



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA  
INSTITUTO DE LETRAS  
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**

**ANTONIO LOURIVAL DA SILVA FILHO**

**A AFROPOTÊNCIA NO ENFRENTAMENTO AO DISCURSO  
HEGEMÔNICO: UM PROJETO DE LETRAMENTO CRÍTICO  
NA EJA**

Salvador  
2019

**ANTONIO LOURIVAL DA SILVA FILHO**

**A AFROPOTÊNCIA NO ENFRENTAMENTO AO DISCURSO  
HEGEMÔNICO: UM PROJETO DE LETRAMENTO CRÍTICO  
NA EJA**

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

Orientadora: Prof. Dra. Daniele de Oliveira

Salvador  
2019

# ANTONIO LOURIVAL DA SILVA FILHO

## A AFROPOTÊNCIA NO ENFRENTAMENTO AO DISCURSO HEGEMÔNICO: UM PROJETO DE LETRAMENTO CRÍTICO NA EJA

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras, Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

### Banca Examinadora:

Profa. Dra. Daniele de Oliveira (Orientadora)

---

Universidade Federal da Bahia

Profa. Dra. Ana Lúcia Silva Souza

---

Universidade Federal da Bahia

Profa. Dra. Lavínia Neves dos Santos Mattos

---

Universidade Federal da Bahia

Salvador, 17 de maio de 2019.

A Mãe Stella de Oxóssi e a Makota Valdina Pinto (*in memoriam*) e às mãos e aos pés negros daqueles que, cotidianamente, vêm construindo este País, e que, a despeito de toda tentativa de apagamento e invisibilidade, têm reinventado a vida e projetado humanidades nos desvãos do mundo...

## AGRADECIMENTOS

A todos os meus ancestrais, a Olódùmarè, a Òòsàálá e aos demais Òrisà pela bênção da vida - força do amor propulsora do universo que vive em mim e em cada um de nós - e por permitirem que este trabalho se realizasse!

A minha mãe, Aracy Ferrari da Silva, e a meu pai, Antonio Lourival da Silva, *in memoriam* por serem essenciais na construção do que sou!

A Carmen Flores, minha companheira, parceira, ativista e conselheira nas lutas em prol da comunidade negra, por me acolher em meio aos temporais! Grato por abraçar o meu voo, pela paciência, pela cumplicidade e pela torcida! Flores para você!

A meu filho, Akil Diop, por compreender o meu deserto habitado por ausências, e, ainda assim, entender minhas demandas e vibrar por mim, no gesto inquestionável do amar!

A minhas irmãs e a meus irmãos, familiares e amigos, por me apoiarem em meus projetos, torcendo por mais esta conquista!

A minhas amigas-espelho, companheiras de militância, resistência e superação, Prof<sup>as</sup> Dr<sup>as</sup> Maria de Lourdes Siqueira, Ana Célia da Silva e Maria Durvalina Cerqueira Santos, pelas referências afrocentradas, aqui representando os parceiros dos Movimentos Negros.

Ao Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade Federal da Bahia e a todos os seus docentes, pela oportunidade de estudo oferecida e pelos conhecimentos partilhados! Muito obrigado pelas ricas discussões traduzidas em aulas, resenhas diárias, artigos, projetos, congressos e seminários!

A minha orientadora, Prof.<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Daniele de Oliveira, pelo afeto, pela escuta atenta e sensível, pela dedicação, pela compreensão e pelo cuidado em cada etapa do desenvolvimento deste trabalho e pelos encaminhamentos seguros, contribuindo, de modo tão valoroso, para a minha ressignificação!

Às Prof<sup>as</sup> Dr<sup>as</sup> Ana Lúcia Silva Souza e Lavínia Neves dos Santos Mattos, pelas contribuições que possibilitaram o redimensionamento do meu projeto!

Aos queridos colegas da quarta turma do PROFLETRAS, pelas trocas, cumplicidades, saberes e sabores do ofício de ser professor!

A minha amiga querida, companheira de orientação Carla Aranha, pelo apoio e carinho durante a nossa travessia!

Aos amigos de lutas e aprendizagens Cleiton Trindade, Edmário Leal, Edvaldo de Jesus, Fernanda Ventapane, Milena Carvalho e Louise Tanajura pelas trocas de experiência, diálogos fervorosos e divertidos, risadas catárticas, dentro e fora do PROFLETRAS!

Aos alunos do TAP V - C da Escola Municipal Cidade de Jequié, os quais trilharam comigo uma viagem de superação que tocou em tantas marcas tatuadas em nossos corpos negros e em nossa memória, tornando nossa vida mais plena de sentidos à nossa história de sobrevivência! Eterna gratidão pelos momentos de aprendizagem mútua, pela confiança, pela inspiração e pela partilha de suas vidas!

À coordenadora pedagógica da Escola Municipal Cidade de Jequié, Karen Daniela, pela disponibilidade, pela dedicação à EJA e pelo apoio ao meu trabalho!

À direção, aos professores e ao secretário e aos demais funcionários da Escola Municipal Cidade de Jequié, por estarem sempre disponíveis!

Por fim, à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo fomento à pesquisa, pela oportunidade de viver esta experiência singular do PROFLETRAS – UFBA!

## **Sobre mares, barcos, velas, velame e cais...**

Os ventos que apontam para o futuro  
impulsionam os barcos de sempre,  
guiados pelo velame a sinalizar luz.

O mar por onde navegas  
– reduto de possíveis indagações –  
vasculha os desvãos da alma-cérebro...

Sinapses diversas há de promover,  
arredondando singularidades plurais em busca do sol.

Farol de si, cada um fertilizará solos, regados pela água  
- alimento primevo da vida,  
que, em sua gênese, despiu-se de vaidades  
a ponto de isentar-se de cor e sabor,  
ainda à espera de visitar outras moradas  
como a que já habita, naturalmente, em todos os corpos.

Em ti, professor, cais antigo como o vinho antigo de que se servem os deuses,  
residem os abraços acolhedores dos barcos cujas velas, curiosas,  
são balançadas pelos ventos de então.

E ela, a vida, intensamente viva, se adensa,  
regando mares, iluminando consciências.

Antonio Lourival

SILVA FILHO, Antonio Lourival da. **A Afropotência no enfrentamento ao discurso hegemônico: um projeto de letramento crítico na EJA.** (124 fls.), 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – PROFLETRAS/Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019.

## RESUMO

Este Memorial de Formação, apresentado ao Mestrado Profissional – PROFLETRAS/UFBA, comporta um projeto de letramento crítico desenvolvido com os alunos do TAP V – C (8º e 9º anos) da Escola Municipal Cidade de Jequié. Nele, discorre-se sobre algumas reflexões iniciais que buscaram promover a formação do docente e dos estudantes como leitores críticos, proativos, conscientes de seus direitos e aptos a reagir contra os diversos discursos preconceituosos que lhes são permanentemente direcionados. Para tanto, acionando os conceitos de ideologia e de abuso de poder (van DIJK, 2012), oriundos da Análise Crítica do Discurso, desenvolveram-se práticas de letramento crítico (SILVA, 2009) que foram significativas à constituição de uma identidade racial voltada à luta contra os discursos hegemônicos da mídia, às nefastas questões de gênero social e de racismo, às distorções de identidades, a fim de que fossem quebradas tais convenções e práticas discursivas estáveis e, conseqüentemente, de controle social. A pesquisa apoiou-se nas orientações da metodologia qualitativa, de cunho etnográfico, com caráter de pesquisa-ação-formação (THIOLLENT, 2011), e tomou como base o conceito de letramentos de reexistência, de importância significativa, por capturarem a complexidade social e histórica que envolve as práticas cotidianas de uso da linguagem e, por isso mesmo, implicarem a assunção e a sustentação de novos papéis e funções sociais, seja nas comunidades de pertença, seja naquelas com que fazem contato (SOUZA, 2011). Em conjunto com os alunos, dentro e fora da sala de aula, foram vislumbrados novos olhares e atitudes sobre as literaturas afro-brasileira e negra. Portanto, com este trabalho, buscou-se como resultado o desenvolvimento pelos sujeitos envolvidos de capacidades e posturas questionadoras voltadas ao enfrentamento e à neutralização dos discursos hegemônicos e preconceituosos que recaem sobre a comunidade negra.

Palavras-chave: Afropotência; ideologia; leitura crítica; letramento; letramentos de reexistência.

SILVA FILHO, Antonio Lourival da. **The Afropotence in coping with hegemonic discourse: a critical literacy project in EJA.** (124 pp.), 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – PROFLETRAS/Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019.

## **ABSTRACT**

This Training Memorial, presented to the Professional Master - PROFLETRAS / UFBA, includes a critical literacy project developed with the TAP V - C students (8th and 9th years) of the “Cidade Municipal de Jequié” School. In it, discusses some initial reflections that sought to promote the formation of teachers and students as critical readers, proactive, aware of their rights and able to react against the various prejudiced discourses that are permanently directed to them. In order to do so, triggering the concepts of ideology and abuse of power (van DIJK, 2012), from the Critical Discourse Analysis, critical literacy practices were developed (SILVA, 2009) that were significant for the constitution of a racial identity focused on the struggle against the hegemonic discourses of the media, the nefarious issues of social gender and racism, the distortions of identities, in order to break such conventions and stable discursive practices and, consequently, social control. The research was based on the qualitative orientations of the ethnographic methodology, with research-action-training (THIOLLENT, 2011), and based on the concept of reexistence literacy, of significant importance, to capture the social and historical context that involves the daily practices of language use and, therefore, imply the assumption and support of new social roles and functions, both in the communities of belonging and in those with which they make contact (SOUZA, 2011). Together with the students, inside and outside the classroom, new glances and attitudes about Afro-Brazilian and black literatures were glimpsed. Therefore, with this work, it was sought as a result the development by the involved subjects of capacities and questioning positions aimed at confronting and neutralizing the hegemonic and prejudiced discourses that fall on the black community.

Key words: Afropotence; ideology; critical reading;; literacy; literacies of reexistence.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – SanKofa – Ideograma “A mão segura o ovo” .....	18
Figura 2 – Mapa do Benin .....	21
Figura 3 – Fotografia do Engenho Velho da Federação .....	39
Figura 4 – Fotografia Ubuntu .....	41
Figura 5 – Mapa do Engenho Velho da Federação .....	43
Figura 6 – Fotografia Busto Mãe Runhó .....	44
Figura 7 – Fotografia Festa de São Lázaro .....	44
Figura 8 – <i>Card</i> Caminhada pelo Fim da Violência e da Intolerância Religiosa, Pela Paz .....	45
Figura 9 - Fotografia Caminhada pelo Fim da Violência e da Intolerância Religiosa, Pela Paz .....	45
Figura 10 – Fotografia Marcha Reaja ou Será Morto .....	47
Figura 11 – Fotografia Marcelino Freire.....	73
Figura 12 – Fotografia da capa do livro Contos negreiros.....	74
Figura 13 – Registro do aluno B. ....	81
Figura 14 – Registro da aluna G. ....	81
Figura 15 – Registro do aluno D. ....	82
Figura 16 – Registro do aluno D. S. ....	82
Figura 17 – Registro do aluno B.G. ....	83
Figura 18 – Registro da aluna E.S. ....	83
Figura 19 – Registro do aluno E. ....	84
Figura 20 – Registro do aluno A. ....	84
Figura 21– Registro da aluna D.B. ....	88
Figura 22 – Registro da aluna G. ....	89
Figura 23 – Registro da aluna D.S. ....	89
Figura 24 – Registro do aluno B.G. ....	90
Figura 25 – Poema “A invisibilidade Negra” .....	91
Figura 26 – Fotografia do aluno recitando o poema .....	91
Figura 27 – Fotografias dos alunos recitando os poemas .....	92
Figura 28 – Capa do Livro Sarau da Onça .....	92

Figura 29 – <i>Card</i> O caso do Homem Errado e palestra sobre a abordagem policial ao ator do Bando do Teatro Olodum.....	
Figura 30 – Cartaz da campanha Vidas Negras, da ONU .....	96
Figura 31 – Fotografias da Palestra na UCSAL .....	99
Figura 32 – Fotografia do vídeo exibido pela palestrante sobre Racismo Institucional .....	100
Figura 33 – Registro do aluno P. C. ....	100
Figura 34 – Registro da aluna R. B. ....	101

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACD	Análise Crítica do Discurso
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCN	Cidadania e Consciência Negra
CEFET - BA	Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMCJ	Escola Municipal Cidade de Jequié
ESAEX	Escola Superior do Exército
ISB	Instituto Steve Biko
MP- BA	Ministério Público da Bahia
ONU	Organização das Nações Unidas
PCRI	Programa de Combate ao Racismo Institucional
PETI	Projeto de Educação Tecnológica e Informática
PLC	Projeto de Letramento Crítico
PM-BA	Polícia Militar do Estado da Bahia
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PROFLETRAS	Programa de Mestrado Profissional em Letras
REDA	Regime Especial de Direito Administrativo
SEMUR	Secretaria Municipal de Reparação
SEPROMI	Secretaria Estadual de Promoção de Igualdade Social
SMED	Secretaria Municipal de Educação
TAP V	Tempo de Aprendizagem V (8º e 9º anos)
UCSAL	Universidade Católica do Salvador
UFBA	Universidade Federal da Bahia

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	14
<b>2</b>	<b>EDUCAÇÃO É COISA FINA</b> .....	17
<b>3</b>	<b>MINHAS TRAVESSIAS: DO CAIS-ALUNO AO CAIS-PROFESSOR NO PORTO DA ESCOLA PÚBLICA</b> .....	19
3.1	ROTA ESTUDANTIL: COLHENDO PRÁTICAS E CONHECIMENTOS .....	24
3.2	ROTA ACADÊMICA: APRENDÊNCIAS E ENSINANÇAS .....	27
3.2.1	<b>A Escola Particular</b> .....	27
3.2.2	<b>A Escola Pública</b> .....	28
3.2.3	<b>O Instituto Steve Biko</b> .....	29
3.2.4	<b>Formação Continuada</b> .....	33
<b>4</b>	<b>ANCORAGENS</b> .....	39
4.1	ANCORANDO NO BAIRRO DO ENGENHO VELHO DA FEDERAÇÃO .....	39
4.2	ANCORANDO NA EMCJ: A ESCOLA, A EJA E SEUS ATORES SOCIAIS ...	47
<b>5</b>	<b>LETRAMENTO CRÍTICO E AFROPTÊNCIA</b> .....	51
5.1	DELINEANDO O CONTEXTO DE INTERVENÇÃO .....	51
5.2	A ESCOLHA PELO PLC .....	55
5.3	OBJETIVOS DO PROJETO DE INTERVENÇÃO E APLICABILIDADE DA ACD NA SALA DE AULA .....	61
<b>6</b>	<b>ETAPAS DA INTERVENÇÃO</b> .....	64
6.1	APRESENTAÇÃO DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO/QUESTIONÁRIO ESCOLAR/TCLE .....	66
6.2	LITERATURA NEGRA/MARGINAL: CONCEITOS E (PRÉ)CONCEITOS .....	68
6.3	LEITURA CRÍTICA DO CONTO SOLAR DOS PRÍNCIPES .....	71
6.4	CAFÉ LITERÁRIO COM TEXTOS EXTRAÍDOS DO LIVRO DE POESIAS DO COLETIVO SARAU DA ONÇA .....	85
6.5	EXIBIÇÃO DE TRECHOS DO DOCUMENTÁRIO CASO DO HOMEM ERRADO E PALESTRA SOBRE O PROGRAMA DE COMBATE AO RACISMO INSTITUCIONAL – PCRI .....	93
<b>7</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	102

<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>108</b>
<b>APÊNDICE A - Termo de autorização da Instituição Coparticipante .....</b>	<b>114</b>
<b>APÊNDICE B - Captura de tela do aplicativo de conversação .....</b>	<b>115</b>
<b>APÊNDICE C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido .....</b>	<b>116</b>
<b>APÊNDICE D - Questionário sobre o Texto Literário.....</b>	<b>120</b>
<b>APÊNDICE E - Questionário para os Alunos (Etnografia Escolar) .....</b>	<b>122</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Este memorial de formação, intitulado *A Afropotência no enfrentamento ao discurso hegemônico: um projeto de letramento crítico na EJA*, trata-se de uma proposta de intervenção na Educação de Jovens e Adultos (EJA), em uma Escola Municipal de Salvador, e tem uma importância fundamental na minha vida como professor, uma vez que me autobiografar, evidenciando as travessias e ancoragens do que foi (trans)formador em minha vida pessoal, acadêmica e profissional, constitui uma leitura de mim através dos meus alunos. O título dessa proposta de trabalho de conclusão de curso do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) é alusivo à colheita de olhares refletidos em atitudes afrocentradas sobre nós negros - meus alunos e eu - e também uma maneira de resistirmos a uma sociedade globalmente marcada por silenciamentos de vozes, desrespeitos à alteridade e lugares de privilégios que, por isso mesmo, nos excluem, em flagrante desrespeito à coletividade, à humanidade e à construção de um mundo como um lugar de justiça, equidade e respeito às diferenças.

Nas escolas públicas, não raro, estão os atores sociais historicamente invisibilizados na sociedade, haja vista que sobre eles recai, há séculos, uma carga de dominações sócio-históricas atravessadas por discursos preconceituosos e, inevitavelmente, construtores de representações identitárias depreciativas, silenciadoras e, por fim, estruturadoras de mentes e ações. Nesse sentido, a linguagem – potencial legitimadora de relações de poder organizado – tem estado, frequentemente, a serviço do controle social e do fortalecimento de ideologias hegemônicas.

Ao estudarmos a pesquisa qualitativa, nós, alunos do PROFLETRAS, deparamo-nos com a etnografia e percebemos que a sua aplicação à educação representa uma nova forma de cuidar, que leva em conta as necessidades dos alunos sob o prisma do grupo a que pertencem e que, a nosso ver, pode revelar novas dimensões para a prática docente, sobretudo a do profissional das letras. Portanto, busca-se percorrer uma trajetória, no ambiente da sala de aula, marcada pela interação-contexto-interação, falando com o aluno, e não pelo aluno.

Nós, negros, professores de Língua Portuguesa da rede pública de educação, militantes do Movimento Negro na Bahia e leitores da Literatura Afro-Brasileira, das

Literaturas Africanas de Língua Portuguesa e da Literatura Marginal, temos aprendido que os letramentos são um forte subsídio à reconstrução da autoestima, ao resgate da ancestralidade africana, à resistência e, conseqüentemente, ao empoderamento - visto como ferramentas e estratégias sociopolíticas empregadas por grupos historicamente pauperizados e invisibilizados que buscam, essencialmente, a existência plena e justa da distribuição de direitos (BERTH, 2018, p.53) - e ao exercício da plena cidadania dos alunos negros como os que estudam no TAP V – Tempo de Aprendizagem / 8º e 9º anos da Escola Municipal Cidade de Jequié (EMCJ).

Assim, utilizando aporte teórico da Análise Crítica do Discurso (doravante ACD), busquei desenvolver um projeto de intervenção a partir de textos empoderadores da identidade dos alunos da EMCJ, notadamente os que estudavam no TAP V – 8º e 9º anos, no ano de 2018, a fim de auxiliá-los no questionamento dos discursos hegemônicos e preconceituosos.

Nesse contexto, este projeto teve como objetivo investigar, a partir de leituras e análises de textos empoderadores, o desenvolvimento da competência leitora dos alunos do TAP V, de modo a contribuir para o enfrentamento ao discurso hegemônico que pode levá-los à formação e à confirmação de preconceitos e estereótipos controladores de ideologias.

Assim, considerando-me como parte desta intervenção, elaborei objetivos específicos, com foco na aprendizagem dos alunos. Em relação a mim, como professor-pesquisador, busquei adotar uma postura dialógica com meus alunos; reelaborar e desenvolver a intervenção. Quanto aos alunos buscou-se: identificar modelos de representação da negritude presentes nos textos analisados; analisar a recepção dos discursos hegemônicos e contra-hegemônicos; avaliar e orientar os processos e as representações cognitivas voltados ao empoderamento da cidadania, ao autoconceito positivo e à noção de equidade e justiça; desenvolver estratégias de ação para a leitura crítica de textos, seja de forma individual, seja de forma interativa; levantar dados sobre o que esses discursos têm construído nas suas vidas, seja através dos domínios de linguagem, dos modos de apreender e figurar o real e a memória, seja através da diversidade de posturas legitimadoras que promovem; desenvolver possibilidades de ressignificação do ser-e-estar no mundo, promotoras de efetiva cidadania e potencializadoras do seu papel no modo de produção e quanto à sua situação de classe.

Para tanto, navego nesta narrativa primeiramente refletindo sobre a importância da educação, com o texto ***Educação é coisa fina***, e, logo em seguida, sobre momentos de minha vida pessoal e da minha trajetória de formação intelectual e profissional, os quais me constituíram no que sou, no 3º capítulo, intitulado ***Minhas travessias: do cais-aluno ao cais-professor no porto da escola pública***. Falo das minhas rotas estudantil e acadêmica, do que colhi e aprendi nas minhas aprendizagens e ensinanças, na escola particular, na escola pública, no instituto Steve Biko, e com a formação continuada. No 4º capítulo, intitulado ***Ancoragens***, narro sobre o bairro do Engenho Velho da Federação e da Escola Municipal Cidade de Jequié, apresentando sua localização, estrutura física, material humano, a EJA e os alunos do Tempo de Aprendizagem V – C para melhor situar o meu leitor. No 5º capítulo, intitulado ***Letramento crítico e Afropotência***, delinco o contexto de intervenção e a escolha do Projeto de Letramento Crítico, bem como os objetivos do Projeto de Intervenção e a aplicabilidade da ACD na sala de aula. Já no 6º e 7º capítulos, falo das etapas de intervenção e apresento as considerações finais, respectivamente.

Ao longo desta narrativa, que navega imbricada com o aporte teórico estudado, apresento também a roda de conversa, instrumento etnográfico privilegiado na intervenção; a descrição das atividades desenvolvidas nas etapas de intervenção, as produções textuais dos alunos, sem focar na análise ou julgamento da variação linguística utilizada, muito menos impor a norma culta da língua como única possibilidade aceitável, acreditando que, para este projeto, o que mais interessa são as falas, as vivências e o lugar de fala dos sujeitos envolvidos nesta pesquisa.

## 2 EDUCAÇÃO É COISA FINA

Educação é coisa fina, uma melodia para a alma... Professora e professor são os regentes de uma orquestra e os músicos são os nossos alunos. Todos, juntos, são canções cujas notas provêm do mundo a formar um mosaico de saberes e não saberes. Em educação, o princípio não tem fim! Estamos sempre principiando nos corredores da vida, nos desvãos do universo, nos sótãos das possibilidades humanas...

Nanã – Mãe da Lama, amálgama de Terra e Água – e Nossa Senhora de Santana – sabedoria-avó, complacência facial dos netos e das netas – são personificações emblemáticas do ofício de ser professora, de ser professor... Em latim, *professor* (*pro+fateri*) significa pessoa que professa, que declara algo diante de todos, por ser *expert* em algum saber. O neologismo *ensinador* denota o indivíduo que ensina, que sabe *assinalar*, termo advindo do latim vulgar *insignare*, que significa mostrar algo de forma clara, com ênfase. Já *educador*, do latim clássico *educator* (partícula *ex* + verbo *ducare*), é aquele que conduz para fora, isto é, a pessoa que conduz outra para fora de si mesma, revelando-a ao mundo, a outras ambiências que não só a familiar. Portanto, o educador alimenta, prepara, orienta o educando.

Lembro-me, com lúcida frequência, nos silêncios eloquentes da minha solidão ou das minhas reflexões, de que o ofício de professar, educar ou ensinar, tão presente nas esquinas e ruas do mundo – primeiras e naturais escolas da vida – reside na partilha enriquecedora da viagem de mulheres e homens, sobretudo os soberanos. Estes, com uma das mãos, devem segurar um ovo, metáfora do poder – armadilha ilusória, cegueira momentânea, sedução para os desavisados... Saber lidar com o ovo é tarefa para os sábios, que não poderão segurá-lo deliberadamente com muita força, sob pena de vê-lo quebrar-se, tampouco não o segurar bem, com primitivas sede e fome, cujo risco inevitável é a sua queda ou o seu esfacelamento. Cuidar, mais do que nunca, nesse instante, é palavra de ordem, haja vista que saber e poder se atravessam, gerando um ponto de encontro – umbigo de humanos – donde mulheres e homens se arredondam, se dinamizam, aparando as arestas dos quadrados que os fazem tímidos, menos flexíveis e críticos.

Figura 1 – Sankofa – Ideograma *A mão segura o ovo*



Fonte: Nascimento (2008, p.39)

Essa proposta dialoga sobremaneira com a coleção Sankofa, que postula uma perspectiva epistemológica afro-brasileira, ancorada na matriz africana e referenciada na experiência histórica e na cultura de origem dos povos africanos no Brasil, cuja contribuição é imprescindível à construção de uma abordagem pluricultural e multiétnica na escola brasileira. Para Nascimento (2008, p. 54)

À medida que me defino e reconheço, posso elaborar com o outro e contribuir para um esforço coletivo rumo a objetivos comuns, em condições de igualdade. A necessidade de um mundo democrático não é eliminar as diferenças, mas conviver com elas de maneira pacífica e harmoniosa. Da mesma forma, as diferenças não devem ser transformadas em desigualdades, mas valorizadas em um contexto de respeito mútuo e bom convívio, pois enriquecem e enaltecem o meio cultural e a identidade nacional.

Que sejamos, hoje e sempre, professores, ensinadores, educadores e educandos – linhas e agulhas a singrar o pano da vida, bordando manhãs de esperança, paz, justiça e felicidade! Que o efeito disso tudo em nós se edifique, fazendo surgir, sobretudo, uma brisa renovadora de nossas humanidades que se ausentam em dias de flagrantes desesperos, de dores, de fome, de estranhamentos...

### 3 MINHAS TRAVESSIAS: DO CAIS-ALUNO AO CAIS-PROFESSOR NO PORTO DA ESCOLA PÚBLICA

E o povo negro entendeu que o grande vencedor  
 Se ergue além da dor  
 Tudo chegou sobrevivente num navio  
 Quem descobriu o Brasil?  
 Foi o negro que viu a crueldade bem de frente  
 E ainda produziu milagres de fé no extremo ocidente  
 (Caetano Veloso)

Com o intuito de explorar as metáforas usadas neste memorial e que apontam para semelhanças entre mim e os alunos da turma TAP V – C, nossas trajetórias, as de nossos antepassados que foram escravizados, abro este capítulo com um fragmento da canção *Zumbi*, de Jorge Bem Jor, para, em seguida, fazer algumas considerações sobre a importância deste projeto de intervenção.

Angola, Congo, Benguela

Monjolo, Cabinda, Mina

Quiloa, Rebolo

Aqui onde estão os homens

Há um grande leilão

Dizem que nele há uma princesa à venda

Que veio junto com seus súditos

Acorrentados num carro de boi

.....

Aqui onde estão os homens

De um lado cana de açúcar

Do outro lado, cafezal

Ao centro, senhores sentados

Vendo a colheita do algodão branco, branco, branco

Sendo colhidos por mãos negras

.....

