



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Formação de Professores

Ester de Barros Goes

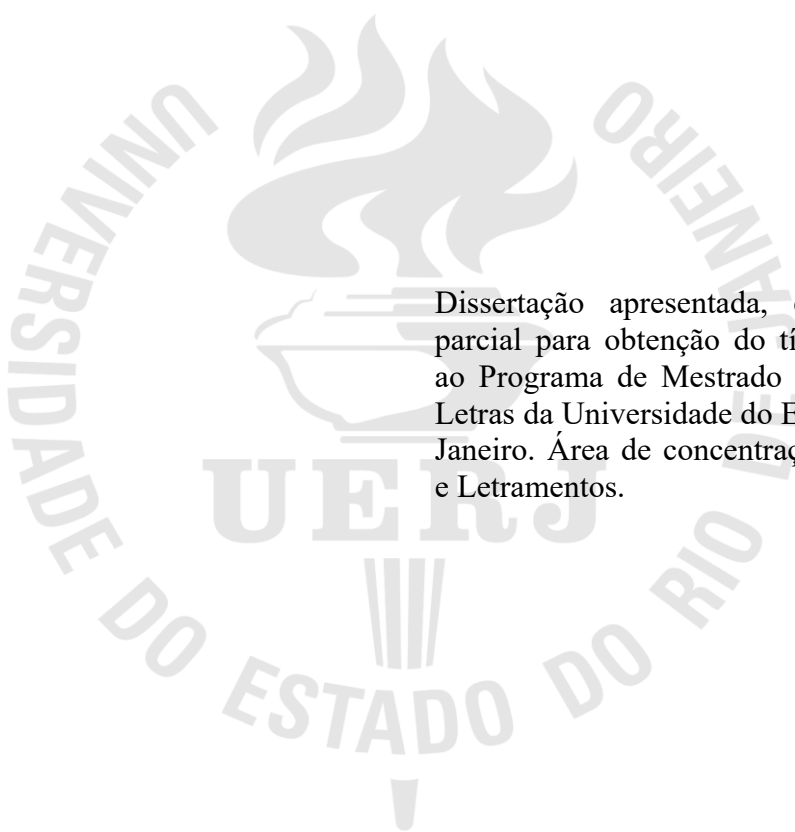
Poéticas das escrituras: por uma perspectiva de ensino antirracista

São Gonçalo

2024

Ester de Barros Goes

Poéticas das escrituras: por uma perspectiva de ensino antirracista



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Mestrado Profissional em Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Linguagens e Letramentos.

Orientadora: Prof.^a Dra. Maria Isaura Rodrigues Pinto

São Gonçalo

2024

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH/D

C672 Goes, Ester de Barros.

TESE Poéticas das escritas: por uma perspectiva de ensino antirracistas /
Ester de Barros Goes. – 2024.
215f.

Orientadora: Prof.^a Dra. Maria Isaura Rodrigues Pinto.

Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade do Estado do
Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores.

1. Letramento - Aspectos sociais - Teses. 2. Poesia - Aspectos sociais – Teses.
3. Escrita criativa (Ensino fundamental) - Teses. 4. Relações raciais – Teses. I.
Pinto, Maria Isaura Rodrigues. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
Faculdade de Formação de Professores. III. Título.

CRB7 – 5190

CDU 82.091

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta
dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Ester de Barros Goes

Poéticas das escrituras: por uma perspectiva de ensino antirracista

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Mestrado Profissional em Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Linguagens e Letramentos.

Aprovada em 17 de maio de 2024.

Banca Examinadora:

Prof.^a Dra. Maria Isaura Rodrigues Pinto (Orientadora)
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

Prof.^a Dra. Maria Betânia Almeida Pereira
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

Prof. Dr. Iran Nascimento Pitthan
Universidade Cândido Mendes

São Gonçalo
2024

DEDICATÓRIA

Aos meus alunos, fonte de motivação para este trabalho acadêmico.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por todas as benesses e toda a fidelidade que me tem proporcionado. Sem Ele, não chegaria a este momento acadêmico, inclusive.

Aos meus pais, pelo incentivo, pelas orações e por toda compreensão.

À minha irmã, pela amizade, pelo encorajamento e pela empatia e escuta sensível nos momentos em que mais precisei.

À Prof.^a Dr.^a Maria Isaura Pinto Rodrigues, pelo acolhimento dotado de compreensão, sabedoria, paciência e apoio e pelas necessárias orientações durante o percurso da elaboração desta pesquisa.

Aos professores doutores Maria Bethânia Almeida Pereira e Iran Nascimento Pitthan, por terem aceitado, atenciosamente, compor a banca avaliadora de qualificação e defesa deste meu trabalho e por seus enriquecedores apontamentos no momento decisivo para o prosseguimento da pesquisa.

A todos os professores integrantes do corpo docente da turma de 2020/2021 do Programa de Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras) da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP-UERJ), pelas valiosas contribuições durante o curso.

Aos colegas de turma do ProfLetras, pelas trocas e pelos aprendizados.

Ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – ProfLetras, à coordenação nacional do Programa e à coordenação e ao secretário do ProfLetras da unidade FFP-UERJ.

À CAPES, pelo apoio financeiro.

À equipe diretiva e pedagógica da Escola Municipal Levi Carneiro, pelo suporte e pelas colaborações para a realização do projeto.

À Prefeitura Municipal de Niterói (PMN), que, em 2022, em parceria com a Universidade Federal Fluminense (UFF) e a Fundação Euclides da Cunha (FEC), promoveu o curso de formação continuada, derivado do projeto extensionista “Ensino de Língua Portuguesa no século XXI – pesquisa, teoria e prática”, desenvolvido no contexto do Programa de desenvolvimento de Projetos Aplicados (PDPA), e oportunizou, em 2023, trazer para o livro “Ensino de Língua Portuguesa no século XXI – relatos de experiência” (Editora Pontes), por meio de um capítulo coautorial, um recorte da primeira etapa da metodologia desta minha pesquisa – já qualificada.

Aos meus alunos, de ontem e de hoje, que me ensinam, que se inspiram em mim, que confiam no meu trabalho e que me motivam na busca constante por pesquisa, conhecimento e aprimoramento da minha prática docente.

Por fim, aos familiares, amigos, colegas professores e a todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para o meu aperfeiçoamento pessoal, profissional e acadêmico.

A leitura me prepara pro mundo.

Conceição Evaristo

RESUMO

GOES, Ester de Barros. **Poéticas das escrevivências**: por uma perspectiva de ensino antirracista. 2024. 215f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2024.

