



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
INSTITUTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS

ANDRÉIA MIRANDA DA SILVA

**CARTAS ANCESTRAIS:
PRODUÇÃO DE TEXTOS DISCENTES DO 9º ANO DA EDUCAÇÃO
BÁSICA DO COLÉGIO ESTADUAL ALMIRANTE BARROSO
PARA AUTORAS NEGRAS E INDÍGENAS**

Salvador
2023

ANDRÉIA MIRANDA DA SILVA

**CARTAS ANCESTRAIS:
PRODUÇÃO DE TEXTOS DISCENTES DO 9º ANO DA EDUCAÇÃO
BÁSICA DO COLÉGIO ESTADUAL ALMIRANTE BARROSO
PARA AUTORAS NEGRAS E INDÍGENAS**

Memorial Acadêmico apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Letras, Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), Instituto de Letras, da Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para o título de Mestre em Letras.

Orientador: Prof. Dr. José Henrique de Freitas Santos.

Salvador
2023

**Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema Universitário de Bibliotecas (SIBI/UFBA),
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).**

Miranda da Silva, Andréia
CARTAS ANCESTRAIS: PRODUÇÃO DE TEXTOS DISCENTES DO 9º
ANO DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO COLÉGIO ESTADUAL ALMIRANTE
BARROSO PARA AUTORAS NEGRAS E INDÍGENAS /
Andréia Miranda da Silva. -- Salvador, 2023.
136 f. : il

Orientador: José Henrique de Freitas Santos.
Coorientador: João Evangelista do Nascimento Neto.
Dissertação (Mestrado - Mestrado Profissional em
Letras) -- Universidade Federal da Bahia, Ufba, 2023.

1. Literatura. 2. Literatura Negra e Indígena. 3.
Antirracismo. 4. Escrivência. 5. Ancestralidade. I.
de Freitas Santos, José Henrique. II. Evangelista do
Nascimento Neto, João. III. Título.

ANDRÉIA MIRANDA DA SILVA

**CARTAS ANCESTRAIS:
PRODUÇÃO DE TEXTOS DISCENTES DO 9º ANO DA EDUCAÇÃO
BÁSICA DO COLÉGIO ESTADUAL ALMIRANTE BARROSO
PARA AUTORAS NEGRAS E INDÍGENAS**

Memorial Acadêmico apresentado como requisito para obtenção do grau de Mestre em Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras, Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), Instituto de Letras, da Universidade Federal da Bahia.

Aprovada em 05 de abril de 2023.

Banca Examinadora

Prof. Dr. José Henrique de Freitas Santos _____
Professor da Universidade Federal da Bahia – UFBA, Orientador
Doutor em Teorias e Crítica da Literatura e da Cultura pela UFBA
Pós Doutorado em Estudos Literários pela Obafemi Awolowo University - Nigéria

Prof Dr. João Evangelista do Nascimento Neto _____
Doutor (a) em Literatura pela PUCRS

Profª Ana Lúcia Silva Souza _____
Doutor (a) em Linguística Aplicada pela Universidade de Campinas

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus e a todos os meus ancestrais, em especial aos que tive a honra de conviver nessa vida: minhas avós Corina e Eliza e meu pai Eduardo, pessoas que marcaram a minha existência com as melhores lembranças e os maiores exemplos de luta e dignidade. A minha mãe Nildes pela companhia, dedicação, amor de uma vida inteira, por sempre estar ao meu lado, por sonhar comigo os meus sonhos e por vibrar verdadeiramente pela realização de cada um deles.

Ao meu filho Marcelo e meu companheiro Júnior, amores meus, por tanto amor, apoio e compreensão, principalmente nos dias mais difíceis de pandemia, aulas online e choro, quando a vontade era de desistir e eles na maior paciência e bom humor faziam tudo ficar mais leve. A minha irmã Olívia, minhas tias Luzia e Nilce por me inspirarem e também terem responsabilidade na minha formação leitora e profissional.

A todas professoras e professores que passaram pela minha trajetória, em especial as da educação básica que muito contribuíram para minha chegada aqui, extensivo aos professores do Profletras que através dos conhecimentos compartilhados propiciaram-me novas perspectivas, novos olhares sobre mim mesma, minhas práticas e estudantes. Gratidão às professoras Ana Lúcia Silva Souza, Andrea Betânia da Silva e ao professor João Evangelista do Nascimento Neto pelo olhar acolhedor, pelas palavras que acalmaram, pela partilha de conhecimentos significativos durante a qualificação. Uma muito obrigada especial para meu orientador professor José Henrique Freitas pela valiosa contribuição para construção, desenvolvimento e realização do meu trabalho.

A minha colega e amiga Mirela Conceição por tanto que me incentivou a fazer Mestrado, por ter me apresentado ao Profletras. A todas as outras companheiras de escola que torceram pelo meu sucesso e acreditaram no meu potencial.

As minhas colegas da turma 07 que dividiram experiências, sonhos, angústias e conquistas ao longo desses dois anos, em especial a Paula, Jaqueline e Ivaneide que não largaram minha mão. Como vocês são importantes para mim!

Um agradecimento com gosto de saudade a minha amiga Meg, que com certeza, de lá de cima está feliz pela minha felicidade.

Agradeço, enfim, a todos os familiares e amigos que estiveram ao meu lado, que vibraram por mais essa conquista; os que aqui se encontram e os que já partiram para o outro plano.

RESUMO

SILVA, Andréia Miranda da. **CARTAS ANCESTRAIS: PRODUÇÃO DE TEXTOS DISCENTES DO 9º ANO DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO COLÉGIO ESTADUAL ALMIRANTE BARROSO PARA AUTORAS NEGRAS E INDÍGENAS**. 137f. il. 2023. Memorial Acadêmico. Programa de Pós-Graduação em Letras, Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), Instituto de Letras, da Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2023.

Este memorial de formação desenvolvido no âmbito do Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), da Universidade Federal da Bahia, apresenta um projeto de caráter propositivo, cuja finalidade é a leitura crítica de textos escritos por mulheres negras e indígenas sobre as próprias vivências e a dos povos dos quais são representantes, visando subsidiar uma formação ampla de leitores/autores, pautada em práticas antirracistas. Por meio de rodas de conversa e oficinas de leitura, os estudantes do 9º ano do ensino fundamental do Colégio Estadual Almirante Barroso serão orientados à produção de cartas após a leitura e análise de textos dessas escritoras, apoiando-se nos conceitos de escrevivência de Conceição Evaristo e ancestralidade de Eduardo Oliveira. A escolha do gênero textual, carta pessoal, que norteará a proposta se deu porque as cartas são práticas sociais, e através delas, passado e presente se convergem; quem escreve e quem as lê se encontram até mesmo em temporalidades distintas. Conhecer a história de vida; ler, comentar, vivenciar cartas, poemas e contos das autoras selecionadas é um meio mais interessante de aproximar esses jovens da leitura literária, de existências e culturas distintas, despertando, assim, a empatia para consigo e para com o outro. É também um convite a não só externar sobre suas impressões e sentimentos face às leituras realizadas e produzir cartas, mas acima de tudo pensar formas tangíveis de enfrentamento ao racismo em diversas esferas. Para tanto, a fundamentação sobre conceitos de Letramentos de reexistência, Multiletramentos, Pedagogia engajada, Multiculturalidade, Antirracismo, Escrevivência, Ancestralidade foi feita com a contribuição das teóricas Ana Lúcia Souza (2011), Ângela Kleiman (2005), Roxane Rojo (2008), Bell Hooks (2017), Nilma Lino Gomes (2001), Maria Nazaré Lima (2019), Ailton Krenak (2019), Eliane Cavalleiro (2001), Ana Célia Silva (2005), Conceição Evaristo (2020), Eduardo Oliveira (2012), Ana Rita Santiago (2012), Thiél, Hayki, Graça Graúna, Márcia Kambeba, Wapichana.

Palavras-chave: Literatura, literatura negra e indígena. Cartas. Antirracismo e escrevivência. Ancestralidade.

ABSTRACT

SILVA, Andréia Miranda da. **ANCESTRAL LETTERS: PRODUCTION OF TEXTS BY STUDENTS IN THE 9TH GRADE OF BASIC EDUCATION AT COLÉGIO ESTADUAL ALMIRANTE BARROSO FOR BLACK AND INDIGENOUS AUTHORS.** 137f. il. 2023. Academic Memorial. Graduate Program in Letters, Professional Master's in Letters (PROFLETRAS), Institute of Letters, Federal University of Bahia. Salvador, 2023.

This training memorial developed within the scope of the Professional Master's Program in Letters (PROFLETRAS), at the Federal University of Bahia, presents a propositional project, whose purpose is the critical reading of texts written by black and indigenous women about their own experiences and that of the peoples of which they are representatives, aiming to subsidize a broad formation of readers/authors, based on anti-racist practices. Through conversation circles and reading workshops; Students in the 9th grade of elementary school at Almirante Barroso State high school will be guided in the production of letters after reading and analyzing texts by these writers, based on Almirante Barroso State high school concepts of writing and Eduardo Oliveira's ancestry. The choice of the textual genre, personal letter, which will guide the proposal was made because the letters are social practices and through them, past and present converge; those who write and those who read them even find themselves in different temporalities. Know the life story; reading, commenting, experiencing letters, poems and short stories by the selected authors is a more interesting way of bringing these young people closer to literary reading, different existences and cultures, thus awakening empathy with themselves and with others. It is also an invitation not only to express your impressions and feelings regarding the readings carried out and to produce letters, but above all to think of tangible ways of confronting racism in different spheres. To this end, the foundation on concepts of Literacies of reexistence, Multiliteracies, Engaged Pedagogy, Multiculturalism, Anti-racism, Writing, Ancestry was made with the contribution of theorists Ana Lúcia Souza (2011), Ângela Kleiman (2005), Roxane Rojo (2008), Bell Hooks (2017), Nilma Lino Gomes (2001), Maria Nazaré Lima (2019), Ailton Krenak (2019), Eliane Cavalleiro (2001), Ana Célia Silva (2005), Conceição Evaristo (2020), Eduardo Oliveira (2012), Ana Rita Santiago (2012), Thiél, Hayki, Graça Graúna, Márcia Kambeba, Wapichana.

Keywords: Literature, black and indigenous literature. Cards. Anti-racism and writing. ancestry.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Minha família	15
Figura 2:	Avós materna e paterna / 1980	17
Figura 3:	Apresentação na Escolinha do Guri / 1975	18
Figura 4:	Festa de formatura na Escolinha do Guri/1976	21
Figura 5:	Nuvem de palavras	35
Figura 6:	As luzes do Subúrbio Ferroviário	50
Figura 7:	O trem	52
Figura 8:	Praia de Paripe	54
Figura 9:	Infográficos	55
Figura 10:	Fachada do Colégio Estadual Almirante Barroso	57
Figura 11:	Localização do CEAB	57
Figura 12:	Livro Tecendo Linguagens	72
Figura 13:	Representatividade do jovem negro no livro adotado	74
Figura 14:	Representatividade negra nas tirinhas do livro adotado	75
Figura 15:	Representatividade das profissões no livro adotado	75
Figura 16:	Representatividade indígena no livro adotado	76
Figura 17:	Conceição Evaristo	83
Figura18:	Resistência	88
Figura 19:	Ancestralidade	88
Figura 20:	O racismo mata	102

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

%	percentual
AC	Atividade Complementar
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEAB	Colégio Estadual Almirante Barroso
FUNLIJ	Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil
ICEIA	Instituto de Educação Isaías Alves
LGBT	Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transgênero
MEC	Ministério da Educação e Cultura
nº	número
ONGs	Organizações Não-Governamentais
p.	página
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROFLETRAS	Programa de Mestrado Profissional em letras
s/p	sem página
SEC	Secretaria de Educação e Cultura
UCSAL	Universidade Católica do Salvador
UE	Unidade educacional
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFPR	Universidade Federal do Paraná
VLT	Veículo leve sobre trilhos

SUMÁRIO

1 CARTA DE APRESENTAÇÃO	10
2 EU: ENTRE O QUILOMBO E A ALDEIA	15
2.1 Professora, sim! Por que não?	26
2.2 Profletras: novas concepções, outras possibilidades!	33
2.3 A escola pública e os desafios da lei	44
3 A ESCOLA E O DESAFIO DO ESPELHO AFRO-INDÍGENA	49
3.1 Subúrbio Ferroviário: reminiscências suprimidas!	50
3.2 A escola que me ensina a aprender	56
3.3 Programa Pedagógico Institucional e as (in)ações do ano letivo	65
3.4 O livro didático, a biblioteca e o acesso à leitura	70
3.5 O Projeto	79
4 BRASIL AFRO-INDÍGENA: OS CADERNOS	88
4.1 Notas sobre a literatura negra	92
4.2 Notas sobre a literatura indígena	97
4.3 As identidades negra e indígena fora das páginas	101
5 CADERNOS AFRO-INDÍGENAS – LIVRO DE ATIVIDADES.....	106
5.1 As Oficinas	108
CARTA DE DESPEDIDA	125
REFERÊNCIAS	128
ANEXO	134

1 CARTA DE APRESENTAÇÃO

Salvador, 04 de abril de 2023.

Senhoras e senhores,

É com o trecho da canção de Gonzaguinha “E aprendi que se depende sempre de tanta, muita, diferente gente, toda pessoa sempre é as marcas das lições diárias de tantas outras pessoas...” que inicio, com vocês, essa comunicação.

Canção tão significativa para mim, desde sempre, e tão condizente com o que também me proponho nesse trabalho, que é o de evidenciar o quanto a minha, a sua, a nossa trajetória é marcada pelas pessoas que vão passando pelas nossas vidas, e o quanto precisamos ser cuidadosos ao cruzar a caminhada do outro.

Assim, me deixo levar no tempo... No tempo que voa, nas marcas que ficam; nas pessoas que vêm e deixam vestígios que vão esmaecendo; são as que passam avidamente; são as outras que ficam e se eternizam no peito, na dor, na alegria, na mente! Em proporções semelhantes, nós também vamos passando, voltando e sumindo... circunscrevendo nossas histórias nas histórias de outras gentes. Histórias vivas adormecidas à espera de um gesto, de um aceno para renascer!

O exercício da escrita de mim nesse memorial fez despertar muitas histórias já sossegadas num canto das memórias afetivas. Sair desse canto, desse lugar de conforto suscitou uma verdadeira revolução nos meus “eus”. Em alguns instantes lembrar tantos episódios foi um grande deleite e a sensação de bem-estar e saudade foi me invadindo e ao mesmo tempo acomodando as emoções; em outros, inflamou meu ego, atizou tristeza e dor; avivou compaixão.

Por vezes me bateu arrependimento; daí uma vontade de voltar no tempo e começar tudo de novo. Pensar em recomeços é um bom sinal de que não me encontro aprisionada a um tempo; sinal de que tudo necessita passar por transformações e eu me permito a mudanças que me façam evoluir, crescer, prosseguir... por entre salas de aulas ciente de que as inovações nas minhas práticas docentes propiciadas por essa passagem pelo Profletras só serão significativas se fizerem sentido para os meus interlocutores maiores: meus estudantes, pessoas cujas subjetividades precisam ser conhecidas, respeitadas e trazidas para cada plano traçado que ganhará vida nas ações e trocas que não findarão nos cinquenta minutos de uma aula.

A professora Lícia Maria Beltrão (2019, p. 36) ressalta que o memorial é qualificado como atividade discursiva de linguagem, espaço de exposição de singularidades e, ao mesmo tempo, revelador do quanto é possível a um professor... assumir de modo reflexivo e dialógico seu percurso formativo, traçando as mais diversas linhas que o levem numa perspectiva a outra, ao campo do conhecimento, da investigação, das aprendizagens e do ensino da escrita objeto ainda legitimado como de poder; assim essa reescrita representa bem mais que um produto de conclusão de curso, mas como numa linha do tempo a oportunidade de rever e ressignificar minha formação docente que se constituiu a partir dos entrecruzamentos de tantos eus e tantos outros.

A pandemia, comprometeu de certa forma algumas etapas do Profletras; a nossa turma só teve aulas na modalidade remota, não tivemos o prazer de conhecer pessoalmente nossos professores, nem de compartilharmos aquele cafezinho entre um horário e outro, além da resolução da Coordenação Nacional do programa que, diante das consequências do período de isolamento social e pós-pandêmico, concedeu às turmas 7 e 8 o direito de elaborar um projeto propositivo, sem a obrigatoriedade de aplicação em sala.

Com muita tristeza, testemunhamos a degradação da educação no país e nos certificamos da fragilidade da escola pública e do abismo social que por aqui vivemos. A pandemia evidenciou ainda mais a classe, a cor, a face da vulnerabilidade social, da miséria e da morte; impossível não se constatar atravessado, nem se comiserar diante de tamanho desalento.

Por entender que no momento não poderei colocar em prática, no meu território de docência, as leituras, provocações e aprendizagens despertadas pelos encontros do Profletras, também por esse encontrar-se em reforma, readequiei o meu projeto e construí uma proposta didática que possibilite aos estudantes do nono ano do Colégio Estadual Almirante Barroso, localizado em Paripe, Subúrbio Ferroviário, uma experiência de leitura de textos literários construídos a partir de perspectivas negra e indígena.

A literatura “é herdeira da fantasia, recebe como legado a sua tônica utópica, acenando para possibilidades de transformação do mundo e encaminhamento de uma vida melhor para todos que dependem dela para conhecer o ambiente que os rodeia” (ZILBERMAN) e através da literatura podemos refletir sobre práticas antirracistas não só na escola, como em outros ambientes sociais.

Assim, **CARTAS ANCESTRAIS: Produção de textos discentes do 9º ano da educação básica do Colégio Estadual Almirante Barroso para autoras negras e indígenas** foi concebido a partir do problema: de que maneira a leitura crítica de textos escritos por mulheres negras e indígenas sobre as próprias vivências e a dos povos dos quais são representantes, bem como a produção de cartas para essas autoras ancoradas na escrevivência e na ancestralidade por parte dos estudantes pode subsidiar a formação ampla de leitores/autores?

O objetivo geral desse projeto é orientar os estudantes na produção de cartas após a leitura e análise de textos dessas escritoras, bem como a discussão sobre os reflexos dos temas que elas levantam nas respectivas vidas dos estudantes e do país, apoiando-se nos conceitos de escrevivência de Conceição Evaristo e ancestralidade de Eduardo Oliveira.

A ideia é através de rodas de conversa e oficinas de leitura, conhecer a história de vida; ler, comentar, vivenciar cartas, poemas e contos de Conceição Evaristo, Djamilia Ribeiro, Graça Graúna, Márcia Kambeba como um meio mais potente de aproximar esses jovens da literatura, de existências e culturas distintas, despertando assim a empatia para consigo e para com o outro. É também um convite a não só externar suas impressões e sentimentos face às leituras realizadas e produzir cartas, mas acima de tudo pensar formas tangíveis de enfrentamento e combate ao racismo em diversas esferas.

O presente memorial é organizado em quatro capítulos: no primeiro capítulo intitulado *Eu: entre o quilombo e aldeia*, faço uma exposição acerca dos meus letramentos da infância, quais foram as principais agências e agentes de letramentos dessa fase; depois falo como e quando aconteceu a minha entrada e permanência na escola durante a educação básica e posteriormente como se deu o meu percurso até à docência.

A seguir trato da minha chegada ao Profletras e das contribuições do programa para minha formação de professora/pesquisadora, e de que maneira meu fazer pedagógico tem sido perpassado e alterado por essas contribuições. Finalizo o capítulo com uma abordagem sobre a escola pública e os desafios das Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008 que estabeleceram as diretrizes nacionais para que a História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, bem como dos Povos Indígenas, sejam inseridas nas grades de estudos das redes de ensino pública e particular de todo o

país, no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e histórias brasileiras.

A fundamentação desse capítulo sobre conceitos de Letramentos, Letramentos de reexistência, Multiletramentos, Alfabetização, Pedagogia engajada, Multiculturalidade, Antirracismo foi feita com a contribuição das teóricas Ana Lúcia Souza (2011), Ângela Kleiman (2005), Roxane Rojo (2008), Sylvia Bueno Terzi (2008), Leda Tfouni(2006), Bell Hooks (2017), Nilma Gomes (2001).

No segundo capítulo, *A escola e o desafio do espelho afro-indígena*, apresento o território onde leciono. Faço um breve histórico sobre o Subúrbio Ferroviário de Salvador. Assim falo sobre Paripe, bairro no qual está localizado o Colégio Estadual Almirante Barroso. Em seguida, numa narrativa regressiva, contextualizo o Colégio e os alunos no período da pandemia, relato a minha chegada à Unidade Escolar e descrevo como o meu olhar inicial sobre a comunidade foi mudando.

Continuo apresentando e comentando sobre o Projeto Político Pedagógico do Colégio Estadual Almirante Barroso, analisando o livro didático adotado para as turmas do nono ano e estabelecendo uma relação entre os espaços de leitura no CEAB e a formação do leitor.

Concluo o capítulo expondo detalhes acerca do meu projeto de pesquisa e por quais motivos, apoiada na resolução de número 003/2021 da Coordenação Nacional do Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), fui levada a mudar a proposta interventiva para propositiva com contribuições de: Ana Lúcia Souza (2011), Maria Nazaré Lima (2019), Bell Hooks (2017), Ailton Krenak (2019), Luiz Oliveira e Vera Candau (2010), Sírio Possenti (1996), Eliane Cavalleiro (2001), Maria Amélia Dalvi (2013), Ana Célia Silva (2005), Mortatti (2014), Regina Zilberman (2009), Maria da Glória Bordini (2016), Conceição Evaristo (2020), Eduardo Oliveira (2012), Ana Rita Santiago (2012) a respeito de roda de conversa, linguagem escravizada, gramáticas, literatura, escrevivência, ancestralidade.

No capítulo três, intitulado *Brasil afro-indígena* e estruturado a partir dos referenciais teóricos de Fany Abramovich (1993), Kabengele Munanga (2005), Maria Nazareth Fonseca (2006), Zilá Bernd (2010), Moura (2022), Inaldete Pinheiro Andrade (2005), Nilma Lino Gomes (2005), Thiél (2013), Hayki (2018), Graça Graúna (2012), Márcia Kambeba (2018), Wapichana (2018) sobre literatura, racismo descolonização, literatura afro-brasileira, literatura negra e literatura indígena exponho rapidamente sobre equívocos em torno da nossa formação étnico-racial e os conceitos sobre a

literatura negra e literatura indígena, bem como a importância dessas abordagens literárias para os estudantes da educação do ensino básico.

Finalizo esse capítulo fazendo uma breve abordagem acerca da representatividade negra e indígena fora das páginas, apresento nomes de pessoas que, engajadas numa luta antirracista, através das redes sociais têm compartilhado excelentes conteúdos negro e indígenas; a partir das referências de Nilma Lino Gomes (2022) e Petronilha Beatriz Gonçalves (2022) comento sobre a proximidade dos vinte anos da lei 10.639/03 e seus efeitos.

No capítulo quatro, sob o título de *Cadernos Afro-indígenas – Livro de atividades*, falo sobre a importância da leitura e da escrita e dos desafios dos professores em incentivarem os alunos na realização dessas práticas em sala de aula, bem como da necessidade de uma inserção de novas estratégias e metodologias que façam sentido para esses estudantes com as contribuições teóricas de Bordini (2016), Koch e Elias (2010), Kleiman (2016), Ana Lúcia Souza (2020), Mônica Menezes (2019). Encerro essa parte apresentando e detalhando as oficinas que compõem o projeto propositivo.

As reflexões motivadas por essa escrita me fizeram dedicar um novo olhar para o ensino da Língua Portuguesa e entender que tudo terá um verdadeiro significado quando os estudantes e suas vivências estiverem na essência das aulas, dos planejamentos. Quão imprescindível é ter uma escuta sensível e acolhedora para com essas garotas e garotos da periferia que têm uma vida entrecortada de dificuldades e limitações, mas que carregam sonhos, desejos de um futuro de superação, reconhecimento e valorização.

Antes de me despedir, solicito que vão ao anexo desse trabalho e se emocionem, como me emocionei, com a carta a mim enviada pelo professor João Evangelista Neto como avaliação do meu memorial.

Desejo-lhes uma boa e proveitosa leitura,

Andréia Miranda da Silva

2 EU: ENTRE O QUILOMBO E A ALDEIA

*Escrever é um modo novo e antigo de ver
De perceber a elaboração do pensamento
sobre um sentido, enquanto testemunha-se
o imponderável do acontecimento dos fatos.*

*A palavra fotografa, mas não é um retrato,
nada tem de estática, nunca mais. Uma vez
escrita está esperta e à espreita. Muito mais à
espreita do que quando pensada.*

(Elisa Lucinda. Vozes Guardadas, 2016).

Não é preciso muito esforço, basta um pouco de silêncio e no fechar dos olhos os pensamentos seguem num ritmo que me conduzem aos primeiros anos da minha infância, trazendo memórias que vão se confundindo entre as minhas lembranças e as histórias que me foram contadas no decorrer da vida. Rememorar essa fase é algo prazeroso; percebo-me tomada por uma sensação deleitável: cheiros, cores, sons, contornos vão tomando formas, transportando-me assim para a casa em que residia com meus pais, irmã, avó e tia paternas, no bairro da Soledade, aqui em Salvador.

Figura 1: Minha família



Fonte: Arquivo pessoal (2022).

Consigo visualizar cada cômodo e recordo-me do vermelho do chão da sala e dos quartos, dos losangos dos assoalhos da cozinha e da pequena área da frente, onde aconteciam as mais diversas brincadeiras. Entre jogos de amarelinha, pega-pega, morto-vivo, panelinhas, bonecas, joguinhos de jantar, bonequinhas de papel (dessas são as de que mais tenho saudades), quebra-cabeça... nos divertíamos a valer; muitas vezes apenas eu e minha irmã, outras em companhia de primas e primos. Mas a nossa brincadeira preferida, sem dúvida era a de escola, tínhamos até um quadro de giz e Olívia era sempre a professora; em meio a tantas outras invenções, a que mais me entretinha era o teatrinho feito com caixa de sapatos e personagens recortados de revistinhas. As historinhas, ora lidas, ora inventadas pela “pró” preenchiam meu imaginário.

As narrativas infantis fizeram parte da nossa vida desde sempre. Nildes, minha mãe, professora primária, filha e irmã de professoras e professores; muito carinhosa, tinha o hábito, em meio a sua rotina dividida entre escola e afazeres domésticos, de nos colocar para dormir cantando canções de ninar e contando histórias. Eduardo, meu pai não tinha esse hábito, mas frequentemente nos trazia revistinhas em quadrinhos, revista *Recreio*, livros infantis, bonequinhas de papel e os LPs coloridos que contavam os clássicos da Literatura Infantil. Ele era linotipista, trabalhava no *Jornal Atarde* e nos dizia que seu trabalho era o de fazer arte com letras. Amante da leitura que era, devorava livros, jornais, revistas e nos incentivava a ler. Por essa época, eu ainda não frequentava a escola e embora seja ela considerada a mais importante das agências de letramento (KLEIMAN 2008, p. 20), foi no seio da minha família que tudo começou.

Como morávamos com minha avó e tia, elas, meus pais e outros familiares foram nossos agentes de letramento. Kleiman (2005) nos diz que o letramento é o agir em sociedade, trata-se do uso social da escrita e extrapola os muros da escola, já que a escrita seja ela verbal ou não verbal faz parte do nosso dia a dia

Assim, essa concepção de letramento:

Obriga a considerar os diferentes valores, funções e configurações que o fenômeno assume para os diversos grupos, a depender dos contextos locais e de referenciais culturais específicos e também da estrutura que caracteriza os processos sociais mais amplos. (SOUZA, 2011, p. 35)

Nascida no ano de 1900, vó Eliza, mãe do meu pai, era costureira e estudou até a terceira série primária. Lia jornal todos os dias, amava romances, fotonovelas e

não via problema nenhum em nós, as crianças da casa, manusearmos revistas como “Capricho”, cujo conteúdo não era infantil. Contadora de *causos*, animava as nossas noites quando faltava luz e não podíamos assistir à TV; remexia plantas e toda vez que ia à feira de São Joaquim ou da Liberdade, voltava cheia de histórias e caxixis (miniaturas em barro) para pintarmos com tinta guache e incrementarmos as brincadeiras.

Minha tia Luzia, única dos filhos e filhas de minha avó Eliza que estudou além do ginásio, fez o curso Normal, formou-se professora primária, ingressou na rede pública estadual de ensino. Gostava de ler, contava-nos histórias, estimulava-nos a pinturas e recortes e muito nos orientou nas atividades escolares.

Próximo onde eu morava, residia a minha avó materna, Corina era professora aposentada; com ela morava minha tia e madrinha Nilce, também professora primária e à época estudante de Letras na Universidade Federal da Bahia (UFBA). Viviam numa casa que era um encanto, tinha um quintal com uma roseira, pimenteira, erva-doce, uma lavanderia e aos meus olhos de criança era imenso. Na sala tinha uma estante com livros e os de capa vermelha eram os que mais me atraíam. Sempre que eu estava lá, pegava-os para ver as gravuras que nem eram coloridas, mas eu apreciava. Eram os contos de Hans Christian Andersen.

Figura 2: Avós materna e paterna / 1980



Fonte: Arquivo pessoal (2022).

Era entre esses ambientes familiares que eu brincava, me divertia, aprendia.

Eu adorava desenhar, representar, fingir que era vendedora. Fazia de conta que sabia ler; desenhava símbolos que para mim eram letras e dessa maneira “escrevia” cartas e cartões de aniversário que eu dava ou “lia” para as pessoas próximas, para Rojo (2008, p. 71):

É na presença/ausência do brincar de ler para a criança (jogos de contar), no brincar de ler com a criança, no brincar de desenhar e escrever (jogos de faz de conta) que se reencontra o sentido social da escrita daquela subcultura letrada.

Foi entre pessoas alfabetizadas e com graus de escolaridade diferentes, que cresci e vivenciei o que hoje compreendo por multiletramentos ou, como afirmou Souza (2011, p. 35): “múltiplos sentidos atribuídos à linguagem aos diferentes modos de ler, escrever e falar que caracterizam as histórias e trajetórias de letramentos dos diferentes grupos”.

Figura 3: Apresentação na Escolinha do Guri / 1975



Fonte: Arquivo pessoal (2022).

Meus pais sempre acreditaram na escola e enxergaram nela a possibilidade de me tornar alguém na vida. Eram preocupados com a inserção, formação e progressão escolar e jamais admitiriam a probabilidade de se pensar em desistir; não dar continuidade aos estudos, muito pelo contrário, já falavam em formatura, no que queria ser quando crescesse, até mesmo antes da minha inserção no ambiente escolar.

Nesses aspectos, as colocações da autora Sylvia Bueno Terzi (2008, p. 91) me parecem fundamentais para validar a importância da minha família na formação dos meus letramentos quando criança:

O desenvolvimento da língua oral e o desenvolvimento da escrita se suportam e se influenciam mutuamente. Nos meios letrados, onde a escrita faz parte da vida cotidiana da família, a construção das duas modalidades se dá simultaneamente: ao mesmo tempo em que a criança aprende a falar ela começa a aprender as funções e os usos da escrita, podendo se tornar uma leitora e produtora de textos não alfabetizadas, já com concepções sobre o letramento.

Aos 04 anos de idade, comecei a estudar na Escolinha do Guri, no bairro Barbalho, mesma escola onde estudava a minha irmã em série mais adiantada. Como o nome já diz, era mesmo uma escolinha em todos os sentidos: era de bairro, pequena e muito aconchegante. Ia do Jardim de infância à quarta série. Apesar de ser particular, atendia a um público de trabalhadores e trabalhadoras; alguns com boa situação financeira, outros nem tanto, mas ali naquele lugar que me traz as melhores lembranças, todos eram tratados de maneira respeitosa e afetuosa. Muitas dessas lembranças são acionadas pelo pequeno acervo fotográfico da nossa vida escolar organizado por minha mãe.

Brincávamos com massa de modelar, fazíamos colagens, desenhos, pinturas com lápis colorido, tinta guache, trabalhinhos com lápis cera derretido na vela, atividade de cobrir, contornar, preencher, contar [...]. Tinha o momento da história que prendia a minha atenção, e quando eu chegava à minha casa, recontava para meus familiares e virava o centro das atenções, o que particularmente me envaidecia. Eu decorava versinhos, músicas para apresentar nas festas e não sentia a mínima vergonha diante de outros alunos, professoras e visitantes.

Tudo o que fazia parte da escola me alegrava e o fato de ter uma família que me estimulava era determinante para eu ser cuidadosa, dedicada.

Para Rojo (2008, p. 70):

O modo da participação da criança ainda na oralidade, nestas práticas de leitura/escrita, dependentes do grau de letramento familiar (e acrescentaríamos da instituição escolar e/ou pré-escola em que a criança está ou não inserida) que lhe permite construir uma relação com a escrita como prática discursiva e como objeto.

O que comprova o que minha mãe naquela época já acreditava a respeito da importância de a criança cursar a pré-escola, cuja nomenclatura era Jardim de infância, contrariando a convicção de muitas famílias que consideravam (muitas ainda têm essa concepção) perda de dinheiro, pois a criança só vai à escola nesse período para brincar e fazer rabiscos no papel e que isso pode ser feito tranquilamente em casa, não entendendo a relevância da socialização viabilizada pelo espaço da sala de aula, muito menos que através dessas brincadeiras e rabiscos se dá o início da formação de sujeitos capacitados para leitura e escrita.

Atividades elementares para o desenvolvimento cognitivo, motor e social, de grande valia para o período da alfabetização. Vygotsky (1984) atribui relevante papel ao ato de brincar na constituição do pensamento infantil. É brincando, jogando, que a criança revela seu estado cognitivo, visual, auditivo, tátil, motor, seu modo de aprender e entrar em uma relação cognitiva com o mundo de eventos, pessoas, coisas e símbolos. A criança, por meio da brincadeira, reproduz o discurso externo e o internaliza, construindo seu próprio pensamento. A linguagem, conforme complementa Vygotsky (1984), tem importante papel no desenvolvimento cognitivo da criança à medida que sistematiza suas experiências e ainda colabora na organização dos processos em andamento.