Eu quero ver  
Eu quero ver  
Eu quero ver  
Quando Zumbi chegar  
O que vai acontecer  
Zumbi é senhor das guerras  
É senhor das demandas  
Quando Zumbi chega  
É Zumbi é quem manda

(Jorge Ben Jor, 1974)

Não poderia não falar da nefasta estrutura da escravidão negra no Brasil sem retomar, nem a mim, nem a meus alunos, um pouco da vergonhosa história que nos marcou e, por esse motivo, pareceu-nos necessário trazer à tona para que se entenda, entre outros nós, o que Cuti ressalta

Na época colonial, os escravizadores usavam a técnica da violência preventiva. Para lermos o presente das relações raciais no Brasil, temos de considerar o significado daquilo hoje. A prática discriminatória é uma intimidação que funciona no dia a dia como uma atitude preventiva dos brancos racistas contra o que os assusta. Um negro com poder, para a consciência e, sobretudo, inconsciência racista, só pode significar a prática da vingança. (CUTI, 2010, p. 4)

Os africanos escravizados, provenientes da Nigéria e de outras proximidades, eram conduzidos ao sul do Benim até o mercado de escravos da cidade de Uidá (Ouidah), situada na costa ocidental da África. Em viagens que costumavam ocorrer à noite, a fim de que pudessem sobreviver ao calor e também como uma estratégia para que não memorizassem os caminhos e ousassem fugir, esses cativos, desprovidos de sua humanidade, eram tratados como mercadorias e, em geral, no percurso, morriam de sede, fome e banzo (saudades).

Figura 2 – Mapa do Benin



Fonte: Site <https://www.lonelyplanet.com/maps/africa/benin/>

Uma vez em Uidá, os escravos eram conduzidos à praça pública onde ocorriam os leilões, e lá eram vendidos aos traficantes europeus. Antes disso, porém, no trajeto do mercado ao porto, os cativos paravam em torno da árvore do esquecimento e cumpriam um ritual: a fim de que se esquecessem, na América, de suas terras, suas origens, sua história e apagassem sua identidade, os homens davam nove voltas, as mulheres davam sete. A cada volta dada, ocorria a morte das memórias que carregavam desde o útero. Para mim, esse rito simbolizava a resistência e a afropotência voltada aos enfrentamentos e às desconstruções pelo negro dos discursos hegemônicos que insistem em nos silenciar e invisibilizar:

O uso da palavra “negro” positivada, pelo influxo do Movimento Negro, atua no sentido de promover a superação do racismo e reforçar a identidade vilipendiada secularmente. Abandoná-la é solapar as conquistas já feitas nesse sentido. Não há identidade negra possível sem o combate progressivo ao racismo. A ideia de “cultura” isenta de vida e, portanto, de conflito, só reforça a hipocrisia instaurada como norma. Não há identidade brasileira sem identidade negra, índia e mestiças livres dos padrões hegemônicos brancos (CUTI, 2010, p.11).

É difícil precisar qual foi o primeiro porto de desembarque de negros africanos no Brasil, embora certos estudiosos afirmam que Martins Afonso de Souza, em 1531, desembarcou na Bahia os primeiros africanos escravizados encontrados na Caravela Santa Maria do Cabo, a qual mais tarde foi aprisionada, tendo sua tropa incorporada à Capitania de São Vicente, da qual fora o primeiro donatário, onde desembarcou em

20 de janeiro de 1532. Em 1535, Duarte Coelho, o primeiro donatário de Pernambuco, importou os primeiros escravos negros. Dessa maneira, a história da escravidão negra no Brasil torna Pernambuco como o primeiro porto brasileiro de desembarque de homens e mulheres africanos para aqui carregados e comercializados como peças ou trocados por objetos entre mercadores negreiros e senhores de engenho.

Inicialmente levados aos engenhos de açúcar das Capitanias de São Vicente, da Bahia e de Pernambuco, esses africanos escravizados, assim que chegavam ao Brasil, passavam por uma triagem de refresco nos portos de desembarque e eram encaminhados ao interior do País, cujos centros mais importantes de importação eram Pernambuco e Bahia.

Com o desenvolvimento da agricultura, principalmente a do arroz no Maranhão e no Pará, São Luís e Belém tornaram-se portos negreiros em pequena escala, e então não só a lavoura e a pecuária abraçaram a mão de obra escrava, principalmente nos vales do Maranhão e do Piauí. Entretanto, com a descoberta de ouro, houve uma correria e abandono das lavouras e dos engenhos, gerando um êxodo, já que as primeiras minas de ouro descobertas fizeram com que o preço do escravizado subisse e os fazendeiros nortistas abandonassem suas lavouras e fazendas, migrando para Minas Gerais em busca desse metal precioso.

A febre do ouro ocasionou profundas penetrações e bandeiras para Mato Grosso, Goiás, Bahia e por todos os recantos de Minas Gerais. O porto de Recife começou, então, a perder a supremacia escravista, passando o Rio de Janeiro, durante todo o século XVIII, a ser visto como um porto africano. As levas de negros desembarcados permaneciam nos galpões de refresco, no bairro do Valongo, por pouco tempo, para em seguida serem encaminhadas às ricas minas de ouro, em Minas Gerais e na Bahia, na Chapada Diamantina.

A cidade do Rio de Janeiro tornou-se, então, a maior feira de pessoas escravizadas do Brasil, tendo a maioria dos negros que ali desembarcaram mandados para as minas ou para as fazendas, mas muitos deles permaneceram lá, nos lares, como servos ou serviçais de estivas e de transporte local, nos armazéns de comércio e até em pequenas oficinas de arte. Nessa época, as pessoas mais abastadas compravam negros para oferecê-los de aluguel às fábricas, como soldados nas praças ou em obras públicas.

Cinco séculos se passaram, mas, a despeito de muitas lutas, travestidas à custa de reinvenções, conquistas e superações, a situação atual do negro no Brasil mostra

que a escravidão de sujeitos negros, estrategicamente, se reinventa, em um jogo hegemônico de manutenção de opostos - mundo branco versus mundo negro - em um contexto de memória escravagista, em que a branquitude propagandeia sua primazia existencial, e a mídia cumpre esse trabalho o tempo inteiro. (SODRÉ, 2017, p.7). Por exemplo, os ônibus coletivos são análogos aos navios negreiros; o salário do homem negro e da mulher negra, em geral e respectivamente, é menor do que o do homem branco e da mulher branca, ainda que possuam a mesma formação; a população carcerária do País é, eminentemente, negra; as escolas públicas, sucateadas, criadas para não darem certo, quase sempre, apresentam um currículo pouco ou nada atraente, entre outros, o que se constitui em um flagrante projeto de escravidão moderna dos corpos negros:

Ser negro é ser violentado de forma constante, contínua e cruel, sem pausa ou repouso, por uma dupla injunção: a de encarnar o corpo e os ideais de Ego do sujeito branco e a de recusar, negar e anular a presença do corpo negro.

.....  
O negro sabe que o branco criou a inquisição, o colonialismo, o imperialismo, o anti-semitismo, o nazismo, o stalinismo e tantas outras formas de despotismo e opressão ao longo da história. O negro também sabe que o branco criou a escravidão e a pilhagem, as guerras e as destruições, dizimando milhares de vidas. O negro sabe igualmente que, hoje como ontem, pela fome de lucro e poder, o branco condenou e condena milhões e milhões de seres humanos à mais abjeta e degradada miséria física e moral. (SOUZA, 1983, p. 2-5).

É sobretudo por isso que aqui, mais uma vez, assumo, como educador, o compromisso de buscar, cada vez mais, uma educação libertadora, descolonizadora, transformadora da realidade social, não pautada em uma cultura de supremacia branca, a que nós, negros e negras, estamos submetidos. É nesse contexto que Paulo Freire entendia o papel do professor, segundo hooks:

A ênfase na educação como necessária para a libertação, que os negros afirmavam na época da escravidão e depois durante a reconstrução, informava nossa vida. E por isso a ênfase de Freire na educação como prática da liberdade fez sentido imediatamente para mim. Consciente desde a infância da necessidade da alfabetização, levei comigo para a universidade a lembrança de ler para as pessoas, de escrever para as pessoas. Levei comigo as lembranças de professoras negras no sistema escolar segregado que tinham sido pedagogas críticas e tinham nos proporcionado paradigmas libertadores. (hooks, 2017, p. 72-73).

### 3.1 ROTA ESTUDANTIL: COLHENDO PRÁTICAS E CONHECIMENTOS

A escola pública passava pelo processo de desmontagem e sucateamento no auge da Ditadura Militar, lá pelos idos de 1970 –, via-me como um amante das letras, conhecido pelos colegas e professores como o “aluno da letra bonita”. Verdade! Era uma verdade! E eu, tolo, preconceituoso e de formação machista, envergonhava-me porque acreditava que “letra bonita era letra de mulher”. Afinal, era o que se dizia – e ainda se diz!

Sempre tive uma coordenação motora que me permitia, na antiga segunda série do Ensino Primário, hoje 2º ano do Ensino Fundamental I, escrever a caneta. Como isso era visto como uma novidade em toda a Escola Sátiro Dias! Eu era o único aluno da sala a quem a Profª Neide Bauer dispensava o uso do lápis e da borracha, e lá seguia eu nas aventuras de traços azuis... Lembro-me também de meu caderno ser muito disputado pelos colegas nas vésperas de provas. E qual era a razão disso? Virginiano, sentava no fundo da sala, prestava atenção às aulas e anotava tudo o que os professores punham no quadro, além de registrar as observações que eram feitas sobre os conteúdos.

Hoje, porém, vejo que sentar no fundo da sala era uma estratégia, haja vista que, além de ser mais alto que a média de meus colegas, eu era esperto porque lá, “no fundão”, tradicionalmente visto como o espaço da bagunça, tinha-se uma visão privilegiada da sala inteira: eu podia ver todos os colegas, a professora e o quadro. Fora isso, embora fosse de pouca conversa, eu estava sempre à frente dos trabalhos em equipe, quando, invariavelmente, liderava o grupo e aproveitava para dar aulas, tentando, por meio da imitação, reproduzir a didática das minhas professoras. Sim, minha educação básica foi quase toda marcada por grandes mulheres, excelentes educadoras!

Sempre aluno de escola pública, na 5ª série do Ensino Fundamental II, na década de 1980, precisei ganhar uns trocados para me manter, uma vez que, caçula dos homens de uma família de oito filhos – cinco meninas e três meninos – a dificuldade econômica era uma marca, e o País atravessava uma crise econômica que fez com que meus pais tirassem alguns de meus irmãos da rede particular (o Colégio Nossa Senhora da Luz, situado no bairro da Pituba, Salvador, e que existe até hoje) e os colocassem em uma escola pública. Antes de mim, vieram dois irmãos e duas irmãs. Meu pai era mestre de obras, e minha mãe, dona de casa. Ambos estudaram

até a antiga quarta série e tinham uma boa base de conhecimentos, talvez porque gostassem muito de ler. Recordo, ainda hoje, os dois sempre com um jornal, revista ou livro à mão. Para eles, a educação nunca foi despesa, e, sim, investimento.

E assim me vi, já aos 12 anos, dando aulas de reforço, ou, como se diz aqui, em Salvador, dando banca, isto é, oferecendo aulas de reforço aos alunos que têm dificuldade em assuntos trabalhados em sala de aula ou precisam sistematiza-los com o auxílio de uma pessoa, em geral professor. Nessa época, morava na Amaralina, em uma casa que tinha o subsolo, o térreo e o primeiro andar. Neste, ainda em construção, ministrava aulas em um dos quartos cuja porta servia de lousa, onde fazia os registros das lições que ensinava aos alunos.

Dos 12 aos 21 anos, passei boa parte de minha vida estudando e trabalhando, ministrando aulas a jovens e crianças da rua em que morava, a Rua Guanabara, uma fronteira entre o bairro da Amaralina e da Pituba. Cursei da 5ª à 8ª série no Colégio Polivalente de Amaralina – onde tive outras professoras maravilhosas, como Meire, de Matemática; Eulinda, de Estudos Sociais; Iracy e Maria Célia, de Língua Portuguesa. Esta última, com certeza, marcou minha vocação para ser professor, o que relato mais adiante!

Antes, porém, devo lembrar como foi difícil esquecer o dia em que estávamos organizando uma festa-surpresa para comemarmos o aniversário da professora Eulinda. Era o dia 14 de junho de 1980, e nós estávamos no turno oposto ao dos estudos, o vespertino. Sempre tivemos, eu e professora Eulinda, uma relação de muito carinho e afetividade. Ela me chamava pelas iniciais do meu nome. Pois bem, nesse dia, depois de a festa estar toda organizada, bateu uma forte vontade de voltar para casa, e eu acabei fazendo isso, deixando os colegas sem entenderem o que estava acontecendo. Como logo eu que admirava tanto a homenageada iria me ausentar? Sem dar muitos ouvidos à discussão, saí decidido a ir embora. Já em casa, deparei-me com um clima tenso e triste: a assistente social do hospital em que meu pai estava internado havia acabado de telefonar e avisar à família que ele falecera. Eis o primeiro solavanco que a vida me dera!

Era 11 de agosto de 1980, Dia do Estudante. Lembro que, depois do intervalo que antecedia as três primeiras aulas do dia, voltamos para a sala de aula. Dessa vez não seria para aprendermos novos conteúdos, e sim para a realização de uma homenagem regada a presentes que tinham sido comprados pelos professores, a fim de comemorar o nosso dia.

Todos nós estávamos já sentados, enquanto a professora do quarto horário procedia ao sorteio, quando ouvimos que a primeira pessoa contemplada foi uma colega de nome Carmen. Ela se levantou e foi pegar seu brinde, retornando em seguida ao seu assento. Novos nomes iam sendo sorteados, quando, de repente, Carmem levantou a mão e avisou que o presente que ganhara – uma gramática de Celso Cunha – não poderia ficar com ela, pois havia sido dedicada a mim, pela professora Maria Célia. Isso foi uma grata surpresa para mim, motivo de orgulho, porque jamais imaginaria ser contemplado pela minha professora de português, muito menos naquele contexto. Carmen foi, então, presenteada com outro objeto, creio que um livro da *Coleção Para gostar de ler*, muito disputada por nós, alunos. No dia seguinte, agradei o presente, que guardo até hoje, à professora e ainda recebi um forte abraço seguido de elogios.

Um ano mais tarde, 1981, agora no 1º ano do antigo segundo grau, como se chamava na época, e hoje atual primeira série do ensino médio, estava eu no Colégio Professor Carlos Santana. Neste estabelecimento, não cheguei a concluir o ano letivo, pois fui aprovado no curso técnico de Edificações do CEFET, antiga escola técnica, onde estudei até 1986. Lá concluí o curso, e meses depois passei a fazer um estágio remunerado na Construtora Suarez. Eu era, dentre os estagiários, o único que tinha o curso técnico, já que os outros eram formandos de Engenharia Civil da UFBA.

Em 1987, prestei vestibular para Letras, na Universidade Católica (UCSAL), e Engenharia Civil, na UFBA, sendo aprovado em ambas as universidades. Tive, entretanto, de optar pelo Crédito Educativo, um programa de financiamento do estudante oferecido pela Caixa Econômica Federal em que, após conclusão do curso, o aluno deve ressarcir ao Estado o valor concedido, mas agora acrescido de juros baixos. Foi com o pagamento das aulas da banca que pude pagar as mensalidades. E, assim, após quatro anos, me tornei o mais novo licenciado em Letras e estava apto a lecionar língua portuguesa e literatura brasileira.

### 3.2 ROTA ACADÊMICA: APRENDÊNCIAS E ENSINANÇAS

Em 1991, concluí o curso de Letras, mas não o de Engenharia Civil, devido às constantes paralisações dos professores por melhores salários e condições de trabalho. Hoje sei também que, por falta de vocação, terminei por abandoná-lo.

Confesso que a vida foi-me lançando, cada vez mais, para o mundo da educação. Desde a adolescência até a fase adulta, os 26 anos, foram muitas aulas dadas, tanto como reforço escolar, como aquelas ministradas em escolas públicas e privadas.

#### 3.2.1 A Escola Particular

Em 1995, sou convidado a lecionar no Colégio Drummond, inicialmente para atuar no 8º ano do Ensino Fundamental, lecionando a disciplina de Produção textual. No ano seguinte, me deram turmas de 1º ano do Ensino Médio para ensinar essa mesma disciplina. Em 1997, passei atuar nos 1º e 2º anos, mas agora dando aulas de Gramática e Literatura. De 1998 a 2006, quando a escola fechou as portas, continuei atuando como professor dessas duas matérias, nas mesmas séries, e também como professor de Redação do 3º ano com Pré-Vestibular, uma espécie de reforço das aulas voltadas à preparação para o ingresso nas universidades.

Nesse íterim, fui convidado a trabalhar na Rede SESI de Educação, dando aulas no ensino médio, onde fiquei até o ano de 2017, quando já havia entrado no PROFLETRAS. Paralelamente a isso, atuei em outras escolas particulares de Salvador, como o Colégio Integral e o Colégio Águia. Esse período foi muito importante para a minha formação como professor porque pude tomar contato com currículos diversos e bem diferentes daquele que vivenciava no ISB (Instituto Steve Biko) e na escola pública, já que nesses dois ambientes acadêmicos, lidava com alunos que tinham uma trajetória de vida parecida com a minha e, portanto, nós podíamos aprender e ensinar a partir de uma epistemologia negra, sobre a qual mais tarde falarei, marcada pelas experiências e demandas de instituições culturais, artísticas e sobretudo políticas nascidas a partir do Movimento Negro, entendido como um ator político educador.

### 3.2.2 A Escola Pública

Primeiro, em 1990, estagiei como graduando em Letras na Escola Estadual Luiz Viana Filho, situada no bairro de Brotas. No ano seguinte, 1991, iniciei minha carreira nas escolas públicas, das quais há uma, que se situava no município de Dias D'Ávila, zona metropolitana de Salvador, pela qual tenho muito carinho: Escola Municipal Padre Torrend. Para ir até essa escola, eu precisava acordar bastante cedo e pegar, todos os dias, quatro ônibus – dois para ir e dois para voltar, e só retornar no fim da noite –, nela tive as primeiras grandes lições como professor: aprendi, na marra, a conquistar os alunos, que eram apaixonados pela professora anterior, a qual, por alguma razão que desconheço, precisou desligar-se da turma. Os estudantes, no início, eram muito indisciplinados, e conquistar a confiança deles não foi nada fácil. Hoje, porém, tenho alguns deles como amigos.

Em 1995, participei da seleção para o magistério na ESAEX, Escola Superior do Exército, disputando uma das quatro vagas como primeiro tenente. Fui aprovado em primeiro lugar, mas declinei do cargo, mesmo após insistentes ligações de um coronel e pressões da família; por saber que não suportaria uma rotina rígida de um currículo engessado, permeado de valores com os quais deliberadamente não concordava. Ainda que tivesse consciência da segurança (moradia, plano de saúde e automóvel, entre outros à minha disposição) e do retorno financeiro que teria ao abraçar a carreira de militar. Um ano depois, em 1996, já atuando em uma escola particular de grande porte da cidade, o Colégio Drummond, onde passei dez anos, fui aprovado em primeiro lugar no concurso para professores do Estado.

Na rede pública, coincidentemente na mesma escola em que estagiei, minha estada foi curta, pois não conseguia conciliar as demandas de trabalhar três turnos: nos turnos matutino e vespertino, aulas na escola particular, e, no noturno, mais aulas em um colégio público e ainda o curso de pós-graduação em Psicologia da Educação e Problemas de Aprendizagem, na Faculdade de Rui Barbosa. Nesse mesmo ano, aproximei-me do Movimento Negro e passei a fazer parte da equipe de professores do ISB, uma iniciativa em educação que tem como principal frente de atuação o pré-vestibular para alunos afrodescendentes, oriundos de escola pública, e que merece um capítulo à parte, por ter consolidado em mim a identidade negra, a oportunidade de me fazer e ser militante do Movimento Negro.

### 3.2.3 O Instituto Steve Biko

Em 1995, depois de algumas conversas com amigos, fui convidado para fazer parte de uma experiência revolucionária em educação afrocentrada em Salvador e, finalmente, chego ao ISB. Nessa instituição, além das disciplinas formais que compõem o currículo básico da educação, no nível médio, há o CCN – Cidadania e Consciência Negra, que faz toda a diferença na formação dos jovens que lá estudam, por trabalhar questões como autoestima, resgate da ancestralidade africana, pertencimento étnico, estratégias de combate ao preconceito e à discriminação racial, empoderamento negro, história da África e da diáspora.

O ISB é uma iniciativa pioneira em educação voltada à agenda do povo afrodescendente, configurando-se como uma antecipação às Leis 10.639/2003, a qual altera a Lei nº 9.394/1996 e estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir, no currículo oficial da Rede de Ensino, a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira"; e a Lei 11.645 /2008, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir, no currículo oficial da Rede de Ensino, a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena".

O processo de colonização no Brasil produziu bastantes e diversas desigualdades na diferença entre negros e brancos, e a pós-colonização produziu novas estratégias que mantêm e aprofundam essas desigualdades, promovendo a violação de direitos e impedindo o acesso à cidadania de parcela expressiva da população, majoritariamente a afro-brasileira.

A cidadania é um direito que as pessoas têm de viver com dignidade, acessando as estruturas e equipamentos sociais, de modo a mobilizar-se e ascender socialmente, ocupando, a partir do desejo, da aptidão e do empenho, os espaços sociais. Ser cidadã, ser cidadão seria, portanto, o exercício natural da vivência social, ou o resultado do investimento social, mas não é o que ocorre com as mulheres, com as crianças, com os idosos, com os gays, as lésbicas, com os grupos que convencionalmente são chamados de minorias. Isso ganha dimensão maior quando esses grupos estão alocados dentro do segmento negro. Conseqüentemente, como forma de combater as recorrentes violações de direitos, tornou-se necessário um processo de organização da sociedade civil para garantir e ampliar o direito à cidadania dessas chamadas minorias. Nesse contexto, cidadania, para as populações

negras, tem o status de um evento, promovido a partir das intervenções do Movimento Negro.

As cidadanias negras construídas em qualquer ponto do Brasil, apesar das lutas e principalmente por elas, são histórias que, ainda que possam se constituir em narrativas individuais, se confundem a todo tempo com narrativas de tantas outras pessoas negras em qualquer parte da diáspora. As histórias do ISB são histórias de cidadania que falam de situações, que dizem respeito a muitas pessoas, são pessoas e situações que se entrelaçam e se entrecruzam e assim desenvolvem Cidadania e Consciência Negra; são histórias de Bikudos e Bikudas, que assim são chamados e se autodenominam porque aprenderam um jeito Biko de ser, incorporado na vivência no ISB.

O ISB, entidade autônoma, sem vinculação partidária, que atua na promoção da população negra, por meio da inserção e do avanço na escolarização, na perspectiva da formação plena, é uma organização do Movimento Negro que desenvolve ativismo político no combate ao racismo e suas consequências, através de ações socioeducativas, com uma pedagogia própria, baseada em uma cosmovisão africano-brasileira.

O surgimento do ISB se deu a partir do anseio de jovens negros e negras de Salvador de exercerem direitos e diminuir desigualdades, investindo na formação de pessoas. Sua ação inicial foi o pré-vestibular, protagonizando uma ação que denotou a possibilidade de uma maior inserção no ensino superior de grande parte da população negra no pós-ditadura militar. Nesse sentido, a iniciativa passa a contar com apoio da militância do Movimento Negro para além das Organizações, ao tempo que contou com apoio de muitas delas.

O começo da década de noventa, ainda sob forte impacto do final da ditadura militar, foi marcado pela continuidade da retomada dos Movimentos Sociais, especialmente, neste caso, do Movimento Social Negro. É importante destacar esse momento político, considerando que os chamados tempos de chumbo da repressão da ditadura militar são marcados pelo retrocesso político e pela extinção da democracia, mas também pelo aprofundamento do racismo, que se faz presente inclusive nas lutas políticas gerais pela democracia no Brasil.

O racismo deve ser combatido em nome de princípios democráticos e humanitários, por via de promoção da igualdade de direitos, do respeito às diferenças individuais e grupais, pela promoção de ações afirmativas e medidas legais e

administrativas compensatórias e reparadoras. Essa luta é tão importante quanto a luta pelo fim do regime ditatorial instalado no país em 1964; lutar contra o racismo é tão importante quanto o foi lutar pelas eleições diretas para presidente da República; tão importante porque essa luta e o seu sucesso podem – ao fazer justiça – legitimar e dar peso político às pretensões do Brasil no cenário internacional.

A retomada do Movimento Negro, depois de mais de vinte anos de ditadura militar, encontra suas bases nos Terreiros de Candomblé e nas Irmandades Católicas, como a Irmandade de Nossa Senhora do Rosário dos Pretos, localizada no bairro do Pelourinho, onde, em 1987, eu, recém-aprovado no curso de Letras da UCSAL, passo a frequentar as missas e outros eventos, como o canto coral, sob a responsabilidade do padre Hélio. Essas foram as poucas organizações que sobreviveram à ditadura militar e se constituíram importantes espaços de resistência e de apoio às lutas pela democracia, ao lado da Juventude Negra, sedentapor participação política. Isso ampliou e fortaleceu as ações contra as forças racistas, dando impulso à formação de várias frentes de combate ao racismo, mesmo antes da anistia política, com a formação de Blocos Afros e Grupos de Organização Política.

Foi nesse contexto que alguns Jovens Negros e algumas Jovens Negras, organizados em grupos de discussão política, Entidades do Movimento Negro, e com a experiência de transitar na academia, a maioria na condição de estudante, e alguns e algumas na condição de professor e professora, decidem que é necessário uma intervenção no sentido de implantar uma iniciativa que pudesse alterar essa realidade, contribuindo com a formação de outros e outras jovens, os quais, oriundos de escolas públicas, encontravam (e encontram) dificuldade maior para o enfrentamento ao concurso vestibular. Esses Jovens Negros e Negras constituem, então, um grupo de estudo, que muito rapidamente se configura em um pré-vestibular, o Curso Pré-Vestibular Steve Biko.

A decisão pelo enfrentamento a uma realidade profundamente desigual supera divergências, apesar de fundamentais, e reúne militantes de diferentes entidades do Movimento Negro, e até militantes que resistiam à vinculação ao que se chama Movimento Negro Organizado, militância através de entidades. Foram três encontros no jardim da Faculdade de Economia da UFBA, na Praça da Piedade, em Salvador, e, em um intervalo de um mês, especificamente em 31 de julho de 1992, está fundado o grupo que deu origem ao primeiro pré-vestibular no Brasil voltado à população negra oriunda da escola pública, a primeira ação do Instituto Steve Biko. Algumas carteiras,

quadro de giz, papel, cópias de textos, determinação, articulação política foram os recursos de que se valeu um grupo de Jovens Negros e Negras, e a convicção de que a academia, por nenhum aspecto, refletia e ainda não reflete, apesar de algumas mudanças, a exemplo da Política de Cotas para o acesso à Universidade, a realidade de uma cidade de maioria negra.

O desejo de alterar a estrutura imobilizada pelos anos de ditadura e pelo racismo foi uma das principais motivações para a mobilização desses e dessas jovens e para a criação do Instituto em Salvador, que convergiu com a motivação da Juventude Negra em todo país. Diante da notícia de um pré-vestibular para negros e negras oriundos de escolas públicas, e dos resultados alcançados, particularmente em termos de aprovação no vestibular, essa notícia circulou, rapidamente, entre os militantes do Movimento Negro de várias regiões do Brasil, influenciando o surgimento de várias iniciativas semelhantes.