A concepção de leitura adotada na presente pesquisa é a interacional (Koch, 2017, p. 10), em que interatuam autor-texto-leitor em um processo dinâmico de coconstrução de sentidos. Tendo em vista essa premissa e as contribuições provenientes dos estudos multiculturais e decoloniais e pretendendo contemplar a natureza humanizadora da literatura (Candido, 2011), este estudo desenvolveu, em favor da ampliação da competência leitora dos alunos, nas turmas de oitavo ano do Ensino Fundamental, uma proposta de ensino de leitura literária que propiciou reflexões e discussões a respeito das relações étnico-raciais que visaram à promoção de uma educação antirracista. Trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo (Minayo, 2002), inserida no âmbito da pesquisa-ação, pois objetiva dar aos sujeitos envolvidos (pesquisadores e participantes) meios de se tornarem capazes de responder com maior eficiência aos problemas da situação vivida, sob a forma de uma ação transformadora (Thiollent, 1986, p. 8). A fim de alcançar a meta a que se propõe, o estudo elegeu como recurso metodológico o modelo de “sequência básica” proposto por Cosson (2021), adaptando-o para atender às especificidades da pesquisa. Ancorada em uma visão libertadora e dialógica (Freire, 1996), foram desenvolvidas oficinas voltadas para o letramento literário (Cosson, 2021) e o letramento racial (Volp, 2023-2024), as quais proporcionaram momentos de leituras individuais e compartilhadas de quatro poemas extraídos do livro de Conceição Evaristo, **Poemas da recordação e outros movimentos** (2021, p. 17, 24, 36, 84-85), além de um poema de Carolina Maria de Jesus e outro de Marcos Fabrício. As oficinas foram realizadas com o intuito de contribuir para a formação de leitores reflexivos e críticos e de conduzi-los a adotar, em face de situações desafiadoras, tanto na esfera escolar quanto na esfera da vida, uma atitude eficazmente responsiva (Bakhtin, 2011). Os resultados obtidos com a aplicação da proposta de intervenção demonstraram que o procedimento teórico-metodológico adotado possibilitou um ensino significativo, profícuo e valorativo da diversidade étnica, de modo que contribuiu para que os alunos se tornassem sujeitos ativos de sua própria leitura e sujeitos autorais de suas “escrevivências” poéticas.

Palavras-chave: relações étnico-raciais; poesia; escrevivência; letramento literário; educação antirracista.

ABSTRACT

GOES, Ester de Barros. **Poetics of escritivências**: for an antiracist teaching perspective. 2024. 215f. (Mestrado Profissional em Letras) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2024.

The concept adopted in the present study is the interactive reading (Koch, 2017, p. 10), in which author-text-reader interact in a dynamic process of sense co-construction. Taking this premise into consideration as well as the contribution from multicultural and decolonizing studies and aiming at encompassing the humanizing nature of literature (Candido, 2011), this academic study, with the purpose of broadening the reading skill of 8th-graders from the Ensino Fundamental, has promoted a literary reading teaching which allowed reflections and discussions about the ethnic-racial relations, focusing on fostering an antiracist literary education. This is a qualitative research (Minayo, 2002), inserted in the action research, which aims at allowing everyone involved in it (researchers and participants) to be capable of responding more efficiently to the problems of the experienced situation, in a transformative way (Thiollent, 1986, p.8). In order to achieve its set goal, the study adopted as methodological resource the "basic sequence" model proposed by Cosson (2021), adapting it to meet the specifics of the study. Rooted in a libertarian and dialogic view (Freire, 1996), there were workshops focusing on literary literacy (Cosson, 2021) and racial literacy (Volp, 2023-2024), which provided moments of individual and shared reading of four poems taken from the book **Poemas da recordação e outros movimentos** (2021, p. 17, 24, 36, 84-85), by Conceição Evaristo, as well as a poem by Carolina Maria de Jesus and another one by Marcos Fabrício. The workshops were run with the purpose of contributing to raising reflective and critical readers in addition to prompting them to adopt an effective responsive attitude (Bakhtin, 2011) when facing challenging situations both in the school environment and in life. The results obtained with the intervention proposal have demonstrated that the theoretical-methodological approach adopted enabled meaningful, diversity-valuing and beneficial teaching, in a way that students have become active participants of their own reading and authorial subjects of their poetic "escritivência".

Keywords: ethnic-racial relations; poetry; escritivência; literary literacy; antiracist education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –	Tela “A Redenção de Cam”, de Modesto Brocos	83
Quadro 1 –	Questionário: experiência com a leitura literária	96
Figura 2 –	Momentos de experiências leitoras no clube de leitura (<i>Clube.On</i> Levi Carneiro)	103
Figura 3 –	Representação em quatro fases do ciclo básico da investigação-ação	111
Figura 4 –	Esquema das etapas da sequência básica de Rildo Cosson	121
Figura 5 –	Esquema das etapas da sequência básica adaptada	122
Quadro 2 –	Sinóptico da sequência básica adaptada	125
Figura 6 –	Árvores genealógicas criadas por alguns alunos participantes (GR8A e GR8B)	132
Figura 7 –	Construção coletiva do mural de personalidades afro-brasileiras (GR8A)	133
Figura 8 –	Produção de autorretrato (Aluna 1 da GR8A)	134
Figura 9 –	Produção de autorretrato (Aluna 2 da GR8A)	134
Figura 10 –	Capa e contracapa do livro Da minha janela (Otávio Júnior)	137
Figura 11 –	Momento da leitura do livro e apreciação estético-literária (inter)subjetiva (GR8A)	139
Figura 12 –	Etapa de produção dos desenhos e dos textos (GR8B)	142
Figura 13 –	Etapa de revisão e reescrita dos textos (GR8A)	142
Figura 14 –	Produção de poesia da aluna A (GR8B)	143
Figura 15 –	Texto da aluna B (GR8A)	143
Figura 16 –	Algumas produções dos alunos participantes (GR8A e GR8B)	144
Figura 17 –	Mural construído com a participação dos alunos (GR8A e GR8B)	145
Figura 18 –	Culminância da etapa da motivação	145
Figura 19 –	Exposição “Carolina Maria de Jesus: um Brasil para os brasileiros” (Museu de Arte do Rio – MAR)	149
Figura 20 –	Capa e contracapa do livro Poemas da recordação e outros movimentos (Conceição Evaristo)	152
Figura 21 –	Grafite com imagem de Marielle Franco (Cajú Artsffiti)	153

Figura 22 – Grafite em uma grande Avenida de Fortaleza (CE)	156
Figura 23 – <i>Fanzine da aluna Ana Isabel (GR9A)</i>	166

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 –	Definições de palavras de mesmo campo semântico (continua)	41
Tabela 2 –	Definições dos níveis de alfabetismo funcional no campo do letramento	43
Tabela 3 –	Análise de diferença entre brancos, pardos e negros no SAEB.....	87

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	14
1	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	19
1.1	Colonialismo, colonialidade e decolonialidade	19
1.2	Multiculturalismo e Educação	21
1.3	A Lei 10.639/2003 e a educação antirracista	22
1.4	O currículo pós-crítico no contexto de ensino do século XXI	28
1.5	Letramento, multiletramentos, gêneros discursivos e a diversidade cultural na BNCC	33
1.5.1	<u>Letramento</u>	33
1.5.2	<u>Multiletramentos</u>	46
1.5.3	<u>Gêneros discursivos e a diversidade cultural na BNCC</u>	53
2	A POESIA AFRO-BRASILEIRA NO CONTEXTO ESCOLAR	58
2.1	Breve histórico do surgimento do conceito do gênero poesia	58
2.2	A poesia no contexto escolar	65
2.3	“Escrevivência” poética	75
3	A EDUCAÇÃO LITERÁRIA NO ENSINO FUNDAMENTAL II	81
3.1	Letramento literário em interface com o letramento racial crítico	81
3.2	A formação do leitor literário: o papel do professor mediador	94
4	METODOLOGIA	107
4.1	Natureza da pesquisa	108
4.2	Contexto da pesquisa	111
4.3	Planejamento das ações	115
4.3.1	<u>Sequência Básica de Rildo Cosson</u>	120
4.3.1.1	Sequência Básica adaptada	122
4.3.2	<u>Quadro sinóptico da sequência básica adaptada</u>	124
5	DETALHAMENTO DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO	129
5.1	Ambientação	129
5.2	Etapa da Motivação	136