Ao final do Jardim de Infância, acontecia o momento mais esperado: a festa de formatura e havia toda uma expectativa quanto à série do pré-primário; finalmente aprenderia a ler e escrever!

A promoção para alfabetização era levada a sério, afinal vivemos numa sociedade que supervaloriza a escrita e na minha família não era diferente. Não se pensava na possibilidade de algum ente analfabeto, isso pôde ter acontecido num passado bastante remoto, já não mais se admitia essa possibilidade.

Ainda havia outra grande preocupação que era o fato de ser bem alfabetizado ou não. Não sei quantas vezes escutei de minha mãe e tias que a pessoa que não era bem alfabetizada com certeza teria problemas sérios no futuro com relação aos estudos. Levemos em conta que em meados da década de 70, do século XX, não se

falava em letramentos como interpretamos nos dias atuais, contrariamente, só se entendiam duas possibilidades associadas ao ato de ler e escrever: ou o indivíduo era alfabetizado e dessa maneira teria condições de triunfos na vida, ou analfabeto e estar fadado ao fracasso, à falta de capacidade de pensar, interpretar, de viver em sociedade, legitimando então uma perspectiva etnocêntrica, conforme alude Tfouni (2006, p. 24):

Segundo a perspectiva etnocêntrica, somente com aquisição da escrita as pessoas conseguem desenvolver raciocínio lógico-dedutivo, a capacidade para fazer inferências, para a solução de problemas etc. [...] o pensamento dos alfabetizados é 'racional', e por um deslizamento preconceituoso coloca também que os indivíduos não-alfabetizados são incapazes de raciocinar logicamente, de fazer inferências, de efetuar descentrações cognitivas etc., bem como que seu pensamento é 'emocional', 'sem contradições', 'pré-operatório', etc.

Figura 4: Festa de formatura na Escolinha do Guri/1976



Fonte: Arquivo pessoal (2022).

Fui alfabetizada pelo método Casinha Feliz, um método lúdico que se processava a partir da contação de histórias. Éramos estimulados também a falar sobre assuntos diversos fazendo uso de múltiplas linguagens. Manuseávamos jornais, revistas, revistas em quadrinhos não só em sala, tanto quanto em casa pesquisando letras de formatos, cores diferentes, palavras que começassem com tal letra ou sílaba;

números, imagens...na minha visão era tudo muito bonito, interessante e incentivador. Ângela Kleiman (2005, p. 10) ressalta que:

É importante lembrar, que qualquer que seja o método de ensino da língua escrita, ele é eficiente na medida em que se constitui na ferramenta adequada que permite ao aprendiz adquirir o conhecimento necessário para agir em uma situação específica.

E no meu caso foi eficiente sim; aprendi a ler e a escrever sem dificuldades, cumpri todas as etapas e, ao final da série, estava apta a participar da festa do livro.

Impossível atribuir as minhas conquistas nesse processo exclusivamente ao meu esforço e da minha família; o papel que a professora desempenhou em sala também foi fundamental. Ela tinha um perfil de alfabetizadora, era habilidosa demais e aplicou o método com segurança, simplicidade e paciência. Ela inovava e não ficava presa a letras e números, sempre nos surpreendia e relacionava de alguma forma o que ensinava a nossas vivências, o que talvez tenha feito de maneira intuitiva; acredito que quando fui alfabetizada, essa contextualização não era a prioridade nos planejamentos de ensino. No entanto, ela assim o fez e entendo que por isso tenha sido eficaz e aprazível.

Pronto! Alfabetizada, rumo à primeira série, participei da festa do livro como se a alfabetização fosse algo que chegasse ao fim, todavia a alfabetização enquanto processo:

Caracteriza-se justamente pela sua incompletude e de um ponto de vista sociointeracionista, e enquanto processo individual, não se completa nunca, visto que a sociedade está em contínuo processo de mudança, e a atualização individual para acompanhar essas mudanças é constante. (TFOUNI, 2006, p.15)

Constato que, na minha vida, a alfabetização foi se processando a partir de práticas que foram se constituindo não só na escola, bem como nas práticas e eventos vivenciados em família e outros grupos sociais, afinal a leitura e escrita foram sendo utilizadas a partir da necessidade e de maneira mais ampla, envolvendo níveis de complexidade crescentes, configurando-se então em práticas situadas, cujo conceito, para Kleiman (2005, p. 25): “refere-se ao entrosamento ou sobreposição parcial existente entre a prática social e a situação [...] capacidade básica do ser humano de contextualizar os saberes e a experiência”; práticas essas que não são homogêneas: “pois modeladas e construídas culturalmente, são marcadas pela heterogeneidade e

estão relacionadas aos papéis e aos lugares sociais que ocupamos, ou somos impelidos a ocupar na sociedade". (SOUZA, 2011, p.34).

Estudei na mesma escola até a quarta série e foram anos de descobertas e aprendizagens e muita alegria; a Escolinha do Guri tinha a cultura de realizar muitos eventos festivos, passeios, semana da criança com atividades diversificadas, contudo, como toda escola da época, promovia algumas práticas tradicionais que me deixavam insatisfeita, aborrecida e impaciente.

Algo negativo muito marcante pra mim era a exibição na entrada da escola, ao final das unidades letivas, de um quadro organizado por série com nomes de alunos destaques, do primeiro ao quinto lugar; o critério da classificação era a média das notas das disciplinas; algumas poucas vezes, fiquei em terceiro lugar, e a tal publicação me deixava triste e até desmotivada.

Cursei da quinta a oitava série no Colégio Nossa Senhora da Soledade, instituição religiosa de freiras e bem tradicional. O início foi muito difícil, eu só tinha dez anos, a escola era enorme e a postura austera de alguns professores me deixavam atemorizada. Práticas de teste relâmpago, teste surpresa, exposição oral de capítulo de História sorteado na hora da aula, a arrumação da sala por ordem alfabética e o silêncio total imposto pela maioria dos professores dava um tom de tristeza; perdi as contas de quantas vezes disse não estar me sentindo bem para ir à enfermaria, quando na verdade queria mesmo era sair, passar pelo jardim que ficava ao centro da galeria das salas e me desvencilhar momentaneamente daquelas aulas.

Eu era péssima em Matemática, não gostava e somente na sétima série tive uma professora cujo carisma e metodologia me instigaram a encarar os exercícios mais como um desafio do que como um martírio.

O inglês pelo que eu tanto ansiei foi uma verdadeira decepção, bloqueei totalmente e atribuo de fato à conduta da professora, extremamente mal-humorada e distante; a professora de Geografia desenvolvia uns trabalhos de colagem e montagem de mapas que me atraíam demais, tanto que manusear atlas é para mim prazenteiro até os dias de hoje; Educação Física era aula aguardada por mim desejosamente; a professora Sônia era alegre, dinâmica e elaborava aulas muito boas e inesquecíveis; foi a única professora negra que tive durante as séries do Fundamental 1 e 2 e essa minha percepção só veio a acontecer muitos anos depois quando, em um curso, fui convidada a fazer essa reflexão. E agora pensando no meu projeto do Profletras, cuja centralidade está justamente na autoria literária de mulheres

negras e indígenas, me indago como nunca tinha parado para pensar nessas invisibilidades.

Verifico o quanto as leituras sobre relações de gênero e étnico-raciais têm mudado o meu olhar não só para com a escola, como para outros segmentos sociais e como essas leituras, claro, adequadas a maturidade e interesse dos estudantes podem fazê-los despertar para essas ausências bem antes do que foi despertado em mim, levando-os assim a uma visão mais crítica acerca dos paradigmas que nos têm sido impostos, o que me reporta a Bell Hooks (2017, p. 63) ao afirmar que:

Quando nós, como educadores, deixamos que nossa pedagogia seja radicalmente transformada pelo reconhecimento da multiculturalidade do mundo, podemos dar aos alunos a educação que eles desejam e merecem. Podemos ensinar de um jeito que transforma a consciência de livre expressão que é a essência de uma educação em artes liberais verdadeiramente libertadora.

Bem, e se escolhi ser professora de Português, não foi tão por um acaso; nem só por ter sido a minha disciplina preferida desde sempre. Além da admiração pela minha madrinha, professora de Português que sempre dedicava um tempo entre uma aula e outra para nos dar um reforço, atribuo essa escolha também à admiração pela professora Ana Maria (não me recordo do seu sobrenome); ela não era nem um pouco carinhosa, muito menos próxima de todos alunos, tinha suas preferências e eu não era uma das, mas tinha algo nela que me chamava atenção, e esse algo era o dar aula. Não eram aulas mirabolantes; bem pautadas no ensino da gramática normativa, professora Ana Maria dominava com segurança os assuntos que explicava, o que eu achava admirável, e propunha uns trabalhos em equipe dos quais eu gostava, porque envolvia temas, como adolescência, relacionamentos, vida. Naquela época, numa escola de freiras, falar a respeito de alguns assuntos poderia ser algo revolucionário.

O livro que marcou a minha adolescência “Quando florescem os ipês”, de Ganymedes José, foi ela quem passou a leitura que, claro, foi cobrada de maneira bem tradicional através da ficha que acompanhava o livro, uma avaliação escrita. Mas da história me lembro até os dias de hoje.

Com todas as regras, o Colégio Soledade promovia gincanas, festa de São João, jogos estudantis, grupo jovem, manhãs de formação, alguns poucos passeios e trabalhos em grupo. Posso dizer que também fui feliz ali.

Traçar essa linha do tempo, rememorar fatos e trazer à tona um passado que vai se tornando tão vivo na construção desse memorial de formação acadêmica não

é uma incumbência tão simples. Vejo que as lembranças mais alegres e significativas que tenho são dos passeios, brincadeiras, atividades diversificadas e festas; dos afetos com colegas, professoras, funcionários; noto como algumas práticas enrijecidas me fizeram distanciar das professoras e também das disciplinas.

À proporção que as recordações vão surgindo, vai se tornando tão evidente o tanto que dos outros foi se imprimindo em mim, professora-pesquisadora, e o quanto de mim vai se imprimindo naqueles que vêm cruzando o meu caminho pelas salas de aula por onde tenho passado.

Como é difícil e até doloroso constatar o quanto da minha rigidez enquanto profissional, algo do qual venho tentando me desprender há tempo e que julgava ser da minha natureza, provém das relações estabelecidas nos ambientes escolares nos quais estudei.

Em contrapartida, percebo a provável razão de não simpatizar com, nem efetivar premiações por notas nas minhas aulas; tais premiações me marcaram negativamente; e tentar me tornar próxima dos estudantes com os quais lido, desde o início da minha docência, vejo agora também como resultado do distanciamento convencionado pela maioria das professoras do Colégio Nossa Senhora da Soledade. Como professores, temos o poder de ajudar ou machucar nossos estudantes, de fortalecer ou quebrar o seu espírito (HOOKS, 2020) e necessitamos analisar muito e sempre esse “poder” a nós delegados.

Revisitar o meu passado é atentar para as histórias de vidas que se entrecruzam com as minhas e se ressignificam. É atentar para as outras vozes que ecoam na sala de aula que não podem mais ser castradas, que precisam ser ouvidas para que se promovam alterações, mudanças numa situação real e é o que nos propõe a escrita do memorial do Profletras, salientando que:

Os educadores são sujeitos sociais que lidam com outros sujeitos sociais [...] são agentes de seu próprio processo de aprendizagem. E uma proposta de intervenção busca práticas que se traduzem em empoderamento desses sujeitos sociais...o pesquisador precisará sair do seu lugar de autoridade e aprender a escutar os agentes na pesquisa/intervenção. Trata-se de um fazer com o outro. (SANTOS, 2019, p.56)

Trata-se de criar estratégias pedagógicas que alterem a atmosfera da sala de aula, pois a sala de aula deve ser um lugar de entusiasmo, nunca de tédio (HOOKS, 2017).

2.1 Professora sim, por que não?

Em 1985, aos 14 anos de idade concluí o fundamental e me vi entre duas únicas possibilidades: fazer o teste para estudar na Escola Técnica Federal da Bahia ou fazer o curso de Formação de Magistério no Instituto de Educação Isaías Alves (ICEIA). Apesar de me sentir tentada a contrariar o estigma de que professora primária era profissão mais apropriada para meninas e formar-me Técnica em Mecânica ou Eletrotécnica, resolvi seguir o caminho da minha mãe e, no ICEIA, dei os meus primeiros passos para a docência; foi ali que percebi o que pretendia fazer profissionalmente para o resto da vida.

Tive excelentes professoras e professores e aulas de Psicologia do desenvolvimento, Didática, Metodologias, Recreação, Recursos audiovisuais... me faziam vibrar. Embora reconheça que, naquela época, a estrutura do ensino ainda fosse moderada numa linha tradicional, nas aulas de metodologias, aprendíamos que tudo deveria girar em torno de alunas e alunos, que a afetividade era componente elementar para aprendizagem, que não só o conteúdo, mas tom de voz, gestos, palavras ... tudo precisava ser ponderado ao se planejar uma aula.

Muito se aludia à importância de um planejamento inovador e envolvente, mas que sobretudo, ao aplicarmos, tivéssemos “domínio de classe” para sermos respeitadas ou seja, tínhamos autorização para executarmos rituais de controle, cuja essência é a dominação e o exercício injusto do poder (HOOKS, 2017).

Muito do que aprendi no curso de Formação de Magistério carrego comigo até os dias de hoje, muito embora, obviamente, tenha passado por transformações. A utilização e variação de recursos audiovisuais na execução das minhas aulas é algo muito recorrente, enxergo a afetividade, respeito e empatia como elementos primordiais na relação professor/aluno/aprendizagem, faço uso de caderno de plano de aula, cronograma, lista de materiais, filmes, livros... (que tenho o cuidado de renovar a cada ano letivo), me permito a flexibilização e mudanças no planejamento, recursos caso perceba que os resultados não são os esperados; pondero idade/fase de desenvolvimento; busco trazer ludicidade para sala e instigar a criatividade e imaginação dos meus alunos.

Bell Hooks (2020, p. 105) hoje chama minha atenção para o que eu nunca tinha avaliado, fundamenta atitudes anteriormente intuitivas e é uma das bases do meu projeto de intervenção:

Na cultura do dominador, matar a imaginação serve como meio de reprimir e conter todo mundo dentro dos limites do *status quo*. [...] A imaginação é uma das formas mais poderosas de resistência que pessoas oprimidas e exploradas podem usar e usam.

Pensar nas atividades do projeto “Cartas ancestrais” dispara em mim muito do que minhas professoras me ensinaram a ensinar.

As aulas práticas, o estágio foram momentos de muita aprendizagem e surpresas. Reconhecia problemas, dificuldades, mas gostei demais do período que passei com a minha turma de 3ª série. Compreender as dificuldades financeiras e de aprendizagem daqueles meninos e meninas me fazia sofrer verdadeiramente. Eu só tinha 17 anos quando conclui o Ensino Médio e com 17 anos, a vida, os sonhos e desejos pulsam dentro da gente e a gente acha que pode tudo, inclusive mudar o mundo. Quanta ingenuidade!

Formada professora, fui em busca de emprego. Trabalhei em algumas escolas particulares de pequeno porte, cujo lema era basicamente: “ter controle de classe” e ter controle de classe nada mais era que tornar a sala silenciosa, formada por crianças preferencialmente caladas, obedientes e que se pronunciassem caso fossem solicitadas; a professora era a autoridade máxima.

Ou seja, a partir de então, regeria uma classe muito semelhante à de quando eu era estudante e tão distante da educação preconizada por Paulo Freire (apud FREIRE; TROMBETA, 2021, p. 9) como a: “educação como forma de intervenção de mundo, como sinônimo de mudança e transformação numa perspectiva libertadora”; posteriormente, também, defendida por Bell Hooks (2017), “como prática de liberdade”; “um jeito de ensinar que qualquer um pode aprender”.

Ainda, conforme Hooks (2020, p. 47):

A pedagogia engajada começa com o entendimento de que aprendemos melhor quando há interação entre estudante e professor. Como líderes e facilitadores, professores devem descobrir o que os estudantes sabem e o que precisam saber. Essa descoberta só acontece se os professores estiverem dispostos a engajar os estudantes para além da superficialidade.

Em 1991, comecei a cursar Letras na Universidade Católica do Salvador (UCSAL); foi uma grande alegria para meus familiares. A aprovação no vestibular foi

muito significativa para meus pais, além de uma certa sensação de dever cumprido; de alguma maneira os dois se realizavam através de mim, já que nenhum deles dois chegou a essa etapa educacional. Foram bons os tempos da faculdade; tempos de estudo, aprendizagens e correria. Não vivenciei festas nem idas a congressos, não tinha dinheiro, nem disponibilidade; eu me dividia entre estudo e trabalho. E a carga horária era exaustiva.

Muita coisa mudou na minha cabeça no tocante a dar aulas. Os conhecimentos adquiridos na Universidade suscitaram transformações em mim, me fizeram observar diversos equívocos cometidos no exercício da profissão, bem como a necessidade de estudar sempre, renovando dessa maneira, conhecimentos, ações, práticas. Todavia o ensino de Linguística durante a minha graduação era pautado na visão estruturalista de uma linguagem neutra e única.

Para Ferdinand de Saussure e os linguistas estruturalistas, hegemônicos durante todo o século 20, os signos linguísticos que conformam a língua – *langue* – são associadas “ratificadas pelo consentimento coletivo” que têm sua sede no cérebro de cada um dos falantes dessa língua. Portanto, apesar de “ser social por natureza”, o signo seria um ente arbitrário, escapando “sempre, em certa medida, à vontade individual ou social, estando nisso o seu caráter essencial. Assim definido, o signo linguístico surge como algo essencialmente estranho e autônomo à prática social. (MAESTRI; CARBONI, 2003 p. 01 *apud* SAUSSURE, 1995, p. 23; 25).

Contudo:

A linguagem é profundamente determinada pelo momento histórico, pelas contradições sociais e pelos conflitos ideológicos – de classe, de gerações, de gênero, de grupos étnicos etc. Ela é produto inconsciente, semi-consciente e consciente dessas contradições. Sua função comunicativa possui também uma importante instância de integração e de ocultação das contradições sociais. (MAESTRI, CARBONI, 2003 p. 3)

E mesmo que já entendesse a Linguagem determinada pelo momento histórico, pela diversidade dos falantes, da sua cultura, por conseguinte norteiei meu trabalho em sala (inicialmente em escola particular) a partir da tradição gramatical, que privilegia uma língua padrão, escrita; que anula valores ideológicos, como se todos fossem iguais e usufríssem dos mesmos direitos enquanto cidadãos.

Por anos, acreditei e planejei aulas, atividades, avaliações sob os princípios da gramática normativa, explorando ao máximo os padrões da língua que, àquela época,

não concebia como a língua da conquista, da dominação [...] a máscara que oculta a perda de muitos idiomas (HOOKS, 2017).

Durante a graduação, as abordagens nas aulas de Literatura eram feitas a partir dos cânones literários ocidentais; autores hegemonicamente brancos; com base na valorização da escrita, legitimação de sujeitos socialmente privilegiados, bem como na periodização de estilos de época.

Em nenhum dos semestres, fui direcionada à leitura ou reflexão acerca de uma literatura identitária que dá visibilidade ao protagonismo e/ou autoria de mulheres, negros, indígenas, Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transgênero (LGBT). E sinceramente? Até aquele tempo, nunca havia refletido sobre a segregação desses grupos sociais no universo literário e as suas consequências, muito menos sobre a relevância de trabalhos mais significativos que envolvessem ao que se considerava uma literatura “menor”, como cordel, fotonovela ou literatura marginal, por exemplo.

Anos mais tarde, no curso de pós-graduação em Literatura Brasileira na própria Ucsal que li, estudei sobre a invisibilidade de mulheres e negros no cenário literário do Brasil e pude repensar a respeito de ressignificar as minhas escolhas de leituras e realização de atividades em sala de aula.

É importante não esquecer que até muito recentemente, muitos professores contribuíram para promoção e manutenção dos preconceitos, enfatizando qualquer que fosse a cultura do dominador e ainda que algumas intervenções tenham acontecido, várias salas de aula permanecem a mesma.

E a mudança não será possível, caso os professores não assumam “que ensinar sem preconceitos exige que a maioria de nós reaprenda, que voltemos a ser estudantes” (HOOKS, 2020, p. 64).

No ano de 1995, concluí o curso de Letras. Em 1998, fui aprovada no concurso público de Magistério no estado da Bahia. Assumi no ano seguinte e fui designada para o Colégio Estadual Alfredo Amorim, no bairro da Ribeira, onde trabalhei nos turnos vespertino e noturno durante 06 anos.

Escola de médio porte, bem localizada na península itapagipana, composta por discentes, na maioria negros oriundos das comunidades carentes do antigo Alagados, Mangueira, Baixa do petróleo, que não tinham perfil violento e apresentavam como característica peculiar predileção por praia. A maioria não conhecia outros lugares que ultrapassassem o limite do bairro Comércio viviam meio que “ilhados” na Cidade Baixa.

Conforme afirmado, estreei as minhas práticas docentes na rede privada e apesar de ter experienciado estágios na rede pública, a comparação entre as duas realidades logo no começo da tripla jornada foi inevitável. O paralelo maior não era com relação aos estudantes; eu os via como adolescentes, jovens e adultos que tinham os mesmos sonhos e desejos, porém com menos oportunidades sociais e econômicas do que aqueles com os quais lidava na escola particular. A confrontação era no tocante à estrutura física, oferta de materiais didáticos, falta de organização, de recursos, normalização de aulas vagas, liberação de turmas antes do fim do turno.

Perante a carência de diversos meios pedagógicos, e por julgá-lo àquela época essencial, preparava as minhas aulas fundamentadas no livro didático que recebíamos da SEC, independente da nossa escolha e cuja distribuição no começo do ano letivo, principiava pela turma A. Dessa maneira, alunos e alunas das turmas C e D normalmente ficavam sem livros. Justamente nessas turmas ocorriam os maiores índices de distorção série/idade, problemas de indisciplina, dificuldade de aprendizagem e falta de autoestima dos estudantes. Eram essas as turmas mais penalizadas e avaliadas como as mais difíceis da unidade escolar.

A escolha dos livros de literatura não acontecia, com era do meu costume, a partir de catálogos de editoras; não tínhamos projetos de leitura, nem biblioteca; por conseguinte cada professora trabalhava de acordo às suas convicções, adaptando-se aos títulos que formavam o pequeno acervo da escola. Assim sendo, muitos temas não eram retratados ou eram de maneira superficial. Não foram poucas as ocasiões em que me uni a colegas que compartilhavam da mesma ideia e sentimentos para produção e execução de atividades, cuja aquisição de materiais era através de recursos próprios ou adaptação dos que estavam ao nosso alcance para fazer acontecer.

Um ano após a minha assunção, houve uma mudança na equipe gestora que foi muito significativa para todos nós: docentes, discentes, funcionários, famílias. Direção e vice-direção, constituída por professoras da UE alinharam-se à coordenação e passaram a articular conosco um trabalho mais voltado para a comunidade escolar e suas necessidades. Muita coisa mudou e passamos a vivenciar uma outra realidade: retomada do colegiado, merenda de qualidade, aquisição de materiais didáticos adequados as nossas necessidades, elaboração de projetos, atividades coletivas cujo foco era o aluno.

As gestoras se empenhavam em cobrar da Secretaria de Educação e Cultura (SEC), buscar recursos, fazer parcerias. Realizamos gincanas, feiras, amostras culturais, passeios, aulas de campo, festas, encontros com palestras... E de certa forma, todos nós fomos tocados por um sentimento de pertencimento; a escola já não era a mesma e isso era muito bom! Eu, particularmente, me sentia motivada e desafiada a cada dia e vivenciei experiências inesquecíveis! Entretanto, da porta da sala pra dentro, mesmo através de ludicidade, conversas informais, trabalhos em grupo, continuava priorizando o estudo da Gramática, práticas de letramentos dominantes, usando textos como pretextos, e avaliando tradicionalmente, quantitativamente.

Nascer de um casamento inter-racial, e conviver estreitamente com familiares pretos, brancos, pardos é o motivo de sempre ter me sentido atraída pela temática racismo, bem como refletir e questionar muito do que pudesse se referir ao assunto. Filha de uma mãe branca e de um pai preto não retinto, me enxergo uma mulher parda, ciente de certos privilégios a mim conferidos pelo tom da minha pele; nunca measurei as minhas relações pessoais pela cor da pele ou condição social de quem faz parte da minha caminhada. A educação dada pelos meus pais não admitia destrato, desrespeito, piadas, apelidos ou tratamento diferenciado aos que não se assemelhassem fenotipicamente a mim, o que não significa não ter testemunhado episódios racistas dentro da minha família nem nunca ter utilizado termos, expressões como “lista negra”, “a coisa tá preta”, “pé na senzala”, por exemplo.

Profissionalmente nunca consenti que diante de mim, em sala, pátio, corredores... brincadeiras, piadas, atitudes racistas se propagassem, sempre busquei tratar meus alunos e alunas com respeito e afeição. Defendia e acreditava na ideia de igualdade como forma de combate e oposição a qualquer manifestação preconceituosa, racista. Frase como: “somos todos iguais” foi proferida por mim em vários contextos, sustentada, claro, ainda que inconscientemente, no mito da democracia racial e inúmeras vezes me percebi traída por julgamentos, comparações e princípios que hoje entendo como os da meritocracia.

Não concebia ainda que justamente encarar a diversidade e o respeito ao verdadeiro significado de diferenças é o caminho para uma escola menos excludente, mais igualitária, norteadas por uma educação antirracista que, para Cavalleiro (2001, p. 15): “prevê necessariamente um cotidiano escolar que respeite, não apenas em

discurso, mas também em prática, as diferenças raciais”. Eu tinha uma visão limitada e acrítica, pressupunha apenas a violência física e verbal como racismo.

As aulas da pós-graduação me despertaram para invisibilidade e/ou a presença de uma representatividade estereotipada e caricatural, despossuída de humanidade e cidadania do negro nos livros didáticos (SILVA, 2005), ausência do protagonismo negro na literatura brasileira; o tratamento cruel dispensado às crianças negras em detrimento às brancas no ambiente escolar; invisibilidade e embranquecimento da autoria negra; o discurso, modelos, conhecimento sob a perspectiva eurocêntrica que permeia educação e vidas; o racismo velado nos textos, canções veiculadas, nas peças publicitárias, programações televisivas; enfim de como a sociedade brasileira enxerga e trata as pessoas brasileiras, tanto quanto à necessidade de levar esse conhecimento para reiteração das minhas práticas pedagógicas.

Realmente, as novas leituras mexeram profundamente comigo e com o meu fazer docente, todavia esbarrei em muitas resistências e argumentos e em numerosas ocasiões quando apresentei algumas propostas de leituras, reflexões e atividades, o que me desmotivavam e geravam um conflito interno: “será que realmente estou preparada para levantar e sustentar discussões que podem desencadear desconfortos, polêmicas, desalentos”?

Não abandonei a temática, as leituras, escolhas, propostas ou discussões em torno dela, mas assumo que poderia ter sido bem mais contundente nisso. Eu me orgulhava muito em dizer que o mesmo trabalho que realizava na Escola Medalha Milagrosa, realizava no Alfredo Amorim, talvez, por esse motivo, portei-me de modo mais comedido quanto a certos debates. Eu tinha as melhores das intenções quando tentava ser a mesma professora nas duas unidades, dar as mesmas aulas; eu realmente acreditava que, fazendo assim, estaria oferecendo ao meu aluno da escola pública mais chances de aprendizagem e desenvolvimento.

Custei a entender que efetivamente não era o mesmo trabalho que deveria cogitar fazer nas duas escolas, e sim trabalhar em ambas com a mesma dedicação, responsabilidade e afinco, afinal se tratavam de sujeitos, realidades, necessidades, estruturas, escolas, vivências, histórias de vida diferentes. Não atentei para essas individualidades ou culturas e identidades distintas pelas quais perpassava entre as duas escolas; grande equívoco, pois:

Atentar para as trajetórias que marcam o universo estudantil, diverso e plural, é fundamental para conceber que as distintas formas de ser adolescente e jovem nos obrigam a problematizar noções e discursos que geralmente os (as) apresentam sob ótica homogênea. (LIMA e SOUZA, 2019, p. 165)

E mais, não enxergava que:

Para lecionar em comunidades diversas, precisamos mudar não só nossos paradigmas, mas também o modo como pensamos, escrevemos, falando. A voz engajada não pode ser fixa e absoluta. Deve estar sempre mudando, sempre dialogando com um mundo fora dele. (HOOKS, 2017, p. 22)

Em 2009, após breve passagem pelo Colégio Evaristo da Veiga, cheguei a um colégio de grande porte localizado em Paripe, Subúrbio ferroviário de Salvador, cujo corpo discente é formado por meninas e meninos, na maioria, residentes no próprio bairro.

O Colégio Estadual Almirante Barroso (CEAB), como grande parte das escolas estaduais da Bahia, apresenta problemas de falta de infraestrutura, materiais, recursos tecnológicos, salas superlotadas e alguns casos de indisciplina. Embora esteja localizada numa área da cidade marcada pela hostilidade policial e do tráfico de drogas, desde a data da minha assunção nunca presenciei dentro do colégio casos extremos de violência.

O fato de morar muito distante de onde trabalho me levou a pensar que estaria ali de passagem e permaneceria até encontrar uma escola próxima à minha casa. Contudo o tempo foi passando... passando... fui me afeiçoando aos alunos, colegas, funcionários, conhecendo mais a dinâmica daquela comunidade e no momento em que surgiu a oportunidade de uma remoção, não quis mais e lá se vão treze anos.

2.2 Profletras: novas concepções, outras possibilidades

Foi no Almirante Barroso que ouvi falar pela primeira vez do Profletras. Uma colega, que já cursava o Mestrado acadêmico na área de Linguagens da Ufba, conhecia, admirava a proposta e confiava na excelência do programa, sabia da minha vontade de fazer um Mestrado, me incentivou demais a participar da seleção. Mirella Gonçalves não poupou esforços: compartilhou materiais, me apresentou autores, sugestões; me convenceu.

O dia era 15 de março de 2020, domingo, quando, entre tensão e medo devido a tantas notícias sobre um vírus desconhecido que se espalhava pelo mundo, submeti-me à prova do Profletras, aqui mesmo em Salvador. Já estávamos na expectativa com relação ao Covid-19, inclusive em São Paulo a avaliação havia sido suspensa.

Na segunda-feira ainda, 16 de março, fui ao CEAB dar continuidade às aulas que tinham começado fazia pouco tempo, ainda não conhecia todas as turmas; estávamos todos muito temerosos, apreensivos, sem saber o que fazer, nem o que ia acontecer, afinal, tratava-se de uma doença nova e tudo era muito impreciso, estávamos na sala dos professores alinhando algumas ações a serem repassadas para os estudantes, quando recebemos o comunicado da suspensão das aulas.

Saí dali naquele dia imaginando que no máximo um mês depois retomaria à rotina das aulas. Falta de noção da dimensão do problema? Otimismo? Não sei! O que sei é que um ano inteiro passou, ficamos isolados tentando nos adequar a uma nova vida e assimilar tantas perdas de vidas, submetendo-nos a um (des) governo negacionista.

Tempos difíceis, tempos de muita tristeza. Todavia, em meio aos sentimentos de medo, angústia, revolta, dor, esperança, gratidão [...]. O ano de 2021 chegou trazendo para mim uma boa notícia: fui aprovada neste Mestrado e no mês de abril, as aulas tão aguardadas do Profletras começaram.

Não foi nada fácil; a modalidade era remota; foi um tal de plataformas, cabos, (des) conexões, aplicativos, links! Adaptar-me a toda inovação, lidar com estranhamento e frieza de estar por trás de uma tela, escondendo a timidez através do áudio e câmera desligados, não olhar no olho nem poder desfrutar de um abraço até desanimava. Mas [...] fomos nos ajustando, nos conhecendo, nos ajudando, fazendo descobertas e não é que deu certo?

Logo nos primeiros contatos com professoras e colegas tive conhecimento de que o trabalho de conclusão do Profletras seria um memorial de formação acadêmica a ser escrito no decorrer do curso. Assim passaram a compor o meu universo da “escrita de mim”: letramentos, territórios, práticas situadas...

E fui compreendendo que escrever um memorial não se trata apenas trazer à tona a minha história de vida enquanto pessoa e profissional ou apresentar uma proposta de intervenção a ser aplicada em sala. Escrever um memorial é acima de

tudo redimensionar as minhas práticas educativas, tendo uma compreensão maior acerca da comunidade escolar na qual estou inserida, em especial, dos estudantes e suas histórias de vida.

Figura 5: Nuvem de palavras



Fonte: Arquivo pessoal (2022).

Nesses aspectos as colocações de Ana Lúcia Silva Souza e Maria Nazaré Mota de Lima (2019, p.161) me parecem fundamentais para evidenciar essa compreensão. As professoras afirmam:

Perguntar sobre quem está na sala de aula de aula se traduz em oportunidade de aproximação com sujeitos e culturas, o que, dentre outros aspectos, permite a quem indaga ampliar a compreensão acerca da necessidade de repensar os modos de ser professor (a) para poder perceber o novo nele – ou seja, captar aspectos de cotidiano na sala de aula quando chegam os (as) estudantes, o que nem sempre é confortável ou harmonioso. Mas certamente o novo nos obriga a alterar a rotina, olhá-la de outras formas, estranhá-la.

Se antes de chegar ao Profletras, leituras incitadas pela pós-graduação, por alguns cursos de formação continuada, como o Gestar e até as leituras feitas a partir

de curiosidade e desejo de ampliar conhecimento, me despertaram para importância de mudanças no meu fazer docente; agora mais do que nunca reconheço que tais mudanças não foram suficientes para realizar, de fato, um trabalho nas aulas de Língua Portuguesa que “não suprima a diversidade nem negue a pluralidade das formas de existência e hábitos”, remetendo-me então às palavras de Krenak (2019).

