



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA – UFBA**  
**INSTITUTO DE LETRAS – ILUFBA**  
**MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS**

**IVANEIDE GOMES DA SILVA**

**LITERATURA EM SALA DE AULA:**  
**um exercício para a formação humana**

Salvador  
2023

**IVANEIDE GOMES DA SILVA**

**LITERATURA EM SALA DE AULA:  
um exercício para a formação humana**

Memorial de Formação apresentado ao Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Mônica de Menezes Santos.

Salvador  
2023

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

SILVA, Ivaneide Gomes da  
LITERATURA EM SALA DE AULA: um exercício para a  
formação humana / Ivaneide Gomes da SILVA. --  
SALVADOR, 2023.  
118 f.

Orientador: Dr<sup>a</sup> Mônica de Menezes SANTOS.  
Dissertação (Mestrado - MESTRADO PROFISSIONAL EM  
LETRAS (PROFLETRAS)) -- Universidade Federal da  
Bahia, INSTITUTO DE LETRAS-ILUFBA, 2023.

1. Letramento literário. 2. Formação do leitor. 3.  
Leitura. 4. Fruição. 5. Oficinas literárias. I.  
SANTOS, Dr<sup>a</sup> Mônica de Menezes. II. Título.

**IVANEIDE GOMES DA SILVA**

**LITERATURA EM SALA DE AULA: um exercício para a formação humana**

Memorial de formação acadêmica apresentado ao Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), da Universidade Federal da Bahia, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Letras.

**Banca Examinadora:**

---

Prof<sup>a</sup>. Mônica de Menezes Santos – Orientadora  
Universidade Federal da Bahia (UFBA)

---

Profa. Dra. Alvanita Almeida Santos (Examinadora do Programa)  
Universidade Federal da Bahia (UFBA)

---

Prof. Dr. Jose Welton Ferreira dos Santos Junior (Examinador Externo ao Programa)  
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

## AGRADECIMENTOS

Diante de tantas adversidades que estamos vivenciando mundialmente, agradecimentos não devem faltar diante da benesse de estar vivo.

Agradeço a Deus, pela misericórdia de ter me sustentado e por todas as maravilhas que me foram dadas como presentes até aqui.

Acredito, verdadeiramente, que cada acontecimento, cada pessoa, cada partícula energética que chega até nós são providências divinas. Tudo o que nos acontece, isso incluindo coisas desastrosas como a pandemia, também são chances de aprendizado e, por tudo isso, obrigada.

Trago em mim todas as minhas vivências, alegrias e desalentos. Trago em mim todas as mulheres que lutaram, todas as que lutam e ainda as que lutarão, pois o mundo para o corpo feminino, seja ele qual for, é difícil, mas para o corpo preto feminino é muito mais selvagem e hostil. Às minhas ancestrais, agradeço pelas portas abertas e por todas que ainda estão por vir. Agradeço às minhas avós, mãe, irmãs e filha! Agradeço às minhas professoras, as de antes e, em especial as de agora, por me instruir e me mostrar o que ainda preciso aprender e que tudo é possível.

Quando penso em meu percurso dentro deste ambiente acadêmico de aprendizado, não posso esquecer de minhas parceiras Jaqueline Maia, Paula Sanches e Andreia Miranda, componentes de um grupo mais íntimo de sustentação emocional, assim como todas as colegas da turma 07. Gratidão às minhas professoras e em especial a minha orientadora Mônica de Menezes Santos pela ajuda necessária na construção desse trabalho.

Agradeço a mim, por não ter desistido e a todos aqueles que me ajudaram a enxergar o que estava nublado.

À CAPES, pela bolsa de estudos.

Salve!

*Ofertas de Aninha  
(Aos moços)*

*Eu sou aquela mulher  
a quem o tempo  
muito ensinou.  
Ensinou a amar a vida.  
Não desistir da luta.  
Recomeçar na derrota.  
Renunciar a palavras e pensamentos  
negativos.  
Acreditar nos valores humanos.  
Ser otimista.*

*Creio numa força imanente  
que vai ligando a família humana  
numa corrente luminosa  
de fraternidade universal.  
Creio na solidariedade humana.  
Creio na superação dos erros  
e angústias do presente.*

*Acredito nos moços.  
Exalto sua confiança,  
generosidade e idealismo.  
Creio nos milagres da ciência  
e na descoberta de uma profilaxia  
futura dos erros e violências do presente.*

*Aprendi que mais vale lutar  
Do que recolher dinheiro fácil.  
Antes acreditar do que duvidar.*

*Cora Coralina, no livro "Vintém de cobre:  
meias confissões de Aninha". 6ª ed., São  
Paulo: Global Editora, 1997, p.145*

SILVA, Ivaneide Gomes da. **LITERATURA EM SALA DE AULA**: um exercício para a formação humana. Memorial de Formação (Mestrado Profissional em Letras) – PROFLETRAS /Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2023.

## RESUMO

Considerando que muitas vezes a leitura e o trabalho com o texto literário em sala de aula tem um lugar subjugado diante das problemáticas em torno do que se ensinar, frente a um tempo mínimo para o cumprimento de todos conteúdos programáticos dos planos anuais de ensino para o ano letivo, este trabalho visa contribuir para o exercício da leitura de literatura em sala de aula, de modo que essa atividade se torne parte do currículo de língua portuguesa nas classes de sexto ano, se constituindo, portanto, como um conteúdo, para que com isso se caracterize como item de ensino. Assim, apresenta-se uma proposição de oficinas que versam sobre alguns temas que considero relevantes para o tempo humano de garotas e garotos com faixa-etária entre onze e doze anos, mas que deixa uma abertura para tantas outras possibilidades de intervenções, através do olhar atento do moderador da aplicação. Em vista de promover uma ampliação do entendimento de que se estamos numa posição de país multicultural, há que ser considerado tal aspecto, de modo a possibilitar aos educandos se observarem equitativamente e se reestruturarem através do exercício de vivências oferecidas pelos textos literários. Ao mesmo tempo, importa que sejam construídos o hábito e o prazer advindos do contato com as narrativas literárias trabalhadas em sala de aula. Nesse caminho, as oficinas trazem textos de autoria da escritora Cidinha da Silva. A escolha se deu pela abordagem ampla na obra de temas que envolvem a ancestralidade, os relacionamentos entre familiares, e os mais variados sentimentos contidos em qualquer relação humana, sendo essas as categorias que nortearam a pesquisa. As atividades foram pensadas para serem realizadas a partir de oficinas, uma vez que esse produto educacional abre um leque de possibilidades para o exercício de atividades leitoras, como também acionam a fabulação, tanto individual quanto socializada. A escolha por oficinas se estabeleceu também pela compreensão de que os sentidos do texto literário são constituídos através dos diálogos entre os seus leitores, que, a partir de uma mediação planejada, possibilitam a discussão sobre cultura e a construção de uma postura crítica sociológica. Logo, o exercício do ato de ler, o aprimoramento do letramento literário deveria ocorrer com vistas à formação de leitores críticos. As concepções de letramentos sociais e letramentos literários utilizados, fundamentais para este estudo, baseavam-se nos pressupostos de Kleiman (1995), Soares (2003), Street (2014), Cosson (2009), Dalvi (2013) e Candido (2014).

Palavras-Chave: Letramento literário; Formação do leitor; Leitura; Fruição.

SILVA, Ivaneide Gomes da. **LITERATURE IN THE CLASSROOM**: an exercise for human development. Training Memorial (Professional Masters in Letters) – PROFLETRAS / Institute of Letters, Federal University of Bahia, Salvador, 2023.

### **ABSTRACT**

Considering that often reading and working with literary texts in the classroom takes a subordinate place in the face of the issues surrounding what to teach, given the minimal time available to cover all the programmatic contents of the annual teaching plans for the school year, this work aims to exercise reading so that this activity becomes part of the Portuguese language curriculum in sixth-grade classes, shaping it as a content item, thereby characterizing it as a teaching item. Thus, I present a proposal for workshops that address some themes that I consider relevant to the human experience of girls and boys aged between eleven and twelve years old, but that also leave room for many other possibilities of interventions, through the attentive gaze of the moderator during implementation. In order to promote an expansion of the understanding that if we are in a multicultural country, this aspect must be considered in order to enable students to observe themselves equitably and restructure themselves through the exercise of experiences offered by literary texts. At the same time, it is important to cultivate the habit and pleasure derived from engaging with the literary narratives studied in the classroom. In this path, the workshops brought texts authored by the writer Cidinha da Silva. The choice was made due to the broad approach in the work that addressed themes related to ancestry, family relationships, and the various emotions inherent in any human relationship, which were the categories that guided the research. The activities were carried out through workshops, as this educational product provides a range of possibilities for engaging in reading activities, while also activating individual and social storytelling. The choice was also based on the understanding that the meanings of literary texts were constructed through the dialogues among its readers, which, through planned mediation, allowed for discussions about culture and the development of a sociocritical stance. Therefore, the act of reading and the enhancement of literary literacy should occur with a view to developing critical readers. The concepts of social literacies and literary literacies used, which are fundamental to this study, were based on the assumptions of Kleiman (1995), Soares (2003), Street (2014), Cosson (2009), Dalvi (2013), and Candido (2014).

Keywords: Literary literacy; Reader training; Reading; Fruition.



## SUMÁRIO

<b>1 COMEÇO DE CONVERSA</b> .....	<b>9</b>
1.1 REGISTRO HUMANO DE SUA HISTÓRIA .....	11
<b>2 A INFÂNCIA EM CRESCIMENTO</b> .....	<b>17</b>
2.1 MOVER-SE É PRECISO! .....	28
<b>3 HORA DE CRESCER!</b> .....	<b>30</b>
3.1 PRIMEIROS PASSOS .....	34
3.2 EU, PARTICIPANTE .....	46
<b>4 A LEITURA E SUA IMPORTÂNCIA</b> .....	<b>58</b>
<b>5 A LITERATURA E A SUA LEITURA EM SALA</b> .....	<b>67</b>
<b>6 POR QUE OFICINAS?</b> .....	<b>74</b>
6.1 OFICINAS .....	79
6.1.1 Oficina 1 – Quem somos como leitores? .....	79
6.1.2 Oficina 2 – Quem são eles (elas).....	86
6.1.3 Oficina 3 – Medo do preconceito .....	90
6.1.4 Oficina 4 – Alegria .....	94
6.1.5 Oficina 5 – Tristeza .....	98
6.1.6 Oficina 6 – Raiva .....	102
6.1.7 Oficina 7 – Ancestralidade .....	105
<b>7 UMA PAUSA NA CONVERSA</b> .....	<b>110</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>112</b>

## 1 COMEÇO DE CONVERSA

Quando percebemos nossa construção como seres educáveis, valorizamos a educação que recebemos. Ter consciência de quem somos e do que nos tornamos ao longo do tempo não é algo fácil, pois ao considerarmos nosso processo de construção, podemos nos deparar com memórias boas e ruins. Essa reflexão não é comum e, talvez, se não tivesse ingressado no Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal da Bahia - Profletras/UFBA, não me dedicaria a pensar sobre minha própria formação, nem traçaria uma linha retroativa de formação, partindo do meu estado atual, do que me trouxe até aqui e, ao mesmo tempo, buscando vislumbrar como serei ao concluir totalmente essa nova etapa de formação profissional.

Isso só é possível porque o Mestrado Profissional em Letras propõe que os educadores revisem sua identidade como professores, observando sua trajetória formativa e profissional. Essa observação guiará seu caminho futuro. Por isso, é tão importante para os estudantes do Profletras reconstruir as estruturas de pensamento e práticas vivenciadas até o momento presente, que agora, reformuladas pelo contato com outras perspectivas e abordagens teóricas, são cruciais na reconstrução desse novo ser, capaz de se transformar de forma mais consciente nos diversos campos do conhecimento educacional.

Afinal, tornar-se consciente de como chegou ao ponto atual e consciente do caminho que deseja seguir, sempre atento às suas responsabilidades ao ocupar esse papel transformador na vida daqueles que estão ou estarão sob sua influência diária, pessoal e pedagógica em sala de aula, é de suma importância.

Assim, guiando-me por tantas discussões em sala e (re) visões de dados do meu letramento, vislumbro um porvir mais consciente do passado, do presente e de um futuro que é agora e que também está por vir (CANCLINI,2008). Somos seres sociáveis que dividem e promovem experiências que, somadas, delineiam a nossa silhueta de cidadão, ou seja, somos seres sociais dotados de memórias arquivadas que podem ser acessadas, involuntariamente, por motivos diversos.

Memórias sem análise são apenas histórias entremeadas de discursos nossos e dos outros, mas aqui a questão é trazer à tona memórias do que somos enquanto “experiências” de letramento, não para que haja julgamentos do certo ou do errado, mas como produtos de uma formação, a qual irá ratificar ou refutar conceitos produzidos por teóricos que servem como lentes de aumento para essa análise.

Explicitamente, o ser humano modifica a sociedade, assim como é modificado por ela; e, por isso, é sempre importante, em um estudo sobre o ser humano e a sua formação, inclusive formal, considerar a herança histórica a que ele foi submetido. Há, em outras palavras, uma forte ligação entre a Psicologia Social e a relação entre “nós” e os “outros”, conforme aborda a conceituada pensadora brasileira Ecléa Bosi, em seu livro **“Memória e Sociedade: lembranças de velhos”** (1987), numa abordagem crítica e reflexiva sobre esse tema complexo que influencia diretamente a nossa identidade subjetiva. A estudiosa argumenta ainda que as pessoas não devem ser compreendidas apenas considerando as suas características pessoais, mas antes disso importa observar o seu contexto sócio-histórico, colocando-se como importante nesse processo a memória do passado como fulcral na construção das identidades individual e coletiva moldadas, por certo, pela história e pela cultura através das experiências que registramos.

Referente à relação entre “nós” e os “outros”, Bosi em sua outra obra, **“O tempo vivo da memória”** (2003), acentua que o diálogo e o respeito mútuo são a base de formação de uma sociedade mais justa e igualitária, partindo-se, portanto, da compreensão e aceitação da diversidade em todas as formas das diferenças, o que alicerça, sobremaneira, uma convivência harmoniosa e enriquecedora, haja vista que essas questões são indissociáveis e devem ser compreendidas sempre em conjunto.

A autora explora o tema da memória individual e coletiva, investigando como o passado se faz presente na construção da identidade e da história de um indivíduo e de uma sociedade. Para a autora questões relacionadas à memória social, aos ritos e tradições, à importância da lembrança e do esquecimento na formação de narrativas históricas e literárias. Ela discute a relação entre memória e literatura, explorando como os escritores podem resgatar e recriar o passado por meio de suas obras.

Passado e memória são, desta forma, vistos como fundamentos: o passado como contendo a “origem”, as causas em função das quais o presente da humanidade, da sociedade ou da vida humana pode ser explicado; a memória surgindo como o instrumento primordial para o resgate e, de acordo com Walter Benjamin, a invenção desse passado. Apenas recuperando e inventando, a partir da construção de narrativas, o passado individual e social é que se torna possível construir uma história de vida e um sujeito.

A partir de então, é esta função semântica da memória que, fracionada em uma dimensão cognitiva e uma dimensão de afetação, torna-se, simultaneamente, uma

faculdade subjetiva que é um instrumento primordial para a produção da subjetivação humana. Esse fenômeno se concretiza e pode ser observado nas produções artísticas de toda ordem, mas sobretudo na arte literária, que não deve se caracterizar apenas como uma forma de entretenimento, como acredita o senso-comum, nem como uma expressão individual, mas antes disso deve ser vista como um construto de memórias coletivas e um veículo de transmissão dessas memórias para um presente que se alonga ao futuro. Tudo isso por causa da importância da literatura como patrimônio cultural, que nos possibilita conhecermos e nos apropriarmos do mundo de um modo diferenciado. Assim,

A literatura não é simplesmente uma história imaginária ou uma poesia inventada. Ela se nutre das tradições, das crenças, das experiências humanas, e, como arte da palavra, nos dá o direito e o prazer de olhar para o mundo de uma forma mais rica e mais sutil. A literatura é um patrimônio da memória coletiva, um monumento de formas que se modificam, mas que permanece como um legado a ser recebido e reinventado em cada época. (BOSI, 2003, p. 162)

Marie-Christine Josso chama a atenção sobre o uso da construção da narrativa como uma “atividade psicossomática que pressupõe a narração de si mesmo, sob o ângulo da sua formação, por meio de recurso a recordações-referências” (JOSSO, 2004, p. 39). Buscarei, portanto, tais referências com a ajuda de uma memória que precisa ser acionada conscientemente para evitar a pura ficção, embora saibamos que tudo que está no ambiente das recordações nada mais é do que a leitura de um viés da cena. Tendo isso em vista, faz-se necessária atenção e foco para entrar nessa esfera do imaginário da nossa própria história de vida e formação, tomando o papel da câmera e diretor e sobretudo da protagonista que busca a encenação mais factual possível, dependendo do interesse de quem narra.

Logo, diante desses três papéis, fui recompondo, recortando e remontando algumas cenas que aqui apresento, buscando revesti-las de discussões, tensionamentos, debates acerca da formação enquanto docente; sobretudo, ao tempo que analiso minha trajetória, tornando-me pesquisadora de minha própria prática.

## 1.1 REGISTRO HUMANO DE SUA HISTÓRIA

O ser humano desde que começou a constituir grupos, sentiu a necessidade de registrar a sua história. A memória, construída individual e coletivamente, produziu as primeiras formas históricas, seguidas das pinturas nas cavernas, que seriam

sortilégios para a caça e acabaram por retratar a construção cultural e histórica do ser humano. Atualmente essa memória e história cultural e social podem ser vistas nas mais revolucionárias formas de comunicação, através da tecnologia (ATAMANIUK, 2014).

A cultura é o tecido que molda nossa identidade e nos conecta com o passado, ao mesmo tempo em que é um espaço de criação, diálogo, diversidade e transformação. Ela desempenha um papel fundamental na forma como nos relacionamos com o mundo e com os outros, contribuindo para a construção de sociedades mais justas, inclusivas e enriquecedoras (GAUDIO, 2015). Dessa forma, todas as ações humanas são pautadas por conhecimentos que têm origens diversas. O conhecimento oriundo do senso comum, o conhecimento religioso e o conhecimento científico norteiam a vida humana e proporcionam uma concepção de mundo. Contudo, essas formas de conhecimento apresentam naturezas diversas e visões diferentes sobre o mundo (MELLO, 2015).

Com isso, definindo cultura de modo amplo e enquanto um elemento constitutivo ontológico das sociedades, regiões, coletividades que as produzem e que nelas são produzidas, cultura seria algo que estaria fora da esfera da racionalidade instrumental. Dentro dessa perspectiva somente em termos da definição de políticas culturais, referidas àquela maneira específica de falar sobre cultura, relativa a modelos de organização da produção, circulação e consumo das obras de arte em geral; de classificação, conservação e transmissão intergeracional do patrimônio definido pelos especialistas enquanto patrimônios artístico-culturais, é que a cultura poderia ser tocada enquanto algo a ser planejado, organizado, implementado (SACAVINO, 2016).

No entanto, outras correntes advindas do pensamento de Max Weber discordam dessa espontaneidade. Weber (2001) entendia a cultura como um sistema simbólico compartilhado que molda as crenças, valores e significados atribuídos pelos indivíduos e grupos sociais. Ele enfatizou a importância das ideias e das interpretações culturais na formação da ação social.

Para Weber (1982), as pessoas agem com base em seus significados subjetivos, que são influenciados pela cultura em que estão inseridas. Além disso, Weber também destacou a dimensão de poder na cultura. Ele reconheceu que a cultura não é homogênea e que diferentes grupos têm acesso diferenciado aos recursos culturais, o que pode resultar em desigualdades de poder. Weber discutiu a

relação entre cultura e estratificação social, mostrando como a cultura pode ser utilizada para legitimar ou contestar a ordem social existente.

Outro aspecto importante na abordagem de Weber sobre a cultura é a noção de racionalização. Weber argumentou que a cultura ocidental moderna passou por um processo de racionalização, no qual os valores e comportamentos tradicionais foram substituídos por uma lógica racional e burocrática. Esse processo afetou não apenas a esfera econômica e política, mas também a cultura e as formas de expressão artística. Em suma, para Weber (2001), a cultura é um elemento fundamental na compreensão da sociedade e da ação humana. Ela molda os significados, valores e comportamentos dos indivíduos e grupos sociais, ao mesmo tempo em que reflete as desigualdades de poder e os processos de racionalização presentes na sociedade. A cultura é vista como um sistema simbólico em constante transformação, que influencia e é influenciado pela dinâmica social.

Assim, têm-se que a cultura abrange todas as expressões materiais e não materiais de um povo, bem como os processos através dos quais elas são comunicadas, transmitidas, partilhadas. De modo conservador, ela envolveria todas as expressões e processos sociais, éticos, intelectuais, científicos, artísticos de um povo nacionalmente relacionado e normalmente ocupando e vivendo numa área geográfica delimitada, incluindo o que e como eles os transmitem.

Desse modo, a cultura descreve semelhanças partilhadas entre pessoas dentro de um território físico ou emocional; semelhanças que as fazem experimentar um sentimento de unidade e de pertencimento, o qual geralmente se desdobram em desejos de cultivo e de transmissão intergeracional (STRECK, 2012). Nesse sentido, diante do conceito acima exposto, temos na arte literária uma via que consegue abranger todos ou quase todos os pontos construtores da cultura de um território, próximo ou distante, daquele que lê uma obra de forma que este consiga laborar os seus letramentos através do contato com uma leitura feita de forma significativa.

A literatura, como forma de expressão artística, pode tanto refletir a cultura existente como também influenciar e contribuir para a construção de uma cultura compartilhada. É importante considerar que a literatura não opera isoladamente, mas está inserida em um contexto social, histórico e cultural mais amplo, abordando temas, valores, crenças e experiências que são relevantes para uma determinada comunidade ou sociedade. Através de suas narrativas, personagens e reflexões, a

literatura pode explorar questões culturais, sociais, políticas e históricas, oferecendo insights e perspectivas sobre a realidade vivida por um determinado grupo humano.

No entanto, é válido observar que a construção de uma cultura compartilhada não é exclusivamente atribuída à literatura. Outras formas de expressão artística, como música, cinema, pintura e dança, também desempenham papéis significativos nesse processo. Além disso, disciplinas como a historiografia e os estudos culturais desempenham um papel crucial na interpretação e análise das produções culturais, incluindo a literatura. A historiografia, por exemplo, busca investigar e compreender o passado de uma sociedade, analisando documentos históricos e produzindo narrativas que influenciam a forma como a cultura é percebida e transmitida. Esses discursos históricos e culturais podem, de fato, criar uma série cultural compartilhada, influenciando a maneira como interpretamos a literatura e outras manifestações artísticas.

Portanto, é importante reconhecer que a literatura, embora possa ser um meio de expressão que reflita ou influencie a cultura compartilhada, está inserida em um contexto mais amplo de produção cultural, histórica e discursiva. A relação entre o texto literário e a cultura é complexa e dinâmica, envolvendo interações entre diversas formas de expressão e interpretação.

Pensar sobre tal relação auxiliado no âmbito dos componentes cursados no Mestrado Profissional em Letras, tivemos, na disciplina “Alfabetização e Letramentos”, diálogos com muitos teóricos que, com os seus estudos, nos deram a possibilidade de (re) encontrar os nossos “eus” em formação de um ponto temporalmente deslocado e cheio de olhos de ver. Pudemos experimentar de vários nomes, ou melhor, sobrenomes, para acolher essa demanda de auto entendimento como, por exemplo: Kleiman (2005), Street (2010), Tfouni (2005), Coracini (2010). Esse encontro não deveria ser difícil, mas, por causa da memória que coleciona lapsos, essa jornada de busca assim se faz desafiadora, instigante, dolorosa e, ao mesmo tempo, feliz.

Diante do exposto, percebe-se que o desafio do Profletras é colocar o professor diante dos seus processos de construção do letramento em sala de aula (re) visitados, e é aqui que retomo o pensamento de Juliana Santana Cavallari em seu artigo “As imagens inscritas no corpo do outro”, (CAVALLARI, 2010, p. 257), que faz parte do livro “**Escritura de si e alteridade no espaço tela**”. Na obra, a autora analisa como o discurso do professor se inscreve ou registra no corpo do outro. Neste caso, o meu. Leia-se sujeito como aquele que é móvel na sua posição dentro do processo de

aprendizagem e professor como sendo tudo (agências e eventos de letramento) e todos que deixam as suas marcas no nosso corpo pedagógico ou físico, literalmente. A narrativa de vida nos traz a consciência espelhada do sujeito que somos e do sujeito que estamos em constante assujeitamento para vir a ser, trabalhando o conhecimento a serviço da análise do discurso.

Pensando em quem sou, lembro de um ditado popular que, nas nossas aulas e nas discussões ocorridas no componente citado, sempre me era recorrente, o qual diz sermos a média das dez pessoas com as quais convivemos. Sempre me chamou a atenção pensar que eu sou parte de meus amigos e que também posso influenciar na formação deles, independentemente da sua vontade ou entendimento, e ter ciência disso me deixa um pouco mais reflexiva pelo peso da responsabilidade que isso traz. Não é à toa que saber com quem andávamos era premissa dos nossos pais e mais velhos para saber quem iríamos nos tornar. Lembrar-me de ditados populares já pode ser o efeito de quem sou e de onde vim, se manifestando de súbito, e esse efeito faz parte do objetivo do curso Profletras que é trazer à tona a nossa essência formativa.

Vamos lá! Na segunda seção deste trabalho - disposta após este **Começo de conversa** na qual busco introduzir meu trabalho, há a seção **A infância em crescimento**. Nela, há uma breve história de quase meio século cheia de momentos bons e outros nem tanto, mas que, porventura, passaram deixando seus arranhões, manchas e cicatrizes, as quais fazem parte do meu corpo e formam meu ser de forma única e singular, sem com isso deixar de dizer que estão ali latentes, indissociáveis e tão significantes nesse fazer/ser. Momentos estes, em que me vejo construindo o meu caminho mesmo sendo, naquele momento, tão jovem, mas com a bravura peculiar de quem precisa se movimentar em direção ao seu próprio crescimento.

Na sequência, na seção **Hora de Crescer**, escrevo um pouco sobre a saga que foi me tornar “grande” e me fazer professora entre os municípios nos quais trabalhei e ainda trabalho. Descrevo sobre a minha caminhada profissional deixando impressões sobre o meu território e sobre as peculiaridades que formam o meu fazer educacional e pedagógico dentro da minha unidade de trabalho para o qual foi pensado este material.

Em seguida, nas seções **A leitura e sua importância** e **A literatura e a sua leitura em sala**, traço uma linha sobre como vemos e como tratamos a leitura em sala, pontuando a necessidade de elevar a preocupação em relação ao ato de ler textos literários no intuito de estabelecer, a partir do exercício em sala de aula, o



vínculo do leitor com a leitura, de modo que se promova a formação de um ser detentor do gosto pela arte literária e, portanto, que se fomente o letramento literário em classe de sexto ano.

Na seção intitulada **Por que oficinas?** discorro sobre a organização das sete oficinas, as quais foram criadas em vista da aproximação entre a literatura e o leitor, através da prática da leitura literária em sala de aula de forma leve e prazerosa numa relação de carinho e envolvimento, focalizando aquilo que nos faz humanos: as emoções as quais movem a todos nós e que nos afetam.

Por último, teço as considerações finais deste trabalho em **Uma pausa na conversa** com a consciência que estamos cumprindo o ritual de finalização, mas que poderemos retomá-lo, revisitá-lo a qualquer momento. Deixo as minhas impressões sobre o caminhar até aqui, nesse caminho de buscas, evidências e proposições.

## 2 A INFÂNCIA EM CRESCIMENTO

Sou Ivaneide Gomes da Silva, alagoinhense e tenho 49 anos. Moro em Camaçari. Venho de uma família de pai analfabeto funcional e mãe semialfabetizada. Aqui cabe uma indignação que eu também não me dava conta antes do contato com esse curso. Eu não percebia quanto essa palavra – analfabeto/a – é carregada de significados ideológicos, de pensamento político e o quanto está arraigada pelos projetos sócio-políticos de desigualdade, através da ideia de inferiorização consentida dos usuários, ato que acontece por inocência, permitindo, assim, a sua subjugação no meio social onde pessoas que não passaram pela instituição escolar são apontadas como alguém inferior e, por vezes, tratados como amputados pela simples falta de intimidade com a palavra escrita nos eventos de interação social. A verdade estampada pelas pesquisas dos indicadores feitas pelo Indicador de Alfabetismo Funcional - INAF 2001 e 2002 e analisadas no livro **“Letramento no Brasil”**, organizado por Masagão (2003), nos mostra pesquisas que servem para ratificar as intenções ideológicas do sistema político.

Segundo Masagão (2003),

Na linguagem corrente, a palavra "analfabeto" tem outros significados além de "não saber ler nem escrever", é um adjetivo com forte estigma e tem outros sentidos como 'ignorância', 'burrice', 'chaga', 'cegueira' e 'subdesenvolvimento'. (MASAGÃO, 2003, p.10)

Minha mãe, apesar de sua condição escolar, primou por dar a possibilidade de estudo para seus seis filhos vivos, de nove gravidezes. Dificuldades demais, filhos demais, ajuda e amor, tal qual conhecemos na configuração do século 21, de menos; afinal, estávamos no interior, afastados da capital e em um bairro periférico com nome de Santa Terezinha, na segunda metade do século XX. Esse é um dado importante, pois as coisas são muito díspares e distantes do que temos agora em todos os sentidos e configurações sociais, seja na esfera familiar, seja na esfera pública, social e política.

Os nascidos na década de 1970 vivenciavam a ditadura militar brasileira e, sendo infante, vivenciei mudanças mesmo sendo herdeira da naturalização da violência disfarçada de controle, onde respeito era sinônimo de silêncio. Impossível não lembrar a voz de meus pais dizendo que, quando adulto fala, criança cala a boca, ou ainda um sonoro “engole o choro”, quando tomava uma sova e a necessidade era de apenas chorar. Esse era o lema regimental de casa à escola, que seguia

percorrendo toda a rua de casas simples e outras muito mais simples onde moravam pessoas que também eram responsáveis por nossa vida de criança, cumprindo o ditado africano de que é preciso uma aldeia inteira para educar um filho. Não havia questionamentos nem explicações de como ocorriam esses pactos.

Os eventos de letramento social e as marcas digitais deixadas no corpo permanecem e ecoam em nossas práticas sociais, sobretudo, pedagógicas, tendo em vista que é na sala de aula que somos, nós professores, a lei e a ordem. É nesse espaço que colocamos em prática os aprendizados adquiridos, nos posicionando, portanto, como os marcadores dos corpos alheios. A responsabilidade, neste momento, está em nossas mãos e, agora, assumimos o papel de sujeito-suposto-saber, numa atitude que precisamos estar atentos para que não nos tornemos a representação do algoz com o qual nos deparamos em algum momento de nosso letramento.