5.3	Etapa da Introdução	146
5.4	Etapa da Leitura	152
5.5	Etapa da Interpretação	163
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	168
	REFERÊNCIAS	171
	ANEXO A – Música “Louco e sonhador”, de MC Neguinho do Kaxeta	181
	ANEXO B – Música “A favela venceu”, de MC Kevin	184
	ANEXO C – Música “Muleque de vila”, de Projota	187
	ANEXO D – Música “Esquadros”, de Adriana Calcanhoto	190
	ANEXO E – Poema “Para a menina”, de Conceição Evaristo	193
	ANEXO F – Poema “Vozes-mulheres”, de Conceição Evaristo	194
	ANEXO G – Poema “Da conjuração dos versos”, de Conceição Evaristo ...	196
	ANEXO H – Poema “Certidão de óbito”, de Conceição Evaristo	198
	ANEXO I – Poema “Deus!”, de Carolina Maria de Jesus	199
	ANEXO J – Poema “Bom brio”, de Marcos Fabrício	201
	ANEXO K – Música “Raízes”, de MC Soffia	202
	ANEXO L – Música “AmarElo”, de Emicida	204
	ANEXO M – Música “Ismália”, de Emicida	208
	ANEXO N – Música “Principia”, de Emicida	212

INTRODUÇÃO

Eu nunca quisera abandonar a convicção de que é possível
dar aula sem reforçar os sistemas de dominação existentes.

bell hooks (2017, p. 31)

A epígrafe acima, selecionada para compor a abertura deste trabalho, dialoga com o pensamento filosófico e político-pedagógico freireano, pautado na defesa de uma educação democrática, e reflete como concebo a minha prática docente e a minha concepção de literatura. Sigo engajada no compromisso de propiciar um contexto de aprendizagem em que o planejamento de práticas de linguagens dotadas de sentido e significados contribua para a ampliação de visões de mundo e para o diálogo crítico com a experiência global da vida e com a realidade cotidiana.

Segundo bell hooks (2017), intelectual e ativista negra estadunidense, autora da epígrafe que me serve de mote, a educação, para ser libertadora, precisa ser politizada, multicultural, revolucionária, transgressora, contra-hegemônica, anticolonial e antirracista. É essa educação libertadora, democrática, dialógica, problematizadora, emancipatória, participativa e inclusiva que pavimenta o meu percurso docente.

Esta pesquisa, à luz de aportes teóricos vinculados a uma visão multicultural, contra-hegemônica, propôs-se a uma reflexão sobre o trabalho com o texto literário nas aulas de Língua Portuguesa e Literatura da Educação Básica, direcionada para a necessidade do cultivo de uma prática de leitura que privilegiasse produções tradicionalmente não canônicas, mais especificamente textos poéticos de autores afro-brasileiros. Senti-me instigada a realizar este estudo devido, especialmente, ao fato de ser professora de Língua Portuguesa em turmas de anos finais do Ensino Fundamental da Rede Pública de Ensino de Niterói, em que a maior parte do corpo discente é composta por alunos negros oriundos dos bairros periféricos da cidade.

Nesse sentido, a investigação teve, por escopo, a temática étnico-racial de cultura afro-brasileira, de caráter antirracista, em consonância com a Lei 10.639/2003, e a proposta de intervenção, construída sob essa égide, foi aplicada na Escola Municipal Levi Carneiro, localizada no bairro Sapê – onde leciono há, aproximadamente, 3 anos –, a fim de contribuir

para o desenvolvimento das competências leitoras em alunos do 8º ano de escolaridade, as quais levassem à identificação de questões sociais de identidade, inclusão e cidadania.

Ao longo da minha trajetória no magistério, pude perceber que a maior parte dos alunos apresenta dificuldade na compreensão global de textos poéticos, que, diferentemente dos gêneros textuais em prosa, contemplam, além de uma linguagem afeita à conotação, o uso de versos e estrofes, permeados de diferentes recursos sonoros e semântico-estilísticos geradores de expressividade.

É notório que muitos discentes só têm contato com livros de literatura na escola. Sendo assim, procuro, principalmente no início do ano letivo, centralizar o estudo em textos poéticos e explorá-los em suas diversas dimensões (considerando o ano escolar dos alunos) com o propósito de desenvolver nos estudantes, durante o processo de formação do leitor literário, o gosto pela leitura e a apreciação da arte poética.

Somada à constatação da dificuldade de compreender a linguagem poética, outro fato que também mobiliza a minha atenção na escola são as frequentes agressões verbais de cunho racista entre alunos. Sabe-se que o preconceito é fruto do que não se conhece bem, do que é reproduzido do construto social hegemônico. Parafraseando a frase que inaugura o segundo volume da obra *O segundo sexo*, de Simone de Beauvoir, “Ninguém nasce racista: torna-se racista”. Como disse, em um discurso público, o ativista negro líder do movimento contra o regime de segregação racial na África, Nelson Mandela (TV UNESP, 1990):

Ninguém nasce odiando outra pessoa por sua cor da pele, sua origem ou sua religião. As pessoas podem aprender a odiar e, se podem aprender a odiar, pode-se ensiná-las a aprender a amar. O amor chega mais naturalmente ao coração humano que o contrário.

Se, na escola, é perceptível a reprodução das mazelas sociais, é ela que, por outro lado, desempenha, hoje, a principal função de transformar a sociedade por meio de práticas educativas significativas para a vida dos estudantes.

Foi a partir de estudos realizados no Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras) que passei a refletir, com mais afinco, sobre a minha prática docente no que tange às relações étnico-raciais e a redirecioná-la para o lugar de fala e de escuta dos alunos, o que me levou a constituir com eles novos conhecimentos que não reproduzem a ótica colonial. Defendendo essa práxis, Paulo Freire (2005, p. 97) propõe que:

A educação autêntica, repitamos, não se faz de A para B ou de A sobre B, mas de A *com* B, mediatizados pelo mundo. Mundo que impressiona e desafia a uns e a outros,

originando visões ou pontos de vista sobre ele. Visões impregnadas de anseios, de dúvidas, de esperanças ou desesperanças que implicam temas significativos, à base dos quais se constituirá o conteúdo programático da educação.

Enquanto professora-pesquisadora, sensível à questão implicada, senti a necessidade de ampliar a minha compreensão sobre a história e as culturas de matriz africana. Em consequência disso, ficou clara a importância de assumir uma postura crítica, política e interventiva no combate ao racismo estrutural por meio de uma práxis docente consciente, dialógico-libertadora e humanizadora, que rompa com o ciclo opressor, pois, como bem sintetiza Paulo Freire o seu pensamento, em seu livro **Pedagogia do Oprimido** (2005), “quando a educação não é libertadora, o sonho do oprimido é ser o opressor”.

Acredito que os alunos precisam aprender a questionar a sua realidade e a problematizar o *status quo*, o jogo de poder e de controle da classe dominante sobre a classe em contextos sociais desfavorecidos. Os discentes precisam se sentir “sujeitos de seu pensar, discutindo o seu pensar, sua própria visão do mundo” (Freire, 2005, p. 139) para fortalecerem a sua identidade e se tornarem protagonistas dentro e fora da escola.

Movida por minhas inquietações, em face das experiências expostas e de muitas outras, busco, neste trabalho, aliar a temática étnico-racial ao literário com o intuito de contribuir para mitigar os problemas mencionados.

Posto isso, levando em consideração a faixa etária dos discentes, foram selecionados textos poéticos que pudessem despertar o seu interesse, com temáticas que envolvem o pertencimento racial. Por meio da exploração do conteúdo temático dos textos escolhidos, os discentes tiveram a oportunidade de conhecer melhor a história de seus antepassados, a história da África e dos africanos no Brasil, e, dessa forma, refletiram sobre a sua própria história, o seu entorno, o seu estar no mundo e o seu atuar sobre a sua realidade, muito marcada pela desigualdade racial e de classe.