Porque sim, em virtude das condições, ou diga-se, falta de condições a quais somos submetidos a dar aula nas escolas públicas estaduais de Salvador que vão da precariedade de uma estrutura física a falta de recursos tecnológicos, salas superlotadas, cumprimento de uma carga horária que sistematicamente não se limita à disciplina de Língua Portuguesa e que acaba abrangendo não sei quantas turmas, direção arbitrária, indisciplina... torna-se praticamente irrealizável a produção de um planejamento para cada turma, de cada turno, levando em consideração as suas heterogeneidades. Acabamos por fazer algumas adaptações; em contrapartida almejamos um resultado favorável a todos e quando não obtido, tendemos a culpar única e exclusivamente os (as) estudantes.

Frente aos resultados contrários ansiados, sentimo-nos impotentes e incapazes de reverter a situação. À vista disso, continuamos tratando nossos alunos e alunas como se fossem um só, donos de uma história única, exigindo deles uma postura única, desconsiderando que “não somos iguais e é maravilhoso saber que cada um de nós é diferente do outro como constelações” (KRENAK, 2019, p. 16).

Acabamos também por não valorizar, por desconhecer as práticas de letramentos desenvolvidas além da escola marcadas pelas identidades sociais dos nossos alunos e alunas e a professora Ana Lúcia Silva Souza (2001, p. 182) chama atenção para o fato que:

Trabalhar numa perspectiva do letramento significa abandonar o olhar ingênuo e despolitizado, compreendendo que o aluno é um sujeito social, inserto num tempo e num espaço, marcados pelos códigos, valores da sociedade em que vive.

Na verdade, há uma dificuldade em assumir que o problema não está somente centrado na figura do aluno, porque é pobre, desassistido, de uma família desestruturada, que não foi bem alfabetizado, que não quer nada com os estudos. Mas o problema está igualmente na resistência a mudanças das nossas práticas que já consideramos boas suficientes para trilharmos até o dia da aposentadoria.

Admitir que parte de problemas enfrentados pelos meus alunos nas aulas de Língua Portuguesa perpassavam também por mim, pela minha rigidez e pelo meu olhar ingênuo e despolitizado foi um verdadeiro choque de realidade que fui tomando a cada encontro com professoras e professores do Profletras nas tardes e noites de segundas e terças-feiras.

Um choque? Sim! Necessário? Demais!

No livro *Redes de Aprendizagens. Entre a escola e a universidade* a professora Simone Bueno (2019, p. 188) elucida:

Programas como o Profletras se configuram, de fato, como uma necessidade, já que a formação de professores visando a qualificação da escola pública não é tarefa simples. O Profletras é um projeto desafiador porque é desafiador o processo de formação docente na área de línguas. O dinamismo da língua requer do processo de formação do professor total ruptura com ações estáticas ou estatizantes, focadas apenas em conteúdos, sem a devida atenção à reflexão sobre as práticas de linguagem e de aprendizagem da linguagem.

Assim, saí do choque para as reflexões e analisar as minhas ações docentes ainda focadas nos conteúdos gramaticais e dissociadas das práticas de linguagem dos meus alunos sujeitos, independente de todas as dificuldades enfrentadas na rede pública, começou a me inquietar, conseqüentemente, perante aos novos conhecimentos descortinados nos componentes curriculares oferecidos pelo programa.

O meu grande desafio de aluna/pesquisadora passou a ser também o de investigar como vincular os fundamentos apreendidos à minha experiência de muitos anos de estrada, de modos a contribuir para inovação das minhas práticas e como ou até que ponto essas minhas renovações poderiam desencadear transformações na escola como um todo.

Foi nas aulas de Alfabetização e Letramentos, ministradas pela professora Dra. Simone Assumpção que tive a oportunidade – através de leituras, discussões, produção de vídeos referenciadas por Brian Street, Ângela Kleiman, Roxane Rojo, Sílvia Bueno Terzi, Leda Veridiani Tfouni, entre outros – de ampliar e compreender a ideia sobre letramento, que equivocadamente relacionava apenas ao conceito de inserção do indivíduo ao mundo da leitura e escrita, desconsiderando que letramento é o agir do sujeito em sociedade, envolve diversos saberes, finalidades, integrantes, intenções, múltiplas competências que não necessariamente estão ligadas à escrita;

enquanto a alfabetização é apenas uma das práticas de letramento que se concretiza em eventos situados na sala de aula.

Street (1995) concebe os letramentos como múltiplos, sujeitos às relações de poder, em que as pessoas realizam novos letramentos a todo momento, variando de uma comunidade para outra, de acordo com as condições socioculturais.

Embora os letramentos sejam vistos de forma ampla, eles também passam por práticas educacionais e formais; daí as concepções de letramentos escolares e não escolares. Enquanto os escolares são legitimados por instituições, os outros acabam por ser desvalorizados. Tais considerações foram de extrema importância para uma reflexão sobre ensino e aprendizagem da língua portuguesa e qual o meu papel de professora nesse processo.

De que maneira os meus letramentos influenciam na minha docência? Ao planejar minhas aulas, levo em consideração os letramentos extraescolares dos meus alunos? Eu conheço os meus alunos a ponto de conhecer esses letramentos que estão para além dos muros da escola? Quais as contribuições desses estudos para as minhas práticas docentes efetivamente?

Kleiman (2005) alude para a importância de o professor ser um agente social que não se comprometa apenas em ensinar e manipular tecnologias, mas identificar se o que propõe em suas aulas tem utilidade na vida do seu aluno. Fazendo uso de gêneros textuais diversos, mobilizará suas práticas escolares de modo que essas deixem de ser um “faz-de-conta” e passem a ser contextualizadas ao cotidiano dos estudantes. Para tal, é de extrema importância conhecer os alunos e mensurar o que vale a pena ser aprendido por eles para que sejam inseridos nessa nossa sociedade grafocêntrica e ajam de maneira autônoma.

Parte disso começou a ser assimilado quando escrevi, como proposta de avaliação final do componente, uma versão parcial do meu memorial, cuja escrita deveria estar focada nos letramentos da minha infância e nos agentes desses letramentos. E também quando nos foi solicitada a escrita do tema, objetivo e justificativa para o projeto de pesquisa de intervenção. Admito que não tinha nada em mente, a não ser que o texto literário nortearia esse projeto.

Menciono que parte do conhecimento passou a ser assimilado nessa disciplina, pois com a professora Dra. Ana Lúcia Souza, em Gramática, variação e ensino fui instigada a pensar sobre os meus territórios, especificamente o território onde ensino e os sujeitos que os compõem, bem como sobre qual a relevância da escrita do outro

na escrita de mim. Uma das suas propostas avaliativas anunciada nos primeiros encontros foi uma versão parcial do meu memorial em que o cerne deveria ser o “chão da minha escola” e os protagonistas que entrecruzam esses caminhos, além dos caminhos que me levaram até ali e me trouxeram ao Profletras.

As aulas de terça-feira à tarde eram esperadas com muita expectativa, a professora Analu, com aquela simpatia e competência que lhe são peculiares, trazia provocações que me tiravam do eixo e me levavam a outros prumos. Nunca saia daquelas aulas do mesmo jeito que entrava.

Os textos, as discussões me conduziram a: pensar sobre a relação de poder da linguagem, que essa não se restringe à veiculação de informações, e a discriminação que se institui quando uma variação linguística reflete o poder e a autoridade que seus falantes têm econômica e socialmente (GNERRE 1987); me fizeram avaliar por que (não) ensinar gramática na escola (POSSENTI, 1996) e, dentre as gramáticas, qual(is) dela(s) fundamenta o meu trabalho em sala e quanto é contundente a proposta do autor: trabalhar na escola com essas três gramáticas, em ordem de prioridade inversa, isto é, privilegiando a gramática internalizada – a que valoriza os conhecimentos linguísticos que os alunos já possuem - ; a gramática descritiva – que considera possibilidades, a exemplo de “nós vamos” ou “nós vai” e gramática normativa – que valoriza as normas da variedade padrão, ou seja, não se trata de definir apenas uma variedade linguística para ser ensinada, e sim possibilitar aos alunos que aprendam as variedades que não conhecem.

Por fim evidenciaram que as sugestões de Sírio Possenti (1996, p. 95), se resumem à ideia de:

Fazer com que o ensino do português deixe de ser visto como a transmissão de conteúdos prontos, e passe a ser uma tarefa de construção de conhecimentos por parte dos alunos, uma tarefa em que o professor deixa de ser a única fonte autorizada de informações, motivações e sanções. O ensino deveria subordinar-se à aprendizagem.

Nessa disciplina, li na íntegra, pela primeira vez, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004), reli “A carta de Pero Vaz de Caminha”; tomei conhecimento, através textos e vídeos, dos Letramentos de reexistência, definido pela professora Ana Lúcia Souza (2016, p. 71)), como:

Práticas de letramentos desenvolvidas em âmbito não escolar, marcadas pelas identidades sociais dos sujeitos nelas envolvidos, e além disso,

considerar os aspectos que afetam o histórico do letramento da população negra e que influenciam as trajetórias pessoais de usos sociais da linguagem.

Assim, inteirei-me dos termos colonialidades, decolonialidades, interculturalidade, educação antirracista, racismo epistêmico através do texto “Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil” (Oliveira e Candau, 2010) fiquei verdadeiramente extasiada com *Ideias para adiar o fim do mundo* de Ailton Krenak (2019), autor sobre o qual nunca tinha ouvido falar.

Sem dúvidas essas leituras tão bem norteadas pela professora foram determinantes para a escolha do tema do meu projeto, que até aquele momento estava voltada para o universo literário negro, e para escolha da roda de conversa, que de acordo Lima e Souza (2019, p. 167), trata-se de um:

Dispositivo metodológico para suscitar e potencializar a participação, o diálogo e o empoderamento, pois, apoiada por um ou mais recursos, é capaz de mobilizar a fala dos diferentes sujeitos, envolvê-los em um círculo de cultura; com a roda, ocorre desnaturalização das desigualdades e ampliação do discurso sobre si e sobre o outro [...].

O conteúdo programático do componente curricular ministrado pela professora Doutora Alvanita Almeida Santos, Literatura e ensino, ampliaram a ideia do que viria a ser objeto de pesquisa do meu projeto de intervenção. As escritas, estudos, debates levaram-me a definir que letramentos literários permeariam a minha pesquisa, a partir das perspectivas feminina negra e indígena.

Após uma apresentação de autores e autoras indígenas feita pela professora numa dinâmica no início da aula, coloquei-me em indagações: como, leitora de literatura e com tantos anos de sala de aula, nunca li nem ouvi falar em Literatura Indígena? Por que nunca nem pensei em indígenas como produtores de conhecimento, de literatura?

E relacionando à carta de Caminha, ao texto de Krenak, e ao de Oliveira e Candau...é realmente sobre as subhumanidades, sobre o olhar do colonizador, sobre aquela história única e seus perigos da qual nos fala Chimamanda Adichie; é como posteriormente, no componente Projetos, o professor Doutor José Henrique Freitas (2022, p. 306) afirmou a respeito da pilhagem epistêmica que:

Constitui-se no Brasil, desde o período colonial, como um dos principais vetores de ‘produção oficial do conhecimento’ beneficiando sempre os projetos e grupos econômicos, artísticos, raciais socialmente privilegiados, calcado na apropriação indevida de saberes indígenas, africanos e negro-brasileiros para o desenvolvimento de diversos campos, ao mesmo tempo em que há o apagamento do protagonismo dessas minorias, a ausência de

qualquer retorno em benefício para suas fontes, bem como o extermínio simbólico e literal desses corpos colocados à margem da sociedade brasileira.

Confesso que me senti tão envergonhada e ainda reflexiva, reporteime a uma outra situação que acabou sendo decisiva para que escolhesse trabalhar no projeto com autoria feminina negra e indígena: no auge da pandemia, deparei-me com uma *live* da página do Instagram “Lendo Mulheres Negras”, em que um dos questionamentos era: “Quantas autoras negras você já leu?”.

Depois de adulta, várias; quanto à infância e adolescência, eu não me lembrei de ter lido nenhuma. Mais uma vez, completamente envolvida pela proposta do Proletras no sentido de ressignificar as minhas práticas docentes, recordei-me que, depois da pós-graduação, fazer escolha de títulos observando autoria, gênero, protagonismo, ilustração de sujeitos negros passou a ser um critério mais recorrente, já com relação aos indígenas nunca. Então, não seria interessante, importante para os meus alunos e alunas motivar essas leituras, reflexões, sentimentos, conhecimentos?

Quando me matriculei no componente Gêneros discursivos e/ou textuais nas práticas sociais com as professoras Doutoradas Andréa Hack e Lavínia Mattos, imaginei que trabalharíamos com os gêneros numa perspectiva bem próxima a que trabalhamos em sala de aula com nossos alunos e alunas, a partir do que nos é apresentado nos livros didáticos.

Vale ressaltar, como já mencionado, que concluí a minha graduação em meados da década de 90, período em que estudos sobre gêneros estavam sendo realizados e difundidos, não estudei essa abordagem na faculdade; por esses anos, as perspectivas sobre língua/linguagem eram tradicionais e alicerçadas nos paradigmas da Gramática Tradicional; trabalhávamos as tipologias textuais.

Anos mais tarde, no curso de pós-graduação, ouvi falar sobre gêneros, análise do discurso, Marcuschi, mas ainda superficialmente. A partir de leitura de apêndices de livros didáticos e curso de formação continuada GESTAR, oferecida pela SEC, fui ampliando meu conhecimento acerca de gêneros e tipologias textuais, porém conhecimento esse até então limitado à ideia de gênero como um conjunto de traços textuais, o que, conforme Charles Barzeman (2020, p. 51-52), é útil; contudo, nos dá uma visão incompleta e enganadora porque:

Ignora o papel dos indivíduos no uso e na construção de sentidos. Podemos chegar a uma compreensão mais profunda de gêneros se os compreendermos como fenômenos de reconhecimento psicossocial que são parte de processos de atividades socialmente organizadas [...] tipificam muitas coisas além da forma textual.

A partir do momento em que fomos discutindo textos, expondo, ouvindo opiniões, reflexões, tomando conhecimento acerca, por exemplo, do que aproxima e distingue conceitos de texto e discurso; o que diz respeito à discursivização e textualização, bem como a que se refere de fato à intertextualidade e interdiscursividade, o meu entendimento sobre o que são os gêneros discursivo e/ou textuais se expandiu e se consolidou, da mesma maneira que me fez perceber a importância desse estudo não só para a escrita do meu projeto de intervenção e memorial de formação, mas também para o aprimoramento da minha práxis em sala de aula.

Trocas sobre práticas de linguagem, Base Nacional Comum Curricular (BNCC), novo ensino médio, ideologias linguísticas e como os gêneros servem para construir o conhecimento, elaborar identidade e exercer o poder (CASSANY, 2008); a mim foram determinantes para redimensionar as minhas considerações no tocante à educação no nosso país e ensino de língua e linguagem. Até então tinha uma visão extremamente ingênua a respeito da BNCC, cuja alegação oficial para implementação desta é enfrentar as desigualdades e falta de qualidade do ensino no país, contudo após leituras e discussões se tornou explícito que a homogeneização curricular só serve para mascarar e ampliar as desigualdades sob as quais a educação já se estrutura.

Na verdade, a BNCC nega as diferenças, nega identidade e diversidades porque ela é padrão. Documento que não foi amplamente discutido com os professores que estão de fato nas salas de aula; que não dialoga com a realidade das escolas brasileiras por não enxergar as diversidades que as constituem.

Quanto ao novo ensino médio, há de se refletir sobre a obrigatoriedade apenas nas áreas de linguagens e matemática no currículo. Ciências da natureza, humanas e sociais serão áreas distribuídas em caráter interdisciplinar e a caráter de cada rede, ou seja, as demais disciplinas não serão mais obrigatórias, entretanto se faz preciso pensar como isso será aplicado na prática.

O documento diz que:

O currículo flexível poderá ser cumprido totalmente fora das escolas, por meio de inúmeras certificações de qualidade duvidosa e desatreladas dos princípios da formação escolar, tais como: cursos de aprendizagem oferecidos por centros ou programas ocupacionais (ex: Pronatec e Sistema S); experiência de trabalho supervisionado ou outra experiência adquirida fora do ambiente escolar (ex: trabalho voluntário); estudos realizados em instituições de ensino nacionais ou estrangeiras; cursos realizados por meio de educação a distância etc. (BRASIL, 2017).

Mônica Ribeiro, (professora integrante do Observatório do Ensino Médio, da Universidade Federal do Paraná – UFPR), chama a atenção para essa proposta, que serve para dificultar cada vez mais o ingresso da população de baixa renda na universidade, já que, para os pobres, estudantes da escola pública, só português e matemática! Para os mais abastados, que, no geral, estão nas escolas particulares, todas as outras disciplinas (certamente vendidas em pacotes extras) que ajudam a ingressar nas universidades públicas; um verdadeiro contrassenso.

A flexibilidade ainda esbarra na falta da maturidade dos jovens estudantes para escolher essas áreas e redução no quadro de educadores, além de demissões desses profissionais, a contratação de profissionais com “notório saber” na educação técnica-profissional tornará mais precária a educação no nosso país. Para Ribeiro (2018, s/p):

A justificativa para a extrema ênfase nas duas disciplinas é atender ao Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), exame que influencia o modo do Brasil ser visto no exterior e cujo mal desempenho dos alunos atestaria a incompetência do governo. [Contextualiza], o problema é que se negligencia a formação completa do estudante e se padroniza um currículo apenas para atender a um exame.

Após proposta de análise de gêneros a partir de aspectos contextuais e socioculturais, aspectos discursivos e gramaticais/ léxicos prescritos por Cassany que eu estabeleci a carta pessoal como gênero a ser trabalhado no meu projeto.

A partir do cruzamento do que se foi trabalhando nas disciplinas do Profletras, fui dando um corpo ao meu projeto de pesquisa e instituí como tema: Estudo de textos de autoras negras e indígenas mediado por uma perspectiva interseccional (raça e gênero), bem como pelos escritos e escrevivência e ancestralidade, para elaboração, por parte dos discentes de cartas a serem enviadas para essas escritoras estudadas na Oficina de Leitura e Produção de texto; já título: CARTAS ANCESTRAIS: Produção de textos discentes do 9º ano da educação básica do Colégio Estadual Almirante Barroso para autoras negras e indígenas.

Embora cada componente tivesse sua ementa, objetivos, conteúdo programático e tenha sido trabalhado a partir do prisma de cada docente e fundamentado em tantos aportes teóricos, foi se tornando evidente o quanto esses componentes convergem e nos respaldam para transformações expressivas nas nossas práticas educacionais, nos instrumentalizando para implementação de um trabalho inovador voltado para os estudantes, levando em conta os seus multiletramentos e realidades e que preza também pelo aprimoramento a educação básica na rede estadual.

De acordo Bell Hooks (2017), a maioria de nós aprendemos a ensinar imitando o modelo de ensino que refletia a noção de uma única norma de pensamento e experiência, que acreditamos ser o universal; conseqüentemente muitos de nós nos perturbamos diante de implicações políticas de uma educação multicultural, porque temos medo de perder o controle da turma caso existam modos e referências múltiplas de abordarmos um tema; e complementa: “É preciso instituir locais de formação onde os professores tenham a oportunidade de expressar seus temores e ao mesmo tempo aprender a criar estratégias para abordar a sala de aula e o currículo multiculturais”.

Para mim, o Profletras é esse o local onde encontrei espaço para expressar as minhas dificuldades de mudar paradigmas; onde externei dúvidas, medos, equívocos e conjuntamente com a parceria de professores e colegas tenho buscado novos meios de dar continuidade à caminhada.

2.3 A escola pública e os desafios das leis

Vivemos numa sociedade desigual e injusta, onde se constatam tratamentos diferenciados a pessoas negras, em tentativas recorrentes de sua inferiorização. São diversas as formas de violência que atravessam cotidianamente esses corpos, desde os estereótipos, práticas de preconceito, cujo objetivo é justificar uma suposta inferioridade, legitimar, aceitar e justificar subordinação e desigualdade (SANT’ANA, p.61) ou pela ausência de representatividade nas mídias, espaços acadêmicos, cargos políticos, cargos públicos; ou até mesmo por agressões verbais e físicas. Quanto se tem noticiado acerca de abordagens policiais truculentas quando o indivíduo abordado é negro? Quantos são os relatos de pessoas negras que são constrangidas, confundidas ou desacreditadas da sua função social devido a cor da sua pele?

Essa nossa sociedade alicerçada no mito da democracia racial, pressupõe igualdade de direitos e oportunidades a todos e nega a existência do racismo no Brasil, porém o que temos visto é a disparidade perversa e crescente entre os que se dizem brancos e os negros, marcada por atos de pessoas que vêm se assumindo preconceituosas, racistas e não se acanham em ofender, maltratar, declarar seu racismo.

Em se tratando dessas discrepâncias sociais e raciais, não se pode deixar de mencionar o tratamento dispensado também para as mulheres, pardos e indígenas. Logo, dar visibilidade às discussões que trazem para sua essência as adversidades vivenciadas por esses grupos apontados como minorias sociais se faz imperativo.

O ambiente escolar que deveria ser espaço de equidade social, racial e combate a qualquer forma de injustiça, por ser um ambiente de educação, há anos vem se configurando como espaço de exclusão no qual a permanência de muitos indivíduos é mínima. É lamentável que crianças e jovens negros, pobres convivam com a indiferença, insulto, desprezo, repulsa por parte de colegas, professores, funcionários.

Muitos desses estudantes nem entendem que a forma como são tratados, que machuca e até mesmo adoce, está relacionada a cor da sua pele e origem social. As violências étnico-raciais vão se delineando dentro das salas, corredores, pátios das unidades escolares de várias maneiras: mediante a imagem estereotipada de negros e indígenas nos livros didáticos, apelidos nos quais as características físicas ou culturais são negativamente elucidadas, demonização das religiões de matriz africana e indígenas, silêncio de professores e funcionários frente a comportamentos inadequados, imposição de um currículo que não valoriza o universo afro-indígena, que oculta e ignora a contribuição desses povos para nossa formação social.

O Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas deve organizar ações que contemplem e preponderem discussões sobre diversidade racial, social e de gênero de maneira a se perceber em que proporções determinados grupos são mais atingidos e por quais motivos, de forma a se reconhecer, valorizar e respeitar as pluralidades, desconstruindo a falsa ideia de que somos todos iguais. A inclusão é fundamental para que tais trabalhos se tornem perenes e constantes e não limitados a projetos isolados. Cabe aos professores levarem essas temáticas para sala de aula para que as diferenças sejam contextualizadas sem receios e preconceitos.

Algo já tem sido feito no sentido de essas questões não serem colocadas de lado no ambiente escolar. No final da década de 1990, através dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), documento do MEC, cuja finalidade foi a construção de uma base comum nacional para o ensino fundamental brasileiro com o qual as escolas deveriam formular seus currículos considerando as suas realidades, constituído também dos temas transversais que deveriam atuar como eixo unificador, em torno do qual as disciplinas deveriam se organizar de modo coordenado e não como um assunto descontextualizado nas aulas.

Os PCNs compreendem seis áreas que abordam valores referentes à cidadania: Ética, Saúde, Meio Ambiente, Orientação Sexual, Trabalho e Consumo e Pluralidade Cultural. Todavia, por serem temas transversais, nem sempre eram abordados pelos professores e, quando abordados, muitas vezes, era uma abordagem superficial, correlacionada a leitura de paradidáticos, preenchimento de fichas de editoras ou culminância de projetos limitada à apresentação de danças, jogral [...].

A cultura africana ainda ficava associada ao 22 de agosto (Dia do Folclore) e a indígena ao 19 de abril (Dia do Índio) e, ainda assim, de maneira restrita à caracterização com roupas confeccionadas de papel (cocar e saia de índio), danças (capoeira), culinária e alguns vocábulos herdados (acarajé, aipim), lendas [...].

Sobre essas questões, Gomes (2001, p. 83-84), afirmou que:

Pensar a articulação entre Educação, cidadania e raça significa ir além das discussões sobre temas transversais ou propostas curriculares emergentes. Representa o questionamento acerca da centralidade da questão racial na nossa prática pedagógica, nos projetos e nas políticas educacionais e na luta em prol de uma sociedade que garanta a todos/as o direito de cidadania.

É certo que, desde a aprovação das Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008, que estabeleceram as diretrizes nacionais para que a História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, bem como dos Povos Indígenas foram inseridas nas grades de estudos das redes de ensino pública e particular de todo o país, no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e histórias brasileiras, questões étnico-raciais passaram a ser temas de discussões, leituras, atividades e projetos inter e multidisciplinares com mais frequência nas unidades escolares do nosso país.

As figuras dos sujeitos negro e indígena, assim como de escritores oriundos desses grupos étnicos, tornaram-se também mais presentes no panorama oficial da

literatura infanto-juvenil brasileira e de alguns materiais escolares, todavia, constata-se ainda uma representação frágil e estereotipada desses grupos historicamente discriminados, marginalizados e silenciados durante séculos na sociedade brasileira, em especial nos livros didáticos, projetos pedagógicos e planejamentos institucionais escolares.

Como à época dos PCNs, tais temáticas no geral ainda são abordadas muito pontualmente em datas comemorativas, enquanto no restante do ano, por vezes são negligenciadas ou tratadas de maneira superficial, fragmentada, deixando de lado aspectos de extrema relevância para compreensão de todo um contexto histórico-social no qual estão inseridos o negro e o indígena, assim como de obras que versam sobre suas poéticas, saberes, realidades e imaginários.

Quanto à autoria dos textos manuseados no decurso dos cursos regulares, atividades e aulas na escola pública percebe-se ainda a prevalência da escolha de autores homens, não negros, não indígenas, o que revela não só a supremacia masculina e da branquitude, como também o silenciamento das vozes de mulheres negras e indígenas.

De acordo com Silva (2010, p. 77):

Esse cerceamento do eu autoral dessas mulheres, decerto, se associa a outros mecanismos de exclusão e de racismo, constituindo-se como ecos relevantes de tramas que envolvem relações étnico-raciais e de gênero no Brasil.

Em face do exposto, é fundamental também uma abordagem interseccional ante a reduplicação da violência epistemicida etnicorracial e de gênero.

Alguns materiais didáticos ainda apresentam visões estereotipadas dos negros, mulheres e indígenas, os estereótipos têm uma função importante em veicular nos materiais pedagógicos a ideologia do branqueamento, que se efetiva quando o sujeito estigmatizado se rejeita (SILVA, 2005) todavia, não é de se admirar que alguns educadores, mesmo identificando esses estereótipos, utilizem os materiais sem uma leitura crítica, sem uma contextualização do que se observa na sociedade.

Ainda há no ambiente escolar os que acreditam no racismo reverso ou que as pessoas negras não se aceitam como são, não lutam por uma vida melhor e são conformadas com a exclusão e a miséria em que vivem, dessa maneira, o racismo é problema estritamente da população negra.

Existem outros que, diante de discussões, leituras sobre preconceitos, contra argumentam que não apenas negros, mulheres e indígenas sofrem algum tipo de discriminação; japoneses, portugueses, pessoas deficientes, gordas também são alvos de piadas; os currículos escolares ainda são apresentados sob a ótica eurocêntrica e ainda prevalece um padrão de ensino que privilegia um modelo branco, masculino, heterossexual e jovem.

No tocante ao referido, Gomes (2001) evidencia que os princípios igualitários da lei são, de fato, um grande avanço social e político, contudo a legalidade do texto só se tornará um direito comum às escolas à proporção que estas instituírem práticas concretas, inclusivas. Que nenhum grupo social, étnico, religioso seja discriminado, principalmente os que já têm um histórico de exclusão e discriminação.

3 A ESCOLA E O DESAFIO DO ESPELHO AFRO-INDÍGENA

Coração Suburbano

O meu coração não quer ser completamente urbano não pulsa pop, pós-moderno baile funk de salão mas se larga à beira-mar lacrimando uma canção de amor mariscando sensações ruminando o tempo (todo tempo interior que eu me possa permitir) batendo no peito do povo de keto.

Meu coração brilha para o mundo ver e volta sempre à mesma trilha lenta de trem no trilho volta sempre pra você meu coração de subúrbio quer o plus metropolitano sem os adereços violentos que lhe tirem o ar provinciano, sem aquelas coisas mais (demais) que lhe turvem o céu ou em que possa sucumbir

Meu coração suburbano gosta das luzes da cidade da distância da cidade dessa possibilidade (...).

(Lande Onawale, 2003, p. 19).

Ser desafiada a repensar sobre o território onde hoje me inscrevo professora, me levou a revisitar a história do lugar no qual está situado o Colégio Estadual Almirante Barroso.

Conhecer minimamente a história do Subúrbio Ferroviário, de Paripe, e a dinâmica daquela comunidade, fez com que, aos poucos, fosse me distanciando do olhar preconceituoso que nos momentos iniciais lancei sobre aquela unidade escolar.

Para os estudantes, visitar a história do lugar onde vivem é uma forma de despertar sentimento de pertencimento, criar identidade, que assim como a cultura e as tradições:

É cada vez mais reconhecida em suas múltiplas dimensões e em seus distintos contornos negociados e possíveis: quem é homem, mulher, jovem, do centro, da periferia, branco, negro. Nesse sentido, ainda que se possa considerar no sujeito um núcleo identitário, este se forma e é transformado discursivamente na interação social. (SOUZA, 2011, p.52-53)

Inteirar-se desse passado é certificar-se de que esse lugar tem uma memória ancestral e não é resultado somente de dor, carências, desumanidades; o que é muito importante para as pessoas que nascem, residem numa região da cidade tão

marginalizada como o Subúrbio; já que conhecer essa história é conhecer a si, é opor-se e lutar contra formas de preconceitos.

Por isso, antes de falar sobre o Colégio Estadual Almirante Barroso, julgo esse histórico um poderoso meio de nos ressignificarmos enquanto filhos, residentes, frequentadores, visitantes do subúrbio; pessoas que não mais se permitirão a rótulos por conhecerem e valorizarem um lugar tão ignorado pelos demais habitantes da cidade do Salvador, justamente por desconhecerem os relatos a seguir.

3.1 Subúrbio Ferroviário: reminiscências suprimidas!

Apontada como uma das maiores avenidas de Salvador, a Avenida Afrânio Peixoto, inaugurada em 1971, é atualmente uma das mais importantes da nossa cidade devido ao grande contingente residencial e comercial, além do intenso fluxo de transporte. A Suburbana, como é popularmente conhecida, consolidou o Subúrbio Ferroviário como o mais populoso e contínuo subúrbio da capital soteropolitana; área localizada fora do grande centro, em relação a sua ligação com os demais espaços da cidade.

Figura 6: As luzes do Subúrbio Ferroviário



Fonte: @gegemagalhaes #BelezasdoSuburbio (2022).

Antes da colonização, a região onde hoje se situa o Subúrbio Ferroviário era ocupado por indígenas. Ao iniciar o processo de tomada do território, os portugueses foram expulsando e dizimando os povos que ali viviam, construindo fazendas, engenhos, casas de veraneio e igrejas.

O Subúrbio teve o seu trecho ferroviário Calçada-Paripe inaugurado em 1860. Com este percurso, aumentou-se então o processo de expansão urbana da capital, que associada a modernização e implantação da indústria têxtil, acabou por delinear, a partir do século XIX, os núcleos que nos dias atuais representam seus bairros. Inicialmente Plataforma, Periperi e Paripe passaram a ser ocupados e formaram os primeiros núcleos residenciais da região. No presente, de acordo dados do IBGE (Censo de 2010) a população é de 335.927 de pessoas que residem por entre 16 bairros: Alto da Terezinha, Alto do Cabrito, Calçada, Coutos, fazenda Coutos, Itacaranha, Lobato, Nova Constituinte, Paripe, Periperi, Plataforma, Praia Grande, Rio Sena, Santa Luzia, São João do Cabrito e São Tomé. A maior parte dessa população é negra: autodeclarados pretos ou pardos são 293 mil do total, ou seja, quase 85% do total.

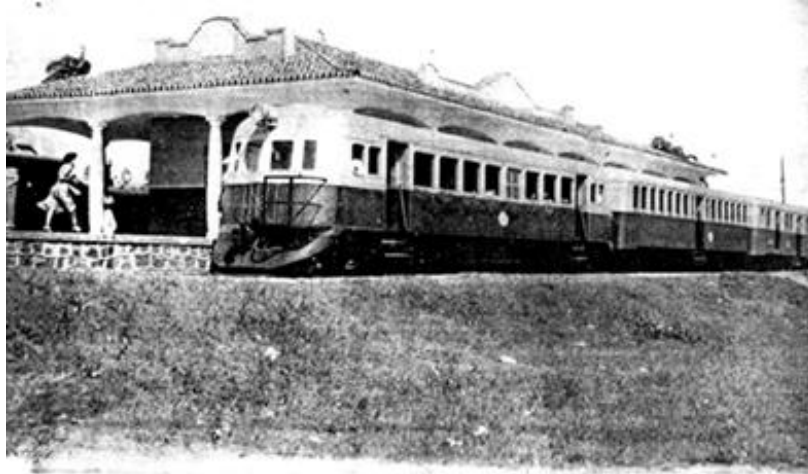
Local apreciado historicamente por personalidades públicas e culturais, a exemplo do Padre José de Anchieta, João Batista Carybé, ex-governador Roberto Santos, historiador Cid Teixeira, entre outros, no século XVII, o Subúrbio serviu como ponto de resistência às invasões holandesas, foi lá também que o ouro negro jorrou pela primeira vez em 1939 em Lobato, cuja designação nada tem a ver com Monteiro Lobato, como muitos pensam, mas com Francisco Rodrigues Lobato, senhor de engenho dono da região na qual foram perfurados os poços petrolíferos.