Aqui faço alusão ao pensamento de Paulo Freire, em **“Pedagogia do oprimido”** (1997), quando o educador se refere ao fato de às vezes o oprimido se tornar o opressor, algo fácil de identificarmos nos nossos ciclos de convivência escolar e social. Todavia, a pedagogia do oprimido pode e deve ser reinventada na dinâmica da realidade contemporânea. Essa abordagem é baseada na ideia de que a educação deve ser um processo de diálogo e interação entre educadores e educandos, no qual ambos são agentes ativos na construção do conhecimento.

Segundo Freire, a relação dialética na educação envolve a superação de lugares estáticos e opressivos. Ele critica a visão tradicional de educação que trata os educandos como objetos passivos da instrução, reproduzindo relações de dominação e desigualdade. Em vez disso, propõe uma prática educativa que promova a conscientização crítica, a autonomia e a transformação social.

Para Freire, a educação deve ser libertadora, capacitando os indivíduos a compreenderem a realidade em que vivem, questionarem as estruturas de poder e trabalharem coletivamente para transformar as condições opressivas. Ele enfatiza a importância da leitura do mundo antes da leitura da palavra, ou seja, de se entender e problematizar a realidade social, política e cultural como ponto de partida para o processo educativo.

A relação dialética na pedagogia de Freire busca romper com a dicotomia entre educador e educando, promovendo uma interação horizontal e colaborativa. Ambos os envolvidos no processo educativo são considerados sujeitos ativos, que trazem

conhecimentos, experiências e perspectivas diferentes para a sala de aula. O diálogo, a reflexão crítica e a práxis (ação-reflexão-transformação) são elementos centrais nessa abordagem.

Com essa dinâmica de revisitar o passado, pude vislumbrar e evidenciar as minhas identidades para (re) significá-las numa postura libertária e libertadora para os que passarem por mim, sendo mais gentil comigo e com os meus colegas, pois Stuart Hall (2001, 2003) nos lembra que as identidades são móveis e, portanto, passíveis de se relocarem em seus modos. Sim. Hall tem toda a razão!

A comunidade escolar precisa ter conhecimento dos indivíduos, para que não “fantasie” a realidade, disseminando conceitos preconceituosos ou mesmo atitudes equivocadas. O preconceito e a exclusão estão muito próximos do desconhecimento, da ignorância sobre determinado assunto e no ambiente escolar não se distancia disso. O processo de interculturalidade entre os povos também pode favorecer as relações sociais dentro das comunidades de ensino.

Aqui, adoto a abordagem de Antônio Candido (2014) ao analisar a interculturalidade em relação à literatura e à cultura brasileira. Candido ressalta a importância de reconhecer e valorizar as diferentes culturas presentes no Brasil, especialmente as culturas marginalizadas e subalternas. Ele defende a necessidade de uma abordagem intercultural na análise e na produção literária, que considere as múltiplas vozes e perspectivas presentes na sociedade.

A identidade cultural moderna definiu não apenas uma espacialidade cujas identidades puderam ser forjadas, mas um tempo identitário calcado numa cronologia e numa linearidade totalizante. O espaço-tempo identitário moderno, estruturado sob a égide nacional, deslocou as formas de alteridade e diferença considerando-as como antinomias da identidade cultural e nacional. A identidade cultural moderna funda-se no discurso de pertencimento a espaços-tempo específicos e homogêneos pela negação da diferença e pelo estabelecimento de uma lógica genealógica estrutural como memória primeira ou, nas palavras de Stuart Hall, pelo estabelecimento de um “mito fundacional” (HALL, 1999, p.54-55). Homi Bhabha, ao escrever sobre a identidade nacional, aproxima-se do pensamento de Hall, quando coloca que:

(...) um território conceitual disputado onde o povo tem de ser pensado num tempo-duplo; o povo consiste em “objetos históricos de uma pedagogia nacionalista, que atribui ao discurso uma autoridade que se baseia no pré-estabelecido ou na origem histórica construída no passado; o povo consiste também em “sujeitos” de um processo de significações que deve obliterar qualquer presença anterior ou originária do povo-nação para demonstrar os

princípios prodigiosos, vivos, do povo como contemporaneidade, como aquele signo do presente através do qual a vida nacional é redimida e reiterada como um processo reprodutivo (BHABHA, 1998, p.206-207).

Portanto, em um mundo onde a troca de experiências é cada vez mais empobrecida pela aceleração e ruptura das relações coletivas, os sujeitos caracterizados por imagens burguesas são definidos como posições individuais segundo direitos e particularidades específicas. De uma perspectiva liberal e ocidental, o sujeito individual sobrepõe o sujeito coletivo histórico capaz de mudanças efetivas (EAGLETON, 1998).

No que se refere à leitura, para Coracini (2010, p. 33), “A sensação de onipotência que habita a criança, que imagina tudo poder, como consequência do que Freud (1930 [1997, p.9]) denomina “sentimento oceânico”, só se torna possível no adulto quando ele produz algo (quando escreve ou cria uma obra de arte)”. Ainda, de acordo com a autora, acontece quando um leitor no contato com uma obra, ao identificar-se com o lido, opta por continuar e permanecer na leitura em questão, pois “ao ler o que não pode dizer, o sujeito se reconhece, se identifica e tem a ilusão de realizar-se plenamente, ainda que por apenas um segundo” (CORACINI, 2010, p.33).

Assim, acontece o engajamento pelo reconhecimento dos fragmentos de si e do outro. Dessa forma, tem-se a ideia de que a sensação de tudo poder se enfatiza na fase adulta, quando o autor consegue produzir uma obra e se engrandece pelo fato de conseguir realizar o desejo de demonstrar seus conhecimentos, experiências e/ou emoções. No entanto, o mesmo acontece quando o leitor, independentemente da idade, se identifica com alguma obra e consegue imaginar situações, sentindo-se, portanto, realizado em algum desses momentos em que experiências diversas podem acontecer durante a leitura.

No meu tempo de infância, a leitura não fazia parte do cotidiano. Eu era livre oceano pelas ruas, apenas entrecortado por episódios de narrativas de terror quando surgia a notícia do aparecimento de papa-figos ou do carro preto que raptava crianças. Do contrário, era na via pública o nosso viver e crescer pela interação com os pares. Havia tempo para tudo, brincadeiras, invenções e treino do imaginário a partir do esconde-esconde, cozidos improvisados, objetos e coisas da natureza que viravam o que estivesse no contexto inventivo do coletivo ou individual. Estava em ação nessas atividades aparentemente simples ou apenas brincadeiras infantis,

colocando em desenvolvimento a imaginação, a fabulação, o lúdico mais primitivo do tempo humano da primeira e segunda infâncias.

Tenho muito orgulho de ter chegado até aqui, mesmo sabendo que não tive tantas facilidades nem privilégios, mas sou sertaneja e, antes de tudo, uma forte, parafraseando Euclides da Cunha. Nos meus primeiros anos de alfabetização, o Sistema de ensino vigente só aceitava alunos para a alfabetização a partir dos sete anos de idade, então nesse tempo de primeira infância, tivemos a sorte de “brincar” de estudar com uma vizinha que chamávamos de Do Carmo, que ainda vive e tem alguns anos a mais que eu.

Na casa dela, aprendi a ler e a escrever, por isso já entrei na primeira série com essas competências e com o pensamento lógico-matemático assegurado, pois também já fazia pequenas operações.

Não tinha acesso a livros de nenhuma espécie, nem literários nem didáticos, portanto, não desenvolvi a prática da leitura, pois não tínhamos essa cultura em casa. As coisas eram bem diferentes de hoje e os contos eram provindos mesmo da oralidade; eram os contos da infância de minha mãe, das histórias de angústia e assombração ou sobre o que acontecia na fazenda em que ela foi criada, e ainda das perversidades que meus tios faziam com os gatos e de como o parente dono da fazenda tinha poderes sobrenaturais parecendo ter algum pacto com o oculto. Ficava encantada, curiosa e com medo de tantas coisas que falavam da época em que eram crianças. Essas lembranças vinham sempre dos relatos feitos por minha mãe e tios e tais histórias ganham em disparada dos contos famosos dos Irmãos Grimm. Não tínhamos acesso às histórias clássicas, como as de “Chapeuzinho Vermelho”, “Branca de Neve”, “Cinderela”, por exemplo, porém os contos e as histórias antigas narradas por nossos familiares e amigos eram o que nos faziam desenvolver a imaginação através da oralidade.

Eis o que Brian Street e outras autoras lidas no Profletras, como Angela Kleiman e Leda Verdiani Tfouni, definem como letramento ideológico, que envolve a correlação entre interesses teóricos e sociais. Esses estudiosos afirmam que as habilidades de comunicação e linguagem de um indivíduo estão intrinsecamente ligadas ao seu contexto de vida. Mesmo que as pessoas que nos transmitiam histórias não fossem alfabetizadas, era possível compreender e imaginar os eventos narrados, assim como acontece em qualquer conto popular. Isso significa que, mesmo sem

acesso às obras mais conhecidas, ainda era possível apreciar histórias, despertar interesses, emoções, curiosidade e outros sentimentos.

Essa perspectiva amplia nossa compreensão sobre o letramento, mostrando que ele vai além do domínio da escrita e da leitura convencionais. O letramento ideológico reconhece a importância das práticas culturais e das narrativas orais na formação de indivíduos e no desenvolvimento de sua imaginação e capacidade de se relacionar com o mundo. Mesmo nas comunidades em que a alfabetização formal pode não estar presente, o letramento ideológico permite a criação de conexões e significados por meio das histórias compartilhadas. Dessa forma, é fundamental valorizar e promover diversas formas de letramento, reconhecendo que a linguagem e a comunicação são moldadas por contextos sociais e culturais específicos.

A minha literatura era essa, viva, próxima, emocionante, pois não lhe faltava nenhum elemento na narrativa. Como bem salienta Tfouni (2010, p. 49), em seus estudos sobre autoria e letramento, ao analisar as narrativas orais de pessoas não alfabetizadas: “nas sociedades altamente letradas, o discurso oral de adultos não alfabetizados está permeado por características que comumente são atribuídas ao discurso escrito”. Assim, ao escutar as narrativas, eu saboreava histórias repletas das percepções dos ouvintes destas mesmas narrativas, pois o não alfabetizado é capaz de sentir, perceber e dizer, apenas não consegue escrever e fazer a leitura decodificador da palavra escrita. Portanto, a alfabetização é apenas a criação ou montagem de uma expressão escrita da expressão oral, ou seja, é a partir da expressão oral que é desenvolvida a expressão escrita e conseqüentemente a alfabetização.

A igreja católica fez parte da minha formação, pois na catequese havia uma estrutura muito similar à da escola nas tarefas, discussões e produções visando a formação para a primeira comunhão. Sim. Fiz também os estudos de Crisma e nunca me senti muito acolhida nessa estrutura doutrinária religiosa, tanto que não frequentei nenhuma, hoje em dia, mas na minha infância e adolescência esse era um espaço de convivência interessante e seguro e acredito que contribuiu muito para o exercício da minha escolarização e de vários marcadores de letramento.

Kleiman (2003) esclarece que o termo letramento aparece e nos coloca sob a perspectiva dicotômica dos termos alfabetização-letramento, sendo aquele pertencente à esfera do social e linguístico e este é incorporador de uma amplitude

de conhecimentos individuais os quais afetam sobremaneira a alfabetização de forma singular em cada indivíduo.

Foi na igreja que me dei conta da diferença entre classes sociais, vivenciando as benesses possuídas pelos outros e as minhas ausências materiais. Apesar das ausências, nunca me senti subjugada nem ofendida por ninguém, a não ser por minhas próprias observações que, na ousadia e independência que me eram peculiares, não dividia com ninguém.

Na minha infância, nas décadas de 1970 e 1980, existia por parte da sociedade uma preocupação e de nossa parte um amor pela escola e pelo ato de estudar, mas não havia uma preocupação com a leitura propriamente dita. Era uma preocupação com o saber advindo da apropriação do sistema alfabético; ou seja, da alfabetização, estabelecadora da grande divisa, tão discutida por todos os autores estudados no curso, preocupados em esclarecer esse processo ideológico do aprendizado. O descortinar feito por Street me trouxe o entendimento de que tudo é um projeto:

A retórica pretendia chamar a atenção do público para o letramento e atrair recursos financeiros e organizacionais para o campo e reproduziu vários estereótipos do modelo autônomo, em particular que os “analfabetos” careciam de habilidades cognitivas, vivendo na “escuridão” e no “atraso” e que a aquisição do letramento causaria (por si só, “automaticamente”) grandes “impactos” em termos de habilidades sociais e cognitivas e de “desenvolvimento” (STREET, 2003, p. 29).

Naqueles idos de 1970-1980, o ditado incentivador, que perdura ainda hoje, era de que se tinha que estudar se se quisesse ser alguém na vida. Tal afirmação ressoa e reverbera na mente de quem a viveu na prática e, muitas vezes, ainda a reproduzimos para os mais novos. Por isso, as leituras realizadas foram de fundamental importância para ressignificação daquilo que aprendi sobre leitura e escrita e têm me ajudado a rever minha postura enquanto docente de língua portuguesa. Compreendi, por exemplo, que aprender a escrever somente tem valia se o indivíduo estiver no mundo da escrita de forma política, social e, sobretudo, libertadora. Magda Soares e Ângela Kleiman distinguem o letramento da alfabetização. Soares escreve que:

Embora correndo o risco de uma excessiva simplificação, pode-se dizer que a inserção no mundo da escrita se dá por meio da aquisição de uma tecnologia – a isso se chama alfabetização, e por meio do desenvolvimento de competências (habilidades, conhecimentos, atitudes) de uso efetivo dessa tecnologia em práticas sociais que envolvem a língua escrita – a isso se chama letramento. (SOARES, 2003, p. 90)



Para Kleiman, letramento se constitui da prática social discursiva de uma sociedade, colocando o letramento muito além da leitura e da escrita como decodificação de símbolos escritos:

O fenômeno do letramento, então, extrapola o mundo da escrita tal qual ele é concebido pelas instituições que se encarregam de introduzir, formalmente os sujeitos no mundo da escrita. Pode-se afirmar que a escola, a mais importante das agências de letramento, preocupa-se não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de letramento, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico), processo geralmente concebido em termos de uma competência individual necessária para alcançar os objetivos e promoção na escola. Já outras agências de letramento, como a família, a igreja, a rua como lugar de trabalho, mostram orientações de letramento muito diferentes (KLEIMAN, 1995, p. 20)

Street (2014), por sua vez, nos traz um conceito de letramento ainda mais amplo, como práticas sociais, e considera a leitura e a escrita enquanto atividades transculturais, em oposição ao letramento autônomo (o qual não nos interessa) e o letramento ideológico, cujas atividades de ler e escrever ocorrem dentro dos eventos socioculturais.

Hoje ainda ouço o mesmo ditado, de que para ser alguém na vida é necessário ser escolarizado. Todavia, não perco a oportunidade de trabalhá-lo em sala, no intuito de suplantar essa ideia de dependência da escolarização para ser alguém. Até porque, embora a escolarização possa ajudar em diversas atividades de nossas vidas, não há garantia de sucesso em ser escolarizado. Ter as ferramentas que a escola oferece é, nos tempos atuais e mais do que nunca, importante para uma vida mais fluída, mas isso não significa sucesso, felicidade, possibilidade de existência digna. Coaduno com Tfouni quando enuncia que:

(...) sem dúvida nenhuma saber ler e escrever torna as pessoas mais fortes. A capacidade para suspender as regras, colocá-las fora de si, não está ligada ao raciocínio lógico, mas à escrita. O uso da escrita é que possibilita o poder de abstração, e abstração, por sua vez, é a 'verdadeira arma simbólica' que permite a eficácia, tanto do ponto de vista enunciativo, quanto do ponto de vista histórico-discursivo (TFOUNI, 2010, p. 83).

Essa é a ideia que tento colocar no lugar desse pensamento silogístico: de que já somos alguém e que os estudos nos darão vias iguais e equitativas para que todos possam conseguir facilitar suas escolhas diante de uma sociedade tão desigual, pois "letramento é o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais" (SOARES, 2004, p. 72).

O estudo do letramento desmistifica essa perspectiva perversa do sistema político, pois, lembrando meu pai, que, como disse, analfabeto, construiu as estradas do Estado da Bahia à custa da sua falta de escolarização, não tendo, portanto, escolha nem criticidade para entender a sua própria situação. Um não-escolarizado que sabia fazer outras tantas coisas que não dependiam dos saberes formais da escola. Ele vendia e comprava passarinhos, fazia jogo de bicho e transitava por muitos eventos preponderantemente escritos, sem ao menos ler uma palavra. Assim, como tantos outros que se orgulhavam em fazer conta de cabeça, mesmo sem nunca ter pisado no chão da escola. Não lembro dele se intimidar em ir ao banco ou algo do tipo. A fala dele era de quem dominava e gerenciava sua vida sem essa ideia política de incapacidade cognitiva do ser social pela falta da alfabetização.

Nas aulas do Profletras, diante das várias perguntas feitas sobre como foi nossa relação com a leitura, ouvia minhas colegas de turma falarem acerca das aventuras com a escrita e de todas as obras que possuíam ou mesmo das experiências de escuta das leituras feitas por algum familiar. Tais depoimentos causavam em mim uma sensação de estranheza questionadora, e me deixavam, minimamente, intrigada e com uma pergunta ainda maior ressoando em minha cabeça. Pergunta essa que seguia sendo remoída por mim durante o dia e às vezes à noite.

Enfim, acabava a aula e a questão estava lá, sentada em minha mente sacudindo as pernas esperando a minha resposta e, inevitavelmente, eu percorria minhas lembranças, esperando que a memória tivesse me traído e que, de imediato, viesse uma vaga recordação de alguém lendo e do meu deleite ao ouvir. Nada! Silêncio total na minha caixa de memórias.

Porém, os estudos trazidos pelos teóricos lidos que tratam sobre letramentos me dizem que não só o mundo da escrita é capaz de formar seres com competência; antes, todos os eventos de letramento que vivi conseguiram me colocar no mesmo lugar de quem teve todas as leituras de capa dura e coleções infantis. Exatamente por isso, se faz tão importante no Profletras a construção de um Memorial de formação que possa dar conta de tais eventos, ao tempo em que discute conceitos, teorias e, ainda, que propõe métodos para o trabalho com a língua portuguesa.

A inquietação faz parte dessa perspectiva de pesquisa autobiográfica. Logo, a partir de discussões empreendidas no âmbito do Profletras, a minha ficha caiu quando

me dei conta de onde vem o meu letramento e o dos meus irmãos. Tivemos professora com competência letrada mesmo sem ter escolarização.

Essa descoberta me fez ter mais orgulho de minha genitora, principalmente porque sempre observei como ela tinha uma inteligência, sem falar em sua força-mulher, ao que se denomina hoje de empoderamento feminino. Empoderamento que não sabia de onde vinha, mas que se manifestava em cada detalhe de suas atitudes, isso medindo pela criação que ela teve na infância. A bênção, minha mãe e meu pai!

O meu ensino fundamental se deu na rede pública em quatro unidades escolares diferentes. Não me recordo de nenhum trabalho nem de atividade relativa aos textos literários ou a algo que remeta a qualquer ação desse tipo dentro da escola. Sempre gostei de ir à escola! Sempre admirei e respeitei minhas professoras, principalmente a da terceira e a da quarta séries, pois criamos laços de afetividade para além da relação de aprendizagem de forma que acredito ter sido marcada beneficentemente por elas: Professora Maria das Graças e a Professora Josevânia.

Quando passei para o antigo ginásio, tinha que superar a grande distância percorrida a pé de casa até a escola, mas nunca foi motivo de desistência; pelo contrário, era mais um motivo de diversão. Os tempos eram mesmos mais tranquilos e não havia a violência de hoje. Também, nessa etapa de ensino, não tive nenhuma atividade relevante que marcasse algum processo de leitura literária. Lembro mesmo das matérias que não constam mais no currículo educacional de hoje, como: Educação para o Lar, Técnicas Agrícolas, Técnicas Comerciais e OSPB, por terem atividades práticas que me faziam concretizar o que via nas aulas, e isso sempre foi prazeroso para mim.

Na década de 1980, a estrutura escolar, definida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), aprovada em 20 de dezembro de 1961, com alterações pela Lei n.5692/1971, era dividida em dois níveis de ensino: educação infantil, fundamental e médio e a educação superior. As decisões eram tomadas por uma gestão centralizada subjugada pelas autoridades das instâncias federal, estadual e municipal, dependendo do nível de escolaridade. O currículo dava ênfase no ensino de disciplinas como matemática, português e ciências e com um ensino também tradicional onde se media apenas o conhecimento adquirido através de avaliações.

Essas características da grade curricular também eram influenciadas pelo contexto social do país, que também sofria influência do regime militar, o qual via a educação como peça para o controle e formação de cidadãos nos moldes prescritos

pelas deliberações políticas, econômicas e sociais da época. Esse período também foi gerador de debates internacionais sobre currículo escolar o que trouxe muitas mudanças significativas como: diversidade e inclusão, educação para a cidadania. Esses debates influenciaram de forma positiva a concepção de currículo desde lá até a atualidade.

Ainda adolescente, participei de uma colônia de férias que aconteceu numa comunidade religiosa chamada Taizé, em Alagoinhas. Foram as férias mais divertidas que eu tive oportunidade de ter. Foi lá que experienciei o texto literário de uma forma que até hoje sinto uma espécie de emoção, quase infantil. Numa das noites de atividade, o Irmão Michel (ele comandava o lugar) leu uma história tão bem que parecia que não estava ouvindo, parecia mesmo que estava vivendo aquilo com a minha imaginação. A sala estava cheia de garotos e garotas, e eu me sentia hipnotizada. Até hoje, guardo com carinho a memória da sensação catártica que experimentei ao entrar em contato com um texto literário, uma experiência semelhante à que vivenciei ao ler o livro “**Ensaio sobre a cegueira**”, de José Saramago, já na idade adulta e por mero prazer.

Acredito, portanto, que a leitura é não apenas importante, mas também terapêutica. Quando um autor literário escreve, ele expressa suas ideias, sentimentos e emoções, compartilhando-os com os leitores através da narrativa. Esses leitores, por sua vez, trabalham emocionalmente com essas informações e muitas vezes as guardam em suas memórias por longos períodos.

Concentrar nossas energias para lembrar tanto de nós mesmos quanto dos outros presentes em nós é uma experiência realizadora. Ao revisitar memórias, apoiados por teorias de estudo que sustentam toda a jornada que percorremos ao longo de nossa existência, assim como a influência que outros tiveram sobre nós, somos capazes de ressignificar sentimentos e dar novos significados a nossas experiências passadas.

Lembre-mos que escrita significa, ao mesmo tempo, um movimento para fora (escripta) – de si para o outro – e um movimento para dentro (in-scripta) – do outro para si, do outro em si – de modo que a escrita, ou melhor, a escritura implica na inscrição daquele que (ex) põe suas ideias, seus sentimentos, seus afetos e desafetos, ao mesmo tempo em que o sujeito se vê envolvido (marcado) pelo que escreve (CORACINI, 2010, p. 24).

Sigo, depois dessa parada expositiva com amostras de mim, ainda refletindo sobre as minhas marcas de vida, no que tange à leitura e analisando o que reproduzo

pelo meu caminho como estudante e professora. A questão latente depois de tanto saber adquirido é quais as marcas pedagógicas estou deixando em meus alunos dos Anos Finais?

## 2.1 MOVER-SE É PRECISO!

O meu movimento era reexistir. Foi pela coragem nas atitudes, pela afronta espontânea da personalidade e pelas posições de enfrentamento na vida que consegui me tornar quem sou. Os adultos me viam como além de uma criança da minha idade, observando agora com um olhar menos vaidoso do momento e mais crítico, algumas posturas dos mais velhos que sempre me colocavam como esperta, descolada, capaz de resolver e se resolver em situações sociais, por exemplo, quando eu fui me matricular na Escola do Senhor Nestor para cursar a quarta série no ano de 1984, mas fui desacreditada pelo meu tamanho franzino. Desconfiados, não realizaram a matrícula solicitada por mim, pois a criança não deveria ter autonomia, ainda mais uma criança franzina que aparentava menos idade do que dizia ter. Voltei para buscar a responsável, chateada pelo descrédito. Essas atitudes dos mais velhos creditando em mim responsabilidades, inclusive de transporte de valores de dinheiro para depósito, me fizeram crer que eu era mesmo poderosa. Assumia esse papel e hoje vejo como virei adulta cedo, principalmente porque tinha uma irmã mais nova e achava que tinha que protegê-la do mundo. Uma atitude extensiva a visão de que os outros tinham de mim e que eu aceitava de bom grado, afinal de contas não deixa de ser um “poder”.

Isso também influenciou o meu período no Primário, como era designado no tempo. Fiz a primeira série na Escola Rotary Club, foram bons anos! A escola tinha suporte financeiro da Associação Maçônica de Alagoinhas e sempre havia eventos festivos e boa organização da unidade escolar. Inclusive a escola foi o único lugar que realizou um desfile da primavera no centro da cidade, no qual fui a abelhinha sem sandálias, pois eu não tinha uma do tipo melissa para compor a fantasia arranjada por empréstimo, mesmo assim quis ir e me senti feliz em desfilar. Não me recordo o motivo de sair desta escola e me matricular na Escola dos Rodoviários, onde cursei a segunda série. Nesse ano nada aconteceu que me marcasse a lembrança. No ano seguinte, parti para a escola Eraldo Tinôco para cursar a terceira série. Convivi com uma professora que me via com olhar especial e eu a ela. Uma mulher linda! Com um

jeito tão carinhoso que me deixava feliz, mesmo assim não permaneci nessa escola também. Alcei um voo mais distante para a Escola do Senhor Nestor para a quarta série. Vivi um ano muito feliz naquele lugar, mesmo com estrutura apertada e nenhum atrativo físico. Foi lá que minha turma teve uma estagiária, Siney, a qual, anos mais tarde, se tornaria minha colega de trabalho em um mesmo município, onde trabalhamos e pegávamos carona juntas para irmos e voltarmos de Catu para Alagoinhas. As prazerosas voltas que o mundo dá!

Agora pensando e rememorando para escrever esse memorial, suponho que talvez essa inquietude e trocas de escolas era mesmo o meu desejo de liberdade e de voos para mais longe da minha gaiola.

O meu ginásio foi no Colégio Estadual Luís Navarro de Brito, o maior colégio da cidade de Alagoinhas, no Estado da Bahia. Realmente era enorme! Coisa para gente grande e eu o adorava. Estudei da quinta até a oitava série. Os cursos do Segundo Grau do colégio eram Administração e Desenho arquitetônico, e como não me apraziam, fui para o Colégio Magalhães Neto. Uma escola bem pequena, mas agradável, apesar de muito diferente do gigante Navarro. Fiz o curso de magistério em três anos e os vivi tranquilamente. No meu estágio, já no terceiro ano, voltei para os Rodoviários e estando lá numa primeira série de alunos em defasagem idade/série tive a minha primeira visão de uma sala de aula real. Minha regente, coincidentemente se chamava Ivoneide. Isso foi uma estranheza para mim porque até então nunca tinha visto ninguém com um nome muito próximo do meu.

Formada e sem trabalhar nem estudar, voltei ao Navarro à noite para cursar Administração pela mera vontade de fazer alguma coisa produtiva. Não coleei grau, obviamente, pois já tinha um outro curso, mas estudei até o fim, eu acho, não está muito claro em minha mente.

### 3 HORA DE CRESCER!

Vamos dar um salto para o momento em que me tornei professora do município de Camaçari. Ingressei na Prefeitura de Catu, em 1994, local do meu primeiro emprego, três anos depois da minha formatura no curso de Magistério, nos idos de 1991.

Em 1997, em meio a tantos desafios, vislumbrei fazer faculdade com a intenção de mudar do Fundamental I para o Ensino Fundamental II, mas no meio disso havia o famigerado vestibular que, como traz Antunes (2009, p. 222), era a meta que esgotava toda a programação da escola. Essa meta era colocada para os de classe mais baixa como inatingível, já que frequentar cursinhos e ter tempo para apenas estudar era privilégio de poucos da sociedade; aos demais sobrava a coragem e a busca de ferramentas para quebrar a muralha da escolarização que separa os seres de uma sociedade.

Mesmo assim, já trabalhando e com a ajuda motivacional de colegas, busquei esse grau superior. Tal progressão é garantida pela Lei de Diretrizes de Bases, no artigo transcrito abaixo, que assegura:

(...) a valorização do magistério, estabelecendo critérios de ingresso e tratando da necessidade do plano de carreira nas instituições (Art. 67). (BRASIL, 1996, p. 27) O texto explicita que seja assegurado ao profissional da educação: o aperfeiçoamento continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado; um piso salarial profissional; a progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho; um período reservado a estudos, planejamento e avaliação incluído na carga horária; e condições adequadas de trabalho (Art. 67). (BRASIL, 1996, p. 27).

Nada é tão fácil! Essa licença que consta no artigo, nunca vi acontecer em nenhuma das ordens de aperfeiçoamento, nem antes, para a graduação, nem agora para cursar o Mestrado que, apesar de se intitular profissional, não nos garante o conforto para que estudo e a pesquisa ocorram de forma mais tranquila, como o processo exige para um trabalho de aprofundamento eficaz. Tudo que é direito, é lindo e perfeito nos artigos e na nossa Constituição, mas não acontece nos rigores da lei. Foi assim quando ingressei na graduação superior, na pós-graduação *latu sensu* e agora na pós-graduação *stricto sensu*. Algo que indigna a todos nós estudantes, mas que, como sabemos, faça parte de um projeto político de limitação de acesso às esferas maiores de escolarização reservadas aos poucos seres já privilegiados socialmente. Sobreviveremos!

Até hoje não sei como galguei a aprovação no vestibular, pois não fiz cursinhos nem nada do tipo, sabia que a concorrência era grande, mas nunca deixei uma oportunidade passar.

Importante se faz evidenciar que a expansão do ensino superior nacional, como ele é visto hoje, se originou com os avanços internacionais, conduzidos, sobretudo pelo “Documento de política para a mudança e o desenvolvimento na educação superior”, lançado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura (UNESCO) em 1995.

Nesse sentido, a Unesco assume o discurso dominante de que o novo século chega trazendo grandes e novas demandas para o ensino superior, requerendo uma ampla diversificação desse nível de ensino tendo em vista a sua expansão, a sua importância para o desenvolvimento sociocultural e econômico e para a “construção de um futuro, diante do qual as novas gerações deverão estar preparadas com novas habilidades, conhecimentos e ideais” (UNESCO, 1999, p. 19 *apud* SANTOS, 2008, p. 36).

O documento leva em consideração o avanço até então do ensino superior. Nas palavras de Santos (2008, p. 36):

Para a Unesco, embora a última metade do século XX tenha registrado a maior expansão da história do ensino superior, com o número de matrículas passando de 13 milhões, em 1960, para 82 milhões, em 1995, ainda há muito por fazer, pois esse mesmo período foi marcado pelo aumento da disparidade, que já era grande, entre os países desenvolvidos e aqueles em desenvolvimento, no que se refere ao acesso à universidade, assim como a recursos para pesquisa.