A vivência cotidiana nesse pré-vestibular do Instituto Steve Biko, mais alguns estudos e o acesso a algumas pesquisas desenvolvidas pelo Movimento Negro e por algumas e alguns dos seus e suas militantes na academia apontam para a evidência de que o êxito da iniciativa esteve no diferencial que ela traz desde sua fundação, que é debater cotidianamente sobre a influência do racismo no desempenho na vida de pessoas negras, particularmente no seu rendimento escolar, assim como sua inserção e mobilidade social. A partir dessa interpretação, na expectativa de intensificar e aprofundar os debates sobre o racismo e suas consequências, histórias da África e dos africanos na África, no Brasil e na Diáspora, as contribuições dos africanos e seus descendentes na formação da sociedade brasileira, é criado o componente curricular denominado de CCN – Cidadania e Consciência Negra, e o que aparece, inicialmente como um diferencial do Instituto Steve Biko, passa a ser sua marca pedagógica, ensinando e aprendendo a desnaturalizar o lugar ocupado pelos negros e negras na sociedade brasileira, evidenciando que as desigualdades no Brasil são construídas com pressupostos de cor(raça), de gênero, geracional e de territorialidade.

Por fim, em 30 de setembro de 2013, retorno à escola pública, dessa vez como professor da rede municipal, onde permaneço, tendo transitado, por questões burocráticas e políticas, por alguns estabelecimentos, mas aportado há cerca de um ano e meio na Escola Municipal Cidade de Jequié. O barco da educação transgressora, e por isso mesmo, transformadora e libertadora, me conduz ao cais em que encontro outros passageiros que, definitivamente, têm histórias de vida muito

parecidas com a minha, ambas marcadas historicamente por negações de nossas humanidades, nossos direitos e identidades afrodiáspóricas.

É na escola pública que me vejo refletido: meus alunos se parecem comigo, compomos um mosaico de atores sociais que, cotidianamente, busca sobreviver ao racismo, à discriminação e aos seus efeitos sobre nossos corpos negros. Não obstante, tais práticas permanentemente reinventadas pelos discursos hegemônicos, em vez de nos enfraquecerem ou nos silenciarem, elas nos fortalecem a não fugirmos da luta. E é por isso que, sempre que se faz necessário – e isso é cotidianamente – repito a mim e a meus alunos: somos sobreviventes de uma nação marcada por uma história colonial, que escravizou e ainda tenta escravizar mentes e corpos negros.

### **3.2.4 Formação Continuada**

Depois de mais de vinte anos atuando como professor e tendo, ao longo dessa travessia, feito duas especializações, uma na Faculdade Rui Barbosa (Psicologia da Educação) e outra na UFBA (Estudos Linguísticos e Literários), cheguei ao PROFLETRAS. Eu acreditava que o que eu aprendera ao longo da minha formação e das minhas experiências seria confirmado neste mestrado. Entretanto, desde o primeiro semestre desse programa, aconteceu uma desconstrução quase total de mim como educador e de boa parte daquilo achava que sabia.

Fazendo vir à tona as lembranças de minha trajetória como profissional, percebo uma busca incessante pelo meu aprimoramento, na tentativa de dar novos sentidos ao exercício pedagógico com/para meus alunos. Ciente de que ser aprendente é um estado permanente para quem atua como professor/professora, fiz a seleção, em 2016, para o PROFLETRAS, obtendo o sexto lugar.

Em 2017, já aluno do PROFLETRAS – Mestrado Profissional em Letras, li o texto *A Redação na escola: e as crianças eram difíceis*, de Eglê Franchi (2002). Essa leitura, como as demais, emocionou-me bastante, porque me vi como aluno e também como professor, no que diz respeito à importância das aulas de produção textual quando a autora ressaltava as consequências nefastas da ação equivocada do sistema educacional, que segrega os discentes, oferecendo à criança socialmente desfavorecida um leque de conhecimentos sem conexão com a realidade e, portanto, descontextualizados. Tal prática estigmatiza suas origens e sua língua, subjugando-a por meio de notas, terminando por negar-lhe o acesso ao saber, o qual poderia libertá-

la da opressão do sistema capitalista e dar-lhe condições de ascender socioeconomicamente.

À medida que ia lendo a obra *Conscientização*, refletia como Paulo Freire (1979) destaca o processo de formação de uma consciência crítica, a partir da relação com os fenômenos da realidade objetiva, a qual é apresentada por meio da interdependência entre o compromisso ético-político-social e o fazer pedagógico. Freire (1979) destaca ainda que, por sermos indivíduos em constante mudança, é mister lançarmo-nos ao desafio de reinventarmos a nossa prática educativa; já que o conhecimento não se dá fora do processo de conscientização. Neste, não basta conhecer a realidade e descrevê-la, é preciso ir além, reconhecendo-a, modificando-a, problematizando-a quantas vezes forem necessárias, a fim de superar desafios próprios da comunidade na qual o sujeito está inserido.

O processo de conscientização não se baseia, única e exclusivamente, na noção de consciência, estando ela de um lado e o mundo de outro, como se entre eles houvesse uma separação. Freire (1979), ao contrário, evidencia o processo de formação de uma consciência crítica em relação aos fenômenos da realidade objetiva. Destarte, a transformação ocorre pelo desenvolvimento coletivo de uma consciência crítica sobre o real, sobrepondo-se às formas de consciência ingênua. Nesse sentido, os sujeitos se reconhecem no mundo e com o mundo, possibilitando a transformação do mundo e a transformação de si mesmos. Em um sentido político de conscientização freireana, isso abrange a consciência de classe, vista como o processo pelo qual as classes desfavorecidas se reconhecem como classe.

Freire (1979), no entanto, ressalta que, a fim de o indivíduo chegar à consciência crítica, ele deverá percorrer alguns caminhos: passar por uma tomada de consciência, a qual ainda não será a crítica, já que ainda perceberá a realidade de uma maneira ingênua, apresentando um quase “incompromisso” com a existência. Em um segundo momento, ele chegará à conscientização, isto é, um desenvolvimento crítico da tomada de consciência: “A conscientização implica, pois, que ultrapassemos a esfera espontânea de apreensão da realidade para chegarmos a uma esfera crítica” (FREIRE, 2005, p. 30). Em outras palavras, isso será o que Paulo Freire denominou de *práxis*, que faz com que o indivíduo esteja frente à realidade de opressão que o cerca, que o coloca em uma condição subalterna diante das classes dominantes: analfabetismo, crises políticas e sociais.

O nível de consciência proposto por Freire (1979) atua sobre as relações sociais de produção advindas da realidade objetiva, configurando-se como a arma de luta dos oprimidos para vencerem a opressão. Neste sentido, a conscientização é mais que necessária ao processo educacional, sobretudo à formação de professores da Educação Básica, a qual precisa ser entendida como um ato da “práxis educativa”. Dessa forma, deve-se incitar os participantes desta natureza da educação, de modo que, naturalmente, eles manifestarão o ensejo não só pela liberdade dos seus alunos, mas, fundamentalmente, por tornarem-se agentes da sua própria liberdade como educadores, indo de encontro ao sistema educacional de “roupagem alienada e alienante” (FREIRE, 1979, p. 36).

Para Freire (1979), a formação do educador há de estar fundamentada em uma educação conscientizadora, que atue contra a ideologia de uma sociedade neoliberal. Para isso, tal formação deve ser democrática, tendo os formadores e os formandos em permanente diálogo, de modo a revelar a construção de sujeitos críticos e autônomos sobre sua prática.

A formação de uma consciência crítica em conjunto com grupos é a condição *sine qua non* para a transformação, ou seja, ela é a base para a produção de uma nova organização social que não nega aos seres humanos a razão de existir, a busca contínua do vir a ser nem a busca do ser mais. Freire (1979) assevera que a conscientização é a tomada de posse da realidade e, por causa da radicação utópica que a forma, torna-se um afastamento da realidade, produzindo a desmitologização: quanto mais conscientizados tornamo-nos, mais capazes seremos de anunciar, denunciar, refletir e tomar atitudes que gerem transformação.

Recordei-me ainda da música *Canção do Sal*, de Milton Nascimento (1967):

“Filho vir da escola/ Problema maior estudar /  
Que é pra não ter meu trabalho /  
E vida de gente levar.”

A obra “*Preciso ‘ensinar’ o letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?*”, de Angela Kleiman (2005), foi mais uma das leituras pelas quais me lancei na disciplina Alfabetização e Letramento. Nessa obra, a autora, ao destacar que, no processo de formação de leitores, o professor deve atuar como um agente social capaz de auxiliar os alunos a “construir histórias de leituras significativas e valiosas”,

fez-me voltar ao chão de sala de aula, em que retomei e ressignifiquei minha prática docente. Pude certificar-me de que o letramento permite a todos nós aprender a continuar aprendendo, tendo a leitura como ferramenta indispensável para isso, já que a língua escrita pode mobilizar novas funções voltadas à inserção plena dos alunos e do grupo social de que fazem parte no mundo letrado. E nós, docentes, seremos agentes sociais de um trabalho feito a partir de recursos e de saberes – nossos e dos alunos, promovendo um trabalho essencialmente político, sem deixar de sê-lo didático-pedagógico.

Recordo do seminário, conduzido por mim e o colega Mário Melo, o qual apresentamos à turma, nas aulas da disciplina Alfabetização e Letramento, a partir do texto *O texto literário na formação de leitores jovens e adultos* (SILVA, 2010). Esse momento coroou as aprendizagens significativas e epifânicas, no ponto de vista filosófico, ou seja, uma sensação profunda de realização, no sentido de compreender a essência das coisas. Nessa disciplina, ministrada pela Profa. Dra. Simone Bueno Borges da Silva, alcancei um dos flagrantes mais interessantes da minha jornada como professor e, agora, como aluno do Mestrado Profissional em Letras: pude sentir o poder da palavra encantada – a produção de leitura crítica, com o ensino da literatura – talvez o eixo do ensino da língua portuguesa de que mais gosto. Esse texto revelou-se como uma grande verdade, haja vista ter sido fruto de uma pesquisa científica, evidenciando que o analfabeto adulto, marginalizado, sente-se autorizado a discutir o texto de ficção, concordando ou discordando das ideias e posturas defendidas no texto, compartilhando ou não com a opinião dos colegas ou do próprio professor.

A leitura crítica revela-se, então, como uma possibilidade de imersão do aluno como sujeito participante, porque a própria experiência de vida do leitor pode funcionar como conhecimento prévio. Por apresentar uma forma especialmente elaborada de organizar palavras, ideias e promover reflexões, ler criticamente um texto pode promover a reorganização do próprio pensamento do leitor, de sua maneira de ver o mundo e de suas formas de expressão.

Freire (1985) afirmava que ler o mundo precede ler a palavra. O ato de ler criticamente, portanto, é uma prática social de letramento que nos faz acionar uma rede ideológica de crenças e valores construídos socialmente. Então, como professor, busco, sempre mais, lançar-me ao desafio de reinventar a minha prática educativa, já que o conhecimento não se dá fora do processo de conscientização. Neste, não basta conhecer a realidade e descrevê-la, é preciso ir além, reconhecendo-a, modificando-

a, problematizando-a quantas vezes forem necessárias, a fim de superar desafios, tais como os conflitos entre o tráfico e a polícia, as desigualdades sociais, os flagrantes de racismo e preconceito próprios da comunidade na qual eu e os meus alunos – e por extensão os sujeitos do nosso entorno – estamos inseridos.

As disciplinas desse mestrado me fizeram refletir sobre algumas convicções como professor de Língua Portuguesa, obrigando-me a abandonar algumas e a ressignificar outras. Vibrei com as novas descobertas e, ao mesmo tempo, tive de superar os obstáculos de uma pós-graduação sem a concessão de licença para estudar, mas tendo de dar conta de quatro disciplinas por semestre e todas as suas demandas, com uma jornada de 60 horas.

As discussões travadas no PROFLETRAS foram essenciais para que eu pudesse repensar e modificar a minha prática docente. Essa jornada foi um processo de desconstrução e reconstrução intenso, mas produtivo. Cada componente curricular, a seu modo, cumpriu sua função. Nesse sentido, discorro um pouco sobre eles, já que todos contribuíram para a escrita deste memorial.

Em Aspectos Sociocognitivos e Metacognitivos da Leitura e Escrita, compreendi melhor os fundamentos da aquisição da linguagem e o processo de desenvolvimento da leitura e da escrita, estudando as pesquisas recentes sobre letramento. Revisitei Kleiman (1995), Rojo (2009), Solé (1998), entre outros. As resenhas solicitadas solidificaram meu aprendizado de forma mais do que significativa.

Em Leitura do Texto Literário, pude rever as concepções de literatura, de texto literário, de letramento literário, a diversidade dos textos que devem ser usados dentro da escola e sua importância, a diversidade de vozes que devem ser parte da escolha do professor a fim de mediar o ensino da literatura, o cuidado na escolha do material didático e a discussão sobre o cânone.

No componente Elaboração de Projetos e Tecnologia Educacional, aprendi os fundamentos e a estrutura do projeto de pesquisa, com foco na etnografia como forma de entender as culturas escolares. Nesta disciplina, produzi meu primeiro projeto de pesquisa, modificado e ampliado com o apoio dos professores junto aos orientadores. Além disso, trabalhamos alguns autores que tratam das práticas docentes mediadas pelas tecnologias.

A disciplina de Variação, Gramática e Ensino foi a mais (des)construtora de mim. Pude, nos seminários e discussões, abordar certos aspectos linguísticos,

promovendo debates sobre o (não) ensino da Gramática e as muitas gramáticas existentes.

A disciplina de Texto e Ensino discutiu as concepções de texto a partir do trabalho de Irandé Antunes (2009); as concepções de oralidade, escrita e leitura propostas por Bortoni-Ricardo (2008) e os gêneros discursivos apresentadas por Mikhail Bakhtin (2003). Durante todo o semestre, tivemos que apresentar os livros dos autores mencionados e as discussões foram muito ricas. Tivemos a presença em um evento promovido pelo programa da própria Irandé, com quem dialogamos sobre a sua obra.

No componente Literatura Infanto-juvenil, desconstruímos contos de fadas e livros infantis, sobretudo no tocante à escolha do acervo e dos estereótipos racistas, impregnados de preconceitos, muitos dos quais chegam a nossas escolas e povoam o imaginário de nossos alunos, induzindo-os a introjetar a condição de oprimidos.

Em Fonologia, Variação e Ensino, discutimos a teoria que envolve a fonética e a fonologia, o que já tinha estudado na graduação, mas não menos importante por tratar dos processos fonológicos, bem como problemas de escritas relativos à variação ou a convenções ortográficas e o respectivo tratamento.

No componente Estratégias do Trabalho Pedagógico com a Leitura e a Escrita, lidei com projetos de intervenção a partir dos problemas que constatássemos na escrita ou leitura de nossos alunos.

Cada disciplina validava a outra, fazendo-nos crer em nosso potencial como educadores capazes de pensar o próprio material didático, voltado à realidade dos nossos alunos e ao contexto em que estão inseridos.

Enfim, os componentes curriculares oferecidos no PROFLETRAS e todos os autores e obras trabalhadas proporcionaram o aporte teórico necessário à reflexão sobre a minha prática docente, direcionando o meu olhar para um processo de ensinanzas e aprendizagens mais crítico, contextualizado.

## 4 ANCORAGENS

Neste capítulo dou início à minha ancoragem, inicialmente no bairro Engenho Velho da Federação, a fim de marcar, histórica e socialmente esse quilombo urbano da cidade de Salvador, e, em seguida, falar da escola que acolheu a mim e a este projeto de intervenção que ora descrevo neste memorial.

### 4.1 ANCORANDO NO BAIRRO DO ENGENHO VELHO DA FEDERAÇÃO

Figura 3 – Engenho Velho da Federação



Fonte: Site <http://historiadobairro-rua.blogspot.com>

Com uma longa tradição voltada à cultura negra africana, o Engenho Velho da Federação foi recentemente reconhecido como uma comunidade de resistência negra da cidade de Salvador. Entretanto, no século XVII, o bairro era um grande engenho de cana de açúcar para onde eram trazidos muitos negros vindos da África e também da Pedra da Pituba, outra fazenda, e saíam pela madrugada dirigindo-se a uma lavoura de dendê, licuri e cana-de-açúcar.

O Engenho Velho da Federação era uma mata fechada que pertencia a uma grande fazenda, antigo engenho de cana-de-açúcar, e sua história remonta à época em que os negros fugidos de fazendas vizinhas, como aquelas sediadas nos bairros da Pituba e do Rio Vermelho, faziam desse lugar um esconderijo, um quilombo urbano. Nessa época, o Engenho Velho era um espaço escravista de produção de

cana-de-açúcar, cujo processo demográfico começou com as grandes embarcações vindas da África e que aqui chegaram e desenvolveram sua cultura e práticas religiosas trazidas de vários reinos do continente africano.

Por ser um ponto geográfico estratégico, o bairro serviu como uma espécie de banco onde era guardado, dentro de um pote (bogum), todo o dinheiro arrecadado pelos negros que sonhavam com a liberdade, e que, posteriormente, seria enterrado. Mais tarde, o bairro veio a ser o cenário de refúgio dos negros escravizados que, no local, organizaram a Revolta do Malês<sup>1</sup>.

Com a Lei Áurea, vieram novos moradores para o local, como Meliniano Costa Neves e a primeira professora negra descendente de africanos, Raidalva Penafort Bittencourt, a qual teve em sua homenagem a Escola Penafort Bittencourt, fundada em 21 de setembro de 1958. Hoje, o bairro modernizou-se tanto, a ponto de parecer uma cidade dentro de Salvador, por possuir uma vida administrativo-socioeconômica quase cem por cento autônoma, se comparado a outros bairros da cidade, ainda que conte com bancos e hospitais do seu entorno.

A população local conta com escolas, públicas e privadas, padarias, supermercados, lanchonetes, bares e botecos, edifícios, linhas de ônibus, lojas diversas, posto de saúde, associação de moradores, igrejas católicas, evangélicas e pentecostais e terreiros de candomblé. Aliás, segundo relato dos próprios moradores, estes somam mais de quarenta casas, das mais diversas nações, destacando-se os terreiros do Cobre, o Bogum, o Oxumaré, o Tanuri Juçara, o Casa Branca.

Os africanos escravizados que aqui desembarcaram foram muito eficientes na afirmação de seu *modus vivendi*, pois desenvolveram a cultura do plantio de ervas, legumes, sementes, além de iguarias africanas; construíram templos religiosos; elaboraram meios e técnicas para a transmissão de hábitos, valores e saberes, deixando como legado marcas identitárias fortes nos moradores locais, as quais para mim se mostram flagrantes nos gestuais, nas vestes, nos adereços, na linguagem, enfim no corpo negro dos meus alunos. Em relação a isso, Hampaté Bâ (2010), pelo viés da africanidade, ressalta que a importância do indivíduo no contexto da comunidade somente é relevante se o que ele pensa e faz tem sentido, não só para

---

<sup>1</sup> Movimento de insurreição de negros malês, ocorrida entre 25 a 29 de janeiro de 1835, na cidade do Salvador, e que tinha como objetivo a libertação de todos os escravizados de religião islâmica, a garantia da liberdade de culto.

ele, mas também para o grupo, uma vez que cada indivíduo é significativo, desde que, seja para o grupo – Ubuntu<sup>2</sup>.

Figura 4 - Ubuntu



Fonte: [www.raiz.org.br/ubuntu](http://www.raiz.org.br/ubuntu)

No Engenho Velho da Federação, assim como em outros bairros negros de Salvador, os ensinamentos eram e ainda são fortemente partilhados em cada família. Os moradores, em geral, com espírito coletivo e de apropriação de experiências oriundas do continente africano, visíveis sobretudo em algumas particularidades de cada templo religioso de matriz africana, parecem confirmar as palavras de Amadou Hapaté Bâ (2010), as quais evidenciam que a oralidade é a prova viva de todo processo daquilo que se passou e ao qual se dá continuidade: “Cada povo possui como herança e dons particulares, transmitidos de geração a geração através da iniciação (...) o testemunho seja escrito ou oral, no fim não é mais que testemunho humano, é o que vale o homem”. (HAMPÂTÉ BÂ, 2010, p. 02)

Em 1974, o bairro passou por uma nova reestruturação populacional quando, em decorrência de fortes chuvas de inverno, muitas pessoas se mudaram para ali. Os novos moradores transportavam seus pertences em carroças e quase sempre faziam isso à noite a fim de que os vizinhos não vissem o que estavam transportando. Os filhos dos recém-chegados vinham escondidos por entre a bagagem e permaneciam semanas escondidos dentro de casa, só saindo depois de algumas semanas, pois a pessoa que ia acertar o aluguel sonegava a existência de certa quantidade de filhos, com o intuito de não correr o risco de ser impedida de alugar a casa. Entretanto, muitos

---

<sup>2</sup> Termo de origem zulu e xhosa (África do Sul) cujo conceito moral expressa um modo de viver que se opõe ao narcisismo e ao individualismo tão próprios às sociedades capitalistas neoliberais. Sua filosofia é "uma pessoa é uma pessoa através (por meio) de outras pessoas".

se instalaram nas casas de parentes, enquanto outros receberam auxílio-aluguel da Prefeitura. As demais famílias, desassistidas, passaram a viver nas ruas ou em abrigos, como escolas, igrejas, mas não por muito tempo, uma vez que, em busca de meios para sobreviver, ocupavam terrenos desabitados e começavam a construir suas casas aos arredores do bairro, a exemplo dos circunvizinhos Vale da Muriçoca, Baixa da Égua e Federação, este conhecido como a parte mais nobre do antigo bairro, por possuir vários edifícios, casas coloniais, universidade, escolas, lavanderia e outros equipamentos públicos e privados.

O Engenho Velho da Federação apresenta, hoje, uma dinâmica que se destaca pelos contínuos movimentos de idas e vindas, nos espaços e em seu tempo, constatando-se facilmente uma efervescência sociocultural do bairro, tanto sob o aspecto objetivo, quanto o subjetivo: o nome da rua principal é uma homenagem ao jogador de futebol, nascido e criado no bairro, Apolinário Santana (o lendário Popó); a Rua Xisto Bahia eterniza Xisto de Paula Bahia, nascido em Salvador em 1841, ator, escritor de peças teatrais, compositor e cantor autodidata, cuja primeira música gravada no Brasil, “Isto é bom”, é de sua autoria; Rua Manoel Bonfim (um dos primeiros moradores do bairro, fundador do Terreiro da Casa Branca, e que ajudou na construção da Avenida Vasco da Gama); único bairro que possui um monumento público em homenagem a uma mulher negra em Salvador, em memória à Yalorixá (mãe de santo) Maria Valentina, a Doné Runhó, do Terreiro do Bogum, cujo busto fica na praça do final de linha, recebendo o nome de Praça Mãe Runhó.

Celeiro de grandes talentos, o Engenho Velho da Federação assistiu ao nascimento e ao crescimento de artistas que hoje são conhecidos em todo o Brasil e até em outros países. Dentre esses, estão Tatau, cantor, compositor e ex-vocalista da banda Araketu; Mário Ornellas, fundador do grupo Terra Samba, o ex-cantor do Olodum, Lázaro, hoje político e cantor gospel, entre outros artistas. Vale ressaltar que, em seus arredores, estão localizadas a maior parte das emissoras de rádios e TVs da cidade, certamente por ser a Federação um dos pontos mais altos de Salvador, atraindo a instalação das antenas de TV e rádio (CRUZ, 2014).

Do ponto de vista religioso, o bairro preserva tradições, como o culto aos ancestrais e as manifestações do catolicismo popular. No passado, os escravizados, forçados a aceitar o que a igreja pregava como verdades, eram duramente perseguidos. Então, como estratégia, rezavam e ao mesmo tempo dirigiam súplicas aos Orixás por trás das imagens dos santos católicos que iam à frente, e que eram

associadas às divindades e aos guardiões do Candomblé. Não à toa, este bairro tinha diversos terreiros que ofereciam o caruru de São Cosme, a reza de Santo Antônio e organizavam a procissão de São Lázaro, mas, paralelamente, tocavam atabaques no culto aos Orixás.

Contam os moradores mais velhos que a procissão de São Lázaro, uma manifestação religiosa popular, surgiu a partir de uma promessa feita por uma senhora moradora do bairro, a qual, vendo a situação das crianças acometidas por uma enfermidade que parece ter sido a praga da catapora, rogou a São Lázaro que tivesse fim essa doença. Sendo atendida, ela, a partir de então, faria, em homenagem ao santo, uma romaria até a igreja situada no bairro de São Lázaro, e na volta pararia em uma casa que abrigaria a imagem do santo por um ano, e no ano seguinte a pessoa repetiria o mesmo processo e assim sucessivamente, como acontece até hoje, em todo último domingo do mês de novembro. “Ela prometeu fazer uma romaria até a igreja de São Lázaro, levando uma vela do tamanho de uma pessoa, se ninguém morresse naquela época de varíola na comunidade, e ela cumpriu a promessa (PINTO, 2013, p. 41).”

Figura 5 – Mapa do Engenho Velho da Federação



Fonte: Google Maps

Figura 6 – Busto Mãe Runhó



Fonte: <https://www.flickr.com/photos/vilmaneres/3147402724>

Figura 7 – Festa de São Lázaro



Fonte: <http://mundoafro.atarde.uol.com.br>

Figura 8 – Card Caminhada pelo Fim da Violência e da Intolerância Religiosa, Pela Paz, em 2018



Fonte: <https://www.picbear.org/tag/engenhovelhodafederacao>

Figura 9 - Caminhada Pelo Fim da Violência e da Intolerância Religiosa, Pela Paz, em 2018



Fonte: <https://www.correio24horas.com.br>

Uma vez que, atualmente, não é mais possível entrar, sem permissão, em uma casa do bairro, devido às doutrinas religiosas evangélicas de muitos moradores, é necessário, previamente, acordar em qual casa deixar o São Lázaro a fim de se manter viva a tradição. E, da mesma forma, se mantêm as tradições com os carurus e outras marcas culturais dos negros, embora mais enfraquecidas. Infelizmente, a manutenção desses ensinamentos sobre como vieram as primeiras pessoas para

construir esse lugar de tantas e ricas culturas diferentes mostra-se arrefecida. Não raro, o descaso e o preconceito dos jovens nascidos e criados no bairro são notáveis, tendo muitos perdido a visão de como era antes o bairro, quem o fundou, apagando toda uma história.

A população do Engenho Velho da Federação, lamentavelmente, como outros bairros negros de Salvador, tornou-se refém de disputa pelo tráfico. Segundo a Polícia Militar da Bahia do Estado da Bahia (PM -BA)<sup>3</sup>, os confrontos que ocorrem no bairro são oriundos da guerra travada por duas facções que controlam o tráfico de drogas em localidades distintas e disputam o controle total do bairro. Assim, os moradores de uma localidade não podem entrar na outra, pois correm risco de vida. Os traficantes proíbem que as pessoas transitem no lado do adversário, e os desavisados acabam sendo vítimas disso.

A PM-BA tem feito diligências para coibir o tráfico de drogas na região, o que desemboca em homicídios e na sensação de insegurança na comunidade, além disso, durante essas ações, não raro, jovens inocentes têm a vida ceifada por uma bala perdida que pode vir tanto de um lado quanto do outro. Enquanto isso, os moradores vivem, frequentemente, à mercê do toque de recolher, enquanto os confrontos entre as quadrilhas e a polícia continuam acontecendo. Essa realidade, infelizmente, é também a do Brasil.