Cenário da lua de mel de “D. Flor” e das narrativas de “Vasco Moscoso de Aragão”, personagens dos romances de Jorge Amado, a suburbana abriga relíquias dos séculos passados: Santuário ecológico e dos Orixás – Parque Metropolitano Pirajá/São Bartolomeu – um dos grandes orgulhos da região, famoso pelas cachoeiras e pela área verde, foi esconderijo de quilombos e palco de batalhas pela independência da Bahia.; o Esporte Clube Periperi; as igrejas de São Brás (Plataforma), São Bartolomeu, Nossa Senhora de Escada (Escada), Nossa Senhora do Ó (Paripe), Nossa Senhora das Neves (Ilha de Maré). Entre os atrativos estão as praias de Inema e São Tomé de Paripe, os conhecidos restaurantes Boca de Galinha, Cabana do Camarão. Enfim, no Subúrbio sobrevive um grande patrimônio histórico, natural e turístico, cujo potencial não é foco de interesse da capital baiana.

Teve um passado glorioso; época em que viajar de trem era um agradável passeio no qual se podia contemplar uma bela paisagem bucólica, de praias

aprazíveis e encantadoras que, durante anos, foram frequentadas por famílias de classe média que passavam verões nas suas imponentes residências.

Figura 7: O trem



Um trem de subúrbio, rebocado por uma automotriz diesel, e construído nas oficinas de Periperi.

Fonte: Reprodução contifo. blogspot.com (2013).

O passado de glória ficou para trás; pôde-se observar então que, com a expansão urbana, nas áreas do centro concentraram-se serviços de administração, comércio, finanças e moradias da elite local. Parte da classe trabalhadora, por não poder se manter naquele espaço devido à supervalorização do solo, se viu obrigada a migrar para as esferas do Subúrbio, onde os terrenos eram mais baratos e o acesso era facilitado pela via férrea.

A elite se segregou no centro da cidade e a classe operária na suburbana; as residências avançaram para os morros, matas e para além do litoral. Formaram-se favelas, praias foram poluídas e o número de famílias, predominantemente negras, aumentou consideravelmente. O prazer de passear de trem foi substituído pela insegurança, temor, abandono e precariedade do serviço; em fevereiro de 2022 o apito do trem soou pela última vez; a população aguarda conclusão das obras de implantação do veículo leve sobre trilhos (VLT) como promessa de uma mobilidade urbana de excelência.

O período de glamour e orgulho em residir ou frequentar o Subúrbio foi se esvaindo. Infelizmente, nos dias atuais, ser suburbano é sinônimo de desonra, atraso e violência. As pessoas que vivem na Suburbana são tratadas com preconceito, são marginalizadas socialmente, tidas como incivilizadas, selvagens, atozes; tratamentos

esses sequentes do silêncio, esquecimento, abandono por parte dos poderes públicos, que por falta de investimento em políticas públicas contribuem para o apagamento e invisibilidade dessa parte da população soteropolitana.

Na Avenida Suburbana, o bairro de Paripe aparece como seu extremo-norte. Localizado nos limites de Salvador com Simões Filho, esse bairro sempre foi um ponto importante da Baía de Todos os Santos desde o seu descobrimento, quando era habitado pelos Tupinambás e posteriormente ocupado pelos portugueses no período colonial. Era um povoado de administração independente e somente a partir da expansão da linha férrea, foi integrado à capital. Recebeu esse nome dos indígenas Tupinambás e embora não se afirme com exatidão, o seu significado refere-se a um tipo de pesca ou armadilha para peixes, feito de madeira em formato de varas colocadas dentro do rio.

Fundado aproximadamente no século XVI, o bairro foi uma grande fazenda pertencente a Francisco de Aguiar, onde existia uma pequena fábrica de azeite de dendê que atendia não só à fazenda, mas também aos poucos moradores de seu entorno; anos mais tarde, a fazenda Meireles foi vendida ao comerciante Amado Bahia e tempos mais tarde dividida em lotes, cujos valores adequaram-se ao poder aquisitivo de pessoas mais simples .

A região de Paripe foi marcada por eventos significativos para a compreensão da história da cidade de Salvador e do Brasil. Podemos enumerar então: resistência das aldeias indígenas durante a chegada dos portugueses, dos Jesuítas na Bahia; escravidão; formação dos engenhos de cana-de açúcar; Quilombolas, entre outros.

No século XVI, foi fundada em Paripe uma das primeiras paróquias do Brasil: capela de Nossa Senhora do Ó, e em 1860 a implantação da ferrovia contribuiu para urbanização daquela localidade que perdeu gradativamente as características rurais.

Entre os séculos XIX e XX sediou as principais fábricas da Bahia, a exemplo do parque fabril de Cimento, que foi grande estimuladora de moradia na região e contribuiu fortemente para a economia local durante o período de suas atividades. Ao final da década de 1970, Paripe se consolidou como um bairro de relevância industrial, sendo que a função residencial prevalecia. A partir da década de 1990, com o fechamento das diversas indústrias, Paripe passou a contar com um grande número de pequenos comércios voltado para servir às necessidades dos moradores daquele local.

A transição do século XX para XXI marca muitas mudanças em Paripe, no entanto o bairro continuou a ser ocupado por trabalhadores de menor poder aquisitivo e pessoas em condições de vulnerabilidade econômica e social, que enfrentam sérios problemas relacionados à segurança, infraestrutura urbana.

Ainda que alguns projetos tenham sido realizados, tais como requalificação da orla, reforma de praças, implantação de pista de skate, quadra de futebol... Há um descaso enorme por parte dos poderes públicos que não investem no que diz respeito às urgências para que carências sociais, culturais, artísticas possam ser dirimidas e os moradores daquela área possam usufruir de uma vida mais honrada.

O bairro ainda conta com uma diversidade de bares, restaurantes, estabelecimentos de ensino públicos e privados, considerável quantidade de terreiros de candomblé, patrimônio histórico, cultural e uma das mais belas vistas para o mar, contudo não são promovidas ações que despertem em residentes de outros bairros de Salvador interesse em conhecer, frequentar ambientes que abrangem aquele recinto. “Paris...pe” ou “Paripelonge”, como alguns gostam de aludir ao bairro, é estigmatizado pela sua localização geográfica e pobreza da sua gente.

Figura 8: Praia de Paripe

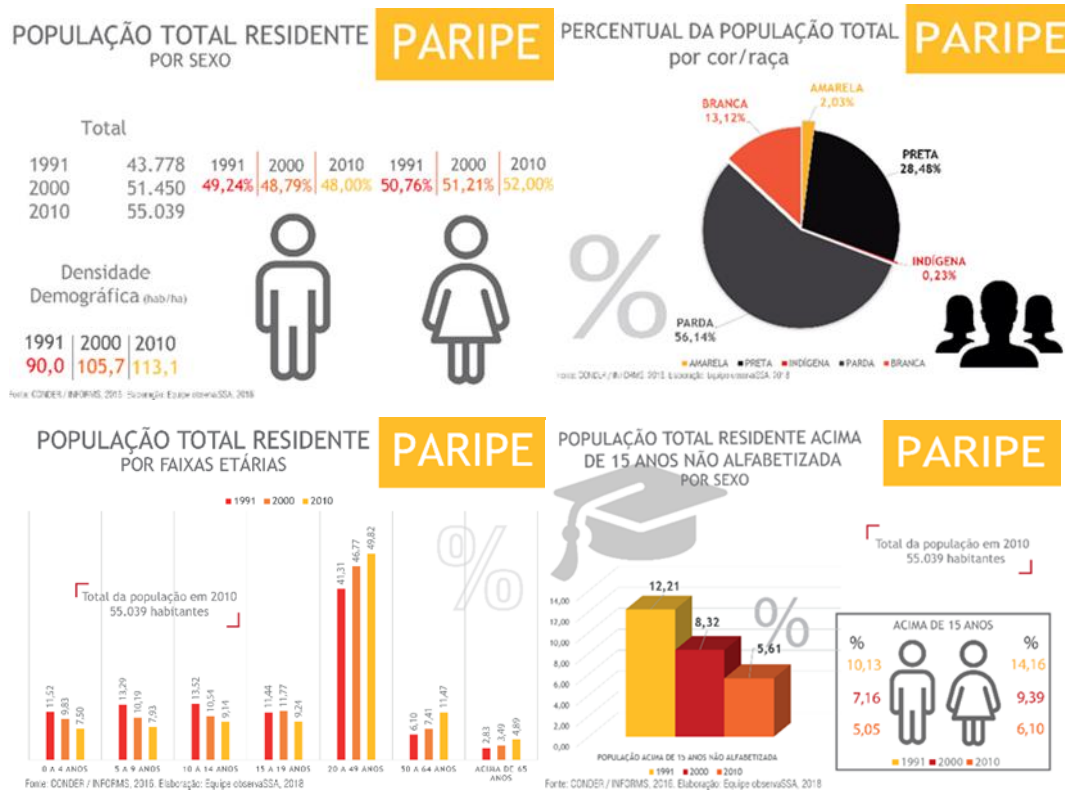


Fonte : www.salvadorbahia.com/experiencias/historias-dos-bairros-de-salvador-paripe/ (2022).

De acordo com os dados dos infográficos presentes no site ObservaSSA (observatoriobairrossalvador.ufba.br), em 2010, o bairro de Paripe somava uma população total de 55.039 habitantes. A maior parte se declarou parda (56,14%) e preta (28,48%), do sexo feminino (52%) e se encontrava na faixa etária de 20 a 49

anos (49,82%). No que diz respeito aos domicílios, 5,46% dos responsáveis não eram alfabetizados e apesar de 43,2% estar na faixa de 0 a 1 salário mínimo, a média dos responsáveis por domicílio no bairro era de R\$ 1.013,00.

Figura 9: Infográficos



Fonte : ObservaSSA (2010).

Os dados como os do ObservaSSA enfatizam a escassez financeira, baixa escolaridade e abismo social nos quais grande parte das famílias dos alunos do Almirante Barroso estão inseridas, cujas consequências têm sido delineadas nas salas de aula, sendo a evasão escolar a maior delas.

Embora se trate de um problema social que afeta todas as etapas da escolaridade, é durante adolescência e juventude que o abandono dos estudos atinge auge maiores, principalmente quando se trata de estudantes negros, residentes em bairros periféricos, como Paripe. E nós, docentes, por mais que nos compadeçamos, não temos soluções imediatas a dar, porém seguimos apostando na educação como possibilidade de transformações de vidas.

É lamentável que uma história tão rica e tão interessante como a do Subúrbio tenha sido apagada com o passar dos anos dando lugar a relatos com os quais muitos jovens nascidos no subúrbio não se identificam, nem querem se identificar.

Conhecer um pouco mais a fundo as reminiscências do Subúrbio Ferroviário e se entender como descendente de povos cujas histórias de beleza, bravura e coragem se entrecruzaram nesse território de luta e resistência onde hoje habita é uma das formas do alunado do Ceab não só se destituir das construções negativas que foram se esboçando em torno dos que nascem e vivem no subúrbio, bem como ambicionar por mudanças de dados estatísticos como os do ObservaSSA.

É, também, uma forma de conduzir tais alunos no diálogo através das cartas para autoras negras e indígenas sobre a importância dessas ancestralidades na sua constituição enquanto sujeitos que não mais se envergonharão de fazer parte dessa comunidade soteropolitana, em outras palavras, direcioná-los às práticas de reexistência, que “implicam para os jovens assumir e sustentar novos papéis e funções sociais nas comunidades de pertença e naquelas com que estão em contato”. (SOUZA, 2011, p. 36)

3.2 A escola que me ensina a aprender

O tempo, de vento em vento, desmanchou o penteado arrumadinho de várias certezas que eu tinha, e algumas vezes descabelou completamente a minha alma.

(Ana Jácomo)

Território de biodiversidades onde os povos tupinambás defenderam-se da colonização imposta pelos europeus; distrito que abrigou nos Quilombos do Tororó e do Rio dos Macacos os negros e indígenas escravizados que se opuseram à condição de cativos dos donos de engenho, séculos mais tarde vê instituir-se o Colégio Estadual Almirante Barroso, colégio no qual atuo como professora de Língua Portuguesa e Redação, nas séries do ensino fundamental e médio, respectivamente, desde 2009.

Figura 10: Fachada do Colégio Estadual Almirante Barroso



Fonte: Arquivo pessoal da professora (2022).

Figura 11: Localização do CEAB



Fonte: Google Maps (2022).

Território sobre o qual o Profletras me fez notar a partir de uma nova perspectiva e foi com os versos “Era a ordem, era prova, era o estudo, uniforme e o

futuro...mas era tudo incompleto e eu faço parte do mundo” da música “Depois de ver”, de Pedro Pondé, martelando na minha cabeça que dei início à minha trajetória de repensar o espaço físico, as pessoas que constituem o CEAB.

Tais versos me transportaram ao local onde a ordem, o uniforme, a prova são impostos a estudantes sob a ideia de lhes conferir um futuro, porém o fato de que esses estudantes fazem parte de mundos que não se limitam à escola não é levado em consideração quando planejamos aulas, atividades, projetos, e talvez por esse motivo, para muitos o que acontece ali não faz sentido, é incompleto; afinal o que conhecemos, compreendemos dos mundos vividos, almejados por eles? O que trazemos desses mundos para as salas de aula, para a escola?

Sobre isso, Souza (2011, p. 44) destaca que: “A escola de hoje recebe diversas subjetividades inscritas nas histórias de vida de seus atores. No entanto, alguns valores e princípios nem sempre são pertinentes à valorização das diferenças [...]”; justamente, como salientado anteriormente por Lima e Souza (2019, p. 165): “porque não buscamos formas distintas de conhecer os corpos portadores de histórias que se fazem presentes em classe”.

Ver, pensar, repensar este território é, em especial, voltar um olhar minucioso aos sujeitos que integram este espaço, a essas diversas subjetividades que se inscrevem nas histórias de vida; enxergando-os como muito mais que estudantes que por ali transitarão durante alguns anos, mas como aqueles que devem ser reconhecidos como os sujeitos das ações vivenciadas neste e em tantos outros lugares, mesmo porque, complementando, Lima e Souza (op.cit.):

[...] esses pedaços de vida, miúdos e ruidosos, que subvertem, reinauguram a proposta de intervenção na escola podem nos dar pistas para compreender com quem estamos falando quando estamos na sala de aula.

Impossível principiar tal reflexão sem pensar no momento em que a escola, espaço físico, se esvaziou e invadiu as nossas casas, exatamente quando passamos a viver reféns de um vírus que colocou nossas vidas de ponta a cabeça. Impossível não lamentar pelo grande número de estudantes que se viram obrigados a estar fora da “nova” escola por falta de recursos tecnológicos.

A pandemia reforçou tudo e um pouco mais a respeito do que já sabíamos sobre desigualdades. O Covid provocou um verdadeiro turbilhão; afetou completamente a todos e exigiu de nós uma capacidade de sobreviver, resistir, encontrar motivos diários para continuar a caminhada.

Entre as seis lições propostas por Santos (2020) para aprender com a pandemia, na sua obra: *A intensa pedagogia do vírus: as primeiras lições*, o autor afirma que as pandemias não matam tão indiscriminadamente quanto se julga, pois muitos grupos acabam sendo mais vulneráveis por não terem tantas condições de prevenção e de impedir a propagação do vírus e que o colonialismo e o patriarcado estão vivos e são reforçados nos momentos de crise aguda, por existirem corpos mais vulneráveis devido à racialização, sexualização e expostos à propagação do vírus, o que fomos constatando a cada notícia lida ou assistida.

Infelizmente, 2020 foi um ano de total negligência por parte do Governo Estadual do Estado da Bahia e nada foi feito com relação às aulas. Em 2021, finalmente, foi anunciada a nossa volta, retomei então as atividades com grupos de nono e primeiros anos dos turnos matutino e vespertino.

Cada turma possuía uma média de 35/40 alunos matriculados e adicionados ao *Google Classroom*, entretanto a frequência das aulas pelo *Google Meet* variavam entre 15/20 estudantes nos momentos iniciais; no decorrer dos meses, foi diminuindo e não foram poucas as vezes que tive apenas 05/06, 02/03 pessoas interagindo comigo virtualmente; o que desestimulou, frustrou, acarretou preocupação e levou a uma série de reflexões acerca do ensino remoto, que ao mesmo tempo se configurava como algo monótono, desigual e até injusto, mas também como uma oportunidade para uso de recursos dos quais raramente ou nunca dispusemos no ensino presencial, como por exemplo, produção de atividades lúdicas, colaborativas através dos aplicativos *Mentimeter*, *Wordart*, *Jamboard*, *Autodraw*, *Wordwall*, entre outros.

Vi-me diante de uma tela de notebook tomada por fotos de meninas e meninos, entre 14 e 18 anos de idade que bem diferente do que imaginei, não se sentiam à vontade para se mostrar diante das câmeras e falar livremente a respeito do que conversávamos em aula.

Jovens, na sua maioria negros e residentes de Paripe, viram as suas vidas abaladas, sonhos destruídos pela pandemia, conforme relatos feitos a partir de uma atividade escrita proposta nos encontros iniciais; perda de emprego de algum membro da família, diminuição de recursos financeiros, vivência do luto de entes queridos, convívio com a dor, medo e até algumas manias de limpeza. Tristeza pelo afastamento obrigatório de amigos, colegas, privação de passeios, encontros, reuniões familiares. Alguns casos de depressão e pânico; a sensação constante de estar doente...

No entanto, como jovens que são, ainda que lá no fundo, conservavam a esperança de dias melhores e idealizavam um futuro próspero, de alegria e felicidade num mundo mais solidário e mais justo. Embora um perfil mais detalhado desses estudantes seja muito importante na escrita desse memorial, diante da realidade que se firmou muito pouco fui capaz de conhecer dos meninos e meninas, além de tais revelações.

Habituar-mo-nos àquela nova vida não foi nada fácil; não saber exatamente quando aquela outra vida um dia vivida seria retomada gerava uma sensação esquisita, mesmo porque a pergunta recorrente era: depois disso tudo, a vida ainda seria como antes?

Alguns demonstraram uma certa preocupação com o ano letivo considerado perdido, outros nem tantos. A notícia da progressão automática se espalhou e motivou a desistência de vários que conseguiram chegar às aulas virtuais.

Tantas foram as queixas referentes ao *meet* e *Classroom*, à quantidade de atividades passadas pelos professores e às aulas desinteressantes dadas por eles; em paralelo aos problemas de falha, falta de conexão, barulhos... Sem dúvidas as aulas presenciais estavam fazendo falta e despertando saudades.

Diante dessa realidade que mexeu, incomodou, fez barulho dentro de mim, pensava no que me cabia fazer para que os poucos que chegaram até ali não desistissem e supusessem valer a pena a batalha travada a cada dia. Àquela altura já tinha total consciência de que o novo modelo de escola exigia um trabalho que não consistia em apenas partilhar informações; exigia ensinar de um jeito que respeitasse e protegesse as almas daqueles alunos, faziam-se necessárias condições para que a aprendizagem pudesse começar de modo mais profundo e íntimo (HOOKS, 2017).

Novos comportamentos e propostas e as leituras do Profletras já ecoavam em mim. Permitti-me a uma escuta mais sensível, fui alinhando com as turmas um trabalho mais voltado para o ensino dos usos da língua em diferentes situações comunicativa; conforme Lima e Souza (2011, p. 170):

É importante saber o que as pessoas pensam e como pensam sobre as coisas que almejamos que façam, principalmente porque não há relação saudável sem confiança, sem construção de vínculos, sem que elas queiram, sem desejo.

Analisamos memes, assistimos a e dentro de determinadas limitações, produzimos vídeos, realizamos atividades colaborativas e saber o quê das aulas

ressoou neles e o porquê passou a ser o meu objetivo maior. Vale ressaltar que éramos pouquíssimos no ambiente virtual, ainda assim seguimos tentando aproveitar toda nossa capacidade crítica e criativa para construir paraquedas coloridos, como tão belamente nos diz Ailton Krenak (2019).

Como estaríamos, quem seríamos depois que tudo passasse e retornássemos ao ensino presencial eram dúvidas constantes, minhas e dos poucos que concluíram a primeira fase do ano letivo. Como se configuraria a “Nova Escola”?

Seria muito ansiar que a nova era pós-Covid nos conferisse uma escola pensada a partir da noção de uma pedagogia decolonial que se pode definir, conforme Candau (2010, p. 28) como:

Uma *práxis* baseada numa insurgência educativa prepositiva – portanto, não somente denunciativa – em que o termo insurgir representa a criação e a construção de novas condições sociais políticas, culturais e de pensamento.

Não seria demais ansiar, contudo, o tempo que pensávamos infindo passou. As transformações humanas e sociais que muitos acreditaram acontecer devido aos efeitos do vírus, não aconteceram, aliás, socialmente tudo piorou e a escola permaneceu exatamente como estava naquele dia que fomos surpreendidos com a notícia de que era em casa que deveríamos ficar.

O segundo semestre de 2021, foi marcado pela ansiedade da volta, pelo fim dos encontros virtuais e o regresso ao chão da escola foi um verdadeiro caos e a sensação de impotência foi grande demais. Não consegui desenvolver com minhas turmas um trabalho razoavelmente digno. O medo da doença permanecia entre nós; a máscara contribuiu em demasia para nosso silenciamento, além de ser um verdadeiro incômodo; faltava-nos ar; vários estudantes que frequentavam no remoto, não retornaram; outros que não puderam participar ou desistiram das aulas virtuais e voltaram para o presencial pareciam completamente perdidos; as classes foram divididas em três grupos que deveriam se revezar a cada semana, não consegui sequenciar ou concluir atividades; as salas foram-se esvaziando; desse jeito concluímos 2021 e tanto do que havia planejado, pensado perdeu-se em meio a tristeza!

O ano letivo de 2022 começou com a notícia de que o Almirante Barroso foi contemplado com uma reforma e o que seria motivo de alegria, passou a ser aflição de toda comunidade escolar. Não teria sido mais sensato esses reparos acontecerem durante os dois anos em que estivemos fora da escola?

Por uma questão de logística, as aulas estão acontecendo quinzenalmente: uma semana turmas do fundamental, na outra as do médio. Temos sobrevivido em meio ao rodízio, horário reduzido, ruídos da obra, interrupção de água, energia, odor de produtos como resina [...]. São demasiados os transtornos. Encará-los faz-me recordar o ano de 2009, quando cheguei pela primeira vez ao Barroso e a Unidade Escolar era completamente diferente do que é hoje.

Confesso que quando fui designada para lá, não fiquei nada satisfeita. Aos 38 anos de idade, nascida e criada em Salvador, nunca tinha ido ao Subúrbio; lugar muito longe da minha casa, marcado por notícias de violência, pobreza, tráfico de drogas. Fui a contragosto, não tinha jeito; ou aceitava aquela vaga ou continuaria excedente.

Conversei pelo telefone com o professor Paulo Péricles, na época Diretor da unidade escolar, que me acalmou informando que a escola tinha uma área de estacionamento e que apesar de algumas intercorrências, era uma escola tranquila e boa de trabalhar.

Fui, e de imediato, me percebi encantada com uma fonte ao meio do pequeno jardim e com a pintura moderna nas paredes das áreas externas e banheiros; cores vibrantes, imagens de grafite, banners com fotos de estudantes, professores; fachada com pinturas de imagens de personalidades negras, entidades do candomblé. Observei que todas as salas tinham porta de alumínio com visor de vidro, todas inteiras e com maçanetas. Ventiladores em pleno funcionamento, carteiras dos alunos inteiras, ambiente limpo e aparentemente tranquilo [...]. Tudo muito diferente daquele padrão, azul, branco e cinza das outras escolas por onde passei, tudo muito relacionada à reexistência (SOUZA, 2011), perspectiva que contribui para instaurações de mudanças em processos mais amplos, em variadas esferas sociais, como a escola, que ainda se mostra excludente.

Esse primeiro olhar foi suficiente para quebrar o preconceito que trazia comigo com relação ao subúrbio, principalmente Paripe, que era considerado um dos bairros mais violentos de Salvador. Fui muito bem recebida e acolhida por colegas, estudantes e funcionários e isso aquietou meu coração. Deslocar-me para a nova escola passou a não ser um problema da minha vida.

Comecei a gostar de estar ali, entretanto, continuava julgando Paripe como um lugar pobre, com forte comércio, sim, mas nada a oferecer a sua comunidade além de pagodão nos finais de semana, ou seja, eu mantinha uma concepção impregnada de colonialidade termo aludido por Candau (2010, p. 19) como:

Invasão do imaginário do outro, ou seja, sua ocidentalização. [...] diz respeito a um discurso que se insere no mundo do colonizado, porém também se reproduz no lócus do colonizador. Nesse sentido, o colonizador destrói o imaginário do outro, invisibilizando-o e subalternizando-o, enquanto reafirma o próprio imaginário. Assim, a colonialidade de poder reprime os modos de produção de conhecimento, os saberes, o mundo simbólico, as imagens do colonizado e impõe novos.

O Almirante Barroso fica situado entre o “Bate coração” e “Faixa de Gaza”, duas áreas assinaladas pela violência, tráfico de drogas, ações policiais, no entanto não encontrei um ambiente hostil, vandalizado, com episódios absurdos de falta de disciplina ou de respeito. É certo que nem sempre foi assim, contudo a gestão que encontrei, juntamente com professores, funcionários e representantes de pais iniciava um trabalho pedagógico baseado na conscientização, resgate da identidade dos alunos e sentimento de pertencimento àquela comunidade, por conseguinte, começaram a realizar projetos cujas atividades giravam em torno de temas relacionados à raça e gênero e apostaram nos resultados positivos de provas multidisciplinares que contemplavam questões tipo Prova Brasil e Enem.

Trazendo de certa forma, para a realidade escolar, princípios das Diretrizes Curriculares Nacionais para as relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, que entre tantos direcionamentos nos dizem:

Aos estabelecimentos de ensino está sendo atribuída responsabilidades de acabar com o modo falso e reduzido de tratar a contribuição dos africanos escravizados e de seus descendentes para a construção da nação brasileira, de fiscalizar para que no seu interior, os alunos negros deixem de sofrer os primeiros e continuados atos de racismo de que são vítimas. Responsabilidades implicam compromisso com entorno sociocultural da escola, da comunidade onde esta se encontra e a que serve; compromisso com a formação de cidadãos atuantes democráticos.

É papel da escola estimular a formação de valores, hábitos e comportamentos que respeitem as diferenças e as características próprias de grupos e minorias;

Mesmo assim, apesar dos avanços do sistema brasileiro de ensino, ainda há muito o que fazer para a efetivação de uma educação que se mostre capaz de concretamente acolher todas as diferenças, com igualdade de direitos, de modo a se enfrentarem em formas e mecanismos de exclusão que ainda impedem que a escola seja espaço de equidade. (SOUZA, 2011, p.44)

À medida que fui me apropriando daqueles projetos e me envolvendo com os estudantes, atividades [...]; minha relação com a escola e alunos foi mudando positivamente. Comecei a me entender como parte daquele ambiente, a ver os meninos e meninas a partir de outra perspectiva e expressão como “suburbanos” passou a me causar estranheza e insatisfação.

Compreendi que são donos de uma cultura que ecoa o lugar onde vivem; notei que alguns comportamentos e posicionamentos são consequências do que vivenciam no próprio bairro, tal como, não poderem transitar ou namorar pessoas de determinadas ruas por causa de rivalidade entre grupos de moradores dali.

Entendi que a distância geográfica, somada à falta de um serviço de transporte efetivo e de qualidade se configuram como real motivo para que aquelas pessoas não atravessassem a cidade em busca de pontos turísticos ou movimentos culturais, não se tratando assim de falta de boa vontade para participarem de determinados eventos.

Era visível que aquele espaço bonito, colorido, limpo, com fotos de alunos, alunas e professores era uma das explicações para o estado de conservação da escola. Os estudantes não destruíam objetos, móveis, equipamentos e na sua maioria não eram agressivos com professores, funcionários nem colegas; uma ocorrência ou outra, nada desesperador que me despertasse a vontade de não retornar mais.

A direção se fazia presente nos corredores, salas, apresentações; professores e professoras faziam um trabalho mais ou menos orquestrado e a escola se mantinha numa certa unidade entre os três turnos. Nem tudo eram flores, havia problemas em todos os segmentos, porém eram problemas que acabavam se tornando contornáveis e as insatisfações dialogadas.

Contudo tinha uma questão: enquanto presenciávamos apresentações brilhantes nos projetos, participações interessantes em seminários que versavam sobre temáticas diversas; em sala, a falta de estímulo para atividades referentes às aulas era constante e resultados das avaliações multidisciplinares e das avaliações externas estavam deixando a desejar, sem falar na evasão, principalmente nas turmas em que havia distorção idade/série.

Passou o tempo, tivemos momentos de tensão no período de eleições para direção, mudou a gestão e por mais que se tentasse manter o que havia sido construído, modificações aconteceram entre outras razões, devido às ideias, resoluções do novo grupo gestor.

Houve uma diminuição das verbas, logo manter a pintura, fazer reparos no telhado já não foi possível e pareceu-me que se foi perdendo por parte, principalmente dos alunos, o sentimento de pertencimento mencionado.

Mantivemos os projetos, algumas avaliações multidisciplinares, contudo os problemas de aprendizagem e evasão escolar parece que aumentaram. O que leva a crer que algo de muito errado ainda estava acontecendo; a escola e a sala de

aula, continuavam sendo concebidas como espaços neutros, marcados pela imparcialidade; as questões burocráticas suplantaram as pedagógicas e apesar de projetos, atividades lúdicas, a forma de ensinar permaneceu a mesma, centrada nas convicções de quem, a exemplo de mim, não deixou de se enxergar como a “única fonte autorizada de informações, motivações, sanções” (POSSENTI, 1996. P. 95)

Quanto a mim, faltava uma percepção, que realmente só veio a ser despertada a partir do Profletras, de que por mais que as minhas aulas já não fossem mais pautadas no ensino da gramática normativa, não perpassavam por uma tarefa de construção por parte também dos alunos, tendendo assim à transmissão de conteúdos, contrariando ao que nos alude Sírio Possenti (1996) acerca da importância de se priorizar um trabalho com a gramática internalizada, em seguida a descritiva e por último a normativa.

Embora sempre tenha julgado a literatura como algo demasiadamente fascinante e importante para formação de um leitor crítico, capaz de estabelecer múltiplas relações de sentidos, no tocante à leitura do texto literário, devido à carência de um acervo, era mais limitada aos gêneros contemplados no livro didático; por vezes umas cópias xerografadas ou PDF autorizado de algumas obras, frequentemente utilizadas durante projeto multidisciplinar proposto pela escola ou em determinados períodos.

3.3 Programa Pedagógico Institucional e (in)ações no ano letivo

Escola de grande porte, situada à Rua Almirante Tamandaré, s/nº, o Almirante Barroso foi fundado em agosto de 1965, na Rua Afrânio Peixoto, onde funcionava a antiga Associação dos moradores de Paripe, à época liderada por trabalhadores da Base Naval. Anos depois, em um terreno cedido pela marinha, ergueu-se a instalação atual.

Situada em área militar da marinha, o que pode ser a justificativa da escolha do homenageado para nomear essa Unidade Escolar, vale refletir acerca da contradição em torno do nome desse patrono e o passado de resistência de indígenas e negros onde a UE está localizada.

Francisco Manoel Barroso da Silva, Almirante e Barão do Amazonas, português, tornou-se brasileiro por força da Constituição imperial de 1824. Em sua carreira de militar, destacou-se, entre outros feitos, por atuar na repressão à

Cabanagem, na província do Pará; posteriormente pelo comando à força naval brasileira que venceu a Batalha Naval do Riachuelo, Guerra do Paraguai; episódios reconhecidos também pela coibição, apagamento e massacre do povo indígena e negro que em vários momentos da nossa história lutaram por liberdade e vida digna.

Quem povoou aquelas terras antes da chegada de nós todos; quem foi o Almirante não são indagações que circulam pelas salas, corredores da escola. A comunidade escolar pouco ou nada conhece a respeito dos fatos mencionados e por isso não questione a deferência ao Almirante nem pleiteie pelo nome de um líder indígena Tupinambá ou quilombola para ser o verdadeiro patrono do Colégio, fazendo jus à história daquele lugar e memória dos seus ancestrais.

O CEAB oferece nos três turnos, aos seus 2.368 alunos, modalidades dos anos finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA) ministradas por 68 docentes geridos por uma diretora e duas vice-diretoras, cujas atribuições são compartilhadas com uma coordenadora pedagógica, uma secretária, funcionários da secretaria, da cozinha, da limpeza e portaria. Constituído por 20 salas de aula, 01 sala de professores, 01 secretaria, 01 diretoria, 01 sala de coordenação, 01 cozinha, banheiros, estacionamento; o CEAB não possui vias de circulação internas com recurso de acessibilidade, nem sala de recursos multifuncionais.

Atende a alguns alunos de inclusão, todavia contou com apoio de tradutor de libras e auxiliar de apoio educacional por curto período nos dois últimos anos. Os estudantes são recepcionados numa área aberta com bancos e um pequeno jardim; logo adiante encontra-se um grande espaço coberto onde acontecem intervalo, merenda, eventos, reuniões. As aulas de Educação Física transcorrem numa quadra esportiva descoberta. Os últimos espaços mencionados são compartilhados para atividades de integração com a comunidade.

A sala de leitura, biblioteca, laboratório de informática, sala de vídeo encontram-se desativados devido a problemas de infiltração no teto. Neste ano de 2022, a escola está passando por uma reforma, entretanto como as informações não são tão precisas, ainda não temos certeza se todas as salas desativadas serão restauradas.

Como toda unidade escolar estadual, possui um Projeto Político Pedagógico, instrumento de grande importância que reflete a proposta educacional da instituição de ensino e norteia as práticas e metodologias escolares, de maneira a atender às necessidades dos discentes. Elaborado de maneira participativa, deve envolver

gestores, professores, funcionários, famílias. É imprescindível que esse documento não só estabeleça uma relação respeitosa entre escola e comunidade, como também favoreça a quebra de modelos ultrapassados de educação e oportunize construção de novos conhecimentos.