Assim, para a Unesco, trata-se de um período “de maior estratificação socioeconômica e aumento das diferenças de oportunidades educacionais dentro dos próprios países, inclusive dentro de algumas nações mais desenvolvidas” (UNESCO, 1999, p. 20 *apud* SANTOS, 2008, p. 36).

Os desafios e dificuldades enfrentados pelas universidades são grandes, conforme dados da Unesco, a questão do financiamento, manutenção da qualidade do ensino, igualdade de acesso e permanência são os principais desafios. Mas o documento também ressalta que, “ao mesmo tempo, a educação superior está sendo desafiada por oportunidades novas relacionadas a tecnologias que têm melhorado os modos através dos quais o conhecimento pode ser produzido, administrado, difundido e controlado” (UNESCO, 1998, p. 1)

Adotando como norte a tendência de transformação paulatina da sociedade em “*Sociedade do conhecimento*”, a Unesco afirma que o ensino superior é confrontado



com desafios consideráveis e tem de proceder à mais radical mudança e renovação que porventura lhe tenha sido exigido empreender, para que nossa sociedade, atualmente vivendo uma profunda crise de valores, possa transcender as meras considerações econômicas e incorporar as dimensões fundamentais da moralidade e espiritualidade (UNESCO, 1998, p. 1).

Os compromissos assumidos na Declaração aprovada na Conferência Mundial sobre Ensino Superior de 1998, no entanto, mostram que as recomendações para a implementação das políticas e ações para esse nível de ensino têm, também, clara ligação com as demandas do mundo da produção. Ao “proclamar as missões e funções” do ensino superior, a Unesco, por meio da Declaração, afirma como meta desse nível de ensino,

educar e formar pessoas altamente qualificadas, cidadãs e cidadãos responsáveis, capazes de atender às necessidades de todos os aspectos da atividade humana, oferecendo-lhes qualificação relevantes, incluindo capacitações profissionais nas quais sejam combinados conhecimentos teóricos e práticos de alto nível mediante cursos e programas que se adaptem constantemente às necessidades presentes e futuras da sociedade (UNESCO, 1998, p. 1).

Com a definição da “nova visão” do ensino superior, a Unesco, por meio da Declaração, afirma que a universidade deve ter entre seus objetivos o de reforçar a cooperação com o mundo do trabalho, tendo em vista que

em economias caracterizadas por mudanças e pelo aparecimento de novos paradigmas de produção baseados no conhecimento e sua aplicação, assim como na manipulação de informação, devem ser reforçados e renovados os vínculos entre a educação superior, o mundo do trabalho e os outros setores da sociedade (UNESCO, 1998, p. 1).

Nesse sentido, fica explicitada na Declaração qual deve ser a preocupação fundamental da universidade, diante das mudanças na sociedade, bem como a sua finalidade. Cabe a essa instituição oferecer um ensino para

desenvolver habilidades empresariais e o senso de iniciativa deve tornar-se preocupação principal da educação superior, a fim de facilitar a empregabilidade de formandos e egressos que crescentemente serão chamados para deixar a situação de buscar trabalho para assumirem acima de tudo a função de criar trabalho (UNESCO, 1998, p. 1).

Diversificação, massificação e flexibilização são temas abordados na declaração. A diversificação, não só dos modelos, mas das formas de acesso, é apontada como meio de expandir o ensino e ampliar a igualdade de oportunidades.

A diversificação de modelos de educação superior e dos métodos e critérios de recrutamento é essencial tanto para responder à tendência internacional de massificação da demanda como para dar acesso a distintos modos de ensino e ampliar este acesso a grupos cada vez mais diversificados, com

vistas a uma educação continuada, baseada na possibilidade de se ingressar e sair facilmente dos sistemas de educação (UNESCO, 1998, p. 1).

Para a Unesco, a diversificação dos sistemas de ensino superior, caracterizados por novos tipos de instituições, como as públicas, privadas e instituições sem fins lucrativos, entre outras, deve trazer novas possibilidades e dar “uma ampla variedade nas oportunidades de educação e formação: habilitações tradicionais, cursos breves, estudo de meio período, horários flexíveis, cursos em módulos, ensino a distância com apoio, etc” (UNESCO, 1998, p. 1).

O primeiro governo de Lula começou a mudar uma realidade que restringia o alcance ao ensino superior às classes mais abastadas e, a partir de então, foi possível às classes mais baixas alcançarem essa graduação. Assim, ingressei na Universidade Estadual da Bahia (UNEB) para cursar Letras no ano de 1997, aos vinte e quatro anos. Isso me fez mudar de Grau na Prefeitura automaticamente, aliviando, portanto, a carga horária de trabalho, a qual é diferente do Fundamental I, e deixando mais dias livres para o estudo universitário<sup>1</sup>. O tempo foi transcorrendo na loucura de caronas, correria, falta de dinheiro e necessidades de toda ordem.

Nesse ínterim, passei no concurso do município vizinho, Pojuca e, logo depois, no concurso do estado para o Município de Camaçari, ainda com o curso de Letras em andamento, por isso tive que adiar a posse. Daí, então, fui “pulando” de município em município, com o intuito de concentrar a minha vida pessoal e profissional em um

---

<sup>1</sup> De fato, durante o primeiro governo de Luiz Inácio Lula da Silva no Brasil (2003-2010), foram implementadas políticas públicas que buscavam ampliar o acesso ao ensino superior, principalmente para as classes mais baixas. Essas políticas foram parte de um esforço mais amplo para promover a inclusão social e reduzir as desigualdades no país. Um dos principais programas implementados nesse sentido foi o Programa Universidade para Todos (ProUni), criado em 2004. O ProUni tem como objetivo oferecer bolsas de estudo integrais e parciais em instituições privadas de ensino superior para estudantes de baixa renda. Através desse programa, milhares de estudantes de origem popular puderam ter acesso a cursos universitários que antes estavam fora de seu alcance financeiro. Além do ProUni, também foram implementadas outras políticas, como a expansão das universidades públicas e a criação de novas instituições de ensino superior. Isso possibilitou um aumento significativo no número de vagas disponíveis, facilitando o acesso de estudantes de diferentes origens socioeconômicas. Os resultados dessas políticas podem ser comprovados por meio de dados estatísticos. Por exemplo, de acordo com o Censo da Educação Superior, entre 2003 e 2014, o número de matrículas em cursos de graduação no Brasil aumentou em mais de 60%. Esse aumento foi especialmente significativo entre os estudantes oriundos das classes mais baixas da população. Além disso, dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) mostram que houve um aumento na proporção de estudantes negros e oriundos de escolas públicas ingressando no ensino superior nesse período. Isso indica uma maior inclusão e diversidade no acesso à educação superior. Portanto, os dados comprovam que as políticas implementadas durante o primeiro governo de Lula contribuíram para a ampliação do acesso ao ensino superior para as classes mais baixas, rompendo com a antiga realidade em que o acesso à educação superior era restrito às classes mais abastadas. Essas políticas tiveram impactos significativos na promoção da inclusão social e no combate às desigualdades educacionais no país (MACEDO e REIS, 2021).

só lugar, pois me tornei mãe no ano de 2004. Mais uma vez, no ano de 2002, prestei concurso para a Prefeitura de Camaçari, conseguindo concretizar meu plano de unificação e concentração de carga-horária em um único lugar e ter um pouco mais de alívio, descanso e tranquilidade para gerenciar minha vida profissional e familiar. Pedi então, a exoneração de todos os outros vínculos e, finalmente, me tranquilizei trabalhando pelo estado e município de Camaçari.

### 3.1 PRIMEIROS PASSOS

A primeira instituição escolar estadual na qual fui professora foi a Escola Edivaldo Machado Boaventura, em 2002, mesmo ano em que eu e mais alguns colegas, que também passaram no concurso, formamos na faculdade e conseguimos, por termos solicitado a antecipação de colação de grau na UNEB, assumir as suas respectivas vagas.

Diante da municipalização da escola no ano de 2010 (o que aconteceu pelo fato de que o prédio pertence à prefeitura e não ao estado), após sete anos de efetivo trabalho na unidade, enquanto professora estadual, fui transferida para um colégio da rede. Parti, assim, para o Colégio Gonçalo Muniz, outro lugar que tenho como uma casa. Para minha alegria, diante da municipalização do Boaventura, tive chances de para lá retornar, por meio de transferência da Escola Municipal Parque Verde, minha primeira escola pela prefeitura, igualmente amada.

Boaventura, como chamamos, é uma escola muito pequena e sua estrutura é muito aquém de um ambiente minimamente satisfatório. É composta por sete salas de aula; uma salinha dos professores; um depósito pequeno; uma secretaria e uma direção improvisada; uma cozinha e uma quadra descoberta e colada às janelas das salas. Não temos espaço de circulação nem de refeitório para os quatrocentos e seis alunos dos anos finais.

Situa-se à Rua Castro Alves, S/N- Centro de Camaçari. Temos como vizinhas outras duas escolas municipais, a Escola Normal e o São Thomás de Cantuária. Apesar da sua localização privilegiada, no centro comercial da cidade, a escola não tem reconhecimento dos poderes públicos no tocante à melhoria das instalações físicas do prédio. O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) da minha unidade sempre foi alto, mas vem sendo desmontado, paulatinamente, todo o sistema traçado pelo corpo docente e a gestão escolar, que segue uma conduta para o

trabalho efetivo do alcance das metas aprovoadas para esse índice, através da ausência de melhorias por parte da gestão do governo municipal no que tange, principalmente, ao espaço físico da escola.

Desde a época do regime estadual, as vagas já eram disputadas pela comunidade. Os pais/responsáveis dormiam o final de semana inteiro numa fila, improvisada por eles na porta da escola, para garantir uma vaga no período de matrícula escolar. Só eram disponibilizadas vagas para o sexto ano para compor às vezes três ou quatro turmas, pois o fluxo escolar não se desestabilizava no decorrer dos anos, portanto, ou entrava no sexto e saía no nono ou não entraria mais. Era lamentável ver aquela situação ao sair na sexta e observar que já havia pessoas na fila para a matrícula que começaria na segunda-feira. Parece loucura, mas era assim que funcionava!

Há alguns anos, o procedimento para a realização das matrículas foi se modernizando com a tecnologia, a ponto de não ser mais necessário a espera em filas enormes, visto que o processo passou a ser de forma online. No entanto, isso não amenizou o descontrole e a superlotação das salas minúsculas que, em um espaço que comporta quinze alunos, acaba por ter que receber vinte e sete ou trinta. Caracterizando, realmente, desumana a situação enfrentada pelos alunos e professores para a efetivação dos estudos.

Com a pandemia, muitas escolas públicas baianas estavam fora das normas regulamentares que previam um distanciamento seguro entre as pessoas para conter a disseminação do vírus. No Boaventura o corpo docente fez reivindicações para que fossem criadas duas salas para dirimir o problema da superlotação do ambiente escolar.

Aconteceu, portanto, a alocação de alunos em outra unidade escolar (Escola Normal) próxima à nossa em duas salas, provisoriamente, formadas para atender a necessidade urgente de distanciamento em sala; mas o deslocamento de alunos e professores também se tornou um problema diante dessa separação e, sobretudo do ir e vir dos docentes entre uma escola e outra, o que fez com que a direção ficasse pressionada sobre qual medida tomar para melhorar a estrutura de ensino sem que as pessoas envolvidas perdessem a ligação com o Boaventura; no entanto, muitas vezes, alunos e professores, eram tratados como invasores do espaço daquelas pessoas a que ali pertenciam.

O descontentamento dos professores também se instalava por perceberem que as matrículas continuavam acontecendo no transcorrer do percurso letivo, não sendo assim validado o esforço dos docentes nessa empreitada para melhorar o estado das coisas existentes na escola. Estado de coisas que prejudicam sobremaneira o bem-estar de todos os partícipes de cada turno.

As sete salas têm péssima ventilação, pois não possuem janelas e cada uma tem apenas uma porta e basculantes de vidro, por onde penetra a luz, mas que não abrem completamente para a circulação de ar; os ventiladores também não funcionam a contento. Em tempo de verão, é um suplício conviver nas salas, o calor é realmente terrível e tenho dó dos garotos e garotas que se esquivam do sol que teima em entrar pela “janela” e pairar sobre seus rostos. Há uma dança das filas que já muito juntas não têm muito para onde correr. Apesar do exposto, nunca vi um pai reclamar da situação em que se encontram os filhos na escola, nem mesmo eles (os alunos) reclamam, pelo contrário, lutam atrás de uma vaga e não saem antes do último ano do ciclo.

As esferas familiar e escolar precisam fortalecer seus relacionamentos, a fim de alcançar melhores resultados no desenvolvimento do ensino e da aprendizagem das crianças/alunos. Esse fortalecimento deve também ser empenhado na melhoria do ambiente em que se consolida a convivência para a formação escolar dos estudantes. O envolvimento dos pais na educação dos filhos é fundamental e deve ser constante e responsável.

Parolin (2007, p. 36) relata que “a qualidade da relação que família e a escola estabelecem é fundamental para o bom andamento do processo de ensino e aprendizagem do aluno e para o seu bem-estar em ambas as instituições”. O trabalho conjunto entre as famílias e escolas em prol do entendimento de como aproveitar os resultados positivos dessas relações, pode levar à promoção dos princípios do ensino às crianças e a um melhor desenvolvimento social possibilitando o treinamento emocional e intelectual delas. Segundo Vitor Henrique Paro,

[...] tanto a família quanto a escola desejam o mesmo: preparar as crianças para o mundo; no entanto, a família tem suas peculiaridades que a diferenciam da escola, e suas necessidades que a aproximam dessa mesma instituição. A escola tem sua metodologia e filosofia para educar a criança, porém necessita da família para realizar seu projeto educativo (PARO, 2003, p.99).

O autor acredita que é necessário estabelecer uma parceria entre a família e a escola, pois a escola não precisa funcionar de forma isolada, ela precisa de apoio para melhorar o desempenho da criança, formando o tripé (escola/professores, família e alunos) que sustenta a educação formal delas na escola junto com a equipe docente e educadores .

Para Piaget (2007, p. 50), o início dessa relação intrinsecamente envolvida entre a família e a escola deve partir da própria escola, uma vez que alguns pais não foram educados sobre as características do desenvolvimento cognitivo e psicológico de seus filhos, pois essa função é primordialmente dos educadores (as), restando à família solidificar a educação doméstica para que com a chegada dos alunos na escola essa estrutura esteja bem solidificada para ser a base forte em que a educação formal se estabelecerá, de forma profícua e eficiente, otimizando a relação escola-família e vice-versa.

A educação informal de uma pessoa é definida pelo ambiente em que vive, ou seja, a educação é um patrimônio cultural. Tiba (1998, p. 125) relata que a geração de hoje está cada vez mais enfraquecida pelo seu próprio treinamento, ou seja, a geração não se importa:

É a geração do "tanto faz": não importa se você passa o ano, se tem os pés no chão ou não, se fala com seus pais ou não. Nada parece atingir o aluno, vítima de erros educacionais, porque seus pais lhe deram tudo de melhor, mesmo que ele nada pedisse, para que ele não sofresse, tivesse tudo, sem assumir responsabilidades e compromissos (TIBA, 1998, p.125).

Essa doação por parte dos pais não é apenas de bens materiais, o que muitas vezes é difícil de adquirir, mas também as liberdades da desobediência e de falta de autoridade por parte dos genitores, talvez pelo medo da frustração que porventura pode chegar aos filhos através da imposição das leis que devem reger a relação saudável entre pais e filhos.

A autoridade é por muitas vezes corrompida e vemos alunos que dominam os seus pais de tal forma que não podemos deixar de associá-la com o desinteresse e com indisciplina (leia-se insubordinação) no espaço escolar, isso porque não foi adquirido por parte dos alunos o reconhecimento da hierarquia existente dentro dos círculos sociais, ou seja, quem não respeita pai nem mãe, dificilmente entenderá a dependência necessária em um ambiente escolar, sendo tal comportamento o gerador dos problemas mais comuns em sala de aula, como por exemplo, quando os alunos

desafiam os professores à transmissão cotidiana de conteúdos científicos nas aulas, pela sua postura comportamental. Nesse sentido:

(...) a força do exemplo dos pais é decisiva na educação doméstica. Todo esforço que os pais fizerem para se tornarem modelos de vida e educação para os filhos sempre será desejável. Daí porque a conduta cívica moral, religiosa intelectual e social dos pais deverá sempre ser espelho, modelo e lição para os filhos com vistas à sua educação (TELLES, 1993, p.17).

Fortalecer o relacionamento entre a escola e a família é útil para o aprendizado, ajudando as crianças a manter o equilíbrio emocional e melhorar o aprendizado. Portanto, os responsáveis devem perceber que o papel da escola não se limita em disseminar conhecimentos, mas também a proporcionar condições para o cultivo de alunos críticos e participativos na sociedade e neste espaço de socialização do conhecimento científico, pontuando que o nível de aprendizagem dos alunos não é o mesmo diante da diversidade cultural dos âmbitos familiares.

Não há dúvida de que o ambiente escolar é de fundamental importância na educação de crianças e jovens. Esse espaço deve proporcionar conhecimentos específicos para a formação do ser humano e contribuir para a socialização das diferentes relações sociais. Portanto, pode-se deduzir que a escola é formada por grupos de pessoas que trabalham com o objetivo de preparar o indivíduo para a sociedade com conhecimentos cognitivos, científicos e afetivos, a fim de capacitar crianças e adolescentes a resolver e tomar suas próprias decisões de modo a enfrentar os desafios impostos ao seu meio social em que vive de forma madura e consciente.

O trabalho educativo da escola difere do trabalho educativo da família por se dedicar ao desenvolvimento de conhecimentos especiais, sistemáticos e formais. Porém, se a família não for o companheiro principal, o trabalho da escola não se desenvolverá de forma satisfatória. Para realizar a formação moral, emocional e cognitiva e permitir que os alunos adquiram melhor conhecimento científico, é necessário que as famílias trabalhem com a escola para obter um desempenho satisfatório, inclusive nas avaliações externas.

Assim, a literatura pode servir como um ponto de encontro entre a escola e a família, promovendo atividades de leitura compartilhada, discussões sobre os textos e o estímulo à leitura em casa. Essa parceria entre escola e família pode contribuir para o aprimoramento do desempenho dos alunos na compreensão textual, na formação de repertório literário e na construção de um pensamento crítico e reflexivo.

Outro fator que corrobora para a derrocada dos moldes de conduta que resguardamos e que tem sido uma das maiores discussões realizadas pelo corpo docente da minha unidade escolar é o político. Por exemplo, com a mudança de governo municipal, o qual, muitas vezes, desconsidera a eleição feita na e pela própria unidade escolar para o cargo de direção, a escolha dos dirigentes da escola passa a ser feita por indicação política, o que pode contribuir para o desmonte de todo o sistema organizacional, como ocorreu do Boaventura, cujo sistema, construído ao longo dos anos passados, garantia o bom andamento do projeto educacional traçado e o empenho das partes envolvidas para esse fim, já que agora a escola perde autonomia em muitos setores do gerenciamento escolar.

Como mencionei anteriormente, a nossa escola tem o comércio ao seu redor e em frente ao portão. Na entrada, os alunos esperam em meio às barracas e aos ambulantes o portão abrir e, quando isso acontece, parece uma grande corrida. Uma coisa boa dessa loucura por uma vaga é que conseguimos ter um índice de disciplina dentro da normalidade de uma escola minúscula; isso tendo em vista a diversidade de faixas etárias, que, comumente, é motivo de desavenças e brigas entre os estudantes.

Talvez, caro interlocutor, esteja se perguntando o porquê dessa comunidade escolher se sacrificar para matricular seus filhos nesta instituição. E, como resposta, posso afirmar que não há nada de incompreensível, porque, se olhar de perto o nosso território, verá que somos responsáveis por acolher esses indivíduos de forma mais efetiva, principalmente, pela política instituída pelo corpo docente e diretivo e por causa do espaço restrito que acaba sendo benéfico para a observação dos estudantes no espaço escolar como um todo.

Explico melhor: na escola, todos são vistos e se veem desde a entrada até a saída, nós nos reconhecemos uns aos outros e cada um é chamado pelo nome. Durante quatro anos, vamos acompanhando o crescimento físico e educacional dos educandos, algo que me dá muita satisfação. Vê-los e saber que eles se sentem vistos também é muito importante para o Boaventura, pois a criação de uma comunidade é o que garante a mudança de hábitos e a autorregulação de posturas individuais e coletivas.

De acordo com a escritora bell hooks (2013, p. 273):

[...] A sala de aula, com todas as suas limitações, ainda é um ambiente de possibilidades. Nesse reino de possibilidades, temos a oportunidade de trabalhar pela liberdade, de pedir a nós mesmos e a nossos companheiros



que abram nossas mentes e corações e imaginemos coletivamente planos que transcendam fronteiras enquanto enfrentamos a realidade e a transgressão. Isso é educação como prática livre.

Dessa forma, fica evidente a importância de professores, pais e alunos atuarem de forma criativa e proposital, não apenas no âmbito acadêmico, mas também no curso das lutas sociais para a ampliação de direitos e formas de resistência pela educação, a fim de provocar mudança social e promover essa prática educativa que transgride para instaurar a liberdade, sendo que todos são protagonistas desse fazer.

bell hooks<sup>2</sup> (2013), em “**Ensinando a transgredir**”, se refere à necessidade de serem construídas, nas escolas e universidades, comunidades de aprendizagem; ou seja, espaços nos quais todos os envolvidos no processo são ativos, afetam e são afetados mutuamente. A autora escreve sobre uma educação progressiva e holística – uma pedagogia engajada, onde educar como prática da liberdade é uma forma de ensinar que qualquer um pode aprender. Esse processo de aprendizado é mais fácil para aqueles de nós que ensinam e que também acreditam que existe um aspecto de nossa vocação que é sagrado; que acreditam que nosso trabalho não é apenas compartilhar informações, mas compartilhar o crescimento intelectual e humano de nossos alunos. Ensinar de uma maneira que respeite e cuide das almas de nossos alunos é essencial se quisermos fornecer as condições necessárias para que o aprendizado possa começar e mais que isso, continuar de forma mais profunda e íntima.

Bem verdade é que no Boaventura o corpo docente reclama muito do espaço, do calor e por tudo que poderíamos ter e não temos por descaso do sistema político, mas todos reconhecem que o nosso lugar só é assim porque temos, mesmo que obrigatória e insalubre, uma restrição espacial que nos faz ter contato e,

---

<sup>2</sup> bell hooks é fortemente influenciada por Paulo Freire, que ela conheceu e com quem trabalhou em várias ocasiões. Ela afirma que parecia uma pessoa morrendo de sede quando encontrou Freire pela primeira vez e, embora não concordasse com tudo o que ele disse, 'o fato de haver um pouco de lama na minha água não era importante'. Freire teve um efeito profundo no pensamento e na prática de bell hooks, particularmente em torno dos conceitos de alfabetização e conscientização. A feminista considera a alfabetização como mais do que ser capaz de ler e escrever. Para ela, a alfabetização permite que as pessoas, principalmente as marginalizadas e discriminadas na sociedade, adquiram uma consciência crítica. O conceito de consciência crítica de Freire foi particularmente importante para seu trabalho. Ela também promove uma noção de práxis de forma semelhante a Freire, ou seja, uma combinação de reflexão e ação e considera sua noção de 'pedagogia engajada' como aquela que requer práxis não apenas por parte dos alunos, mas também dos professores. Os professores devem estar cientes de si mesmos como profissionais e como seres humanos, se quiserem ensinar os alunos de maneira não ameaçadora e antidiscriminatória. A autorrealização deve ser o objetivo do professor, bem como dos alunos.

consequentemente, reconhecer o outro. Lá não temos a violência nem medos comuns a outros espaços escolares. Os alunos tomam conta uns dos outros, informam quando acontece algo, delatam se, porventura, veem alguém na praça ou nos trilhos do trem, fazendo algo indevido ou até mesmo passando por alguma dificuldade em casa ou na escola. Sim, passa uma linha férrea no meio da cidade e por sorte não temos muitos horários de passagem de trem, tendo em vista que as duas escolas vizinhas, mencionadas acima, ficam à beira dos trilhos onde os meninos e meninas se assentam esperando o portão abrir ou o ônibus escolar chegar para buscá-los.

No Boaventura optamos, como estratégia pedagógica, pela divisão dos turnos em horários padronizados para determinadas turmas, fazendo assim uma espécie de separação delas, para minimizar os conflitos entre adolescentes maiores e os menores, coisa comum de acontecer.

O tempo é algo simbólico e regulador. Em nossa escola, por exemplo, os alunos vão se entendendo na relação com os pares, observando que cada tempo tem uma necessidade diferente dentro da heterogeneidade existente em um grupo, mas que vão se arrumando e evoluindo no processo social, sabendo que:

O indivíduo não tem capacidade de forjar, por si só, o conceito de tempo. Esse, tal como a instituição social que lhe é inseparável, vai sendo assimilado pela criança à medida que ela cresce (...) ao crescer, com efeito, toda criança vai-se familiarizando com o 'tempo' como símbolo de uma instituição social cujo caráter coercitivo ela experimenta desde cedo (ELIAS, 1998, p. 15)

Diante dessa perspectiva de tempo, percebo que tanto a escola, como grupo social, quanto a família estão se distanciando desse movimento rítmico dos seres humanos. Paulatinamente, estamos esquecendo dos rituais da natureza, dos ciclos do corpo, das passagens das estações do ano e de todas as coisas a que antes dávamos mais atenção na escola e em casa. Pensando nesses ciclos naturais e entendendo os alunos como submissos aos ciclos vitais do corpo e da natureza, à revelia do que está posto e negligenciado, dividimos a escola em grupos observando o que nos traz Teixeira:

Somos seres rítmicos, viventes num contexto polirrítmico que abarca das batidas do coração aos compassos musicais; da respiração aos rítmicos indicados nos calendários. Das cadências das ondas do mar, aos compassos das interações sociais; dos ritmos do crescimento das plantas aos das aprendizagens humanas; dos períodos do sono e da vigília às cadências do trânsito e das comunicações humanas. Uma combinação rítmica que exprime a coexistência de múltiplas temporalidades e a imbricação dos tempos da natureza humana e inumana em nossas vivências temporais (TEIXEIRA, 1999, p. 91).

Não é à toa que escolas que observam esses aspectos estão ganhando força e visibilidade, como é o caso daquelas que se orientam pela Pedagogia Waldorf, a qual busca respeitar os ciclos de desenvolvimento humano dos alunos, sendo essa a sua prioridade, cujos efeitos e resultados são benéficos para a formação do ser em sua totalidade, sem dissociar o ensino dos conceitos presentes nos currículos escolares.

O método busca estimular a imaginação e desenvolver a capacidade cognitiva da criança; desta forma, os professores desfrutam do método, fornecendo instrumentos com os quais o aluno possa descobrir o seu potencial de forma autônoma e com isso superar os desafios impostos durante sua trajetória de vida nas esferas sociais. O foco deve estar na formação de pessoas livres, responsáveis, sensíveis e criativas, sendo importante a consciência coletiva, alimentação saudável e uma relação harmoniosa com a natureza.

Entende-se que os seres possuem ritmo próprio de compreensão e aprendizado e a educação deve respeitar as prioridades de demanda de cada fase de ensino em todos os âmbitos, da ciência até a espiritualidade, portanto, entendo que:

A Pedagogia Waldorf não pretende ser, à primeira vista, original ou revolucionária. Suas qualidades excepcionais só aparecem quando se compara seu fundamento tão simples e lógico com aquilo que a educação, e particularmente o ensino escolar, vieram a ser em nossa sociedade civilizada do século XX. (LANZ, 2013, p. 77)

A escola atual está, em muito, se esquecendo de considerar o ritmo da vida e todos os ritmos que acompanham o processo de aprendizagem. Por pensar no tempo humano, tentamos considerar, na nossa escola, as características de cada faixa-etária, e assim optamos por destinar o turno matutino para as classes maiores, os oitavos e nonos, e vespertino para os sextos e sétimos, para diminuir as ausências e porventura a evasão e/ou esvaziamento que é peculiar no vespertino, fenômeno que acontece nas instituições escolares de qualquer nível de ensino.

Essa atitude melhorou muito a convivência dos alunos na comunidade escolar e possibilitou a acomodação dos professores por afinidade com as séries. Isso foi maravilhoso para todos nós, professores, pela satisfação de estar com um tempo humano que mais lhe apraz para o trabalho; em contrapartida, também tem sido positivo para os alunos, os quais ganham com a possibilidade de desfrutarem, durante os quatro anos de estudos, de professores distintos, o que, suponho, agrega maior experiência pessoal (eles percebem e comentam a diferença entre os docentes, por

vezes explanam as suas predileções, mas entendem o avanço de posturas e comportamentos). Assim, pudemos minimizar os danos emocionais e melhorar o perfil pedagógico da escola diante da concordância de todos do corpo docente.

Nesse sentido, a educação é vista como um fator indispensável para a manutenção da organização e da moralidade social. Desde muito cedo, as crianças adquirem um conjunto de valores, regras, crenças e leis dos adultos, o que impacta diretamente no corpo social de cada indivíduo e, fatalmente, na sua movimentação no sistema educacional. Todos esses fatores implicam, consideravelmente, na didática escolhida por nós professores, em sala de aula, de modo a atender às especificidades de cada turma, sendo preciso entender o que funciona ou não, num trabalho diário de observação.

Não cabe mais numa sala de aula uma pedagogia tradicional, a qual Freire (1997) fez inúmeras críticas por se tratar de uma pedagogia em que transmissão de conhecimento se dava unilateralmente, comparada a realização de um depósito bancário. O educador apresentou uma proposta educacional libertadora na qual a ênfase está na transformação social e na leitura do mundo capaz de promover a conscientização do ser, e proporcionando, assim, a disseminação do histórico da educação para a vida.

A vida acontece em todos os lugares: nas instituições como igrejas, clubes esportivos ou projetos culturais, os quais também são responsáveis pela educação de crianças e adolescentes, pois desempenham um papel importante na sociedade e na educação através da interação social promovida nesses e em tantos outros lugares de convívio caracterizando os eventos de letramento.

Os livros, eventos culturais e meios de comunicação como rádio, televisão, revistas e internet desempenham um papel importante na transmissão de conhecimento na vida contemporânea. Eles oferecem uma fonte de informações inevitável para os indivíduos. Com a era digital, os jovens e as crianças têm acesso a uma vasta quantidade de informações na internet, o que lhes permite adquirir conhecimento de forma rápida e aparentemente "eficiente". No entanto, essa facilidade de acesso não garante a adequação e progressão desses conhecimentos, o que pode prejudicar o desenvolvimento das funções cognitivas. É nesse contexto que a escola desempenha um papel fundamental, oferecendo uma função didática que promove uma aprendizagem estruturada e significativa.

Portanto, é essencial empreender esforços para que as crianças possam adquirir conhecimentos culturais apropriados e compreender os saberes da produção social por meio da aprendizagem escolar. Dessa forma, elas serão capazes de aplicar esses conhecimentos em suas vidas individuais e coletivas, contribuindo para seu desenvolvimento integral.

