



VOLUME - V.3

NÚMERO - N.2

DEZ. - 2025

ISSN: 2966-1439

P.124-145

A LITERATURA SOCIAL QUE NOS CHAMA À (SOBRE)VIVÊNCIA: (RE)VISITANDO CORPOS E TERRITÓRIOS PORTA-VOZES DE ENGAJAMENTOS CRÍTICOS TAMBÉM NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA

SOCIAL LITERATURE THAT CALLS US TO (SUR)VIVAL: (RE)VISITING BODIES AND TERRITORIES THAT SPEAK FOR CRITICAL ENGAGEMENTS ALSO IN THE TRAINING OF PORTUGUESE LANGUAGE TEACHERS

Manuela Solange Santos de Jesus¹

Rosana dos Santos Soares²

RESUMO: O presente artigo, a partir da leitura e análise das obras de Itamar Vieira Junior, *Torto Arado* (2019) e *Salvar o fogo* (2023), e da obra de Antônio Bispo dos Santos, *A terra dá, a terra quer* (2023) e, em compasso com considerações a respeito de uma formação de professores de língua portuguesa em especial ao campo literário, busca tematizar como tal campo é fomentador ao ato de narrar situado e problematizador de nossas próprias realidades, tomando como foco a observação da feminilidade nordestina (relação terra-comunidade-mulher) em tais obras. A partir do destaque à (re)ações de personagens mulheres nestas obras literárias, suas posições e significações, buscamos compartilhar experiências de leitura que construam/reconstruam interpretações autônomas e reexistentes, também ao ambiente educativo, se atentando não só as temáticas colocadas em destaque por seus autores, mas também como suas mobilizações incomodam, tensionam, cortam nossas histórias e nossos movimentos de uma existência insurgente.

Palavras-chave: Feminino. Formação Literária. Reexistência.

ABSTRACT: This article, based on a reading and analysis of Itamar Vieira Junior's works, *Torto Arado* (2019) and *Salvar o fogo* (Save the Fire) (2023), and Antônio Bispo dos Santos's *A terra dá, a terra quer* (2023), and in line with considerations regarding

¹ Pós-doutora em Estudos Linguísticos pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Doutora em Língua e Cultura pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Integra os grupos de pesquisa Núcleo de Estudos em Língua, Cultura e Ensino (LINCE-UFBA) e Grupo de Estudos e Pesquisas em Multiletramentos, Educação e Tecnologias (GEPLET-UEFS). E-mail: manuelasolangesantos@gmail.com.

² Mestra em Letras: Cultura, Educação e Linguagens pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). E-mail: rs.orgprof@gmail.com.

Portuguese language teacher training, especially in the literary field, that fosters the act of situated narrative and problematizes our own realities, focuses on the observation of Northeastern femininity (the land-community-woman relationship) in these works. By highlighting the (re)actions of female characters in these literary works, their positions and meanings, we seek to share reading experiences that construct/reconstruct autonomous and re-existing interpretations, also within the educational environment, paying attention not only to the themes highlighted by their authors, but also to how their mobilizations disturb, tension, and cut across our stories and our movements of an insurgent existence.

Keywords: Feminine. Literary Formation. Reexistence.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este artigo é fruto de leituras analíticas de três obras literárias de cunho regional e decolonial tecidas em diálogo sobre como uma formação pedagógica de língua, em destaque o campo dos estudos literários de língua portuguesa, poderá traçar aspectos que corroboram a uma aprendizagem crítica frente aos protagonismos sociais e constitutivos do povo brasileiro, mais especificamente levando em conta a feminilidade nordestina. As obras *Torto Arado* (2019), *Salvar o fogo* (2023), ambas do escritor Itamar Vieira Junior e *A terra dá, a terra quer* (2023), do também escritor Antônio Bispo dos Santos (conhecido como Nêgo Bispo) são aqui apresentadas em meio a construção da negociação de significados com e por meio da própria língua, levando em conta suas arquiteturas e constituições. Sendo a leitura entendida como uma prática social, e a aprendizagem da língua também uma das formas de articulá-la aos conhecimentos de mundo inclusive através das narrativas regionais, percebemos o quanto ainda hoje é desafiador “o estabelecimento de perspectivas comparativas e dialógicas, a contextualização histórica – linear ou não – de textos significativos da literatura” (Amorim e Silva, 2019, p. 168) capazes assim de avançar para além da pura e simples historiografia literária.

Ao nos atermos às nossas materialidades histórico-geográfica, política e social, também por meio da literatura contemporânea, a proposição de uma formação docente em língua que ressalte encaminhamentos e reflexões literárias de (re)existência, alavanca atitudes responsivas e avaliações sociais muitas vezes individualmente expressivas, mas que, na verdade, intentam a um movimento dialógico do ato de narrar

bem como de sua análise, que seja situado e problematizador de nossas próprias realidades.

No avançar dos documentos curriculares, a área de Língua Portuguesa, na qual os saberes de literatura estão inclusos, veio sendo influenciada por diversas contribuições da Linguística Aplicada e dos Estudos Críticos da Linguagem, sobretudo a partir de conceitos como práticas de linguagem, multiletramentos, novos letramentos, novos gêneros, democratização pela leitura literária, etc. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento atualmente vigente e endereçado à Educação Básica, amplia, por exemplo, uma gama de gêneros possíveis de serem trabalhados, na tentativa de construir o eixo da Educação literária como aquele que:

[...] predomina a formação para conhecer e apreciar textos literários orais e escritos, de autores de língua portuguesa e de traduções de autores de clássicos da literatura internacional [...], promover a literatura para a formação do leitor literário, capaz de apreender e apreciar o que há de singular em um texto cuja intencionalidade não é imediatamente prática, mas artística (Brasil, 2018, p. 65).

Tal feito, ao buscar reconhecer as formas de crítica cultural e política inseridas nas artes literárias, abrindo espaço também ao trabalho com a intencionalidade, pode, conforme Amorim e Silva (2019, p. 168-169) “[...] estabelecer uma abordagem dialógica para o ensino de literaturas, problematizar a historiografia simplista para a construção do currículo de literaturas e estabelecer o lugar da escrita literária na sala de aula de linguagens”. No entanto, é sabido que neste mesmo texto curricular não encontramos de modo aprofundado como tais avanços poderão elucidar ao sujeito professor o trabalho com o literário partindo de tais mudanças necessárias, haja vista ser este sujeito aquele que realmente situa-se no chão de salas de aula cercadas de diversidades. Então, podemos dizer que fica, a critério docente, trazer à tona, também dentro do espaço corpo da sala de aula, nuances problematizadoras aos campos de atuação social, aos posicionamentos e aos entendimentos sobre o mundo.