As contribuições pedagógicas de Paulo Freire (1989) sobre a importância do ato de ler o mundo foram valiosas no direcionamento da intervenção aplicada na escola, uma vez que o autor considera que “linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão dos textos literários alcançada pela leitura crítica implicou a percepção das relações entre o texto e o contexto” (Freire, 1989, p. 5). Na visão do educador, a aprendizagem da leitura literária é um ato político, é um exercício de posicionamento crítico, é uma tarefa solidária entre educadores e educandos, é uma prática concreta de emancipação do uso da palavra.

Sendo assim, objetivou-se, com este trabalho, contribuir para: (i) levar os alunos do 8º ano do Ensino Fundamental à fruição estética de textos poéticos de autores afro-brasileiros

com temática étnico-racial, de modo a resgatar, protagonizar e reafirmar a identidade negra dos estudantes; (ii) valorizar as contribuições, participações e influências da cultura africana na formação da sociedade brasileira; (iii) fomentar nos alunos a ressignificação do olhar para o negro e para a luta coletiva contra a discriminação racial; (iv) tornar mais bem conhecidos dos discentes os autores e artistas afro-brasileiros das obras literárias e materiais artísticos selecionados, combatendo, desse modo, o apagamento desses autores do cânone literário do Brasil; (v) conduzir os alunos para a compreensão global dos textos e para a atribuição de sentidos a eles; (vi) promover reflexões e interlocuções a partir do compartilhamento de experiências de preconceito racial vivenciadas pelos alunos; (vii) executar práticas de oralidade, leitura e escrita de modo a estimular o desejo de autoria poética nos educandos.

A pesquisa foi dividida em três partes principais. Na primeira parte, foram abordados os conceitos de decolonialidade e multiculturalismo e a sua relação com a temática étnico-racial, bem como as implicações desses conceitos na elaboração de um novo currículo de ensino de literatura no Ensino Fundamental. Nessa perspectiva, para um aprofundamento teórico, foram apresentados conceitos e premissas de Candau (2008, 2010, 2016), Canen (2000, 2002, 2003), Fanon (2020), Gomes (2017), Lopes (1997, 2013), Quijano (2005), Silva (2000) e Santos (1997), além de concepções filosóficas e pedagógicas sobre a Educação de Arroyo (2013), Gadotti (2003), Lopes e Macedo (2018), Luckesi (1994) e Silva (2007).

Nessa etapa, também foi feita uma revisão sucinta de alguns documentos educacionais e da Lei 9.394/1996, alterada pela Lei 10.639/2003, que preconiza a inclusão da obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” no currículo oficial da Rede de Ensino. Logo em seguida, foram trazidos à baila os conceitos de letramentos, multiletramentos e gêneros discursivos. Os pressupostos que fundamentam tais conceitos embasaram o trabalho com a leitura de textos poéticos pertencentes à esfera da literatura afro-brasileira. Nesse campo, os estudiosos que deram suporte teórico à pesquisa foram Bakhtin (2011), Marcuschi (2008), Ana Elisa Ribeiro (2021), Rojo (2012, 2015) e Soares (2014), principalmente. Nessa mesma seção, foi realizado um estudo sobre a abordagem teórico-metodológica da poesia, da leitura de poesia e das etapas dessa leitura em sala de aula. A execução desse trabalho se apoiou em pesquisas de Enes Filho (2018) e Hélder Pinheiro (2018) em torno de literatura, poesia e ensino.

Na segunda parte, focalizei questões relacionadas ao ensino de literatura no Ensino Fundamental, tendo em vista a poesia afro-brasileira e a sua função social. Para tanto, o foco da abordagem foram as diferentes concepções de linguagem, de leitura, de texto e de leitor,

com base nos estudos de Geraldi (2011), Jouve (2002), Kleiman (2013, 2016), Koch (2015, 2017), Martins (2004), Solé (1998) e Terra (2014), entre outros.

Nessa etapa, examinei o conceito de letramento literário com o intuito de produzir reflexões sobre a formação de leitores (especialmente de leitores literários), sobre a política de educação literária no Brasil e sobre o trabalho com literatura no Ensino Fundamental. Para isso, recorri aos conhecimentos de Candido (2004), Cosson (2021), Lajolo (1993), Petit (2010), Todorov (2012) e Zilberman (2009).

Na terceira parte, foi explicitada a metodologia e a proposta de intervenção. Dentro da perspectiva da diversidade cultural e dos multiletramentos, foi apresentada uma sequência de atividades envolvendo o gênero poema, inspirada na “sequência básica” proposta por Cosson (2021), a qual contemplou os eixos da leitura, oralidade e escrita. Os aportes teóricos supracitados, em conformidade com a educação literária antirracista, foram (cor)relacionados às práticas implementadas em sala de aula.

O trabalho consiste em uma pesquisa-ação de feição multiculturalista e decolonial, cuja ideia central é intervir na realidade circundante excludente, ao propor um letramento literário crítico pautado em atividades pedagógicas que vão na contramão da educação bancária de base eurocêntrica. O método utilizado no trabalho docente é o qualitativo, pois visa o aprofundamento sobre o tema por meio de revisão bibliográfica.

Espera-se que a proposta de sequência básica aplicada, assentada em atividades diversificadas com textos poéticos de autores afro-brasileiros, possa vir a contribuir para a ampliação de discussões e práticas docentes concernentes à temática étnico-racial sob a perspectiva antirracista.

1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino.

Freire (1996, p. 29)

1.1 Colonialismo, colonialidade e decolonialidade

O século XV foi um período marcado pelas grandes navegações e, em tese, pela “descoberta” de territórios desconhecidos por países ibéricos, localizados no continente europeu. Essa fase histórica, resultado desse processo de expansão territorial, configurou um sistema de dominação exercido pelos povos colonizadores das metrópoles sobre os povos das colônias – como é o caso do Brasil, que foi colônia de Portugal por longo tempo.

Por mais que as relações coloniais tenham sido superadas, a chamada “colonialidade” – consequência do colonialismo histórico – configura-se em uma estrutura de perpetuação de dominação enraizada em nossa sociedade. Essa construção mental assentada em um sentimento de superioridade se expressa de diferentes maneiras, inclusive nos discursos reproduzidos cotidianamente e nas relações estruturantes de poder, saber e ser, como é o caso do racismo.

A colonialidade do poder é a matriz do pensamento colonial. Segundo o sociólogo Aníbal Quijano (2005, p. 23 – *E-book*), “a dominação é o requisito da exploração, e a raça é o mais eficaz instrumento de dominação que, associado à exploração, serve como o classificador universal no atual padrão mundial de poder capitalista”.

A colonialidade do saber ganha guarida também no pensamento global, hegemônico e moderno, em que há a negação ou a invisibilidade dos saberes e das práticas culturais dos chamados “povos subalternos” – como os indígenas e os africanos – por serem considerados ilegítimos aos olhos dos países vistos como desenvolvidos intelectualmente. Nesse sentido, é perceptível a desvalorização das narrativas orais, da produção de artefatos artesanais locais e dos conhecimentos populares, como os relacionados ao uso de ervas com princípios ativos e com potencial curativo, enquanto medicina natural, e de todos os saberes legítimos desses povos – sem ao menos terem ido à academia – que remetem à sua memória ancestral afetiva.