É importante que a escola desempenhe o papel de mediadora nesse processo, proporcionando uma educação que promova o pensamento crítico, a capacidade de discernimento e a construção de um repertório cultural sólido. Isso garantirá que os jovens tenham uma base sólida de conhecimentos e sejam capazes de utilizar as informações disponíveis de forma consciente e reflexiva.

A função da escola não é apenas ensinar conceitos acadêmicos dos currículos letivos, mas o de desenvolver o pensamento cognitivo de crianças e adolescentes. Na visão tradicional, pensa-se a escola apenas como instituição transmissora de conteúdo para os alunos, onde se obriga a memorizar conceitos e fórmulas, mesmo que não façam sentido para eles, pois, sem entenderem o uso real desses conceitos, é difícil relacionar o conteúdo às práticas sociais.

Tendo em vista que o senso comum ainda considera o professor um profissional da área da educação cuja função é ministrar conteúdos e disseminar conhecimentos, esta tese ainda se firma com muita força. Outra tese que pode ser sustentada ainda hoje é a afirmação de que muitos pais, por serem analfabetos e não terem acesso ao conhecimento formal, não têm consciência do real papel na aprendizagem de seus filhos. Para eles, é a escola que deve ser responsável pelo desenvolvimento intelectual de seus filhos, esquecendo que o indivíduo aprende muito no meio em que vive e com as pessoas com quem convive no dia a dia.

Ao contrário do que muitos pensam, além de promover a aprendizagem, também cabe à escola promover o desenvolvimento moral dos alunos, promover a saúde da criança, promover seu desenvolvimento emocional, psicológico e físico. Para Villela e Archangelo (2013, p. 29):

[...] Por muitos anos, se a escola fica responsável pelo aluno várias horas por dia, então é impossível imaginar que ela não seja capaz de promover seu desenvolvimento moral, emocional e psicológico nesse período. É difícil imaginar que enquanto as atividades intelectuais continuam a se desenvolver, os aspectos básicos do assunto possam "estagnar".

Para que a escola seja significativa em todos esses aspectos trazidos acima, é necessário que todas as ações a serem realizadas em sala, sejam planejadas em

benefício dos alunos; ações essas que são fundamentais para que todos percebam que a escola é um espaço que visa promover o conhecimento e seu desenvolvimento geral numa egrégora de esforços mútuos de alteridade. Logo, para estabelecer um bom relacionamento com os alunos e ganhar sua confiança, o professor precisa entender seu cotidiano, a comunidade à qual o aluno pertence, a cultura que o aluno traz de seu ambiente familiar. A escola e a associação de pais são muito importantes nessa troca.

É importante que a escola seja um lugar acolhedor, que o aluno esteja disposto a frequentar. A infraestrutura e a forma de organização escolar devem ser bem planejadas e oferecer aos discentes um espaço atraente no qual possam exercer suas funções sociais, cognitivas ou motoras.

O aluno deve sentir-se feliz neste ambiente, que o deve acolher com as suas vivências quotidianas, para que aprenda de forma significativa e compreenda a escola como um espaço aberto para expressão das suas opiniões, como também para o contato com os colegas e a elaboração de suas emoções de forma que consigam resolver/reconhecer as suas possíveis preocupações, ansiedade existencial durante o processo evolutivo, principalmente porque é na adolescência onde existem grandes conflitos internos.

Certamente o professor pode pensar em muitas outras estratégias. Cabe ressaltar que nós, professores, estamos tendo que participar de um novo modo de ensinar e de aprender, nesta nova era educacional na qual as mídias são também responsáveis pelo compartilhamento de ideias, de conhecimentos. O fato é que as mídias da informação e da comunicação<sup>3</sup> são grandes desafios que precisamos enfrentar cada vez mais e que, se bem utilizados, podem se tornar excelentes recursos didáticos.

A emergência dos problemas da educação referentes ao acesso tecnológico, devem ser contornados com objetividade e um profundo olhar para a realidade, buscando-se produzir soluções para mitigar os fiascos nos resultados já existentes, justamente na impossibilidade de sua execução. Novamente ressalto que as famílias

---

<sup>3</sup> A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), estabelece as aprendizagens essenciais que os estudantes devem desenvolver ao longo da educação básica e reconhece a importância do uso crítico e criativo das TICs como uma das competências gerais. Além disso, os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil destacam a necessidade de proporcionar às crianças um acesso qualificado e integrado às tecnologias digitais, respeitando suas características e etapas de desenvolvimento. Os documentos curriculares estaduais e municipais, por sua vez, podem abordar a integração das TICs nas diferentes disciplinas e áreas de conhecimento, alinhados à BNCC.

devem fornecer um ambiente apropriado para a aprendizagem experiencial, fomentar processos cognitivos e promover a aprendizagem humana. Nesse caso, outra função importante é a comunicação cultural e social da família com o indivíduo, preparando-o para o exercício da cidadania. Portanto, a escola e a família são responsáveis pelo desenvolvimento global do indivíduo.

### 3.2 EU, PARTICIPANTE

Minha locação é no vespertino. Fico sempre com o ciclo dos sextos anos com os quais cumpro uma carga-horária de quinze aulas semanais. São alunos de dez ou onze anos em idade regular e cheios de necessidades de afetos, representatividade e de autoridade aproximada. Uma autoridade sem autoritarismo, mas que evidencia os limites nas relações em sala.

Essa é uma etapa importante na aprendizagem. É onde se tem início uma nova fase na vida dessas crianças, uma vez que elas passam por mudanças hormonais, sendo normal que as emoções sejam grandes protagonistas. Nesse ciclo, o aprendizado mais multidisciplinar é priorizado, sobretudo, porque se trata de uma transição da escola primária para escola secundária, onde os estudantes terão uma expansão do mundo, dos aprendizados e da forma de aprender; aumentarão assim sua independência e conseqüentemente suas responsabilidades.

Sou aquela professora que não se importa com o toque, com a interação física, diferente das colegas que assumem as séries dos maiores, os quais não são dados aos contatos e manifestações físicas de carinho. Poder atender a essa demanda foi maravilhoso para o crescimento dos alunos como seres sociais e aprendentes, os quais vêm de vários lugares e de classes econômicas diversas; embora na escola não percebamos ostentações nem diferenças entre eles. Não sou professora de criticar aluno, pois é certo para mim que, de onde eles vêm, existe uma gramática que eles carregam e não irão descarregar no portão da escola nem guardar na mochila, como passe de mágica. Afinal, nós somos o que somos e as nossas construções estarão presentes, inevitavelmente. É preciso, portanto, respeitar e fazer o acolhimento daqueles que chegam com os seus saberes e falas, propiciar a assimilação e reflexão do que existe e elaborar. Partindo disso, o que se deseja é alinhar os pensamentos pedagógico e político no processo de ensino e aprendizagem.

Para hooks (2013), são necessários os movimentos políticos de massa que conclamam os cidadãos a defenderem a democracia e os direitos de todos de serem educados, a trabalharem em nome do fim da dominação em todas as suas formas e pela justiça, mudando, desse modo, o sistema educacional para que a escola não seja o local onde os estudantes são doutrinados para apoiar o que ela se refere como "patriarcado capitalista imperialista de supremacia branca" ou qualquer ideologia.

A escola deve sim ser o espaço onde é possível aprender, abrir a mente, se engajar em estudos rigorosos e pensar criticamente. Ela ainda enfatiza a importância de o professor expandir as discussões com os alunos para mudar as estruturas. Na visão dessa educadora, a educação inclui a emancipação e a prática educativa libertadora, no qual os sujeitos aprendem uns com os outros em um processo contínuo, onde há uma observação crítica da realidade. Portanto, a escola deve ser vista como um lugar de empoderamento coletivo e transformação social.

Nesse movimento de construção da criticidade, é salutar nas escolas a efetivação de debates acerca da diversidade cultural e a promoção de uma educação intercultural que envolva os domínios da política, da gestão, do currículo de ensino e aprendizagem.

Os objetivos da educação intercultural são lidar com a diversidade presente na escola de uma forma positiva e ver as vantagens dela, em vez de vê-la como um problema. Ou seja, não apenas tolerá-la, mas aproveitar diretamente todas as possibilidades e riquezas que uma sala de aula diversificada oferece aos nossos alunos como alunos e a nós como professores (FLEURI, 2002).

Ao se falar de educação intercultural, devemos levar em consideração a questão do porquê. Por que precisamos de educação intercultural? O que mudou em nossa sociedade para exigir abordagens educacionais diferentes? Por que um professor deveria pensar sobre essas abordagens de ensino intercultural e por que deveria considerar mudar seu estilo de ensino? Como a ideologia em torno da educação intercultural se desenvolveu e mudou? Quais são os objetivos da educação intercultural? (CANDAUI, 2016).

Essas questões são pertinentes nos atuais dias para delinear um percurso de objetivos e metas que atendam as demandas presentes na sala de aula. Demandas trazidas pelas repercussões de fatos presentes no cotidiano comum da vida de cada um ou no cotidiano escolar. É fundamental, pois, acomodar e acolher essa diversidade no âmbito educacional. Em particular, o Boaventura tem sempre um público que se



modifica bastante, seja pela rotatividade de trabalhadores da esfera industrial na cidade de Camaçari, seja pela escolha de pessoas da orla ou regiões circunvizinhas que optam por estudar na escola, seja pela rotatividade de fluxo dos trabalhadores do Polo Petroquímico ou, ainda, pelo apreço a esta unidade de ensino.

Durante a década de 1990, os principais objetivos da educação intercultural ainda estavam se desenvolvendo e mudando com uma série de definições emergentes. Um resultado positivo desses desenvolvimentos foi a aceitação de que a educação intercultural deve ser uma vantagem para todos os alunos, tanto da maioria como dos grupos minoritários.

Esta integração também implicava que – pelo menos teoricamente – a educação intercultural foi transformada em objetivo para todas as escolas e professores, independentemente da composição da sala de aula e da população escolar (FLEURI, 2002).

As principais diferenças entre a educação intercultural e outras abordagens podem ser resumidas em dois pontos principais: que a educação intercultural se destina a todas as crianças, não apenas as crianças com origem migrante e que a “Cultura” é definida de forma ampla. Ou seja, todas as classes são multiculturais. Essa nova abordagem acabou levando à conclusão de que uma criança nascida de pais estrangeiros não era diferente de uma criança local da mesma origem social (CANDAU; FERNANDES, 2010).

Refliço, portanto, como nosso trabalho é desafiador à medida que entendo que compreender essa educação intercultural é universal, haja vista sermos todos distintos e forasteiros desse território que é a escola. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) abordam o tema da educação intercultural, reconhecendo a importância da valorização da diversidade cultural e da promoção do respeito às diferenças no ambiente escolar.

Os PCN destacam que a educação deve contribuir para o desenvolvimento da identidade cultural dos alunos, valorizando suas origens, tradições e culturas locais, além de proporcionar o conhecimento e o respeito pelas diferentes culturas presentes na sociedade brasileira e no mundo. Os PCN também enfatizam a importância da educação intercultural para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e igualitária.

Já a BNCC, em seus princípios e objetivos gerais, destaca a necessidade de uma educação que promova a valorização da diversidade cultural e o respeito às

diferenças, com o objetivo de formar cidadãos capazes de conviver e interagir de forma respeitosa e construtiva com pessoas de diferentes origens culturais. A BNCC enfatiza a importância de uma abordagem intercultural no currículo, que incorpore conteúdos relacionados às diferentes culturas presentes na sociedade brasileira e no mundo, bem como práticas pedagógicas que estimulem a reflexão crítica sobre a diversidade cultural.

No Boaventura, procuramos pensar juntos para diminuir esse desafio pessoal e profissional, pois a área de linguagem é formada por um corpo docente que se comunica e que se ajuda mutuamente, sendo esse mais um fator agradável de vivenciar, pois assim ajudamos uns aos outros em relação ao entendimento do aluno, tanto no que se refere ao que o aluno está expondo por intermédio da fala, quanto no seu comportamento ou numa modificação de seu modo de aprender no caminhar dos dias dos anos letivos.

Meus meninos e meninas são, para mim, como veículo de aprimoramento pessoal, emocional e cultural; isso quando percebo que contribuo com eles como seres humanos, para além da função daquela que traz atividades para o treino da língua normativa.

O autor Possenti (1996) me ajuda quando alude que a linguagem, mesmo distante da variedade padrão, é extremamente complexa, articulada e, portanto, não deve ser desconsiderada pelos professores, pois é daí que devemos seguir para a reflexão. Partindo dessa ideia é que me vejo pensativa no início do ano letivo diante da cobrança tácita do conteúdo programático e de todos os planejamentos que devem ser produzidos antes mesmo de conhecermos os alunos e suas demandas. A falta de espaço para o planejamento sempre me incomoda, pois não possibilita a abertura de um trabalho mais desprendido do que é convencional com o ensino da língua.

No curso do Profletras, abriu-se uma fresta de esclarecimento sobre aquilo que usualmente faço em sala no ensino da língua portuguesa, quando, por conta própria, subverto as normas conteudistas. Se antes minha atitude era solitária, atualmente faço pautada nas teorias estudadas no curso, pois “o professor deve ser capaz também de perceber e compreender o que faz através da linguagem em sua prática em sala de aula, e utilizar esse conhecimento como um instrumento de trabalho a mais” (MATÊNCIO 2001, p.42), na sua prática pedagógica.

Um dos linguistas por nós estudados no Profletras foi Sírio Possenti. Discutir a sua teoria habilita os professores de língua Portuguesa de conhecimento para lidar

com a gramática de forma situada sem, necessariamente, colocar uma única variedade da língua - a hegemônica - e o ensino da gramática para satisfazer as razões culturais, uma vez que os interesses estão embasados em combater preconceitos linguísticos.

Sendo professora de língua, me vejo agora diante dessa perspectiva descortinada do uso da língua como propagação da colonialidade. Por isso, ao propor as Oficinas, preocupei-me em propor debates que evidenciam o processo de colonização do nosso país e as violências, exclusões que resultaram desse processo e que, ainda hoje, são reproduzidas em nossa sociedade.

O sistema educacional é, sem dúvida, uma das instituições sociais mais importantes para a construção da interculturalidade, pois é um espaço que deve promover a formação humana e um instrumento não só para a manutenção de uma sociedade, mas também de seu crescimento, transformação e libertação, e do reconhecimento de todas das suas potencialidades civilizacionais e humanas (CANDAUI, 2016).

Essas potencialidades, que implicam no desenvolvimento do ser humano integral em unidade com a mãe terra, o território, o cosmos e toda a totalidade, são desconhecidas na prática atual de educação formal nacional ou não nacional. Visto desta perspectiva, temos o desafio de reconhecermo-nos mutuamente entre as culturas como parcialidades da vida (ARENHART, 2013).

No universo que é sala de aula, a tendência é sempre impor a língua normativa prescrevendo assim as regras e as normas gramaticais, negligenciando os letramentos que os alunos trazem, sem levar em consideração a gramática internalizada pertencente a cada um ser. Antunes (2007, p.55) assevera que ninguém fala, ouve, lê ou escreve sem gramática, é claro; mas a gramática, sozinha, é absolutamente insuficiente.

A língua é muito mais que só normas criadas a partir do que quiseram que eu acreditasse ser o certo, a norma; antes a língua é marca, é digital, é lugar, é corpo. A educação geográfica traz a necessidade de uma contextualização da colonialidade e, sobretudo, da visão eurocêntrica. “Os aspectos da diversidade e da tentativa do silenciamento do termo raça, entre outros, remetem para a reflexão sobre a necessidade de repensar o currículo e suas bases legais” (GÓES, 2022, p.142). A partir da inclusão da interculturalidade, passou-se a visualizar o multiculturalismo presente no ensino de língua portuguesa. Isso se deve, sobretudo, à Constituição

Federal do Brasil que reconheceu o multiculturalismo presente na diversidade cultural brasileira. (NAZARENO; ARAÚJO, 2017)

Não dá para pensar letramento e ensino de gramática sem pensar no território de onde viemos, formador da comunidade escolar e mais particularmente da sala de aula, pois partilhamos todas as marcas trazidas por cada um de nós a cada ano e por quatro anos consecutivos.

Daí a necessidade de ouvir Ana Lúcia Souza (2011, p. 37), quando escreve sobre letramentos de reexistências, alegando ser a reinvenção de práticas que os ativistas realizam, reportando-se às matrizes e aos rastros de uma história ainda pouco contada, nos quais os usos da linguagem comportam uma história de disputa pela educação escolarizada ou não. História do ser e de suas construções perfeitas pela individualidade de cada sujeito de letramento e formadores de uma grande comunidade linguística que, no território de uma sala de aula, labora, na efervescência dos seres partícipes de uma mesma língua, porém com corpos diversos na singularidade de cada ser.

Essas chaves, que me foram dadas pelas leituras propostas sobre conceitos como o de reexistência e letramentos, abrem as portas das possibilidades de discutir sobre as novas formas de se trabalhar em sala, partindo-se daquilo que já sabemos sobre a língua e tudo que podemos desmontar desses projetos instalados em nós e os quais também repassamos aos nossos alunos.

Tais chaves nos servem para construção de uma nova postura diante do ensino de língua; para tanto, importa sempre refletirmos sobre que professora/o somos e o que faremos desse conhecimento que nos foi passado pelos teóricos estudados e mediados pelas intervenções dos nossos pares de território de estudo, desse ambiente acadêmico. – As salas de aula do Profletras, no caso. Nós professores, nos ensina Souza, enquanto professores de língua, devemos estar atentos à singularidade dos nossos alunos e entender que:

A singularidade está nas microrresistências cotidianas ressignificadas na linguagem, na fala, nos gestos, nas roupas... não apenas no conteúdo, mas também nas formas de dizer, o que nos remete tanto à natureza dialógica da linguagem (...). (SOUZA, 2011, p. 37).

Tive a oportunidade de conhecer, através de leitura e pessoalmente, no caso de meus professores deste curso, quem produz teoria pautada no que eu sempre acreditei e que me fizeram observar as microrresistências que somos no lugar de regente de sala de aula. Estudiosos que possuem uma linguagem que reconheço, que

me é familiar. Lembro, por exemplo, de ter lido o livro **“Porque (não) ensinar gramática”**, de Sírio Possenti, na graduação, mas não me foi dada a discussão que tive neste lugar de aprendiz, o Profletras, ou talvez a memória pode estar me traindo, depois dos vários anos de afastamento do universo acadêmico.

Nas minhas aulas uma pergunta que sempre faço aos meus alunos é se eles sabem o motivo de se passar tantos anos estudando Língua Portuguesa na escola? A resposta é sempre que eles não sabem a língua. Fato curioso é que nunca me disseram nada diferente disso. Esclareço que nós estudamos português não para aprender, mas para analisar, refletir sobre o que falamos e por que falamos isto ou aquilo.

Assim, confirma Possenti (1996, p. 31): “pode-se dizer que saber uma gramática é saber dizer e saber entender frases”. Todos, portanto, sabemos a língua, mas é como se não fôssemos, de fato, dominantes ou, pior, a sensação é que nos relacionamos com a língua materna como falantes estrangeiros. É preciso um trabalho de resgate do conhecimento dos falantes em relação à língua, como veículo de representação humana. Lembrar que estudamos para refletir sobre o que falamos e como a usamos desde muito pequenos diária e continuamente.

Observo, por exemplo, o uso de pronomes oblíquos, entre tantas outras construções, que, pela falta nas estruturas linguísticas dos sujeito-alunos, não são constituintes da oralidade do seu ambiente familiar. “Associar a uma variedade linguística a comunicação escrita implica iniciar um processo de reflexão sobre tal variedade e é um processo de “elaboração” dela (GNERRE, 1987, p. 3-7). É evidente que essa norma sintática da língua não é conhecida para muitos e daí vem a dificuldade de reconhecer tal formação numa frase construída por uma gramática que não pertence ao seu universo. Surge a necessidade das outras perspectivas de ensino e o uso das diretrizes de conhecimento dos tipos das gramáticas e quais você precisa acessar para alcançar o aprendizado daquela estrutura gramatical.

Assim Antunes classifica:

- a) das regras que definem o funcionamento de determinada língua, (...) correspondente ao saber intuitivo que todo falante tem de sua própria língua, a qual tem sido chamada de — gramática internalizada; b) das regras que definem o funcionamento da norma; c) de uma perspectiva de estudo ou de uma tendência histórica de abordagem; c) de uma disciplina escolar, como: aula de gramática; d) de um livro, como em: a Gramática de Celso Cunha. (ANTUNES, 2007, p. 25-26).

É elementar que o ensino da língua vem fracassando durante todos esses anos de ensino. As dificuldades são muitas, principalmente em relação a Gramática normativa. Observemos o que descreve os PCNs de Língua Portuguesa:

O ensino de Língua Portuguesa, pelo que se pode observar em suas práticas habituais, tende a tratar essa fala da e sobre a linguagem como se fosse um conteúdo em si, não como um meio para melhorar a qualidade da produção linguística. É o caso, por exemplo, da gramática que, ensinada de forma descontextualizada, tornou-se emblemática de um conteúdo estritamente escolar, do tipo que só serve para ir bem na prova e passar de ano – uma prática pedagógica que vai da metalinguagem para a língua por meio da exemplificação, exercícios de reconhecimento e memorização de nomenclatura. Em função disso, tem-se discutido se há ou não necessidade de ensinar gramática. Mas essa é uma falsa questão: a questão verdadeira é para que e como ensiná-la (BRASIL, 1998, p. 39).

Aprender gramática é de grande importância, pois ela nos permite analisar e compreender a língua, fornecendo as unidades e estruturas necessárias para um bom uso do idioma português. A principal função da gramática é regular a linguagem, estabelecendo padrões tanto na escrita quanto na fala, para os falantes de determinada língua.

No Brasil, o ensino da gramática portuguesa foi introduzido no século XVI, durante o período de colonização. Com a chegada dos portugueses, a língua portuguesa tornou-se oficial e passou a ser utilizada como idioma nativo, além de ter influenciado a formação de outros dialetos ao longo do tempo. A colonização portuguesa no território brasileiro foi um processo complexo e duradouro, com diferentes influências linguísticas e culturais. Essa história moldou o desenvolvimento da língua portuguesa no Brasil, assim como sua relação com a gramática e a forma como ela é ensinada e compreendida atualmente (VIEIRA, 2018). Portanto, compreender a gramática e seu contexto histórico é fundamental para uma melhor apreciação e uso adequado da língua portuguesa, levando em consideração as especificidades e evoluções que ocorreram ao longo dos anos.

Com a chegada (invasão) dos portugueses ao território brasileiro, o processo de colonização foi efetivado a partir da imposição dos códigos linguístico e religioso, gerando a dominação e o massacre de povos que não dominavam a escrita, mas que, diferente do que os colonizadores compreendiam, produziam cultura e possuíam as suas próprias linguagens. Dessa forma, no processo de colonização, a cultura antes existente, é quase que excluída, dando lugar a uma nova cultura e a novos costumes,

pois os colonizadores impuseram suas maneiras e seus modos de fazer e de viver de modo a sobrepujar os povos colonizados.

A educação jesuítica no Brasil, durante o período colonial, teve um papel significativo na relação entre os colonizadores portugueses e os povos indígenas. Os jesuítas, membros da Companhia de Jesus, chegaram ao Brasil em meados do século XVI com o objetivo de catequizar os nativos e difundir a fé católica. Uma das estratégias adotadas pelos jesuítas foi o aprendizado e a preservação das línguas indígenas. Eles reconheceram a importância da comunicação e do entendimento mútuo para a evangelização dos povos nativos. Dessa forma, os jesuítas empenharam-se em aprender as línguas indígenas e, posteriormente, desenvolveram uma metodologia de ensino que utilizava essas línguas como meio de instrução (BATISTA, 2005).

O principal exemplo desse trabalho foi a criação das chamadas "Reduções", que eram comunidades jesuíticas onde os indígenas eram catequizados e educados. Nessas comunidades, a língua indígena era utilizada como língua de ensino e de comunicação entre os jesuítas e os nativos. Os jesuítas desenvolveram gramáticas e dicionários das línguas indígenas, além de produzirem textos religiosos e literários nesses idiomas (BATISTA, 2005).

Essa abordagem linguística adotada pelos jesuítas contribuiu, em certa medida, para a preservação das línguas indígenas e para a manutenção da identidade cultural dos povos nativos. Ao valorizar e respeitar as línguas indígenas, os jesuítas buscaram estabelecer um diálogo intercultural mais efetivo com as comunidades indígenas, reconhecendo sua importância e sua contribuição para a diversidade cultural do Brasil. No entanto, é importante ressaltar que a presença dos jesuítas no Brasil também esteve ligada a outros interesses coloniais, como a exploração econômica e a submissão dos indígenas aos valores e normas europeias. A educação jesuítica foi parte de um processo mais amplo de dominação cultural e religiosa, embora tenha apresentado aspectos positivos na valorização das línguas indígenas e no respeito à diversidade cultural.

É preciso ter ciência de que “a colonialidade é constitutiva da modernidade e não derivada” (MIGNOLO, 2005, p. 75). A língua é um meio sobremaneira importante para o colonizador de antes e para a perpetuação desse pensamento intrínseco no colonizado pelo apagamento do outro. Candau e Oliveira, em seu texto “**Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil**”, enunciam:

Nesse sentido, o colonizador destrói o imaginário do outro, invisibilizando-o e subalternizando-o, enquanto reafirma o próprio imaginário. Assim, a colonialidade do poder reprime os modos de produção de conhecimento, os saberes, o mundo simbólico, as imagens do colonizado e impõe novos. Opera-se, então, a naturalização do imaginário do invasor europeu, a subalternização epistêmica do outro não-europeu e a própria negação e o esquecimento de processos históricos não-europeus. Essa operação se realizou de várias formas, como a sedução pela cultura colonialista, o fetichismo cultural que o europeu cria em torno de sua cultura, estimulando forte aspiração à cultura europeia por parte dos sujeitos subalternizados. Portanto, o eurocentrismo não é a perspectiva cognitiva somente dos europeus, mas torna-se também do conjunto daqueles educados sob sua hegemonia (CANDAU & OLIVEIRA, 2010, p. 19).

A Carta de Caminha, reconhecida como a certidão de nascimento do Brasil, coloca o nosso território como local passível de dominação, bem como os seus habitantes, os quais não apenas poderiam como também deveriam ser colonizados. Assim, está criada, portanto, a ideia de um povo. Ideia essa conveniente para o projeto de colonização. Do mesmo modo, tal como na Carta, narrativas foram criadas a respeito do negro. O intuito era registrar no imaginário coletivo a imagem de salvadores daqueles os quais apenas pretendiam dominar, pois miravam a geração do comércio. Houve, portanto, a criação deliberada de uma nova espécie, os “selvagens”, os pardos descritos na Carta assim:

A feição deles é serem pardos, um tanto avermelhados, de bons rostos e bons narizes, bem-feitos. Andam nus, sem cobertura alguma. Nem fazem mais caso de encobrir ou deixa de encobrir suas vergonhas do que de mostrar a cara. Acerca disso são de grande inocência. Ambos traziam o beijo de baixo furado e metido nele um osso verdadeiro, de comprimento de uma mão travessa, e da grossura de um fuso de algodão, agudo na ponta como um furador. Metem-nos pela parte de dentro do beijo; e a parte que lhes fica entre o beijo e os dentes é feita a modo de roque de xadrez (CAMINHA, 1500).

Nota-se que, nesse momento de “descoberta”, foi usada a denominação de categoria racial de pardos em referência ao índio. No entanto, posteriormente, deixou-se de se considerar o índio como pardo, mas como parte da composição étnico-racial no Brasil que considera cinco categorias: preto, pardo, indígena, amarelo e os brancos. Pardo ganhou outra significação. Agora, quem faz parte dessa categoria são todos aqueles que se misturaram através de todas as formas de violência e descaso social e político de corpos subalternizados, denominado de miscigenação.

Isso tudo ainda faz parte do mesmo plano de apagamento de todos aqueles que não fazem parte da classe dos brancos. Percebo que o mundo é dicotômico,



dividindo-se em brancos e/ou outros (todos que restam) e que são muitos e que dependem de políticas públicas em todas as esferas.

Para Hasenbalg, a formação cultural étnica brasileira é um processo dinâmico e em constante mudança. Em sua obra **“Discriminação e Desigualdades Raciais no Brasil”** ressalta que a formação cultural não é estática e que resulta de um processo sócio-histórico influenciado por diversos fatores: colonização, escravidão, migração europeia e asiática, entre outros, num processo complexo e multifacetado. Esses grupos são marcados por extrema desigualdade social, associadas à discriminações, muito mais fortemente negros e indígenas, respectivamente. Seria isso apenas uma coincidência? Acredito que coincidências não existem!

Quando analiso o nosso papel na escola frente a uma realidade assustadora de opressão, de replicação de papéis, inconscientemente, incutidos no nosso ser, enquanto moldes de uma sociedade pouco crítica e pouco consciente da sua própria história de formação, cresce uma indignação constrangida. Por isso, agora, depois das discussões a respeito da deconialidade, fica evidente para mim o que preciso colocar em voga na minha prática, ou seja, tratar das problemáticas que envolvem a colonialidade, que se estabelece muito mais danosa por não ser vista a olho nu, mas tem uma capacidade devastadora na tessitura social.

A colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial do poder capitalista. Se funda na imposição de uma classificação racial/étnica da população mundial como pedra angular deste padrão de poder (QUIJANO, 2007, p. 93).

Como processo de dominação, estritamente capitalista, a estratégia foi perfeita com a ideia de negação, destruição, apagamento e, conseqüentemente, implantando outro imaginário onde o colonizado só se enxerga como subalterno, sendo todo o seu poder suplantado por outros ideais eurocêntricos. É preciso de uma análise crítica desse sistema colonial e de suas conseqüências, que por hora ainda persiste, pois apesar de possuímos o “título” de independentes estamos ainda perpetuando as formas de dominação através de dependências econômicas, política e cultural.

O senso comum já nos alerta para que é “preciso estudar para ser alguém na vida”. Esse ditado popular há que ser revisitado e recolocado numa dialética ativa, na qual estudar seja, sinônimo de conhecer e se reconhecer, enquanto ser social e consciente, dentro de uma estrutura montada na qual temos papéis pré-definidos capazes de causar a invisibilidade.

Nunca foi tão necessário estudar/conhecer. A educação é o meio de transmutação dessa alienação e quero estar munida de conhecimentos para saber ampliar as discussões entre todos que fazem da escola um espaço coletivo de formação de seres. É visível que os ataques à educação estejam sendo tão fortes e tão declarados nos últimos tempos de forma a desmontar estruturas de formação, ensino, ciência e tecnologia.

Depois de muitas reflexões sobre conceitos sociais e o papel da gramática, sinto-me confrontada com a questão de como agir diante de tantos esclarecimentos. Essa jornada é complexa, pois pensar na variação gramatical e no ensino me provoca uma profunda reflexão sobre o que sei e o que ainda não sei. É um processo que me abala e me faz questionar constantemente o meu papel social e pedagógico.