Nesse contexto, o (re)pensar do processo de formação de professores de língua portuguesa, que enfatize também contextualizações literárias e peculiares às nossas realidades de país, atua como essencial na relação de abordagens pedagógicas que ressaltem literaturas outras – “marginalizadas e de periferia”, decoloniais e de (re)existência – as quais nos importam, falam sobre nós, dão-nos voz e vez e alicerçam

nossas constituições sociais, inclusive pelo fato de evidenciar os nossos problemas cotidianos e históricos.

Já que a formação de professores está pautada no desvelamento dos problemas por eles enfrentados, inclusive posta como inciso IV, Art. 4º, Capítulo II, da Resolução CNE/CP Nº 4, de 29 de maio de 2024 – que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica; BNC-Formação – deve-se questionar, por exemplo, que elementos existem nela mesma, que podem mobilizar soluções e até mesmo novas indagações, em constante engajamentos críticos? Tal inciso revela que a formação de tais profissionais tem como um dos fundamentos:

IV - a presença de conteúdos, atividades formativas e processos pedagógicos que permitam ao futuro profissional do magistério a compreensão das múltiplas formas de desigualdade educacional que se manifestam nas escolas, redes e sistemas de ensino, associadas às dinâmicas macroestruturais da sociedade brasileira e a apropriação de conhecimentos profissionais necessários ao seu enfrentamento (Brasil, 2024, Art. 4º. § IV, da Resolução CNE/CP Nº 4/2024).

Ousamos afirmar que uma das respostas a este questionamento pode ser a observação/narração reflexiva sobre e diante dos próprios corpos e territórios muitas vezes situados neste mesmo processo de formação e por que não também de atuação. Todos os sujeitos cidadãos existentes neste espaço também são capazes de fazer uso de estratégias posicionadas e que sociabilizem práticas, por vezes vivenciadas pelos mesmos ou por seus ascendentes, parentes colaterais, etc. O trabalho com o literário não é diferente. Este também poderá ser posicional, enriquecido pelas visibilizações de gênero, raça e suas intersecções por exemplo, capazes de operacionalizar valiosas discussões.

Investidas nos campos da literatura de (re)existência, dos estudos críticos da linguagem em relação a historicidade brasileira, bem como da necessidade do trabalho continuado em sala de aula perante nossa identidade artístico-cultural, as autoras deste artigo propõem refletir como o meio literário também se mostra consciente à promoção de conhecimentos como produtos sociais e históricos no espaço educativo.

Tais assertivas, estabelecidas em diálogo com três obras literárias de grande valia aos conhecimentos educacionais e de fruição estética, como *Torto Arado* e *Salvar o Fogo*,

de Itamar Vieira Junior, e *A terra dá, a terra quer*, de Antônio Bispo dos Santos – publicadas em tempos marcados por discussões sociais mais acaloradas frente a promoção da justiça social e da igualdade-equidade –, almejam proporcionar ao leitor deste artigo falas de reexistência também sociais. Nesse sentido, estas constam-se apresentadas em subdivisão, neste artigo, em quatro seções, a saber: 1. Narrativas de/em formação: um saber institucional em desenvolvimento crítico e pela tomada de consciência; 2. Caminhos impostos não, caminhos outros!: o que a literatura em destaque pode nos dizer; 3. Geografias vinculadas: territórios e corpos nossos; 4. Por falas do coletivo, sim senhor!: em prol de uma formação mais dialógica. Além disso, acrescenta-se a seção Considerações Finais, em que as autoras evidenciam como as implicações de tal estudo podem também abrir espaço para novas reflexões e desdobramentos do tema e suas relações postas.

1 NARRATIVAS DE/EM FORMAÇÃO: UMA SABER INSTITUCIONAL EM DESENVOLVIMENTO CRÍTICO E PELA TOMADA DE CONSCIÊNCIA

A situação do ensino e aprendizagem de língua portuguesa enfrentou, ao longo tempo, mudanças nas técnicas e nos métodos empregados em sala de aula. O(s) docente(s) desta língua busca(va/m) definir, atrelado às variadas concepções de linguagem que poderiam ser adotadas em tal trabalho, os tipos de conteúdos e materiais capazes de contribuir para uma ‘melhor’ aprendizagem. Dimensões ora mais estruturais, ora mais linguístico-comunicativa, ora ainda mais dialógica, centradas por vezes em interações interculturais, vieram se fazendo presentes no processo de ensino e aprendizagem desta língua bem como em sua ampliação também ao campo literário.

Neste último limiar e, pertinente às apreensões aqui discutidas, cabe-nos salientar como saberes e práticas, conceitos e técnicas, questionamentos e exemplos, atuaram como delimitadores ao ensino de literatura. Cosson (2021) por exemplo, discute sobre os mesmos, considerando-os como paradigmas, perpassados no ensino brasileiro e que se inseriram nas grandes matrizes do ensino escolar de literatura³.

³ Rildo Cosson (2021), em seu livro *Paradigmas do ensino da literatura*, descreve e analisa criticamente os elementos constitutivos, abarcando aspectos conceituais, metodológicos e pragmáticos de 6 (seis) paradigmas: dois tradicionais – *moral-gramatical* e *histórico-nacional* –, pertencentes ao passado mais

Com a ênfase dada ao descortinar das questões que envolvem a leitura de um texto, frente inclusive as escolhas realizadas pelo autor para a produção de sentido, destaca-se a necessidade do(a) professor(a) se perceber também como importante agente de letramento perante a oportunização de envolvimento crítico do leitor do texto sob o mesmo, em que este também desenvolva sua sensibilidade estética, compartilhe vozes e dialogue com outras possibilidades de leitura. Nesse sentido, conforme Cosson (2021), cabe o trabalho entrelaçado pelos seguintes paradigmas: o *paradigma analítico-textual* (em que há a apuração consciente dos elementos textuais frente a elaboração/expressão estética), o *paradigma social-identitário* (em que o texto literário é tido como uma produção cultural que representa as relações sociais e expressa identidades), o *paradigma da formação do leitor* (em que o leitor é sujeito à experiências e conhecimentos que ampliam e aprofundam a sua compreensão de viver; que o ajudam a entender melhor o seu mundo e a si mesmo) e o *paradigma do letramento literário* (que defende a leitura literária como aquela que precisa ser ensinada na escola, como qualquer outra prática cultural relevante, tendo em vista que sua apropriação contribui ao repertório e as experiências literárias). Assim, será possível problematizarmos também a ideia de cânone e de historiografia literária, tendo em vista que a construção/reconstrução de interpretações possibilita autonomia e reexistência.