O PPP do CEAB encontra-se em processo de reescrita, já que, durante a pandemia não houve condições para a sua reestruturação; apresenta como objetivo geral: Desenvolver de modo integral o educando, preparando-o para o exercício da cidadania e qualificando-o para o trabalho, fundamentado nos ideais de solidariedade humana e nos princípios de liberdade, garantindo aos mesmos o mínimo de habilidades básicas para o desenvolvimento de suas potencialidades e estimulando o espírito crítico, a autoconfiança e a firmeza nas decisões e ações, e entre outros objetivos específicos, podemos observar:

- Contextualizar os conteúdos a partir da realidade do educando e fazendo com que o mesmo desenvolva o espírito crítico, dominando vários campos do saber cognitivos e sociais amplas, procedimentos gerais e específicos nos diversos campos do conhecimento, bem como valores e atitudes fundamentais à vida pessoal e a convivência social;
- Incentivar práticas curriculares inovadoras que priorizem o desenvolvimento dos educandos na apropriação de novos conhecimentos estimulando novos saberes.
- Desenvolver ações e posturas que contribuam para que os educandos desta comunidade conheçam as suas heranças étnicas e valorizem seu pertencimento étnico-racial tornando-os mais conscientes e parceiros no combate ao racismo, a discriminação, a exclusão social;
- Promover um espaço democrático respeitando os princípios de uma prática participativa e do respeito às diferenças, através da inclusão, e estruturação física que proporcione devidas condições aos que portam necessidades especiais;
- Promover a cultura antirracista, da não tolerância e da boa convivência, desenvolvendo ações e estudos com os temas como, Identidade étnico racial de gênero e sexualidade;
- Dar continuidade à implementação e efetivação da Lei nº 11.645/08. através do desenvolvimento de estudos e atividades da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e da História e Cultura do Índio.

Embora o texto revele a intenção de implementar ações fundamentadas em conhecimentos atualizados e no reconhecimento da necessidade de um fazer pedagógico voltado para a realidade social, histórica, cultural dos educandos, levando em consideração suas diferenças, com intuito de instrumentalizá-los para uma vida em sociedade mais justa e igualitária, o que se vê é uma realidade que se distancia do que se propõe no projeto, a partir do momento em que não se efetiva uma mudança curricular, maior parte das atividades é pautada no livro didático e, como já mencionado, em projetos multidisciplinares.

É inegável que temas referentes à situação do negro no Brasil, gênero e sexualidade são abordados na nossa unidade escolar em determinadas proporções, entretanto estamos longe de práticas democráticas e antirracistas com conteúdos contextualizados à realidade dos estudantes e a comunidade da qual fazem parte.

Os planejamentos são elaborados em cima da progressão de conteúdos e em determinadas temáticas, que muitas vezes, não levam em consideração as necessidades específicas dos sujeitos daquela escola e comunidade.

A decisão do que se vai realizar envolve sempre gestão e professores, o corpo discente não tem voz, embora se elejam representantes de turmas, que ao meu ver têm como funções a de porta-voz da direção e organizador de algumas atividades estudantis. Muitos professores não têm preparo suficiente para dialogar a respeito de certas questões, a exemplo de racismo, orientação sexual, religiosidade, invisibilidade e minorias sociais, machismo, sexismo... até mesmo por incorporarem preconceitos ou por não terem um conhecimento mais alargado sobre os assuntos.

As avaliações ainda são feitas de maneira tradicional, com ênfase no quantitativo e numa prova multidisciplinar, cujo objetivo, quando idealizada, era o de preparar os alunos para avaliações externas, no entanto os resultados não são exitosos e são recorrentes as queixas dos alunos que alegam que o conteúdo é cobrado na prova difere da forma trabalhada em aulas.

A situação do indígena no Brasil não vem à tona nas discussões ou atividades de projetos. E todo um trabalho feito na época em que entrei na escola sobre identidade e pertencimento foi se perdendo. Evidente que, enquanto professora dessa escola, me incluo nas situações aludidas acima, porém vale ressaltar que muitas das minhas convicções transmutaram-se a partir das provocações suscitadas pelo Profletras, ainda mais no que tange estudo da língua e diversidades.

O PPP, equivocadamente, sempre foi assimilado por mim e vários colegas como um grande problema. Na verdade, nunca fomos preparados para sua estruturação e execução. Via de regra, durante a semana pedagógica, ele desponta no cronograma, mais como um castigo e somos convidados a revê-lo. De maneira fragmentada e superficial, com um tempo limitado, “passamos o olho” sobre o documento que acaba “caindo nas mãos” de um grupo de colegas que se propõe a reestruturá-lo. Feito isso, ele é engavetado e esquecido; por vezes mencionado, mas não é nele que nos apoiamos para traçar os planos educacionais do CEAB.

Hoje, percebo a relevância de nos instrumentalizarmos com referenciais teóricos para conjuntamente elaborarmos as diretrizes, metas, propostas que conduzirão as práticas e metodologias da nossa instituição. Entretanto é preciso não mais concebê-lo como uma atividade burocrática instituída por uma lei. É importante também, depois de reescrito, nós, professores termos acesso ao PPP para uma leitura coletiva e consciente, a fim de nos apropriarmos dele como um todo e traçarmos ações para validá-lo.

Não adianta, por exemplo colocarmos como um dos objetivos, promoção de uma cultura antirracista, se considerarmos apenas como antirracista a não utilização de determinados termos, se não incluirmos os povos indígenas, se não mexermos no currículo, não fizermos uma escolha consciente do livro didático, se ficarmos apenas na reprodução de conceitos e realizando atividades em datas específicas.

A respeito de uma educação antirracista, por exemplo, Cavalleiro (2001, p. 158) caracteriza como aquela que:

1. Reconhece a existência do problema racial na sociedade brasileira.
2. Busca permanentemente uma reflexão sobre o racismo e seus derivados no cotidiano escolar.
3. Repudia qualquer atitude preconceituosa e discriminatória na sociedade e no espaço escolar e cuida para que as relações interpessoais entre adultos e crianças, negros e brancos sejam respeitadas.
4. Não despreza a diversidade presente no ambiente escolar: utiliza-a para promover a igualdade, encorajando a participação de todos/as alunos/as.
5. Ensina às crianças e aos adolescentes uma história crítica sobre os diferentes grupos que constituem a história brasileira.
6. Busca materiais que contribuam para a eliminação do “eurocentrismo” dos currículos escolares e contemplem a diversidade racial, bem como o estudo de “assuntos negros”.
7. Pensa meios e formas de educar para o reconhecimento positivo da diversidade racial.
8. Elabora ações que possibilitem o fortalecimento do autoconceito de alunos e alunas pertencentes a grupos discriminados.

A autora, entretanto, afirma que não é uma tarefa fácil, haja vista termos de lutar contra a história oficial, os meios de comunicação, a educação familiar e religiosa, além de que é preciso atenção para que não só em relação aos negros difundamos estereótipos e preconceitos, mas também aos demais grupos socialmente discriminados.

E essa dificuldade se concretiza no CEAB; muito do que a autora anteriormente mencionada pormenoriza como antirracismo no contexto escolar não é o que, enquanto unidade, fazemos, então enquanto não nos permitirmos a novas leituras, nem reavaliarmos e modificarmos nossas práticas por concebê-las suficientes, determinadas as devidas mudanças e transformações não acontecerão, o PPP permanecerá engessado, engavetado, visto mesmo como uma punição da semana pedagógica e as teorias continuarão distantes das experiências didáticas.

3.4 O livro didático, a biblioteca e o acesso à leitura

O livro didático é uma das, senão a maior fonte de informação dos alunos da educação básica da rede pública no nosso país. Embora alguns professores utilizem outras fontes para ensinar e os alunos tenham acesso a outros recursos como a internet, sem dúvidas, é o livro que ainda conduz o planejamento das atividades em sala de aula. Apontado por muitos com uma ferramenta tradicional, quando bem utilizado pode ser um instrumento de aprendizagem para os estudantes, pode lhes escancarar novos mundos; lhes fazer adentrar universos, como da literatura, ciências, filosofia, escrita [...]. E pode facilitar a vida do professor, já que nem sempre esse vai dispor dentro da unidade escolar de cópias de textos, revistas, jornais, retroprojeter, ambientes adequados para leituras, exibição de filmes, vídeos.

Para Dalvi (2013, p. 136):

O livro didático – e, especialmente, no nosso caso, o de língua portuguesa e literatura – pode ser apropriado ativamente, estimulando a autonomia do leitor e a consciência crítica de que toda leitura é uma negociação entre sua subjetividade e as coletividades em que toma parte.

É relevante dizer que atualmente escolher livros para escola pública está mais democrática e os professores estão tendo mais autonomia para tal. Recebemos guias com resenhas e também exemplares das obras que concorrem ao Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), temos contato com representantes das editoras que nos

passam orientações. Apresentamos duas opções, às vezes, não somos contemplados com a primeira, contudo o que chega para nosso uso, passou pela nossa avaliação. Nem sempre foi assim. Chegavam pacotes prontos!

São variados os critérios para a escolha do livro didático e no Portal do MEC consta entre outras informações que “é importante o conhecimento do Guia do PNLD: “[...] O livro didático deve ser adequado ao projeto político-pedagógico da escola; ao aluno e professor; e à realidade sociocultural das instituições”. Já Dalvi (2013, p. 136) diz que:

O professor ao considerar viável ou não a adoção de certa obra didática/paradidática pode ponderar se: a) é possível identificar a(s) concepção(ões) de sujeito/linguagem-língua/texto que rege(m) a obra? b) as concepções da obra são condizentes com as escolhas do professor e da instituição? c) o material é acessível? d) o material é, simultaneamente, coeso e heterogêneo? e) o material e sua apresentação privilegiam a formação de um leitor (professor e estudante) ativo e sócio-histórico-culturalmente responsivo/responsável? f) o material tem qualidade editorial (papel, impressão, ilustrações, suporte à pesquisa autônoma, suporte ao professor etc.)? g) o material contempla o conteúdo proposto para a série/ciclo? h) o material poderá ser utilizado por alguns anos seguidos sem cair na desatualização? i) os textos propostos são fragmentos coerentes e/ou textos integrais? j) os exercícios propostos são diversificados, contextualizados, transdisciplinares e apresentam graus distintos de dificuldade?; e, k) o material integra as distintas dimensões dos textos?

Confesso que o meu olhar sobre os exemplares no momento da triagem para adoção dos livros era bem diferente do que tenho hoje, pós-Profletras. Era acrítica e pouco criteriosa. Sinceramente a primeira busca era pelos conteúdos gramaticais; se condiziam com a série e como eram trabalhados. Depois então observava seções de textos, averiguava diversidade de gêneros, quais eram literários, diagramação, ilustração. E por mais que já me inquietasse e desenvolvesse trabalhos com questões étnico-raciais, nunca me debrucei em busca de autores negros, muito menos indígenas. Pensava que daria conta de tais questões com leituras extras. Quanto à ilustração, procurava representatividade negra, no entanto, assumo que se não tivesse, mas o conteúdo gramatical estivesse bem organizado e alinhado ao estabelecido para a série, esse prevalecia.

A escolha sempre feita de maneira aleatória, quase no final do prazo estabelecido, de maneira corrida sob solicitação da coordenação e quase nunca no momento de AC. Em casa, separávamos os títulos que despertaram maior interesse e levávamos para reunião de Atividade Complementar (AC); falávamos brevemente o motivo de considerar tal coleção interessante e partíamos então para votação.

Concebia gênero como agrupamento de textos com características similares relacionado à determinada tipologia, quando o gênero se refere às diversas formas abstratas e sociais de usar a linguagem (CASSANY, 2008), e ainda:

Quando dominamos um gênero textual, não denominamos uma forma linguística e sim uma forma de realizar linguisticamente objetos específicos em situações sociais particulares [...] o que permite dizer que os gêneros textuais operam, em certos contextos, como forma de legitimação discursiva, já que se situam numa relação sócio-histórica com fontes de produção que lhes dão sustentação além da justificativa individual. (MARCUSCHI, 2008, p. 154)

No que diz respeito à literatura no livro didático, verificava que em muitas coleções, os textos literários, frequentemente poemas ou seus excertos, eram usados como pretexto para exercícios de gramática, descontextualizados. Mesmo que me causasse estranheza, não atentava, que especificamente sobre o poema, aparecer solto, pois para Alves (2003, p. 60): “de certa forma contribui para que esse gênero literário continue a ser tratado como gênero menor, e pior ainda, como um dos gêneros menos apreciados no espaço escolar”.

Na ocasião em que houve seleção para as coleções de Língua Portuguesa, eu só tinha uma turma de nono ano do ensino fundamental, dessa maneira fui voto vencido, pois o livro adotado, não foi o que considere mais adequado.

O livro adotado para o ensino fundamental, a ser utilizado no quadriênio 2020/2023, é da coleção *Tecendo Linguagens*, das autoras Tânia Amaral e Lucy Aparecida Melo Araújo, que consideram cada volume como uma obra aberta e flexível em contínua construção; um convite à reflexão e à recriação; um ponto de partida para estabelecimento de um rico diálogo entre autores, professores e alunos. Tem como objetivo colaborar com a educação integral dos alunos, que permitirá a mobilização das competências para participação plena na sociedade.

Figura 12: Livro Tecendo Linguagens



Fonte: Arquivo pessoal (2022).

A BNCC é a referência para organização da proposta pedagógica do livro dos alunos e das orientações do manual do professor. A multiplicidade de textos está estruturada em torno dos quatro eixos organizadores que perpassam todo o ensino fundamental: leitura, Produção de textos, Oralidade e Análise Linguística /Semiótica.

As práticas de linguagem firmadas nos quatro campos de atuação: Jornalístico-midiático, atuação na vida pública, campo das práticas de estudo e pesquisa, campo artístico-literário.

A metodologia desenvolvida assentada em quatro bases: pensar, sentir, trocar e fazer de modo crítico, criativo, significativo, solidário e prazeroso.

O livro é constituído de quatro unidades que são formadas por dois capítulos. Os capítulos apresentam textos de diferentes gêneros e temáticas e são ordenados em seções que abrangem: compreensão e interpretação de texto, ortografia, intertextualidade, oralidade, reflexões sobre uso da língua, produção de texto, sugestões de sites, livros, filmes.

Tecendo Linguagens não é atrativo, as imagens não despertam atenção dos leitores, as atividades de estudo de texto são extensas, por conseguinte cansativas, motivo para que os alunos as respondam superficialmente e pela metade.

A professora Ana Célia Silva (2005) enfatiza que:

O livro didático, de um modo geral, omite ou apresenta de uma maneira simplificada e falsificada o cotidiano, as experiências e o processo histórico cultural de diversos segmentos sociais, tais como a mulher, o branco, o negro, os indígenas e os trabalhadores, entre outros.

O que, incredivelmente constatei na análise do livro *Tecendo Linguagens*: os textos literários ancoram-se nos cânones ocidentais; todos são de autoria masculina, na maioria homens brancos ou pardos não negros, a exemplo de Liev Tolstói, José de Alencar, Carlos Drummond de Andrade. Em uma das seções de sugestões, é apresentado um trecho da adaptação em quadrinhos do conto “Um músico extraordinário” de Lima Barreto, porém sobre o autor não tem nenhuma referência bibliográfica ou imagem.

A representatividade negra através de imagens é pouco expressiva. Algumas raras tirinhas, sugestões de livros, duas fotos, uma associada à reportagem: “Jovens que não estudam nem trabalham: escolha ou falta de opção?”, ilustração da música de Gabriel O Pensador, na qual os desenhos das pessoas negras são relacionados

às profissões de menor prestígio social, com exceção da professora. Já a indígena é muito menos expressiva ainda: Uma tirinha e um anúncio publicitário antigo, utilizado para fazer uma análise da grafia de algumas palavras no decorrer do tempo.

Com relação à autoria e imagens femininas, entre as poucas referências, podemos destacar dois fragmentos do texto “Como e por que ler o romance brasileiro” de Marisa Lajolo. Tirinhas de Clara Gomes e Cibele Santos; uma notícia, uma entrevista e uma reportagem de Juliana Gragnani, Gabriela Andrade e Mariana Kaipper Ceratti, respectivamente. Sugestões de livros de Chimamanda Ngozi Adichie, Clarice Lispector, Giselda Laporta Nicolelis. Um cartaz de campanha publicitária de combate ao assédio contra mulheres nos estádios.

Não ser visível nas ilustrações do livro didático e, por outro lado, aparecer desempenhando papéis subalternos, pode contribuir para a criança que pertence ao grupo étnico/racial invisibilizado e estigmatizado desenvolver um processo de auto rejeição e de rejeição ao seu grupo étnico/racial. (SILVA, 2005, p. 25)

E cabe a nós, professores, termos essa consciência e sermos criteriosos de fato no momento da escolha de livros para que não continuemos reproduzindo preconceitos.

Figura 13: Representatividade do jovem negro no livro adotado



Fonte: Arquivo pessoal (2022).

Figura 14: Representatividade negra nas tirinhas do livro adotado



Fonte: Arquivo pessoal (2022).

Figura 15: Representatividade das profissões no livro adotado



Fonte: Arquivo pessoal (2022).

Figura 16: Representatividade indígena no livro adotado

2. Leia o texto da propaganda a seguir:



a) No texto, há algumas palavras escritas de modo diferente de como grafamos atualmente. *Djuretico, Neuro-Moseular, regularizando, funções, rejuvenesce, imediatamente, affeito!*



Fonte: Arquivo pessoal (2022).

Conforme mencionado, se dependesse de mim, *Tecendo Linguagens* não seria o livro adotado para esse quadriênio. Uma análise mais apurada ratificou a minha primeira impressão sobre o livro. Como as próprias autoras dizem se tratar de uma obra aberta e flexível, realmente é importante que seja consumida de forma bem criteriosa, com utilização de outros textos, outros recursos que possam complementar o que a coleção deixa a desejar.

Faz-se necessário conduzir os alunos para que eles também percebam essas falhas e assim tenham uma visão mais crítica acerca do material que tem em mãos, “Na relação entre professor, conhecimento e aluno, existe a possibilidade de apreensão da dissonância causada pelo estereótipo e de sua correção, através de atividades crítico-criativas”. (SILVA ,2005, p. 33) Nesse sentido, “[...] o livro didático [...] pode ser apropriado ativamente, estimulando a autonomia do leitor e a consciência crítica de que toda leitura é uma negociação entre sua subjetividade e as coletividades em que toma parte”. (DALVI, 2013)

Quando cheguei ao Barroso, existia uma sala que funcionava como biblioteca e outra como sala de leitura. Ambas possuíam móveis adequados ao espaço e um acervo de livros, revistas, jornais... que os alunos também podiam levar para casa, no entanto havia uma carência de funcionários que pudessem se responsabilizar pelas

ações naqueles espaços, dessa forma, nem sempre os estudantes tinham acesso àqueles ambientes nem aos livros.

Eventualmente, algum funcionário ficava com as chaves e mediante solicitação de alunos e/ou professores abria e fechava as salas para que pudéssemos usufruir de um lugar mais propício à leitura. Essa carência aliada a problemas de infiltração acabou se tornando um desestímulo e fomos deixando de ir àquelas salas, até que uma chuva muito forte fez vir abaixo parte do teto da biblioteca, perdemos, então, grande parte do acervo, restando pouquíssimos livros. Na sala de leitura, a molhação foi tamanha que se tornou impossível de ser utilizada. Tempos depois, foi feito um serviço no teto e o que era biblioteca se transformou numa sala de aula devido ao aumento de turmas na escola.

Logo, o acesso à leitura na nossa unidade escolar (UE) é através dos livros didáticos e os livros de Literatura que chegaram depois dos acontecimentos relatados são guardados em armários na sala de coordenação e direção, assim sendo, os alunos só podem manuseá-los quando adotados pelos professores e não podem levá-los para casa, pois não tem quem faça o controle de empréstimo e devolução.

Atualmente, estamos passando por uma reforma e a torcida é para que após os reparos, tenhamos nossa biblioteca e sala de leitura de volta, afinal nem sempre a sala de aula é um espaço adequado para atividade de leituras, independente do gênero que seja trabalhado; o barulho externo, muitas vezes, atrapalha, desconcentra a turma, o calor deixa-os inquietos e alguns alunos se recusam à leitura oral por timidez ou receio de críticas por parte de outros colegas.

Sabemos também que nem todos têm a oportunidade de se desenvolver leitor nos seus lares e os motivos são diversos; para a maioria dos brasileiros o aprendizado da leitura, o contato com livros e textos acontece na escola (MORTATTI, 2014), então nada melhor e mais justo do que ter no ambiente escolar um espaço adequado, arejado e agradável para que estratégias sejam desenvolvidas a fim de incentivar o hábito, o gosto de ler. A autora (op.cit.), ainda afirma que, na escola, também se desrespeita o direito à literatura, quando a leitura dessa se restringe a um exercício escolarizado e complementa:

O direito à literatura se refere ao direito à literatura de bons textos literários como lugar de resistência à desumanizante (des)razão à redução do ler e escrever a finalidades pragmáticas impostas por uma sociedade semi-letrada, de cujo cotidiano a literatura não faz parte.

Assim, Ziberman (2009, p. 17) disse que:

A leitura do texto literário constitui uma atividade sintetizadora, permitindo ao indivíduo penetrar o âmbito da alteridade sem perder de vista sua subjetividade e história. O leitor não esquece suas próprias dimensões, mas expande as fronteiras do conhecido, que absorve através da imaginação e decifra por meio do intelecto. Por isso, trata-se também de uma atividade bastante completa, raramente substituída por outra, mesmo as de ordem existencial. Essas têm seu sentido aumentado, quando contrapostas às vivências transmitidas pelo texto, de modo que o leitor tende a se enriquecer graças ao seu consumo.

E quanto a nós professores, responsáveis pela formação de leitores críticos, temos o hábito de ler? Gostamos de ler? E, se gostamos, explicitamos para nossos alunos? Para Bordini (2016, p. 43):

Se o professor não for um leitor com uma boa bagagem de livros efetivamente lidos e apreciados de diversos gêneros, ele ficará preso às normas estabelecidas sobre quem e o que deve ensinar e terá de confiar no livro didático. Se não estiver qualificado como leitor crítico, na sua própria formação, não saberá trabalhar sequer o texto presente no livro didático e ficará a mercê de estratégias de ensino que não irão atingir a classe.

É muito importante sermos vistos pelos nossos alunos como exemplo de leitor e isso pode se tornar real se levarmos para aulas as nossas leituras extraclasse através de comentários, dicas de livros.

Quantas vezes fomos atrás de um livro, de um filme simplesmente porque alguém próximo teceu comentários intensos acerca da obra? A quantas séries já assistimos porque um ou outro aluno nos disse ser interessante? Essas trocas em sala são valorosas demais e podem despertar a curiosidade desses jovens para leituras diversas, inclusive de livros.

3.5 O Projeto

Ler é viajar, conhecer universos não habitados e explorar conhecimentos novos, aventurar-se.

(Kambeba, 2018. p.. 44).

O retorno das aulas cem por cento presencial no ano letivo de 2022 destinou a nós, do CEAB, uma realidade completamente atípica: adaptação de novo grupo gestor, mudanças no sistema de matrícula da SEC, que acarretou em diminuição de algumas séries, aumento de outras; nova redistribuição de carga horária dos professores para não haver excedência, resultando numa instabilidade de turmas e horários que só veio a se definir faz pouco tempo.

Transtornos ocasionados por uma obra que parece não ter fim e pelo rodízio entre os segmentos fundamental e médio, que vem se configurando como uma imensa dificuldade em executar os planos pedagógicos, pois na semana em que estão em casa, os estudantes não realizam estudos, atividades propostas sob diversas justificativas e, quando estão na escola parecem perdidos, alheios ao que se tem feito.

Não consigo dar sequência nem percebo um avanço no meu trabalho, sinto tudo muito superficial e essa sensação me angustia e frustra, pois voltei com ideias e provocações suscitadas pelo Profletras fervilhando na minha cabeça. Todas as minhas esperanças estavam depositadas nesse retorno, frente aos desencantos do ano anterior.

Estabelecido o horário, a única turma de ensino fundamental que me coube foi o 9º ano D matutino constituída por meninos e meninas majoritariamente negros, residentes do próprio bairro de Paripe, com idade entre 15 e 17 anos.

Os primeiros encontros aconteceram com uma média de quarenta estudantes e em muito pouco tempo, entristecidamente, comecei a perceber a quantidade de alunos diminuindo, de modo que atualmente, frequentam de maneira assídua uns doze estudantes, a maioria meninos e uns cinco que têm aparecido eventualmente. Uma das justificativas para tamanha evasão antes mesmo de finalizarmos o primeiro semestre é o desestímulo causado pelo rodízio e as trocas constantes de professores até determinação do horário, além da redução do tempo das aulas.

Em uma roda de conversa, quando, após uma dinâmica de grupo, compartilhamos também uma pequena produção textual, cuja leitura foi para os que se sentiam à vontade, tomei conhecimento que esses alunos são oriundos de famílias empobrecidas, na sua maioria constituídas de poucos membros e predominantemente sustentadas por mulheres, as mães ou avós solo, algo que há muito tempo se tornou comum na nossa sociedade: famílias monoparentais, assumidas pelas mães.

Poucos são os que moram com pai e mãe na mesma casa. Muitos mencionaram presença de avós e irmãos e abandono paterno. Em relação ao grau de instrução, ficou evidente que os responsáveis por esses núcleos familiares não concluíram o ensino médio. Quanto à renda familiar, sobrevivem com dificuldades financeiras, já que poucos são os que têm um emprego fixo, além do que foi agravado pela pandemia.

As meninas se disseram incomodadas por perceberem tratamento diferenciado dado aos irmãos quando o assunto é trabalho doméstico. E poucos foram os meninos que disseram ser obrigados a realizar tarefas do lar, como lavar pratos. É incrível como o modelo patriarcal predomina nesses núcleos, ainda que sejam mantidos, direcionados por mulheres. Como ainda é difícil nos desvencilharmos do machismo que nos é inculcado desde sempre e como são importantes as ações escolares para mudar essa concepção.

São jovens que não têm tanta opção de entretenimento: a praia, o baba, ida à igreja, passeio na praça são as diversões apontadas por eles quando não estão em casa diante de jogos, redes sociais no celular ou assistindo a séries, filmes. Conforme já foi dito, morar no subúrbio, é estar privado de segurança, arte, cultura e lazer. O que reforça a importância da escola não só como espaço da aprendizagem sistemática, da aula, mas como um ambiente acolhedor, e também de diversão, prazer, onde eles possam falar, mostrar suas individualidades, gostos, habilidades criativas, transformadoras.

Embora pequena, a turma é agitada e dispersa, apresenta dificuldades de leitura e escrita, bem como problema de autoestima, o que na minha visão está relacionada a fatores familiares e também escolares, a exemplo da distorção idade/série. A minha relação com a turma é respeitosa e afetiva; mesmo tendo com eles um tempo reduzido devido ao que já foi mencionado sobre a reforma da escola, tento mostrar para eles que não podemos deixar de sonhar, que precisamos buscar

alternativas; que sim, é possível construir, trilhar novos caminhos, mesmo vivendo dificuldades. Mesmo sabendo que algumas realidades são mais duras que outras.

São meninos e meninas cheios de sonhos, e que têm as suas vidas entrecortadas por violências, abandonos, desalentos. Aspiram sim, por uma vida melhor, mas não conseguem relacionar essa vida menos sacrificada aos estudos. Com eles, também tenho aprendido a ensinar e a valorizar o que está para além dos muros da escola, tenho buscado formas de lhes fazer ver que desistir dos estudos não é a saída para os problemas, muito pelo contrário, abandonar a escola só alimenta um ciclo de vulnerabilidade e perpetuação das desigualdades.

Disseram não gostar do livro didático nem de ler, escrever e estudam porque não têm outro jeito. Penso que o que leva esses meninos e meninas afirmarem que não leem, que não gostam de ler, escrever e enxergar a escola como uma obrigação é justamente a falta de conexão da escola com vida deles; as práticas escolares dissociadas de suas práticas sociais. Quando questionados, por exemplo sobre o que leem e escrevem, mencionaram *whatsapp* e *instagram* e disseram que se tratavam de leituras e escritas diferentes.

O que esses alunos julgam diferente é justamente a falta de vinculação entre os letramentos resultantes das suas práticas sociais fora da escola e os letramentos escolares. As leituras “diferentes” por eles feitas não são consideradas pela escola, nem tidas como importantes no ambiente escolar. Souza (2009), em sua tese sobre os letramentos de reexistência, aponta como as práticas sociais, as quais os estudantes estão expostos em seu cotidiano e que não são levadas em consideração na escola.

No que se refere a ler, escrever e interpretar textos ou usar a oralidade letrada, de acordo com os cânones escolares, os jovens nem sempre são considerados como usuários autônomos da língua escrita. No entanto, fora da escola existem situações outras – ainda que nem sempre reconhecidas ou autorizadas – que se realizam nas mais diversas esferas de atividade: a casa, a rua, a escola, o trabalho, a religiosidade. Espaços que ganham diferentes sentidos e apresentam distintas formas de engajar dos sujeitos ou grupos sociais. Por isso, os letramentos são múltiplos e, além disso, são críticos, pois englobam usos tão variados quanto são as finalidades de envolverem-se nessas práticas (SOUZA, 2009)

Bem, essa seria a turma com a qual realizaria o meu projeto de intervenção e o fato de ser “turma D” me remeteu a uma aula do componente Projetos do Profletras,

quando conversamos com o professor Henrique, meu orientador, sobre essa preferência nossa, de professoras da educação básica, de realizarmos propostas, projetos de intervenção com as turmas consideradas “menos problemáticas”, as “A” e “B” por acreditarmos no sucesso do trabalho.

Verdadeiramente, me senti não só desafiada, como também encorajada para realizar com tais estudantes as atividades do projeto, contudo diante das instabilidades e interrogações consequentes dos problemas relatados acerca da obra que está acontecendo no CEAB e apoiada na resolução de número 003/2021 da Coordenação Nacional do Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), cujo primeiro artigo diz que: os trabalhos de conclusão da sétima turma poderão ter caráter propositivo sem, necessariamente, serem aplicados em sala de aula presencial, decidi, em consonância com meu professor orientador, que o meu trabalho de conclusão será propositivo, o que não deixa de ser uma frustração, pois a aplicação do projeto, vivenciar na prática o que foi estudado nas aulas do Profletras é o diferencial do programa, contudo é o que a realidade da minha UE exige de mim no momento.

Todavia, estabeleço um compromisso de adequar à realidade e desenvolver tal proposta com turmas dos próximos anos letivos, por considerar um projeto interessante e de grande valia para que, através de leituras e produção de cartas, estudantes do CEAB possam compreender as várias faces do preconceito presentes nos nossos meios sociais, como também despertar um pensamento crítico acerca da realidade da qual fazem parte, quebrando então silêncios e subvertendo a tudo e todos que desejem ou possam de alguma forma lhes submeter a qualquer forma de violência por fazerem parte de um grupo considerado socialmente minoria.

Um ano antes da pandemia, nossa escola recebeu exemplares de alguns títulos como: *Olhos d'água* e *Ponciá Vicêncio* de Conceição Evaristo; *Sejamos todas feministas* de Chimamanda Ngozi Adichie, cuja indicação no selo do PNLD Literário são livros para o Ensino Médio. Sob comentários e críticas de alguns professores, por entenderem de que se tratavam de histórias muito tristes, li com minhas turmas de nono ano alguns contos de *Olhos d'água* e oposto ao que as observações dos colegas me fizeram refletir, a respeito de uma possível rejeição, a recepção desses alunos foi a melhor possível.

Falamos sobre tristeza, sim, mas acima de tudo falamos sobre humanidades, empatia, maneiras de amar, faltas de oportunidades. Não realizamos nenhum tipo de

atividade pontuada, a única solicitação foi de uma breve escrita acerca dos sentimentos que aquelas narrativas desencadearam em cada um deles e a leitura dessa escrita para a turma ficou livre aos que se sentissem à vontade; poucos os que não compartilharam as suas comoções.

Comoções que me levaram a compartilhar o pensamento de Moura (2022, p. 229):

[...] as narrativas de Conceição Evaristo (e de tantas autoras negras) são atravessadas por diálogos interseccionais de gênero, raça e classe. É o discurso do favelado, do gueto, das minorias sociais, dos grupos marginalizados, é o compartilhar dessas vivências da favela, da periferia que traz identidade, pertencimento ao leitor.

Em 2021, diante de polêmicas geradas a partir da proposta de leitura desse mesmo livro em uma escola da rede particular daqui de Salvador, não faltaram mensagens no meu direct de meninos e meninas daquela minha turma, repudiando comentários negativos sobre as histórias com as quais eles se solidarizaram, povoaram seus imaginários, mobilizaram emoções. E que alegria foi receber de uma das garotas que foi minha aluna do 9º ano/2019 a seguinte postagem pelo *WhatsApp*:

Figura 17: Conceição Evaristo



Fonte: Arquivo pessoal (2022).

Alegria pelas reações esboçadas por esses ex-alunos através das mensagens, porque essas me fizeram ver que os objetivos traçados à época da leitura foram atingidos; eles compreenderam um tanto das escrevivências de Conceição Evaristo.

Quando esses fatos sucederam, eu já estava prestes a apresentar na disciplina Projetos a escrita do meu projeto (que até então seria de intervenção) para fins avaliativos, assim sendo a certeza que eu já tinha acerca da importância de trabalhar textos de autoria de mulheres negras e indígenas brasileiras só aumentou por, também, entender, conforme Moura (2022, p. 229) que: “Literatura na sala de aula não é somente fruição. Deve ter um papel metamorfoseador, que desperta o sujeito para os seus processos individuais e coletivos, que o impulsiona a refletir e a questionar o *status quo*”.

A atividade propositiva intitulada CARTAS ANCESTRAIS: Produção de textos discentes do 9º ano da educação básica do Colégio Estadual Almirante Barroso para autoras negras e indígenas, traz como problema: De que maneira a leitura crítica de textos escritos por mulheres negras e indígenas sobre as próprias vivências e a dos povos dos quais são representantes, bem como a produção de cartas ancoradas na escrevivência e na ancestralidade por parte dos estudantes pode subsidiar a formação ampla de leitores/autores?