Nesse contexto, compreendo que a gramática não deve ser vista como algo que separa e distancia as pessoas, mas sim como uma ferramenta que busca unificar. Como professora, percebo a importância de abordar a gramática de maneira inclusiva, valorizando as diversas formas de expressão linguística presentes em nossa sociedade. Isso implica reconhecer e valorizar as vozes e experiências dos alunos, especialmente aqueles que são marginalizados ou excluídos por questões raciais, sociais ou culturais.

Assim, passei a buscar ir além do ensino da gramática como um conjunto de regras formais. Através da literatura, busco criar um ambiente em que os alunos se sintam representados, acolhidos e capacitados a expressar suas ideias, emoções e experiências de forma autêntica.

## 4 A LEITURA E SUA IMPORTÂNCIA

“Ler situa o leitor na sucessão das gerações”. (PETIT, 2019, p. 20)

A leitura é uma habilidade fundamental que nos permite explorar e compreender de forma dinâmica e não-linear os diferentes mecanismos aos quais temos acesso. Como professores, é essencial refletirmos sobre o conceito de leitura, especialmente diante da complexidade das produções multimodais que caracterizam a sociedade atual.

A compreensão da leitura vai além do simples decodificar de palavras escritas. É preciso considerar as diversas formas de linguagem verbal e não verbal presentes nas produções contemporâneas. Essa amplidão de recursos e linguagens exige que desconstruamos os conceitos lineares de leitura que foram estabelecidos no passado.

Atualmente, somos confrontados com uma variedade de textos que combinam palavras, imagens, sons e elementos interativos. O avanço da tecnologia e das mídias digitais trouxe consigo uma nova forma de leitura, na qual a interação e a multimodalidade desempenham um papel fundamental. Os leitores precisam ser capazes de decodificar e interpretar não apenas o texto escrito, mas também os elementos visuais, sonoros e contextuais presentes nas diferentes plataformas de comunicação.

Nesse sentido, repensar o conceito de leitura implica reconhecer a importância de desenvolver nos alunos habilidades de leitura crítica e interpretativa, que permitam a compreensão e a análise dos diferentes modos de expressão presentes nas diversas formas de texto. Isso envolve promover práticas de leitura que explorem a intertextualidade, a interconexão de ideias e a capacidade de questionar e refletir sobre o conteúdo apresentado.

Dessa forma, como professores, temos o desafio de atualizar nossa abordagem pedagógica, integrando diferentes linguagens e recursos tecnológicos no processo de ensino-aprendizagem. Devemos incentivar a formação de leitores críticos e competentes, capazes de navegar e compreender a complexidade das produções multimodais, ampliando assim suas habilidades de comunicação, interpretação e reflexão sobre o mundo que os cerca.

Hoje, a leitura se amplia e há quem diga que se lê mais que antes por causa da presente tecnologia que traz inovações na forma de apresentação dos textos os

quais se distanciam dos que, comumente, são impressos em livros físicos. A complexidade da leitura se dá pela forma como se processa o ato comunicativo diante dos vários tipos de textos: verbal, não-verbal, ícones, cores, imagens, tanto no impresso quanto no sistema virtual, sendo este último, detentor de uma multiplicidade de ferramentas contidas no ambiente tecnológico, muito mais rápido e cheio de atrativos dinâmicos, despertadores de maior interesse pela velocidade, sugestões e rapidez na construção textual. Para tanto, neste trabalho tentarei evidenciar a necessidade de perceber a leitura literária, do presente momento, ainda mais desafiadora, requerendo, portanto, o desenvolvimento de outras habilidades capazes de promover a compreensão no que tange a formação desse leitor que almejamos, autônomo na elaboração de sentidos.

Em “**A importância do ato de ler**”, Freire aponta a leitura como auxiliadora da formação do indivíduo, levando à observação da sociedade e, conseqüentemente, ampliando a sua visão e interpretação do mundo.

(...) o processo que envolvia uma compreensão crítica do ato de ler, que não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. (FREIRE, 1989, p. 11)

É num ambiente propício como a escola, a sala de aula, entre outras agências de letramento, que o ato de ler ganha fertilidade para as percepções de si, do outro e do mundo de forma já experimentada através da vivência que é criada pela literatura. Mesmo concordando com Maria Amélia Dalvi, que nos alerta sobre a importância da escola em não apenas pensar no papel frutivo da leitura, mas em tudo que concerne a essa atividade, vejo a leitura frutiva (despretensiosa) como um passo para a conquista do gosto leitor dos alunos e alunas do sexto ano, como quase uma iniciação ao ato de ler sem cobrança, sem torturas, mas antes um reconhecimento da existência do prazer e de todas as suas possibilidades.

Para entender a importância da leitura, precisamos conversar com os pensadores do assunto, como foi Paulo Freire, e o seu legado, apresentado a partir do seu trabalho de alfabetização, de ensino de leitura como forma de percepção de mundo. Mais que isso, um trabalho da construção de um leitor crítico com um pensamento consciente socialmente, partindo do universo que lhe é conhecido. A leitura é a prática consolidadora do sujeito em sua totalidade, pois promove o exercício

da linguagem e o coloca diante da oportunidade de conhecer, interpretar, modificar e se integrar ao mundo, de forma a se sentir realmente integrante dele.

A leitura, para Freire, não se esgota apenas na decodificação da palavra escrita, mas se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. O mundo se constitui em nós, mas é o educador que precisa defender a ideia de que todos temos um saber e é ele quem precisa possibilitar a sua potencialidade através da educação libertadora que Freire preconizou.

Mas assumir a ingenuidade dos educandos demanda de nós a humildade necessária para assumir também a sua criticidade, superando, com ela, a nossa ingenuidade também. Só educadoras e educadores autoritários negam a solidariedade entre o ato de educar e o ato de serem educados pelos educandos; só eles separam o ato de ensinar do de aprender, de tal modo que ensina quem se supõe sabendo e aprende quem é tido como quem nada sabe. Na verdade, para que a afirmação “quem sabe, ensina a quem não sabe” se recupere de seu caráter autoritário, é preciso que quem sabe saiba sobretudo que ninguém sabe tudo e que ninguém tudo ignora. O educador, como quem sabe, precisa reconhecer, primeiro, nos educandos em processo de saber mais, os sujeitos, com ele, deste processo e não pacientes acomodados; segundo, reconhecer que o conhecimento não é um dado aí, algo imobilizado, concluído, terminado, a ser transferido por quem o adquiriu a quem ainda não o possui. (FREIRE, 1989, p.27).

Essa inter-relação com a leitura se torna profícua no exercício das vivências de leitura do mundo de forma circular entre os pares do grupo social, pois a preocupação freiriana de formação leitora está baseada na criticidade a qual ecoa até nossos dias e nunca esteve tão urgente diante das mudanças sociais e de produções textuais tão diversas e multimodais e, agora, necessita adequar habilidades para esse novo formato textual que se apresenta.

Estamos vivendo uma realidade que nunca tínhamos vivido. Um cenário de pandemia catastrófica que nos fez redimensionar todas as esferas da sociedade. Essa nova realidade nos obrigou a repensar as atividades escolares. Aprender a ensinar e ensinar a aprender nesse novo formato educacional deixa à mostra todas as desigualdades antes disfarçadas pela rotina do cotidiano capitalista, coloca às claras uma realidade econômica desigual que precisa ser trabalhada como uma dificuldade a ser vencida em sala, através da possibilidade da educação para a superação por meio da construção do saber.

(...) educar é construir, é libertar o ser humano das cadeias do determinismo neoliberal, reconhecendo que a História é um tempo de possibilidades. É um “ensinar a pensar certo” como quem “fala com a força do testemunho”. É um “ato” comunicante, coparticipado, de algum produto de uma mente “burocratizada”. No entanto, toda a curiosidade de saber exige uma reflexão crítica e prática, de modo que o próprio discurso teórico terá de ser aliado à sua aplicação prática. (FREIRE, 1996, p. 52)

O convite a pensar sobre sua situação real e vislumbrar uma realidade melhorada, observando o contexto leva os alunos a uma posição de protagonista da sua história, sendo isso possível pela mediação do professor que usa uma situação real para uma possibilidade de uma mudança de realidade, pois a leitura consiste em ler a realidade atentamente estando disponível para a mudança.

A leitura é um aprendizado que liberta, torna o sujeito leitor dono da sua vida e do seu destino. É essa habilidade que nos possibilita, segundo Freire:

Compreensão crítica que se vai gerando na prática mesma de participar e que deve ser incrementada pela prática de pensar a prática. Neste sentido, a alfabetização e a pós-alfabetização, através das palavras e dos temas geradores numa e noutra, não podem deixar de propor aos educandos uma reflexão crítica sobre o concreto, sobre a realidade nacional, sobre o momento presente - o da reconstrução, com seus desafios, responder às suas dificuldades a superar (FREIRE, 1996, p. 40)

O processo de aprendizagem da leitura é algo que não é inato, sendo necessário adquiri-lo por meio de um mecanismo ou método de ensino. A alfabetização marca o início dessa jornada para os aprendizes, e assim como todo discípulo necessita de um mestre, continuamos dependentes de bons professores ao longo de nossa trajetória educacional. No curso de Proletras, nos tornamos sujeitos-alunos orientados por professores doutores, que nos proporcionam acesso ao conhecimento autônomo, conforme preconizado por Freire em suas obras e em sua prática pedagógica. Essas abordagens têm um impacto duradouro em nossas vidas e transformam o meio social em que estamos inseridos.

Nesse contexto, reconhecemos a importância dos educadores como facilitadores do processo de aprendizagem da leitura, guiando os alunos na compreensão e na prática da leitura autônoma. Eles desempenham um papel fundamental ao abrir as portas do conhecimento e proporcionar o desenvolvimento de habilidades de leitura crítica e reflexiva. Assim, entendemos que a formação de professores, como a oferecida pelo curso de Proletras, desempenha um papel essencial na construção de uma sociedade mais instruída e consciente. Essa formação nos capacita a sermos agentes transformadores, levando adiante os ideais de Paulo Freire e contribuindo para o desenvolvimento do meio educacional e social em que vivemos. Neste sentido, Yunes escreve que ler significa:

Uma descoberta, mudar de horizontes, interagir com o real, interpretá-lo, compreendê-lo e decidir sobre ele. Ler é, pois, interrogar as palavras, duvidar delas; ampliá-las. Deste contato, desta troca nasce o prazer de conhecer, de imaginar, de inventar a vida. O ato de ler é um ato de sensibilidade e da inteligência, da compreensão e da comunhão com

o mundo: expandimos o estar no mundo, alcançamos esferas de conhecimento antes não experimentadas e, no dizer de Aristóteles, nos comovemos e ampliamos a condição humana (YUNES, 2003, p. 37).

A maior das capacidades dada pela leitura é a possibilidade de libertação do estado de oprimido, como no poema de Cristiane Sobral: “Não vou mais lavar os pratos. / Nem limpar a poeira dos móveis. / Sinto muito. / Comecei a ler”. O aprendizado da leitura leva o indivíduo a reconhecer as ideologias existentes que dominam e oprimem a si mesmos, aos subalternizados, sobretudo àqueles que não tiveram desenvolvidas a competência crítica pelo exercício da palavra de forma a estabelecerem diálogos entre os textos, compartilharem seus plurissignificados, serem capazes de interagir com o mundo.

O professor é o mediador de todo esse processo de reconhecimento e interação entre os estudantes e o mundo e é a escola o suporte de todas as atividades necessárias para o estabelecimento das habilidades leitoras que vão além da simples decodificação de sinais e códigos indo para a esfera da compreensão do texto para além da sua estrutura física.

A formação do professor e suas próprias experiências com leitura vão influenciar e afetar as atividades de leitura propostas para a classe, possibilitando que cada novo exercício com a leitura, uma nova experiência se concretize. O ato de ler e a construção dos significados não é feita a partir do texto, mas sim a partir dos significados que o leitor atribui ao texto, pois “a leitura não pretende reconstruir a intenção do autor [...], mas aquilo que está dito para o leitor” (COSSON, 2012. p. 58).

O encontro do leitor com o livro é algo mágico que não podemos mensurar o que dali pode sair. O livro é muito mais que um objeto de estante, é uma caixa mágica, um portal de acesso a mundos imaginários que sequestram aqueles que abrem sua janela mental. Uma mesma leitura pode chamar o leitor para uma dança suave ou para um concerto ou mesmo para um show de rock pauleira, tudo depende da recepção feita pelo seu convidado. O silêncio da leitura é uma pausa do real para um mundo paralelo, onde há caminhos criados pela capacidade imaginativa do ser, portanto, a leitura, apesar de ser um ato solitário, nunca será passiva.

Petit escreve, em seu livro **“Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva”**, que “alguns sentem saudades de uma leitura que permita enquadrar, amoldar, dominar os jovens” (PETIT, 2009, p. 14). A autora confirma assim que a leitura é propulsora dos saberes, vista como algo poderoso, capaz de transformar aqueles que

entram em contato com ela, sendo essa possibilidade de descoberta dos saberes pelas vozes contidas nos escritos muitas vezes guardados a sete chaves dos incautos curiosos do saber, nos manuais e suportes dos escritos.

No filme “**O nome da Rosa**”, quem se arriscava a descobrir através da leitura os segredos religiosos morria envenenado, sem nem conseguir sair do local da descoberta, caindo ali mesmo debruçado sobre a alegria do conhecimento lido/adquirido. Nesse sentido, a leitura desde sempre fora considerada uma possibilidade de elevação, subversão e libertação. Um exemplo disso são os maridos que não deixam suas mulheres terem acesso ao mundo acadêmico, por medo de que a libertação seja inevitável, e é. As mulheres que cursam o ensino superior, indubitavelmente, conseguem se engajar melhor profissionalmente e participar de reuniões e sociedades acadêmicas, vislumbrando a independência que o conhecimento pode trazer. Para ilustrar, mais uma vez cito o poema “Não vou mais lavar os pratos”, de Cristiane Sobral:

Abri outro dia um livro e uma semana depois decidi.  
 Não levo mais o lixo para a lixeira.  
 Nem arrumo mais a bagunça das folhas no quintal.  
 Sinto muito.  
 Depois de ler percebi a estética dos pratos,  
 [a estética dos traços, a ética, a estática.  
 Olho minhas mãos bem mais macias que antes  
 [e sinto que posso começar a ser a todo instante.  
 Sinto.  
 Agora sinto qualquer coisa.  
 Não vou mais lavar os tapetes.  
 Tenho os olhos rasos d'água.  
 Sinto muito.  
 Agora que comecei a ler quero entender  
 [o por quê, por que e o por quê.

A leitura liberta, impulsiona, faz questionar, transgredir. Michele Petit deixa evidente a importância da ação leitora, principalmente entre os jovens, quando afirma: “Estou convencida de que a leitura, em particular a leitura de livros, pode ajudar os jovens a serem mais autônomos e não apenas objetos de discursos repressivos ou paternalistas”. (PETIT, 2009, p.15)

A leitura tem algo de mágico! Por meio dela podemos acessar uma infinidade de informações, habilidades, exercitar e criar sinapses de conhecimentos de outros mundos descritos e imagináveis. Cada experiência leitora é única e acessa o íntimo de cada leitor de forma que, pela catarse, se constrói e se desconstrói a nossa realidade. “É também pelo fato de que ao experimentar, em um texto, tanto sua verdade mais íntima como a humanidade compartilhada, a relação com o próximo se transforma.” (PETIT, 2009, 42).



Nessa perspectiva, o sexto ano está ainda muito próximo da sua capacidade imaginativa e ainda guarda em si um gosto pelas histórias, pelas narrativas lidas ou escutadas. Os anos iniciais e finais devem, portanto, alimentar esse gosto, aproveitando a possibilidade de trabalho com a leitura. O tempo humano desse segmento é marcado pelas mudanças físicas que se ajustam em um corpo fervilhando de emoções e numa mente em constante ebulição.

O trabalho com a leitura conduz esses adolescentes para o encontro com seus problemas e representações de si, mediado por uma situação de letramento dentro da escola. É verdade que não tratamos a leitura com a deferência necessária de modo a possibilitar deslocamentos através da leitura e da imaginação, pois (...) “a verdadeira democratização da leitura é poder ter acesso, se desejarmos, à totalidade da experiência da leitura, em seus diferentes registros” (PETIT, 2009, p. 63), e poder experimentar todas as possibilidades possíveis durante o período escolar. Promover a construção dos cinco sentidos para o desfrute com os livros e sua diversidade; é meio como o desenvolvimento de uma criança em relação ao paladar, tato, audição, visão e o olfato para sua existência e preservação humana.

Ora, a leitura pode ser, em todas as idades, justamente um caminho privilegiado para se construir, se pensar, dar um sentido à própria experiência, à própria vida; para dar voz a seu sofrimento, dar forma a seus desejos e sonhos (PETIT, 2009, p. 76).

Estamos vivendo um tempo em que as “informações” são veiculadas de variadas formas e o alcance a elas está na palma da mão, ao alcance dos olhos ou mesmo incutidas pela capacidade de ouvir. Por isso, precisamos mais do que nunca ampliar consideravelmente as oportunidades de acesso à leitura de forma a estabilizar, sedimentar, construir o alicerce crítico em nossos alunos. Já somos suficientemente influenciados em todos os aspectos sociais e econômicos, por isso a abertura da interação com o que se lê de forma aprazível e discursiva é o meio de caminharmos na contramão da alienação a qual sofremos diariamente.

É na escola, na sala de aula que se dará esse *start* na cabeça dos nossos pequenos futuros do país, mostrando-lhes as possibilidades de caminhos de criação de si e do lugar no mundo que lhes pertencem e a sua ocupação não é uma concessão, mas antes uma conquista própria.

Não se lê para uma criança ainda não alfabetizada para ensinar algo, mas para remexer, provocar a sua imaginação e o efeito disto é a projeção nas brincadeiras

daquilo que se ouviu na história lida. Nós somos imaginativos por natureza, penso até que é mais uma especialidade que nos fez chegar até aqui vivos e “evoluídos”, alfabetizados ou não.

A transferência para um papel também é uma necessidade de transmutação do pensamento para a imagem, nela há sensibilidade e a sublimação das emoções, sejam elas ficcionais ou factuais. Os sentimentos e ideias são transcritos e quando lidos são interpretados de diferentes formas, com diversos olhares críticos de aceitação, rejeição ou reflexão sobre as histórias.

Tome-se como exemplo, o caso da abertura do livro **“Ponciá Vicêncio”**, no qual a autora, Conceição Evaristo, escreve que as histórias delas (autora e personagem) se confundem e há quem a chame de Ponciá, e ela, que antes suspeitara não gostar da personagem, passou a observá-la nos comentários dos outros e a admirá-la, sobremaneira

Essa é a mágica da criação onde autor e autoria se afetam. (...) E, mais ainda, a leitura de ficção, em que, por meio do devaneio subjetivo de um escritor, as palavras tocam os leitores um a um e permitem que expressem o que há de mais secreto neles (PETIT, 2009, p.101).

Dessa abertura entre atores do processo de produção e consumo das histórias feito pela leitura é que se estabelece a sociabilidade, as rodas de conversa, as quais giram em torno do lido, do elaborado, do construído e partilhado. Por conta disso, na constituição das Oficinas que aqui proponho, as rodas de conversa foram pensadas como esse espaço de troca, de sociabilidade, de construção coletiva de sentidos dos textos lidos.

A capacidade leitora terá em média treze anos para se estabelecer como habilidade no percurso escolar, mas o que vemos acontecer é o adormecimento e (porque não dizer?), a antipatia instaurada nos alunos durante as atividades pouco prazerosas no que se refere aos livros solicitados para a leitura. Com o passar dos anos esse afastamento vai se acentuando e se instaura um hiato muitas vezes intransponível.

É fato que a atividade leitora irá se espaçar na vida adulta por muitos motivos, mas o que foi criado nas sinapses cerebrais e as lembranças do prazer de ler poderá ser retomado a qualquer momento, do mesmo modo que acionamos a habilidade de andar de bicicleta, mesmo que anos tenham se passado sem usá-la.

Fico sempre rememorando, ao fazer esse percurso de estudo e produção deste memorial o meu próprio trajeto e nesse momento justifico isso pelas minhas próprias lembranças das poucas situações que me asseguraram momentos frutivos ou de contato com a leitura: uma como ouvinte; outra como produtora e outra como leitora. Realmente, foram poucas que vieram à minha memória, nenhuma no meu ambiente escolar. Lamentável!

## 5 A LITERATURA E A SUA LEITURA EM SALA

Durante minha infância e juventude, como disse anteriormente, não tenho referências que possam balizar o meu trabalho e minhas expectativas literárias; isso pensando sobre minha formação e sobre o que me afeta, move e aflora, enquanto professora em sala de aula. Saímos, assim, da graduação formados e pouco preparados para o enfrentamento de uma realidade com tantas vertentes igualmente importantes para o processo de ensino-aprendizagem o que torna necessário a necessidade da educação continuada.

Rezende (2018, p. 115), em seu artigo **“O ensino de literatura sob o viés da licenciatura”**, comenta sobre a fragilidade existente na composição dos currículos, cujo aprendizado se tornam deficitários pela ausência de integralidade das práticas pedagógicas, no Ensino Médio e nos cursos de Licenciaturas, “ou seja, verter para uma instância de ensino conteúdos criados e legitimados em outra, mas fazê-lo de um modo mais simplificado para que a matéria se torne compreensível para um público menos especializado”.

Confesso que ainda sinto falta, mesmo nessa pós-graduação, de alguns aprofundamentos, principalmente, no Sistema Educacional, que convirjam para um efetivo aprendizado das ferramentas de ensino e de suas possibilidades para os fins de ensino e aprendizagem. Por tantas constatações, é que trago a leitura literária para esse trabalho, por acreditar que o exercício da leitura de textos literários seja suporte capaz de humanizar ou trazer à tona a humanidade daquele que consegue ser afetado por ela, a leitura.

É sobre possibilitar o direito à literatura, defendido por Antônio Candido, no qual o sujeito pode obter liberdade, ampliar o repertório cultural, promover a formação crítica e reflexiva e estimular o prazer estético e a coletividade. A leitura literária é vista como fundamental para o desenvolvimento da sensibilidade e da imaginação, habilidades essenciais para a vida humana e devem ser desenvolvidas desde a infância. Para ele, a leitura e o contato com a produção literária tinham o poder de proporcionar liberdade, ampliar o repertório cultural, promover a formação crítica e reflexiva, e estimular o prazer estético e a coletividade.

Candido acreditava que a literatura desempenha um papel fundamental na construção da identidade individual e coletiva. Através das narrativas, poesias e personagens presentes nas obras literárias o sujeito vai sendo exposto a diferentes

perspectivas de mundo, experiências humanas e questões sociais. Essa ampliação de horizontes permite ao leitor transcender suas limitações e enxergar além de sua realidade imediata.

Além disso, Candido destaca, em **“O direito à literatura”**, a importância da formação crítica e reflexiva proporcionada pela literatura. Ao ler e analisar as obras, o leitor desenvolve habilidades de análise, interpretação e questionamento, tornando-se capaz de compreender os contextos sociais, políticos e culturais em que as obras são produzidas. Essa formação crítica estimula a reflexão sobre questões fundamentais da existência humana e possibilita ao sujeito uma postura mais consciente e ativa na sociedade.

O prazer estético também ocupa um lugar central na visão de Candido. Para ele, a literatura não é apenas uma ferramenta educativa, longe disso, mas uma fonte de deleite e fruição estética. O contato com a arte literária desperta emoções, sensações e sentimentos no leitor, proporcionando um prazer estético único e enriquecedor. Esse prazer estético não se limita ao indivíduo que ler solitariamente, mas também pode ser compartilhado e vivenciado coletivamente, fortalecendo os laços sociais e criando uma sensação de pertencimento e comunidade.

Portanto, a visão de Antônio Candido sobre a literatura e a cultura ressalta sua importância como ferramentas para libertação, formação crítica, prazer estético e fortalecimento do sentimento de coletividade. Através da leitura e do contato com a produção literária, o sujeito pode transcender suas próprias limitações, ampliar seu repertório cultural, desenvolver uma postura reflexiva e crítica, experimentar o prazer estético e se conectar com outros indivíduos em uma experiência compartilhada.

Se hoje temos muitas barreiras, imagine nos tempos de outrora, naquele da minha infância querida que os anos não trazem mais, quando professores eram formados muito precariamente em curso do antigo Ensino do 2º grau. Foi essa formação (minha primeira) que me levou para uma sala de aula para enfrentar as agruras minhas e dos meus pequenos, fazendo valer todos os significados que essa palavra tem no dicionário. Se eu, em tempos mais recentes, não tinha nenhum repertório literário oferecido por minha formação, quanto mais a minha alfabetizadora e professoras do meu primeiro grau.

Atualmente, há aparentes inovações no programa escolar nacional, que distribui livros para as escolas, mas falta ainda aquela mesma sinergia que envolve os programas educacionais, pouco eficazes no que tange à realidade da cadeia

escolar: espaço físico, interesse pelo título do livro, falta de um cronograma de conteúdo que comporte, agregue, consolide e utilize esse acervo nas atividades, sendo verdadeiramente direcionados para desenvolvimento da leitura e do hábito desta. Rezende refere-se em seu artigo, sobre a necessidade de se discutir o deslizamento de sentido de “ensino de literatura” para o de “leitura literária”, pois isso ajudaria “a entender a perspectiva da educação e o movimento que aqui se faz em direção ao curso de letras”.

Na educação básica, a meu ver, essa preocupação devem convergir para a necessidade do treino, do exercício da ação leitora, sem a preocupação com o ensino de literatura, tendo em vista o desenvolvimento do gosto pela arte literária através da aproximação do leitor (aluno) dos anos iniciais com os textos literários, promovendo, assim, a continuação até o Ensino Médio.

A literatura deve habitar os espaços escolares, mas não como entulho ou amontoados numa estante. O livro há que ser manuseado, olhado, tocado, visto, para que, assim, o leitor deguste-o, saboreio-o, prove-o, de forma a exercer o seu direito à literatura, pois, conforme Candido (2011), em "**Direito à Literatura**": “Ela (a Literatura) não corrompe nem edifica, portanto; mas, trazendo livremente em si o que chamamos o bem e o que chamamos o mal, humaniza em sentido profundo, porque faz viver”.

Gosto de pensar o termo humanizar em relação ao pensamento de Candido, no sentido da potência gerada pelo ato de ler, não só o de deleite, mas sobretudo quando afeta as nossas piores emoções, as quais são as mais difíceis de sublimação e a literatura nos dá essa possibilidade.

É preciso não nos esquecermos dos direitos, enquanto leitores, de também não querer ler, de abandonar o livro, de gostar ou não do objeto livro. Tudo isso faz parte do direito que é só de quem desbrava a ação da leitura. Por tudo isso e por muito mais, devemos oferecer literatura como quem oferece uma nova guloseima, dando a oportunidade de experimentar ou não, gostar ou não, aproveitar e se lambuzar, sendo essa última a mais importante seja pelo bom sabor ou pelo sabor diferente ainda não saboreado, o qual por ora não sabe, se é bom ou ruim. Regina Zilberman, reforça:

[...] Ela sintetiza, por meio de recursos da ficção, uma realidade, que tem amplos pontos de contato com o que o leitor vive cotidianamente. Assim, por mais exacerbada que seja a fantasia do escritor ou mais distanciadas e diferentes as circunstâncias de espaço e tempo dentro das quais uma obra foi concebida, o sintoma de sua vivência é o fato de que ela continua a se comunicar com seu destinatário atual, porque ainda fala com o mundo, com

as suas dificuldades e soluções, ajudando-o, pois a conhecê-lo melhor.  
(ZILBERMAN, 1994, p. 22)

O papel do mediador é de oferecer, encorajar, estimular e possibilitar o desenvolvimento de habilidades leitoras capazes de munir cada aluno com muitas possibilidades de manusear o objeto livro/literatura em suas variadas formas e apresentações, mesmo porque, apesar da dificuldade dos primeiros passos, o que irá mobilizar, tanto professor quanto aluno, é a imensa curiosidade, ebulição, e efervescência constantes, por exemplo, em alunos de sexto ano. Alunos esses ainda cheios da habilidade de fabular, sendo essa a maior qualidade do trabalho com a leitura literária, pois, à medida que os anos passam, a meu ver, essa capacidade vai se esvaindo.

A falta de atenção com o tema em sala de aula e a proposição de atividades pouco ou nada atrativas de leitura, e ainda, a falta de incentivo advindos do fazer pedagógico, corrobora para o apagamento do encanto, do prazer que a literatura pode proporcionar para esses pequenos do ensino fundamental. De acordo com o pensamento trazido por Dalvi, em seu artigo "Literatura na educação básica: propostas, concepções, práticas":

No ensino fundamental, a criança deveria, por hipótese, passar a acessar formas escritas da manifestação literária, desapegando-se da exclusividade do papel da memorização pela musicalidade e pela repetição estrutural rumo à leitura propriamente dita, num continuum da oralidade em direção à escrita (recepção-produção). A criança deixa progressivamente de depender daquilo que o adulto decide contar / ler / cantar para ela para poder buscar aquilo que deseja ler (e até mesmo escrever), donde a importância da biblioteca escolar (e, se possível, familiar) e do trabalho com diversos gêneros escritos, inseridos em situações socialmente relevantes. (DALVI, 2013, p. 127)

Com atenção e boas práticas, a autonomia irá se estabelecendo entre o leitor e o texto, portanto, leitura é algo a ser ensinado e não podemos perder de vista que a instrumentalização é de suma importância para a concretização da capacidade de compreensão de potencialidades e limitações nessa relação com o conteúdo literário. Para tanto, Geraldi (2012, p. 128) nos orienta que:

Para mantermos a coerência entre uma concepção de linguagem como interação e uma concepção de educação, devemos nos conduzir a uma mudança de atitude - enquanto professores - ante o aluno. Dele precisamos nos tornar interlocutores para, respeitando-lhe a palavra, agirmos como reais parceiros: concordando, discordando, acrescentando, questionando, perguntando etc.

No ensino de leitura literária, todos os envolvidos devem interagir com o processo, e foi isso que busquei promover nas Oficinas aqui propostas, pois, nas

atividades de leitura do texto literário, o professor deve ser mediador e mediado, no sentido de também estar participando da fabulação, indagando e sendo indagado, chegando a um consenso do e pelo livro, numa relação sempre dialógica e de geometria circular. Nessa relação todos têm o mesmo local de observador e observado. Local onde todos se veem e se escutam sem hierarquias nem cobranças utilitárias do texto, como fichas avaliadoras da leitura.

Os debates, assim, farão emergir as vivências e experiências de cada um e do grupo. Serão, então, texto e leitor (res) e a relação individual, socializada e coletiva, um boom a mais pelas várias possibilidades advindas de todos e dos meios particulares de cada um, inclusive tecnológicos, como filmes, séries, jogos, que estão ao alcance mais dos alunos do que de nós e que, portanto, trarão mais fertilidade às discussões dentro da sala de aula, sendo muito proveitosas para o letramento literário de todos.

Os documentos regulamentares da educação: a Base Nacional Curricular Comum, a Lei de Diretrizes de Base e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) orientam a educação brasileira em níveis diferentes. A LDB, na esfera federal, define os princípios e objetivos da educação, nas etapas de ensino. Esse documento foi promulgado em 1996, sendo a principal referência legal para a educação brasileira.