Como manifestação artística concretizada na articulação entre motivações políticas, históricas, sociais, econômicas, motivações diversas que repercutem no fazer estético, a literatura não pode ser compreendida como objeto isolado, sem as interferências do leitor, sem o conhecimento das condições de produção/recepção do texto, sem as contribuições das diversas disciplinas que perpassam o ato da leitura literária, inter/multi/transdisciplinar pela própria natureza plural da obra literária (Silva, 2022, p. 81).

Quando salientamos a importância desse trabalho contemporâneo no campo literário, urge, como fagulha acesa, a narrativa dos problemas locais nos quais os sujeitos se veem implicados, e que, na maioria das vezes, geram consequências (im)previsíveis sobre suas vidas. Essa urgência, que também é pedagógica, é refletida em diversas obras e demais textos literários que abrem espaços justamente as marcas, vivências e experiências enfrentadas efetivamente pela população, a exemplo das

distante, e quatro paradigmas contemporâneos – *analítico-textual*, *sócio-identitário*, *formação do leitor* e *letramento literário* –, emergentes desde o final do século XX até os nossos dias.

constantes desigualdades sociais, das subordinações, as relações de poder e legitimações sócio-históricas presentes nas diversas instâncias. As narrativas, inclusive, são valorizadas há muito tempo por diversas disciplinas como a psicologia, história, antropologia e a própria literatura, tendo em vista suas potencialidades no bojo da organização do pensamento e da realidade bem como na estruturação de aprendizagens, o que conforme Roldão (1995) podem ser reveladas como instrumentos educativos para além do contar história(s). Os textos literários, por meio das narrativas/histórias cercadas de pluralidades, envolvem intrincadas combinações de conhecimentos, capacidades e atitudes constitutivas dos sujeitos, capazes de coadunar ao desenvolvimento de responsabilidade social perante os desafios de suas próprias existências.

Verificamos, cada vez mais, que práticas educativas mais coerentes com o contexto escolar e social atuais, e por sinal também mais eficazes, exigem um repensar crítico sobre os discursos, os conteúdos, as especificidades corpo-espaco-temporais e regionais, os distintos aspectos do cotidiano escolar bem como os próprios educandos em ação. Nesse sentido, um processo de formação de professores que fomente em seus materiais, conteúdos e suas abordagens a *autonomia*, *ação transformadora* e *o diálogo* (Freire 1996, 2017, 2019) além do *pensamento crítico* (Hooks, 2020), não atuará apenas em uma montagem ‘atualizada’ de conhecimentos para fins de alcance de metas à um projeto pedagógico instituído. No caso ainda da formação de professores de língua portuguesa, ressaltamos que com e por ela mesma, tais aspectos contribuirão cada vez mais para que o(s) aluno(s) possa(m) se valer dos meios de expressão para uma efetiva comunicação, seu acesso, sua expressão e a construção dos pontos de vista.

Estando a língua a ver com as pessoas bem como ao viver com elas, a gama de atividades relacionadas à linguagem em compasso com um trabalho literário que amplie não só a literatura ensinada (textos e obras), também advoga pela real constituição de uma comunidade interpretativa, capaz de observar “a noção de literatura como fenômeno de linguagem, dialogicamente ancorado nos processos políticos e socioculturais [...]” (Silva, 2022, p. 107).

As sugestões metodológicas que priorizem as concepções e práticas dos docentes como sujeitos fundamentais nas mediações de leituras literárias vieram eclodindo em grande força nos últimos tempos. O incentivo ao trabalho com textos clássicos e

contemporâneos, reavaliando inclusive a produção de autores que, muitas vezes, não estão no bojo do cânone literário, mas cuja produção foi/é representativa de um período, têm ganhado cada vez mais espaço aos limites curriculares e pedagógicos. Mas a grande questão que se avalia aqui é se este mesmo incentivo desponta, aos ensinantes e aprendizes, a percepção da plurissignificação de tais textos literários perante a organização social, complexa e plural em que vivemos. E aqui, tais autoras deste artigo se situam também como ensinantes e aprendizes, em compasso de reflexão, haja vista seus perfis profissionais, pessoais e ainda em formação. Diversas obras literárias postas como contemporâneas, que abordam, denunciam e muitas vezes encaram de frente as situações de opressão, desigualdades, e injustiças experienciadas pela população brasileira, são narrativas/histórias que buscam conscientização e transformação da realidade assim como também atuam como espelhos das experiências vivenciadas e muitas vezes aproximadas destas docentes formadoras que aqui subscreve, em constante expressão, interpretação e enfrentamento social.

Ao propor uma “educação para a literatura”, Lajolo (1982, p. 15) tematiza o despertar do aluno para a compreensão do texto enquanto multiplicidade de significados dentro das esferas culturais, ideológicas, sociais, históricas e políticas. Aqui, buscamos seguir tais pressupostos, mas também somar ao entendimento de uma “literatura para a educação”, em que os lugares e corpos (re)contados, com ou sem descrições minuciosas, lembranças ascendentes e/ou descendentes, felizes ou nem tanto assim, possam oportunizar reflexões, ecos e ações que entendam os textos literários como produtos de um contexto maior, entremeado por fontes e valores sociais, individuais e/ou coletivos.

2 CAMINHOS IMPOSTOS NÃO, CAMINHOS OUTROS!: O QUE A LITERATURA EM DESTA QUE PODE NOS DIZER

No cerne de como os textos literários podem fazer-nos (re)conhecer a construção da sociedade brasileira e suas bases por ora fincadas em relações desiguais, a observação analítica e atenta às arquiteturas das obras *Torto Arado* (2019), *Salvar o fogo* (2023), ambas de autoria de Itamar Vieira Junior e, *A terra dá, a terra quer* (2023), de Antônio Bispo dos Santos (o Nêgo Bispo) podem ilustrar contributos interessantes e

necessários à produção de um conhecimento que se pensa decolonial. Além disso, as repercussões possíveis sobre as atividades e práticas educativas que considerem um trabalho com tais obras poderá favorecer ao viés da exploração de temas como educação, linguagem e cultura, tão caros aos estudos críticos da linguagem como um todo.