Aqui, aproveito para abrir um parêntese a fim de falar do Movimento Baiano Reaja ou Será Morto, que está na Linha de Frente na Luta Contra o Racismo. Constituído por parte dos inconformados com essa realidade, o Reaja ou Será Morto é um movimento que, há quase 15 anos, tem batido de frente com o racismo permitido pelo Estado. Trata-se de uma articulação de movimentos e comunidades da capital e do interior da Bahia que lutam contra a violência policial e a favor tanto da causa antiprisional quanto da reparação aos familiares de vítimas do Estado e de grupos de extermínio.

Como em outros Estados do Brasil, na Bahia, negros e pobres são os que mais figuram entre os assassinados e agredidos pela PM-BA. Uma das ações articuladas pelo Reaja é a Marcha Internacional Contra o Genocídio do Povo Negro,

---

<sup>3</sup> Fonte: Correio da Bahia, edição de 14/06/2015.

que ocorre nas ruas do centro de Salvador. No mesmo percurso em que brasileiros e estrangeiros se divertem no carnaval, os militantes marcham em um ato de enfrentamento ao poder público e de gritos por justiça e pelo fim da PM-BA.

Figura 10 – Marcha Reaja ou Será Morto



Fonte: <https://images.vice.com>

O protagonismo do Engenho Velho da Federação, no que tange ao combate ao racismo, à violência, à discriminação, ao preconceito e outras formas conexas de que são vítimas em potencial os atores sociais que ali vivem, resiste. Seus moradores perseveraram na busca pela consolidação de uma cidade justa, respeitadora dos valores afrocentrados que tanto lhes são peculiares. Prova disso é que há 14 anos, sempre no dia 15 de novembro, os templos religiosos de matriz africana do bairro e adjacências realizam um lindo ato de fé e força, a Caminhada pelo Fim da Violência e da Intolerância Religiosa, pela Paz! Portanto, é deste quilombo urbano, o qual mantém laços culturais, religiosos, étnico-sociais diretos com outros bairros, como o Rio Vermelho, a Vasco da Gama e a Federação, que provém a maioria dos alunos da Escola Municipal Cidade de Jequié.

#### 4.2 ANCORANDO NA EMCJ: A ESCOLA, A EJA E SEUS ATORES SOCIAIS

Inicialmente, comecei a atuar na Rede Municipal de Educação como professor de 20h, e assim me mantive de 2003 até 2017, quando precisei complementar minha carga horária dando aulas na EMCJ e também na Escola Municipal de Novo Marotinho, situada na Estrada Velha do Aeroporto. No primeiro estabelecimento,

comecei a atuar a partir do II bimestre, dividindo as turmas do TAP V com a professora Ludmila Souza, a qual atuava como REDA – Regime Especial de Direito Administrativo. A partir de 2018, por ser professor concursado do município, passo a ocupar a vaga integralmente, inclusive, por necessidade da escola, amplio minha carga horária para 40h, passando atuar nos turnos vespertino e noturno.

A Escola Municipal Cidade de Jequié está localizada na rua principal da Federação, denominada Avenida Cardeal da Silva, uma das vias que ligam o bairro do Rio Vermelho à Graça e ao centro da cidade. A Federação é um bairro de classe média-baixa que se comunica com outros bairros, como Vasco da Gama e Engenho Velho da Federação. É deste último que provém a maioria dos alunos da escola. Como um bairro populoso, o Engenho Velho da Federação convive com os desafios da comunidade, como a relação com polícia, a violência relacionada à criminalidade e ao tráfico de drogas. Tais problemas, inevitavelmente, surgem como um convite à escola como uma instituição que precisa construir e aplicar no seu PPP (Projeto Político-Pedagógico) ações que possam demonstrar a responsabilidade da escola em fazer a diferença na vida de seus alunos, alguns em situação de risco social:

conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais (...). Concebidas de modo a reconstituir a história e a cultura afro-brasileira e africana no currículo das escolas públicas municipais de Salvador, essas diretrizes curriculares se ancoram em três princípios inter-relacionados e basilares da recriação do modo de vida africano pela população negra no Brasil e na Bahia, em particular: ancestralidade, identidade e resistência (PPP da EMCJ, 2012, p. 13 e 15).

A EMCJ apresenta em sua estrutura física seis salas de aulas, uma biblioteca, uma sala de leitura com uma sala e um banheiro para os professores, uma sala da direção, uma sala de secretaria, uma cozinha, dois banheiros para os alunos, um pátio frontal descoberto, uma quadra esportiva também descoberta, uma área interna coberta onde normalmente ocorrem as atividades escolares coletivas e uma área verde em que se plantam hortaliças, frutos, legumes e temperos. A escola dispõe de um laboratório de tecnologia com dez computadores e atende os três turnos de trabalho, através do projeto PETI – Projeto de Educação Tecnológica e Informática. A implantação desse laboratório e sua nova metodologia têm despertado grande interesse da comunidade escolar, elevando o nível de ensino e tornando

o aprendizado muito mais prazeroso, devido à exibição de filmes, documentários, videoaulas.

A Escola Municipal Cidade de Jequié começou a funcionar em 1963 com os cursos de 1ª a 4ª séries, visando a atender à comunidade, que sentia a necessidade de um estabelecimento de ensino no bairro da Federação. Posteriormente, implantou-se a 5ª série e, em seguida, a 6ª, 7ª e 8ª séries. O prédio é relativamente novo, já que, ao longo dos anos, vem passando por algumas reformas, funciona nos três turnos e recebe manutenção constante da SMED (Secretaria Municipal de Educação). Entretanto, segundo relato de alguns funcionários e professores, há rumores de que, o espaço teria sido, no passado, um terreiro de candomblé. Tal ideia não consegui confirmar, embora desconfie de que ela vem da estrutura geral do empreendimento, que lembra o salão de festas do barracão, onde ocorrem os *xirês* (festas religiosas para celebrar os *Orixás*), rodeado das *camarinhas* (quartos dos santos).

Atualmente, o estabelecimento oferece, nos turnos matutino e vespertino, vagas do 6º ao 9º anos e, no turno noturno, turmas do EJA II – Educação de Jovens e Adultos do Fundamental II, na modalidade TAP (Tempo de Aprendizagem), assim dispostos: TAP IV (6º e 7º anos) e TAP V (8º e 9º anos). Cercado de prédios, casas residenciais e comerciais, faculdades, estações de rádio e TV, atende a uma clientela diversificada de moradores e trabalhadores do local e bairros adjacentes, sendo bem avaliada pela comunidade, já que a procura por vagas é grande, acolhendo alunos egressos de estabelecimentos públicos não só da Federação, como também do Rio Vermelho, Vasco da Gama etc.

Ao atuar na EJA II, tive a oportunidade de acompanhar mudanças significativas nessa modalidade de ensino ao longo desses anos. Em 2013, o ensino adotado já era o Segmento de Educação de Jovens e Adultos (SEJA), com quatro semestres que equivaliam ao Ensino Fundamental II. Essa modalidade era dividida em quatro áreas de conhecimento que não dialogavam entre si, sendo, em 2015, adaptada para a EJA com matriz anual, dividida em tempos de aprendizagem quatro e cinco, sendo cada um correspondente a dois anos do Ensino Fundamental II.

A EJA surgiu em função de novas políticas públicas para a educação e para atender às necessidades de uma clientela que era formada, essencialmente, por adultos trabalhadores e pessoas da terceira idade que vislumbravam na escola uma oportunidade de dar continuidade aos estudos, frequentemente interrompidos por questões relacionadas à pesada jornada de trabalho ou ao fato de terem constituído

família prematuramente. Esse panorama vem mudando e, atualmente, essa modalidade de ensino tem atendido a um grande público jovem, com faixa etária a partir dos quinze anos, o qual, por diversas razões, deixou de frequentar o ensino regular.

A turma escolhida para este projeto de intervenção é o TAP V - C. Ela possui 32 alunos matriculados, dos quais 30 são frequentes. A classe é composta majoritariamente por mulheres. Nela, há uma maioria de jovens entre 15 e 21 anos. Alguns adultos entre os 21 e 30 e poucos com mais de 50. Há, ainda, 3 senhoras com mais de 60 anos, 1 delas já aposentada. Entretanto, a maioria dos alunos está desempregada e migrou para o noturno na esperança de encontrar um trabalho durante o dia, vivendo, sempre que possível, da prestação de serviços.

Os alunos, em geral, são negros, pais e filhos que atuam, no mercado de trabalho, em funções histórica e economicamente desprestigiadas, como empregados domésticos, funcionários da construção civil, motoristas de ônibus, ou ainda como baianas de acarajé, vendedores ambulantes, diaristas, lavadeiras, manicures e pedicures etc. Infelizmente, como já mencionado na etnografia do bairro, recaem sobre toda a comunidade escolar narrativas trágicas de assassinatos de pais, alunos e ex-alunos executados em conflitos provocados pelo tráfico de drogas e embates com a polícia. Não é raro, na rotina escolar, a frequência irregular, ou até mesmo a evasão dos alunos como um dos efeitos nocivos dessa conjuntura.

Diante desse cenário, intencionando enfrentá-lo, busquei, em consonância com os anseios dos alunos, promover em minhas aulas um conjunto de atividades que contemplasse temáticas de enfrentamento a essas demandas, o qual será relatado adiante, direcionando-me a um projeto de letramento crítico, como via de encontro comigo, com a turma e com nossos pares.

## 5 LETRAMENTO CRÍTICO E AFROPOTÊNCIA

O letramento crítico busca desenvolver consciência crítica através de abordagem pedagógica que encoraje o aluno a pensar por si próprio, explorando e negociando significados a partir de situações significativas para o aluno, de modo a questionar as relações de poder, das representações presentes nos discursos e das implicações que isto pode trazer à vida dos indivíduos ou de sua comunidade (MOTTA, 2008, p. 140).

O letramento crítico, portanto, deve ser visto como um trabalho, em sala de aula, que

contribua significativamente para a formação do jovem levando-o não apenas a situar-se no mundo, mas também interferir nele, através de uma nova forma de perceber o mundo, produzir sentidos e interferir na realidade buscando superar as injustiças sociais as quais parece estar condenado por uma sociedade que privilegia uns em detrimento de outros (MOTTA, 2008, p. 06).

Assim, busquei desenvolver um projeto de letramento crítico que contemplasse uma ação entre professores, alunos e a comunidade escolar de modo a configurar a leitura e a escrita como processos que auxiliam os sujeitos neles envolvidos a uma ação de autonomia, resistência e enfrentamento às injustiças e desigualdades sociais

### 5.1 DELINEANDO O CONTEXTO DE INTERVENÇÃO

De acordo com o que foi apresentado nas seções iniciais deste memorial, meu projeto objetivou fortalecer, por meio da proposta de intervenção, a autonomia, a discussão sobre as questões identitárias, sobretudo as étnico-raciais, dos alunos da EMCJ, os quais, mais do que nunca, passaram a ressignificar sua afropotência, as leituras do corpo negro nos processos de regulação-emancipação social e a cultura da diversidade e do respeito às alteridades dentro e fora da comunidade de que fazem parte.

Entende-se por regulação e emancipação do corpo negro

Processos tensos e dialéticos que se articulam ora com maior, ora com menor equilíbrio; porém, sempre de forma dinâmica e conflitiva. Esses processos assumem contornos diferentes, de acordo com os contextos históricos e políticos dos quais participam. Durante séculos a corporeidade negra viveu

sob um intenso processo de regulação marcado pelo processo de colonização, pelo tráfico negreiro e pela escravidão. Essa regulação não deixou de existir após a abolição da escravatura, mas assumiu contornos diferenciados junto com os processos de regulação capitalista e, nos dias atuais, com aqueles gerados pela globalização neoliberal (GOMES, 2017, p. 97).

A escolha por este projeto de intervenção deu-se pela necessidade de discutir as estruturas do discurso e do poder, a realidade dos envolvidos no projeto, dentro e fora da escola, tentando exercer influência sob o problema relatado anteriormente, buscando alcançar diferentes resultados, mostrando novos posicionamentos no mundo.

Nesse sentido, a ACD mostrou-se imprescindível como contribuição a um exercício pedagógico que respeite a diversidade cultural, a justiça e a ética, construtoras de possibilidades emancipatórias, em contraponto às desigualdades sociais, ao racismo e às formas conexas de dominação.

Para isso, foram aplicadas cinco oficinas que contemplaram as temáticas propostas pelo projeto da escola – identidade étnico-racial. Essa produção, tenho certeza, legará à comunidade e às futuras gerações registros da promoção de leitura de textos empoderadores das vozes historicamente silenciadas como resistência aos discursos hegemônicos, que controlam mentes e, por conseguinte, a ação, de modo a ressignificar a periferia, valorizando sua memória, sua história e sua cultura.

Essa proposta baseou-se no conceito de letramento como usos e práticas sociais da linguagem que envolvem a escrita, sejam valorizados ou não valorizados, locais e globais, nos diversos contextos sociais, em uma perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural (ROJO, 2009, p. 11), bem como “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos” (KLEIMAN, 1995, p. 18). Baseou-se ainda no conceito de letramentos de reexistência, de importância significativa por capturar a complexidade social e histórica que envolve as práticas cotidianas de uso da linguagem e, por isso mesmo, implicar a assunção e a sustentação pelos jovens de novos papéis e funções sociais, seja nas comunidades de pertença, seja naquelas com que fazem contato (SOUZA, 2011, p. 36).

Os letramentos de reexistência são “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 (SOUZA, 2011, p. 37). O educador crítico tem a tarefa de promover e estimular a visão crítica dos alunos, semeando reflexões sobre as certezas, as quais, com o tempo, ganham o status de dogmas e, portanto, tornam-se “intocáveis”. É por essa razão que esse profissional é, quase sempre, alvo da ira dos que estão satisfeitos com o que está posto, vendo-o como uma grande ameaça para si e para a rede de confortos e privilégios de que desfrutam (RAJAGOPALAN, 2003, p. 111). Para além disso, o projeto pretendeu fomentar no aluno o fortalecimento de sua autoestima, a confiança em si e a proatividade no combate ao racismo, às discriminações e suas formas conexas.

Partindo-se da linguística aplicada, fez-se necessário apoiar-se também nas perspectivas da pedagogia crítica, a qual “nasceu das inquietações vividas e reproduzidas na sala de aula, não enquanto um espaço acadêmico no seu sentido tradicional, isto é, um lugar onde se confere o saber àqueles que dele carecem, mas enquanto um autêntico espelho das contradições e tensões que marcam a realidade que se verifica fora da sala de aula” (RAJAGOPALAN, 2003, p. 105).

Por ter se tratado de uma pesquisa-ação, linha de pesquisa associada a formas de ação coletiva que se orientam em função da solução de problemas ou de intenções de transformação (THIOLLENT, 2000, p. 07), optei por um estudo de caso com o intuito de confrontar a base teórica com a base empírica. Esse ponto da pesquisa teve a finalidade de responder aos objetivos específicos do projeto. Para tanto, coletei dados nas aulas de Língua Portuguesa, mormente nas atividades de produção de leitura, atentando para a ideologia, a memória, as representações identitárias etc.

A escolha do método qualitativo de cunho autoetnográfico surgiu da necessidade de conhecer a realidade dos meus alunos, sujeitos agentes, para entender suas subjetividades e a construção das suas identidades reveladas nas diversas leituras propiciadas nas oficinas, mas também por considerar as vivências/experiências do pesquisador nesse contexto. Neste método, é permitida a subjetividade do sujeito que realiza a pesquisa, logo reflito sobre as consequências do meu exercício como professor não somente para o outro, mas para mim, em mesmo nível e nos mais diversos sentidos, sejam eles, individuais, coletivos, socioemocionais, espirituais, corporais, entre outros.

Na pesquisa de cunho autoetnográfico são relevantes aspectos como a visibilidade para o pesquisador - quando este se conecta ao seu entorno e, através

dele, torna-se visível; a permanente reflexividade, na qual o pesquisador e os outros sujeitos da pesquisa se veem reciprocamente; o engajamento pessoal como meio de refletir criticamente a realidade; a vulnerabilidade, já que o pesquisador é tocado pelas narrativas a que tem acesso; e, finalmente, a rejeição de conclusões, uma vez que há o caráter mutável e processual da pesquisa autoetnográfica, sem findar, conseqüentemente, as concepções sobre si e sobre o mundo (JONES *et al.*, 2013).

A qualidade da pesquisa resultou não necessariamente dos instrumentos ou metodologias, mas sobretudo da sua importância social e do engajamento do pesquisador com os resultados do seu fazer científico. Para mim, a abordagem autoetnográfica no projeto de intervenção sempre será de grande utilidade para os estudos sobre as desigualdades sociais, a exclusão e as situações sociointeracionais, como afirma Mattos (2011), uma vez que tal método tem por pilares a participação dos atores sociais na pesquisa e a observação constante das interações que se dão na escola.

Ressalto que estive permanentemente atento às questões éticas quando da análise dos instrumentos produzidos pelos alunos a partir da devolutiva das leituras dos textos, pois apenas lia o que me era permitido, respeitando os pedidos de “pode ler” ou “não pode ler”, registrados em páginas dobradas. Além desses registros, os quais me permitiram retornos sobre as atividades desenvolvidas em sala, as rodas de conversa foram, sempre, uma estratégia de natureza dialética para a produção e o levantamento de dados. Essa estratégia me permitiu ampliar as percepções sobre mim e sobre o outro no contexto escolar, como destacam Melo e Cruz (2014).

Nas rodas de conversa, pude perceber que as narrativas socializadas pelos discentes das memórias eram fruto de uma polifonia, e não apenas de vozes individuais, eram memórias que atravessavam as vidas de familiares, parentes e amigos, os quais falam de um lugar, de/em um dado tempo em seus discursos, que “são formas de ação e interação social situadas em contextos sociais dos quais os participantes são não apenas falantes/escritores e ouvintes/leitores, mas também atores sociais que são membros de grupos e culturas” (van DIJK, 2000, p. 06, *apud* OLIVEIRA, 2010, p. 325).

As etapas de aplicação da intervenção foram registradas em áudio, em fotos e por relatos no meu diário de campo. Além disso, penso ser importante explicar por que escolhi um projeto de intervenção no qual optei por oficinas de letramento crítico, o que faço adiante.

## 5.2 A ESCOLHA PELO PLC

A abordagem cognitiva de leitura (Solé, 1987, *apud* SOLÉ 1998, p. 22), segundo a qual ler é a interação entre o leitor e o texto, contrasta com a leitura tradicional<sup>4</sup>. Esta implica que existe um objetivo que guia a leitura, ou seja, quando lemos buscamos alcançar uma finalidade ampla e variada. Daí surge uma nova implicação, aquela em que a interpretação que fazemos de um texto depende muito dos nossos objetivos. Implica ainda entender que o significado do que foi escrito para o leitor não será uma réplica ou tradução daquilo que o autor escreveu, “mas uma construção que envolve o texto, os conhecimentos prévios do leitor que o aborda e seus objetivos” (SOLÉ, 1998, p. 22).

A abordagem cognitiva da leitura compreende uma integração de outros enfoques do ato de ler elaborados ao longo dos tempos. Pesquisadores, entretanto, consideram que as diversas explicações podem ser reunidas com base em dois modelos hierárquicos: o ascendente (*bottom up*) e o descendente (*top down*). Este último considera que o leitor não usa o conhecimento prévio e os recursos cognitivos que possui para estabelecer antecipações sobre o conteúdo do texto, buscando fixar-se neste para verificá-las. Ou seja: quanto mais informações o leitor tiver sobre o texto que lerá, menos “esforço” fará para interpretá-lo. Assim, o processo de leitura passa a ser também sequencial e hierárquico. Já o primeiro modelo afirma que o leitor, diante do texto, processa os seus elementos, como letras, palavras, frases etc., em um processo ascendente, sequencial e hierárquico até chegar à compreensão do texto. Trata-se, portanto, de um modelo centrado no texto, pois atribui grande valor às habilidades de decodificação (SOLÉ, 1998, p. 23-24).

De outro lado, há o modelo interativo, que não se centra apenas no texto nem no leitor, conquanto valorize o uso que este faz dos seus conhecimentos prévios para compreender o texto. O processo de leitura, aqui, tem um leitor que se situa diante do texto, já que os elementos que o constituem promovem nele expectativas de níveis diversos (o das letras, o das palavras, entre outros), de modo que aquilo que informam configura-se com um *input* ao nível seguinte, sucessivamente, gerando expectativas semânticas, as quais orientam a leitura e buscam verificações em indicadores de nível

---

<sup>4</sup> Trata um texto como uma mera ativação das habilidades de decodificação.

inferior, tais como o léxico, o sintático, o grafofônico, através de um processo descendente. Como resultado disso, o leitor utiliza, ao mesmo tempo, seu conhecimento de mundo e seu conhecimento de texto para interpretá-lo (SOLÉ, 1998, p. 24).

A abordagem interacional da língua concebe os sujeitos como atores/construtores sociais que – dialogicamente – se constroem e são construídos no texto, o qual é considerado o próprio lugar da interação e da constituição dos interlocutores. O texto, então, é o lugar onde há uma gama variada de implícitos que só serão notados quando, como pano de fundo, se tem o contexto sociocognitivo. Logo, é condição *sine qua non* que o sentido de um texto apenas é construído na interação sujeito-textos. A leitura, portanto, evidencia-se como uma ação interativa bastante complexa de produção de sentidos, a qual ocorre mediante os elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, requerendo, entretanto, a mobilização de um amplo conjunto de saberes próprios do evento comunicativo (KOCH; ELIAS, 2012, p. 10-13).

A leitura é um processo que move facetas diferentes e que precisa ocorrer, no ambiente escolar, como objeto permanente de ensino que envolve ações sistematicamente organizadas a fim de que o aluno leia cada vez melhor. Por ser um processo cognitivo, histórico, cultural e social de produção de sentidos, o ato de ler merece um lugar de destaque na escola. O leitor, portanto, constitui-se como o sujeito ativo desse processo (CAFIERO, 2010, p. 85-86).

A nova concepção de leitura “pressupõe o outro, os outros” (CAFIERO, 2010, p. 87). Assim, as aulas de leitura devem adquirir um lugar especial na escola, ocupando uma maior carga horária e levando o professor a atentar-se ao fato de que, metodologicamente, ele possibilite ao aluno uma diversidade de textos que circulem na sala de aula. Ao agir assim, a escola contribuirá, decisivamente, para a ampliação do grau de letramento do aluno a fim de que ele possa atuar, de fato, como cidadão (CAFIERO, 2010, p. 88).

A leitura crítica surge como um importante aliado dos estudantes da EJA na luta contra os discursos hegemônicos e, conseqüentemente, contra o controle social. Silva (2009, p. 23) afirma que é o ato de ler, visto como uma prática social, que possibilitará condições de desvelar os modos de convivência, existência e sobrevivência da sociedade brasileira.

A manutenção e a reprodução das estratégias de privilégio agem, essencialmente, sobre a ignorância e o conformismo, vistos como formas de escravização de mentes. Portanto, a criticidade, como um bem do cidadão e um valor atitudinal, é frequentemente moldada pelos que detêm o poder econômico e político. Então, a formação de sujeitos críticos e, conseqüentemente, de leitores críticos incomode tanto e represente um risco aos detentores de poder. Há, portanto, que se combater a visão de mundo dos dominantes e os argumentos que sustentam a fim de fazer surgir no seu lugar, outra, com novos fundamentos (SILVA, 2009, p. 25).

O conhecimento crítico precisa voltar-se à revelação das condições de opressão e dominação social. Nesse sentido, a leitura crítica descortina sempre o horizonte do bom senso, buscando e detectando o cerne das contradições da realidade. Logo, pela leitura crítica, o sujeito destrona o mundo das certezas (principalmente as da classe dominante), potencializa conflitos, origina novas sínteses, confrontando todo e qualquer tipo de conformismo, todo e qualquer tipo de escravização às ideias dos textos (SILVA, 2009, p. 28).

Para a formação do leitor crítico, é importante trabalhar as marcas de autoria no texto para que o aluno possa perceber as intencionalidades e refletir sobre elas, contestando e avaliando as opiniões e ideias apresentadas.

Assim, para se ler criticamente um texto é fundamental raciocinar sobre os referenciais da realidade desse texto, examinando cuidadosa e criteriosamente os seus fundamentos. Trata-se de um trabalho que exige lentes diferentes das habituais, além de retinas sensibilizadas e dirigidas para a compreensão profunda e abrangente dos fatos sociais (SILVA, 2009, p. 32).

Para Kleiman (2004, p. 65), o ato de ler é uma prática social de letramento, que faz acionar uma rede ideológica de crenças e valores construídos socialmente. Segundo a autora, a leitura proporciona, mesmo que a distância, a interação entre o LEITOR e o AUTOR através dos textos. O leitor não é passivo durante a atividade de leitura e o autor procura, através das pistas formais que fornece ao longo do texto, a adesão do leitor para que a interação aconteça. Portanto, o leitor deve se desprender das suas crenças e ideias para poder captar o que o autor quis dizer. Cabe, porém, ao autor deixar pistas suficientes ao longo do texto para que o leitor chegue à compreensão. A busca pela clareza e compreensão do texto deve, entretanto, ser de ambas as partes.

Para Kleiman (2016), é fundamental que o autor apresente no seu texto algumas pistas para a reconstrução do seu quadro referencial a fim de auxiliar o leitor na compreensão do texto. São os operadores lógicos que refletem o raciocínio do autor: a forma explícita ou implícita como seus argumentos e explicações se encontram organizados. Outra consideração importante sobre tais pistas que o autor deve deixar no seu texto são aquelas que constituem a modalização no texto – que são as expressões que indicam o grau de comprometimento com a verdade, relativizando-a para mais ou para menos. Vale salientar que cada tipo de argumentação presente num texto contém um objetivo, e que até mesmo um texto científico – que se encontra aparentemente isento de tendenciosidade e incoerências, pode objetivar influenciar o leitor. É importante, entretanto, lembrar que o texto científico possui sua característica em ser mais autocrítico e menos categórico ao apresentar seus argumentos.

Os textos científicos são caracterizados pela objetividade, clareza e apelo ao raciocínio. Neles, os argumentos tendenciosos são mais raros, embora o cientista possa atuar dentro de um modelo polêmico, defendendo ou atacando outros, mas o objetivo consensual mediante a verdade a longo prazo é um pressuposto básico desse tipo de argumentação. Existem, entretanto, modalizadores que podem enfraquecer os argumentos e as conclusões nesses textos, abrindo espaço para exceções e refutações, seguindo assim convenções implícitas na argumentação científica que pressupõe que seja o próprio cientista quem introduz a crítica ou abre espaço para a crítica de outrem. Esses modalizadores têm efeito de enfraquecer os argumentos e as conclusões, mas na propaganda os modalizadores têm objetivos diferentes, isso porque o objetivo é a adesão universal para benefício do grupo que o autor representa (KLEIMAN, 2004, p. 70).

Os diversos mecanismos utilizados intentam, portanto, conseguir a adesão do leitor às ideias colocadas pelo autor e minimizar objeções e dúvidas. Para a formação do leitor crítico é importante trabalhar as marcas de autoria no texto para que o aluno possa perceber as intencionalidades e refletir sobre elas, contestando e avaliando as opiniões e ideias apresentadas.