Os PCNs, criados em 1997 pelo Ministério da Educação (MEC), visam orientar o trabalho dos professores, estabelecendo as competências e habilidades que devem ser desenvolvidas em cada componente e etapa de ensino, ainda considerado referência para a elaboração do currículo escolar. O novo documento, a Base Nacional Comum - BNCC, também elaborado pelo MEC no ano de 2017, concebe as aprendizagens essenciais para a educação básica que vai desde a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Em meio a protestos por parte dos estudiosos em educação, ele ainda persiste e traz como argumento que sua construção foi realizada a partir do envolvimento das partes interessadas: educadores, especialistas, representantes de entidades de ensino e sociedade civil geral.

Não vou entrar no mérito dessa discussão, mas é sabido que, principalmente a classe docente, faz duras críticas a este documento, visto que não se sente participante desse movimento de construção, pouco dialético entre a base (quem realiza a educação) e os pensadores da elaboração do documento. Há críticas ainda à excessiva prescrição de assuntos, de conteúdos e habilidades a serem ensinados



com o tempo mínimo nas carga-horárias, prejudicando a autonomia do educador em sala de aula e engessando o ensino em detrimento de práticas pedagógicas mais singulares do fazer pedagógico.

Outra queixa existente é a de que o documento valoriza mais o conhecimento instrumental do que a criticidade e a reflexão, o que leva à uma formação deficitária, sem falar na necessidade de estruturas físicas que as pautas exigem e que na maioria das escolas públicas são inexistentes.

A relação existente entre esses três documentos BNCC a LDB e os PCNs se estabelece pela interdependência e complementaridade. A BNCC é o referencial para a elaboração dos currículos escolares, em conformidade com a LDB, estabelecadora das bases legais da educação, e os PCNs, que se voltam para os currículos de cada disciplina.

Precisamos criar ou observar brechas que nos resguardem de determinadas ações dentro de sala de aula, como é o caso da inclusão da literatura em detrimento dos conteúdos curriculares que não dão conta das competências que a leitura literária oferece. A BNCC esclarece a importância da leitura na vivência dos estudantes/seres humanos, servindo como eixo de todos os outros componentes do currículo. O documento expõe os exemplos de forma ampla, dando entendimento do que seriam exemplos de leitura, como suporte para todas as necessidades gramaticais e/ou lexicais.

O Eixo Leitura compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação, sendo exemplos as leituras para: fruição estética de textos e obras literárias; pesquisa e embasamento de trabalhos escolares e acadêmicos; realização de procedimentos; conhecimento, discussão e debate sobre temas sociais relevantes; sustentar a reivindicação de algo no contexto de atuação da vida pública; ter mais conhecimento que permita o desenvolvimento de projetos pessoais, dentre outras possibilidades. [...] Leitura [...] é tomada em um sentido mais amplo, dizendo respeito não somente ao texto escrito, mas também a imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e ao som (música), que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais. (BRASIL, 2017, p. 69, 70).

Estamos submissos aos tantos e tantas formas de repressão da nossa prática pedagógica em sala de aula, seja ela em qual esfera de ensino esteja. Há retaliações de toda a ordem: social, financeira e política, principalmente, considerando as tantas investidas de desmonte do sistema de ensino público e de formação. Isso não é à toa, pois é no chão da escola e, mais especificamente, da sala de aula que se promove e

acontecem as pequenas revoluções pelo conhecimento. Para mim, as maiores capacidades humanas são a escrita e a leitura, pois daí provém todos os conhecimentos e propagação de ideias e ideais de outrem que encontram os leitores dentro dos vários suportes escritos de expansão de conhecimentos registrados ao longo do tempo na nossa história.

Sabemos que nossas atitudes, pessoais e, sobretudo, pedagógicas são atos políticos e, como tal, devem ser pensadas com muita cautela e reflexividade, de modo a atender às questões que devem nortear as atividades propostas para a formação dos alunos que queremos formar, vislumbrando, pois, a sociedade que será construída por esses integrantes formados sob a nossa orientação.

Voltando para o termo letramento, tão trabalhado aqui no Profletras e base do nosso trabalho reflexivo de memória, onde somos direcionados ao nosso próprio processo de aquisição da escrita como parte fundante da modernidade, retomo Kleiman (2013) que assegura que a escrita é um código simbólico, mas, antes disso, o letramento é um conjunto de práticas centradas na escrita e com abrangência muito superior à alfabetização, pois não há quem não possua letramento, uma vez que todos fazemos, em grau maior ou menor, uso de alguma prática social da escrita. Não há, portanto, letramento, mas sim letramentos, no plural. Essa ideia nos traz, enquanto sociedade, uma visão equitativa, desmistificando os termos: letrado e iletrado.

Partindo desse conceito de letramento, poderíamos considerar que trabalhar com literatura em sala, numa proposta de leitura, habilitaria os estudantes para mais um tipo de letramento: o literário, num exercício interativo com a linguagem escrita.

## 6 POR QUE OFICINAS?

Este trabalho faz parte da solicitação de construção de um produto para compor o Memorial intitulado **Literatura em sala de aula: um exercício para a formação humana**. Seu objetivo é sugerir e propor oficinas que tenham como foco a leitura literária como um exercício para a formação crítica e autônoma dos estudantes. Essas oficinas serão mediadas em um ambiente educacional seguro e direcionado, ou seja, a sala de aula.

A proposta destas oficinas está alinhada com a necessidade de cumprir as normativas das leis 10.639/2003 e 11.645/2008, que asseguram a inclusão da história e cultura afro-brasileira e indígena no currículo escolar, abordando aspectos históricos, culturais e sociais desses povos. Por meio da leitura de obras de literatura afro-brasileira, os alunos terão acesso a um universo de conhecimentos e experiências que muitas vezes são marginalizados ou ignorados na sociedade.

Além disso, a literatura desempenha um papel importante na desconstrução de estereótipos e preconceitos presentes em nossa cultura, promovendo a valorização da diversidade. Através da leitura de obras que abordam a cultura afro-brasileira e indígena, os estudantes serão estimulados a refletir sobre suas próprias concepções, a questionar ideias pré-concebidas e a desenvolver uma visão mais ampla e inclusiva da sociedade.

Dessa forma, a literatura desempenha um papel significativo no contexto das leis 10.639 e 11.645, contribuindo para a formação de uma sociedade mais justa e plural, que valoriza e respeita as diferentes culturas que compõem nosso país. Ao oferecer aos estudantes a oportunidade de se envolverem com obras literárias que abordam a diversidade cultural, promoveremos uma educação mais inclusiva e consciente, capaz de transformar percepções e atitudes.

A escolha por oficinas se deu pela observação do comportamento dos alunos, em classe, quando é proposta uma nova formatação das cadeiras dentro da sala de aula; inclusive, cabe um parêntese, os alunos não estão sabendo resolver problemas simples de organização em sala, pois não conseguem seguir orientações dadas oralmente, como por exemplo: se colocarem em filas de duplas ou em formação circular. Tais dificuldades não sei se ocorrem por conta da euforia por mudarem de lugar ou por falta de compreensão da solicitação feita, mas fato é que os alunos adoram sair dos seus lugares da fila indiana, formação comum do cotidiano escolar.

As salas, por sua vez, não permitem maiores reorganizações pelo espaço físico limitado que temos. A formação circular é a que mais se adequa para a execução desta atividade de leitura por sua capacidade de nos colocar diante dos outros pares, permitindo assim, a troca mútua de impressões de um mesmo texto literário através da fala e da escuta, concomitantemente.

As oficinas pedagógicas são estratégias do processo educativo que possibilitam o trabalho pedagógico por sua facilidade de desenvolvimento de práticas individuais e coletivas, as quais atendem, perfeitamente, a minha proposta de estudo: o exercício das vivências literárias experienciadas a partir das leituras em sala de aula.

Vieira; Volquind (2002) definem oficina como um tempo e um espaço que possibilita a aprendizagem, numa prática ativa de transformação mútua entre o sujeito e o objeto, um processo complexo de contato com objeto a conhecer. As oficinas propostas para o projeto de literatura em sala de aula podem abranger uma variedade de matizes, levando em consideração diferentes abordagens e enfoques na leitura literária. Elas têm o objetivo de promover a formação humana crítica e autônoma dos estudantes, especialmente no contexto das leis 10.639/2003 e 11.645/2008, que visam à inclusão da história e cultura afro-brasileira e indígena no currículo escolar.

Estas oficinas podem ser desenvolvidas de maneira a explorar temas específicos presentes na literatura afro-brasileira e indígena, ou podem ter um enfoque mais amplo, buscando despertar o interesse dos estudantes pela leitura de forma geral. Dessa forma, os alunos terão acesso a um universo de saberes e experiências que são muitas vezes marginalizadas ou ignoradas na sociedade.

Dentre os diferentes matizes que podem ser explorados nas oficinas, destacam-se as de leitura e interpretação, nas quais os estudantes são convidados a ler e analisar obras literárias, discutindo seus significados, símbolos e temáticas. Também podem ser realizadas oficinas de criação literária, estimulando os alunos a se tornarem escritores e a produzirem suas próprias narrativas e poesias inspiradas na literatura afro-brasileira e indígena.

Além disso, as oficinas podem incluir atividades de dramatização, nas quais os estudantes encenam trechos das obras literárias, permitindo que eles vivenciem os personagens e suas histórias de forma mais tangível. Outra possibilidade é a realização de oficinas de pesquisa e apresentação, incentivando os alunos a pesquisarem sobre temas relacionados à literatura afro-brasileira e indígena e a compartilhar o conhecimento adquirido com os colegas.

As oficinas aqui apresentadas têm o propósito de desconstruir estereótipos e preconceitos presentes em nossa cultura, promovendo a valorização da diversidade. Ao explorar a literatura afro-brasileira e indígena, o objetivo é contribuir para a formação de uma sociedade mais justa e plural, que reconheça e respeite as diferentes culturas que compõem o nosso país. Portanto, o projeto de literatura em sala de aula propõe oficinas mediadas em um ambiente educacional seguro e direcionado, como a sala de aula, visando atender às normativas das leis de inclusão e proporcionar aos estudantes uma experiência enriquecedora de leitura literária, ampliando seus horizontes culturais e promovendo sua formação como cidadãos críticos e autônomos.

Para fins desse estudo, a oficina será entendida como o gênero que mais se aproxima das rodas de conversa e que proporciona, sobretudo, a liberdade de expressão e partilha na coletividade do grupo, é possível que essa característica viabilize a prática da autonomia dos leitores, permitindo que, tanto as vozes como os silêncios dos participantes, sejam ouvidos pelos demais integrantes com os olhos e com os ouvidos.

As rodas de conversa são ancestrais e nos dão sempre a possibilidade de deslocamento circular, compartilhado e seguro, além de descentralizar os lugares sem se perder de vista os pontos de fala, de réplica, tréplica e silêncios, resultando sempre em enormes benefícios para quem participa da atividade, inclusive para o professor que sai sempre muito enriquecido desses processos, pois acredito que “de tudo, de qualquer situação, leitura ou pessoa podemos extrair alguma informação ou experiência que nos pode ajudar a ampliar o nosso conhecimento, para confirmar o que já sabemos, para rejeitar determinadas visões de mundo, para incorporar novos pontos de vista”. (MORAN, 2000, p.22.)

Diante das inúmeras qualidades da oficina pedagógica, devo ainda ressaltar que mais capacidades são desenvolvidas no grupo tais como: intelectual (análise e síntese de pensamento); físicas (observação postural, tom de voz); emocional (paciência, alegria, raiva etc.) e ainda a interação social dirigida e mediada. Para que tudo aconteça de forma adequada é preciso muito planejamento neste alinhamento que convirja em direção ao propósito educativo e a faixa etária pertencente a cada grupo de trabalho, pois “não é somente um lugar para aprender fazendo; supõe principalmente o pensar, o sentir e o agir” (VIEIRA; VOLQUIND, 2002, p.12)

Neste trabalho, a proposta é composta por sete oficinas que se complementam no exercício da leitura, tendo em vista a experiência promovida neste processo que terá duração de 1 (uma) unidade letiva. Sugere-se, contudo, que não seja a I unidade, uma vez que este primeiro momento para o grupo, se caracteriza como de adaptação dos educandos à uma nova etapa de ensino, uma vez que os mesmos acabam de sair do ensino fundamental I; etapa de ensino que, perfoma uma outra estrutura (apenas uma professora e poucas disciplinas) e, como sabemos, o processo de adaptação dura um pouco de tempo, além de precisar também de alguns cuidados individuais e atenção afetiva por parte do professor e da escola na sua convivência escolar.

As oficinas foram pensadas para realização de um trabalho de conscientização do ser social e histórico. Ser que participa e, partindo da verossimilhança das leituras literárias que forem realizadas nos encontros, se coloca dentro do processo de construção da sociedade como agente transformador de suas próprias histórias, conhecendo e reconhecendo o processo sócio-histórico em que está inserido. Não há como trabalhar a verossimilhança sem pensar, cuidadosamente, sobre os textos que iremos colocar na roda para provocarem a leitura-experiência e, desse modo, confrontá-los com as nossas próprias vivências e com as suas dos demais.

Para tanto, sabendo a origem da maioria dos nossos alunos, expostos a todos os contratempos que se apresentam aos que pertencem a classes sociais menos privilegiadas, as autorias são sempre de autores e autoras que se pareçam com o grupo de trabalho, negros(as), indígenas a exemplo de Conceição Evaristo, Cidinha da Silva, Chimamanda Ngozi Adichie, bell hooks, Ryane Leão, Mel Duarte, Djamila Ribeiro, Carolina Maria de Jesus, Maria Firmina dos Reis, Lima Barreto, Machado de Assis, Daniel Munduruku, Ailton Krenak, Lázaro Ramos; podendo ser incorporadas ao cenário sugestões dadas/trazidas pelos próprios estudantes.

Esses autores foram escolhidos a partir da necessidade de garantir que os materiais de estudo e os autores selecionados reflitam as experiências e perspectivas desses estudantes. Isso contribui para que eles se sintam valorizados, representados e engajados no processo de aprendizagem.

A inclusão de autores e autoras negros (as), indígenas e de outras minorias étnicas e culturais possibilita a ampliação dos horizontes dos alunos, apresentando-lhes diferentes narrativas, vivências e visões de mundo. Essa diversidade de vozes

literárias proporciona uma compreensão mais rica e complexa da sociedade, além de desconstruir estereótipos e preconceitos.

Esses autores e autoras mencionados têm produzido obras literárias de grande relevância, abordando temáticas como a discriminação racial, desigualdades sociais, questões de gênero, identidade e pertencimento cultural. Suas obras oferecem uma perspectiva autêntica e profunda sobre as experiências de grupos marginalizados, estimulando o diálogo, a empatia e a reflexão crítica nos estudantes. Além disso, é importante destacar que a inclusão desses autores e autoras não se restringe apenas a uma abordagem temática, mas também à qualidade literária de suas obras. Eles são reconhecidos e aclamados tanto nacional quanto internacionalmente, demonstrando a importância de suas contribuições para a literatura e para a compreensão da diversidade cultural.

O percurso deve ser sempre traçado de forma que não nos percamos no processo nem nos distanciemos do objetivo da atividade, mas nunca será definitivo pelo simples fato de que um olhar atento do mediador deve ser lançado sempre que necessário, para uma mudança de rota ou apenas um desvio ou quem sabe uma parada estratégica para repensar pontos de melhoria do processo, pois o:

Orientador ético - Ensina a assumir e vivenciar valores construtivos, individual e socialmente. Cada um dos professores colabora com um pequeno espaço, uma pedra na construção dinâmica do "mosaico" sensorial-intelectual-emocional-ético de cada aluno. Este vai organizando continuamente seu quadro referencial de valores, ideias, atitudes, tendo por base alguns eixos fundamentais comuns como a liberdade, a cooperação e a integração pessoal. Um bom educador faz a diferença. (MORAN, 2000, p. 31).

Durante o ano vigente, de acordo com o cronograma letivo, a proposta de construção desse mosaico foi aplicada no espaço escolar. Esse mosaico foi formado por pedaços diminutos, resultando em uma bela arte construída por várias mãos, que representaram a porção humana presente em cada um de nós. A escola desempenhou um papel fundamental nesse processo, sendo, a meu ver, até mais importante em alguns momentos do que o vínculo familiar, pois foi capaz de restaurar os cacos mal colocados deixados pelo núcleo familiar ou consolidar aquilo que já estava bem-posicionado e que já emoldurava uma cena artística no (a) aluno (a).

A II unidade do ano letivo, ocorre entre 30/05 e 12/09, tem um total de 62 dias letivos, perfazendo um período de quatro meses. No mês de junho, há um recesso que compreende o período de 17/06 a 05/07. Dessa forma, as oficinas terão início na semana do dia 10 de julho e se estenderão por nove semanas até o final da unidade

em questão. A carga horária do componente de Língua Portuguesa é de cinco aulas semanais, com a organização de duas aulas geminadas, seguidas por mais duas aulas geminadas e uma aula separada.

Todas as oficinas seguem as etapas previamente estabelecidas para sua formação. Inicia-se com a organização do conteúdo abordado em cada encontro, garantindo uma sequência coerente e estruturada para as atividades propostas. Em seguida, as oficinas serão realizadas, visando permitir a participação ativa dos estudantes de forma a proporcionar a vivência prática do tema proposto para cada encontro. Por fim, é necessário destacar a necessidade de uma avaliação do processo, a fim de verificar os resultados obtidos e identificar possíveis melhorias para futuras atividades.

Necessário se faz também reconhecer que as oficinas serão realizadas dentro do período estabelecido, seguindo o cronograma previsto no início da II unidade do ano letivo. Durante os meses de julho, agosto e início de setembro, as oficinas serão conduzidas em duas aulas semanais, adaptando-se às necessidades e dinâmicas do processo de aprendizagem. Esse trabalho deve permitir aos alunos explorarem e aprofundarem os temas abordados, promovendo um ambiente de aprendizagem significativo e enriquecedor. A participação ativa dos estudantes contribuirá para o sucesso das oficinas e para o desenvolvimento das habilidades e conhecimentos dos alunos no âmbito da Língua Portuguesa.

## 6.1 OFICINAS

### 6.1.1 Oficina 1 – Quem somos como leitores?

**Tema:** Quem somos como leitores?

**Competências específicas da área (BNCC):** Área de linguagens

**Campos de atuação:** Artístico-literário

**Práticas de linguagem:** Leitura

**Objetos de conhecimento:** Reconstrução das condições de produção, circulação e recepção; apreciação e réplica.

**Habilidades da BNCC:**

(EF69LP46) Participar de práticas de compartilhamento de leitura/recepção de obras literárias/manifestações artísticas, tecendo, quando possível, comentários de ordem estética e afetiva.



**Carga horária sugerida:** 2 horas/aula.

**Objetivos:**

- Promover a leitura das crônicas de Cidinha da Silva;
- Identificar as questões raciais e de gênero;
- Identificar o perfil de leitor do aluno.

**Justificativa:**

A abordagem de um texto literário depende de diversos fatores: compreender o seu significado, as convenções e técnicas literárias que o distinguem de um texto escrito funcional e apreciar o seu significado e valor social e estético. Além disso, a competência literária também deve desenvolver habilidades expressivas junto com a ampliação dos recursos estilísticos que os alunos podem optar por utilizar, fazendo, assim, da linguagem como meio de expressar experiências, identificação e sentimentos. Conhecer o perfil de leitor do aluno nada mais é do que a expressão de uma maturidade abrangente da habilidade de linguagem.

**Desenvolvimento:**

**a) Momento 1:**

Por meio da apresentação de slides inicia-se a roda de leitura apresentando os diferentes biotipos presentes na literatura, visando trazer a reflexão sobre raças e gênero na literatura, através de imagens de pessoas negras e brancas, retiradas aleatoriamente do google imagens, podendo ser famosas ou anônimas, como, por exemplo: Conceição Evaristo, Cidinha da Silva, Chimamanda Ngozi Adichie, Bell hooks, Ryane Leão, Mel Duarte, Djamila Ribeiro, Carolina Maria de Jesus, Maria Firmina dos Reis, Lima Barreto, Machado de Assis, Daniel Munduruku, Ailton Krenak, Lázaro Ramos e Ruth Rocha, Vinícius de Moraes, Monteiro Lobato, Ziraldo Alves, Maurício de Souza, assim como imagens de pessoas comuns, tanto pretas quanto brancas. Entre pessoas comuns (não conhecidas no cenário literário), colocar a foto das professoras da escola, inclusive a da própria professora que está regendo a turma. Será uma boa discussão, diante da perspectiva de análise entre biotipo e profissão, no segundo momento da oficina.

Em seguida questionar:

- Vocês conhecem alguns desses escritores? Se sim, quem são? Como os conheceram?

- O que acharam dessas imagens?
- Vocês conhecem alguém que se parece com essas pessoas?
- Qual dessas se parece com você ou sua família?
- O que elas fazem?
- Como e onde elas vivem?

## b) Momento 2

Promover uma dinâmica com a distribuição, na roda, de nomes de profissões privilegiadas e de pouco prestígio social. Escreva-as no chão, quadro ou em um papel metro e peça para os alunos associarem as imagens às profissões, separando-as ou colando-as no grupo das profissões listadas. Cada aluno dirá o que lhe vem à mente quando pensam em tais profissões e na associação com a imagem. Deixar que eles cheguem à conclusão das diferenças e das ideias que temos sobre os outros e sobre nós mesmos a partir das imagens, após olharem o painel formado na dinâmica. Solicitar aos componentes da dinâmica que façam uma seleção das autoras que eles gostariam de ter um encontro futuro. Anote as preferências.

Aqui caberá inserir nas discussões um debate sobre o estereótipo social e racial, a partir da análise dos personagens negros retratados nas telenovelas brasileiras. Como sugestão, o professor pode buscar informações no livro **“A negação do Brasil- o negro da telenovela brasileira”** de Joel Zito Araújo, da editora SENAC.

A partir desse momento deve-se justificar a importância de trabalhar a literatura escrita por uma mulher negra, como Cidinha da Silva e da luta de mulheres negras com a apresentação do documentário sobre **“7 mulheres negras que mudaram a história do Brasil”**, disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=PoCww5IPdiQ>.



Finalizando esse momento recomenda-se passar a reportagem apresentada no link: **“Escritora carioca explora a cultura negra em livros para crianças”** que trata da escritora Janine Rodrigues.

### c) Momento 3

Neste momento, é importante buscar conhecer melhor o grupo presente na roda, perguntando-lhes: o que leem, o que gostam, o que pensam sobre o ato de leitura e sobre literatura, o que já leram, como é o núcleo familiar em relação à leitura etc. Essa conversa acontece de forma descontraída iniciada pela professora para que aconteça a interação com o grupo.

Logo depois, realiza-se a leitura da imagem abaixo, intitulada “Cama de empregada”, 1992. Pode ser realizada, na roda, com os discentes observando a imagem de forma crítica, de modo que promova um debate reflexivo sobre os “quartinhos de empregada”, expressão ainda usada nos dias atuais.

Figura 1



Agora é hora de apresentar o livro a ser trabalhado: **“Os nove pentes d’África”**, de Cidinha da Silva, com a distribuição dos exemplares para manuseio e acompanhamento da leitura que se segue. Deve ser explorada toda a estrutura física do livro, assim como a autoria e a ilustração, numa resenha feita pela professora, oralmente, de modo afetuoso que instigue a curiosidade.

O livro permanecerá com os alunos para as devidas solicitações de leitura.

No link a seguir você encontrará uma entrevista da autora do livro sobre o texto: “Antologia do Quartinho de Empregada” de Cidinha da Silva, o qual abre uma discussão sobre a senzala moderna e os novos modos de escravidão que irá dialogar com a análise feita da imagem.

Link: <https://www.geledes.org.br/antologia-do-quartinho-de-empregada-no-brasil-por-cidinha-da-silva/>

### **Antologia do quartinho de empregada no Brasil**

A respeito das trabalhadoras domésticas e sua luta por direitos, vale lembrar que a aprovação da PEC das Domésticas estremeceu os alicerces impolutos da casa-grande.

Ao lado do julgamento do Mensalão, no campo do judiciário, a PEC das Domésticas, no âmbito legislativo, promove mudanças paradigmáticas no tratamento destinado aos donos do poder (políticos do Mensalão) e às que nada têm (trabalhadoras domésticas) rumo à promoção da igualdade e da justiça social.

A que pilares da casa-grande refiro?

1 – Ao hábito da classe “médria” de manter em casa alguém remunerado (mal remunerado) para fazer todo o trabalho chato e indesejado. Resquício dos tempos da escravidão quando os brancos tinham seu valor aferido pelo número de escravizados sob seu comando e posse.

2 – Ao hábito dos ricos e endinheirados de ter em casa trabalhadores em quem possam mandar, além de humilhar e agredir.

3 – À estratégia de remunerar mal esta categoria profissional e não a reconhecer como aos demais trabalhadores, porque, afinal, domésticas trabalham dentro da casa dos patrões, dormem numa dependência especialmente pensada e construída para elas, o quartinho de empregada. É fundamental tratá-las assim para que as coisas se mantenham em seus devidos lugares. Para que a ideologia da casa-grande prossiga inalterada.

4 – Dar à trabalhadora doméstica a sensação de que o empregador faz favor ao contratá-la. Como é sabido, os favores prestados para fidelizar o favorecido ao prestador do favor gera ônus. Objetiva criar um clima de gratidão por parte da trabalhadora doméstica, que a leve a se sentir honrada e agradecida por trabalhar para aqueles patrões em jornada excessiva, sem uma legislação que a regule.

5 – A trabalhadora doméstica na mentalidade colonial da casa-grande tem status inferior ao do cachorro da casa, que, por sua vez, merece tratamento VIP. O cão pode circular por todos os compartimentos da moradia e fazer o que quiser em qualquer um deles, tendo a trabalhadora doméstica para limpar suas necessidades fisiológicas.

A PEC das Domésticas não apresenta novidades significativas para quem já cumpria os direitos trabalhistas da categoria, efetivamente, acrescenta cinquenta reais aos encargos por salário mínimo pago a uma trabalhadora. Entretanto, o mundo da casa-grande veio abaixo. Esgotou-se o estoque de livros de ponto nas papelarias. O mercado dos relógios de ponto foi incrementado com vistas a registrar o tempo trabalhado, demarcar o inexistente horário do almoço e, acima de tudo, evitar o pagamento de horas extras, regulamentadas depois de 77 anos de lutas do Sindicato das Trabalhadoras Domésticas. A aprovação da PEC das Domésticas não impacta o que a classe patronal desembolsa para remunerá-las, mas opera mudanças simbólicas na abolição inacabada da escravidão. É a última etapa do processo, 125 anos depois da assinatura da Lei Áurea. É a lei que faltava para dar à trabalhadora negra o status humano que a exploração do trabalho doméstico lhe rouba.

O quarto de empregada arquitetado neste contexto representa na estrutura da casa-grande (que pode ser também apartamento), a senzala contemporânea. O lugar-depósito de gente, desprovido de condições dignas de existir e de viver, acompanhado do respectivo banheiro.

Falar sobre o quartinho de empregada, então, diminutivo apenso às dimensões reduzidas e ao lugar de insignificância que ocupa, é discutir a mentalidade colonial da casa-grande que, como no período da escravidão, valoriza ou desvaloriza as pessoas de acordo com a função exercida.

O quartinho de empregada, para as trabalhadoras domésticas, era o local onde, em horas mortas, elas podiam ouvir no rádio de pilhas colado ao ouvido, as canções de Carmen Silva, Evaldo Braga e Odair José. Narrativas das tristezas e desventuras de personagens muito parecidas com elas.

Hoje, mudou o aparelho sonoro, o rádio de pilhas virou smartphone e acompanha a trabalhadora ao longo do dia, no fone de ouvido. O repertório talvez tenha mudado, principalmente para as mais novas. Devem ter passado do romantismo da espera do príncipe encantado das músicas de Roberto Carlos para o tigrão pegador do funk, para a tigrona que não anda, desfila e quer ser capa de revista, além de tirar foto no espelho para colocar no Facebook.

A essência dos tempos permanece. Mesmo que o repertório e o veículo para ouvi-lo sejam contemporâneos, a música continua sendo uma área de respiro no opressivo e abafado quatinho de empregada.

### **Recursos e materiais necessários**

1. Slides: Prepare uma apresentação de slides contendo imagens de escritores e personalidades negras e brancas, como Cidinha da Silva, Conceição Evaristo, Chimamanda Ngozi Adichie, Bell hooks, Ryane Leão, Mel Duarte, Djamila Ribeiro, Carolina Maria de Jesus, entre outros. Inclua também imagens de pessoas comuns, tanto negras quanto brancas. Certifique-se de obter as imagens de forma legal e respeitando os direitos autorais.

2. Nomes de profissões: Liste nomes de profissões privilegiadas e de pouco prestígio social. Você pode escrever os nomes em um papel, quadro ou cartolina grande para que os alunos possam associá-los às imagens.

3. Livro "Os nove pentes d'África", de Cidinha da Silva: Providencie exemplares do livro para distribuir aos alunos. Certifique-se de ter cópias suficientes para todos os participantes da oficina.

4. Documentário "7 mulheres negras que mudaram a história do Brasil": Disponibilize o acesso ao documentário para exibi-lo durante a oficina. Certifique-se de ter uma conexão de internet estável e um dispositivo de reprodução adequado.

5. Link para a reportagem sobre a escritora Janine Rodrigues: Tenha o link da reportagem disponível para compartilhar com os alunos durante a oficina. Certifique-se de que o acesso à internet esteja disponível para abrir o link.

6. Imagem "Cama de empregada": Imprima ou projete a imagem intitulada "Cama de empregada" durante a atividade de discussão e reflexão. Certifique-se de que todos os participantes possam ver claramente a imagem.

7. Link para a entrevista da autora do livro "Antologia do Quatinho de Empregada" de Cidinha da Silva: Tenha o link da entrevista disponível para compartilhar com os alunos durante a atividade de análise do texto. Verifique se há acesso à internet para abrir o link.

8. Recursos adicionais: Considere ter papel e canetas para que os alunos possam fazer anotações, se desejarem. Você também pode preparar alguns questionários ou atividades escritas relacionadas ao tema da oficina.

## **Indicadores de avaliação e autoavaliação**

### **Indicadores de Avaliação:**

1. Participação ativa dos alunos na roda de leitura, expressando suas opiniões e conhecimentos sobre os escritores apresentados.
2. Identificação das questões raciais e de gênero presentes nas imagens e reflexão sobre sua importância na literatura.
3. Participação na dinâmica de associação de imagens a profissões privilegiadas e de pouco prestígio, demonstrando compreensão das diferentes ideias e estereótipos sociais.
4. Compreensão da importância de trabalhar a literatura escrita por uma mulher negra, como Cidinha da Silva, e conhecimento das lutas das mulheres negras.
5. Participação ativa na discussão sobre o estereótipo social e racial na representação de personagens negros nas telenovelas brasileiras.
6. Engajamento na conversa sobre leitura, literatura e experiências pessoais relacionadas à leitura.
7. Análise crítica da imagem "Cama de empregada" e participação no debate reflexivo sobre os "quartinhos de empregada".
8. Demonstração de curiosidade e interesse ao conhecer o livro **Os nove pentes d'África**, de Cidinha da Silva, sua autoria, ilustração e estrutura física.
9. Participação na leitura compartilhada do livro e interação com o texto.
10. Demonstração de compreensão do texto "Antologia do Quartinho de Empregada" de Cidinha da Silva, relacionando-o aos temas discutidos durante a oficina.