Torto Arado (2019), romance que venceu diversos prêmios, entre eles o Jabuti de melhor livro em 2020, retrata, com uma narrativa profunda e habilidosa, temas como racismo, disputas de terras e escravidão moderna, acontecimentos tão caros ao Brasil e a sua população do sertão nordestino. Ao trazer um enredo marcado por lutas e resistências, centrada em duas mulheres, negras e irmãs, Bibiana e Belonísia, o livro pode ser referenciado à contextualização da história desse país, cercada de assombros, influências e (in)certezas perante a própria cultura e a sociedade.

No caso de *Salvar o fogo* (2023), Vieira Junior obtém mais uma vez, o prêmio Jabuti, em 2024, na categoria romance literário, e também nos apresenta a trajetória de personagens pertencentes à uma realidade brasileira cercada de desigualdades, enredamentos e interferências de instituições sociais que buscam influenciar o viver das comunidades rurais. Temas como pobreza, exclusão social, luta pela terra e racismo reaparecem como pontos nevrálgicos de personagens (Luzia, Moisés, Maria Cabocla, Mundinho etc.) nascentes e ambientados em uma realidade também complexa no Nordeste brasileiro.

Já no livro *A terra dá, a terra quer* (2023), Antônio Bispo dos Santos rabisca narrações, por assim dizer, de forma poética, sobre o mundo colonial ocidental, este cercado por desterritorializações, expropriações e um dito desenvolvimento que na verdade é responsável pela disseminação de fome, crueldades e mortes. Nêgo Bispo, a partir de suas experiências de vida, nos conta causos em meio a palavras que semeiam memórias e confluências sócio-históricas, contrariando assim as lógicas lineares do colonialismo.

Tais obras, ao caminharem, muitas das vezes, em compasso também com as realidades experienciadas por seus autores e seus possíveis leitores, figuram-nos como vozes de resistência, cercada de expressões artísticas, mas também de representações do bem, do mal, e do reacionário. Como afirma Bosi (1996, p. 15), “graças à exploração das técnicas de foco narrativo, o romancista poderá levar ao primeiro plano do texto

ficcional toda uma fenomenologia de resistência do eu aos valores ou antivalores do seu meio”. Aqui, cabe-nos salientar que tais textos, a exemplos de tantos outros, além de nos apresentarem a chamada literatura de resistência, proporcionando percepções de como seus próprios autores resistem aos perfis dominantes da literatura enquanto instituição intelectual, nos expõem, implícito e/ou explicitamente as suas realidades dentro de narrativas que incomodam, tensionam, cortam nossas histórias e nossos movimentos de insurgência.

Cumpre ainda comentar que, em ambos os romances, somos colocados em cenários e situações levantadas na terra e na natureza, mesmo com suas presenças e ausências em relação a tantos outros espaços. No caso de *Torto Arado* e *Salvar o fogo*, ambos com histórias ambientadas na Bahia (região da Chapada Diamantina e do Recôncavo Baiano, respectivamente), percebe-se a terra como símbolo de força vital que integra todas as coisas, incluindo as próprias condições de vida. Já na obra de Nêgo Bispo, a terra, como força do orgânico, (re)aparece como símbolo do modo de viver dos quilombolas da região do Piauí, contudo é rica de representações de nossas casas, as suas e as minhas de fato, em que verdades, visões e ciências muitas vezes desconhecidas e/ou esquecidas nos ensinam sobre harmonia, acolhimento e “pluralidade das formas de vida, de existência e de hábitos”, conforme Krenak (2019, p. 12).

Sendo exemplares de como autores e personagens se entregam à terra, cercada de variados caminhos a serem também discutidos no processo do educar-aprender, tais livros problematizam por meio de um estilo poético, envolvente e realista, um mundo cada vez mais consumista, individualista, desigual e linear, em que visualizamos “homens vestidos de poderes, muitas vezes acompanhados de outros homens em bandos armados” (Vieira Junior, 2019, p. 22); que “[...] algumas famílias iam sucumbindo ao destino de serem excluídas do convívio de sua gente” (Vieira Junior, 2023, p. 38) e que os humanos “se sentem os donos da inteligência, se sentem o próprio deus – o deus na lógica da verticalidade, na lógica do poder, da interferência na vida alheia e da manipulação, e não um deus na lógica da biointeração” (Santos, 2023, p. 30).

Nesse limiar, as observações de tais obras perante o processo de formação de professores como um todo, e de língua portuguesa em particular, além de buscar assumir a dimensão interacional da linguagem, nos colocam em compasso com

descrições minuciosas e lembranças ancestrais, que não são situadas apenas nas páginas de tais livros, mas nos lugares/realidades – assim mesmo, no plural –, que remetem à paisagem rural, a roça, ao sertão, as moradias, as tradições e costumes, a alimentação, as vestimentas, a organização social, a identidade afro-brasileira, etc., elementos estes também envoltos ao agir educativo e ao aprender com o outro. “Enlaçar educação, representação social e afetividade [...] possibilita pensar o processo ensino/aprendizagem e sua intersecção com os dois sujeitos: professor e alunos. Ambos trazem para o contexto escolar seus afetos” (Ornellas, 2007, p. 160). Sem embotar a visão e a ação dos sujeitos, a literatura, também carregada de cunho educativo, pretende superar o tom de denúncia, colaborando assim na formulação de novas indagações e novos caminhos que permitam movimentos de resistência e de (re)existência de caráter ativo, propositivo e solidário, como espécies de vínculos umbilicais que não fogem das lutas, acontecimentos e rotinas do dia a dia.

Já que o processo da construção do conhecimento escolar também envolve relações de poder, os olhares de fruição literária, mas ao mesmo tempo de (re)apresentação das realidades brasileiras que tanto nos ferem, podem ser articulados às práticas de linguagem que reflipam sobre as duras condições materiais de existência vivida pelos sujeitos sociais em “nossos tempos”⁴. Nesse sentido, na seção a posteriori, tecemos comentários a respeito de como, também em nossos cotidianos, conjunturas salientadas em tais obras literárias se fazem/fizeram perceptíveis, tendo em vista também estarmos situados em um mundo dividido conforme interesses e processos de dominação e exploração de territórios bem como de experiências desiguais nos espaços urbanos e rurais e de estratificação corpo-social.