Tem como objetivo geral: Orientar a produção discente de cartas após a leitura e análise de textos dessas escritoras, bem como a discussão sobre os reflexos dos temas que elas levantam nas respectivas vidas dos estudantes e do país, apoiando-se nos conceitos de escrevivência, que conforme Conceição Evaristo (2018, p. 38):

Surge de uma prática literária cuja autoria é negra, feminina e pobre. Em que o agente, o sujeito da ação, assume o seu fazer, o seu pensamento, a sua reflexão, não somente como um exercício isolado, mas atravessado por grupos, por uma coletividade.

E de ancestralidade que está para muito além de relações consanguíneas ou de parentesco simbólico..., mas como uma forma cultural em si mesma ética porque o contorno de seu desenho é uma circularidade que não admite o excluído (OLIVEIRA, 2012).

Assim, como objetivos específicos, temos:

- Promover através de rodas de conversa e oficinas discussões sobre a condição do negro, do indígena e da mulher ontem e hoje na nossa sociedade, a partir do conhecimento e vivências dos alunos;

- Apresentar as autoras Conceição Evaristo, Djamila Ribeiro, Graça Graúna, Márcia Kambeba para que possam refletir acerca da invisibilidade a que são submetidos negros, indígenas e mulheres, fazendo-os perceber que essa invisibilidade é consequência do racismo predominante na sociedade brasileira;
- Problematizar o desconhecimento por parte da maioria dos alunos acerca da existência da literatura e da autoria da mulher negra e indígena;
- Apresentar aos alunos a estrutura dos gêneros contos, poemas e cartas;
- Ler, debater sobre os textos das autoras que foram selecionados;
- Incentivar a escrita de uma carta para algumas das autoras estudadas.

Justifica-se pela ausência de trabalhos mais contundentes que envolvem a literatura negra e a indígena na unidade escolar onde leciono, bem como pelas reflexões as quais fui conduzida a partir de uma *live* no período de pandemia, conforme comentei anteriormente.

Logo, entendi que apresentar um corpus de escritoras brasileiras, contemporâneas, negras e indígenas, que produzem textos literários em diálogo com aspectos das culturas e tradições afro-brasileiras e indígenas, oportuniza aos alunos uma percepção quanto ao “cruzamento de vozes, trajetórias, modos de representação de escritoras que desvelam histórias pelo desejo de inventar “eus” indelevelmente marcados pelas categorias étnico-raciais e de gênero, entre outras” (SANTIAGO, 2012, p.98).

Como metodologias, foram escolhidas: a roda de conversa, “um dos etnométodos fundantes nas referências africanas e indígenas”, (LIMA SOUZA, 2019) e oficinas de leitura e produção textual.

Excelente estratégia para dar voz e vez aos nossos estudantes; a roda de conversa proporciona um momento de integração, já que eles deixam de olhar exclusivamente para o professor e passam a olhar para os colegas; incentiva o diálogo; é um momento de inclusão, encorajamento e motiva desenvolvimento de autonomia e coletividade. Prestigia uma abordagem dialógica, ampliando assim, a comunicação entre os sujeitos no processo de ensino-aprendizagem. Os alunos se tornam protagonistas de narrativas e suas práticas de letramentos se tornam evidentes.

As oficinas de leitura e produção textual têm a finalidade de ampliar a concepção de leitura e escrita dos alunos e levá-los a perceber qual a importância de conhecer, compreender realidades distintas das suas através da leitura de textos diversos; a importância de se revelarem sujeitos da própria história através do que escrevem.

A escolha do gênero textual, carta pessoal, que norteará a proposta de intervenção se deu quando em meio às pesquisas tomei conhecimento do livro *Cartas para o bem viver* organizado pela professora da Ufba, Suzane Lima Costa e pelo cientista político, Rafael Xucuru-Kariri.

Cartas para o bem viver é um livro de cartas urgentes como dizem seus organizadores e é composto por cartas indígenas e não indígenas em uma conversa inesquecível em torno do desejo de encontro com o Bem Viver. São ao todo 50 cartas, algumas escritas somente com imagens, sem palavras e assinadas por Graça Graúna, Márcia Kabemba, Ailton Krenak, entre tantos outros nomes.

Marcuschi (2008) nos diz que o estudo do gênero hoje é um empreendimento multidisciplinar, dessa forma, “a análise de gêneros engloba uma análise do texto e do discurso e uma descrição da língua e visão da sociedade” (p. 140), bem como as características socioculturais da língua; alude ainda que o ensino do gênero é pautado nos usos e funções desse gênero.

E, partindo dessa análise, busco responder por que escolher um gênero textual tão antigo que não é mais utilizado pela maioria das pessoas, e principalmente pelos jovens?

As cartas são práticas sociais e, através delas, passado e presente se convergem; quem escreve e quem as lê se encontram até mesmo em temporalidades distintas. Por meio de cartas diálogos se estabelecem, subjetividades afloram. Foi Barthes quem disse que uma carta é um encontro de saberes entre dois, um saber que atua simultaneamente em quem escreve e em quem lê (COSTA, 2018).

A carta, gênero epistolar, é uma das mais usadas e antigas formas de comunicação entre as pessoas, passou por uma série de alterações no decorrer do tempo e, devido à expansão tecnológica, perdeu espaço para os e-mails, que podem ser considerados uma evolução da carta, uma renovação, já que em muitos aspectos eles são parecidos, especialmente quanto à forma e à finalidade, embora a linguagem utilizada possa ser muito diferente.

Carta e e-mail, devem ser analisados enquanto práticas sociais e discursivas. Eles nos permitem conhecer o mundo do outro, sujeito-autor e portador de várias identidades. De qualquer forma, ambos são correspondências que possuem em comum muitas regras próprias do gênero epistolar.

Cartas podem ter efeitos terapêuticos, são escritas que aliviam dores e registram histórias que não querem ser esquecidas e perpetuam por gerações. Cartas são documentos e pessoas privadas de liberdade têm utilizado para comunicar à sua família e sociedade os gritos abafados, as lágrimas silenciadas, desejos sucumbidos e denúncias de uma vida em cárcere.

A partir da escrita de cartas meus alunos poderão se enxergar autores da própria história, ainda que atravessados pelas histórias do outro, assim espera-se que, ao final do trabalho, os estudantes redijam duas cartas para escritoras (uma negra e a outra indígena) cujas obras foram discutidas e com as quais eles mais se identificaram, falando sobre o que lhes impactou, enterneceu, inspirou, incomodou, enfim, escrevam sobre suas impressões e sentimentos face às leituras realizadas.

Para execução desse projeto, foi escolhido um corpus de quatro escritoras brasileiras, contemporâneas, sendo duas negras e duas indígenas que produzem textos literários em diálogo com aspectos das culturas e tradições afro-brasileiras e indígenas. Os detalhes acerca de como a produção literária será trabalhada em sala serão expostos no caderno de atividades em sessão posterior.

4 BRASIL AFRO-INDÍGENA: OS CADERNOS

Bonito é sorrir ou amar quando uma cachoeira de lágrimas nos cobre a alma!

Bonito é poder dizer sim e avançar.

Bonito é construir e abrir as portas a partir do nada.

(Eliane Potiguara).

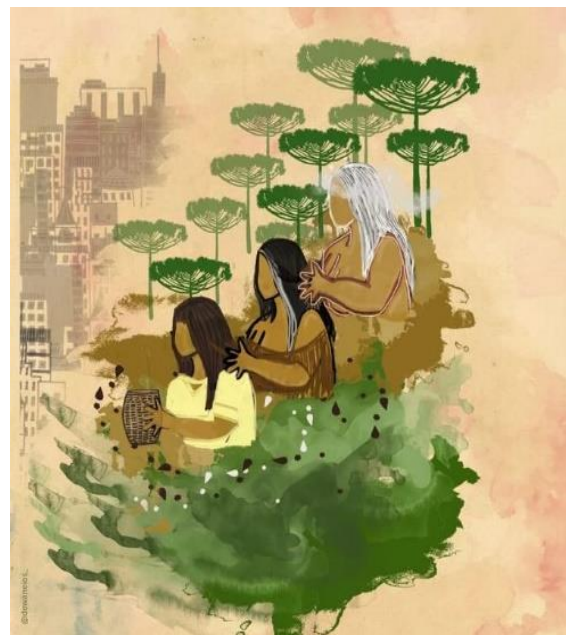
Como se deu a formação desse Brasil afro-indígena é do conhecimento de todos, assim como é da nossa compreensão todo o processo de apagamento, exclusão invisibilidade pelo qual vem passando esses povos e de cada investida dessa nossa sociedade, que não se diz racista, em conservar paradigmas estabelecidos por uma irmandade colonial. O que ainda acontece nas instituições escolares brasileiras em pleno século XXI comprova os (des) caminhos históricos que nos direcionam desde sempre a uma cultura eurocêntrica, branca, hétero, cristã, tradicional, em detrimento à marginalização e silenciamento das populações negras e indígenas e suas ancestralidades.

Figura18: Resistência



Fonte: @anadacolaa (2022).

Figura 19: Ancestralidade



Fonte: @anmigaorg. Ilustração: @dewaneios (2022)

Estudos escolares sobre a chegada dos portugueses, catequização dos índios, chegada dos africanos, dos europeus, além de todo o processo de colonização e escravização de indígenas e negros neste solo, dentre outros conteúdos nos dá uma pseudo noção de que dominamos a história do nosso povo.

Todavia, muito do que poderia ser explorado e perscrutado na educação básica sobre nossa constituição enquanto brasileiros, sobre as importantes contribuições dos não brancos nessa brasilidade, que não se limitam a algumas palavras do nosso vocabulário, pratos típicos ou datas e elementos folclóricos, não é visto ou é estudado de maneira superficial ora romantizada nas nossas instituições de ensino.

É mais comum, por exemplo, os estudantes terem um conhecimento mais aprofundado sobre a Inconfidência Mineira, do que terem esse mesmo conhecimento a respeito da resistência do Quilombo dos Palmares, que durou mais de um século. Brevemente se vê sobre as Revoltas de Búzios, Chibata, Malês. Mitologias Grega e Romana são estudadas, a Africana e indígena pouco mencionadas; Zeus é admirado, enquanto Xangô é demonizado e Tupã ignorado, evidenciando assim o apagamento do negro e do indígena nas cenas que ilustram os panoramas histórico, social e literário do nosso país.

No que tange a Literatura, o que podemos observar é que ainda há negligência por parte das escolas e de determinados educadores em adotar histórias infantis e juvenis escritas e/ou protagonizadas por negros e indígenas, talvez influenciados por questões religiosas. Entretanto é do entendimento de todos o quanto a Literatura pode possibilitar ao leitor uma percepção de mundo; proporcionar prazer, desenvolver o senso crítico e contribuir para o crescimento cultural e intelectual de quem lê, fazendo-o despertar para novas experiências. Fany Abramovich (1997) enfatiza que a leitura de histórias é fundamental para que o indivíduo possa entrar em contato com outras culturas, lugares, tempos, realidades; experimentar diferentes sensações. Ela possibilita a descoberta de vivências e conflitos, impasses e soluções.

Contudo, como crianças e jovens negros, pardos, indígenas podem ser motivados a adentrar esses múltiplos universos literários, nutrirem-se de profusas emoções se no geral lhe são apresentadas narrativas que sobrelevam personagens, autores brancos?

Para Sant'Ana (205, p.43):

Não apresentar aos estudantes uma arte literária que verse sobre povos negros e indígenas ou apresentá-la de forma marginalizada é admitir o

espaço escolar como um ambiente de exclusão no qual o racismo aflora de inúmeras formas: ocultas ou não. Este pode ser identificado também a partir das distorções de conteúdo curricular que veiculam estereótipos étnicos e de gênero, por intermédio das relações interpessoais, dos livros didáticos, paradidáticos e literários. E sendo o racismo um fenômeno ideológico, ele se consolida através dos preconceitos, discriminações e estereótipos.

O racismo atual deriva das teorias evolucionistas do Século XIX, e é uma prática que reproduz na consciência social coletiva um amplo conjunto de falsos valores, falsas verdades e torna os resultados da própria ação, comprovação dessas verdades falseadas. O preconceito é subproduto do racismo, é o julgamento negativo e prévio em relação às pessoas ocupantes de qualquer outro papel social significativo.

Apesar do preconceito e discriminação racial não iniciarem na escola, encontram nela espaço para sua perpetuação. O resgate da autoestima e identidade da criança e jovem negro e indígena é de grande significação para formação dos indivíduos e esse resgate pode ser feito também a partir de leituras de obras literárias que valorizam as diferenças e questionam preceitos sedimentados e difundidos na nossa sociedade.

É certo que a promulgação da Lei nº 11.645/08, que torna obrigatória no currículo oficial da rede de ensino a inclusão da temática sobre História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, cujo artigo 26-A explicita que:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras (BRASIL, 2008).

Abriu espaço para discussões, leituras sobre questões étnico-raciais nas salas de aula, da mesma maneira que promoveu certa abertura no mercado editorial para escritores negros e indígenas e ampliou a circulação de obras, tornando assim, essas figuras mais presentes no panorama da literatura infanto-juvenil brasileira, o que configura ações relevantes no processo de reparação à memória e cultura desses povos, porém ainda nos deparamos com variados episódios em unidades escolares

que comprovam que a publicação da lei apenas não é garantia do seu cumprimento, nem de mudanças de comportamentos por parte dos que compõem a escola.

Além de problemas recorrentes dos livros didáticos ou de literatura, dos componentes curriculares que validam uma educação branca, etnocêntrica; das relações conflituosas entre alunos, professores e funcionários, é lamentável reconhecer o despreparo de gestores e docentes que reproduzem condutas preconceituosas, negando a escola como espaço de transgressão de qualquer forma de discriminação, hostilidade, rejeição, afinal não é a escola o lugar de interação, mudanças sociais? Não é na escola que se aprende a conviver com as diferenças? Não somos nós, educadores, os agentes dessas transformações?

Conforme Munanga (2005, p. 17):

Apesar da complexidade da luta contra o racismo, que conseqüentemente exige várias frentes de batalhas, não temos dúvida de que a transformação de nossas cabeças de professores é uma tarefa preliminar importantíssima. Essa transformação fará de nós os verdadeiros educadores, capazes de contribuir no processo de construção da democracia brasileira, que não poderá ser plenamente cumprida enquanto perdurar a destruição das individualidades históricas e culturais das populações que formaram a matriz plural do povo e da sociedade brasileira.

Levar para o chão da escola, então autores, autoras negras e indígenas, bem como textos literários que trazem esses povos para o centro das cenas, problematizar com os estudantes a ausência desses sujeitos, da mulher não só na Literatura, mas em tantos outros segmentos sociais, analisar criticamente obras cujo conteúdo é preconceituoso, resgatar ancestralidades, refletir sobre esses apagamentos, repensar invisibilidades é sinônimo de inquietar, incomodar, “meter o dedo na ferida”.

É acreditar na educação como ato de descolonização, que “convoca o oprimido para uma espécie de xamanismo – um mergulho profundo em si, nas suas ambivalências, fraturas, fraquezas, forças – e para um desaguar em dizeres múltiplos que transcendem a escassez da métrica dominante e confluam em uma comunidade de sentidos plural que inscreva liberdade. Para a Rufino (2021, p. 31-32):

A educação como ato de descolonização entende a cura não como um apagamento da dor, mas como um cuidado que redimensiona os vazios que existem em nós, resultado de quebrantos que nos foram postos. Essa escassez deve ser transmutada em presenças vibrantes, alargadoras de gramáticas e de mundos.

É dar um passo para uma educação antirracista, que só se tornará possível quando nós, professores, descolonizarmos primeiro os nossos, para então

contribuirmos para que alunos e alunas descolonizem os seus saberes, pensamentos, sentimentos e vidas.

4.1 Notas sobre a literatura negra

(...)

*A noite não adormece nos olhos das mulheres há mais
olhos que sono onde lágrimas suspensas virgulam o
lapso de nossas molhadas lembranças.*

(...)

*A noite não adormecerá jamais nos olhos das fêmeas
pois do nosso sangue-mulher de nosso líquido
lembradiço em cada gota que jorra um fio invisível e
tônico pacientemente cose a rede*

(Conceição Evaristo, Cadernos Negros, vol. 19).

A literatura negra também chamada literatura afro-brasileira pode ser entendida como a produção literária cujo eu enunciativo negro tece, poetiza sobre seus antepassados, vivências, dores, lutas, amores; visando romper silêncios instituídos pelo racismo e quebrar paradigmas convencionados pelos cânones literários.

Embora as expressões “negra” e “afro-brasileira” sejam muito utilizadas, existem algumas discordâncias por parte de teóricos e escritores quanto ao emprego dessas. Uns por entenderem os termos como excludentes, já que se deveria levar em consideração a arte e a cultura de um povo no aspecto geral, então arte e cultura brasileira e não somente a negra; outros por acreditarem a particularização fundamental para se evidenciar o que foi silenciado justamente pela generalização do termo literatura; para tanto, basta atentar para o fato de que, no panorama da literatura brasileira tradicional, o negro, autor ou personagem, não aparece e quando aparece é de maneira inferiorizada.

A professora Maria Nazareth Soares Fonseca (2006) considera tais oposições importantes para que ampliemos nosso entendimento acerca dos meios de exclusão impostos pela sociedade. Ela assinala que a expressão “literatura negra” surge a partir de movimentos nos Estados Unidos e Caribe, alastrando-se posteriormente por outros espaços incentivando a uma escrita literária que retomasse a identidade e cultura dos povos africanos e afrodescendentes.

No Brasil, a designação “negra” para literatura, poesia e cultura passou a ser enfatizada quando tivemos que repensar nossa identidade cultural, afinal nos entendíamos como mestiços, numa democracia racial; os preconceitos então, nunca antes contestados evidenciaram-se, logo defender uma literatura de negros ou que tratava de problemas desses se tornou inevitável. Diante dessa situação surge um porém: o que caracterizaria uma literatura negra num país que se diz mestiço?

A autora relata que embora a expressão “literatura afro-brasileira” tenha se popularizado, alguns teóricos defendem que se deve manter “literatura negra” e também faz a observação que na década de 80, algumas antologias, a exemplo de *Cadernos Negros*, apresentam textos que pouco circulam entre meios acadêmicos e escolas de educação básica, constituindo-se excelentes materiais de pesquisa que trazem à tona, através de poemas, a realidade de exclusão vivida por grande parte da população negra brasileira. De acordo com Fonseca (2006, p. 14):

Na proposta inicial dos *Cadernos Negros* é defendido o uso da expressão literatura negra para nomear uma expressão literária que se fortalecia com as lutas por liberdade no continente africano, na década de 70. O processo de independência que propiciou, nessa década, o nascimento das nações africanas de língua portuguesa, foi a motivação maior do surgimento dos *Cadernos Negros*, que procurava trabalhar a relação entre literatura e as motivações sócio-políticas.

A partir de um certo momento os mesmos *Cadernos Negros* assume o subtítulo “afro-brasileira” para nomear poemas e contos, pois complementando, o referido autor (ibidem, p. 16), afirma que:

Esse acréscimo dá ao título uma significação mais ampla, atenuando a questão étnica que estava muito transparente nos números iniciais da coleção e ainda está presente na produção de vários escritores que publicam em números mais recentes.

Empenhados em ampliar o espaço de autoria negra, debruçados sobre uma criação literária mais preocupada com a função social do texto, interessa aos escritores das antologias mencionadas, “a vida dos excluídos por razões de natureza étnico-racial. A relação entre cor e exclusão passa a ser recorrente na produção literária denominada pela crítica como negra ou afro-brasileira”. (FONSECA, 2006, p. 17)

Fonseca (op.cit.) conclui, então, dizendo que a denominação “literatura negra” busca dar sentido a processos de formação da identidade de grupos excluídos do modelo social pensado por nossa sociedade. Nesse percurso, se fortalece a reversão

das imagens negativas que o termo “negro” assumiu ao longo da história. Já a expressão “literatura afro-brasileira” procura assumir as ligações entre o ato criativo que o termo “literatura” indica e a relação dessa criação com a África, seja aquela que nos legou a imensidão de escravos trazida para as Américas, seja a África venerada como berço da civilização.

Zilá Bernd, no artigo “Da voz à letra: itinerários da literatura afro-brasileira” (2011), afirma que a partir da década de 1970, diante da urgência em nominar uma literatura na qual o negro se declarasse como eu enunciador, o termo “literatura negra” passa a ser adotado no Brasil. Já “literatura afro-brasileira” vem se consolidar a partir do século XXI e seu uso se justifica visto que “negro” poderia fazer referência apenas a cor da pele do escritor. Embora ambas coexistam, percebe-se que o termo “afro-brasileiro” tem sido mais utilizado atualmente, todavia como são tidas como sinônimos, cabe ao escritor a escolha da expressão que melhor se adeque ao seu discernimento.

A autora apresenta as seguintes singularidades da literatura negra ou afro-brasileira segundo estudos de vários teóricos:

- a) a temática dominante é o negro na sociedade, o resgate de sua memória, tradições, religiões, cultura e a denúncia contra o drama da marginalidade do negro na sociedade brasileira devido, sobretudo, à persistência de diferentes formas de preconceito;
- b) o ponto de vista é o do negro que emerge no poema como o eu enunciador, assumindo as rédeas de sua enunciação;
- c) a linguagem possui vocabulário próprio associado à oralidade da cultura negra;
- d) o imaginário corresponde ao conjunto de representações que as comunidades negras constroem sobre si mesmas e mediante as quais se opera a paulatina construção identitária.

Quanto às discussões referentes à utilização mais adequada dos termos “afro-brasileira” ou “negra”, Moura (2022, p. 228) afirma que:

O uso dessas expressões enfatizam os sentidos da luta contra a exclusão que perdura no cânone literário tradicional. [...] a literatura afro-brasileira assume um papel combativo, trazendo questões que assolam o papel da mulher negra na contemporaneidade, dando visibilidade às culturas africanas e afro-brasileiras, denunciando as condições marginalizadas e subalternizadas do negro, promovendo uma literatura de resistência e de

afirmação, denunciando estruturas racistas, patriarcais, branca e normatizada pelo apagamento do outro e a literatura negra pretende levar o cidadão em geral a refletir acerca dos processos históricos-sociais que permeiam o cotidiano brasileiro [...] segregado, de racismo institucionalizado, arraigado, em profundas raízes colonialistas. Destaca a importância de enegrecer a educação para uma cultura multirracial e multicultural.

A presença do negro na literatura brasileira, ao longo da história, foi marcada ou pelo silêncio, como no período anterior à abolição, ou pela afirmação de sua inferioridade, tanto biológica como cultural, a qual, dependendo do autor, varia de grau. No Modernismo, o negro era visto como uma preocupação, devido ao entrave que ele representaria à instituição de uma “nação brasileira civilizada”.

Muitas mudanças já aconteceram, conforme já foi dito, tanto com relação à autoria quanto ao protagonismo negro. As redes sociais têm proporcionado um maior acesso a esses escritores e obras e também uma análise mais crítica acerca desse passado de invisibilidade, entretanto, quando se pensa no ambiente escolar, no livro didático, na condução de determinados docentes, constata-se que ainda há muito o que se fazer para realmente proporcionarmos uma educação mais igualitária, menos excludente e perversa.

A autoria feminina também é um aspecto ainda a ser discutido, pois o espaço ainda é dito dominado por homens e por mais que conheçamos ou tenhamos ouvido falar em Conceição Evaristo, Djamilia Ribeiro, Cidinha Silva, Cristiane Sobral, Chimamanda Ngozi somos conscientes que o quantitativo de mulheres negras que são lidas é inferior ao dos homens negros.

Quanto à literatura infanto-juvenil, no Brasil, essa foi inaugurada por Monteiro Lobato que trouxe histórias infantis muito próximas do universo adulto, pois tratavam de questões sociais, morais e nacionais. Em se tratando de personagens negros, os preconceitos e estereótipos foram transferidos da literatura adulta para a infantil, a exemplo de Tia Nastácia, tio Barnabé e o Saci – personagens que ficaram muito conhecidos devido à exibição do programa Sítio do Pica-pau Amarelo pela rede Globo – que tiveram reforçadas sua inferioridade e desqualificação social.

Percebe-se, a partir de análises literárias que duas categorias infanto-juvenis coexistem: a primeira, que corresponde à tradução ou adaptação de escritores estrangeiros, a exemplo dos irmãos Grimm, que eram e são ainda as obras literárias mais apresentadas às nossas crianças, cuja representação negra praticamente inexistente e todas as qualidades dos brancos são exaltadas, reforçando, assim, a

ideologia de supremacia dessas pessoas; e a segunda categoria formada por autores brasileiros cujos livros não têm representatividade negra ou quando têm são a minoria, exercendo o papel de coadjuvante inferior, sem família, subordinado e dependente da bondade das personagens brancas, reproduzindo dessa forma uma realidade preconceituosa.

Somente na década de 80, a partir de estudos e propostas nos campos acadêmico e literário aliados aos movimentos em favor da não-discriminação, é que surgirão autores com novas propostas de obras literárias infantis. São livros que apresentam uma visão menos estereotipada do negro e conseqüentemente a discussão sobre preconceito, diversidade vai se ampliar, porque teremos histórias que retratam também cultura, religiosidade afro-brasileira, protagonizadas por negros caracterizados positivamente, membros de famílias que poderão viver um final feliz.

Podemos citar, como exemplos: *Nó na garganta* de Mirna Pinsky (1979), *O menino marrom* (1986) de Ziraldo, *Quando florescem os ipês* de Ganymédes José; posteriormente *A cor da ternura* (1998) de Geni Guimarães, *Pretinha, eu?* de Júlio Emílio Braz, *Da Costa do Ouro*, de Raimundo Matos de Leão – esses últimos década de 90 – *O sol da liberdade* de Giselda Laporta Nicolélis (período de 2000), entre outros. Embora em alguns de tantos títulos publicados nesse período, a representação do negro ainda é fragilizada, não podemos negar a contribuição dessas obras para uma transformação no cenário da literatura infanto-juvenil.

Nos últimos anos, tem-se buscado a realização de uma literatura afro identificada positivamente, na busca de revelar melhor a identidade e a alteridade da cosmogonia africana e é muito importante, pois “se a pessoa acumula na sua memória as referências positivas do seu povo, é natural que venha à tona o sentimento de pertencimento como reforço à sua identidade racial”, evidencia a educadora Inaldete Pinheiro de Andrade (2005, pág. 120)

É preciso ter consciência do quanto é importante trazer para as práticas docentes tais questões, a ponto de se desenvolver estratégias que não permitam apenas a leitura, mas que possam mobilizar esse alunos e alunas para não mais aceitarem, normalizarem as distinções que sempre privilegiaram as pessoas brancas, ao que a educadora Gomes (2005) destaca quando defende o processo educacional como algo mais amplo e profundo:

A nossa meta final como educadores(as) deve ser a igualdade dos direitos sociais a todos os cidadãos e cidadãs. Não faz sentido que a escola, uma

instituição que trabalha com os delicados processos da formação humana, dentre os quais se insere a diversidade étnico-racial, continue dando uma ênfase desproporcional à aquisição dos saberes e conteúdos escolares e se esquecendo de que o humano não se constitui apenas de intelecto, mas também de diferenças, identidades, emoções, representações, valores, títulos [...].

Examinando criteriosamente, verificamos que não falta acervo literário para se trabalhar na escola questões étnico-raciais pautadas nas representações e autoria negra ou afrodescendente o que precisa ser revisto é se os alunos do ensino básico, principalmente da escola pública, cujo público é majoritariamente negros, estão tendo acesso a esses textos e autores, se essas questões estão sendo trabalhadas ou como estão sendo trabalhadas, porque adotar um livro ou mencionar autores para se convencer de que está tendo uma postura ética e adequada de acordo com a lei não é o bastante.

4.2 Notas sobre a literatura indígena

Eu canto a dor desde o exílio tecendo um colar muitas histórias e diferentes etnias.

Em cada parto e canção de partida, à Mãe Terra peço refúgio ao Irmão Sol, mais energia à Irmã Lua peço licença poética para esquentar tambores e tecer um colar de muitas histórias e diferentes etnias.

(...)

(Graça Graúna. Canção peregrina).

O termo “indígena” cunhado à literatura, assim como “negra” ou “afro-brasileira”, ainda é motivo de discussões, reflexões entre os que defendem a ideia de uma literatura única, ou seja, brasileira, já que para esses dizer que a literatura é negra, indígena... seria uma forma de reforçar estigmas, preconceitos, segregar membros de uma mesma sociedade. Todavia sabemos que durante décadas a literatura brasileira se constituiu segregacionista e lida, estudada, produzida a partir do ponto de vista da cultura europeia, branca, hétero, cristã; e nesse país dito racialmente democrático, as diversidades nunca foram respeitadas, muito menos valorizadas, e o que vimos foi uma sociedade se formar sem a mínima compreensão acerca das contribuições dos negros e indígenas na sua formação.

Se para o negro, a busca por reconhecimento, reparação vem sendo árdua, para os povos nativos mais ainda, pois imensa parte dos brasileiros em pleno século XXI ainda concebem o indígena como o “índio” selvagem, animalizado, preguiçoso, que não evoluiu; o “índio” folclorizado, amigo do homem branco, homenageado no dia 19 de abril, que ainda está lá em 1500. Pensar no “índio” é associá-lo a palavras estanques como Funai, tribo, oca, reserva, arco, flecha, caça, pesca... Pensar no “índio”, então, é jamais pensar em tantas outras coisas, muito menos em literatura, uma literatura indígena.

Contudo, pensar, estudar a literatura indígena é uma das formas de reconhecimento e valorização das diferentes etnias na constituição da identidade cultural brasileira, é entender e evidenciar que diversas etnias contribuíram para formar o patrimônio cultural riquíssimo de nosso país.

A diferença entre culturas é fruto da singularidade de cada grupo social, que constrói suas formas de subsistência, organiza sua vida social e política, bem como professa suas crenças. A aceitação da cultura do outro não significa aniquilar a própria individualidade, mas conviver de forma harmônica com o outro, interrompendo o ciclo de preconceito e exclusão, responsável pela desigualdade socioeconômica presente em nossa sociedade. Dessa forma, é primordial que a educação seja capaz de promover novas atitudes e modificar mentalidades (THIÉL, 2011) .

Hakiy (2018) chama a atenção para a maneira desdenhosa como o Brasil tem tratado a cultura dos povos indígenas e que não é possível conhecer, pensar a própria história sem considerar os povos originários e sua ancestralidade, que se faz presente no canto dos pássaros e nas brisas de um passado que chegou às novas gerações através daquele, portador do conhecimento cuja missão era transmitir o legado cultural, fortalecendo assim o sentido de ser indígena.

Foi através da oralidade que esses saberes foram sendo transmitidos e atualmente outras tecnologias podem ser utilizadas para essa transmissão, desse modo então, manifesta-se a literatura indígena, que, conforme Hakiy (2018, p. 38):

[...] tem contornos de oralidade, com ritos de grafismos e sons de floresta, que tem em suas entrelinhas um sentido de ancestralidade, que encontrou nas palavras escritas, transpostas em livros, não só um meio para sua perpetuação, mas também para servir de mecanismo para que os não indígenas conheçam um pouco mais da riqueza cultural dos povos originários.

Kabemba (2018), frisa que nessa literatura uma das vertentes é a poesia; que tanto a escrita quanto o canto estão impregnados de ancestralidade e o fato de carregar um povo, história de vida, identidade, espiritualidade faz com que a literatura indígena se distinga das outras. E a respeito dessa palavra cujo peso é ancestral, ela complementa dizendo que: “está impregnada de simbologias e referências coletadas durante anos de convivência com os mais velhos, tidos como sábios e guardiões de saberes e repassados aos seus pela oralidade”.

Já Thiél (2011), revela preferência pelo termo textualidades (construídas segundo a diversidade cultural das nações indígenas) no lugar de literatura ou oratura indígena, a partir do momento em que essa produção literária revela um caráter híbrido, logo se faz necessário valorizar sua multimodalidade discursiva, sua narração e narrativa e os contextos de sua produção e recepção. Diz que a leitura de tais textos requer reflexão sobre localização sócio-político-cultural de quem narra e de quem ouve e sobre as cosmovisões tradicionais e ocidentais em sua interação.

Há de se pontuar também a diferença entre os termos “indígena”, “indigenista” e “indianista”. Assim sendo, Indianista refere-se, mais especificamente, à produção literária de escritores não-índios de tradição ocidental do período romântico brasileiro, período voltado para a construção de uma identidade nacional. Indigenista refere-se à obra como transcultural, produzida a partir de uma perspectiva ocidental, e caracterizada como escrita ou traduzida pelo outro (não índio), para quem o mundo indígena é referente e o índio é informante, mas não agente da narrativa. Já a produção indigenista aquela realizada pelos próprios índios segundo os meios e códigos que lhe são peculiares (QUIRINO; THIÉL, 2011).

É no final do século XX e início do XXI que a produção textual indígena floresce como movimento literário, político, de afirmação, cidadania e identidade, tornando-se, assim, extremamente relevante a sua inserção no ambiente escolar.

Wapichana, no texto “Por que escrevo? – relato de um escritor indígena” (2018) faz um breve panorama acerca da produção literária indígena no Brasil e informa que, já na década de 1980, a escritora Eliane Potiguara escrevia um jornalzinho, porém em 1998 com a publicação *A terra de mil povos: história indígena brasileira contada por um índio de Kaká Werá* que oficialmente a literatura indígena surge para a sociedade brasileira, foi considerado algo extraordinário, e virou notícia do Fantástico.

Em 1996, Daniel Munduruku escreve *Histórias de Índio*, inaugurando uma caminhada e tem participação em eventos literários, entre eles o da Fundação

Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FUNLIJ). Posteriormente Munduruku organizou concursos para incentivar professores que trabalhavam com obras indígenas em sala e despertar novos autores pelo Brasil; em 1996, ele promoveu eventos com indígenas (mesmo os que não escreviam), professores, educadores, lideranças, jovens e, dessa maneira, foi criado o encontro de artistas e escritores indígenas no contexto do Salão da FNLIJ.