### **Indicadores de Autoavaliação:**

1. Reflexão sobre o próprio perfil como leitor, identificando preferências de leitura, pensamentos sobre o ato de leitura e literatura, e experiências pessoais relacionadas à leitura.
2. Reconhecimento da importância de discutir questões raciais e de gênero na literatura e na sociedade.
3. Avaliação do próprio engajamento e participação nas atividades propostas durante a oficina.
4. Avaliação do entendimento e análise crítica realizada durante o debate sobre os "quartinhos de empregada" e sua relação com a imagem apresentada.

5. Avaliação da compreensão do texto "Antologia do Quartinho de Empregada" de Cidinha da Silva e sua relevância para a discussão sobre estereótipos e desigualdades sociais.

### 6.1.2 Oficina 2 – Quem são eles (elas)

**Tema:** Quem são eles (elas)

**Competências específicas da área (BNCC):** Área de linguagens

**Campos de atuação:** Artístico-literário

**Práticas de linguagem:** Leitura

**Objetos de conhecimento:** Reconstrução das condições de produção, circulação e recepção; apreciação e réplica.

**Habilidades da BNCC:**

(EF69LP46) Participar de práticas de compartilhamento de leitura/recepção de obras literárias/manifestações artísticas, tecendo, quando possível, comentários de ordem estética e afetiva.

(EF67LP28) Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes –, romances infanto-juvenis, contos populares, contos de terror, lendas brasileiras, indígenas e africanas, narrativas de aventuras, narrativas de enigma, mitos, crônicas, autobiografias, histórias em quadrinhos, mangás, poemas de forma livre e fixa (como sonetos e cordéis), vídeo-poemas, poemas visuais, dentre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores.

**Carga horária sugerida:** 4 horas/aula.

**Objetivos:**

- Promover a leitura das crônicas de escritoras negras;
- Identificar os gêneros literários;
- Conhecer a biografia de escritores selecionados.

**Justificativa:**

Ainda hoje, poucas mulheres, mesmo entre as brancas ou europeias, são citadas e celebradas por suas conquistas. No entanto, quando essas mulheres são negras, a negligência é ainda maior. Mesmo com os esforços racistas para apagar a história das mulheres negras, racismo nenhum será capaz de enterrar a memória de

ícones de mulheres negras inteligentes, com grande capacidade estratégica, imensa coragem e ímpeto de transformação, que jamais se conformaram ou se dobraram diante do racismo e da misoginia; pelo contrário, lutaram e deram suas vidas para que outras mulheres negras pudessem viver em liberdade e escrever, ocupando espaços que, ainda hoje, lhes são de difícil acesso.

O termo empoderamento muitas vezes é mal interpretado. Por vezes ele é entendido como algo individual ou a tomada de poder para se perpetuar as opressões. Para o feminismo negro, o termo possui um significado coletivo, trata-se de empoderar a si e aos outros e situar as mulheres negras como sujeitos ativos de mudança.

Essas mulheres são espelhos e exemplos do que todas as meninas e jovens negras podem ser. Empoderamento diz respeito a mudanças sociais numa perspectiva antirracista, antielitista e antissexista através das mudanças das instituições sociais e consciência individuais. Significa ter consciência dos problemas que nos afligem e criar mecanismos para combatê-lo. Quando uma mulher empodera a si tem condições de empoderar a outras.

## **Desenvolvimento:**

### **a) Momento 1:**

Inicia-se apresentando a biografia de Cidinha da Silva disponível em:

<http://www.letras.ufmg.br/literafro/autoras/186-cidinha-da-silva> Para que os alunos conheçam a sua obra em detalhes, em seguida deve ser passado o vídeo disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=1cDgFtgh-GM> que traz uma entrevista de Cidinha da Silva sobre o livro “**Sobre-Viventes**”.

Explorar a biografia de Cidinha da Silva pode proporcionar um contexto mais abrangente para a compreensão de sua obra e sua contribuição para a literatura brasileira. Além disso, a inclusão de sua biografia permite promover uma reflexão sobre as questões raciais, a representatividade e a importância de valorizar e difundir a diversidade de vozes na literatura. Dessa forma, a escolha de incluir a biografia de Cidinha da Silva dentro do conjunto de autores/as a serem trabalhados na oficina visa ampliar o repertório dos estudantes, oferecendo-lhes uma experiência enriquecedora e plural na abordagem da literatura.



**b) Momento 2**

Apresentar em slides ou oralmente a bibliografia, resumida, de cada escritor escolhido pelos alunos na oficina 1, motivada pela curiosidade da classe. Como são muitos nomes citados na primeira oficina na dinâmica, será necessário a escolha antecipada dos nomes para esse passo de agora. Chega-se a um consenso através do diálogo em roda, onde eles deliberaram quais nomes eles gostariam de ter outro encontro. As biografias e os textos podem ser consultados no site de literatura afro da UFMG <http://www.lettras.ufmg.br/literafro/>, caso não consiga achar algum nome, conseguirá facilmente pelo acesso à internet.

A partir desse momento os alunos devem escolher um autor que tenha despertado interesse pessoal e consultar seus textos os quais estarão disponíveis em um fichário impresso, que já deve ser distribuído para os alunos no início da aula. Para que seja exequível essa atividade, é preciso ter escolhido poucas autoras, porque, como já disse, foram muitos nomes. A distribuição dos textos, antecipadamente, irá instigar a sua curiosidade e, possivelmente, promoverá alguma leitura autônoma e, conseqüentemente, um movimento de troca entre eles. Essa estratégia também favorece a imaginação.

A regente “quebra” essa movimentação quando solicita que digam o que eles têm em mãos. Essa é a deixa para avisar que ela também tem e que gostaria de compartilhar com eles. Solicite aos alunos que escolham um texto para, em primeiro momento, ler para si, grifando as partes da narrativa que foi interessante e posteriormente (servirá para um possível debate/intervenção na sequência) ler em voz alta, socializando.

Atenção: Como a motivação para o desenvolvimento dessa prática será a partir de escolhas dos alunos, não será possível deixar selecionados aqui os textos para a utilização.

**c) Momento 3**

Os alunos devem ilustrar ou transcrever os trechos selecionados por eles que, por sua vez, serão pregados ou pendurados no varal da oficina que ficará disponível na escola.

### **Recursos e materiais necessários**

1. Acesso à internet: Será necessário acesso à internet para acessar o site de literatura afro da UFMG (<http://www.lettras.ufmg.br/literaafro/>) e consultar as biografias e textos dos autores selecionados pelos alunos.

2. Fichário impresso: Prepare um fichário com os textos selecionados dos escritores escolhidos pelos alunos. Certifique-se de que cada aluno tenha acesso a uma cópia do fichário.

3. Materiais de escrita: Certifique-se de que haja lápis, canetas e papel disponíveis para os alunos durante a atividade. Eles precisarão anotar, grifar trechos e fazer ilustrações relacionadas aos textos selecionados.

4. Varal: Providencie um varal ou uma área onde os trechos selecionados pelos alunos possam ser pendurados. Isso possibilitará a exposição e compartilhamento dos trechos escolhidos.

5. Projetor ou quadro branco: Caso opte por apresentar as biografias dos escritores em formato de slides, será necessário um projetor ou um quadro branco para exibir as informações aos alunos.

6. Papel e materiais para ilustração: Caso os alunos optem por ilustrar os trechos selecionados, é importante ter papel em branco e materiais de desenho, como lápis de cor, giz de cera ou canetas coloridas disponíveis para uso.

7. Vídeo: Certifique-se de que possua acesso ao vídeo da entrevista com Cidinha da Silva (disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=1cDgFtgh-GM>) para compartilhar com os alunos durante o momento de apresentação da biografia da autora.

### **Indicadores de avaliação e autoavaliação**

1. Participação ativa: Avaliar a participação dos alunos durante as atividades da oficina, observando sua contribuição nas discussões, leituras em voz alta, apresentação de trechos selecionados e interação com os colegas.

2. Compreensão dos textos: Verificar a compreensão dos alunos em relação aos textos escolhidos, analisando se foram capazes de identificar os elementos relevantes, interpretar as mensagens transmitidas e fazer conexões com o contexto histórico, social e cultural.

3. Reflexão crítica: Avaliar a capacidade dos alunos em refletirem criticamente sobre as obras e as biografias dos autores selecionados, considerando sua

importância no cenário literário, sua contribuição para a representatividade e a valorização da diversidade de vozes.

4. Expressão escrita e oral: Observar a habilidade dos alunos em expressarem suas ideias por meio da escrita e da oralidade, seja ao comentar os textos lidos, apresentar trechos selecionados ou participar das discussões em grupo.

5. Colaboração e respeito: Avaliar o comportamento dos alunos em relação ao trabalho em grupo, observando sua capacidade de ouvir e respeitar as opiniões dos colegas, bem como de contribuir de forma colaborativa para o desenvolvimento das atividades.

6. Autoavaliação: Incentivar os alunos a realizarem uma autoavaliação, refletindo sobre seu próprio desempenho, participação e aprendizado durante a oficina. Podem ser utilizados questionários, diários de reflexão ou fichas de autoavaliação para esse fim.

7. Avaliação formativa: Utilizar a avaliação como uma ferramenta de feedback contínuo, fornecendo orientações construtivas aos alunos para o aprimoramento de suas habilidades de leitura, compreensão e expressão.

8. Avaliação do produto final: Considerar o resultado final da oficina, como os trechos selecionados pelos alunos, as ilustrações ou transcrições feitas, e analisar sua qualidade, criatividade e conexão com os objetivos proposto

### 6.1.3 Oficina 3 – Medo do preconceito

**Tema:** Medo do preconceito

**Competências específicas da área (BNCC):** Área de linguagens

**Campos de atuação:** Artístico-literário

**Práticas de linguagem:** Leitura

**Objetos de conhecimento:** Reconstrução das condições de produção, circulação e recepção; apreciação e réplica.

**Habilidades da BNCC:**

(EF69LP46) Participar de práticas de compartilhamento de leitura/recepção de obras literárias/manifestações artísticas, tecendo, quando possível, comentários de ordem estética e afetiva.

(EF67LP28) Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes, romances infanto-juvenis, contos

populares, contos de terror, lendas brasileiras, indígenas e africanas, narrativas de aventuras, narrativas de enigma, mitos, crônicas, autobiografias, histórias em quadrinhos, mangás, poemas de forma livre e fixa (como sonetos e cordéis), vídeo-poemas, poemas visuais, dentre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores.

**Carga horária sugerida:** 2 horas/aula.

**Objetivos:**

- Promover a leitura da crônica de Cidinha da Silva;
- Identificar os gêneros literários;
- Trabalhar a questão do racismo retratada em obras literárias.
- Analisar a miscigenação cultural existente na população brasileira.
- Discorrer sobre a importância da literatura comparada para a formação

multicultural dos alunos do ensino fundamental.

**Justificativa:**

A crônica "Livro de Receitas da D. Benta", de Cidinha da Silva, expõe o preconceito racial, afinal "a cozinheira não era a tia Anastácia?". Sendo assim, buscase nessa oficina trabalhar o medo dos alunos de serem estereotipados por sua cor, raça, gênero ou condição socioeconômica, assim como os demais medos que circundam a esfera subjetiva que podem aparecer nos participantes.

A justificativa para esse estudo se dá pela necessidade de analisar criticamente a literatura. Uma tarefa que apesar de parecer banalizada não é tão simples, muitos indivíduos conhecem as lendas folclóricas, mas apresentam dificuldades para reconhecer de fato essa cultura. O conhecimento de alguns personagens das lendas indígenas pode ser algo familiar, porém reconhecer as características da literatura indígena torna-se mais complexo.

Trabalhar a literatura comparada de modo interdisciplinar com o ensino de história e da arte é justificada pela necessidade de que o espaço do pensar, os alunos, precisam conhecer e respeitar os valores culturais.

**Desenvolvimento:**

**a) Momento 1:**

Inicia-se apresentando a leitura em voz alta da crônica: "O livro de receitas da D. Benta", de Cidinha da Silva.

### O livro de receitas da D. Benta

Alguém avisou à dona da casa que a visitante gostava de cozinhar e ela, muito solícita, mostra-lhe o que considera uma preciosidade: o livro de receitas da D. Benta. A sobrinha da visitante ingenuamente pergunta: “Mas, tia, a cozinheira não era a tia Anastácia?”. “Era”, responde a tia satisfeita. A menina continua, enquanto folheia o livro: “Então, porque o livro de receitas é da D. Benta?”. “Boa pergunta”, responde e mira a anfitriã, aguardando algum comentário. A dona do livro sorri amarelo, diz que a garota é muito esperta, ameaça tocar suas tranças. A menina se esquiva do gesto, agradece o que parece ser um elogio e explica que gente estranha não pode colocar a mão na cabeça da gente. O sorriso sem graça da anfitriã se repete e ela busca outra obra de receitas, determinada a agradar a visita ilustre. Traz um volume no de pratos caribenhos. Na capa, o mar azul ao fundo e na frente, uma banca enorme de pimentas diversas, cuidada por uma mulher negra que gargalha, sem dentes.

Ao término da leitura questiona-se: Vocês sabem quem é a Tia Anastácia?

A partir de então deve-se apresentar a Tia Anastácia e fazer alusão ao que foi trabalhado na primeira oficina sobre os estereótipos da mulher negra.

Figura 2



Figura 3



Dando sequência deve-se questionar:

- Por que a negra é sempre a cozinheira? E a madame é sempre branca?
- Vocês conhecem negras que são “madames”?
- Seria possível Tia Anastácia ser representada por uma branca?

Depois das discussões sobre a representação de personagens pretos, faz-se a reprodução do vídeo abaixo, para subsidiar o debate da questão que segue:

<https://www.youtube.com/watch?v=dQIFJw0iJK8>

- Você acha que a protagonista do vídeo foi importante para os artistas negros que vieram depois dela? Por quê?

### **b) Momento 2**

Promover o avanço da discussão com a questão:

-Vocês acham que se nasce racista?

Apresentar aos alunos o seguinte vídeo: “Ninguém nasce racista”

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=qmYucZKoxQA>

Após a exposição do vídeo, alguns questionamentos podem ser conduzidos no intuito de envolver os alunos, como por exemplo: alguém já ouviu algum comentário grosseiro sobre raça, cor, cabelo, aparência? Vocês já viram alguém ser maltratado pela cor?

### **c) Momento 3**

Os alunos devem trabalhar seus próprios medos e os medos vivenciados por seus amigos e familiares, a despeito da violência da discriminação. Assim, cada aluno deve escrever cada um dos seus medos em um pedaço de papel e em dupla trocar os papéis entre si. Em seguida, devem pedir ao colega para apresentar uma estratégia de superação para o medo citado.

Atenção: Solicitar a leitura do primeiro capítulo “**Do amor e da alegria**” do livro “**Os Nove Pentes D’áfrica**”, de Cidinha da Silva que servirá de molde para a análise do comportamento masculino retratado neste texto. Pode-se fazer perguntas que tragam reflexão de como o amor pode agir e modificar os seres e o que está relacionado ao sentimento da alegria nos seres humanos, ampliando a discussão entre os personagens lidos no texto “Vida de Gato”.

### **Recursos e materiais necessários**

1. Crônica "O livro de receitas da D. Benta", de Cidinha da Silva (impressa ou disponível online)
2. Acesso à internet para reproduzir os vídeos sugeridos
3. Quadro ou papel para anotações durante a discussão
4. Papéis e canetas para os alunos escreverem seus medos
5. Livro “**Do amor e da alegria**” (ou trecho selecionado) para leitura complementar

### **Indicadores de avaliação e autoavaliação**

1. Participação ativa nas discussões sobre o tema do medo do preconceito, contribuindo com comentários de ordem estética e afetiva.
2. Identificação correta dos gêneros literários presentes na crônica e compreensão de sua função na narrativa.
3. Reconhecimento e análise do preconceito racial retratado na obra literária, relacionando-o com situações da vida real.
4. Demonstração de compreensão da miscigenação cultural existente na população brasileira, destacando sua importância.
5. Habilidade para discorrer sobre a importância da literatura comparada na formação multicultural dos alunos do ensino fundamental.
6. Participação ativa na leitura compartilhada do primeiro capítulo do livro **Do amor e da alegria**, relacionando-o com os comportamentos retratados no texto "Vida de Gato".
7. Habilidade para expressar avaliação sobre o texto lido e estabelecer preferências por gêneros, temas e autores literários.

#### **6.1.4 Oficina 4 - Alegria**

**Tema:** Alegria

**Texto:** Vida de gato

**Competências específicas da área (BNCC):** Área de linguagens

**Campos de atuação:** Artístico-literário

**Práticas de linguagem:** Leitura

**Objetos de conhecimento:** Reconstrução das condições de produção, circulação e recepção; apreciação e réplica.

**Habilidades da BNCC:**

(EF69LP46) Participar de práticas de compartilhamento de leitura/recepção de obras literárias/manifestações artísticas, tecendo, quando possível, comentários de ordem estética e afetiva.

(EF67LP28) Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes, romances infanto-juvenis, contos populares, contos de terror, lendas brasileiras, indígenas e africanas, narrativas de aventuras, narrativas de enigma, mitos, crônicas, autobiografias, histórias em

quadrinhos, mangás, poemas de forma livre e fixa (como sonetos e cordéis), vídeo-poemas, poemas visuais, dentre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores.

**Carga horária sugerida:** 4 horas/aula.

**Objetivos:**

- Promover a leitura da crônica “Vida de Gato”, de Cidinha da Silva;
- Discutir sobre as questões de Gêneros na sala de aula.
- Diferenciar Sexo, Sexualidade e Gênero.
- Reconhecer a importância do respeito mútuo e adotar uma postura de reprovação diante atitudes que possam constranger o outro.
- Reconhecer que não é o sexo que determina nossas escolhas enquanto ser social.
- Compartilhar ideias e atitudes que venham construir uma sociedade mais justa e igualitária.

**Justificativa:**

A masculinidade tóxica pode levar à dificuldade em expressar emoções, o que é visto com frequência. Se avaliarmos as expectativas dos meninos, há muita agressão e violência. Os meninos são aculturados para jogar duro e muitas vezes são autorizados a quebrar as regras. A frase "meninos serão meninos" é normalizada por essas noções.

A adesão a essas rígidas normas masculinas pode levar ao agravamento da depressão e ansiedade; abuso de substâncias entorpecentes; maior risco para a saúde (por exemplo, doença cardiovascular e metabólica); problemas com namoro e intimidade interpessoal; problemas com violência interpessoal; aumento do sofrimento psicológico geral; desânimo em procurar ajuda e homofobia (CHATMON, 2020).

Ao mesmo tempo, a masculinidade está associada a comportamentos autolesivos de baixa e alta letalidade, que vão desde a diminuição da busca de ajuda para problemas psicológicos e físicos e o aumento dos comportamentos de risco (por exemplo, consumo excessivo de bebidas energéticas ou álcool, sexo desprotegido, direção imprudente e amplos comportamentos de risco à saúde) até tentativa de suicídio (MALONDA-VIDAL et al., 2021).

Em contextos ocidentais tradicionais e heteronormativos, espera-se que as mulheres sejam passivas, sentimentais e emotivas, enquanto os homens devem ser



agressivos, estoicos e corajosos. Ideais heteronormativos que polarizam masculinidade e feminilidade são argumentados para motivar os comportamentos desadaptativos dos homens, o que pode trazer resultados negativos de saúde mental, sentimentos de inferioridade, compensação e contribuir para o medo da feminilidade e preocupações dos homens em torno ante efeminação, sucesso, poder e competição, emocionalidade restritiva e tomada de riscos (THEPSOURINTHONE et al., 2020).

### **Desenvolvimento:**

#### **a) Momento 1:**

Para o início das atividades socializar o vídeo sobre igualdade de gênero:

Acesse o vídeo disponível no link:

[https://www.youtube.com/watch?v=lsJ\\_gjSxBhI](https://www.youtube.com/watch?v=lsJ_gjSxBhI)

Posteriormente, questiona-se:

1. O que é Sexo?
2. O que é sexualidade?
3. Quais as diferenças biológicas entre sexo masculino e sexo feminino?
4. O que é gênero?
5. Homens e mulheres são diferentes? Em quais aspectos?

#### **b) Momento 2**

Solicitar aos alunos que façam a leitura silenciosa do texto “Vida de Gato”, de Cidinha da Silva, e selecione a parte do texto que demonstra a questão de gênero envolvida. Logo após a leitura individual, forma-se grupos para discutirem os achados.

#### **VIDA DE GATO**

O gato se enrosca no pelo da gata preta, a quem há muito espreitava. Faz juras de amor, exhibe dotes de cantor e de atleta, finalmente a conquista. Ela se delicia, mas não perde de vista os projetos próprios.

Um dia a gata é aprovada em concurso público, passa a viver em outro Estado. O gato se frustra. Namorar à distância é caro, exige mais dedicação ao trabalho. Ele não gosta de trabalhar. A gata, a princípio, desconsidera a falta de empenho, visita-o com frequência, mas o trabalho passa a exigir dela mais e mais, e o gato não se movimenta para vê-la.

Entretantes, o gato preto olha para todos os lados à procura de uma parceira menos senhora de si. Encontra uma gata mestiça, mansa, nem tão exigente. Habitante da mesma cidade parece disposta a amá-lo. Incondicionalmente, como ele precisa. Conquista a gata nova e esparrama-se em

seu sofá. Nada conta à gata preta, mas esta descobre a deslealdade do gato pelo correio felino e manda-o pastar.

Humilhado, ele pensa vingar-se com os tons mais claros escolhidos no cartel de cores. Entretanto, a gata mestiça, à medida que o vai conhecendo, conclui que trabalhar não apetece ao gato.

No histórico recente, pulou do futebol para o rap, flertou com o funk e agora é pagodeiro. Sempre com o sonho de estrelar uma edição da Caras dos Felinos!

No pagode conhece a gata ideal. Preta, gringa e bem sucedida. Nem dá adeus à outra gata e conquista a gata nova. Ele é o príncipe, por quem ela ansiara toda a vida.

Os dois namoram como gatos no cio. O esperado, na idade fértil dela acontece, gatinhos à vista. Ela pensa que não pode viver sem ele e agora com um filho, formarão uma família. Outro sonho realizado. Precisam ficar juntos. Cumpre levá-lo para a Gringolândia.

No começo, doces são os planos e insaciável o sexo. O gato preto, encantado com o mundo gringo, precisa de tempo para adaptar-se. Ela compreende. Nesse intervalo, o gato não trabalha, estuda gringolês pela TV. Aguarda que reconheçam seu valor de gato especial.

Nasce o primeiro herdeiro e há notícias de que a gata gringa gesta o segundo. Em silêncio desesperançado, ela observa, reiteradas vezes, o gato amado rejeitar a ocupação de caça-ratos, que poderia ajudá-la a comprar a ração das crias.

Ele, com dois gatinhos novos em casa, dá-se conta de que as mordomias de gatão mimado estão diminuindo. A disponibilidade da gata para o sexo não é a mesma e ele já estuda formas de miar em outros telhados. Está à espreita de uma gata branca, desprezada pelos gatões tipo alfa do pedaço. Haja o que houver, está decidido a fincar garras na Gringolândia.

Um representante da equipe falará sobre as impressões do grupo, argumentando sobre o que acharam mais pertinente para a classe. Devem ler o trecho selecionado e explicar o que identificaram como desigualdade e o que pensam sobre o assunto.

Relacionar:

Como se apresenta no capítulo lido do livro, a personagem de Vó Berna e Vô Francisco?

Conseguimos perceber alguma desigualdade de gênero?

Qual o papel do homem na sociedade?

Qual o papel da mulher na sociedade? O que fazer para mudar o quadro de desigualdade em que a sociedade atual se encontra?

### **c) Momento 3**

Os alunos devem pesquisar exemplos de igualdade de gênero presentes na atualidade e que antigamente não eram vistos. Cada exemplo será exposto em um mural da igualdade, dividida em três grupos:

Grupo 1- Deve criar uma apresentação oral sobre o tema trabalhado.

Grupo 2- Deve encenar uma narrativa onde a igualdade de gênero esteja presente.

Grupo 3- Deve fazer um vídeo sobre o tema trabalhado, podendo ser de familiares, amigos ou professores falando sobre o assunto.

### **Recursos e materiais necessários**

1. Projetor para a exibição de vídeos e textos.

2. Acesso à internet para visualização do vídeo sugerido.
3. Texto "Vida de Gato", de Cidinha da Silva, impresso ou disponível digitalmente.
4. Cartolina, canetas e lápis para a criação do mural da igualdade.
5. Material impresso com exemplos de igualdade de gênero na atualidade.
6. Equipamento de gravação de vídeo, se necessário, para as apresentações em vídeo.

### **Indicadores de avaliação e autoavaliação**

#### **Indicadores de Avaliação:**

1. Participação ativa dos alunos nas discussões sobre gênero, demonstrando compreensão dos conceitos abordados.
2. Identificação e seleção correta das partes do texto "Vida de Gato" que evidenciam questões de gênero.
3. Argumentação coerente e fundamentada sobre a desigualdade de gênero presente no trecho selecionado.
4. Apresentação clara e organizada dos exemplos de igualdade de gênero na atualidade, evidenciando a compreensão do tema.
5. Criatividade e envolvimento dos alunos nas apresentações orais, encenações e vídeos sobre a igualdade de gênero.

#### **Indicadores de Autoavaliação:**

1. Reconhecimento pessoal do aprendizado adquirido sobre gênero e igualdade.
2. Identificação das próprias atitudes e posturas em relação à igualdade de gênero e respeito mútuo.
3. Reflexão sobre como contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária em relação ao gênero.
4. Avaliação do próprio desempenho nas atividades propostas e busca por melhorias em futuras ações relacionadas ao tema.

### **6.1.5 Oficina 5 - Tristeza**

**Tema:** Tristeza

**Competências específicas da área (BNCC):** Área de linguagens

**Campos de atuação:** Artístico-literário

**Práticas de linguagem:** Leitura

**Objetos de conhecimento:** Reconstrução das condições de produção, circulação e recepção; apreciação e réplica.

**Habilidades da BNCC:**

(EF69LP46) Participar de práticas de compartilhamento de leitura/recepção de obras literárias/manifestações artísticas, tecendo, quando possível, comentários de ordem estética e afetiva.

(EF67LP28) Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes, romances infanto-juvenis, contos populares, contos de terror, lendas brasileiras, indígenas e africanas, narrativas de aventuras, narrativas de enigma, mitos, crônicas, autobiografias, histórias em quadrinhos, mangás, poemas de forma livre e fixa (como sonetos e cordéis), vídeo-poemas, poemas visuais, dentre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores.

**Carga horária sugerida:** 2 horas/aula.

**Objetivos:**

- Promover a leitura da crônica de Cidinha da Silva;
- Identificar os gêneros literários;
- Trabalhar a questão da escravidão moderna e a abolição da escravatura.

**Justificativa:**

O Brasil representa um campo ideal para a compreensão da relação entre a escravidão e o desenvolvimento econômico e social da raça negra. Este trabalho foi proposto diante da necessidade de compreender que o Brasil fez grandes avanços em direção à igualdade entre as raças e a diminuição do trabalho escravo, mas as grandes disparidades ainda permanecem. O objetivo dessa oficina é apresentar o contexto da escravidão e o seu impacto no desenvolvimento econômico; descrever conceitos e contextos relacionados a raça e discriminação racial; identificar historicamente a sociedade negra em tempos anteriores no Brasil e o trabalho escravo e analisar o trabalho escravo moderno no Brasil.

**Desenvolvimento:**

### a) Momento 1:

A professora solicita que um aluno voluntário faça a leitura em voz alta do texto de Cidinha da Silva, que se segue, e os demais devem acompanhar a leitura.

#### **Distinções entre abolição da escravidão e racismo**

A abolição da escravidão é um tempo de longa duração. O evento terminou, mas o tempo dele perdura. O racismo, como sistema ideológico, não é desdobramento da escravidão. Trata-se de uma formulação construída no século XIX para justificá-la, para raticar a inferioridade atribuída às pessoas escravizadas.

Discutir o racismo, explicitá-lo, combatê-lo, é mais profícuo e profundo do que insistir nos efeitos da escravidão que fossilizam o lugar da lentidão inexorável das mudanças socioeconômicas necessárias para o crescimento da população negra. Vil armadilha!

É o debate sobre o racismo que nos permite decodificar a estratégia de pessoas brancas e até mestiças confusas e embranquecidas que ressignificam o lugar da casa-grande a cada pequena ação. Dia desses publiquei crônica que narrava uma cena de discriminação racial protagonizada por um homem negro que discriminava uma mulher negra durante cena de novela e tive exemplo desse raciocínio.

O texto desencadeou o seguinte comentário: “Ah! Por favor! Adoro a página (Nomes Afro e Africanos e Seus Significados) e estou sempre na luta contra o racismo, intolerância religiosa, na luta dos gays, violência doméstica e tudo mais... mas, sinceramente, já virou paranoia, até a novela? Pelo amor de Deus!!!!!! Nada mais se pode falar que é discriminação, bullying, etc... até negro falando com negro vocês agora acham que racismo? Vocês estão precisando procurar um tratamento, porque o racismo está em vocês, me desculpe.”

É uma assertiva pobre, previsível, fácil de analisar à luz do modus operandi do racismo no Brasil, vejamos:

1 – O texto citado pela leitora é autoral, assinado, mas ao invés de criticar a autora, sabidamente negra, ela se dirige ao coletivo negro, aconselhando-o a procurar tratamento psicoterapêutico ou psiquiátrico, pois o racismo estaria internalizado nos membros do coletivo, adoecendo-os. O racismo funciona exatamente assim, toma parte pelo todo. Os racistas destacam parte do grupo, fazem generalizações absurdas e tentam atingir a todos, porque não importa o indivíduo, importa que ele integre o coletivo discriminado.

2 – Com o objetivo de se autopreservar, a pseudodefensora dos negros, em primeira mão, nomeia as causas em que está envolvida: adora coisas de negros (a fan page citada), luta contra o racismo, violência doméstica, intolerância religiosa, a favor dos gays e deve saber o que é melhor para esses sujeitos, pois quando os discriminados ousam levantar a voz contra a opressão, cometem exagero.

3 – O mundo do entretenimento, da novela ideologicamente construída seriam locus inofensivos, segundo o raciocínio rastejante da leitora. Logo, enxergar o racismo ali seria despropositado, paranoico.