A colonialidade do ser, por sua vez, está relacionada ao processo histórico de opressão a que os grupos marginalizados, como os indígenas, os africanos, os afro-brasileiros, as mulheres, os deficientes, assim como a população vítima de discriminação e preconceito composta por lésbicas, gays, bi, trans, queer/questionando, intersexo, assexuais/arromânticas/agênero, pan/pôli, não binárias e mais (LGBTQIAPN+), dentre outros, vêm sendo submetidos. Essa relação adota uma perspectiva de desumanização da existência do ser (do “outro”) e de desqualificação de sua capacidade mental, intelectual e valorativa; trata-se, portanto, de uma visão preconceituosa no tocante ao gênero, à raça e à sexualidade. Essa forma de supremacia tem o intuito de inferiorizar os grupos periféricos, de fortalecer a dominação sobre esses grupos e de manter, assim, a sua exploração. Em face disso, muitas subjetividades, tradições e muitos valores tendem a se perder devido ao sentimento de inferioridade e de não pertencimento.

Percebe-se que o processo histórico da modernidade visou a organização do mundo de modo a categorizá-lo de forma homogênea e universalizada a partir da concepção do colonizador e, ao mesmo tempo, fragmentada: grupos centrais de um lado e grupos periféricos de outro. No bojo dessa divisão está a discriminação interseccional de raça, classe e gênero, que permanece até os dias atuais.

Em contrapartida, o conceito decolonialidade, no contexto atual, surge como uma proposta de enfrentamento da colonialidade e do pensamento moderno, além de uma crítica ao capitalismo. Ele se coloca como um caminho de resistência, reexistência e reafirmação dos saberes e fazeres culturais da ancestralidade, assim como uma possibilidade de desconstruir conceitos pré-estabelecidos pela ótica do colonizador e de romper padrões da classe dominante, os quais, por muitos anos, foram impostos aos segmentos sociais subalternizados.

O pensamento decolonial é considerado, portanto, uma alternativa de dar voz e visibilidade aos indivíduos e aos povos que foram historicamente silenciados e expostos à dinâmica de exploração e discriminados racialmente. É, inclusive, um projeto de libertação, nos campos social, cultural, político e econômico, que tem, por estratégia, o respeito e o empoderamento de grupos e movimentos de ativistas sociais contemporâneos, como o feminismo, o movimento negro, o movimento LGBTQIAPN+ e o movimento ecológico, os quais lutam por reconhecimento, por conquistas de direitos civis e por mudanças estruturais na sociedade.

1.2 Multiculturalismo e Educação

O conceito multiculturalismo é tido, na área da Educação, como uma visão social pós-moderna, imparcial, inclusiva e democrática, pautada na diversidade cultural advinda das intensivas mudanças demográficas e culturais pelas quais a sociedade atual tem passado. Essa dinâmica social e cultural muito influi na formação de identidades e diferenças dos indivíduos e dos grupos sociais.

Segundo Ana Canen e Angela Oliveira (2002, p. 26), multiculturalismo é:

[...] um termo polissêmico que engloba desde visões mais liberais ou folclóricas, que tratam da valorização da pluralidade cultural, até visões mais críticas, cujo foco é o questionamento a racismos, sexismos e preconceitos de forma geral, buscando perspectivas transformadoras nos espaços culturais, sociais e organizacionais.

Nos últimos anos, surgiram novas formas de compreender a sociedade, a cultura e a linguagem. Nesse contexto pós-moderno, questões como marcadores de identidade/diferença, significação, discurso, representação, raça, etnia, classe, gênero e religião passaram a ser a centralidade da preocupação de estudiosos de diferentes áreas das ciências humanas. As instituições de ensino, tanto do âmbito acadêmico, quanto escolar, e os meios midiáticos passaram a discutir e veicular temáticas relacionadas à cultura negra. Isso se deu devido às paulatinas e frequentes demandas por direitos renegados de organizações sociais e do movimento negro, como o movimento **Negritude**.

A partir das políticas públicas afirmativas, como consequência dessas reivindicações do movimento negro, a inclusão de grupos minoritários em instâncias sociais e o ingresso de estudantes negros no ensino superior em universidades públicas por meio de cotas raciais foram ganhando notoriedade. Essas ações afirmativas objetivaram reparar historicamente os anos de escravidão no Brasil, a desigualdade racial e o racismo estrutural, que, ainda hoje, excluem pessoas negras e indígenas da universidade, do mercado de trabalho e dos espaços públicos.

Com o intuito de possibilitar maior representatividade de pessoas negras e indígenas nos cursos superiores e nos concursos públicos, finalmente, em 2012, foi criada a Lei 12.711/2012, que determina a criação de cotas em universidades públicas para a população negra. Para maior presença no campo de trabalho, foi determinada, também, uma cota

relacionada a concursos públicos por meio da Lei 12.990/14, que destina 20% das vagas oferecidas aos negros.

Nessa trajetória de lutas históricas de coletivos sociais e étnico-raciais, houve (antes das leis citadas) a aprovação da Lei 10.639/2003, que representa um marco histórico, uma vez que, a partir daí, demandas de pesquisas foram surgindo a fim de esclarecer a real história e cultura dos povos negros, tendo em vista à inclusão desse conhecimento nos currículos da Educação Básica.

Viu-se, portanto, o reflexo desse processo de conquistas sociais e políticas nos documentos oficiais educacionais, nos currículos escolares, nos livros didáticos, nos materiais pedagógicos e na temática étnico-racial das produções literárias brasileira e africana de língua portuguesa tanto para o público infantil, juvenil, quanto para o adulto.

Em um mundo pós-colonial, em que segmentos sociais específicos permanecem em luta por direitos que foram, historicamente, invisibilizados e renegados pelo poder público e pelo restante da sociedade, é imperativo que a escola hodierna e pós-estrutural reflita e discuta criticamente sobre os processos educacionais pautados em conhecimentos e culturas homogeneizantes que segregaram os grupos minoritários identitários durante muitos anos e sobre como as transformações sociais, ao longo do tempo, impactaram as teorias curriculares. O multiculturalismo crítico na Educação, segundo Antonio Moreira e Vera Candau (2008, p. 7), envolve um “posicionamento claro a favor da luta contra a opressão e a discriminação a que certos grupos minoritários têm, historicamente, sido submetidos por grupos mais poderosos e privilegiados”.

1.3 A Lei 10.639/2003 e a educação antirracista

Durante o processo de colonização no Brasil, os negros foram impedidos de ter acesso à escolarização, eram considerados “coisas”. Mesmo após a Abolição da Escravatura, esse grupo continuou marginalizado socialmente pela ausência de políticas públicas, apesar de a abolição do trabalho escravocrata ter conferido aos escravos a condição de pessoa humana. Apenas com a primeira Constituição da República foi predita a concessão de cidadania e igualdade. O multiculturalismo volta o seu olhar para esse contexto histórico.

O conceito multiculturalismo é considerado polissêmico, abarcando diferentes concepções. Segundo Candau (2012), o termo pode ser entendido como o liame de várias

culturas diferentes em uma dada realidade físico-histórico-social-cultural. A autora ressalta que o termo pode ser classificado como assimilacionista, diferencialista e interativo ou intercultural (2012, p. 9). É nessa última designação que a estudiosa se situa para tratar de currículo escolar, uma vez que concebe o multiculturalismo intercultural como um processo de movimentos dialéticos na interação de diversas culturas. Nesse sentido, a autora se posiciona ao declarar:

No entanto, situo-me na terceira perspectiva, que propõe um multiculturalismo aberto e interativo, que acentua a interculturalidade, por considerá-la a mais adequada para a construção de sociedades democráticas que articulem políticas de igualdade com políticas de identidade e reconhecimento dos diferentes grupos culturais. (Candau, 2012, p. 9)

A interculturalidade no contexto educacional é também denominada de multiculturalismo crítico ou sociopolítico. Gilberto Silva (2005, p. 35) afirma:

Este modelo salienta a preocupação tanto de professores como de alunos em modificar as situações sociais e culturais, assim como aspectos ideológicos que provocam a discriminação racial. Essa perspectiva aceita os conflitos que surgem das inter-relações humanas como elemento motivador e provocador.