Segundo Wapichana, hoje cerca de cinquenta autores indígenas publicam por editoras e juntando aos que publicam nas comunidades, junto a prefeituras, Organizações Não-Governamentais (ONGs), Secretaria de Educação e aos que publicaram obras de autoria coletiva, são mais de seiscentas obras publicadas a partir de 1980. Sobre a importância dessas obras para a sociedade brasileira, Wapichana (2018, p. 78) argumenta que:

Com essas literaturas, se conhece essa diversidade, e quem sabe a partir daí começam a ter um outro olhar, que as sociedades indígenas são um povo, uma nação indígena. O Brasil tem 305 povos oficiais, que falam 274 línguas e, a partir dessa literatura, se começa a entender essa diversidade.

Na configuração da literatura indígena contemporânea brasileira, nomes de autores e autoras, como os de Daniel Munduruku, Graça Graúna, Eliane Potiguara, Ailton Krenake, Kaká Werá Jecupé e tantos outros caminham para compor uma tradição literária, numa luta pelo reconhecimento das especificidades de sua cultura.

Em se tratando dessa contemporaneidade, Graúna (2012, p. 275) acentua que:

A nossa literatura contemporânea é um dos instrumentos que dispomos também para refletir acerca das tragédias cometidas pelos colonizadores contra os povos indígenas; a literatura é também um instrumento de paz a fim de cantarmos a esperança de que dias melhores virão para os povos indígenas no Brasil e em outras partes do mundo.

Fazendo referência a autoria feminina indígena há de se considerar o grande número de mulheres indígenas escrevendo, publicando literatura, entretanto ainda precisa haver por parte da sociedade e da escola um reconhecimento e publicização dessas obras.

De modo geral, a literatura indígena brasileira ainda é muito desconhecida entre nós, poucos são os leitores que têm conhecimento acerca desse vasto repertório, poucos são os que leem ou buscam essa literatura e segundo Thiél (2013), vários fatores contribuem para isso, entre eles, muitos professores desconhecem autores e obras ou julgam-nas por critérios canônicos e não reconhecem valores estéticos

nessas textualidades; a dificuldade também por parte de bibliotecários, livreiros pode estar relacionada à falta de compreensão acerca da sua multimodalidade.

O autor enfatiza:

Para que a literatura indígena alcance a sala de aula, é preciso que seus leitores, professores e alunos, disponham de referenciais teóricos para que as textualidades indígenas sejam interpretadas em sua contextualização cultural e estética. Para tanto, faz-se imprescindível tratar de questões voltadas para a atividade leitora, focando primeiro a leitura do outro para então passar à leitura de suas obras (op.cit.).

Potiguara (2022) chama atenção para a importância das produções de autorias indígenas:

[...] nós, autores indígenas, trazemos, ao escrever a verdadeira história dos povos étnicos do país. Estamos dizendo nas nossas obras que existimos, que temos culturas, tradições e territórios. Cada livro escrito é um sangue derramado. A nossa literatura é uma flecha.

É direito da criança, do jovem, principalmente no ambiente escolar conhecer essa literatura, essas textualidades indígenas e cabe a nós, professores proporcionarmos isso, motivarmos o desenvolvimento de leitores que reconheçam o valor a importância das alteridades.

4.3 As identidades negra e indígena fora das páginas

Muito há o que se fazer ainda para que a autoria feminina desses povos seja valorizada e contemplada, muito ainda temos a trabalhar em sala de aula para que a história, as obras literárias e culturas negras e indígenas sejam apreciadas, estudadas, difundidas e tais identidades tenham seu verdadeiro reconhecimento também fora das páginas dos livros, da escola em datas emblemáticas para que possamos então, assumir práticas cotidianas contrárias a toda forma de opressão, desumanização e discriminação, convencendo-nos da multietnicidade e multiracialidade do nosso país.

Figura 20: O racismo mata

Fonte: @ancestralidade.indígena (2022).

São essas identidades, que fora das páginas, têm travado batalhas pela construção social de um país que lhes honre as suas histórias para além das ideias difundidas de escravização e de toda folclorização e estigmas criados em torno da realidade dos seus povos. Um país que tenha uma representatividade significativa de mulheres e homens negros, indígenas em todos os espaços institucionais, também nos de poder.

É a educação o princípio de tudo. Educação e conscientização de que essa luta é de todos, inclusive dos que se dizem brancos. É uma luta que também perpassa pela exigência do cumprimento de uma legislação que valide essa representatividade.

Prestes a completar 20 anos da sua promulgação, a Lei nº 10.639/03, ampliada pela lei 11.645/08 promoveu, de fato, mudanças na educação brasileira no que se refere ao ensino sobre a história e a cultura afro-brasileira e dos povos indígenas do Brasil no currículo escolar, conforme já mencionado, entretanto a legislação necessita de melhores instrumentos para sua efetivação em todo território nacional, nas instituições públicas e privadas.

Para a professora Petronilha Beatriz (2022), a aplicação da lei precisa ser monitorada com pesquisas de abrangência nacional, porém ela considera o racismo como principal obstáculo para sua devida aplicação e ressalta:

O racismo que estabelece e influi decisivamente nas relações entre as pessoas. Há professores, possivelmente escolas, ou mesmo sistema de ensino que acham desnecessárias as leis que vão contemplar a história e cultura dos afro-brasileiros, africanos e dos povos indígenas.

Ainda assim, Gonçalves salienta que as leis da educação precisam ser entendidas como condutas direcionadas à sociedade como um todo e não apenas à comunidade escolar.

Trata-se de uma luta por uma educação antirracista em todas as esferas, que conforme a professora Nilma Lino Gomes, passe a promover políticas e ações de empoderamento, ações afirmativas de inserção social, educacional, cultural e econômica, porque isso, sim, é ser antirracista; a educadora reforça o mérito dessa forma de educar para que impactos do racismo na educação sejam revelados e dessa maneira práticas pedagógicas voltadas ao reconhecimento da diversidade como parte importante do acontecer humano possam ser construídas, pois: “O antirracismo é mais do que retórica; é a prática, experiência social. É nadar contra a correnteza da branquitude arraigada em todas as instituições”. (GOMES, 2023)

Mesmo diante de um cenário reticente, e ciente de que a caminhada é longa para alcançarmos uma educação igualitária, é preciso registrar e valorizar os avanços desse período. Assim, não poderia deixar de mencionar o trabalho e esforço de muitos intelectuais, escritores, militantes, apoiadores, estudiosos que têm se empenhado na luta antirracista pelo reconhecimento e visibilidade dos negros e indígenas através das redes sociais. São muitos trabalhos de divulgação são muitas as páginas do *instagram* que tenho seguido e através delas, acessado textos, cursos, *lives*, vídeos...

É certo que cabe aos poderes públicos promoverem cursos de formação continuada para docentes, gestores, funcionários das escolas e estes adequem novos conhecimentos às suas práticas.

É mais que urgente que as graduações, especialmente as de licenciatura, passem por uma reavaliação curricular e insiram obrigatoriamente componentes que tragam as questões étnico-raciais para o centro das discussões, estudos, pesquisas, no sentido mesmo de oferecer a esses novos profissionais uma formação que priorize as alteridades e respeito as mesmas, no entanto é importante que nós, professores, também nos movimentemos em direção à atualização de leituras, de conhecimentos, afinal não há sentido algum em fecharmos os olhos para o racismo existente na nossa sociedade, nas nossas salas.

Entre muitas páginas que sigo no Instagram, gostaria de dar um destaque aos perfis: @uma_intelectual_diferentona da Professora Doutora Bárbara Carine, escritora, idealizadora da @escolinhamariafelipa e também administradora da @descolonizando_saberes que tem feito um trabalho de excelência sobre

colonialismo, decolonialidades, epistemologias africanas, desumanização da branquitude, com publicação de livros, produção e exibição de vídeos e idas em escolas públicas para bate-papos com turmas da educação básica da Bahia; @ancestralidade.indigena cujo conteúdo maravilhoso é sobre atualidades e povos indígenas. Através dessa página podemos ter acesso, por exemplo, a influenciadores, podcasts, dicas de filmes, propostas didáticas, escritores, atrizes, atores, livros... tudo sobre indígenas brasileiros; @anmigaorg, articulação nacional das mulheres indígenas guerreiras da ancestralidade que lutam pela vida, pela demarcação de territórios e direitos dos corpos femininos indígenas; por fim o perfil da @azizaeditora, administrado por empreendedores negros e através da publicação de autoria negra visa construir novos imaginários por meio da literatura; disponibilizou gratuitamente, inclusive o e-book Catálogo de jogos e brincadeiras africanas e afro-brasileiras.

Através dessas páginas temos acesso a outras cujos conteúdos são afins e podem nos respaldar no planejamento de aulas pautado em materiais atualizados e uso das tecnologias e redes sociais como recurso pedagógico; dessa forma, podemos orientar nossos estudantes no acesso a essas páginas e em pesquisas que nos façam perceber a mudança de perspectiva histórica que tem tirado negros e indígenas da condição de meros espectadores das suas histórias; agora autores, protagonistas de revoluções.

O ano de 2022 chegou ao fim e boas novas tomaram de esperança o coração dos brasileiros: graças ao esquema vacinal, o país registrou diminuição na média móvel de casos e óbitos em decorrência da Covid-19, viabilizando um convívio social mais tranquilo; devido ao resultado da eleição de outubro para Presidente, o temor pelo fim da democracia foi aplacado e com alegria testemunhamos uma maior diversidade étnica, racial e de gênero na formação das Assembleias e Congresso Nacional.

De maneira inusitada e com emoção vimos um grupo de oito pessoas, representando a diversidade do povo brasileiro, passar a faixa presidencial para Lula em 1º de janeiro de 2023 e a nomeação de Sônia Gaujajara para o Ministério dos Povos Indígenas; Margareth Menezes para Ministério da Cultura; Luciana Barbosa de Oliveira Santos, Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação; Anielle Francisco da Silva, Ministério de Estado da Igualdade Racial; Marina da Silva, Ministério de Estado do Meio Ambiente e Mudança do Clima, além de Joênia Wapichana para presidir a FUNAI, entre outros nomes como o de Sílvio Almeida e Flávio Dino é um ponto de

partida para mudanças sociais tão ansiadas no que se diz respeito à questões étnico-raciais e de gênero.

É apenas um (re)começo de tantas lutas que vêm sendo travadas há anos por justiça social, e a caminhada não será nada fácil. É uma representatividade ainda considerada baixa, porém muito significativa para se traçar planos para um futuro mais digno principalmente para grupos minoritários socialmente e inspirar histórias de vida para além dos livros.

5 CADERNO DE ATIVIDADES

A importância da leitura e da escrita sempre está no cerne dos debates acerca da educação. Muito se fala sobre o desinteresse dos estudantes em ler e escrever e ainda mais sobre o desafio dos professores no incentivo dessas práticas em sala de aula. Seja pela concorrência com as redes sociais, plataformas de streamings, pelos valores inacessíveis de livros, ebooks para realidade estudantil da escola pública ou pelo acervo defasado disponível nas unidades escolares.

Tudo muito admissível frente à nossa realidade, contudo o que se discute sobre a urgência de se inserir em sala metodologias, estratégias, propostas de leitura e escrita que façam sentido para os discentes ainda é insuficiente para mudanças significativas desse quadro. E o que presenciamos, realizamos é a utilização dessas atividades para compor uma nota, sem uma finalidade que atraia a atenção dos alunos, que os levem a um posicionamento, a uma reflexão (ANTUNES, 2007).

Dessa forma, o momento de leitura e escrita é concebido por vários estudantes como tedioso. O ato de ler se torna um castigo e o de escrever doloroso, pesaroso. Muitos se negam à leitura oral de textos e/ou das próprias produções; vergonha, medo de errar, falta de motivação e interesse são alguns dos motivos declarados.

Desejo e prazer precisam mobilizar a prática de leitura Kleiman (2016) e nós, professores, precisamos, conforme Bordini (2016, p. 39):

Perceber que fora do texto, o leitor é um corpo, que assume posições físicas para ler e manifestar diferentes disposições anímicas para tantos, do mesmo modo que é induzido a assumir determinadas atitudes quanto ao livro, conforme a cultura em que está inserido.

Quanto ao exercício da escrita, Irandé Antunes (2003) defende que devemos explicar aos nossos alunos o objetivo da escrita, para quem eles escrevem, como e sobre o que eles podem escrever. Assim sendo, a prática da escrita deve ser trabalhada de forma que os alunos sempre tenham um leitor/destinatário e etapas como: planejamento, escrita e revisão sejam cumpridas, enquanto tema, objetivo, gênero, tempo (muitas vezes escasso) levados em consideração.

Koch e Elias (2010) nos apresentam uma concepção de escrita que se atrela à concepção de linguagem, de texto e de sujeito. Nela a escrita é vista como produção textual, cuja realização exige do produtor a ativação de conhecimentos e a mobilização de várias estratégias. Nesta concepção a escrita é compreendida em

relação a sua interação escritor–leitor, o que não invalida os conhecimentos linguísticos ou as intenções do escritor.

Gostos, interesses, necessidades precisam ser apreciados para construção de estratégias inovadoras que estimulem interesse, satisfação e maior participação dos alunos nas aulas de leitura e produções textuais e que essas aulas tenham sentido para esses alunos. Para tal, professor e alunos precisam contemplar um novo olhar para si mesmos, para as próprias vivências, para as suas práticas, sua história e história de seu povo; as singularidades dos sujeitos que estão envolvidos nesse processo de interação e aprendizagem (SOUZA, 2009).

A respeito da construção de sentidos e textos literários, a professora Mônica Menezes (2019), pontua que a literatura ensina por intermédio das incorporações, que o leitor faz entre sua vida e o texto e o vice-versa, bem como das interações com outros textos, e ensina também porque coloca o homem em contato com a sua humanidade.

Conhecer a trajetória da vida; ler, comentar, vivenciar cartas, poemas e contos de Conceição Evaristo, Djamilá Ribeiro, Graça Graúna, Márcia Kambeba, pode ser um meio mais interessante de aproximar estudantes da educação básica do CEAB da literatura, de existências e culturas distintas, despertando assim a empatia para consigo e para com o outro. É também um convite a não só externar sobre suas impressões e sentimentos face às leituras realizadas, mas acima de tudo pensar formas tangíveis de enfrentamento ao racismo em diversas esferas.

Temas, histórias diferentes, vidas, que como das autoras citadas, se encontram à margem dos cânones e de alguma maneira se entrecruzam com as próprias histórias de vida desses estudantes, podem ser uma maneira mais agradável de aproximá-los de novas experiências com atividades de leitura e escrita, inclusive das próprias vivências porque farão sentido para eles.

Conceição Evaristo (2020, p. 35) enfatiza que:

A escrita de suas vivências foi uma tábua de salvação, uma forma de suportar o mundo, pois ao mesmo tempo em que essa prática lhe afastava das dores e sofrimentos da vida, ela via a escrita e também a leitura como uma forma de inserir-se neste mundo e modificá-lo, [...] o ato de ler oferece a apreensão do mundo, o de escrever ultrapassa os limites de uma percepção da vida.

Para Nunes (2020, p. 15), estudar a escrevivência de Evaristo:

É ato de defesa de direitos, de formação. É acreditar que toda pessoa tem algo para compartilhar; e que, ao registrar ou publicar, promove sentidos,

reconhecimentos e uma compreensão de vida livre e ampla, essencial para que se conheça e se respeite uma sociedade tão diversa.

Propor essa escrita de cartas para meus alunos é justamente conferir-lhes, através das práticas de reexistências, possibilidades dessa compreensão de uma vida mais ampla numa sociedade tão diversa quanto à nossa; é oportunizá-los às próprias escrevivências, o que pode ser libertador.

É também fazê-los pensar que as suas histórias, muitas vezes carregadas de experiências estigmatizadas, sofridas, invisibilizadas, podem ser revertidas e transformadas em potência, em resistência; mostrá-los que toda história de vida tem seu valor e esse valor precisa ser resgatado, também na escola, e que trabalhar escrevivência em sala de aula é uma prática de inserção no mundo, afinal, toda vida merece ser escrita (EVARISTO, 2020).

As atividades que serão apresentadas foram pensadas levando em consideração a realidade da turma de nono ano com a qual desenvolveria a proposta de intervenção. Diante das impossibilidades já retratadas, ficam como sugestão de oficinas a serem realizadas com turmas futuras, evidentemente fazendo as devidas adaptações para novas realidades.

5.1 As oficinas

As atividades propostas foram pensadas para estudantes de 9º ano do Ensino Fundamental do Colégio Estadual Almirante Barroso, localizado Subúrbio Ferroviário de Salvador, cujo público-alvo possui entre 14 e 16 anos.

As oficinas foram previstas para ser realizadas em 38 aulas e a pretensão é de que atendam às seguintes competências presentes na BNCC:

Competências Gerais da Educação Básica:

Competência 9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

Competências Específicas das Linguagens para o Ensino Fundamental:

Competência 1. Compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais.

Competências Específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental:

Competência 2. Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social.

Competência 9. Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura.

Das escritoras escolhidas, foram selecionados os seguintes textos:

- **Conceição Evaristo:** Contos: Olhos d'água, Maria.
- **Djamila Ribeiro:** Cartas para minha avó (alguns capítulos).
- **Graça Graúna:** Carta para os ancestrais; carta ao Brasil-Pindorama.
- **Márcia Kambeba:** Carta a minha saudosa mãe Assunta Castanhal (em memória) / Conto: O velho do rio / Poemas: Índio eu não sou.

Ao final de cada oficina, os alunos receberão um papel cortado em formato de folha, no qual avaliarão com apenas uma palavra o momento vivenciado. Essas folhas serão guardadas para a montagem de um baobá que fará parte da exposição, no dia da culminância

Oficina 01 – Mulheres que inspiram

Objetivos: Despertar a consciência acerca da condição feminina na sociedade; compreender a importância de conhecer a história de mulheres que desafiaram as regras sociais de seu tempo e construíram novos jeitos de ser mulher; criar um cartaz cujo tema é “Mulher que me inspira”

Carga horária sugerida: 4 horas/aula

Recursos: Baralho “Mulheres e seus poderes de transformação” (@lagarta.criacoes), textos, revistas, papel ofício, lápis e papel colorido, cola, tesoura.

Desenvolvimento:

Iniciar a oficina solicitando aos alunos que, sentados em semicírculo, escolham uma carta do baralho “Mulheres e seus poderes de transformação”, que estarão viradas para baixo numa mesa ao centro da sala.

De posse da carta, cada um deverá analisar, silenciosamente, quem é a mulher que está na carta, qual característica está relacionada a essa personalidade feminina.

Depois, eles serão estimulados a revelar para turma quem é a mulher da carta, se já tinham ouvido falar nela, que mensagem lhe traz, de que forma enxergam a característica da carta em si mesmos, que atitudes poderiam tomar para exercitar essa qualidade.



Fonte: @lagarta.criacoes

Organizar a roda de conversa, distribuir aleatoriamente entre os alunos frases que apresentam estereótipos, a exemplo de:

LUGAR DE MULHER É NA COZINHA	HOMEM NÃO CHORA	SE É PRETO, É POBRE E BURRO
MENINO VESTE AZUL MENINA VESTE ROSA	POLÍTICA NÃO É COISA PRA MULHER	BAIANO É PREGUIÇOSO
ÍNDIOS VIVEM PELADOS E SÃO SELVAGENS	LAVAR PRATO NÃO É COISA DE HOMEM	É GORDA, É PORCA

Pedir que cada um leia a sua frase e diga se concorda com o que foi lido ou não e por quê.

Perguntar: O que essas frases expressam? Vocês já tinham ouvido essas frases antes? Alguém já se referiu a vocês usando frases assim? E vocês já referiram a alguém utilizando algumas delas? Em quais circunstâncias? Normalmente quais grupos sociais são mencionadas em frases assim? Vocês sabem o que é um estereótipo?

Solicitar à turma uma leitura silenciosa; depois pedir aos que se sentem mais à vontade que façam a leitura oral do texto:

Estereótipo: o que é, tipos e exemplos

Estereótipos são versões hiper-simplificadas sobre uma pessoa ou grupo, e que não condizem com a realidade.

Geralmente, os estereótipos são utilizados para definir e categorizar um indivíduo quanto à sua identidade ou comportamento a partir do seu gênero, etnia, religião, cultura, condição social, entre outros.

As ideias estereotipadas sobre outras pessoas ou grupos são adquiridas ao longo da vida em sociedade, sendo, principalmente, baseadas no senso comum.

Entretanto, os estereótipos também estão relacionados com os valores e crenças do indivíduo que estereotipa. Na verdade, as ideias presentes no estereótipo estão mais relacionadas com a pessoa que julga do que com o julgado.

Os estereótipos funcionam como um rótulo para pessoas, mas com pouco ou nenhum conhecimento real sobre quem que está sendo estereotipado.

O grande problema dos estereótipos é que os aspectos individuais de quem está sendo estereotipado são completamente ignorados. Há uma desumanização da pessoa ou grupo estereotipado, porque esses indivíduos têm a sua complexidade apagada.

Os estereótipos também reafirmam preconceitos, que podem culminar na discriminação de um indivíduo ou grupo. É importante ressaltar que os estereótipos

nunca são neutros ou imparciais, eles sempre tendem a um juízo de valor que, na maioria das vezes, é negativo.

(...)

Principais tipos de estereótipos e exemplos:

Estereótipo racial e cultural é aquele em que uma pessoa ou grupo é categorizado de determinada maneira a partir da sua raça, costumes e tradições. Este tipo de estereótipo é baseado em ideias simplistas e irreais sobre determinada etnia, raça ou cultura.

Exemplos:

Quando em uma história de ficção (livros, filmes, novelas, etc.), os bandidos são todos personagens negros, de modo a tentar classificar pessoas negras como marginalizadas, criminosas ou violentas.

Afirmar que pessoas negras têm mais resistência física. Esse é um tipo de estereótipo baseado em crenças limitantes sobre o biotipo de todo um povo, sem respeitar a individualidade. Este exemplo surge do histórico da escravidão, na qual os negros escravizados realizavam trabalhos pesados ou devido a algumas pessoas negras se desempenharem bem em esportes.

Afirmar que baianos são preguiçosos ou que indígenas são selvagens. Esses, como todos os estereótipos, são construídos mais baseados nos pensamentos de quem estereotipa, do que na realidade de quem é estereotipado.

Estereótipo de gênero é aquele que constrói personalidades e comportamentos típicos para homens e mulheres, como se homens ou mulheres tivessem uma essência que determinasse o que deve ser feminino e masculino.

É relevante destacar que essa chamada de essência masculina ou feminina não existe. Trata-se de construções sociais que ajudam a reforçar estereótipos de gênero.

Exemplos:

Afirmar que mulheres devem ser as responsáveis pelos afazeres da casa e dos filhos, pois somente mulheres saberiam realizar bem essas funções.

Dizer que homens não choram ou não sabem falar sobre seus sentimentos, porque isso diminuiria a sua masculinidade. Esse estereótipo de masculinidade acaba por apagar e negligenciar os sentimentos e emoções dos homens.

Afirmar que mulheres não sabem dirigir bem, e que somente os homens poderiam desempenhar essa atividade.

Dizer que homens não podem usar determinadas cores de roupa, como o rosa, porque são ditas femininas.

(...)

Esses estereótipos são antigos e estão enraizados na maioria das sociedades, que ainda enxergam a mulher como frágil, sensível e inferior, e o homem como alguém emocional e fisicamente forte e provedor.

Estereótipo profissional está ligado aos rótulos colocados nas pessoas em ambiente de trabalho. Por vezes, esses estereótipos se misturam com outros, como o racial ou de gênero.

Exemplos:

Dizer que funcionários públicos trabalham pouco ou sem eficiência. Quem reafirma esse estereótipo define todo o grupo de funcionários públicos, sem respeitar a individualidade e forma de trabalhar de cada um, sendo que toda a classe do funcionalismo público passa a ser vista como de trabalhadores acomodados.

(...)

Tomar como verdade que todo trabalhador que exerce atividades que exijam força não são inteligentes, ou são pouco instruídos.

Afirmar que alguns trabalhos não são femininos, como os voltados para a área da tecnologia; e outros não são masculinos, como os que envolve cuidados, por exemplo a área de enfermagem.

Estereótipos socioeconômicos foca no aspecto financeiro ou na classe social das pessoas. E assim como outros estereótipos, acaba se misturando com os estereótipos de raça e o profissional.

Exemplo:

Rotular pessoas pobres como mal-educadas, com comportamentos desagradáveis, pouco inteligentes, sem hábitos de higiene, ou ainda, como potencialmente criminosas.

(...)

Os estereótipos socioeconômicos surgem a partir da construção das hierarquias entre as classes econômicas, e rotulam pessoas devido a sua posição social ou ganhos financeiros, sem considerar a individualidade e contexto de vida de cada um.

Estereótipo religioso foca em ideias irreais sobre determinadas religiões ou religiosos.

Exemplo:

Classificar as religiões de matriz africana como "macumba", dando uma conotação negativa à religião e associando ao conceito cristão de "demônio".

Estereótipo da beleza são noções predominantes do que se considera belo em uma sociedade. Esses estereótipos são alterados com o tempo.

Antigamente, por exemplo, estar acima do peso dito ideal era considerado bonito, porque transmitia a ideia de saúde e de boas condições financeiras para comer muito. Atualmente, o estereótipo de beleza é bastante diferente, sendo que a maioria das pessoas tidas como bonitas estão dentro de um determinado peso, tem determinada altura e aparência.

Exemplos:

Reforçar a ideia de que só mulheres magras são bonitas ou podem ser modelos.

Afirmar que determinados tipos de narizes, formato de rostos, cabelos são feios. Esse tipo de afirmação carregadas de estereótipos acaba por misturar também questões étnicas e raciais, fazendo com somente determinadas características físicas sejam consideradas belas e criando um padrão de beleza inalcançável. Além de

incentivar o mercado de procedimentos estéticos e psicologicamente, deixa pessoas inseguras e com baixa autoestima.

Os estereótipos são perigosos porque além de reduzir e apagar a complexidade tipicamente humana das pessoas, também acaba por reafirmar preconceitos e gerar discriminação e violência.

Fonte: <https://www.significados.com.br/estereotipo/>

Iniciar uma conversa a partir dos questionamentos: Quais informações essa leitura lhe acrescentou? Que sentimento a leitura desse texto despertou em você? Por quê? Dos estereótipos mencionados quais você já tinha conhecimento e dos quais nunca tinha ouvido falar? Qual deles lhe chamou mais atenção ou lhe indignou? Por quê? Você já considerou algum dos estereótipos citados verdade? Quais? Por quê? Em algum momento você já se percebeu “rotulado”? Como? O que você entende pelo trecho: “Há uma desumanização da pessoa ou grupo estereotipado, porque esses indivíduos têm a sua complexidade apagada.”? É fácil desconstruir estereótipos? Por quê? É possível?

Pedir que os alunos formem duplas e escrevam um parágrafo indicando o que mudou neles a partir dessa leitura e quais possibilidades de desconstruir estereótipos.

Socializar a produção escrita.

Oficina 03 – Um novo olhar

Objetivos: Refletir acerca da condição da mulher, do negro e do indígena na nossa sociedade; conhecer um pouco do passado de Paripe.

Carga horária sugerida: 05 horas/aula

Recursos: Slides, Datashow, vídeo, caneta, papel.

Desenvolvimento:

Exibir o slide e pedir aos alunos que observem as pessoas que formam o mosaico e respondam:



Fonte: Google imagens

Vocês já tinham visto algumas dessas pessoas antes? Observando suas características e trajés, diga quem vocês acham que trabalha ou trabalhou como: designer de moda; cantor(a); escritor(a); advogado(a); gari; professor(a); digital influencer; ministro (a) do Brasil; culinária; médico(a); humorista; modelo; serviços gerais; cabelereiro(a). Em seguida exibir o slide com nomes e algumas profissões exercidas pelas pessoas que constam no mosaico observado:

Na sequência da primeira fileira (da esquerda para direita): **Conceição Evaristo** – Escritora, professora de literatura; **Tales Alves** – Gari; **Graça Graúna** – Escritora, professora de literatura; **Tom Jobim** – Cantor, compositor; **Bela Gil** – Culinária, apresentadora de TV; **Djamila Ribeiro** – Escritora, filósofa. Seguindo a fileira dois: **Márcia Kambéba** – Escritora e professora; **Goya Lopes** – Designer de moda, empresária; **Gabriela Prioli** – Digital influencer, advogada; **Anielle Franco** – Ministra da Igualdade Racial, jornalista; **Matheus Buente** – Professor, humorista; **Eliniete de Jesus** – Médica; Na fileira três: **Milton Santos** – Professor, advogado, cientista; **Ailton Krenak** – Escritor, filósofo.

Após observações, abrir espaço para reflexões acerca dos acertos e possíveis equívocos quanto à relação estabelecida por eles entre imagens e profissões. Questionar se os equívocos referentes à relação feita têm a ver com uma visão estereotipada que temos. Perguntar aos estudantes como eles enxergam a condição da mulher, do negro e indígena na nossa sociedade. Na concepção deles, o que mudou no decorrer do tempo? E o que ainda precisa mudar? Como eles se sentem enquanto meninas e meninos negros, pardos, residentes de um bairro periférico do subúrbio ferroviário? Por quê?

Apresentar o vídeo [O 'Vumbora' desbrava o quilombo urbano Alto do Tororó, em Paripe | Conexão Bahia | Rede Globo](#), depois o slide sob o título “Você sabia?”

- A região de Paripe devido à sua grande biodiversidade e principalmente pelas características geográficas foi disputada a ferro e fogo por diversos grupos com diferentes anseios. Historicamente, a região era povoada pelos povos Tupinambás que ocupavam todo o litoral do estado da Bahia, vivendo em aldeias que eram constituídas por unidades familiares que juntas totalizavam por volta de 400 indivíduos;

- Os Tupinambás lutaram contra a ocupação das terras de Paripe pelos Portugueses. Na primeira tentativa, diante a construção de um engenho e imposição de trabalho forçado, violência contra mulheres e crianças, esses indígenas se revoltaram, expulsaram os invasores e destruíram tudo o que foi construído por eles;
- Na segunda tentativa, após a fundação da cidade do Salvador, quando se deu início à política de aldeamentos, que mais tarde culminou com o uso da força para ocupação de regiões para cultura do açúcar, as terras de Paripe passaram a ser povoadas, atingindo um contingente populacional significativa, tornando-se vila, julgado e por fim ocorreu a fundação da freguesia rural de Nossa Senhora do Ó de Paripe em 1578;
- O bairro de Paripe tem uma das mais belas vistas para o mar. Situado na região do Subúrbio Ferroviário de Salvador, o bairro é tão grande que até o século XVIII não era considerado Salvador. Somente a partir da expansão da linha férrea, Paripe foi integrada à capital deixando de ser uma área chamada de “julgado”, ou seja, um povoado de administração independente.

Fontes: www.Paripe-Wikipédia, a enciclopédia livre/
www.salvadorbahia.com/experiencias/historias-dos-bairros-de-salvador-paripe/

Solicitar aos alunos que escrevam brevemente sobre a importância de conhecer um pouco da história do lugar onde moram, por que histórias como essas não lhes foram contadas e por que conhecê-las lhes possibilita um novo olhar sobre si mesmos, sobre o outro e sobre onde vivem. Socializar produção escrita.

Oficina 4: O que dói em mim pode doer em você.

Objetivos: Analisar imagem; compreender distinção entre racismo, preconceito e discriminação; compartilhar sentimentos diante de situações de racismo e discriminação.

Carga horária sugerida: 3 horas/aula

Recursos: Datashow, slides

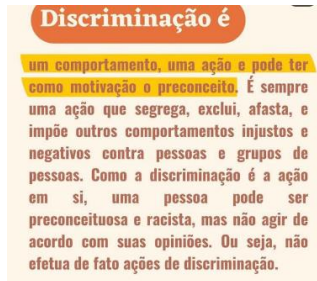
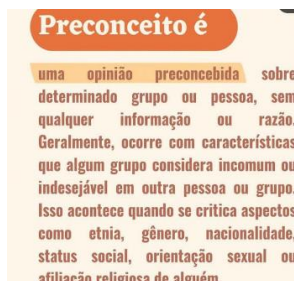
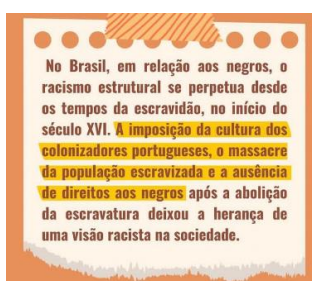
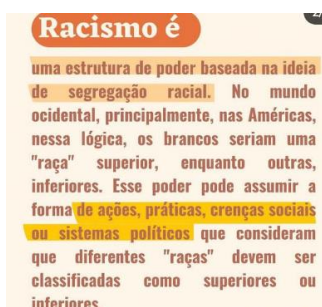
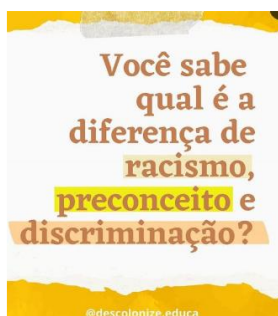
Desenvolvimento:

Exibir slide com a imagem abaixo e pedir que os alunos falem sobre as suas impressões; o que eles pensam a respeito das afirmativas do card; de que outras maneiras o racismo mata, além de fisicamente.



Fonte: @ancestralidade.indígena (2022).

Perguntar se eles sabem o que é racismo; exibir slides com as seguintes informações:



Fonte: @descolonize.educa. Texto: André Nicolitt – Juiz de Direito (TJRJ)

Continuar perguntando se eles já tinham pensado na condição dos indígenas com relação a racismo, preconceito e discriminação, bem como se eles já presenciaram algum ato de discriminação ou se perceberam discriminados devido a cor da sua pele, condição socioeconômica, local onde reside e estuda. Quais sentimentos situações assim podem despertar nas pessoas??