4 – Por fim, a contradição: o racismo seria um problema internalizado pelos negros, segundo sua compreensão, mas estes não cometeriam atitudes discriminatórias em relação a outros negros. Deste modo, a percepção da autora quanto à discriminação racial de uma personagem negra contra outra seria absurda, ainda mais, em uma novela.

5 – Como coroamento de tudo, um pedido de desculpas que infantiliza os leitores e leitoras do comentário, como se a comentadora dissesse: “sinto muito, mas eu precisava alertá-los, vocês são idiotas.”

Viram? Não é difícil. É cansativo, mas não é difícil. À medida em que nos detivermos no legado da escravidão faremos o jogo da leitora, estacaremos no lugar de vítimas. Na esteira da subalternidade ficamos de braços abertos para sermos resgatados por redentoras, como ela.

Ao término da leitura o professor questiona a todos: Ainda hoje existe escravidão? O negro no Brasil ainda se encontra em desigualdade em decorrência da escravidão?

### **b) Momento 2**

Solicitar aos alunos que pesquisem em jornais, revistas ou internet notícias sobre escravidão nos dias de hoje e apresentem uma reportagem identificando a escravidão moderna.

Cada aluno deve fazer uma apresentação do material encontrado e dialogar com a leitura do texto trabalhado anteriormente.

### **Recursos e materiais necessários:**

1. Texto da crônica "Distinções entre abolição da escravidão e racismo", de Cidinha da Silva.
2. Jornais, revistas ou acesso à internet para pesquisa.
3. Cadernos, lápis ou canetas para anotações.
4. Projetor ou quadro branco para apresentações.

### **Indicadores de avaliação e autoavaliação:**

#### **Indicadores de avaliação:**

1. Participação ativa dos alunos durante a leitura em voz alta do texto de Cidinha da Silva, demonstrando compreensão e envolvimento com o conteúdo.
2. Apresentação coerente e clara das reportagens sobre escravidão moderna, evidenciando a capacidade de pesquisa e seleção de informações relevantes.
3. Diálogo consistente entre as reportagens apresentadas e o texto trabalhado anteriormente, demonstrando a compreensão das temáticas abordadas e a conexão entre passado e presente.
4. Comentários de ordem estética e afetiva em relação ao texto lido, evidenciando a capacidade dos alunos de expressar suas avaliações e preferências literárias.

#### **Indicadores de autoavaliação:**

1. Reconhecimento do próprio envolvimento e participação ativa durante a atividade de leitura e discussão do texto.

2. Avaliação da qualidade da pesquisa realizada sobre a escravidão moderna, considerando a relevância das informações selecionadas e a clareza da apresentação.

3. Reflexão sobre a compreensão das temáticas abordadas e sobre a capacidade de estabelecer conexões entre passado e presente.

4. Avaliação da capacidade de expressar comentários de ordem estética e afetiva em relação ao texto lido, considerando a clareza e consistência das opiniões expressas.

### **6.1.6 Oficina 6 - Raiva**

**Tema:** Raiva

**Competências específicas da área (BNCC):** Área de linguagens

**Campos de atuação:** Artístico-literário

**Práticas de linguagem:** Leitura

**Objetos de conhecimento:** Reconstrução das condições de produção, circulação e recepção; apreciação e réplica.

**Habilidades da BNCC:**

(EF69LP46) Participar de práticas de compartilhamento de leitura/recepção de obras literárias/manifestações artísticas, tecendo, quando possível, comentários de ordem estética e afetiva.

(EF67LP28) Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes, romances infanto-juvenis, contos populares, contos de terror, lendas brasileiras, indígenas e africanas, narrativas de aventuras, narrativas de enigma, mitos, crônicas, autobiografias, histórias em quadrinhos, mangás, poemas de forma livre e fixa (como sonetos e cordéis), vídeo-poemas, poemas visuais, dentre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores.

**Carga horária sugerida:** 2 horas/aula.

**Objetivos:**

- Promover a leitura da crônica de Cidinha da Silva;
- Identificar os gêneros literários;
- Trabalhar a questão de gênero masculino e feminino.

**Justificativa:**

Essa oficina tem o propósito de trabalhar o texto de Cidinha da Silva “O que é da mulher o bicho não come”. A justificativa para esse estudo se dá pela necessidade de se analisar criticamente a diferença de gêneros tratada na literatura. Tal tarefa, apesar de parecer banalizada, não é tão simples. O texto de Cidinha da Silva trata da raiva da mulher traída que envia uma jararaca para a sua rival. Com essa leitura identificaremos o machismo e traços do patriarcado.

**Desenvolvimento:****a) Momento 1:**

A professora solicita que um aluno voluntário faça a leitura em voz alta do texto que se segue e os demais devem acompanhar a leitura.

**O que é da mulher o bicho não come**

A televisão mostrou a bichona embolada dentro da caixa, doida para serpentear no chão. A destinatária da encomenda, cuja identidade a polícia protegia, estranhara o peso da caixa e a movimentação interna. Largou o pacote no jardim e pediu socorro a uma radiopatrulha na rua, segundo informou no depoimento.

Os policiais levaram o embrulho para a delegacia e quando abriam foi aquela correria. Uma jararaca preta e branca, adulta e faminta quase come a mão do desavisado que conversava com os amigos enquanto tirava os pregos das laterais da caixa de madeira.

Sabe como eles resolvem tudo a bala, não é? Um deles quis logo atirar no réptil, outro o impediu, alertou sobre os possíveis problemas com a imprensa e o Ibama. Trancaram a cobra na salinha onde a tinham tirado da caixa e foram buscar o pessoal do Butantã, enquanto as bolsinhas cheias de veneno do animal estufavam-lhe as bochechas.

A bicha deu trabalho para ser imobilizada. No Instituto recebeu água, comida, cafuné na cabeça e tratamento para um ferimento.

A polícia conduz as investigações considerando a possibilidade de tráfico de animais silvestres e contrabando de veneno. Cá para nós, isso é hipótese de cientista forense. Falta a esses investigadores entendimento da alma humana.

Pensem comigo: como é que você recebe um pacote dos correios e chama a polícia? É porque você já desconfia da remessa, não é não? Suspeita o que pode ter



lá dentro ou pelo menos tem indícios de quem seja o remetente e do que a pessoa seja capaz de enviar.

Mandar jararaca pelos correios? Tenha fé em Deus! Tá na cara que isso é coisa de mulher traída! Traição de amante, traição de amiga, traição, traição! Traição é assim, dispara dentro do vivente um veneno sem antídoto que provoca necrose imediata no coração, falência renal e hemorragia intracraniana.

Aquela jararaca era vingança de mulher abandonada. O marido trocou a remetente pela destinatária, aposto. Amigas elas eram, na certa, senão não haveria traição nem necessidade do simbolismo da cobra. Porque quem trai é amigo, gente de confiança. Inimigo não trai. Inimigo faz o óbvio, fica de tocaia, dá o bote e está tudo nos conformes. Amigo traidor não, este atira pelas costas, escondido até pelo véu de fumaça de que está agindo para o seu bem, buscando o melhor para você.

Como assim? Toma o marido da outra e quer me enganar que deseja o melhor para ela? Qualequeé? Sou obrigada a dizer que a destinatária tirou onda com a cara da remetente e se deu mal.

E a melhor vocês não sabem. A cobra não picou a destinatária, o veneno não entrou pelas veias, mas entrará por via oral. A pressão arterial da moça foi para as alturas com o susto e a médica consultada receitou Captopril, anti-hipertensivo ironicamente desenvolvido a partir do veneno da jararaca. E por isso eu digo e repito: o que é da mulher, o bicho não come.

Ao término da leitura a professora deve questionar o que os estudantes acharam do enredo e acolher as opiniões dos alunos.

## **b) Momento 2**

Organizar a sala de forma que os meninos se sentem nos lugares à frente, ou “melhores lugares”. Falar o título da aula para a turma. Explicar que na aula irá se falar sobre a importância de identificarmos situações de desigualdade entre os gêneros. Assim, é necessário se fazer um debate sobre como homens e mulheres lidam com traição.

O homem culpa quem pela infidelidade da mulher? E a mulher?

Por que é o machismo que impõe a rivalidade entre mulheres ao invés de culpabilizar o homem pela infelicidade?

Qual sentimento é desencadeado quando nos sentimos traídos?

Qual a sua reação quando sente raiva?

Fazer a leitura do primeiro capítulo do livro "Os Nove Pentes D'África".

### **Recursos e materiais necessários:**

1. Texto "**O que é da mulher o bicho não come**", de Cidinha da Silva
2. Livro **Os Nove Pentes D'África** (primeiro capítulo)

3. Quadro ou flipchart
4. Marcadores ou giz coloridos
5. Computador ou dispositivo com acesso à internet (opcional)
6. Projetor ou tela para exibição de slides (opcional)
7. Papel e canetas para os alunos

### **Indicadores de avaliação e autoavaliação:**

1. Participação ativa dos alunos durante a leitura em voz alta do texto de Cidinha da Silva.
2. Capacidade dos alunos de identificar os gêneros literários presentes no texto.
3. Habilidades dos alunos em expressar avaliação sobre o texto lido e estabelecer preferências por gêneros, temas e autores.
4. Envolvimento dos alunos no debate sobre as questões de gênero e como homens e mulheres lidam com a traição.
5. Participação dos alunos na discussão sobre os sentimentos desencadeados quando nos sentimos traídos e suas reações diante da raiva.
6. Participação ativa dos alunos na leitura do primeiro capítulo do livro "Os Nove Pentes D'África".
7. Participação dos alunos na discussão sobre o amor retratado entre Vô Francisco e Vó Berna no primeiro capítulo do livro.

### **6.1.7 Oficina 7 – Ancestralidade**

**Tema:** ancestralidade “TERTÚLIA: LIVRO “NOVE PENTES D'ÁFRICA”.

**Competências específicas da área (BNCC):** Área de linguagens

**Campos de atuação:** Artístico-literário

**Práticas de linguagem:** Leitura

**Objetos de conhecimento:** Reconstrução das condições de produção, circulação e recepção; apreciação e réplica.

**Habilidades da BNCC:**

(EF69LP46) Participar de práticas de compartilhamento de leitura/recepção de obras literárias/manifestações artísticas, tecendo, quando possível, comentários de ordem estética e afetiva.

(EF67LP28) Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes –, romances infanto-juvenis, contos populares, contos de terror, lendas brasileiras, indígenas e africanas, narrativas de aventuras, narrativas de enigma, mitos, crônicas, autobiografias, histórias em quadrinhos, mangás, poemas de forma livre e fixa (como sonetos e cordéis), vídeo-poemas, poemas visuais, dentre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores.

**Carga horária sugerida:** 4 horas/aula.

**Objetivos:**

- Promover a leitura do livro “OS NOVE PENTES D'ÁFRICA”
- Identificar os gêneros literários.
- Trabalhar a interpretação de texto.

**Justificativa:**

Em “**Os nove pentes d'África**” estreia de Cidinha da Silva na cena literária juvenil, tradição e contemporaneidade tecem um bordado de poesia e surpresa no seio de uma família negra brasileira. Os pentes herdados pelos nove netos de Francisco Ayrá são a pedra de toque para abordar a pulsão de vida presente nas experiências das personagens e dos rituais cotidianos da narrativa.

As oficinas serão baseadas no livro escolhido, pois a obra compõe nosso acervo escolar. A escolha se deu por vários motivos que precisam ser levantados, discutidos e evidenciados na comunidade escolar, um deles é a produção de autoras negras que falam da nossa ancestralidade dentro de uma literatura cujas obras podem ser encontradas na escola e que muitas vezes ficam amontoadas em algum canto, entulhadas e esquecidas.

A obra evidencia que a literatura negra contemporânea, além de função fruitiva, pode também oferecer função social e formativa. Com texto de Cidinha da Silva e ilustrações de Illéa Ferraz, a obra levanta diversas discussões e debates sobre a questão do negro no meio social. Voltada ao público infantil-juvenil o livro apresenta de memórias, ancestralidades e vivências do povo negro que precisam ser resgatadas e preservadas de modo a possuímos um entendimento sobre o passado, dar a ele um novo significado e conseqüentemente compreendermos o presente para assim melhorar o futuro. É visto que existe a necessidade de encarar preconceitos, que

demandam por mais políticas públicas, mais produções literárias e melhor compreensão social, para que exista respeito, diversidade e igualdade de direitos e deveres.

A expressão "literatura negra contemporânea" tem sido utilizada para descrever obras literárias escritas por autores negros e negras que abordam temáticas relacionadas à experiência negra, à identidade racial, ao racismo e a questões sociais e políticas relevantes para a comunidade negra. No entanto, é importante destacar que a utilização dessa terminologia não é consensual e tem gerado debates e disputas.

Alguns críticos argumentam que o rótulo "literatura negra contemporânea" pode ser limitante e reducionista, pois sugere que as obras escritas por autores negros e negras só são relevantes quando tratam especificamente de questões raciais. Essa perspectiva argumenta que os escritores negros e negras devem ser reconhecidos por sua contribuição geral para a literatura, independentemente do tema abordado.

Além disso, há também debates em torno da própria definição de "escritor negro" ou "escritora negra". Algumas pessoas defendem que a identidade racial de um autor não deve ser um fator determinante para a sua classificação literária, enquanto outras afirmam que a experiência racial influencia profundamente a produção literária e, portanto, é relevante destacar as vozes negras na literatura.

É importante reconhecer a sensibilidade desse debate e a diversidade de opiniões dentro do campo. Não existe uma resposta única ou correta para essa questão, e é fundamental que seja dado espaço para que diferentes perspectivas sejam ouvidas e consideradas. A discussão em torno da nomenclatura e da relevância da literatura escrita por autores negros e negras é um processo em constante evolução, e é necessário que continuemos a refletir e dialogar sobre o assunto.

## **Desenvolvimento:**

### **a) Momento 1:**

A professora deve criar grupos de leitura para que cada um faça a leitura do livro. O livro é dividido em 12 episódios ou capítulos, portanto dependendo do tamanho da turma, pode-se dois ou três grupos lerem os mesmos. Não há necessidade dos alunos fazerem a escolha, podendo ser realizado um sorteio com o título de cada episódio. Quem pegar fará uma leitura silenciosa, marcará o que chamou a atenção.

Formam-se grupos de leituras iguais que conversam sobre o que leram de forma a desenvolverem e ampliarem suas impressões e conclusões sobre os personagens, enredo.

Em um círculo todos iniciam a conversa sobre o livro sem necessariamente seguir a ordem do mesmo. A conversa segue ao sabor das questões levantadas sobre a narrativa e seus personagens.

### **b) Momento 2:**

A professora deve solicitar a leitura em casa de todo o livro.

Como atividade de “aterramento”, a docente deve pedir como atividade de casa a criação de um “pente” para presentear um amigo da sala com a devida explicação do presente para a pessoa escolhida. Essa produção será a culminância do trabalho com as leituras realizadas durante as oficinas e mediante a leitura completa do livro **Os nove pentes D'África**, em casa, de modo que traga à tona a emoção de carinho pela observação do outro e pela construção do presente que representa o amigo escolhido.

### **Recursos e materiais necessários:**

1. Livro "Os nove pentes d'África" de Cidinha da Silva
2. Cópias do livro para cada aluno ou acesso digital ao texto
3. Papel e lápis para anotações durante a leitura
4. Espaço adequado para formação de grupos de leitura e discussões em círculo
5. Quadro branco, lousa ou projetor para registro das principais questões levantadas durante as discussões

### **Indicadores de avaliação e autoavaliação:**

1. Participação nas atividades de leitura: Verificar a participação ativa dos estudantes durante as práticas de compartilhamento de leitura/recepção do livro "Os nove pentes d'África". Observar se eles estão tecendo comentários de ordem estética e afetiva, expressando avaliações sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas e autores.

2. Compreensão do texto: Avaliar a capacidade dos alunos de compreender o conteúdo do livro, selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a

diferentes objetivos. Verificar se eles são capazes de identificar os gêneros literários presentes na obra e se conseguem interpretar os episódios/capítulos lidos, relacionando-os às vivências do povo negro e à questão da ancestralidade.

3. Participação nas discussões: Avaliar a participação dos estudantes nas discussões em grupo e no círculo de conversa sobre o livro. Observar se eles estão contribuindo com suas impressões, conclusões e questões levantadas sobre a narrativa, personagens e enredo.

4. Produção do "pente" como atividade de casa: Avaliar a criatividade e o cuidado na criação do presente, considerando a explicação do significado do presente para a pessoa escolhida. Verificar se os alunos conseguem relacionar a atividade com as leituras realizadas durante as oficinas e se conseguem expressar emoção e carinho pela observação do outro.

5. Autoavaliação: Incentivar os estudantes a fazerem uma reflexão sobre o seu próprio desempenho durante as atividades da oficina. Podem ser propostas perguntas como: "O que você aprendeu sobre a ancestralidade e a literatura negra?", "Como você se sentiu ao compartilhar suas opiniões sobre o livro?", "Quais foram os momentos mais marcantes para você durante as atividades?".

## 7 UMA PAUSA NA CONVERSA

Estar, ao longo desta escrita, retomando questões sobre o meu letramento, numa ação de rememorar a trajetória, reelaborando o processo a partir dos conceitos trazidos pelos teóricos estudados no Profletras sobre letramentos autônomo e ideológico e como eles se estabelecem na formação do ser, do corpo pedagógico, me trouxe a sensação de que pude me conhecer, olhar para as minhas marcas, sabendo onde estão e como se fizeram em meu ser.

Para nós, professores, a pandemia veio de uma forma muito mais impactante, por conta da afetação direta no nosso sistema educacional. Agora, estamos chegando ao fim desse processo e o acúmulo de aprendizado organizados e desorganizados é evidente para mim. Durante o período de dois anos, passamos por muitas questões difíceis numa esfera mundial que abrangeu não só o físico, mas principalmente o emocional de todos, com muitas perdas de todas as espécies: pessoas, liberdade, tranquilidade.

A pandemia e tantas emoções trazidas por ela que passaram a fazer parte desse processo que tanto nos desequilibra, que nos desloca da zona confortável do viver e nos faz para despencar no abismo que é a busca por si e pela responsabilidade mútua do fazer em sala de aula e, sobretudo, de se ver em construção como pessoa e profissional, coisa indissociável. A impossibilidade de realizar as oficinas devido às restrições de distanciamento social e às medidas de segurança pode certamente ser frustrante, pois essas experiências práticas e interativas são valiosas para o desenvolvimento de pesquisas e aprofundamento de conhecimentos.

Com esta proposta, desejo poder, em alguma medida, contribuir com o trabalho para maximizar a ação da leitura nas classes de sexto ano. Isso em consonância com uma proposta de educação literária e de construção do letramento literário realizada através da percepção da responsabilidade da necessidade de um trabalho pedagógico mais consciente, político e engajado com as questões interculturais, para promoção de bons diálogos e de posturas que quebrem os modelos e estereótipos vigentes desde sempre.

Assim, ao propor Oficinas, pretendo promover o desenvolvimento do letramento literário em classe de alunos do sexto ano, facilitado pela dinâmica que o gênero promove para o exercício da leitura individual e coletiva. Na proposição feita foram organizadas sete oficinas, de modo a contemplar emoções inerentes a qualquer

pessoa em formação exercitando, portanto, a sua humanidade, de modo que o nosso direito à literatura seja usufruído em plenitude no ambiente escolar, sem cobranças didáticas (tarefas escolares), mas sem perder de vista o rigor que a literatura nos imprime ao nos colocar diante do nosso poder de fabulação.

Assim, para que a sua utilização aconteça para fins de crescimento pessoal, humano, mas que os seus efeitos adjacentes, os quais não poderíamos chamar colaterais, venham de bônus, a exemplo do treino da leitura, da aquisição das estruturas da palavra escrita, ortografia, e sobretudo o desenvolvimento do pensamento lógico e abstrato das narrativas, dentre as infinitas possibilidades possíveis.

Diante de tudo vivido, o que foi estudado e revisitado, acredito que muitas inquietações estão mais doloridas, mas, agora, já posso olhar para elas com um olhar mais consciente do meu papel e da minha responsabilidade política em sala, como uma professora de língua portuguesa cheia de fragilidades, mas forte na perseverança em busca da melhoria de si e dos corpos que a mim são entregues para o trabalho de se tornar seres mais humanos e melhores, possibilitando o contato com a leitura literária, a posse do direito de conhecer e exercitar a leitura literária em sala, laborando as experiências proporcionadas pelo contato com as fabulações construídas pela/na literatura. Espero que com a evolução das atividades propostas cumpra-se a ressignificação do texto literário, diante de uma concepção multicultural, delineadora dos traços de identidade de todas as etnias formadoras da nação brasileira.



## REFERÊNCIAS

ANTUNES, I. **Língua, texto e ensino – outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ANTUNES, I. **Muito além da gramática**: por um ensino de línguas sem pedra no caminho. São Paulo, Parábola Editorial, 2007.

ARENHART, D. **Culturas infantis em contextos desiguais: marcas de geração e classe social**. In. 36ª reunião nacional ANPEd. 2013.

ATAMANIUK, A. **Os termos "multicultural", "transcultural", "intercultural"**. Significado, diferenças, área de uso, Munique, GRIN Verlag, 2014.

BATISTA, R. de O. Descrição de línguas indígenas em gramáticas missionárias do Brasil colonial. **DELTA: Documentação de estudos em linguística teórica e aplicada**, 21(1), 121–147, 2005. <https://doi.org/10.1590/S0102-44502005000100005>

BHABHA, H. K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

BOSI, E. **Memória e sociedade**: lembranças de velhos. 1987.

BOSI, E. **O tempo vivo da memória**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

BRASIL, **Base Nacional Comum Curricular**. Secretaria de Educação Básica, Brasília. Ministério da Educação, 2018

BRASIL, **Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica**. Brasília. Secretaria de Educação Básica. Ministério da Educação, 2019

BRASIL, Ministério da Educação (MEC). **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa**.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: Ministério da Educação, 2018.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: educação infantil e ensino fundamental. Brasília, MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial [da] União, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil** / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998.

DALVI, M.A. Literatura na educação básica: propostas, concepções, práticas. **Cadernos de pesquisa em educação** - PPGE/UFES. Vitória, ES. a. 10, v. 19, n. 38, p. 123-140, jul./dez. 2013.

CANCLINI, N.C. **Latino-americanos à procura de um lugar neste século**. Editora Iluminuras Ltda, 2008.

CANDAU, V.M (org.). **Interculturalizar, descolonizar, democratizar: uma educação “outra”?** Rio de Janeiro: 7 Letras, 2016.

CANDAU, V.M.F.; OLIVEIRA, L.F. de. **Pedagogia Decolonial e Educação Antirracista** e intercultural no Brasil.

CANDAU, V.M.; FERNANDES, L.O. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, vol. 16, nº 1, p. 15-40, abr., 2010.

CANDIDO, A. **Vários escritos**. 3. ed. São Paulo: Duas cidades, 1995.

CANDIDO, A. **Literatura e sociedade**. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2014.

**Carta de Pero Vaz de Caminha a El-Rei D. Manuel sobre o Achamento do Brasil**. Texto integral. São Paulo: Martin Claret, 2003.

CAVALLARI, J. S. . As imagens inscritas no corpo do outro. In: CORACINI, M.J; ECKERT-HOFF, M.B. (Org.). **Escrit(ur)a de si e a alteridade no espaço papel-tela: alfabetização, formação de professores, línguas materna e estrangeira**. Campinas: Mercado de Letras, 2010, v. 1, p. 257-268.

CHATMON, B. N. Males and Mental Health Stigma. **American Journal of Men's Health**, v. 14, n. 4, p. 1557988320949322, 19 ago. 2020.

CORACINI, M. J. Transdisciplinaridade e análise de discurso: migrantes em situação de rua. **Cadernos de linguagem e sociedade**, 11(1), 91–112, 2010.

COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed., 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2012.

EAGLETON, T. Raymond Williams, comunidades e universidades. **Palavras-chave: A Journal of Cultural Materialism** , n. 1, pág. 28-34, 1998.

ECKERT-HOFF, B.M.; CORACINI, M.J.R.F. **Escri(tu)ra de si e a alteridade no espaço papel-tela: alfabetização, formação de professores, língua materna e estrangeira**. São Paulo: Mercado de Letras, 2010.

ELIAS, N. **Sobre o tempo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.

FLEURI, R. M. **Desafios à Educação Intercultural no Brasil**. PerCursos, 2. 2007.

FLEURI, R.M. **Educação intercultural: a construção da identidade e da diferença nos movimentos sociais.** PERSPECTIVA, Florianópolis, p.405-423, jul./dez. 2002.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia:** Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GAUDIO, E.S. **Dimensão étnico-racial na educação infantil: um olhar sobre a perspectiva das crianças.** In. 37ª Reunião Nacional da ANPEd. Florianópolis. 2015.

GAUDIO, E.S. **Infância e relações étnicoraciais: o caso de uma instituição de educação infantil.** In. X ANPEd sul. Florianópolis. 2014.

GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula.** São Paulo: Anglo, 2012.

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

GÓES, W. Abordagem da história e cultura afro-brasileira na BNCC do ensino médio: reflexões a partir da lei no 10.639/03. **Revista Fim do Mundo**, no 7, jan/jun 2022.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade.** 3ª ed., Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

HASENBALG, C. **Discriminação e desigualdades Raciais no Brasil.** Rio de Janeiro, Graal, 1979.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade.** São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013

JOSSO, M. **Experiências de vida e formação.** Natal: Paulus/EDUFRN, 2010.

KLEIMAN, A(Org.). **Os significados do letramento:** uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

LANZ, R. **A Pedagogia Waldorf:** Caminho para um ensino mais humano. 11. ed. São Paulo: Antroposófica, 2013.

MACEDO, J.P.; REIS, S.T. Políticas educacionais dos governos PT (2003-2016): impacto no perfil dos graduandos em psicologia. **Educação em Revista**, vol. 37, e234389, 2021.

MALONDA-VIDAL, E. et al. Traditional Masculinity and Aggression in Adolescence: Its Relationship with Emotional Processes. **International Journal of Environmental Research and Public Health**, v. 18, n. 18, p. 9802, 17 set. 2021.

MASAGÃO, R. V. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). **Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF**. São Paulo: Global, 2003.

MASAGÃO, R. V. **Letramento no Brasil**. Literacy in Brasil, 2003.

MATÊNCIO, M.L.M **Estudo da língua falada e aula de língua materna: uma abordagem processual da interação professor/aluno**. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

MELLO, S. A. **A educação da criança de 0 a 6 anos e o processo de humanização: uma perspectiva histórico-cultural**. In. 37ª Reunião Nacional da ANPEd. Florianópolis. 2015.

MIGNOLO, W. **A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade**. In: LANDER, E. (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 71-103.

MORAN, Jo. M. M. **Novas tecnologias e mediação pedagógicas**. São Paulo: Papirus editora, 2000.

NAZARENO, E.; ARAÚJO, O. C. G. Reflexões em torno do tema contextual "etnicidade e diversidade cultural". **Articulando e Construindo Saberes**, v. 2, n. 1, 29 ago. 2017.

PARO, V.H. **Qualidade do Ensino: A contribuição dos pais**. São Paulo: Xamã, 2003.

PAROLIN, I.C.H. **Pais e Educadores: quem tem tempo de educar?** Porto Alegre: Mediação, 2007.

PETIT, M. **Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva**. 2ª ed. Tradução Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2009. 192 p.

PIAGET, J. **Professores, Famílias e Projeto Educativo**. São Paulo: Asa, 2007.

POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

QUIJANO, A. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: **Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília, 1997.

RESENDE, N. L. de. (2018). **O ensino de literatura sob o viés da licenciatura**. **Literatura e Sociedade**, 22(24), 114-124.

SACAVINO, S. Educação descolonizadora e interculturalidade: notas para educadoras e educadores. In: CANDAU, Vera Maria (org.). **Interculturalizar, descolonizar, democratizar: uma educação “outra”?** Rio de Janeiro: 7 Letras, 2016.

SANTOS, C. DE A. **A expansão da educação superior rumo à expansão do capital: interfaces com a educação a distância.** Doutorado em Educação-São Paulo: Universidade de São Paulo, 22 abr. 2008.

SANTOS, E. O. dos; OKADA, A. L. P. A construção de ambientes virtuais de aprendizagem: por autorias plurais e gratuitas no ciberespaço. UFBA, PUC/SP. Disponível em: <http://26reuniao.anped.org.br/trabalhos/edmeaoliveiradossantos.pdf>. Acesso em: 01 set. 2019.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, p. 152–165, abr. 2007.

SAVIANI, D. O legado educacional do regime militar. **Cad. CEDES** [online]. 2008, vol.28, n.76, pp.291-312. ISSN 0101-3262. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32622008000300002>.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros.** 2º. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SOUZA, A.L.S. **Letramento de reexistência.** Poesia, grafite, música, dança: hip-hop. São Paulo: Parábola, 2011.

STRECK, D. Qual o conhecimento que importa. Desafios para o currículo. **Currículos sem Fronteiras**, v.12, nº 3, p. 8-24, set/dez. 2012.

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

TEIXEIRA, I.A.C. **Cadências escolares, ritmos docentes.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 87-108, jul./dez. 1999.

TELLES, J.F de. **Pedagogia familiar: os pais na educação dos filhos.** Salvador: Lanamá, 1993.

TFOUNI, L.V. **Letramento e alfabetização.** São Paulo: Cortez, 2010. RIBEIRO, Vera Masagão. **Letramento no Brasil.** São Paulo: Global, 2003.

THEPSOURINTHONE, J. et al. The Relationship between Masculinity and Internalized Homophobia amongst Australian Gay Men. **International Journal of Environmental Research and Public Health**, v. 17, n. 15, p. 5475, ago. 2020.

TIBA, I. **Ensinar Aprendendo: Como superar os desafios do relacionamento professor-aluno em tempos de globalização.** São Paulo: Gente, 1998.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação.** Em: CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO SUPERIOR. Paris: 9 out. 1998. Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-a-Educa%C3%A7%C3%A3o/declaracao-mundial-sobre-educacao-superior-no-seculo-xxi-visao-e-acao.html>>. Acesso em: 14 mar. 2021

UNESCO. **UNESCO's support: Educational response to COVID-19.** Disponível em: <<https://en.unesco.org/covid19/educationresponse/support>>. Acesso em: 6 set. de 2022.

VIEIRA, E.; VOLQUIND, L. **Oficinas de ensino: O quê? Porque? Como?** 4. ed. Porto Alegre: Edipucrs, 2002.

VIEIRA, F.E. **A Gramática Tradicional: história crítica.** Parábola, São Paulo, 2018

VILLELA, F. C.B; ARCHANGELO, A. **Fundamentos da escola significativa.** 3.ed.São Paulo: Edições Loyola, 2013.

WEBER, M. Ciência como Vocação (p.118-154). In **Ensaio de sociologia.** Rio de Janeiro, Editora Guanabara, 1982.

WEBER, M. **A ética protestante e o espírito do capitalismo.** São Paulo: Martin Claret, 2001.

YUNES, E.; OSWALD, M.L. (orgs.). **A experiência da leitura.** São Paulo: Loyola, 2003.

ZILBERMAN, R. **A literatura infantil na escola.** Global: São Paulo, 1994.