3 GEOGRAFIAS VINCULADAS: TERRITÓRIOS E CORPOS NOSSOS

Sabemos como diversos autores de textos literários e de demais produções discursivas vieram retratando, ao longo do tempo, a identidade nordestina, e inclusive da mulher nordestina, como nominativo de uma humanidade ferida e extremamente

⁴ As autoras apresentam tal expressão em destaque – ênfase em aspas duplas – a fim de demonstrar/reforçar que também estão inseridas no processo de formação de professores, de maneira continuada e de atuação profissional, ao mesmo tempo em que são constitutivas de variados aspectos que as obras aqui analisadas exploram: diversidade cultural e linguística; temáticas sociais urgentes, práticas pedagógicas emancipadoras.

empobrecida pela seca; cercada de situações de analfabetismo, condições econômicas precárias e vítimas das oligarquias e do latifúndio, assim como indivíduos suscetíveis a situações de violência, exploração sexual e psicológica. O marco de que tais pessoas pertenciam aos ciclos de pobreza e desamparo do país só reforçavam o substrato social, em que a romanticidade do campo e a predisposição à felicidade ficavam, por vezes, às margens das descrições. Visualizamos aqui um espécie de marco social pujante:

A vertente a cultura da exclusão social, na qual o Nordeste seria o celeiro da neomiséria e dos excluídos sociais do Brasil pós-moderno. Constituído por grupos humanos pobres, pouco escolarizados e migrantes de diversas áreas em busca de melhores condições de vida que terminam por aumentar a população e os problemas das periferias das grandes cidades ou tornam-se moradores de rua (Ataide, 2007, p. 52).

Sem querermos aqui desconsiderar que, ainda nos dias de hoje, tais aspectos são importantes de serem tematizados, tornando-os assim centro das atenções sociais como forma de contrapor as hierarquias postas pela e na sociedade, salientamos o cuidado de como concepções dessa natureza podem lastrear a compreensão de que é possível demarcar a identidade nordestina pela sua saga contínua ao bem viver, sendo os mesmos desprovidos de força estética, simbólica e cultural, inclusive em meios a esses mesmos dilemas que experienciam; e isso não é verdade, vide quando tomamos como pressuposto os próprios autores das obras literárias aqui analisadas. Cumpre afirmar que por mais que sejam autores homens, suas narrativas abrem espaço para as simbologias femininas e plurais.

Itamar Vieira Junior, autor das obras *Torto Arado* e *Salvar o fogo*, é nascido em Salvador-BA. É geógrafo e doutor em estudos étnicos e africanos pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) e um exemplo de nordestino que em sua vida possui uma ligação extrema com o estado baiano, seja por sua própria naturalidade, seja por suas escolhas de estudo acadêmico, ou ainda por, inclusive, ter atuado como funcionário do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) – órgão federal voltado para a implantação da reforma agrária bem como ao cumprimento da função social da propriedade rural. Em seus escritos, ele dar ênfase as problemáticas que envolvem populações, sobretudo nordestinas, situadas em modos de funcionamento histórico e social do país, mas que também estão envoltas em uma complexa rede de sentimentos e

emoções intrínsecas ao ser humano. Suas obras atravessam vozes, gerações e temas como forma de insubordinação social e de simbolizar sintonias através dos tempos. Para tanto, elege a figura feminina também como força transgressora.

Já Antônio Bispo dos Santos, autor de *A terra dá, a terra quer*, nasceu no Vale do Rio Berlingas, atual município de Francinópolis, no Piauí. Foi educado por mestres e mestras de ofícios dentro do Quilombo Saco Curtume e destacou-se como líder quilombola e defensor de direitos territoriais a frente também de Sindicatos e Federações. Poeta, escritor e professor, também é autor de obras em que desenvolveu o conceito de contracolônização e tematizou a importância dos saberes ancestrais. Em suas obras, ele também ressalta a figura feminina como centro à construção identitária e quilombola assim como na preservação do conhecimento tradicional e da resistência.

Dessa forma, a saga nordestina permeada por dificuldades é também atravessada pelas forças múltiplas de tais autores, que nos colocam à par de uma macroindentidade atribuída aos excluídos/as, mas que sabem se movimentar de maneira voraz, a fim de ressaltar que tais populações, entre si e por si só, são “capazes de lhe conferirem possibilidades de superar as limitações atuais para se inserirem na torrente global, ainda que também perigosa e excludente” (Ataide, 2007, p. 56).

Ao colocar esta discussão no contexto das questões contemporâneas e globalizada, observamos como determinadas situações vivenciadas por tal grupo regional, mais especificamente por personagens mulheres presentes nas 3 (três) obras literárias analisadas, nos falam como os debates perante a relação intrínseca entre estratificação social, educação, poder político e econômico e possibilidades de identificação são fundamentais ao fortalecimento de geografias autônomas e de ressignificação de suas práticas. Tais geografias, destacadas por culturas, vivências particulares e coletivas, costumes e descrições peculiares, muito se assemelham as experiências destas autoras também mulheres nordestinas e interioranas que buscam, a cada dia, furar as bolhas coloniais de conhecimentos e de práticas.

Em *Torto Arado*, as geografias sociais de Brasil se constituem pelas colonialidades e decolonialidades que marcam a vida das irmãs protagonistas Bibiana e Belonísia. Ao nascerem em uma família de descendentes de negros(as) escravizado(as), em uma fazenda baiana, tais irmãs buscam romper com as insubordinações de duas maneiras: Bibiana se torna professora e Belonísia, uma mulher da terra. Mesmo com o episódio do

corte das línguas das duas com a faca de sua avó, e que apenas uma das irmãs, a Belonísia, perdeu a capacidade de falar, ambas são capazes de estabelecer insurgências, tanto ligadas a voz quanto ao silêncio, por vezes, intencional. Os ranços da escravidão e a submissão as fizeram também ter forças para luta(s) instituídas pela própria sociedade: a educação (como elemento de partida à outros lugares, a outras situações de vida e possibilidades de mudança), e o direito à terra, podendo plantar e usufruir do espaço como moradia (a terra como fonte de vida e de sobrevivência de seu povo). Em meio às duas vozes que se misturam e tentam assumir as rédeas de seu próprio destino, as irmãs compartilham de linguagens que até mesmo a escola não dá conta de ensinar. Por sinal, na leitura de tal obra, percebemos também que o espaço escola que tanto fala, por vezes silencia, limita e aprisiona.