Posteriormente à publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), a questão étnico-racial passou a ser tratada mais direta e profundamente nos contextos acadêmicos, pois o documento abriu caminho para esse tipo de discussão. No contexto vigente, o referido tema, sob a perspectiva do multiculturalismo, da interculturalidade e da decolonialidade, vem sendo analisado e abordado nas publicações acadêmicas e no campo das políticas curriculares – só para citar algumas esferas – com o intuito de promover a igualdade de oportunidades e a inclusão social da população negra em diferentes âmbitos de atuação sociais.

Há mais de 20 anos, foi aprovada, sancionada e promulgada a lei federal que representa conquistas políticas educacionais relevantes para a população brasileira. Em 2003, no governo de Luiz Inácio Lula da Silva (PT), houve um marco histórico em decorrência de décadas de reivindicações do Movimento Negro: a alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/1996) pela Lei 10.639/2003, que estabelece a inserção, nos currículos escolares, da aprendizagem da história e da cultura das civilizações africanas e dos povos afro-brasileiros para a consolidação de uma educação brasileira de qualidade. Tal lei é um potente instrumento político e pedagógico para o combate ao racismo estrutural e para a derrubada do mito da democracia racial no contexto do multiculturalismo crítico nas redes de ensino.

Foi no mestrado profissional em Letras que senti, mais convictamente, a necessidade de ler produções científicas e materiais relacionados à temática antirracista, assim como frequentar cursos e participar de eventos voltados para essa questão. Decidi tomar partido das lutas negras por emancipação e colocar em prática os conteúdos referentes à história e à cultura afro-brasileira a fim de contribuir para uma educação plural e inclusiva, sob a égide da Lei 10.639/03.

Presentemente, participo do Fórum de Estudos e Ações de Educadores Antirracistas (FA – F. Antirracista) das redes municipal e estadual de ensino de Niterói como um coletivo de luta pelo fortalecimento das leis afirmativas 10.639/03 e 11.645/08 e pela contribuição para a mobilização de processos formativos e práticas curriculares que reconheçam e valorizem os saberes indígenas e afro-brasileiros e combatam atitudes discriminatórias sofridas pelas crianças e pelos adolescentes no ambiente escolar. Além disso, participo do Curso de Educação para as Relações Étnico-Raciais, o qual visa à formação continuada dos profissionais da educação básica para atender às determinações das leis 10.639/03 e 11.645/08, promovido pelo Núcleo de Ações Integradas (NAI) de Niterói. Também assumi uma parceria pedagógica com o Programa de Aprendizagem Socioemocional (PAS): uma iniciativa da Secretaria de Educação do Município de Niterói, que visa à redução e à prevenção das violências no contexto escolar, e que faz parte do “Escola da paz” – programa da política pública de segurança Pacto Niterói Contra a Violência.

A Lei 10.639/03 esclarece, em seu artigo primeiro, que:

A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o **caput** deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras. (Brasil, 2003, grifo do autor)

A Resolução nº 01/2004 parafraseia a Lei 10.639/03 ao declarar, em seu artigo e parágrafo terceiro, que “o ensino sistemático de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica, nos termos da Lei 10.639/2003, refere-se, em especial, aos componentes curriculares de Educação Artística, Literatura e História do Brasil”.

Segundo a resolução nº 1/2004 (Brasil, 2004b):

Art. 2º As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africanas constituem-se de orientações, princípios e fundamentos para o planejamento, execução e avaliação da Educação, e têm por meta, promover a educação de cidadãos atuantes e conscientes no seio da sociedade multicultural e pluriétnica do Brasil, buscando relações étnico-sociais positivas, rumo à construção de nação democrática.

§ 1º A Educação das Relações Étnico-Raciais tem por objetivo a divulgação e produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira.

§ 2º O Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana tem por objetivo o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, bem como a garantia de reconhecimento e igualdade de valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, europeias, asiáticas.

Art. 3º A Educação das Relações Étnico-Raciais e o estudo de História e Cultura Afro-Brasileira, e História e Cultura Africana será desenvolvida por meio de conteúdos, competências, atitudes e valores, a serem estabelecidos pelas Instituições de ensino e seus professores, com o apoio e supervisão dos sistemas de ensino, entidades mantenedoras e coordenações pedagógicas, atendidas as indicações, recomendações e diretrizes explicitadas no Parecer CNE/CP 003/2004.

Somadas aos avanços sociais significativos a partir de reivindicações e propostas do Movimento Negro, ao longo do século XX e aos dispositivos legais educacionais já mencionados, há outras leis importantes que dialogam com o cerne temático da Lei 10.639/03 e o complementam ao trazer em seu bojo a rejeição ao preconceito, à discriminação e ao racismo. São elas: a Lei 12.288 de 2010, que institui o Estatuto da Igualdade Racial; a Lei de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, parecer CNE/CEB 16/12 e a Resolução CNE/CEB 08/12 pelo Conselho Nacional de Educação (CNE); a Lei 12.711 de 2012, que dispõe de cotas sociais e raciais para ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de Nível Médio; a Lei 12.990 de 2014, que reserva aos negros 20% das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública federais, das autarquias, das fundações públicas, das empresas públicas e das sociedades de economia mista controlada pela União, uma vez que uma das finalidades da educação nacional, segundo a LDB, é qualificar o estudante para o trabalho; e a Lei 13.663 de 2018, que altera o artigo 12 da LDB para incluir a promoção de medidas de conscientização, de prevenção e de combate a todos os tipos de violência, seja física ou simbólica, especialmente a intimidação sistemática (*bullying*), no âmbito escolar, e a promoção da cultura de paz nos estabelecimentos de ensino.

O multiculturalismo, como expressão de diversidade cultural, é uma experiência vivida pelas sociedades, há muito tempo, e o seu debate vem se intensificando na

contemporaneidade, notoriamente com a produção dos PCNs. Estes documentos receberam o reforço das Leis 10.639/03 e 11.645/08, resultantes das lutas dos grupos sociais racializados, subalternizados e marginalizados na busca de reconhecimento de suas identidades e, mais recentemente, da publicação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Fundamental – Anos Finais (Brasil, 2018).

A Lei 10.639/03, como já dito, é resultante de anos de luta do movimento negro. Embora tenha sido pensada, a princípio, como medida de ação afirmativa, visando repor à população negra a sua história e a sua participação na formação do país, acabou também suscitando e alargando os debates sobre currículos, saberes e práticas pedagógicas multiculturais e antirracistas. Outrossim, a implantação da Lei resultou na criação de programas de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu* sobre a história africana e as relações étnico-raciais.

Acerca da tensão entre a memória dos subalternizados e a memória oficializada, no ensino de História e Literatura, urge se pensar outras epistemologias para se dar voz, destaque e protagonismo a sujeitos e artistas invisibilizados pela história nacional oficial. Isso não significa ignorar as epistemologias “norte-atlanticêtricas”, mas reconhecer que não são as únicas nem as mais legítimas. Elas sozinhas não cumprem eficazmente a incumbência de contemplar os contextos históricos específicos de sociedades pós-coloniais ou pós-imperiais. Nessa perspectiva, deve-se repensar a abordagem e a organização dos conteúdos que constituem os currículos de literatura para que estes estejam alinhados às recentes proposições político-pedagógicas.