As práticas de leituras escolares, em geral, tendem a ser problemáticas ou deficientes, uma vez que estas são marcadas por debates inconsistentes (quando há), por meio de textos que servem apenas como tema motivador para a reprodução de ideias pré-existentes. Nestas práticas, “o texto fornece apenas o tema para o debate

sem que haja necessidade de o aluno descobrir, no texto, a materialização das opiniões e intenção do autor” (KLEIMAN, 2004, p. 77). É no texto que o leitor vai identificar a posição argumentativa do autor, que está ali, materializada, a partir dos elementos lexicais e na forma de organização das informações.

O estudante da EJA, marginalizado, deve sentir-se autorizado a discutir todo e qualquer texto, concordando ou discordando das ideias e posturas nele defendidas, compartilhando ou não a opinião dos colegas ou do próprio professor. A literatura possibilita a emergência do sujeito participante, porque a própria experiência de vida do leitor pode funcionar como conhecimento prévio.

Por apresentar uma forma especialmente elaborada de organizar palavras, o texto literário pode promover a reorganização do próprio pensamento do leitor, de sua maneira de ver o mundo e de suas formas de expressão. A literatura, como fato cultural, transita livremente no discurso interior (BAKHTIN, 1997, p. 37) do leitor tocando a sensibilidade; e a sensibilidade pode promover a transformação de um sujeito apático, atitude que, não raro, parece estar presente no analfabeto adulto, para um sujeito participante, agente em seu processo de construção do conhecimento e posicionamento social para a cidadania.

A ação docente, voltada ao ensino dos eixos da oralidade e da escrita, para que se configure como exitosa, demanda um trabalho com sequência pedagógica, centrada nas dimensões textuais da expressão oral e escrita. Essa sequência precisa contemplar, necessariamente, uma diversidade de textos orais e escritos que desperte o interesse e a reflexão crítica dos alunos, de modo a inspirá-los a uma participação ativa, tendo o contexto de produção, o contexto de situação, a textualidade, a produção de leitura, a análise linguística e, conseqüentemente, a produção textual (oral ou escrita, inicial e final) como eixos das atividades moduladoras.

Adotei como proposta de Sequência Pedagógica para o Ensino da Competência Leitora (Ensino Fundamental) uma das diversas formas de atividade de leitura compartilhada professor/alunos, combinando-se a leitura silenciosa com a leitura em voz alta, seguidas de discussões/reflexões com os alunos.

Segundo Solé (1998), as estratégias de compreensão leitora configuram-se como procedimentos de caráter elevado, pois acionam o cognitivo e o metacognitivo e envolvem a presença de objetivos a serem realizados, o planejamento de ações que se desencadeiam para atingi-los, bem como sua avaliação e possível mudança.

Adotei as seguintes estratégias de compreensão leitora, tal como propõe Solé (1998, p. 184):

1. **antes da leitura:** motivação/objetivo; abordagem sobre conhecimentos e experiências prévias/previsões/formulação de perguntas (a partir do título, subtítulos e ilustrações);
2. **início da leitura:** recapitulação das informações obtidas e supostas até o momento, a fim de situar os leitores e motivá-los a comprovar suas hipóteses;
3. **durante a leitura:** leitura em voz alta por mim de alguns trechos, atentando para o cuidado com a entoação e clareza da dicção, mas evitando a artificialidade. Quando da leitura silenciosa, eu também li, porém, como o fiz mais rápido, aproveitei para observar o trabalho dos alunos e auxiliar os que encontraram dificuldades de compreensão. Nesse momento, para cada trecho lido, fiz recapitulações, verifiquei hipóteses, estabeleci previsões e formulei perguntas. Embora eu tenha sido, nas primeiras leituras, o(a) protagonista, aos poucos passei a atuar mais discretamente, apoiando ou supervisionando a turma;
4. **depois da leitura:** recapitulação oral do texto. A partir da leitura realizei outras tarefas com os alunos (resumos escritos, paráfrases, debates, desabafos etc., dependendo do meu projeto global).

### 5.3 OBJETIVOS DO PROJETO DE INTERVENÇÃO E APLICABILIDADE DA ACD NA SALA DE AULA

Este projeto objetivou, de forma mais ampla, investigar, a partir de leituras e análises de textos empoderadores – os quais acionam nos estudantes do TAP V- C EMCJ a sua afropotência, a fim de que lutem pelo pleno existir e por uma sociedade justa, de modo a contribuir para o enfrentamento ao discurso hegemônico que pode levá-los à formação e à confirmação de preconceitos e estereótipos controladores de ideologias.

Nas Escolas Municipais de Salvador, embora exista um programa anual que intenta contemplar, nos referidos seriados, os saberes – conteúdos e habilidades – da disciplina Língua Portuguesa, o currículo carece de melhores práticas de letramento que promovam a formação dos estudantes como leitores críticos, proativos, conscientes de seus direitos e aptos a reagir contra os diversos discursos preconceituosos que lhes são permanentemente direcionados. Por vezes, devido às estratégias de controle social estruturadas pela dominação – as quais convencionam e naturalizam os efeitos da ideologia e do poder na produção de significados – emerge o forte desejo dos educandos quanto à necessidade de resistirem às nefastas questões de gênero social e de racismo, aos discursos hegemônicos da mídia, às distorções das identidades, a fim de que sejam quebradas tais convenções e práticas discursivas estáveis.

Dessa forma, a Análise Crítica do Discurso constituiu-se como uma importante aliada na inserção dessa discussão em sala de aula. De fato, já que a ACD, além de preconizar “a linguagem como prática social” (FAIRCLOUGH; WODAK, 1997, *apud* WODAK, 2004, p. 224), ela está particularmente interessada nas relações de poder manifestadas na linguagem.

A ACD vê o contexto de uso da linguagem como um dado fundamental (WODAK, 2000; BENKE 2000 *apud* WODAK, 2004). Outrossim, a ACD estuda particularmente a relação entre linguagem e poder. Mais recentemente, segundo WODAK (2004), essa abordagem crítica compartilhada entre a análise linguística, a semiótica e o discurso volta-se “para os discursos institucional, político, de gênero social e da mídia (no sentido mais amplo), que materializam relações mais ou menos explícitas de luta e conflito” (WODAK, 2004, p. 224).

Van Dijk (2012, p. 14) evidencia que tanto o discurso racista quanto o discurso ideológico dos componentes de um grupo dão ênfase – de várias maneiras discursivas – às características positivas do próprio grupo e de seus membros, como também às (supostas) características negativas do grupo de fora. Isso pode ser feito quando os autores selecionam tópicos especiais, tais como tamanho ou cor das manchetes, uso de fotografias ou cartuns; quando optam por gestos ou escolhem itens lexicais especiais ou metáforas; ou ainda quando se valem de argumentos (e falácias), ao contar histórias, etc. Dito de outra forma, uma estratégia que envolve a reprodução discursiva racista ou sexista de dominação – realizada de várias formas em muitos níveis de discurso – é a de polarizar endogrupo-exogrupo, exaltando o primeiro e derogando o segundo.

Logo, deve-se levar em consideração que, nas sociedades essas estruturas discursivas polarizadas desempenham, fundamentalmente, um forte papel na expressão, na aquisição, na confirmação, conseqüentemente na reprodução da desigualdade social. Fairclough (2011, p. 310) assevera que “uma determinada estruturação social da diversidade semiótica pode ser hegemônica, tornar-se parte do senso comum legitimador que sustenta as relações de dominação”.

A ACD configura-se como uma agenda de trabalho que intenciona questionar e problematizar a produção e a distribuição de discursos que buscam perpetuar relações assimétricas de poder, isto é, o uso do discurso em prol da dominação de um grupo sobre outro(s).

Os estudos do discurso apoiam-se em análises linguísticas dos textos que concretizam esses discursos, revelando o caráter ideológico da linguagem. Dessa forma, a ACD pode contribuir para elucidar o abuso de poder e como ele se reflete na linguagem, uma deliberada equidade, uma ilusão de que todos os indivíduos lutam pelos mesmos fins.

Discurso, de acordo com van Dijk (2012), é toda ação de fala e/ou escrita, imagens, sons, gestos etc., é a produção de sentidos simbólicos e políticos, para criar significações, interpretações. O ato discursivo mobiliza os sentidos a fim de que se possa efetuar ou realizar a prática política. Discursar, portanto, é a palavra em movimento que deflagra as interpretações que um discurso terá, estabelecendo uma ideologia, isto é, uma prática ideológica. No sentido mais coerente com a proposta da ACD, discurso não é somente uma prática interacional ou social que reproduz ou transforma as estruturas sociais, mas também um grande veiculador de ideologias, já

que “expressam e transmitem sentidos, e podem assim influenciar nossas crenças sobre imigrantes e minorias” (van DIJK, 2012, p.138).

Estudar ideologia é estudar “as maneiras como o sentido serve para estabelecer e sustentar relações de dominação” (THOMPSON, 2011, p. 76). Então, a ideologia é um elemento que constitui nossas vidas, haja vista que ela é a ótica pela qual concebemos o mundo, a significação ou construção da realidade. Portanto, a ACD procura entender como essa significação pode estar a serviço da manutenção das relações de dominação e poder dentro de uma sociedade. O poder dominante, por exemplo, legitima a si mesmo através da ideologia hegemônica, propagando crenças e valores que são universalizados e naturalizados, tornando-os verdades aparentemente inevitáveis (“senso-comum”), a fim de marginalizar e excluir ideologias rivais.

Ideologia são também práticas políticas de natureza diversa – religiosa, sindical, jurista, empresarial, ambientalista, político-partidária etc – que atravessam a história e criam relações de poder. Tais práticas configuram-se, por conseguinte, sistemas de crenças socialmente compartilhadas e relativamente estáveis formadoras da sustentação de representações ou crenças mais específicas de um grupo.

Nesse sentido, a ACD mostrou-se imprescindível como contribuição a um exercício pedagógico que respeite a diversidade cultural, a justiça e a ética, construtoras de possibilidades emancipatórias, em contraponto às desigualdades sociais, ao racismo e às formas conexas de dominação.

Ademais, fez-se necessário apoiar-se também nas perspectivas da pedagogia crítica, a qual nasceu das inquietações vividas e reproduzidas na sala de aula, não enquanto um espaço acadêmico no seu sentido tradicional, isto é, um lugar onde se confere o saber àqueles que dele carecem, mas enquanto um autêntico espelho das contradições e tensões que marcam a realidade que se verifica fora da sala de aula (RAJAGOPALAN, 2003, p. 105).

Assim, propus como problema central a seguinte questão: a promoção da leitura de textos empoderadores das vozes historicamente silenciadas como resistência e o enfrentamento aos discursos hegemônicos, que controlam mentes e, conseqüentemente, a ação, de modo a ressignificar a periferia negra, valorizando sua memória, sua história e sua cultura.

## 6 ETAPAS DA INTERVENÇÃO

A intervenção iniciou-se, de fato, no final da terceira unidade do ano letivo de 2018, entre os meses de agosto e novembro, quando, na verdade, deveria ter começado logo no retorno às aulas, depois das férias escolares, ou seja, em 04 de julho, quando retomaria o curso na turma TAP V-C. Nesse dia e no subsequente, utilizei as aulas para entregar as provas da segunda unidade, corrigi-las, fechar as médias e entregar os resultados. Entretanto, em 11 de julho, foi deflagrada a greve da categoria de professores da rede municipal de ensino, a qual apresentava como pauta as seguintes reivindicações: reajuste de 6,8% no salário e de 10% no auxílio alimentação, obediência ao plano de carreira (mudança de nível), eleições democráticas para gestores escolares, materiais e infraestrutura para as escolas etc. Essa paralisação estendeu-se até 10 de agosto. Portanto, as etapas da intervenção ocorreram a partir do dia 13 de agosto, sempre às quartas e quintas à noite, dias em que tenho aulas geminadas<sup>5</sup>.

Em observância aos aspectos éticos da pesquisa qualitativa, iniciei a intervenção respeitando o protocolo de inserção no campo de pesquisa, através de um Termo de autorização da instituição coparticipante (APÊNDICE A, p. 115) que foi entregue à gestora escolar Ivi Moreira Souza. No momento da entrega desse documento, aproveitei para explicitar a ela os objetivos do projeto de intervenção, o tempo necessário para sua realização, além de solicitar sua autorização. Assim, nesse momento, oficializei minha entrada no campo de pesquisa, porém, desde o início do ano, a direção, a coordenação, os professores e, sobretudo, os alunos do TAP V-C já sabiam que a Cidade de Jequié seria a escola-campo do projeto.

Em relação à turma, vale ressaltar que ela estava me cobrando, com frequência, o início da pesquisa, haja vista que, já nas primeiras aulas, eu e os alunos estabelecemos uma relação harmoniosa construída naturalmente, a ponto de um aluno, sob a concordância dos demais, ter criado um grupo no *WhatsApp*, denominado *Saber é Poder* (APÊNDICE B, p. 116), no qual passamos a nos comunicar com frequência, discutindo dúvidas sobre assuntos, atividades, pesquisas; socializando informações diversas sobre o País, rotina da escola; bem como avisos

---

<sup>5</sup> A hora/aula da EJA passou a ter 60' depois da reformulação da sua matriz em 2015.

sobre ausência de um/uma colega. Aliás, sobre esse fato, lembro-me de quando tirei seis dias de folga das aulas por ter sido mesário nas eleições para Presidente da República. Ao retornar à rotina das aulas, pós esse período de ausência, fui surpreendido por alguns alunos que se mostraram frustrados e zangados com o que ocorrera, alegando que, em geral, se mostravam mais motivados a irem à escola nos dias das aulas de Língua Portuguesa. Então, nesse momento, pude perceber que eles não tinham sido avisados da minha ausência nem pela coordenação nem pela vice-gestão, como também me dei conta, mais uma vez, da minha responsabilidade nesse processo de ensinagem, em que, eu, professor, e os meus alunos nos formamos, sendo tocados por essa melodia chamada educação.

No dia 15.08.2018, já com a autorização da gestora, iniciei as aulas apresentando o projeto de pesquisa aos alunos por meio da exibição em *power point*. Para isso, utilizei o material editado com a primeira versão do projeto e o capítulo apresentado para a qualificação, mantendo os tópicos necessários ao entendimento da turma e acrescentando, naturalmente, outros. Na verdade, a primeira aula foi bem tranquila, uma vez que os alunos mais frequentes já tinham ciência da pesquisa e, por isso, pudemos proceder à segunda aula, quando eu fiz a leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE C, p. 117) cujo objetivo, além de ratificar o que foi apresentado sobre o projeto, serve também para coletar a assinatura tanto do aluno quanto do responsável por ele, no caso de ele ser menor de idade, autorizando a participação deste no projeto. Na turma, de 32 alunos, apenas 02 eram menores, os quais ficaram de trazer o documento assinado na aula seguinte.

Durante essa apresentação e também nas demais etapas da intervenção, eu pude contar com o apoio da coordenação e da vice-direção, bem como dos funcionários da secretaria da escola, os quais estavam sempre disponíveis na alocação de computador, *datashow*, *notebook* e caixa de som.

Como percurso metodológico para essa intervenção, escolhi a pesquisa qualitativa de cunho etnográfico. Dessa forma, utilizei como instrumentos para a geração e coleta de dados o diário de campo, as rodas de conversas e as oficinas de leitura.

O diário de campo foi utilizado como um instrumento para registrar as observações, participações dos alunos nas oficinas. Nele, eu anotei as reflexões surgidas a partir da aplicação dos instrumentos de pesquisa, as etapas do desenvolvimento do projeto, as posturas dos alunos em relação às atividades

propostas, os cochichos entre eles, os silêncios, os gestos e as falas no ambiente da intervenção. Partindo-se dessa perspectiva, Hess (1996, p. 79) ressalta ser o diário um meio de o pesquisador docente sistematizar as diversas revelações que atravessam seu caminho e “permite coletar, de vez em quando, no vivido do dia a dia, instantes que se vivem e nos parecem trazer neles uma parte de significado”.

Utilizei também as rodas de conversa, as quais se mostraram muito produtivas como instrumento metodológico para a interação aluno-aluno e professor-alunos, bem como para a geração de dados, pois estas, além de possibilitarem a argumentação lógica, desenvolvem “as capacidades relacionais, as emoções, o respeito, saber ouvir e falar, aguardar a vez, inserir-se na malha da conversa, enfrentar as diferenças, o esforço de colocar-se no ponto de vista do outro, etc.” (WARSHCAUER, 2001, p. 179).

Nesse sentido, as rodas de conversa revelaram-se um excelente instrumento de pesquisa, pois configuraram-se como um *locus* de acordo, escuta atenta, interesse mútuo, respeito ao momento de fala e de validação do outro e, conseqüentemente, de convergência de narrativas, experiências vividas por mim e pela turma, reforçando nossos laços afetivos. Foi necessário, entretanto, eu estar atento a alguns detalhes: a clareza das questões dirigidas a eles e a adequação ao vocabulário utilizado, a fim de respeitar os valores dos alunos e às sinalizações que os depoimentos apontavam.

As rodas de conversa foram desenvolvidas a partir de um roteiro de questões básicas norteadoras, contudo flexível, por permitir adaptações que se fizessem necessárias, com foco em uma melhor compreensão das práticas de leitura e escrita dos alunos, além dos interesses e experiências de cada um deles.

## 6.1 APRESENTAÇÃO DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO/QUESTIONÁRIO ESCOLAR/TCLE

### OFICINA 01

*A ressignificação do Discurso Hegemônico contra o Negro na educação Básica*

---

-Assunto

-

-Visão Geral

---

Apresentação da proposta de -  
intervenção/Questionário  
Etnográfico Escolar/TCLE

A aula será composta de uma  
apresentação e *power point* sobre  
o projeto de pesquisa.

### Duração

02 horas-aula (01h20min)

### Recursos necessários

- Quadro branco
- Pincel para quadro branco
- *Notebook*
- Caixa de som
- *Power point*
- Material xerocado
- Caneta
- Caderno

### Objetivo geral

- ✓ apresentar a proposta para que os alunos entendam o projeto no qual estão inseridos.

### Objetivos específicos

- ✓ entender o projeto no qual estão inseridos;
- ✓ assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e o Termo de Autorização de Uso de Imagens, Depoimentos Biografia.

### Metodologia

Apresentação inicial reforçando o convite feito à turma para participar da pesquisa, seguida de apresentação em slides do projeto, concessão de fala aos alunos a fim de que tirassem dúvidas e distribuição do Questionário Etnográfico Escolar (APÊNDICE E, p. 123) e do TCLE (APÊNDICE C, p. 117) para que, em leitura compartilhada comigo, o compreendessem e o assinassem.

## Desenvolvimento

Este encontro aconteceu no dia 15.08.2019, uma quinta-feira, no turno noturno, como planejado.

A sala já havia sido previamente preparada por mim e por um funcionário da escola. Portanto, quando os alunos começaram a chegar da merenda, eles foram se acomodando e, 10 minutos depois, iniciamos a apresentação do projeto, a qual transcorreu sem problemas. Entreguei-lhes as cópias do Questionário Etnográfico Escolar / TCLE e iniciamos a leitura desse documento.

Inicialmente, estranharam a quantidade de páginas que teriam de ler e assinar, mas, logo em seguida, iniciaram algumas perguntas sobre o projeto. Lembro-me de que o aluno B.G. brincou que ficaria famoso e que gostaria de estar presente no lançamento da pesquisa: “Professor, no dia da noite de autógrafos, convide a gente para prestigiar o senhor. Expliquei-lhe que, em princípio, não haveria lançamento da pesquisa em livro, mas haveria um dia para a defesa do projeto, e que todos estariam convidados a estarem presentes, o que seria uma honra imensa para mim.

## 6.2 LITERATURA NEGRA/MARGINAL: CONCEITOS E (PRÉ)CONCEITOS

### OFICINA 02

*A ressignificação do Discurso Hegemônico contra o Negro na educação Básica*

- Assunto	-	- Visão Geral
Literatura negra/marginal: conceitos e (pré)conceitos	-	- A aula foi composta de uma roda de conversa inicial na qual os estudantes terão o primeiro contato com a temática da intervenção, bem como poderão expor suas opiniões e experiências sobre/com o texto literário.
<b>Preparado por</b>		
Professor Antonio Lourival da Silva Filho		
<b>Duração</b>		
02 horas-aula (01h20min)		

### Recursos necessários

- Quadro branco
- Pincel para quadro branco
- Caneta
- Caderno

### Objetivo geral

- ✓ Promover o contato inicial dos estudantes com a proposta de intervenção através de uma conversa em roda e escuta sensível

### Objetivos específicos

- ✓ Ouvir e discutir a ideia de literatura trazida pelos estudantes, promovendo reflexões;
- ✓ Desmistificar, inicialmente, a noção de uma literatura ligada somente ao universo escolar;
- ✓ Promover reflexões acerca do papel da/o negra/o, da mulher e do homem negros na produção de conhecimento, mais especificamente como autoras e autores de textos literários.

### Metodologia

Inicialmente, foi feito levantamento de conhecimentos prévios (GIROTTTO & SOUZA, 2010; PRESSLEY, 2002), a partir de questões direcionadas oralmente (APÊNDICE D, p. 121):

O que vocês imaginam quando ouvem a palavra *literatura*’?

Levem exemplos de textos que vocês consideram como literários.

Citem autoras/es que vocês já leram ou, ao menos, ouviram falar.

Vocês conhecem algum(a) negro(a) escritor(a)?

Como parte desse momento, os alunos listaram, em coletivo, com o registro do professor, no quadro branco, todos os autores de textos que já tenham ouvido falar e/ou tenha lido. Em seguida, professor e estudantes buscaram, na internet, imagens das/os autores que não sejam conhecidos por eles, com o objetivo de descobrir e avaliar a presença de escritores negros nesse rol de textos.

A partir desses dados, discutimos sobre quais as prováveis razões da pouca presença de textos de autores negros no universo da literatura. Em seguida, a fim de

que os alunos folheassem, eu distribuí algumas obras de escritores da literatura negra/marginal, o que os levou a refletir sobre o texto literário produzido por esses agentes de produção cultural, suas contribuições para o mundo e a presença de determinados atores sociais como produtores desse tipo de conhecimento.

### **Desenvolvimento**

Os alunos afirmaram não conhecer escritores/escritoras negros/negras, inclusive estranharam o termo escritores marginais. Nesse momento, precisei explicar-lhes a diferença entre escritor canônico e escritor marginal. Para isso, necessitei, superficialmente, retomar a expressão *estar à margem*, a fim de que, a partir daí, eles inferissem um novo significado para o adjetivo *marginal*. Foi nesse momento que o aluno B.G. pediu para falar e disse: “Então nós também somos marginais, porque estamos afastados de muitos direitos e benefícios sociais, como saneamento básico, transporte de qualidade etc.”

A aluna L. P. sinalizou que tinha ouvido falar de Machado de Assis, mas que ele não era um escritor popular. Então, aproveitei a fala dessa aluna e expliquei o significado de escritor canônico ou clássico, mostrando a diferença entre a produção literária marginal e canônica.

O aluno B.G., que se destacava dos demais por sempre estar com um livro à mão, falou que também conhecia Machado de Assis, tendo inclusive já lido *Dom Casmurro*.

A aluna L.S. disse que, para ela, Literatura Marginal seriam textos “que falavam de coisas como periferia, pobreza, comunidade negra, gente pobre como nós.”

O aluno L.V. disse que textos literários para ele seriam as canções que costuma ouvir. Então, eu lhe perguntei: por quê?

Ele, por sua vez, me respondeu: Ó, professor, eu ouço pagode, samba e rap. Essas músicas falam de muitas histórias que têm a ver com gente. Falam de amor, de dores, de coisas que enfrentamos, como pobreza, violência e de resistência.”

Embora os outros alunos tenham se negado a falar, a turma parece ter entendido essa classificação, mas não citaram mais nenhum outro nome de escritores/escritoras negros/negras. Então, finalizei a aula solicitando que

pesquisassem esses agentes de produção literária para socializarmos na próxima aula.

### 6.3 LEITURA CRÍTICA DO CONTO SOLAR DOS PRÍNCIPES

#### OFICINA 03

#### *A resignificação do Discurso Hegemônico contra o Negro na educação Básica*

<u>- Assunto</u>	-	<u>- Visão Geral</u>
Leitura crítica do conto <i>Solar dos Príncipes</i> , extraído da obra <i>Contos negros</i> , de Marcelino Freire.	-	- A aula desenvolveu-se, inicialmente, a partir da leitura individual e depois coletiva da atividade sobre o texto. Em seguida, em duplas, os alunos responderam às perguntas. Nas 2 aulas seguintes, ocorreu a correção da tarefa, com a socialização das respostas orais e escritas dos alunos.
<u>Preparado por</u>		
Professor Antonio Lourival da Silva Filho		
<u>Duração</u>		
04 horas-aula (02 encontros de 01h20min cada).		

#### **Recursos necessários**

- Quadro branco
- Pincel para quadro branco
- Material xerocado
- Caneta
- Caderno

#### **Objetivo geral**

- ✓ possibilitar aos alunos uma leitura reflexiva sobre a representação literária do negro presente em um conto do autor Marcelino Freire, a fim de

colaborar para o enfrentamento pelo corpo discente ao discurso hegemônico.

### Objetivos específicos

- ✓ apresentar aos alunos a produção de Marcelino Freire;
- ✓ fomentar a leitura do gênero textual conto.
- ✓ traçar objetivos para a leitura proficiente de gênero textual conto;
- ✓ levar ao aluno uma visão do negro como cidadão brasileiro, sua contribuição cultural na formação do País, desconstruindo a visão de subalternidade do negro;
- ✓ identificar, na leitura do conto, perspectivas ideológicas na construção do negro;

### Metodologia

**ETAPA 01** - Leitura compartilhada/debate sobre a imagem formada do negro através de elementos discursivos:

- ❖ apresentação pelo professor da proposta de leitura, fazendo uma breve contextualização sócio-histórica sobre o texto escolhido – o conto “**SOLAR DOS PRÍNCIPES**”, extraído da obra *Contos negreiros*, de Marcelino Freire, sua produção e sua escola literária;
- ❖ após distribuição de texto impresso sobre a produção de Marcelino Freire ao alunado, fazer a leitura, compartilhada e em voz alta, do conto **SOLAR DOS PRÍNCIPES**, mediada pelo professor, a fim de que explicassem as possíveis representações do negro no texto de Marcelino Freire;

**ETAPA 02** - os 02 últimos encontros – responder às perguntas constantes da atividade abaixo.

## ENCONTRO I

Figura 11 – Marcelino Freire



Fonte: <http://editoranos.com.br/wp-content/uploads/2015/03/Marcelino-Freire.jpg>

Caro(a) aluno(a),

Este material foi elaborado no intuito colaborar para a análise de 02 (dois) contos extraídos da obra *Contos Negreiros*, de Marcelino Freire, os quais serão utilizados na proposta de intervenção.

### **Notícias sobre o autor: breves informações a fim de demarcar o lugar de fala do escritor.**

**Marcelino Juvêncio Freire** nasceu em Sertânia, em 20 de março de 1967, no Estado de Pernambuco. Mudou-se com a família para Paulo Afonso, aqui, na Bahia, em 1969, permanecendo por seis anos, até voltar para Pernambuco e radicar-se na capital, Recife, onde começa a fazer teatro. Em 1981, escreveu os primeiros textos do gênero. Ao longo da década de 1980, trabalhou como bancário e iniciou o curso de Letras na Universidade Católica de Pernambuco, sem concluí-lo. Em 1989, frequentou a oficina literária do escritor Raimundo Carrero e, dois anos depois, foi premiado pelo governo do Estado de Pernambuco. Decidiu mudar-se para a cidade de São Paulo em 1991 e lá publicou, de forma independente, seus dois primeiros livros: *AcRústico*, de 1995, e *EraOdito*, de 1998. Em 2000, publicou o livro de contos *Angu de Sangue*.