A partir do momento que Bibiana compreende a situação de exploração vivenciada por sua família e resolve deixar a fazenda, a geografia desta terra familiar em Água Negra é afrontada também pela resistências, ou melhor pela (re)existência feminina, na qual, de uma lado observa-se uma mulher que não se mostra frágil e indefesa e é seduzida pela rebeldia do questionar-se constante, encontrando na educação uma maneira de elevar-se ao púlpito do saber e do conhecer seus direitos também enquanto mulher e ser social, e, do outro lado, sua irmã, uma mulher silenciada pelas constâncias da vida, mas que encontra na terra (elemento também feminino) a força e potência do pertencimento/acolhimento.

Mesmo que ambas em rebeldia, cada uma em suas andanças, também tenham vivido experiências hostis e solitárias, são estes mesmos corpos que passaram a entender, cada um em sua geografia, o que é “Sofrer, esse sentimento difícil de exprimir e rejeitado por todos, mas que a unia de forma irremediável a todo seu povo. O sofrimento era o sangue oculto a correr nas veias de Água Negra” (Vieira Junior, 2019, p. 247). O que Belonísia vive, Bibiana ensina. Vale destacar que este sofrer é também, nos moldes de Walsh (2020), o reconhecer das estruturas que nos colonizam e que podem nos permitir buscar viver de outras formas. Para tal autora, a existência sempre está situada, conectada, vinculada.

Vieira Junior, em *Salvar o fogo*, também explora a complexidade da vida por meio de uma mulher, a Luzia do Paraguaçu. Outras mulheres aparecem no enredo, mas cabe-nos aqui centrar olhares para as trajetórias de vida desta mulher, Luzia, “aquela que traz

luz”, mas que, com seu pai Mundinho, seu filho Moisés, os padres do mosteiro e o restante da comunidade de Tapera figura traumas, conflitos e lutas por sobrevivência. Com sua força e segredos, Luzia é marcada, literalmente, pelo peso das subordinações e da desumanização. Sua corcova nas costas carrega sinais de geografias que conectam um semianalfabetismo, situações de manipulação religiosa na comunidade, o caso de estupro sofrido e o abandono ao estar grávida, bem como as experiências consideradas por ela mesma como refúgio diante do que julga como culpa pelo que lhe aconteceu. Tudo isso a coloca em patamar de coisificação, mas também como aquela que necessita intrinsecamente de tomar rumos de corpo e vida. Por isso, quando ocorre a morte de seu pai e ela decide demarcar sua posse naquele pedacinho de mundo, constata que “[...] aquele chão era seu por direito e ancestralidade” (Vieira Junior, 2023, p. 248). Mesmo diante das incontáveis barreiras postas pelos tomadores da terra, “Luzia trabalhava como se estivesse em transe, atravessada pela vida, pela necessidade, por indignação e raiva” (Vieira Junior, 2023, p. 252). Aqui, temos mais uma vez a resistência e (re)existência feminina regando memórias e espaços-corpos até então submissos a desmandos e silenciamentos. Luzia, em tais insurgências, passa da representação do “Mal”, como a própria comunidade da Tapera o considerava, para ser um símbolo de perigo ao ato de romantização da opressão. Não é porque sempre foi assim que deverá continuar do mesmo jeito, sempre. É chegada a hora de também se dizer que “o fogo só existe livre” (Vieira Junior, 2023, p. 266). Com isso, Luzia, uma mulher, sem fugir da realidade, estampa a real negativa perante a “perda de um “lar”, perda de direitos sobre seu corpo e perda de estatuto político” (Mbembe, 2018, p. 27).

No tocante à rebeldia, ou melhor, ao anseio e promoção de consciência crítica, Santos, em toda a obra poética de *A terra dá, a terra quer*, nos apresenta como contracolonizar, pensando e agindo de forma circular, na/da terra a qual pertencemos. Sendo a língua e a terra tidas em muitas culturas e perspectivas como representações da feminilidade, para ele, por meio das próprias nomeações de seus capítulos, pode-se advogar contra a espacialização colonial e a política da verticalidade, assim como estar vigilante ao encadeamento cada vez mais crescente dos espaços de violência, também contra as mulheres. Ao ‘Semear palavras’, pensar as ‘Cidades e cosmofobia’, revelar que ‘Somos compartilhantes’, presumir que (re)conheçamos cotidianamente a ‘Arquitetura e contracolonialismo’ bem como o ‘Colonialismo de submissão’, além de buscar ‘Criar

solto, plantar cercado’, Santos nos convida a explorar a relação ser humano e natureza como alternativa a uma sociedade, ainda nos dias de hoje, colonialista, racista e que ainda reforça, muitas das vezes, a visão do Outro como atentado de vida, em que o ato de adestrar o desconhecido atuaria como elemento cada vez mais necessário.

Tanto o adestrador quanto o colonizador começam por desterritorializar o ente atacado quebrando-lhe a identidade, tirando-o de sua cosmologia, distanciando-o de seus sagrados, impondo-lhes novos modos de vida e colocando-lhe outro nome. O processo de denominação é uma tentativa de apagamento de uma memória para que outra pessoa ser composta.

Há adestradores que batem e há adestradores que fazem carinho; há adestradores que castigam e adestradores que dão comida para viciar, mas todos são adestradores. E todo adestramento tem a mesma finalidade: fazer trabalhar ou produzir objetos de estimação e satisfação (Santos, 2023, p.11-12).

No tocante sobre a terra, ou a Grande Mãe, fonte de vida e nutrição, a mesma pode ser explorada pelos individualistas, favoráveis ao longo processo de desumanização e industrialização da morte, ou ainda ser considerada elemento fundante ao ecofeminismo⁵ – cosmovisão que reconhece as mulheres como parte da natureza, não uma entidade separada dela. “A humanidade é contra o envolvimento, é contra vivermos envolvidos com as árvores, com a terra, com as matas. Desenvolvimento é sinônimo de desconectar, tirar do cosmo, quebrar a originalidade” (Santos, 2023, p. 30). E aqui, a relação com as mulheres é essencial se resgatarmos as ações vividas pelas personagens mulheres das duas obras anteriores, Bibiana, Belonísia e Luzia. Elas já sabiam muito bem a premissa posta por Santos de que “Quando se introduz o desenvolvimento em espaços onde o povo vive de envolvimento, quando modos de vida são atacados, quando o envolvimento é atrofiado, inviabilizado e enfraquecido, vai haver reação” (Santos, 2023, p. 97). Mesmo que em *A terra dá, a terra quer* não encontramos personagens femininas ou a figura de uma mulher como centro da narrativa, implicitamente é possível entendermos como a sua influência é responsável por (re)organizar pensamentos na própria relação com a natureza, a partir da associação com a terra que assim como a figura feminina é também transpassada pela fertilidade e pela capacidade de gerar vida.