Manter a presença da lógica eurocêntrica – a colonialidade do saber –, mediante a valorização exclusiva de um vasto repertório de histórias do outro-colonizador e, com ela, as consequências que acompanham essa visão excludente, coloca muitos segmentos da sociedade à margem. Nesse sentido, são necessárias as contribuições do grupo de intelectuais latino-americanos denominado Modernidade/Colonialidade (M/C), composto por Aníbal Quijano, Enrique Dussel, Walter Dignolo, dentre outros, que discursa sobre a decolonialidade, sobretudo porque a proposta desse grupo coincide com a crítica pós-colonial ao mito do eurocentrismo, às representações canonizadas, a paradigmas universalizantes e à estrutura opressora, construídos a partir do conhecimento e do imaginário da tradição norte-global.

Como, então, o ensino de literatura na educação básica do século XXI, enquanto prática social, pode contribuir para o enfrentamento das diferentes formas de violência e desrespeito em relação aos sujeitos, aos grupos, às etnias e às culturas que não pertencem à

denominada cultura hegemônica? Acreditamos que seguir uma vertente afrocêntrica dentro do processo de letramento literário é uma estratégia de conscientização das questões étnico-raciais na sociedade. Esse formato ajuda a potencializar a leitura de mundo do aluno e o seu senso crítico por meio do conhecimento e da interação com outras culturas, com diferentes vozes, mormente com aquelas relacionadas ao universo do povo africano e afro-brasileiro.

A escola, enquanto instituição humanizadora, transformadora e comprometida com a democracia e com a justiça social, precisa se posicionar politicamente contra toda e qualquer forma de discriminação, buscar romper o monoculturalismo, esse processo histórico de imposição e de homogeneização das diferenças culturais e étnicas, e ampliar o debate em prol de um ensino democrático multicultural. A luta pela superação do racismo é, pois, tarefa de todo e qualquer educador (independentemente do seu pertencimento étnico-racial, de sua crença religiosa ou de sua posição política) e requer mudança de mentalidade, de discursos e de atitudes em relação às pessoas negras. O racismo, segundo o Artigo 5º da Constituição Brasileira, é crime inafiançável, e isso se aplica a todos os cidadãos e instituições, inclusive, à escola.

O presente trabalho, portanto, se coaduna com a perspectiva do multiculturalismo crítico ao levar em conta a valorização da diversidade cultural, que é uma das características de nosso país, e com a referida lei-mote, que nos possibilita ter um novo olhar sobre as raízes africanas e a história e a cultura afro-brasileira.

Segundo Márcia Pereira (2011, p. 2):

A rica cultura africana, quando trazida para a sala de aula, não só reconstrói nos alunos e nos professores uma imagem positiva daquele continente, como também eleva a autoestima dos alunos afrodescendentes, os quais, apesar de viverem no seu dia-a-dia a cultura africana, ao chegar à sala de aula se deparam com conteúdos pedagógicos que revelam outra realidade, isto é, uma realidade voltada para os conteúdos de fundo eurocêntrico.

Faz-se necessário, por conseguinte, que a lei de fato seja cumprida em todos os sistemas de ensino. Entretanto, há de se investir na formação inicial e continuada dos professores, pois muitos ainda se mostram desconhecedores e despreparados para ministrar e agenciar aulas com conteúdos multiculturais. Percebe-se, ainda, uma visão pedagógica monocultural com reprodução de uma educação de base eurocêntrica por meio de discursos estigmatizadores e de conteúdos e materiais que não contemplam a realidade do alunado das camadas populares nem dialogam com ela.

1.4 O currículo pós-crítico no contexto de ensino do século XXI

Sobre a origem do termo currículo, estudos históricos apontam que a primeira menção ao termo data do século XVII, mais especificamente 1633, não obstante não implique o surgimento de um campo de estudos de currículo. De qualquer modo, nessa época, o registro já sugere uma associação entre currículo e um plano estrutural de conteúdos que deveriam ser aplicados ao longo do tempo de escolarização.

Quanto à definição do conceito de currículo, as professoras pesquisadoras da área da Educação, Alice Lopes e Elizabeth Macedo, do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (ProPEd/UERJ), trazem a seguinte afirmação de Daniel Tanner e Laurel Tanner:

O currículo é definido como as experiências de aprendizagem planejadas e guiadas e os resultados de aprendizagem não desejados formulados através da reconstrução sistemática do conhecimento e da experiência sob os auspícios da escola para o crescimento contínuo e deliberado da competência pessoal e social do aluno. (Tanner, 1975, p. 45, *apud* Lopes; Macedo, 2011, p. 20)

Na história da educação escolar, não continuamente, a ideia de currículo remeteu a um ensino planejado envolvendo a seleção de determinados conteúdos, atividades e experiências que deveriam ser organizados ao longo desse processo. Na realidade, durante a segunda metade do século XIX, o ensino tradicional se fundamentava no princípio do cultivo exclusivamente intelectual, sem nenhuma relação com a realidade social dos alunos. A relação entre professor e alunos era vertical: os alunos eram receptores passivos e o professor, a figura central dos conhecimentos enciclopédicos transmitidos.

Se nessa época as disciplinas deveriam abranger conteúdos específicos que impusessem uma utilidade para o desenvolvimento das faculdades mentais, do raciocínio lógico e da ampliação da memória, a partir do século XX, com as demandas do processo de industrialização, passou-se a questionar quais conteúdos eram considerados úteis para a solução dos problemas sociais decorrentes das mudanças econômicas da sociedade. Questiona-se a definição de utilidade e de valor e sua finalidade. Por que uns e não outros conhecimentos estão no currículo (como se representassem o todo social)? Quem os define e em favor de quem são definidos? Quais culturas imbuídas são legitimadas e quais são invalidadas? Ou seja, quais os interesses envolvidos no processo de seleção e organização dos

conhecimentos escolares (conteúdos de ensino, normas e valores aplicáveis) – objetos da escolarização – pelos grupos que os detêm?

Sinopticamente, a corrente pedagógica liberal se pautava no “caráter prescritivo do currículo, visto como um planejamento das atividades da escola realizado segundo critérios objetivos e científicos” (Lopes; Macedo, 2011, p. 25-26). As abordagens científicas concebem a escola e o currículo como aparatos de controle social, em que estão enfocados hegemonia, ideologia, poder e reprodução. Não apenas eram ensinadas às crianças as competências para ingressarem no mundo produtivo, mas um conjunto de normas que indicava como deveriam pensar e se portar em sociedade para se alcançar o progresso. Não à toa, na bandeira do Brasil, há o lema “Ordem e progresso” escrito em verde, inspirado no pensamento filosófico positivista de Auguste Comte, cuja premissa é que os membros de uma sociedade deveriam aprender, desde criança, a importância da obediência e da hierarquia.