Em 2002, Marcelino idealizou e editou a Coleção *5 Minutinhos*, inaugurando, com ela, o selo *eraOdito editOra*. É um dos editores da PS: SP, revista de prosa lançada em maio de 2003, e um dos contistas em destaque nas antologias *Geração 90* (2001) e *Os Transgressores* (2003), publicadas pela Boitempo Editorial. Vive em São Paulo desde 1991.

---

#### Livros publicados

- *EraOdito* (aforismos, 2ª edição, 2002)
- *Angu de Sangue* (contos, Ateliê Editorial, 2000)

- *BaléRalé* (contos, Ateliê Editorial, 2003)
- *Contos Negreiros* (contos, Editora Record, 2005)
- *Rasif - Mar que Arrebenta* (contos, Editora Edith, 2008)
- *Amar é crime* (contos, Editora Edith, 2010)
- *Nossos ossos* (romance, Editora Record, 2013)

### Prêmios

- Prêmio Jabuti de Literatura, em 2006, na categoria contos pela obra *Contos Negreiros* (contos, 2005)

Figura 12 –Capa do livro Contos negreiros



Fonte: <https://www.saraiva.com.br/contos-negreiros-178187.html>

### Sobre o estilo do autor

O pernambucano Marcelino Freire é hoje um nome consolidado no meio literário nacional, sendo uma das vozes celebradas por apresentar temas marginais ao texto literário, trazendo os desajustados sociais, escancarando as desigualdades sociais e econômicas do País. De sua lavra são, dentre outros, *BaléRalé*, *Rasif* e *Contos Negreiros*.

In "*Contos Negreiros*" de Marcelino Freire ou a vã tentativa de um eu enunciador negro, de Ricardo Riso.

In: <http://ricardoriso.blogspot.com.br/2011/04/contos-negreiros-de-marcelino-freire-ou.html> (Acesso em 20/03/2018).

**Observações:**

01. antes de distribuir o conto à turma, os alunos devem fazer predições a partir do título do texto, que deve estar escrito na lousa.

02. depois das predições da turma, distribuir o texto a fim de que, em grupos, os alunos o leiam, percebam as informações que ele contém para, em seguida, fazerem a comprovação ou não das predições feitas.

**ATIVIDADE**

Ler o texto para, em seguida, responder às perguntas.

**Solar dos Príncipes**

Quatro negros e uma negra pararam na frente deste prédio. A primeira mensagem do porteiro foi “Meu Deus!” A segunda: “O que vocês querem?” ou “Qual o apartamento?” Ou “Por que ainda não consertaram o elevador de serviço?”

“Estamos fazendo um filme”, respondemos.

Caroline argumentou: “Um documentário”. Sei lá o que é isso, sei lá, não sei. A gente mostra o documento de identidade de cada um e pronto

“Estamos filmando”.

Filmando? Ladrão é assim quando quer sequestrar. Acompanha o dia a dia, costumes, a que horas a vítima sai para trabalhar. O prédio tem gerente de banco, médico, advogado. Menos o síndico. O síndico nunca está

- De onde vocês são?

- Do Morro do Pavão.

- Viemos gravar um longa-metragem.

- Metra o quê?

Metralhadora, cano longo, granada, os negros armados até as gengivas. Não disse? Vou correr. Nordestino é homem. Porteiro é homem ou não é homem? Caroline dialogou: “A ideia é entrar num apartamento do prédio, de supetão, e filmar, fazer uma entrevista com o morador.”

O porteiro: “Entrar num apartamento?”

O porteiro: “Não.”

O pensamento: “Tô fudido”.

A ideia foi minha, confesso. O pessoal vive subindo o morro para fazer filme. A gente abre as nossas portas, mostra as nossas panelas, merda.

Foi assim: comprei uma câmera de terceira mão, marcamos, ensaiamos uns dias. Imagens exclusivas, colhidas na vida da classe média.

Caroline: “Querido, por favor, meu amor.” Caroline mostrou o microfone de longe. Acenou com o batom, não sei.

Vou bem levar paulada de microfone? O microfone veio emprestado de um pai-de-santo que patrocinou.

O porteiro apertou o apartamento 101, 102, 108. Foi mexendo em tudo que é andar. Estou sendo assaltado, pressionado, liguem para o 190, sei lá.

A graça era ninguém ser avisado. Perde-se a espontaneidade do depoimento. O condômino falar como é viver com carros na garagem, saldo, piscina, computador

interligado. Dinheiro e sucesso. Festival de Brasília. Festival de Gramado. A gente fazendo exibição no telão da escola, no salão de festas do prédio.

Não.

A gente não só ouve samba. Não só ouve bala. Esse porteiro nem parece preto, deixando a gente preso do lado de fora. O morro tá lá, aberto 24 horas. A gente dá as boas-vindas de peito aberto. Os malandrões entram, tocam no nosso passado. A gente se abre que nem passarinho manso. A gente desabafa que nem papagaio. A gente canta, rebola. A gente oferece a nossa Coca-Cola.

Não quer deixar a gente estrear a porra do porteiro. É foda. Domingo, hoje é domingo. A gente só quer saber como a família almoça. Se fazem a mesma festa da nossa. Prato, feijoada, guardanapo. Caralho, não precisa de síndico. Escute só. A gente vai tirar a câmera do saco. A gente mostra que é da paz, que a gente só quer melhorar, assim, o nosso cartaz. Fazer cinema. Cinema. Veja Fernanda Montenegro quase ganha o Oscar.

- Fernanda Montenegro não, aqui ela não mora.

E avisou: "Vou chamar a polícia."

A gente: "Chamar a polícia?"

Não tem quem goste de polícia. A gente não quer esse tipo de notícia. O esquema foi todo montado num puta sacrifício. Nicholson deixou de ir vender churros.

Caroline desistiu da boate. Eu deixei esposa, cadela e filho. Um longa não, é só um curta. Alegria de pobre é dura. Filma. O quê? Dei a ordem: filma.

Começamos a filmar tudo. Alguns moradores posando a cara na sacada. O trânsito que transita. A sirene da polícia. Hã? A sirene da polícia. Todo filme tem sirene de polícia. E tiro. Muito tiro.

Em câmera violenta. Porra! Johnattan pulou o portão de ferro fundido. O porteiro trancou-se no vidro. Assustador. Apareceu gente de todo tipo. E a ideia não era essa. Tivemos que improvisar.

Sem problema, tudo bem.

Na edição a gente manda cortar.

(FREIRE, Marcelino. Contos negreiros. Rio de Janeiro: Record, 2005. pp.23-27)

## **ENCONTRO II - DISCUSSÃO**

01. Após a leitura, solicitar que cada grupo caracterize o solar, os personagens, os objetos e a situação retratada. Pedir também que os alunos digam em quais palavras/ideias do texto eles se apoiaram para caracterizar esses elementos e o que elas revelam.

02. Solicitar que cada grupo escolha um representante para listar, na lousa, as palavras que usaram para caracterizar esses elementos.

03. Questionar à turma qual a temática dessa narrativa e, se para nós, é relevante discuti-la e por quê?

04. Retomar as palavras listadas pelo grupo e discutiremos a importância do uso delas para a caracterização de espaços, personagens, objetos e situações da narrativa.

05. Quanto ao trecho do conto “A gente não só ouve samba. Não só ouve bala”, perguntarei à turma que sentimento o personagem deixa transparecer? Existe(m) razão(ões) de ele existir? Por quê?

06. Indagar à turma quem já viveu uma situação semelhante à narrada no texto e como reagiu a ela?

07. Refletir sobre o provérbio *Quem conta um conto aumenta um ponto*. Em seguida, solicitar a cada grupo que use a criatividade para escrever um outro final para o texto.

08. Solicitar às duplas que leiam o fragmento abaixo.

*Negro, deixa de ser rei só na folia*

*Faça da sua Maria uma rainha todos os dias*

*Cante o samba na universidade*

*E verás que seu filho será príncipe de verdade*

*Dia de Graça – Candeia)*

09. Em seguida, pedir, a partir das questões discutidas, que cada dupla relacione os versos da canção do cantor e compositor Candeia às ideias do conto e escreva um parágrafo em que seja registrado o ponto de vista deles sobre a temática trabalhada no texto de Marcelino Freire.

10. Explicar que o adjetivo pode vir antes ou depois de um substantivo. Trata-se de um recurso expressivo que pode ser empregado para alterar o sentido de certos adjetivos e, também, revelar intenções do emissor em relação ao que ele declara.

Pedir que analisem os enunciados:

a) Nelson Mandela, também chamado de Madiba, foi um *grande homem*.

b) Nelson Mandela, também chamado de Madiba, foi um *homem grande*.

Solicitar que expliquem a diferença de sentido que se apresenta nas expressões destacadas em a e b.

11. Explicar à turma que a palavra *porra* é empregada no texto ora como adjetivo, ora como interjeição. Solicitar que identifiquem cada um desses empregos com fragmentos do próprio texto e expliquem que critério utilizaram para fazer essa distinção.

14. As palavras, além do valor morfológico e semântico, apresentam o aspecto sintático ou funcional. Solicitar que, com o auxílio de um dicionário, identifiquem como funciona, em cada enunciado abaixo, o adjetivo negro (a).

---

Vinte de novembro é o Dia da Consciência *Negra*.

Como era *negro*, sabia perfeitamente como o racismo opera no Brasil.

Esse porteiro nem parece *negro*!

---

### **Desenvolvimento**

O trabalho com o conto foi muito interessante, pois muitos alunos se identificaram com os personagens da narrativa. Na turma há, pelo menos cerca de 50% de trabalhadores domésticos, e a outra metade já desempenhou essa função. Portanto, muitos alunos se viram refletidos na história vivenciada pelos cinco jovens negros do conto de Marcelino Freire.

“Solar dos príncipes” constitui um dos dezesseis contos da obra *Contos negreiros*, que está em sua 6ª edição no Brasil, tendo já sido publicada na Argentina em 2013. Nela, Freire utiliza uma linguagem coloquial e aborda, além do racismo, outros temas como preconceito classe e gênero, homossexualismo, tráfico de órgãos, intolerância religiosa, turismo sexual, entre outros.

Os alunos de pronto identificaram a atitude do porteiro como uma situação muito comum vivida por eles, quando, assim como no condomínio de famílias de classe média/alta do Rio de Janeiro, precisam, a trabalho, entrar nos edifícios de mesmo porte aqui em Salvador. Segundo depoimentos deles, o porteiro desses prédios também é negro e reproduz uma consciência opressora (FREIRE, 2005), deduzindo que são criminosos e/ou prestadores de serviços subalternos, perpetuando preconceitos de ordem racial e social, fruto da alienação a que o próprio trabalhador está imerso. O alienado, portanto, torna-se um ser “homem desprovido de si mesmo” (CODD, 1985, p. 8). A polícia, como órgão repressor do Estado, é acionada pelos moradores do edifício a pedidos do porteiro para cumprir a sua missão de zelar não pelo patrimônio material dos condôminos, vistos como “cidadãos de bem”, enquanto a vida dos cinco jovens pobres e pretos é posta à prova e à própria sorte, mais uma vez.

Não tem quem goste de polícia. A gente não quer esse tipo de notícia. O esquema foi todo montado num puta dum sacrifício. Nicholson deixou de vender churro. Caroline desistiu da boate. Eu deixei esposa, cadela e filho. [...] Começamos a filmar tudo [...] O trânsito que transita. A sirene da polícia. Há? A sirene da polícia. Todo filme tem sirene de polícia e tiro. Muito tiro. (FREIRE, 2012, p. 26).

A aluna J.M., geralmente muito calada, no momento da roda de conversa, pediu para falar:

“Eu, durante toda a vida, fui trabalhadora doméstica e vivi várias situações discriminatórias no ambiente de trabalho. Uma certa vez fui impedida de usar o elevador social e obrigada a subir as escadas do prédio em que trabalhava, com o elevador de serviço quebrado... Me senti humilhada, por ser negra, mas, como dependia do emprego, tive de me submeter a essa humilhação”. Ela frisou ainda que tal fato a traumatizou, mas que, hoje, teria uma reação diferente por saber dos seus direitos, das lições que tem aprendido, só agora, na escola, lendo textos como o conto de Marcelino Freire, e dos órgãos legais que poderia acionar e denunciar o ocorrido como racismo e discriminação.

Portanto, com esse desabafo, demonstra uma consciência crítica, que “é o processo no qual aqueles que estavam submersos na realidade começam a sair para se reinserirem nela com uma consciência crítica” (FREIRE, 2008, p. 88). Mais ainda:

A superação de uma atitude mágica dá, gradualmente, primeiro uma opinião vaga – frequentemente tomada de outrem – depois uma apreensão não crítica dos fatos e enfim, no caso da conscientização, uma captação correta e crítica dos verdadeiros mecanismos dos fenômenos naturais ou humanos (FREIRE, 2008, p. 90)

Percebe-se, então, que textos como o conto em questão podem cumprir um papel fundamental à consciência crítica de alunos como os do TAP V – C:

Essa literatura caracteriza-se por ser composta tanto de escritores que tematizam as questões vivenciadas pelos indivíduos que estão em uma posição identificada como à margem da sociedade quanto de escritores que se encontram nessa própria posição. Essa última característica só vem sendo praticada e reconhecida em uma maior medida muito recentemente. Por isso, apesar de começar a conquistar seu espaço na Literatura Nacional, esses cidadãos continuam enfrentando barreiras e preconceitos que estão arraigados à nossa sociedade. (VOGLER; NETO, 2013, p.87)

Nesse sentido, destaco a importância de o currículo escolar das escolas públicas, sobretudo, adotar uma epistemologia negra, a fim de dar conta, desde as séries iniciais do Ensino Fundamental, de histórias de sujeitos com histórias semelhantes à J.M., munindo-os com um processo de emancipação e superação sociorracial, já que, segundo Gomes

A educação escolar no Brasil tem sido um dos principais meios de socialização de discursos reguladores sobre o corpo negro. A mudança nesse estado de coisas tem sido fruto da luta do Movimento Negro. E, nos últimos anos, tem sido tema da intervenção artística, poética e política de uma parcela da juventude negra, sobretudo as jovens negras. (2018, p. 95)

O aluno P.C., que trabalha fazendo biscates em condomínios de luxo de Salvador, retomando o fato de os personagens do conto terem sido impedidos de entrar no condomínio, afirmou: “Ah, professor, isso é maior verdade, é muito comum. Eu mesmo já fui impedido de entrar em um condomínio onde estava fazendo uns serviços... Aqui, em Salvador, tem muitos condomínios como esse aí”. Tanto o conto quanto a fala do aluno ilustram que

Nós, seres humanos, nos iludimos por várias razões quanto à autoimagem que cada um produz, pois quase sempre é uma idealização. Um branco ou um mestiço racista, em face de um negro, busca uma compensação para qualquer de suas deficiências. Ancorar-se na ilusão racista é também um ato de cobrir deficiências ou fragilidades pessoais. Mas não é só. A razão principal é ter vantagens em relação aos negros. Sempre que temos necessidade de humilhar alguém queremos gritar que somos melhor que a pessoa humilhada e ver essa falácia reconhecida socialmente. Um racista faz isso se baseando em uma convicção. Em face de um negro, ele, branco ou mestiço racista, quer ser Super-Homem! Quando desqualificar o outro se torna difícil, o indivíduo racista amarga um desequilíbrio interno sem solução que não seja arriscar-se a uma agressão verbal ou física que lhe pode custar caro. (CUTI, 2010, p.3-4)

Os alunos, após a discussão do texto e a correção do exercício, foram convidados por mim a escrever sobre o que acharam do conto, registrando as impressões sobre a situação nele tratada. Eis algumas dessas produções:

Figura 13 – Texto do aluno B.

Salon dos Príncipes

Na minha opinião eu acho uma história legal, mas também são muitos preconceitos, só por causa da cor e de lugar diferente.

Acho isso meio errado, mas também não posso fazer nada pela população, o certo é cada um cuidar da própria vida, do que ficar falando mal dos outros.

Mas isso é a vida que vivemos cada um com suas opiniões.

Também não são nenhuma necessidade de chamar a polícia só por que eles são negros, eles apenas era estar de cinema que queria gravar um filme.

O pior de tudo é os policiais preconceituosos também que prende só porque são diferentes.

Fonte: Caderno do aluno, 2018.

Figura 14 – Texto da aluna G.

Bom dia! "Salon dos príncipes!"

A leitura do texto para mim é muito importante porque fala do racismo entre quatro negros e uma mulher negra.

Também pergunta onde mora moro da favela. O porteiro entra no apartamento no momento algum diz o porteiro não.

Lembra da mitra metalhada chamada os negros. Verdadeiro é homem Porteiro e homem no caso o porteiro mostrou que ele era homem.

Este texto está ensinando como o racismo existe com todos mas que é negros.

Fonte: Caderno do aluno, 2018.

Figura 15 – Texto do aluno D.

Escrever um texto, de mais ou menos 10 (dez) linhas sobre o que significou para você a leitura e a discussão do conto "Solar dos Príncipes".

A minha opinião é que o porleiro ser negro ele é cara racista ele poderia uma não racista pelo fato de ele ser negro. Mas só que ele recebe ordem dos bancos para não deixar os negros entrar no prédio. Mas isso não dar o direito de ele discriminar as pessoas que tem a mesma raça que ele tem. É não da o direito a que todas as pessoas são ladão para ele estar chamado a polícia para os forre que a pena ser queria faz uma filmagem para um comentário de uma história.

Fonte: Caderno do aluno, 2018.

Figura 16 – Texto do aluno D.S.

Discutimos muito no sala de aula sobre as sociedade rica e pobre. Pessoas de classe Baixa e pessoas de classe alta. Falamos também das Pontuação dos Verbs, nominal etc. Trabalhamos também com Sujeito simples, composto, oculto indeterminados e etc...

Falamos também das favelas negras visto no Brasil que é um lugar e constante nas periferias de Brasil que diariamente ver mães procurando seus filhos e pai que é mais um negro por de aficar ~~for~~. Discutimos também no sala de aula Solene (Jacqueline rogues) Caldeirinhas e Caldeirinhas, Mãe de Bamburil meu Caldeirinhas não a esposa de opa > Caldeirinhas

Fonte: Caderdo do aluno, 2018

Figura 17 – Texto do aluno B.G.

Escrever um texto, de mais ou menos  
10 (dez) linhas sobre o que significou  
para você a leitura e a discussão do  
Conto "Solos dos Principes".

Valor: 2,0 pontos.

Solos dos Principes

- x É evidente que a forma de tratamento do por-  
tiro é de uma forma preconceituosa e dis-  
criminatória para com os jovens negros é  
brandido ou criminoso!
- x
- x Isto se perpetua de forma ainda  
x com muita frequência, num país que se diz  
x ser democrático e que todos são iguais  
x perante a lei...

E que todos são "iguais" a grande  
verdade é que, quando o governo decide  
mês numerar "ele o governo" mês numerar  
diferentemente em de outro por tanto,  
as diferenças estão aí.

Fonte: Caderno do aluno, 2018.

Figura 18 – Texto da aluna E.S.

No início das aulas tivemos uma boa disciplina  
do meu Professor Torival ele para mim foi um  
ótimo Professor ele fez muito para mim para seguir  
em frente ele ensinou a gente superar tudo isto ele  
teve a participação de difícil, tivemos também artesanato  
com Professor Torival tivemos poesia foi muito  
importante. Também o dia da consciência negra a  
palestra foi muito importante a presença dos professores  
fazemos convidado para um palestra na Católica  
arabes dos professores eu como aluna eu agradeço  
Todos por ter paciência com a gente muito obrigada  
por tudo os Professores.

Fonte: Caderno do aluno, 2018

Figura 19 – Texto do aluno E.

SOLAR DOS PRINCIPES

É UM CONTO ONDE QUATRO NEGROS E UMA NEGRA, QUE TEM A IDEIA DE GRAVAR UM FILME FALANDO SOBRE A VIDA DOS RICOS DA CLASSE MEDIA MAIS AO CHEGAR NO CONDOMINIO UM FUNCIONARIO <sup>COMPRADO</sup> OS NEGROS COM BANDIDOS E MESMO DEPOIS DE SABER QUEM ELAS ERAM ~~CONTINUO~~ CONTINUO A DIZER QUE ELAS ERAM BANDIDOS E AMEAGOU CHAMAR A POLICIA OS MORADORES COMECARAM A APARECER E A IDEIA DE UM FILME DO DIA-A-DIA PASSA A SER UM FILME DE RACISMO

Fonte: Caderno do aluno, 2018.

Figura 20 – Texto do aluno A.

A Leitura significa muita coisa para me, com a leitura agente aprende a se relacionar com as pessoas e ajudar muito com a sua vida. Leitura é a base de tudo. Muitos tem pontos de vista diferente de que eu penso, mais eu sinto isso na pele. a sensação de ser negra e discriminada, por aqueles que nunca teve aquela experiência. Todos são iguais brancos ou negros.  
 Deu de Foda...!!!

Fonte: Caderno do aluno, 2018.

A resposta dos alunos a essa atividade foi muito produtiva e interessante. Logo de início, a maioria deles fez questão de ressaltar que gostou muito do conto porque ele retrata uma situação corriqueira e que costuma acontecer muito com eles. Alguns alunos, como o B.G., chegaram a fazer duas produções, mostrando, mais uma vez, a relevância da discussão sobre o tema abordado no texto de Marcelino Freire.

Em geral, a turma tem consciência de que vivemos em uma falsa democracia racial e que, apesar de muitos esforços para combater o racismo contra o negro, as desigualdades sociais são uma realidade no Brasil e tende a se perpetuar por muito tempo, como afirmou o aluno B.G.: “Isto se perpetua de forma ainda com muita frequência num País que se (*sic*) diz ser democrático e (em) que todos são iguais perante a lei...”

#### 6.4 CAFÉ LITERÁRIO COM TEXTOS EXTRAÍDOS DO LIVRO DE POESIAS DO COLETIVO SARAU DA ONÇA

##### OFICINA 04

##### *A resignificação do Discurso Hegemônico contra o Negro na Educação Básica*

-Assunto	-	-Visão Geral
Café Literário com textos extraídos do livro de poesias do Sarau da Onça-Coletivo de Poetas de Sussuarana.		Organização/realização: leitura e reflexão sobre textos extraídos do livro, com temáticas que variam do protagonismo, memórias resistência do negro, lutas do povo negro pela libertação e emancipação, perpetuação da cultura e das religiões de matrizes africanas.
Preparado por		
Professor Antonio Lourival da Silva Filho		
Duração		
02 horas-aula		
(01h20min)		

### **Recursos necessários**

Quadro branco  
Pincel para quadro branco  
Caneta  
Material xerocopiado  
Caderno

### **Objetivo geral**

- ✓ Promover a leitura pelos estudantes de textos produzidos por poetas da periferia de Salvador através de uma conversa em roda e escuta sensível

### **Objetivo específico**

- ✓ Promover reflexões acerca do papel da/o negra/o, o seu histórico de ações contra os discursos hegemônicos e a favor da resignificação de identidades afrocentradas.

### **Metodologia**

Roda de conversa: utilizar essa etapa para estabelecer uma relação de maior proximidade entre o professor e a turma, a fim de promover um ambiente mais acolhedor, menos formalizado e normativo, possibilitando que os alunos exponham o que acharam do café literário e partilhem as suas opiniões sobre o texto que leram, a mensagem, o que acharam mais relevante nele etc.

### **Desenvolvimento**

Na semana anterior, eu entreguei à turma uma lista em que cada um registrasse o que poderia levar como contribuição para os comes-e-bebes que ocorreriam durante o Café Literário. Nesse dia, organizei duas mesas, uma onde foram colocados os doces e salgados, suco, café, abará etc., e outra em que foram expostas cópias de poemas extraídos de antologias poéticas produzidas por poetas da periferia, como os escritores do Sarau da Onça, entre outros. Então, estando a sala organizada em um círculo, cada aluno levantou-se da cadeira e escolheu um desses textos.

Novamente sentados, em roda, orientei que lessem o texto, para se familiarizarem com a linguagem e o conteúdo. Em seguida, voluntariamente, solicitei que cada um lesse, passo a passo, o texto escolhido, atentando para a dicção, a

entonação e a carga emotiva. Depois pedi a eles que, à medida que recitavam os poemas, fizessem depoimentos ressaltando a mensagem, a caracterização do eu lírico e a relevância do assunto retratado. Esse momento foi muito rico, pois muitos deles que, até então, mostravam-se mais tímidos, fizeram questão de falar, registraram as impressões que tiveram sobre os textos.

Para mim, essa etapa da intervenção foi sucesso, uma vez que foi uma das oficinas mais elogiadas pelos alunos, o que me deixou bastante satisfeito devido aos depoimentos que muito me marcaram, tais como:

“Professor, este texto (*Jovem negro vivo*) me emocionou muito... Enquanto eu lia, passava um filme na minha cabeça, porque me lembrei de dois amigos de infância que foram assassinados. Eles se envolveram com coisa errada... o tráfico e a polícia não perdoam... Embora nem todos os negros assassinados pela polícia sejam malandros.... Mas, apesar disso, nem tudo está perdido! A gente resiste, e isso incomoda a uma sociedade racista como a nossa.” V. T.

O depoimento do aluno V. T. sinaliza para o que o artigo *Subjetivação e Violência*, de Edson Teles, diz

Segundo o Atlas da Violência de 2016, um jovem negro ou pardo tem 147% mais chances de ser assassinado do que um branco ou amarelo. O país democrático, em seu cotidiano, tem três mulheres assassinadas por dia. E a maioria das vítimas é de mulheres negras. Segundo pesquisa de 2015 da Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais (Flacso), entre 2003 e 2013 a morte violenta de mulheres negras aumentou 54%, enquanto a de mulheres brancas diminuiu 9,8%. (TELES, 2018, p.23).

“Esse texto (*Meu corpo negro*) fala muito da escravidão que nossos antepassados sofreram. O verso ‘Meu corpo negro foi vendido’ é a pura verdade... Até hoje sinto que a sociedade brasileira não reconhece nosso valor e acha que a gente é a carne mais barata do mercado, como a música fala... Mas eles estão enganados! Eu que não baixo minha cabeça quando sou desvalorizada! A carne mais barata do mercado foi a carne negra...” L. K.

“O meu texto foi *Laço afrocultural*... Sou negão e, como mostra o texto, procuro resgatar minha história. Sei da minha origem, vim de um povo sábio, que contribuiu muito para a história do Brasil e do mundo... Se hoje o nosso País é o que é, ele deve agradecer muito a África.” D.S.

Os três depoimentos acima sintetizaram muito a pertinência e a força discursiva dos autores selecionados para o Café Literário cujos textos, ao mesmo tempo em que

demonstraram como essa polifonia de vozes se encontraram, convergindo para histórias e experiências que se entrecruzaram, tocando muito os alunos. Estes, por sua vez, demonstraram ter consciência dos discursos hegemônicos que tentam invisibilizá-los e, como contrapartida, apresentaram argumentos e atitudes firmes, afrocentrados, para ressignificá-los ao seu modo.

Como fechamento dessa oficina, sugeri que os alunos levassem para casa o texto que leram e, mediante as considerações que fizeram e as discussões que ocorreram durante o Café Literário, fizessem registros escritos, dos quais apresento alguns, embora todos tenham se destacado pela relevância dos argumentos.