⁵ Autoras e pesquisadoras como Françoise d'Eaubonne, Vandana Shiva, Karen Warren, Rosemary Ruetter e Carolyn Merchant discutem sobre o ecofeminismo. No Brasil, temos Tânia Kuhnen, Daniela Rosendo, Giovana Salvaro, Mara Augusta Galvão e Maria Mota entre outras, que destacam tal tema e suas relações possíveis, tanto em âmbito teórico quanto prático.

Assim, observa-se como a análise e discussão de tais obras permitem a aproximação de vidas e situações tão caras aos nossos dias de Brasil. Também por meio de temas sociais, estas cumprem papéis potentes de ensinar a ler o mundo e de nos questionarmos perante o mesmo. As geografias corporais presentes em tais narrativas, inclusive as femininas, consistem em dimensões biológicas, mentais, sociais e cosmogônicas. O feminino aqui é capaz de cuidar, mas também de questionar, problematizar, se rebelar, constranger, denunciar. Estas dimensões se inter-relacionam inclusive com a noção de corpos-territórios que, conforme Coradin e Oliveira (2024, p. 3), “constitui chave da leitura para compreensão das explorações e espoliações colonialistas, capitalistas, racistas e patriarcais”. As mulheres do campo, do interior e do sertão, das florestas e das águas também são motivadas pela defesa de seus costumes, modos de vida e de sua geração, assim como desejam salvaguardar o que tem de mais íntimo: o direito de ser mulher e cidadã. Assim, poderemos colidir frontalmente com a ideia da dita inferioridade nordestina e o historicismo idílico de tal povo, desnaturalizando as experiências do abandono, fatalismo e do (sobre)viver nas fronteiras do presente. A mulher nordestina e do campo/terra, é capaz de criar contextos para a compreensão e questionamento crítico de modos de pensar, sentir e agir.

4 POR FALAS DO COLETIVO, SIM SENHOR!: EM PROL DE UMA FORMAÇÃO MAIS DIALÓGICA

Ao compreendermos que o olhar perante a feminilidade do Nordeste (a mulher, a terra, aqui especificamente) também é uma condição histórica, podemos postular como na literatura tal aspecto geralmente é evidenciado pelos embates, operações de controle, silenciamento e exclusão deste gênero que não se ajusta ao dito padrão social e cultural dominante. À medida que perduram as indicações das diversas tentativas de morte enfrentadas e/ou marcadas pela feminilidade, baseadas justamente nas diferenças de gênero, de etnia, orientação sexual, naturalidade e cultura, ao mesmo tempo se esplandece, mesmo que implicitamente, a recusa de seu silêncio como constatação de seu nível simbólico, de representação social e de garantia ao direito à memória cultural.

Nas análises aqui empreendidas pelas leituras de *Torto Arado*, *Salvar o fogo* e *A terra dá, a terra quer*, percebemos que por mais que seus autores busquem explorar em tais escritos temas relevantes e urgentes à sociedade brasileira (racismo, pobreza, luta pela terra, ancestralidade, entre outros), os mesmos também convidam seus leitores a refletir, de maneira memorialística, outros ‘mundos’ que incorporam as resistências femininas. Ao não se aterem apenas as suas violências, mas sim as resiliências, as pequenas alegrias e conquistas que personagens mulheres como Bibiana, Belonísia e Luzia alcançam durante suas trajetórias, Vieira Junior ressalta, com uma linguagem multiforme, poética e política, o que Santos revelará como contracolonização aos problemas sociais e contemporâneos. Percebe-se como na referida obra de Santos, inspirada na sua experiência pessoal com sua avó (o feminino mais uma vez presente!) são os conhecimentos angariados em meio a organização social e os valores quilombolas que atribuem reciprocidade à/na terra, fazendo com que uma profusão de vozes desestabilizadoras seja resultado também de um processo natural de germinações femininas ali realizadas.

As comunidades quilombolas, ressaltadas nas três obras, são também produtos de percursos de vida e de engajamento. “Mais do que uma exclusiva dependência da terra, o quilombo, neste sentido, faz da terra a metáfora para pensar o grupo e não o contrário” (Leite, 2000, p. 339). Esse intercâmbio de terra-comunidade-mulher, nos sugere um fazer político protagonista da dignidade à diferença bem como da atuação no corpo simbólico do ser humano. Seus percursos em geografias por ora precárias e legitimadas também podem assumir contornos outros, que se aproximem à novos espaços de contestação e do agir nas brechas do cenário social e econômico vigente. A recusa ao dogmático é que se faz importante.

Nesse sentido, o fazer pedagógico por meio de tais obras, em particular e/ou em conjunto, levanta nuances necessárias ao bem viver. “Temos que nos defender desta geração sintética e contribuir para que a nova geração também saiba se defender” (Santos, 2023, p. 53). Já que nos dias de hoje, o fogo decolonial torna-se pujante, as forças explícitas e implícitas que encorpam as resistências, nesse caso femininas, inquietam e desestabilizam também por meio do fazer literário, este último considerado como contributivo, de forma singular, à formação integral da pessoa humana. O bem viver que busque encontrar caminhos para as nossas agências e uma cidadania engajada,

na maioria das vezes, também será fruto de quebras, insurgências, do dizer ‘não’ e do uso de contra-estratégias. Sendo assim, o feminino pode visualizar suas existências, mas também suas reexistências. Conforme Monte Mor (2024):

A gente costuma achar que existe um modo de ver que é natural a todas e todos, ou seja, que a gente nasce e enxerga, portanto, todas(os) nós vemos de maneira igual. Porém, já sabemos que não é bem assim. Há todo um aprendizado social e cultural no ato de ver [...] (Monte Mor, 2024, p. 62).

Já que na educação, o feminino se destaca sendo maioria na docência, na gestão da educação básica e também entre os matriculados e concluintes, essa expressividade como guia também poderá salientar uma formação com agência crítica e transformadora da sociedade, de outros e de si próprios, até mesmo pela literatura, esta última uma arte feminina a todo tempo de fruição, mas também de contestação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No intento de compreender a respeito da relação entre a literatura como resistência social e o processo de formação de professores de língua portuguesa também como propagador de tal premissa, tecemos, neste artigo, comentários sobre temas sociais e de gênero que dialogam como forma de ativismo e resistência. A feminilidade (relação terra-comunidade-mulher), por exemplo, observada nas três obras literárias contemporâneas aqui analisadas, podem ser postas como seus reflexos à construção de narrativas que desembocam em identidades e lutas, individuais e coletivas. As obras *Torto Arado* e *Salvar o fogo*, de Itamar Vieira Junior e *A terra dá, a terra quer*, de Antônio Bispo dos Santos, o Nêgo Bispo, enquadradas no viés da autoafirmação e da visibilidade e difusão dos problemas sociais brasileiros, mais especificamente do Nordeste, também salientam temas que transcendem tais perspectivas, a exemplo do (re)pensar desta feminilidade, também cercada de inconstâncias e embates por reconhecimento em um contexto social e cultural dominado por homens.