Oficina 5: Negras, indígenas, escritoras.

Objetivos: Inteirar-se acerca da literatura negra e indígena; informar-se sobre vida e obra das escritoras selecionadas para atividade propositiva.

Carga horária sugerida: 2 horas/aula

Recursos: Datashow, slides, textos

Desenvolvimento:

Pedir aos alunos que fechem os olhos e ao escutarem a palavra dita pela professora pensem um pouco e após um sinal de comando, escrevam uma lista de tudo o que lhes vem à mente. Palavras:

LITERATURA

MULHERES

NEGROS

INDÍGENAS

Comentar brevemente sobre as respostas dadas; falar a respeito do desconhecimento de muitos acerca da produção literária de mulheres negras e indígenas. Apresentar-lhes textos sobre o que é Literatura negra, Literatura indígena, conversar sobre esses textos; debater sobre a importância da circulação dessas leituras não só na escola, mas em outros espaços e os prováveis motivos pelos quais temos pouco acesso à essas produções literárias. Saber deles quais escritoras negras e indígenas eles conhecem ou já ouviram falar.

Exibir slides com imagens e dados biográficos das autoras a serem trabalhadas:



Fonte: Google imagens

Leitura e discussão sobre o que é Literatura Negra, o que é Literatura indígena e seus representantes. Você já tinha ouvido falar nesses autores? Por que é relevante a circulação dessas leituras não só na escola como em outros espaços?

Textos sugeridos: Literatura negra: origem, consolidação, autores - Brasil Escola (uol.com.br); Literatura Indígena: (Re)existência! - Portal Sesc RJ (sescrj.org.br)

Oficina 6: Que textos são esses?

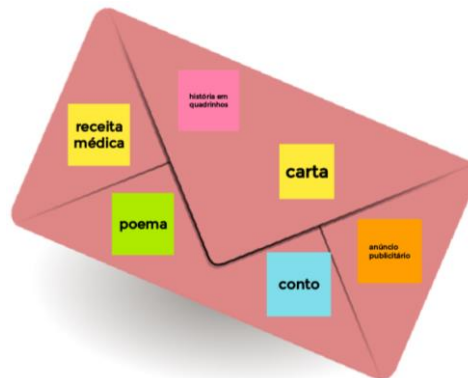
Objetivos: Reconhecer gêneros textuais distintos; identificar interlocutores, função social, publicação, estrutura, linguagem dos gêneros carta, conto e poema; escrever uma carta.

Carga horária sugerida: 3 horas/aula

Recursos: Envelope, textos, tabela, Datashow, slides, caneta e papel.

Desenvolvimento:

Pedir que os alunos se organizem em grupos de quatro componentes. Entregar a cada grupo um envelope grande contendo gêneros textuais diversos e uma ficha para preenchimento após leitura e análise.



Sugestão de ficha:

TÍTULO	GÊNERO	CARACTERÍSTICAS	FUNÇÃO SOCIAL

Dar orientações para preenchimento da ficha: leia atentamente cada texto. Procure observar as diferenças entre eles. Quais as suas características? Como você nomearia cada um deles? Todos possuem título? Em que situação do nosso cotidiano fazemos uso de cada um deles.

Depois dos grupos apresentarem a sua tabela preenchida, continuar com a interação: Tem algum desses textos que você faz mais uso? Qual você menos utiliza? Por quê? Com qual deles você mais se identificou? Por quê? O que vocês sabem mais especificamente sobre cartas, contos e poemas?

Logo em seguida, exibir slides com informações acerca dos três últimos gêneros mencionados e análise através de um quadro comparativo, quanto a características, interlocutores, função social, publicação, estrutura, linguagem. Explicar-lhes que nas próximas aulas faremos leitura de algumas cartas, contos e poemas das autoras que conhecemos na aula anterior.

A fim de saber se os alunos têm noção da escrita do gênero cartas, solicitar que os alunos escrevam uma carta para professora falando a respeito das próprias expectativas quanto aos textos das autoras negras e indígenas que serão lidos posteriormente.

Oficinas 7, 8, 9 e 10: Escritas que encantam

Objetivos: Ler por prazer, despertar interesse pela leitura literária; mobilizar sentimentos, emoções através da leitura; reconhecer o valor da literatura negra e indígena; identificar traços de escrevivência e ancestralidade nos textos; escrever as próprias impressões a partir da leitura.

Carga horária sugerida: 08 horas/aula (duas para cada autora)

Recursos: Textos impressos, papel, caneta.

Desenvolvimento:

A sugestão é que as quatro oficinas sejam realizadas na mesma sequência. Em cada uma delas serão trabalhados os textos de determinada escritora, bem como o que essa leitura mobiliza nos alunos.

Pedir que seja feita a leitura silenciosa dos textos, chamar atenção para a autoria, lembrar-lhes que eles já conhecem um pouco quem é essa escritora. Solicitar a leitura oral daqueles que se sentem mais à vontade, sem deixar de incentivar os que são mais tímidos.

Conversar informalmente sobre os textos lidos: o que mais lhes chamou atenção? Com qual dos textos da autora você mais se identificou? O que você desconhecia e se evidenciou através dessas leituras? O que você pensa da realidade retratada através desses textos literários? Como mudar essas realidades? Quais características da literatura negra e indígena são identificadas nos textos? Quais sentimentos as leituras despertaram em você? Por quê? Qual dessas leituras lhe indignou? Qual delas lhe enterneceu?

À medida que as oficinas vão sendo realizadas tentar estabelecer um comparativo entre os textos lidos, em que convergem e divergem quanto ao conteúdo? O que dessas autoras se imprimem na escrita dos próprios textos?

Ao final de cada uma das oficinas 7, 8, 9 e 10, requisitar dos alunos uma produção escrita acerca do que foi despertado neles a partir das leituras feitas, além da escrita da palavra na folha para montagem do baobá.

Textos:

[Olhos d'água - Portal da Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro](#)

[Maria - Conceição Evaristo \(professorjailton.com.br\)](#)

Páginas 9 a 13; 20 a 29 do Livro *Cartas para minha avó* de Djamilia Ribeiro (temos alguns exemplares desse livro na UE)

[De Graça Graúna para os Ancestrais - As Cartas dos Povos Indígenas ao Brasil \(cartasindigenasaobrasil.com.br\)](#)

[Carta ao Brasil-Pindorama* – Tecido de vozes \(gracagrauna.com\)](#)

[CARTA A MINHA SAUDOSA MÃE ASSUNTA CASTANHAL – ANO 2020 \(recantodasletras.com.br\)](#)

[O VELHO DO RIO \(recantodasletras.com.br\)](#)

[Índio eu não sou, poema de Márcia Kambeba - Guata \(guatafoz.com.br\)](#)

Oficina 11: Por dentro das cartas

Objetivos: Conhecer história do gênero literário carta; compreender seus elementos e estrutura; ler uma carta; escolher autoras para quem escreverão a carta; preencher corretamente envelope.

Carga horária: 2 horas/aula

Recursos: Datashow, slides, papel e caneta.

Desenvolvimento

Através da exibição de slides conhecer mais detalhadamente o gênero textual carta: breve histórico (surgimento e evolução), elementos, tipos e alguns exemplos, bem como forma de preenchimento de envelope. Identificar nas cartas lidas nas aulas anteriores esses elementos e intencionalidade discursiva. Saber dos estudantes quais deles já receberam ou escreveram cartas e em quais circunstâncias? A troca de cartas é ou já foi hábito de alguns familiares desses estudantes? Diante de tanta evolução nas formas de se comunicar, ainda é possível escrever cartas? Em quais contextos? Escrever cartas pode ser algo terapêutico? Por quê? Se vocês tivessem de escrever uma carta para algumas das escritoras estudadas o que diriam?

Entregar aos alunos a seguinte carta:

Queridas e queridos,

Como estão sendo maravilhosos encontros semanais nos quais tivemos a oportunidade de aprender tanto e de conhecer mulheres maravilhosas que através das suas escrituras conseguiram tocar nossos corações e nos fizeram ver o tanto que do outro está em nós e quanto de nós está no outro; o quanto da nossa ancestralidade caminha conosco nessa louca trajetória chamada vida.

A propósito, você já tinha ouvido essa palavra: escrevivências? Sabem o que significa? Bem, de acordo Conceição Evaristo, criadora desse termo, trata-se da junção entre “escrever” e “viver”, ou seja, uma forma de escrever vivências. Vivências não dela, apenas, mas de toda uma população negra, especialmente das mulheres.

Lemos escrevivências não só de mulheres negras, mas também das mulheres indígenas e pudemos nos emocionar, nos indignar, chorar e até mesmo sofrer diante das histórias e de vidas que se distanciam se aproximam de nós porque podemos nos reconhecer ali naquelas escrituras poéticas.

Agora chegou o seu momento de exercitar um pouco da sua escrevivência e dizer para essas mulheres o que a leitura dos seus textos proporcionou a vocês, jovens estudantes da escola pública e moradores do subúrbio ferroviário de Salvador.

Para tal, deverão escolher duas autoras: uma negra e outra indígena para quem escreverão uma carta falando dos seus sentimentos, ideias e desejos frente às histórias lidas. Pensem formas dessas cartas realmente chegarem até às suas destinatárias. E então? Vamos lá? Mãos à obra!

Aproveito a oportunidade para lhes agradecer pelas partilhas nessa caminhada!

Um beijo com carinho,
Andréia

Pedir aos alunos que escrevam os nomes das autoras para quem enviarão as cartas e por quais motivos elas foram escolhidas. Socializar a escrita.

Oficinas 12 e 13: Eu também escrevo cartas

Objetivos: Escrever a carta para as autoras escolhidas; reescrever as cartas após avaliação da professora; preencher envelopes

Carga horária sugerida: 3 horas/aula

Recursos: Papel, caneta, envelopes

Desenvolvimento

Pedir aos alunos que atentos ao que foi estudado sobre estrutura da carta, eles escrevam as duas cartas. É interessante ter em mãos os textos das autoras escolhidas para fundamentar a escrita. Após leitura e observações por parte da professora os alunos farão a reescrita e passarão as cartas a limpo nos papéis de cartas oferecidos pela professora. A essa altura, já definiram de que maneira encaminharão as suas cartas.

Oficinas 14 e 15: Culminância

Objetivos: Selecionar, organizar material, preparar e realizar exposição das atividades feitas para as demais turmas da escola; escrever uma carta de avaliação para a professora.

Carga horária sugerida: 5horas/aula

Recursos: Datashow, cartazes, atividades produzidas ao longo das oficinas.

Desenvolvimento:

Juntamente com a professora, alunos e alunas selecionarão as atividades, imagens, conteúdos para organização de uma exposição para que os demais estudantes da escola tenham conhecimento da experiência vivida pela turma do nono ano. Vale ressaltar a importância de todas as oficinas serem fotografadas para que os demais tenham conhecimento de como tudo aconteceu.

Além da exposição de fotos do processo, imagens com informações sobre literatura negra, literatura indígena, vida e obra das escritoras estudadas, cartas confeccionadas pelos estudantes e tudo mais que decidirem, montar um espaço para que esses estudantes possam falar sobre as trocas realizadas durante o projeto.

Na aula seguinte à exposição solicitar que os estudantes escrevam uma carta para a professora fazendo uma avaliação do projeto.

CARTA DE DESPEDIDA

Salvador, 04 de abril de 2023.

Senhoras e senhores,

É chegada a hora da despedida e de agradecer pela atenção dispensada a mim, a minha história de vida enquanto pessoa e profissional.

Chegar aqui não foi assim tão simples; por vezes, olhar para trás foi doloroso, mas também libertador e prazeroso.

A escrita desse memorial além de me proporcionar um resgate prazeroso de lembranças afetivas, oportunizou a uma avaliação da minha formação acadêmica e profissional me fazendo refletir acerca dos equívocos herdados e construídos no decorrer dos anos de docência, tanto relacionados ao ensino linguístico, quanto literário.

Estar no Profletras é compreender os multiletramentos, a multiculturalidade e identidades que pulsam num lugar chamado escola, que deveria ser o ambiente de acolhimento no sentido real, mas ainda é espaço de exclusão e discriminação. É compreender os diálogos entre quem passou pela minha vida na condição de educador ou de educando; é desejar inovações constantes.

Como o Profletras foi fundamental para que, diante da consciência dos erros e acertos, pudesse direcionar um novo olhar para as minhas práticas pedagógicas, que agora, mais do que nunca está centrado no meu alunado, que, dono de subjetividades, linguagens, vidas distintas, é percebido como digno de uma educação significativa, antirracista, que lhe tenha como sujeito desse fazer pedagógico.

Como foi impactante constatar que, mesmo tendo ciência da importância do aluno, dos afetos, do respeito que são determinantes na relação professor/aluno, muito pouco ao longo desses anos, saber de fato “com quem estou falando” na sala de aula foi levado para os meus planejamentos e para as adequações diante das distinções entre instituições, turmas e turnos por onde passei.

Quanto tem sido importante desenvolver uma escuta sensível para com esses alunos e gratificante poder de fato dialogar com eles, sabendo quem são, por que estão ali e quais pretensões futuras; dessa forma poder aprender com eles e lhes fazer apropriar de aprendizagens que levem em consideração suas identidades e despertem desejo de descobrirem outras linguagens, outras culturas, outras

realidades e leituras, reconhecendo que somos parte de uma diversidade e que todas precisam ser respeitadas, vistas, valorizadas.

Embora a Literatura sempre estivesse entre as minhas prioridades e preferências, era o trabalho com a gramática que acabava prevalecendo nas minhas aulas e por mais que aprender as normas da língua seja um direito de todos, porque de certa forma pode nos dar acesso a espaços mais privilegiados da sociedade, é muito pertinente lhes fazer entender e reconhecer as diferentes maneiras de se construir esse padrão e compreender assim a língua como identidade de um povo, como atividade humana capaz de promover interação e transformações sociais.

O ensino da Língua Portuguesa não pode se restringir ao objetivo de envolver alunos e alunas em práticas de letramentos escolares que lhes façam desenvolver competências da leitura e escrita, apenas. E ao texto literário não cabe mais ser utilizado como pretexto para exercícios estruturais das normas linguísticas, muito menos ser limitado aos cânones ocidentais que privilegiam a heteronormatividade masculina branca. O desafio é muito maior, tem a ver com a humanização e construção de uma sociedade mais justa, igualitária, inclusiva que enxergue e dê visibilidade a grupos minoritários, a exemplo dos negros, indígenas, mulheres, lgbtqia+. Tem a ver com alteridades.

O Profletras me colocou diante dessa amplitude, apresentou-me um suporte teórico, e me fez entender que, alinhando-o à minha experiência, o que muitas vezes tratei como algo utópico, é sim possível concretizar. E mesmo em momentos caóticos como os provocados pela pandemia senti-me encorajada a ressignificar os velhos modelos de ensinar.

Trazer para o cerne do meu projeto a autoria literária feminina negra e indígena passou pelo meu desejo de guiar alunos do nono ano do Colégio Estadual Almirante Barroso numa viagem pelo despertar de um pensamento crítico acerca da realidade na qual estão inseridos. Realidade essa submersa em discriminação, violências, marginalização, silêncios e apagamento.

A leitura de textos literários com os quais eles possam se enxergar através dos protagonistas ou histórias vividas é um meio de quebrar estereótipos, reconhecer preconceitos e rejeitar formas de discriminação, valorizar identidades que diferem das deles. A escrita de cartas, pode ser uma forma libertadora de se destituir das dores, dos medos! De repensar a própria trajetória e tentar um fazer diferente.

Tudo isso foi cogitado à época da elaboração do projeto. Lamentável mesmo foi a certeza de não poder aplicá-lo, ao menos nesse período; ainda assim, fui escrevendo cada oficina pensando nas supostas reações, nas flexibilizações e adequações que faríamos frente ao que os alunos, relatassem, sugerissem, solicitassem.

Afinal, a pertinência do projeto está em despertar habilidades, desenvolver competências nesses meninos e meninas, residentes no subúrbio ferroviário, lugar onde muita coisa já é negada, onde viver é resistir todos os dias e ler, escrever podem torná-los mais conscientes das potências que são; mais livres e seguros para encararem a vida, reconhecerem seus desejos de mudança e a escola como uma das oportunidades de transformar sonhos em realidade.

E assim também me reconheci: livre para escrever, me rever, me refazer, percebendo a importância de tantas histórias que se entrecruzam com a minha!

Ingressar no Profletras fez de mim uma profissional muito menos ingênua e acrítica acerca de todas as armadilhas que nos foram e são lançadas cotidianamente no sentido de nos desarticular, de nos fazer enxergar mais problemas que soluções no que diz respeito à educação do nosso país e que tanto nos desestimula a prosseguir!

Muito há o que se fazer, sem dúvidas, para nos desengessarmos, para pormos em prática uma educação qualificada, decolonial, antirracista, verdadeiramente igualitária num Brasil tão imenso. Não se trata aqui de romantizar, minimizar as dificuldades que nos são reais e muitas, mas de me reconhecer também como sujeito, parte de um coletivo pensante, inquieto, desejoso por transformações, comprometido com essa nossa capacidade de reinventar, resistir de manter viva a esperança!

Mais uma vez agradeço pela atenção. Espero em breve encontrar-lhes para novos diálogos.

Afetuosamente,
Andréia Miranda da Silva.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, Fany. **Literatura infantil: Gostosuras e bobices**. 3. Ed. São Paulo: Scipione, 1993.
- ALVES, José Helder Pinheiro. Abordagem do Poema: Roteiro de um Desencontro. **O livro didático de Português: múltiplos olhares**. / Ângela Paiva Dionísio e Maria Auxiliadora Bezerra (organizadoras) 2. ed. Rio de Janeiro. Lucerna 2003
- ANDRADE, Pinheiro Inaldete. Construindo a Auto-Estima da Criança Negra. **Superando o Racismo na escola**. 2ª edição revisada /Kabengele Munanga (organizador) [Brasília]; Ministério da Educação, secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. 200p
- ANTUNES, Irandé. **Aula de Português: Encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- BAZERMAN, Charles. **Gêneros textuais. Tipificação e interação**. 2020.
- BERND, Zilá. Da voz à letra: itinerários da literatura afro-brasileira. **Via Atlântica** Nº 18. Dez/2010.
- BRANDÃO, Ana Paula e TRINDADE, Azoilda Loreto (organizadoras) **A cor da cultura. Modos de brincar: caderno de atividades, saberes e fazeres** - Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010
- BORDINI, Maria da Glória. Literatura e ensino: a leitor na escola. Em: MARTINI, M.; OLIVEIRA, R. T.; FELIPPE, R. F. **Literatura na escola: teoria, prática (in)disciplina**. Santa Maria-RS: PPGL-UFSM, 2016, p. 15-51.
- BRASIL. **Lei nº 11.645**, de 10 de março de 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 10 jun. 2014
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, outubro, 2014.
- CARBONI, Florence; MAESTRI, Mário. A linguagem escravizada. Língua, história e poder. **Revista Espaço Acadêmico**, Maringá, ano 2, n 22, março 2003, ISSN 1519.6186.
- CASSANY, D. **Gêneros escritos. Oficina de textos: compreensão leitora e expressão escrita em todas as disciplinas e profissões**. Porto Alegre. ARTMED, 2008. P. 13-32

CAVALLEIRO, Eliane. Educação anti-racista: compromisso indispensável para um mundo melhor. **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola** / Eliane Cavalleiro (organizadora). – São Paulo: Selo Negro, 2001.

COSTA, Suzane Lima. XUCURU, Rafael (organizadores). **Cartas para o bem viver**. Ed. Salvador: Boto-corde-rosa livros e arte e café/ 1.ed.. Dezembro/2020

DALVI, Maria Amélia. Leitura na educação básica: propostas, concepções, práticas. **Cadernos de Pesquisa em Educação** - PPGE/UFES 123 Vitória, ES. a. 10, v. 19, n. 38, p. 11-34, jul./dez. 2013

EVARISTO, Conceição. A escrevivência e seus subtextos. **Escrevivência: a escrita de nós: Reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo**. /Constância Lima Duarte e Isabel Rosado Nunes (organizadoras). Editora Mina Comunicação e Arte. Rio de Janeiro, 2020.

EVARISTO, Conceição. Da grafia-desenho de minha mãe, um dos lugares de nascimento de minha escrita. In: Alexandre, Marcos A. (org.) **Representações performáticas brasileiras: teorias, práticas e suas interfaces**. Belo Horizonte: Mazza Edições, p. 16-21, 2007.

FONSECA, Soares Nazareth Maria. Literatura Negra, Literatura Afro-Brasileira: Como responder à polêmica? **Literatura afro-brasileira** / organização Forentina Souza, Maria Nazaré Lima. _Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais; Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006. 220 p.

FREITAS, Henrique. Pilhagem epistêmica. **Suelando Conceitos em linguagens. Decolonialidades e epistemologias outras**. / Cristiane Landulfo e Doris Matos (organizadoras). 1. Ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2022.

GNERRE, Maurizio. Linguagem, poder discriminação. **Linguagem, Escrita e Poder**. São Paulo: Martins Fontes, 1987, p.3-7

GOMES, Nilma Lino. Educação e Relações Raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. **Superando o Racismo na escola**. 2ª edição revisada /Kabengele Munanga (organizador) [Brasília]; Ministério da Educação, secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, 200 p.

GOMES, Nilma Lino. Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. **Racismo e anti-racismo na educação: repensando a nossa escola**. / Eliane Cavalleiro (organizadora). São Paulo: Selo Negro, 2001.

GOMES, Nilma Lino. **Racismo**. Disponível: @nilmalino13. Dez. 2022.

GRAÚNA, Graça. Literatura Indígena no Brasil contemporâneo e outras questões em aberto. **Educação & Linguagem** • v. 15 • n. 25 • 266-276, jan.-jun. 2012 ISSN Impresso: 1415-9902 • ISSN Eletrônico: 2176-1043

HAYKI, Thiago. Literatura indígena – a voz da ancestralidade. **Literatura indígena brasileira contemporânea: criação, crítica e recepção** [recurso eletrônico] / Julie Dorrico; Leno Francisco Danner; Heloisa Helena Siqueira Correia; Fernando Danner (Orgs.) -- Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2018. 424 p.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática de liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. – 2. Ed. – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017. São Paulo 2020

HOOKS, Bell. **Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática**. Tradução Bhuvli Libanio. São Paulo: Elefante, 2020. 288p.

KAMBEBA, Márcia. Literatura indígena: da oralidade à memória escrita. **Literatura indígena brasileira contemporânea: criação, crítica e recepção** [recurso eletrônico] / Julie Dorrico; Leno Francisco Danner; Heloisa Helena Siqueira Correia; Fernando Danner (Orgs.) -- Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2018. 424 p.

INSTITUTO CLARO DE EDUCAÇÃO. **Dados Educação**. 2022. Disponível em www.institutoclaro.org.br/educacao/nossas.novidades/reportagens

KLEIMAN, Angela B. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** Cefiel/IEL/Unicamp. Setembro, 2005.

KLEIMAN, Angela. **Oficina de Leitura – teoria e prática**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.

KLEIMAN, Angela, B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. **Os significados do letramento. Uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita** /Angela B. Kleiman (org) – Campinas, SP: Mercado das letras. 2008.

KLEIMAN, Angela B. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** Cefiel/IEL/Unicamp. Setembro, 2005.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e Escrever, estratégias de produção textual**. São Paulo: Contexto, 2010.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo. Companhia das Letras, 2019.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual**: análise de gêneros e compreensão. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MORTATTI, M. R. L. Na história do ensino da literatura no Brasil: problemas e possibilidades para o século XXI. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 52, p. 23-43, abr./jun. 2014. Editora UFPR

MOURA, Camile Baccin de. Literatura afro-brasileira. **Suelando Conceitos em linguagens. Decolonialidades e epistemologias outras**. 1. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2022.

MUNANGA, Kabengele. **Superando o Racismo na escola**. 2.ed. Brasília: Ministério da Educação, secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. 200p

NUNES, Isabela Rosado. Sobre o que nos move, sobre a vida. In: DUARTE, Constância Lima. NUNES, Isabela Rosado. Orgs. **Escrevivência: a escrita de nós: Reflexões sobre a Obra de Conceição Evaristo**. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020, p. 10 a 24.

OLIVEIRA, Eduardo David de. **Filosofia da ancestralidade como filosofia africana: Educação e cultura afro-brasileira**. Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação. Número 18: maio-out/2012, p. 28-47

OLIVEIRA, Eduardo David de. **OS DEZ ANOS DA LEI Nº 11.645/2008: AVANÇOS E DESAFIOS**. DOSSIÊ • Cad. CEDES 39 (109) • Sep-Dec 2019 • <https://doi.org/10.1590/CC0101-32622019216733>

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria. **Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil**. Educação em revista, Belo Horizonte, v.26, n1, p. 15-40, abr.2010.

OBSERVATÓRIO SALVADOR. **Dados estatísticos**. Disponível em <https://observatoriobairrossalvador.ufba.br>. 2022.

PAULO, F dos S.; TROMBETTA, S. **Educar é sempre um ato político: desafios contemporâneos**. Ideação, v.23, n. 2, p.7-30, 2021. DOI: 10.48975/ri.v. 24i25552. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index>

PIMENTEL, Gladys Santos. **Coração Suburbano. O pulsar da cidade que a cidade não conhece**. Faculdade de Comunicação da Universidade Federal da Bahia. 1999

PONDÉ, Pedro. Depois de ver. **Álbum Superstar 2015 – O melhor do top 12- CD**. Som Livre, 2015.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas, SP: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1996.

QUIRINO, Vanessa; THIÉL, Janice. A Literatura indígena na escola: um caminho para a reflexão sobre a pluralidade cultural. **X Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. I Seminário Internacional de Representações Sociais Subjetividade e educação**. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba 7 a 10 de novembro de 2011

REGIS, Imaira Santa Rita. **Lobato e Paripe no contexto da Avenida Suburbana: uma análise socioespacial**. Instituto de Geociências da Universidade Federal da Bahia. 2007

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. Concepções não valorizadas de escrita: a escrita como “um outro modo de falar”. **Os significados do letramento**. Uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. In: KLEIMAN, Angela B. (Org). Campinas: Mercado das letras. 2008.

RUFINO, Luiz. **Vence-demanda: educação e descolonização**. 1. ed. Rio de Janeiro: Mórula, 2021.

SANT’ANA, Antônio Olímpio. História e Conceitos básicos sobre o Racismo e seus Derivados. **Superando o Racismo na escola**. 2.ed.. Salvador: Editora Kabengele Munanga (organizador) [Brasília]; Ministério da Educação, secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. 200p

SANTIAGO, Ana Rita. **Vozes literárias de escritoras negras**. Cruz das Almas: UFRB, 2012.

SANTOS, Boaventura de Sousa Santos. **A Cruel Pedagogia do Vírus**. Coimbra: Almeida, 2020.

SANTOS, Mônica de Menezes. Por livros e leitores que dançam. In: SANTOS, J. Henrique de Freitas et al. (Orgs). **Redes de aprendizagens entre a escola e a universidade**. Salvador: EDUFBA, 2019. p. 227-248.

SILVA, Ana Célia da. A desconstrução da Discriminação no Livro Didático. **Superando o Racismo na escola**. 2.ed. Kabengele Munanga (organizador) [Brasília]; Ministério da Educação, secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. 200p

SILVA, Ana Rita Santiago da. **A literatura de escritoras negras: uma voz (des) silenciadora e emancipatória**. Interdisciplinas. Ano 5, v. 10, jan-jun de 2010. ISSN 1980-8879.

SILVA, Simone Bueno Borges da. A dimensão política na formação de professores de língua portuguesa. **Redes de aprendizagem entre a escola e a universidade**. Salvador: Edufba, 2019.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. **Jornal USP**. www.jornal.usp.br/diversidade. 2022 (obs: entrevista da autora nessa página)

SOUZA, Ana Lucia Silva. **Letramentos de reexistência = culturas e identidades no movimento hip hop**. 2009. 219 p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/269280>>. Acesso em: abril 2020.

SOUZA, Ana Lúcia S.; CORTI, Ana Paula; MENDONÇA, Márcia. **Letramentos no ensino médio**. São Paulo: Parábola, 2012.

SOUZA, Ana Lúcia Silva. **Linguagem e Letramentos de Reexistências: poesia, grafite, música, dança: HIP-HOP/** São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

SOUZA, Ana Lúcia Silva; LIMA, Maria Nazaré Mota de. Rodas de conversa em cena potencializando vozes de estudantes que sempre têm o que dizer. **Redes de aprendizagem entre a escola e a universidade.** / José Henrique de Freitas Santos e Simone Souza de Assumpção. Salvador: Edufba, 2019.

SOUZA, Ana Lúcia. Linguagem e letramentos de reexistências: exercícios para reeducação das relações raciais na escola. **Revista Linguagem em foco**, Fortaleza, v.8, n. 2, p. 67-76. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/>, 2019.

STREET, B. V. **Letramentos sociais:** abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Trad.: Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014. 240p.

TERZI, Sylvia Bueno. A oralidade e a construção de leitura por crianças de meios iletrados. **Os significados do letramento.** Uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. KLEIMAN, Angela B. (Org.). Campinas: Mercado das letras. 2008.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização.** São Paulo, Cortez, 2006

THIÉL, Janice. A Literatura dos Povos Indígenas e a Formação do Leitor Multicultural. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 4, p. 1175-1189, out./dez. 2013. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1984.
WAJSHOP, Gisela. Brincar na pré-escola. São Paulo: Cortez, 1995

WAPICHANA, Cristino. Por que escrevo? - relato de um escritor indígena. **Literatura indígena brasileira contemporânea: criação, crítica e recepção.** Porto Alegre: Editora Fi, 2018. 424 p.

ZILBERMAN, Regina. O papel da literatura na escola. Em: MARTINI, M.; OLIVEIRA, R. T.; FELIPPE, R. F. **Literatura na escola:** teoria, prática (in)disciplina. Santa Maria-RS: PPGL-UFSM, 2016, p. 19-33.

ANEXO

Santo Antônio de Jesus, 05 de abril de 2023.

Cara Andréia,

Recebi seu trabalho de conclusão do Mestrado no PROFLETRAS – UFBA. E, para mim, é uma oportunidade ímpar ler acerca de tua trajetória, teus sonhos, anseios, lutas, frustrações e, em especial, de todo esforço empreendido por você, cotidianamente, na construção de uma educação pública de qualidade e inclusiva, visibilizada no projeto desenvolvido sobre cartas ancestrais para autoras negras e indígenas.

Andréia, assim como você, eu também fui professor da escola pública, atuando no Fundamental II e no Ensino Médio. Também senti como o chão da escola é duro, mas necessário. Esse chão não é de porcelanato, é de cimento cru, mas nós sabemos quão trabalhoso é fazer essa massa e assentar esse piso rústico onde a maior parte da população brasileira escolar transita.

Creio, então, que nosso papel é fazer desse chão um espaço agregador, cada vez mais pronto a acolher as diferenças e respeitar todas as vozes. Andréia, o melhor espaço não é aquele mais rico, com o mobiliário mais chique, mas aquele que nos conforta, nos faz sentir bem.

É dessa forma, que vejo o teu projeto de intervenção, que envolve literatura, ancestralidade, leitura, escrita, subúrbio, negritudes, povos originários... Tua proposta reverbera tantos olhares, tantos modos de pensar, tantas dores e sofrimentos vividos ao longo de séculos de dominação e extermínio. Mas, acima de tudo, tua proposta potencializa as resistências desses povos, do nosso povo, e a força que nos faz, inclusive, estar aqui nessa tarde de quarta-feira, falando deles e delas, falando de nós e falando dos que não de vir.

Incluir a temática da ancestralidade é permitir que pretos/as e indígenas reforcem a luta contra estereótipos negativos que nos forçaram a engolir por tanto tempo: é hora de regujitarmos tudo isso, não podemos mais aceitar nada que nós diminua, que nos exclua, que invisibilize nossa beleza, nossa inteligência. A escola pública, lugar de abrigo dessas populações, não pode se esquivar de tratar disso, de valorizar essas pessoas, de reconhecer as suas/nossas lutas, sua/nossa cultura e de, juntos/as, batalharmos por uma sociedade mais igualitária.

Mas, Andréia, para além do envolvimento de pretos/as e indígenas, tua proposta serve a quem não se reconhece nesses grupos étnicos. Afinal de contas, o racismo não é uma construção negra ou indígena.

Dessa forma, toda a sociedade precisa estar imbuída na luta antirracista e não discriminatória. Quem gerou o monstro, também, precisa lutar para vencê-lo.

Assim, Andréia, te escrevo essa carta para dizer que a maioria de nós, negros ou indígenas, se descobriu negro ou indígena quando foi apontado, xingado, diminuído, humilhado, chacoteado, chicoteado, surrado e até, literalmente, queimado na rua, mas também, de forma psicológica, na família, na roda de amigos, na igreja, na escola. Mas cansamos... cansamos de ficar calados, de não poder sequer sorrir, cansamos de nos sentir diminuídos, incapazes. E cansamos, exatamente, porque nunca fomos nada disso, Andréia, não precisamos e não queremos ser.

Eu sei que, para muitos, carta pode ser um gênero textual em desuso, mas ela traz para mim um caráter de afeto, por isso escrevo essas mal traçadas linhas a você, para dizer o quanto teu trabalho renova em mim a esperança de dias melhores. Assim como você, eu sigo acreditando na educação como o maior e melhor programa de transformação social, e compartilho contigo de que essa edificação se faz com a luta diária, mas também com os afetos construídos ao longo da jornada.

Termino, pois, essa carta com a sensação de que podemos mais, que merecemos mais. Te agradeço pela oportunidade de ler e ser cooptado pelo teu trabalho. E com as forças dos ancestrais, te insto a seguirmos firmes convidando mais pessoas nessa meta de vida, olhando para o futuro, mas reverenciando quem lutou antes de nós e nos orgulhando de quem somos hoje.

Abraço fraterno,

João Evangelista do Nascimento Neto.