Figura 21 – Texto da aluna D.B.

Que as Pessoas Pensam e agem, sem nem  
 querer saber o que é ou outro Para entender  
 melhorar as coisas, as Pessoas descrevem  
 um ao outro sendo que todo mundo é in-  
 qual querendo um ser melhor que o outro ou  
 também so Porque é negro e o outro e branco  
 ou Porque ganha um salário bom, ou acha  
 que todos os negros são ladrões so Par-  
 que mora em uma comunidade simples  
 do Povo modo de se vestir de jeito, car etc.  
 todas nas reformas mas como anda anda  
 mas Pessoas alham com um olhar dife-  
 rente Parecendo que vamos até rouba algu-  
 ma coisa, é muito difícil passar por este  
 tipo de constrangimento, Preto querendo ser  
 melhor do que o outro Preto, se todo mun-  
 do Pensarem diferente de agirem de forma  
 como o respeito a educação entre outras tudo  
 mudaria Para melhor mais acho que nunca  
 isso vai Para com o Branco não impim  
 Pense desta forma.

Fonte: Caderno do aluno, 2018.

Figura 22 – Texto da aluna G.

gastu muito da poesia.

Porque este pequeno texto fala de muitas coisa que acontece na vida dos negros.

Por isso mesmo é que racismo não passa.

É que a poesia marca mais e que afirmação de que tudo acontece no dia a dia o bleek, a beleza, o estilo, o ditado pura fruta.

Que não considero esta palavra como um racismo é mais sem fute caridosos.

O professor escolheu as poesia de acordo com a característica de cada aluno.

Fonte: Caderno do aluno, 2018.

Figura 23 Texto da aluna D.S.

Símbolo de Resistência:

A moça conta que ela é negra desde que nasceu. Mas só descobre a cor quando ela crescer. Enganaram, ela de ser o direito que ela é. disseram a ela que o cabelo d'ela é ruim. Ela pensa que era um castigo d'ela ser assim.

O por que dessa história da cor da moça é que isso trata de um racismo por ela nascer negra. Ela reflete a cor a vivência d'ela. O povo escreta ela quando diz que o cabelo d'ela é crespo. O turbante que ela usa não é moda e nem é fantasia pois ela usa porque é o símbolo d'ela e o povo negro no poder é o que ela quer.

↳ Texto "Símbolo da resistência".

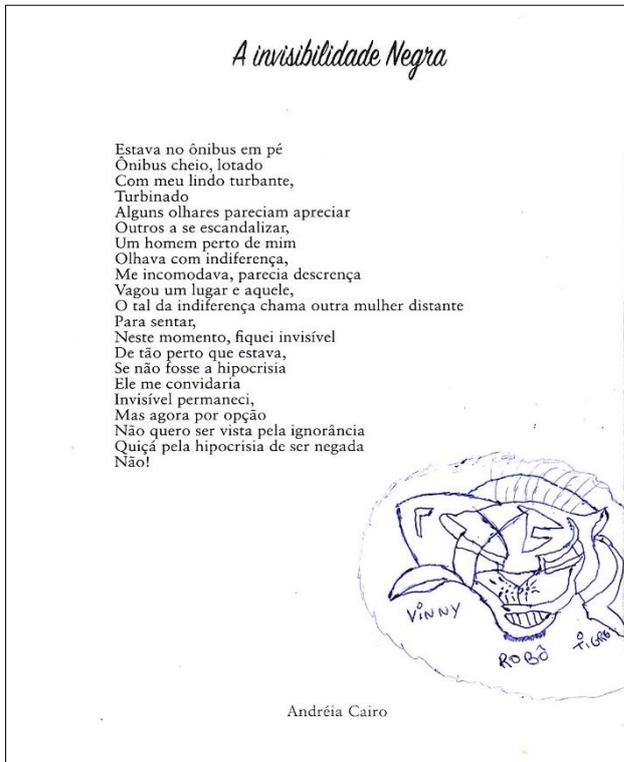
Fonte: Caderno do aluno, 2018

Figura 24 – Texto do aluno B.G.

O poema retrata o desrespeito e a intolerância com uma pessoa de cor. Certamente alguém de nós já passou por essa situação. Constrangedora e vergenhosa! Não se trata de ser uma pessoa qualquer mais de uma mulher negra, é da periferia pobre, ainda por cima. O local onde se deposita as pertences e objetos não é lá um depósito confiável para quem está na parte de trás da agência tornando o usuário uma presa fácil. Podemos observar uma porta racista assim como a agência bancária do qual cede o dinheiro da mulher se encontra na mão de um branco. A cor da pele ainda é um grande macho na nossa sociedade "diversificada", quando vamos mudar? o DNA, o cabelo todo, e a cor da pele é sem uma duvida da sociedade como dizia o cantor de Reggae Edson Gomes. Senas da minha cidade e Brasil.

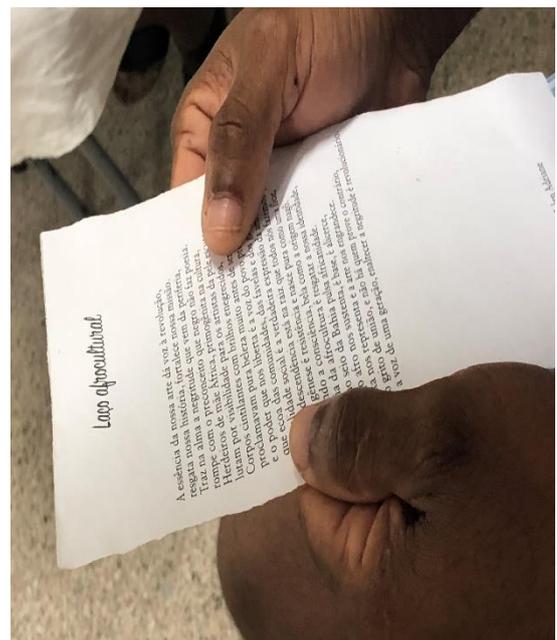
Fonte: Caderno do aluno, 2018.

Figura 25 – Poema “ A invisibilidade Negra”



Fonte: Livro de poesias do Sarau da Onça-Coletivo de Poetas de Sussuarana.

Figura 26 – Aluno recitando o poema



Fonte: Arquivo pessoal, 2018.

Figura 27 – Alunos recitando os poemas



Fonte: Arquivo pessoal, 2018.

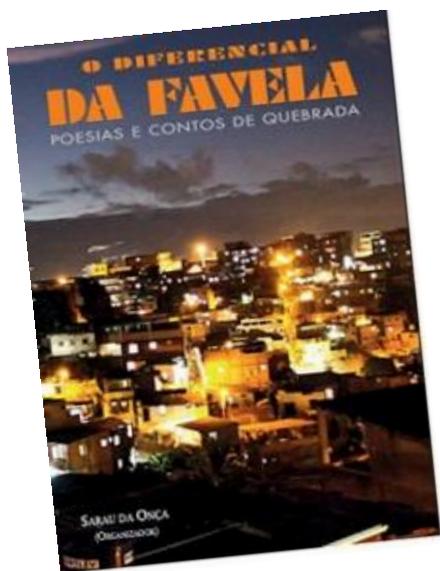


Figura 28 – Capa do Livro

Fonte: Acervo pessoal

6.5 EXIBIÇÃO DE TRECHOS DO DOCUMENTÁRIO CASO DO HOMEM ERRADO E PALESTRA SOBRE O PROGRAMA DE COMBATE AO RACISMO INSTITUCIONAL - PCRI

OFICINA 05

*A ressignificação do Discurso Hegemônico contra o Negro na Educação Básica*

Assunto	Visão Geral
<p>Exibição de trechos do documentário <i>Caso do Homem errado</i>, seguida de debate com a historiadora, militante do Movimento Negro, assistente social, terapeuta familiar e membro do PCRI - Programa de Combate ao Racismo Institucional</p> <p><b>Preparado por</b> Professor Antonio Lourival da Silva Filho</p> <p><b>Duração</b> 02 horas-aula (01h20min), na escola. 02 (01h20min), na UCSAL.</p> <p><b>Recursos necessários</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- data show;</li> <li>- caixa de som;</li> <li>- microfone.</li> </ul> <p><b>Objetivo geral</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Promover a leitura fílmica pelos estudantes de fragmentos do documentário em questão a fim de que conheçam os casos de genocídio da população negra e de que tomem conhecimento do PCRI.</li> </ul>	<p>Os alunos expõem o que acharam do documentário, partilham opiniões sobre as temáticas suscitadas pela narrativa cinematográfica, interagindo com a palestrante.</p>

### Objetivos específicos

- ✓ Refletir sobre a representação do negro, os direitos civis dos negros contra a hegemonia branca, o protagonismo do homem e da mulher negra, o afropertencimento, a importância da educação como uma das mais importantes estratégias para a superação das vulnerabilidades socioeconômicas da comunidade negra; traçar um comparativo entre o contexto gaúcho, onde ocorreu genocídio, e a realidade de Salvador, cidade de maioria negra no Brasil.

### Metodologia

Exibição de fragmentos do documentário em sala de aula. Palestra sobre O PCRI seguida de debate no auditório da UCSAL.

### Desenvolvimento

No dia 21 de novembro de 2018, exibi fragmentos do documentário *Caso do Homem Errado* em sala de aula. Antes, porém, eu sondei com os alunos se eles haviam acompanhado os meios de comunicação, sobretudo a tevê e os jornais impressos, e se tinham ciência do que havia ocorrido com o ator do Bando de Teatro Olodum. Metade da turma tinha ouvido falar do ocorrido, mas não sabia maiores detalhes.

Aproveitei, então, para explicar aos alunos o fato. Contei-lhes, então, que, em junho, durante uma ação policial no Centro de Salvador, O ator Leno Sacramento, do Bando de Teatro Olodum, quando andava de bicicleta com um amigo, foi baleado por policiais após ser confundido com um assaltante. Contei-lhes também que, no dia 11/07/2018, uma quarta-feira, participei, na Sala Walter da Silveira da Biblioteca Central dos Barris, de um bate-papo sobre o recém-lançado documentário *Caso do Homem Errado*, o qual contou com a presença do referido ator, seu advogado e ex-aluno do ISB, Cleifson Dias, da diretora da película, Camila de Moraes, da Ouvidora do Ministério Público do Estado da Bahia, Wilma Reis, de militantes do Movimento Negro e do público em geral.

Esse evento chamou-se *Dois Retratos da Política de Genocídio da População Negra no Brasil*, premiado em Punta del Este, e que conta a história do operário negro

Júlio César de Melo Pinto, morto por uma ação policial por também ter sido confundido com um assaltante, em 1987, no Rio Grande do Sul. No final do evento, foi lido um documento com a proposta de Representação para posterior encaminhamento à Procuradora Geral de Justiça do Estado da Bahia.

Figura 29 – Card sobre o documentário *O caso do Homem Errado* e a palestra sobre a abordagem policial ao ator do Bando do Teatro Olodum



Fonte: <https://www.correio24horas.com.br/noticia/nid/leno-sacramento-debate-filme-sobre-operario-negro-morto-por-engano/>

Na ocasião, a diretora afirmou que o cidadão negro nunca é "confundido": "A bala que atingiu o ator Leno Sacramento, atingiu todos nós, enquanto sociedade brasileira que luta por justiça. Essa dor em nós é profunda e não nos calaremos", afirma Camila. "Essa é mais uma atividade para mostrar que não irão nos matar, pois no Brasil não existe bala perdida, não existe ser confundido. Afinal, as estatísticas estão aí para mostrar quem são os corpos negros que são alvejados diariamente. Por acreditar na campanha 'Vidas Negras Importam', estamos aqui cada vez mais unidos para enfrentar as barreiras deste racismo institucional que tenta nos matar todos os dias", completou.

O documentário *Caso do Homem Errado* narra a história do jovem operário negro Júlio César de Melo Pinto, que foi executado pela Brigada Militar, nos anos de 1980, em Porto Alegre. O crime ganhou notoriedade após a imprensa divulgar fotos de Júlio sendo colocado, ainda vivo, na viatura, e chegar, 37 minutos depois, morto a tiros em

um hospital. O fotógrafo Ronaldo Bernardi, que fez as imagens que tornaram o caso conhecido, a viúva do operário, Juçara Pinto, e nomes respeitados da luta pelos direitos humanos e do Movimento Negro no Brasil dão depoimentos.

A produção, além do caso que dá título ao documentário, discute o assassinato de pessoas negras pela polícia.

Já o caso que envolveu Leno Sacramento refere-se aos tiros disparados por policiais e que atingiram a perna do ator, após ele ter sido confundido com um assaltante, no Centro de Salvador, no dia 13 de junho de 2018. Segundo relato da Assessoria da Polícia Civil, uma equipe da Polícia Militar (PM) foi acionada por populares porque dois homens estariam cometendo assaltos, a bordo de bicicletas, na região do Campo Grande. Quando os policiais foram atender a ocorrência, os agentes avistaram Leno Sacramento e um amigo, o cenógrafo Garlei Souza, andando de bicicleta. Por ironia do destino, Leno, na época, estava em cartaz, há um ano, com o espetáculo *En(cruz)ilhada*, um monólogo de sua autoria em que discute o racismo e as várias mortes simbólicas que envolvem o negro na sociedade.

Figura 30 – Cartaz da campanha “Vidas Negras”, da ONU



Fonte: ONU Brasil / Divulgação

Depois dessa breve introdução, registrei, no quadro, a triste estatística que nos acompanha: Segundo a ONU (Organização das Nações Unidas), a cada 23 minutos, um jovem negro é assassinado no Brasil<sup>6</sup>. Em seguida, iniciei a exibição de fragmentos do documentário da cineasta Camila de Moraes.

Após assistirem aos fragmentos do documentário, franqueei a palavra a fim de que os alunos fizessem comentários, e aqui registro aqueles que mais me chamaram a atenção.

Sem muitas voltas, a aluna L.P. levantou a mão e começou a falar: “É, a nossa cor sempre foi vista sob suspeita... É por isso que sempre digo a meus filhos que preto não pode andar sem documento. Mesmo que ele vá na padaria, ele tem de levar a identidade. Oxe, ainda no bairro em que a gente mora, que vira e mexe tem batida policial... Primeiro eles atiram pra depois saber quem é.”

O aluno L.V., um dos mais jovens da turma, argumentou: “Professor, infelizmente essa é nossa realidade. Não tem semana em que não seja parado em *blitz*... Daí, tenho de descer e entregar minha mochila para ser revistada, além de colocar a mão na cabeça pra receber baculejo (revista policial). Graças a Deus que até hoje nunca aconteceu nada mais sério comigo.”

M. G., empregada doméstica e mãe de um filho de 17 anos, retrucou: “Casos como acontecem com frequência... Eu me lembrei de dois casos do Rio de Janeiro<sup>7</sup>, se não me engano de um cara chamado Amarildo e de uma mulher chamada Cláudia. As histórias são muito parecidas.”

Nesse dia, os alunos e eu encerramos a aula com uma sensação de impotência, um misto de fracasso e desespero por sabermos, no fundo, que somos alvos potenciais de ações como as que ceifaram a vida de Júlio César, Amarildo, Cláudia e tantos outros corpos negros. E o mais doloroso disso tudo é saber que tais práticas ocorrem com a permissão de um Estado racista, genocida e que insiste em nos matar.

---

<sup>6</sup> Fonte: ONU, que, em 07/11/2017, lançou a campanha Vidas Negras

<sup>7</sup> Amarildo Dias de Souza foi um ajudante de pedreiro carioca que ficou conhecido nacionalmente por conta de seu desaparecimento, desde o dia 14 de julho de 2013, após ter sido detido por policiais. Cláudia Silva Ferreira foi vítima, em 16/03/2014, de uma operação da Polícia Militar do Rio de Janeiro, no Morro da Congonha, na zona norte. Cláudia foi baleada e em seguida arrastada por volta de 300 a 350 metros pela viatura policial que a socorreu.

No dia 28/11, portanto uma semana depois, às 19h, saímos da EMCJ e nos dirigimos à UCSAL. Lá a palestrante Carmen Flores já estava à nossa espera. Os alunos se acomodaram. Iniciei o evento a agradecendo a direção da UCSAL pela seção do auditório e, em seguida, apresentei a palestrante, agradei a disponibilidade dela, que iniciou a palestra, elogiando a iniciativa da EMCJ e do professor, ressaltando a importância de estarmos discutindo temas tão caros à nossa resistência, história de lutas e emancipação.

Em seguida, a palestrante apresentou um vídeo sobre o Racismo Institucional, franqueando a fala aos alunos. Embora não lhe tenham feito perguntas, alguns alunos deram depoimentos sobre certas experiências que vivenciaram e que, naquele momento, viam como flagrantes de racismo institucional:

“Eu já tô calejada de ser maltratada quando vou comprar em lojas, tipo C&A e Riachuelo. Lá tem sempre um funcionário me acompanhado como se eu fosse roubar alguma coisa. Aí, só de pirraça, eu mexo em tudo quanto é produto até ele se cansar e me deixar em paz... Até parece que ladrão tem cor... Se fosse uma branca, ele não agiria assim. Eu sou trabalhadora e honesta!” (L.P.)

“Esse tal de racismo institucional também tá nas obras que o do Estado faz nos bairros, né? Por que a calçada da Pituba é de granito, e a nossa é de material inferior e fica logo esburacada? E água que nunca cai em nossas casas, mesmo a gente pagando a conta em dia? A gente vive é cansada de tanto trabalhar e ainda ter de carregar água pra tomar banho, lavar roupa e comer!”

(aluna J. S.)

“Eu mesmo, quando fui fazer seleção pra um emprego, fui orientado a cortar o cabelo, pois essa era uma das condições. Eu acabei aceitando, porque precisava do emprego.” (aluno D. S.)

A palestrante sublinhou como o racismo institucional cria mecanismos de regulação dos corpos negros. Entretanto, ela ressaltou que, hoje, existe a Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989, mais conhecida como Lei Caó, em homenagem ao autor Carlos Alberto de Oliveira, que define como crime o ato de praticar, induzir ou incitar a discriminação ou preconceito de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional. Essa lei também regulamentou o trecho da Constituição Federal que torna inafiançável e imprescritível o crime de racismo, após dizer que todos são iguais sem discriminação de qualquer natureza. Além disso, a Sra. Flores explicou que existem equipamentos públicos, como o Centro de Referência Estadual de Combate ao

Racismo e à Intolerância Religiosa Nelson Mandela, ligado à Secretaria Estadual de Promoção de Igualdade Social (SEPROMI), o Observatório de Discriminação Racial, ligado à Secretaria Municipal de Reparação (SEMUR), e o Aplicativo Mapa do Racismo, uma ferramenta do Ministério Público da Bahia (MP-BA, que contém informações que permitem que o usuário identifique casos de racismo e faça a denúncia, de forma anônima, sobre discriminação racial, intolerância religiosa, injúria racial e racismo institucional.

Figura 31 – Palestra na UCSAL



Fonte: Acervo pessoal, 2018.

Figura 32 – Vídeo exibido pela palestrante sobre Racismo Institucional



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=K177pV862FQ>

Na aula seguinte, em sala, a fim de saber se os objetivos dessa oficina foram alcançados, solicitei aos alunos que escrevessem um texto registrando as impressões que tiveram da palestra sobre PCRI. Eis alguns desses registros:

Figura 33 – Texto do aluno P. C.

Sara, meu aluno foi, muito importante  
 aprendizada de vida sabedoria re-  
 conhecer Combateimento Eu gostei da palestra  
 sirviu de aprendizada na minha vida  
 é nossa luta contra o racismo é mu-  
 ito grande temos que lutar contra  
 isso, muito importante o Brasil  
 é país com muita discriminação  
 Glória Santa foi discriminado  
 pela segurança do hotel porque  
 era negra

filha

Fonte: Caderno do aluno, 2018.

Figura 34 – Texto da aluna R. B.

O que eu assistir ontem foi uma  
 coisa que serve de exemplo pra  
 várias pessoas e também pra en-  
 sinar as seu filhos e familiares a  
 respeito a cor das outras pessoas.  
 Nas aulas ontem ~~eu~~ fiz um desen-  
~~ho~~ ~~de~~ ~~uma~~ ~~mulher~~ e um senhor também  
 fala sobre os chefes dela que fala muito  
 que ela era velha e sofria ~~de~~ ~~alguma~~ ~~doença~~ ~~de~~ ~~discriminação~~ e a mulher do  
 professor fala sobre os ~~casos~~ ~~de~~ ~~discriminação~~ ~~de~~ ~~mulheres~~ ~~que~~ ~~tem~~ ~~o~~ ~~caso~~  
 que a filha não podia ter cabelo grande  
 que chegava todos os dias um aboto-  
 sobre o ombro que ele foi perseguido e  
 porque que tá mandando essas coisas  
 todas as dias que o filho dela não  
 tem cabelo então não tem permissão  
 pra manda tudo vez esse abuso

Fonte: Caderno do aluno, 2018.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após as leituras críticas desenvolvidas por mim e por meus alunos no PLC, posso afirmar que a experiência no PROFLETRAS e sua proposta para a formação docente fizeram nascer um novo olhar em minha práxis, no tocante ao ensino-aprendizagem da língua portuguesa.

Hoje, mais do que nunca, ao elaborar os planejamentos de minhas aulas, tenho a certeza de que eles devem existir em função das demandas dos meus alunos, os quais estão ávidos de aprendizagens significativas que convirjam para os múltiplos saberes que já possuem e para outros que, deliberadamente, dialoguem com suas experiências.

Nesse exercício de escrever sobre minha prática, confesso que os aspectos negativos na construção do projeto, bem como no momento da intervenção, foram significativos a fim de que eu pudesse repensar uma contribuição para o aprendizado desses estudantes, pois os problemas da escola pública brasileira, ainda que desanimem os profissionais da educação, não podem ser entraves para a realização de projetos ou atividades escolares, muito menos desculpas para a má qualidade do ensino. Com isso, não quero afirmar que os obstáculos devam ser esquecidos nem enfrentados, mas que é possível, sim, realizar, juntamente com os alunos, aulas em que eles se reconheçam como sujeitos autônomos, cidadãos plenos de direito, mesmo tendo à disposição poucos recursos ou nenhum deles. Aliás, a própria realidade deles já se configura como um bom recurso para o desenvolvimento de trabalhos interessantes.

Conforme o que foi relatado nas seções iniciais deste memorial, minha pesquisa nasceu da necessidade, em consonância com o PPP da escola e com as demandas sinalizadas, em sala de aula, da formalização de um currículo que contemplasse práticas de letramento favoráveis à formação dos estudantes como leitores críticos, proativos, conscientes de seus direitos e aptos a reagir contra os diversos discursos preconceituosos que lhes são permanentemente direcionados.

Partindo-se disso, os meus alunos e eu construímos um projeto de letramento crítico que se materializou em reflexões, discussões e narrativas a partir das leituras de textos empoderadores, de modo a nos instrumentalizarmos contra as estratégias

de controle social estruturadas pela dominação – as quais convencionam e naturalizam os efeitos da ideologia e do poder na produção de significados.

Os alunos do TAP V – C e eu buscamos combater as nefastas questões de gênero social e de racismo, os discursos hegemônicos da mídia, as distorções das identidades, a fim de que sejam quebradas tais convenções e práticas discursivas estáveis. Para isso, trabalhamos com um projeto de letramento crítico, o qual promoveu ações educacionais para o desenvolvimento de abordagens de práticas discursivas de construção de sentidos, a partir da estrutura e das características dos textos lidos, considerando-os como universais e não-tendenciosos. Além disso, buscamos fazer da leitura uma ação de questionamento dos valores subjacentes ao texto, focando-a nas crenças e nos valores dos autores e autoras, considerando o tempo e a cultura nos quais o texto foi construído.

O projeto de letramento crítico possibilitou a escuta de falas e fatos através dos quais foi possível materializar inquietações, memórias e interações com as experiências e narrativas do outro, por meio do trabalho com diferentes recursos, tais como vídeo, sons, imagens, textos escritos, fotografias, objetos etc. Isso foi possível devido à criação de um espaço de experimentação, dentro da escola, como oficinas que favoreceram a transformação da minha e da subjetividade dos alunos.

Atentos e sensíveis a essa possibilidade, os alunos dialogaram sobre as temáticas, as ideias e os fatos suscitados pelos textos, o que gerou muitas reflexões sobre a maneira como conduzimos diariamente nossas aulas e como práticas não convencionais, tais como oficinas de leitura, são eficientes e necessárias. O registro das devolutivas sobre esses textos mostrou-se tão importante quanto as rodas de conversa, sendo fundamental ao entendimento das perspectivas de cada texto-mundo com o qual lidei, à compreensão das identidades em formação, e, ao mesmo tempo, ampliou sua funcionalidade no que tange ao fornecimento de retornos das experimentações, das transformações que os alunos e eu sofremos ao longo da intervenção.

Como ouvinte atento às vozes dos meus alunos, dentro e fora da sala, nas ruas do bairro do Engenho Velho da Federação, nos espaços por onde transitamos, aprendi sobre suas subjetividades, sua realidade, sua cultura e suas identidades, e isso possibilitou analisarmos-nos mais de perto e encontrarmos outras formas de

dizermo-nos, assumindo posições políticas, ocupando lugares de fala, legitimando-nos como sujeitos, cidadãos e cidadãos negros. Aprendi, ao mesmo tempo, sobre mim, ao me enxergar neles e através deles, como aconteceu nas diversas vezes em que os textos, as experiências, os depoimentos, as histórias e as falas me tocaram.

Os alunos, além de participarem das várias etapas do projeto, contribuíram com depoimentos sobre suas histórias de vida, sugestões, reflexões e organização do evento final. Sempre disponíveis, eles realizaram um conjunto de atividades envolvendo leitura, produção de textos, com objetivos previamente pensados na perspectiva da aprendizagem deles, tais como: entender o projeto no qual estavam inseridos, construir aprendizagens a partir da produção de leituras; compreender o processo que envolve a produção e a reescrita de textos empoderadores do negro; desenvolver aprendizagens a partir da resignificação das suas experiências e reconhecer-se como sujeito não assujeitado, que se mostra atento às estratégias de regulação de seu corpo negro e, por isso mesmo, resiste e está disposto a enfrentar as condições de subcidadania e injustiças promovidas pelo Estado brasileiro.

Além disso, pude perceber, na realização das atividades, que elas afetavam a os alunos e os mobilizavam a novas descobertas, implicando a assunção de novas formas de resistências e fortalecimento de sua identidade negra. Nesse sentido, a educação que vivenciamos, pautada em uma epistemologia negra, proporcionou uma natureza emancipatória, buscando ampliar os horizontes do TAP V - C. Gomes (2017, p. 140) argumenta que o Movimento Negro produz, sistematiza e articula saberes, colocando-nos em contato com “as diversas ações coletivas e as experiências políticas de caráter emancipatório, com muitas entradas e saídas e sem perder as identidades.”

Durante a travessia, retomando a minha fala inicial nos agradecimentos deste memorial, descobri que, diferente de salvar o mundo, eu conheci muitos mundos, aprendi com cada um deles, e verdadeiramente me transformei com a experiência de cada etapa das oficinas, no diálogo com os educandos e com suas histórias. Modifiquei a mim e as minhas práticas pedagógicas, condição mesma de um professor-pesquisador intentando viver a etnografia, aprender com a realidade na qual mergulha para transformar-se e transformá-la.