Visto que a literatura “permite que a gente reflita sobre o nosso passado, o nosso presente e sobre o que queremos como futuro. [...] ela sempre está nos convocando para ler sobre o diferente, pensar sobre o diferente, viver a vida do outro” (Vieira Junior, 2025), entendemos que a partir de tais obras observa-se como a condução de algumas

de suas personagens ao desenvolvimento de rupturas e permanências de suas ações colaboram em um trabalho interpretativo integrado aos paradigmas contemporâneos no ensino da literatura, conforme apregoa Cosson (2021), que ampliam o conhecimento de mundo, fortalece identidades, mas também questiona o estabelecido e traz inquietações que desaninham os leitores perante as suas certezas. Uma formação de professores de língua que, a partir do campo literário, advogue em prol de representações e engajamentos sociais atentos as micro e macro agressões colonialistas, contribui não só na promoção de textos e gêneros ditos populares, mas sim ao conhecimento de manifestações artísticas que fortalecem os intercâmbios simbólicos que ocorrem na própria sala de aula, cercados de autoafirmações, do contar/valorizar de suas descendências e costumes bem como da abertura à análise do sentido social de sua própria existência.

REFERÊNCIAS

AMORIM, Marcel A. de; SILVA, Tiago C. de. O ensino de literaturas na BNCC: discursos e (re)existências possíveis. In: GERHARDT, A. F. L. M.; AMORIM, M. A. de (Org.). *A BNCC e o ensino de línguas e literaturas*. Campinas: SP: Pontes, 2019. (p. 153 – 179)

ATAIDE, Yara D. B. de. Saga nordestina: identidade(s) cultural(is) e exclusão social. In: Nascimento, A. D; Hetkowski, T. M. (Org.). *Memória e formação de professores*. Salvador: EDUFBA, 2007. (p. 43 – 57).

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. *Resolução CNE/CP 4/2024*, de 29 de maio de 2024. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica. 2024.

BOSI, Alfredo. Narrativa e resistência. *Itinerários*, Araraquara, nº 10, 1996. (p. 11 – 27) Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/itinerarios/article/view/2577>>. Acesso em: 03 abr. 2026.

CORADIN, Cristiane; OLIVEIRA, Simone S. Contribuições do conceito de corpo-território e dos feminismos comunitários para pensarmos na construção de Territórios Saudáveis e Sustentáveis. *Saúde Debate*, Rio de Janeiro, v. 48, n. especial 1, 2024 (p. 1 – 15). Disponível em: <<https://www.scielosp.org/pdf/sdeb/2024.v48nspe1/e8731/pt>>. Acesso em: 03 abr. 2026.

- COSSON, Rildo. *Paradigmas do ensino da literatura*. São Paulo: Contexto, 2021.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 64 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.
- FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. São Paulo: Paz e Terra, 2019.
- HOOKS, bell. *Ensinando pensamento crítico: sabedoria e prática*. Trad. Bhuvi Libânio. São Paulo: Elefante, 2020.
- KRENAK, Ailton. *Ideias para adiar o fim do mundo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- LAJOLO, Marisa. *Usos e abusos da literatura na escola. Bilac e a literatura escolar na República Velha*. Porto Alegre: Globo, 1982.
- LEITE, Ilka B. Os quilombos no Brasil: questões conceituais e normativas. *Etnográfica*, vol. IV (2), 2000. (p. 333 – 354). Disponível em: <<https://journals.openedition.org/etnografica/2769>>. Acesso em: 03 abr. 2026.
- MBEMBE, Achille. *Necropolítica*. 3. ed. São Paulo: n-1 edições, 2018.
- MONTE MOR, Wallyria. Formação docente crítica e decolonial: uma proposta de reexistência? In: MELLO, D. (Org.). *Formação de professores de línguas em tempos de crises sociais: construindo reexistências*. Campinas, SP: Pontes, 2024 (p. 41 – 66).
- ORNELLAS, Maria de L. S. A representação social da transferência do professor e do aluno na sala de aula. In: In: NASCIMENTO, A. D; Hetkowski, T. M. (Org.). *Memória e formação de professores*. Salvador: EDUFBA, 2007 (p. 151 – 161).
- ROLDÃO, Maria do C. As histórias em educação: a função mediática da narrativa. *Ensinus*, v. 3, 1995 (p. 25-28).
- SANTOS, Antônio B. dos. *A terra dá, a terra quer*. São Paulo: Ubu Editora/Piseagrama, 2023.
- SILVA, Ivanda M. M. A literatura no ensino médio: quais os desafios do professor? In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Org.). *Português no ensino médio e formação do professor*. 2. ed., rev. São Paulo: Parábola, 2022. (p. 77 – 115)
- VIEIRA JUNIOR, Itamar. *Torto Arado*. São Paulo: Todavia, 2019.
- VIEIRA JUNIOR, Itamar. *Salvar o fogo*. São Paulo: Todavia, 2023.
- VIEIRA JUNIOR, Itamar. Itamar Vieira Junior: “Toda expressão artística é política”. [Entrevista concedida a] Edvaldo Sales. *Jornal A Tarde*, 07 abr. 2025. Disponível em: <<https://atarde.com.br/cultura/itamar-vieira-junior-toda-expressao-artistica-e-politi>

ca-1313478?fbclid=IwY2xjawLdERlleHRuA2FlbQIxMQBicmlkETFMV3ZCS3dpUENmYXp1TmUwAR76bv9j8wkX4W9wOcmt7CNaO-S6otGQ6TYXBne_MilktKzkn5nr0nTXEDtWrw_aem_iCibNVuHOhjuWCWnf_rueQ>. Acesso em: 09 jul. 2025.

WALSH, Catherine. *Pedagogias decoloniais e direitos humanos: la des-existência ya en camino*, Youtube, 3. Jul. 2020. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=a5ya1JdBAns>>. Acesso em: 30 jun. 2025.