Não foi fácil vencer os desafios da realidade da Educação no município de Salvador. Tive de enfrentar do indeferimento da dispensa, a fim de que eu pudesse assistir às aulas das disciplinas do currículo do Programa do PROFLETRAS, até o descaso da falta de materiais e o ajuste salarial, o que gerou paralisações contínuas, assembleias e uma greve. Como resultado disso, tive de correr para garantir o cumprimento de prazos inalcançáveis e demandas burocráticas que muito comprometeram a situação da aprendizagem dos educandos.

Entretanto, para além desse fato, ciente de que o PROFLETRAS propõe a experimentação das intervenções por outros professores, de modo que as pesquisas possam ser replicadas e não engavetas, julgo necessária a consolidação de uma parceria entre a UFBA e a SMED (Secretaria Municipal de Educação), no sentido de garantir questões mais do que relevantes à engenharia de uma intervenção como essa: apoio institucional, recursos próprios e disponibilidade de tempo.

Na medida do possível, desde os momentos iniciais, em 2017, quando ainda pensava a intervenção, tive o apoio necessário da escola na qual apliquei o projeto. Isso foi fundamental para a viabilização do uso dos recursos de que a escola dispunha, para os diálogos com os professores, a coordenação e a gestão, a fim de entender os processos de cada etapa do projeto, além do auxílio na logística para a reserva de sala, a confecção de materiais etc.

Impossível deixar de falar dos recursos e do tempo disponível para a criação das oficinas, os quais foram dois pontos importantíssimos para a execução deste trabalho. Sabe-se o quanto nós, professores, somos mal remunerados neste País, e, por conta disso, muitos de nós precisamos trabalhar mais de 60 horas por semana para suprir as necessidades básicas, sobretudo quando temos famílias que dependem financeiramente de nós. Sabe-se igualmente que não se pode discutir a relevância da nossa formação, a atualização dela e o inquestionável impacto que isso tudo possibilita a um País que se deseja grande, soberano, democrático e promotor da justiça, do respeito e do bem-estar aos seus cidadãos, entre outros. Por isso é pertinente dizer que, para a elaboração e a aplicação das oficinas com o dinamismo que elas demandam, foi necessário utilizar não apenas recursos próprios para a compra de material, impressões e eventos, mas também o tempo fora de sala de aula para a programação e a organização de cada etapa.

Ademais, as dificuldades vividas durante este trabalho não se sobressaíram à necessidade de se vincular teoria à prática dentro da narrativa deste memorial, algo reiteradas vezes alertado pelos professores. Isso demandou reescritas, costuras e novos enlaces no corpo deste memorial que ora se materializa, sendo, portanto, uma forma de explicar como a teoria e a prática caminharam lado a lado durante a intervenção e também durante a sua narrativa.

Não obstante, para além de todas essas dificuldades, os ganhos, como frutos que passamos a colher a partir de então, foram muitos e enriquecedores, uma vez que acreditamos, meus alunos e eu, ter colaborado com reais reflexões para o lugar que um projeto de letramento crítico, alicerçado por uma epistemologia negra, pode desempenhar dentro e fora de uma sala de aula de uma escola situada em um bairro negro como o Engenho Velho da Federação, um quilombo urbano. Os resultados desta pesquisa comprovam a eficácia do trabalho com a leitura crítica e com a ACD, que formam o leitor como um ator social que reflete o que lê, questiona as ideias que um texto lhe apresenta e se posiciona diante do que leu. Assim, ele transforma a si e a sua realidade a partir do que concebeu e construiu durante o processo da leitura. Essa ação foi potencializada pela escolha assertiva das oficinas, através das narrativas e registros feitos pelos alunos. Aponta, ainda, para um corpo negro falante, escrevente e consciente de sua história, que tem aprendido a dizer, sempre mais, sobre si e sobre seu passado de lutas e resistências e a se enxergar como vencedor, no princípio do autorrespeito, sobretudo quando lhe são oportunizados momentos de protagonismos e cuidados, despertando memórias, ativismos e protagonismos afrocentrados.

Desde já, tenho a convicção de que a postura intervencionista acionada no projeto cujo memorial ora escrevo não se encerra com o término da pesquisa nem da defesa da dissertação. Isso é apenas um início do ato de ressignificação das práticas pedagógicas que me constituíram ao longo de minha formação. As contribuições deste trabalho continuam, quer seja para compartilhar saberes com os demais professores da área, com a coordenação e a gestão escolar, a partir dos resultados obtidos, quer seja para me permitir aplicá-las em outros seriados que não só os do TAP V.

Por fim, mergulho nestas últimas linhas, para banhar-me o corpo e a mente, reconhecendo-me cada vez mais como um corpo negro sempre em ativismo,

disposto a enfrentar outros cais, desembarcando noutros portos, de modo a lutar por democráticas relações étnico-raciais, reconhecedoras dos sujeitos em sua rica diversidade. Em meio a esse processo, navegarei pelas possibilidades de novas aprendizagens e ensinanças, atento à luta e à história do outro e, como consequência, de mim mesmo, porque dividir as vivências com os meus alunos serviu para que eu me enxergasse melhor e me desse conta, mais ainda, do meu próprio modo de ser e do meu modo de ver o mundo, as pessoas e a vida.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Joel Zito; MYLAN, Megan. **Raça**: um filme sobre a igualdade. Príncipe Productions, Inc. e Casa de Criação, 2012.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 8. Ed. São Paulo: Hucitec, 1979.

BRASIL. **Educação anti-racista**: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília: Ministério da Educação / Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Língua Portuguesa. Brasília: MEC, 1998.

\_\_\_\_\_. **Plano nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília: MEC, SECADI, 2013.

BERND, Zilá. **Negritude e literatura na América Latina**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1987.

\_\_\_\_\_, Zilá, org. **Poesia negra brasileira, antologia**. Porto Alegre: Instituto Estadual do Livro/ Ed. AGE / Ed. IGEL, 1992.

CADERNOS NEGROS, v. 7, 1984. São Paulo: Quilombhoje, 1984.

CAFIERO, Delaine. Letramentos e leitura: formando leitores críticos. In RANGEL, Egon de Oliveira; ROJO, Roxane Helena Rodrigues. **Língua Portuguesa: ensino fundamental / Coordenação**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010 (Coleção Explorando o Ensino: v. 19).

CODO, Wanderley. **O que é alienação?** São Paulo: Brasiliense, 1985

DIJK, Teun A. van. **Discurso e poder**. Organização: Judith Hoffnagel, Karina Falcone. 2ª ed., 1ª reimpressão – São Paulo: Contexto, 2012.

FAIRCLOUGH, N. **Análise crítica do discurso como método em pesquisa social científica**. In WODAK, R.; MEYER, M. (Orgs.), 2ª ed. Londres: Sage, 2005. p. 121-138. [Tradução para o português de Iran Ferreira de Melo].

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Rio de Janeiro: Fator, 1983.

FERRÉZ (Org.). **Literatura marginal: talentos da escrita periférica**. Rio de Janeiro: Agir, 2005.

FRANCHI, Eglê. **A Redação na escola: e as crianças eram difíceis**, 2ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

FREIRE, MARCELINO. **Contos negreiros**. 1ª ed. São Paulo: Record, 2005.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**. São Paulo: Cortez, 1997/2008.

\_\_\_\_\_, Paulo. **A importância do ato de ler**. In Col. Polêmicas do Nosso tempo, Editora Cortez, São Paulo, 1985.

\_\_\_\_\_, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis: Editora Vozes Ltda., 2017.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

HAMPÀTÉ, BÂ, Amadou. **Tradição Viva**. In: História geral da África I. ZERBO, J. K. (org.). Brasília: MEC/Unesco, 2010.

HESS, Remi. Momento do diário e diário dos momentos. In: SOUZA, E. C. de; ABRAHÃO, M. H. M. B. (Orgs.). **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Prefácio de Marie-Christine Josso. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006. p. 89-103.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. 2ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

JONES, SH; ADAMS, TE; ELLIS, C; Oliveira, MAO; Jaramillo, NJ. **HANDBOOK OF AUTOETHNOGRAPHY** (Coleção Queer). 2013. Left Coast Press, Walnut Creek: 736p. ISBN: 978-15-98746-00-6.

JOR, Jorge Ben. **Zumbi**. Rio de Janeiro: Gravadora Phonogram, 1974.

KLEIMAN, Angela B. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita** / Angela B. Kleiman (org.) Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995. Coleção Letramento, Educação e Sociedade.

\_\_\_\_\_, Angela B. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** São Paulo: Cefiel / IEL/UNICAMP, 2005.

\_\_\_\_\_, Angela. **Oficina de Leitura: Teoria & Prática**. 16ª ed. Campinas, São Paulo: Pontes, 2016.

\_\_\_\_\_, Angela. **Texto & Leitor: Aspectos Cognitivos da Leitura**. 9ª ed. Campinas, São Paulo: Pontes, 2004.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender os sentidos do texto**. 3ª ed., 7ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2012.

MATTOS, CLG., and CASTRO, PA., orgs. **Etnografia e educação: conceitos e usos** [online]. Campina Grande: EDUEPB, 2011. Autores. 298 p. ISBN 978-85-7879-190-2.

MATTOS, Carmen Lúcia Guimarães de. **A abordagem etnográfica na investigação científica**. Disponível em: <[http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCQQFjAA&url=http%3A%2F%2Fpeople.ufpr.br%2F~marizalmeida%2Fcelem05%2Fabord\\_etnogr\\_invest\\_cient.doc&ei=UIVGVJWEGMTMggSQu4C4Ag&usg=AFQjCNE2WK75ORjKNG9yrl2VjqHXggU5A&sig2=nqTe\\_IMojRrP6WejtLcZfw&bvm=bv.77880786,d.eXY](http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCQQFjAA&url=http%3A%2F%2Fpeople.ufpr.br%2F~marizalmeida%2Fcelem05%2Fabord_etnogr_invest_cient.doc&ei=UIVGVJWEGMTMggSQu4C4Ag&usg=AFQjCNE2WK75ORjKNG9yrl2VjqHXggU5A&sig2=nqTe_IMojRrP6WejtLcZfw&bvm=bv.77880786,d.eXY)>. Acesso em: 22 de nov. 2016.

MELO, Maria Cristina Henares de; CRUZ, Gilmar de Carvalho. **Roda de conversa: uma proposta metodológica para a construção de um espaço de diálogo no Ensino Médio**. Revista Imagens da Educação. Maringá, v.4, n.2, 2014. p.31 - 39. Disponível em: <<http://www.periodicos.uem.br>> Acesso em: 7 jan. 2016.

MOTTA, Aracelle Palma Fávero. **O letramento crítico no ensino/aprendizagem de língua inglesa sob a perspectiva docente**. Disponível em <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/379-4.pdf?PHPSESSID=2009051408162317>. Acesso em: 20 abr.2019

MOLLICA, Maria Cecília; LEAL, Marisa. **Letramento em EJA**. São Paulo: Editora Parábola Editorial, 2009.

MOURA, Adriana Borges Ferro; LIMA, Maria da Glória Soares Barbosa. **A reinvenção da roda: roda de conversa, um instrumento metodológico possível**. Revista Interfaces da Educação. Paranaíba, v.5, n.15, 2014. Disponível em: <<http://www.okara.ufpb.br/ojs/index.php/rteo/article/viewFile/18338/11399>> Acesso em 12 ago. 2017.

MOURA, A.F.; LIMA, M.G. **A reinvenção da roda: roda de conversa: um instrumento metodológico possível**. Revista Temas em Educação, João Pessoa, v. 23, n. 1, p.98-106, jan./jun.2014.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude, usos e sentidos**. São Paulo: Ática, 1986.

\_\_\_\_\_, Kabengele. **Origens Africanas do Brasil contemporâneo: histórias, línguas, culturas e civilizações**. São Paulo: Global, 2009.

NASCIMENTO, Milton. **Travessia**. Rio de Janeiro: Gravadora Dubas Música, 1967.

NASCIMENTO, Elisa Larkin (org.). **A matriz africana no mundo**. (Sankofa: matrizes africanas da cultura brasileira: 1). São Paulo: Selo Negro, 2008.

OLIVEIRA, Marinyze Prates de; PEREIRA, Maurício Matos dos Santos (organizadores). **Subalternidades em perspectiva: limites, ausências e devires**. Salvador: EDUFBA, 2015.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. (org.). **Estudos do discurso: perspectivas teóricas**. 1ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

PADILHA, Laura Cavalcante. **Entre Voz e Letra: o lugar da ancestralidade na ficção angolana do século XX**. Niterói: EDUFF, 1995.

PINTO, Valdina. **Meu caminhar meu viver**. Salvador: Editora EGBA, 2013.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética**. São Paulo: parábola Editorial, 2003.

RIBEIRO, Giselle Rodrigues. **Subalternidades em perspectiva teórica: pela descolonização dos estudos literários**. Salvador: EDUFBA, 2017.

RODRIGUES, Rosiane. **“Nós” do Brasil: estudos das relações étnico-raciais**. São Paulo: Moderna, 2012.

ROJO, Roxane; CORDEIRO, Glaís Sales. **Gêneros orais e escritos na escola**. / tradução e organização. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004. (Coleção *As Faces da Linguística Aplicada*).

\_\_\_\_\_, Roxane. **Letramentos múltiplo, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SILVA, Ana Célia da. **Quilombo dos Palmares: uma proposta centenária de sociedade alternativa**. In Revista da FAEEBA / Universidade do Estado da Bahia, Faculdade de Educação do Estado da Bahia – Ano 4, nº 4 (Jul. / Dez., 1995) – Salvador: UNEB, 1995.

SILVA, Jorge Augusto de Jesus (Org.). **Contemporaneidades periféricas**. Salvador: Editora Segundo Selo, 2018.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e; BARBOSA, Lúcia Maria de Assunção (organizadoras). **O Pensamento Negro em Educação no Brasil: expressões do movimento negro**. São Carlos: Ed. da UFSCar, 1997.

SILVA, Simone Bueno Borges da. O texto literário na formação de leitores jovens e adultos. In SERRANI, Silvana (Org.) **Letramento, discurso e trabalho docente**. Vinhedo: Editora Horizonte, 2010.

SODRÉ, Muniz. **Claros e escuros: identidade, povo, mídia e cotas no Brasil**. 3ª edição atualizada e ampliada. Petrópolis: Editora Vozes, 2015.

\_\_\_\_\_, Muniz. **Pensar nagô**. Petrópolis: Editora Vozes, 2017.

\_\_\_\_\_, Muniz. **Reinventando a educação: diversidade, descolonização e redes**. Petrópolis: Editora Vozes, 2012.

\_\_\_\_\_, Muniz. “Raça” é sempre o outro. **Revista Le Monde Diplomatique Brasil**. ANO 10 – Número 114 – Janeiro 2017. São Paulo: Editora Plural Indústria Gráfica Ltda.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura**. 6ª ed. Porto Alegre: Penso, 1998

SOUZA, Ana Lúcia Silva. **Letramentos de Reexistência (poesia, grafite, música, dança: hip hop)**. São Paulo: Parábola, 2011.

\_\_\_\_\_, Ana Lúcia Silva; CROSO, Camila (coordenadoras). **Igualdade das relações étnico-raciais na escola**: possibilidades e desafios para a implementação da Lei 10.639/2003. São Paulo: Peirópolis: Ação Educativa, CEAFFRO e CEERT, 2007.

\_\_\_\_\_, Ana Lúcia Silva; VÓVIO, Cláudia Lemos. Desafios Metodológicos em Pesquisas Sobre Letramento. In: KLEIMAN, Angela B.; MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles (Orgs.). **Letramento e Formação do Professor**: Práticas Discursivas, Representações e Construção do Saber. Campinas - São Paulo: Mercado de Letras, 2005.

SOUZA, Florentina. Quilombo de palavra. In CONCEIÇÃO, Jônatas; BARBOSA, Lindinalva (Orgs.). **Quilombo de palavras, a literatura dos afrodescendentes**. 2ª ed. Salvador: CEAQ/UFBA, 2000.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro**: as vicissitudes do negro brasileiro em ascensão social. Rio de Janeiro: Editora Graal, 1893.

TELES, Edson. Subjetivação da violência. **Revista Cult**. Nº322. São Paulo: Editora Bregantini.

TEODORO, Maria de Lourdes. **Elementos básicos das políticas de combate ao racismo**. In: Paulo, 1996.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-ação**. 10ª ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 2000.

THOMPSON, John B. Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa/ Jhon B. Thompson. 9ª ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

VAZ, Sérgio. **Literatura, pão e poesia**. São Paulo: Global, 2011.

\_\_\_\_\_, Sérgio. **Cooperifa: antropofagia periférica**. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2008. (Coleção Tramas Urbanas; 8).

VELOSO, Caetano. **Milagres do povo** (álbum Tenda dos Milagres – vários intérpretes). Rio de Janeiro: Som Livre, 1985.

VOGLER, Bianca do Rocio; NETO, Miguel Sanches. **O Manifesto da Literatura Marginal: o texto “Terrorismo literário”, de Ferréz, e o poder de desvendamento do mundo e do movimento artístico da Literatura Periférica**. Uniletras, Ponta Grossa, v.35, n.1, p. 83-93, jan/jun.2013. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/uniletras>>. Acesso em 21 abr. 2019.

WODAK, Ruth. Do que trata a ACD – Um resumo de sua história, conceitos importantes e seus desenvolvimentos. In: WODAK, R.; MEYER, M. (Orgs.). **Methods of Critical Discourse Analysis**. London: Sage, 2001. [Tradução de Débora de Carvalho Figueiredo].

WARSCHAER, Cecília. **Rodas em rede: oportunidades formativas na escola e fora dela**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A – Termo de autorização da Instituição Coparticipante



Universidade Federal da Bahia  
Instituto de Letras  
Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS  
Barão de Jeremoabo, 147, Campus Universitário  
Ondina, Salvador, Bahia. CEP: 40170-290



### TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO COPARTICIPANTE

Eu, Ivi Moreira Souza, responsável pela Gestão da Unidade Escolar Escola Municipal Cidade de Jequié, estou ciente e autorizo o pesquisador Antonio Lourival da Silva Filho a desenvolver nesta instituição o projeto de pesquisa intitulado “**A Afropotência no enfrentamento ao discurso hegemônico: um projeto de letramento crítico na EJA**”. Declaro conhecer as Normas e Resoluções que norteiam a prática de pesquisa envolvendo seres humanos, em especial a Resolução CNS 466/12 e 510/16, de estar ciente da corresponsabilidade como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa, do compromisso de garantir a segurança e o bem-estar dos Participantes da pesquisa aqui recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Salvador, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2018.

## APÊNDICE B – Captura de tela do aplicativo de conversação



**APÊNDICE C – Termo de consentimento livre e esclarecido**

Universidade Federal da Bahia  
Instituto de Letras  
Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS  
Barão de Jeremoabo, 147, Campus Universitário  
Ondina, Salvador, Bahia. CEP: 40170-290

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

O Sr(a) está sendo convidado(a) para participar da pesquisa **“A Afropotência no enfrentamento ao discurso hegemônico: um projeto de letramento crítico na EJA”**, desenvolvida por Antonio Lourival da Silva Filho, mestrando em Letras do curso de mestrado profissional – Profletras – do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia (UFBA). O objetivo central do estudo é promover uma aprendizagem emancipatória ao proporcionar para o(a) Sr(a) discussões sobre concepções identitárias a partir do reconhecimento da comunidade onde o(a) Sr(a) vive. Isso deve acontecer a partir da promoção da leitura de textos empoderadores das vozes historicamente silenciadas - focada em outra concepção temático-ideológica de sociedade, já estabelecida nas leis 10.639/03 e 11.645/08, e, por conseguinte, a ação, de modo a ressignificar a periferia, valorizando sua memória, sua história e sua cultura, uma vez que esse material deve contribuir para uma conscientização do o(a) Sr(a) sobre a importância da percepção crítica sobre si e sobre a comunidade em que vive.

O projeto será aplicado em uma turma da qual o(a) Sr(a) faz parte, cujos alunos e alunas são do TAP 5C do Ensino Fundamental – Anos Finais – da Escola Municipal Cidade de Jequié.

O referido projeto de pesquisa tem como método um estudo qualitativo e é de cunho etnográfico, e também se caracteriza como uma pesquisa-ação-reflexão em que o pesquisador mediará as ações com os alunos e, ao mesmo tempo, autoanalisar-se-á sobre sua práxis pedagógica.

A metodologia deste trabalho objetivará a formulação de questionamentos propostos ao Sr(a) acerca de interesse sobre questões de autovalorização através de características próprias do lugar no qual o(a) Sr(a) vive e também de toda a comunidade inserida nesse contexto. Desse ponto inicial, a pesquisa avançaria para levantamento dos conhecimentos prévios do(a) Sr(a) sobre a história (África – Mundo – Brasil) que o formou desde os seus ancestrais até os dias atuais para depois conscientizá-lo(a) como indivíduo partícipe de uma sociedade, *a priori*, excludente, mas que, no passar do tempo, tornou-se um lugar de protagonismos. A próxima etapa desse projeto envolveria a leitura de textos empoderadores e contra-hegemônicos que fornecerão suporte teórico para o desenvolvimento da intervenção e, assim, a persecução dos objetivos do projeto de pesquisa. Nesse sentido, esse estudo voltaria sua atenção, em especial, para a construção de um memorial o qual fomentaria o objetivo do projeto. As ações didático-pedagógicas serão desenvolvidas através de oficinas, cujo propósito é de instrumentalizá-lo(a) sobre a importância de ler e escrever como prática social situada e real a partir de análise e produção de textos que confirmem o seu lugar de fala em relação à sua comunidade e ao ser-e-estar no mundo. O benefício direto dessa pesquisa está relacionado à participação do(a) Sr(a) na construção conjunta de um material de valor histórico, cultural e social que ajudará na compreensão do(a) Sr(a) sobre si, sua cultura e seu território, como também indiretamente lhe proporcionará um cabedal de conhecimentos específicos: linguístico, interacional, textual e enciclopédico importantes na formação do(a) Sr(a) como aluno(a).

A presente pesquisa pode apresentar o risco mínimo de possível constrangimento ou desconforto do(a) Sr(a) em caso de resposta a questionários pessoais (por provável agravo direto e/ou indireto que aflija questões próprias morais, psicológicas, emocionais ou outras), como também de provável acanhamento e/ou embaraço do(a) Sr(a) na realização de alguma atividade proposta no projeto (participação em entrevistas com pessoas locais, por exemplo). Portanto, se houver algum dano, comprovadamente decorrente da presente pesquisa, você terá direito à reparação, como dispõe a Resolução nº 466/2012 e 510/16, do Conselho Nacional de Saúde (CNS). Dessa forma, caso haja algum risco nesse sentido, o(a) Sr(a). será encaminhado à coordenação pedagógica da escola e/ou psicólogos que darão apoio se, por ventura, sentir-se desconfortável em qualquer situação.

Para participar deste estudo, o(a) Sr(a) não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. No entanto, caso o(a) Sr(a), tenha qualquer gasto será ressarcido(a) pelo pesquisador, como, por exemplo, gastos com deslocamento para outras partes mais distante da comunidade escolar.

O(A) Sr(a) terá o esclarecimento sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará em qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido pela Escola Municipal Cidade de Jequié. Caso o (a) Sr(a) tenha alguma dúvida ou necessite de qualquer esclarecimento ou ainda deseje retirar-se da pesquisa, por favor, entre em contato com os pesquisadores abaixo a qualquer tempo, Antonio Lourival da Silva Filho, residente na Praça Rockefeller, 22 - Barris, Salvador - BA, pelo telefone (71) 99917-9068. Também em caso de dúvida, o(a) senhor(a) poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Bahia (CEP/ICS/UFBA). O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) busca defender os interesses dos participantes de pesquisa. O CEP é responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos. O Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Bahia (CEP/ICS/UFBA) está localizado na Avenida Reitor Miguel Calmon, s/n, - Instituto de Ciências da Saúde – 4º andar, Vale do Canela. Horário de funcionamento: Segunda das 13:30h às 19:30h e de terça à sexta das 7:00h às 13:00h. Telefone: (71) 3283-8951. E-mail: [cepics@ufba.br](mailto:cepics@ufba.br).

Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada aos quais todos os participantes terão acesso. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. O(a) Sr.(a) não será identificado em nenhuma publicação em que possa resultar a pesquisa, isso porque todos os dados ficarão em posse do pesquisador em arquivos pessoais devidamente protegidos.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, rubricadas em todas as suas páginas, as quais serão assinadas, ao seu término, pelo(a) Sr(a) ou por seu representante legal, assim como pelo pesquisador responsável. Uma das vias deste termo será arquivada, pelo pesquisador responsável, no arquivo pessoal e a outra será fornecida ao(a) Sr.(a). Os dados e

instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de cinco (5) anos, e após esse tempo serão destruídos. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Salvador, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2018.

---

(participante)

---

Antonio Lourival da Silva Filho (pesquisador responsável)

**APÊNDICE D – Questionário sobre o texto literário**

Universidade Federal da Bahia  
Instituto de Letras  
Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS  
Barão de Jeremoabo, 147, Campus Universitário  
Ondina, Salvador, Bahia. CEP: 40170-290

**QUESTIONÁRIO SOBRE O TEXTO LITERÁRIO**

1 - O que você imagina quando ouve a palavra *literatura*?

---

---

2 – Cite exemplos de textos que você considera como literários.

---

---

3 - Cite autoras/es que você já leu ou, ao menos, ouviu falar.

---

---

4 - Você conhece algum(a) escritor(a) negro(a)?

---

---

5 – Para você, o que é Literatura Afro-brasileira ou Negra?

---

---

**APÊNDICE E – Questionário para os alunos (Etnografia Escolar)**

Universidade Federal da Bahia  
Instituto de Letras  
Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS  
Barão de Jeremoabo, 147, Campus Universitário  
Ondina, Salvador, Bahia. CEP: 40170-290

**QUESTIONÁRIO PARA OS ALUNOS (ETNOGRAFIA ESCOLAR)**

Caro (a) aluno (a),

Este questionário tem como objetivo traçar um perfil da turma na qual será desenvolvido o projeto acima mencionado. Para tanto, é necessário que você seja sincero (a) em suas respostas.

1) Sexo: ( ) feminino ( ) masculino

2) Idade: \_\_\_\_\_

3) Há quanto tempo estuda em escola pública?

\_\_\_\_\_

4) Quantas pessoas residem com você?

\_\_\_\_\_

5) Vocês se autodenominam ( ) brancos ( ) negros ( ) pardos ( ) outros

\_\_\_\_\_

6) Quais os hábitos de leitura que ocorrem com frequência no seu círculo familiar?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

7) Você se identifica com as atuais aulas de língua portuguesa? Se sim, informe como elas têm contribuído para seu cotidiano. Se não, o que você considera uma aula que contribua para o fortalecimento de suas práticas diárias?

---

---

---

8) O que você entende por literatura afro-brasileira ou negra? Qual a importância de estudar essa modalidade da literatura nas aulas de português? Caso lembre, cite alguns desses textos que já leu.

---

---

---

9) A comunidade do Engenho Velho da Federação é marcadamente negra. Para você, em que situações sociais os textos da literatura afro-brasileira ou negra podem contribuir? Para quê?

---

---

---

10) Em algum momento da sua vida escolar, os textos da literatura afro-brasileira ou negra já foram trabalhados nas aulas de língua portuguesa? Descreva como foi essa experiência.

---

---

---