Conforme afirma José Carlos Libâneo, em **Tendências pedagógicas na prática escolar**:

O termo liberal não tem o sentido de “avançado”, “democrático”, “aberto”, como costuma ser usado. A doutrina liberal apareceu como justificativa do sistema capitalista que, ao defender a predominância da liberdade e dos interesses individuais na sociedade, estabeleceu uma forma de organização social baseada na propriedade privada dos meios de produção, também denominada sociedade de classes. A pedagogia liberal, portanto, é uma manifestação própria desse tipo de sociedade. [...] A pedagogia liberal sustenta a ideia de que a escola tem por função preparar os indivíduos para o desempenho de papéis sociais, de acordo com as aptidões individuais. Para isso, os indivíduos precisam aprender a adaptar-se aos valores e às normas vigentes na sociedade de classe, através do desenvolvimento da cultura individual. A ênfase no aspecto cultural esconde a realidade das diferenças de classes, pois, embora difunda a ideia de igualdade de oportunidades, não leva em conta a desigualdade de condições. (Libâneo, 1985, p. 6)

De modo contrário à teoria tradicional ou conservadora do currículo, a teoria crítica se pauta no materialismo histórico-dialético com a proposição de ver a realidade como é com o intuito de poder transformá-la. Discute-se nela a estrutura social e os seus modos de produção a fim de entender a superestrutura, isto é, a política, a economia, a religião e outros fatores. O aluno deixa de ser visto como um receptáculo e passa a ser um sujeito ativo no processo de ensino-aprendizagem, juntamente com o professor, o qual passa a ser o mediador da construção do conhecimento do aluno em uma relação dialógica com o mundo.

Com o decorrer do tempo, houve transformações sociais, culturais, tecnológicas e econômicas que impactaram a maneira de compreender o currículo escolar. Entre o final do século XX e o início do século XXI, surgem o desencanto do enamoramento individualista,

unilateral, engessado, racional e as indagações e as contestações de toda a idealização que a sociedade estruturalista (re)produziu, mormente no campo da ciência.

A partir da ampliação do campo teórico crítico, começou-se a discutir a visão pós-crítica de currículo, a qual supera as verdades únicas, absolutas e fechadas, refuta-as com pesquisas e bases científicas e rompe com a lógica positivista, tecnocrática e racionalista. Em vez de usar metanarrativas para explicar regras gerais para a sociedade de maneira acrítica, as teorias pós-críticas propõem mudanças de paradigmas ao tentar dar voz aos indivíduos e aos grupos subalternizados e excluídos de um sistema totalizante e burocraticamente hegemônico para provar que culturas, verdades e epistemologias outras existem.

Esse viés de currículo, que surge do movimento da pós-modernidade ou pós-colonização ou pós-estruturalista, não só questiona o modelo padronizador de sociedade, em que se prezava a universalização do conhecimento monopolizado por apenas um segmento da sociedade – branco, europeu, cristão, hetero, cis –, como amplia a discussão da teoria crítica – longe de superá-la – de pretender emancipar os sujeitos pelo conhecimento e descortinar as relações de poder que estão subentendidas no currículo escolar.

Passam, então, a serem consideradas as singularidades dos negros, dos indígenas, das mulheres, dos LGBTQIAPN+, das pessoas com deficiência, valorizando os contextos específicos de cada grupo cultural. A luta deixa ser de classes, como sugeria Karl Marx, para ser de movimentos minoritários, que reivindicam as pautas de direitos desses grupos sociais.

Como a sua abordagem é híbrida, porque inclui a complexidade das relações sociais, culturais, religiosas, políticas e econômicas, o movimento pós-crítico pode ser contraditoriamente emancipador e reacionário. Esses movimentos proclamam a diversidade nos campos políticos, filosóficos, estéticos e epistemológicos e maior inclusão e participação desses indivíduos em diferentes espaços sociais.

Os estudos fundamentados na teoria de natureza curricular pós-crítica convidam a repensar o currículo, ainda existente na escola básica, baseado no conhecimento homogêneo, linear, sequencial, estático, realista, objetivista, disciplinar e rigidamente fragmentado e desvinculado do conhecimento discursivamente constituído do cotidiano. Baseada na visão multiculturalista, essa teoria curricular traz em seu bojo práticas curriculares que contemplam as diversidades específicas de cada grupo cultural, que vão sendo produzidas dinamicamente no seio da sociedade.

Pensar no currículo pela perspectiva pós-crítica é também questionar se é possível realmente de(s)colonializar o currículo, visto que é contestável a totalitária erradicação do sistema capitalista, e, de forma mais revolucionária, assumir uma postura curricular

anticolonizadora, de modo a enfrentar os mecanismos sistêmicos opressores patriarcais interseccionais racista, sexista e capitalista neoliberal, de estrutura necropolítica, desigual e hierárquica.

Esse currículo em ação do século XXI é compreendido como um espaço de formação de identidades, produção de culturas e conteúdos construídos, ressignificados e transformados. Entendido nesse sentido, as práticas curriculares não são neutras ou apartidárias, posto que toda ação teórico-metodológica é uma opção política e crivada por uma ou mais ideologias.

O professor, mobilizado pelo princípio de reconhecimento do repertório cultural da comunidade que compõe o espaço escolar e agenciado pela justiça social, deve assumir uma posição político-ideológica e uma tomada de decisão frente às desigualdades. Dessa forma, ele atua descolonizando o currículo, ancorando socialmente os conhecimentos e colocando em circulação o projeto político pedagógico, cujo principal objetivo é a formação de um cidadão solidário, que saiba conviver com a diversidade e que valorize o direito das pessoas de expressarem as diferenças.

Nas práticas de leitura e de produção de textos, dentro desse currículo contemporâneo, especificamente no campo da literatura, os alunos passam, cada vez mais, a serem vistos como leitores ativos, que apresentam uma trajetória de leitura que revela as suas escolhas, os seus desejos, os seus acessos aos textos sempre de forma situada e histórica.

Sob a política identitária nos projetos curriculares, ao falarem em nome das minorias em um corpo constituído por revoltas, esses alunos periféricos narram ou descrevem as suas múltiplas vivências de vida como sujeitos históricos, sociais, políticos e literários. Ao assumirem um lugar de enunciação de um coletivo, por meio de sua escrita poética que nasce do seu cotidiano, das suas lembranças e das suas experiências, eles expressam os seus sentimentos, arguem a realidade racista brasileira, denunciam as desigualdades e injustiças sociais existentes.

Por meio dessa escrevivência – como prática curricular autobiográfica, de autoinscrição no mundo e como ato literário-pedagógico antirracista –, os alunos também reivindicam o reconhecimento de que as favelas fazem parte da cidade, que são territórios históricos de luta pelo direito à cidade e que as famílias das favelas são trabalhadoras e merecedoras de direitos, cidadania, democracia e respeito, sem violência policial e racial, pois para esse grupo social a favela é abrigo e símbolo de resistência.

As questões sobre teoria curricular permanecem abertas, não havendo uma definição estanque do que seja currículo escolar no sentido de um conceito. No geral, o currículo é visto

como uma forma de disputa do que se entende de conhecimento legítimo. A intenção é deixar o currículo aberto para ser transmutado.

No contexto do século XXI, o currículo deve ser compreendido para além dos conteúdos selecionados pelo professor ou de tudo o que ocorre dentro e fora da sala de aula, centrando-se no projeto de sujeito a ser formado. Segundo a interpretação de Lopes e Macedo (2011), currículo é uma prática discursiva aberta a múltiplas significações, as quais estão ligadas a determinadas relações contextuais e determinados limites de poder – possivelmente, mutáveis –, que pode ser continuamente modificada.

Nessa perspectiva, currículo pode ser concebido como um lugar presente de enunciações ambivalentes incapazes de saturar sentidos (os sentidos estão constantemente sendo produzidos dentro do contexto escolar), um entre-lugar de reescrita por desequilíbrio das relações de poder que desconfia e traumatiza as metanarrativas impostas pela tradição. É um lugar de tensões, de negação do passado, de apropriação desse passado e, ao mesmo tempo, de sua ressignificação ao se transformar em coisa outra de si.

Mantendo viva a possibilidade de significações, currículo pode ser compreendido, inclusive, como a constituição de espaço-tempo de emersão da visibilidade das múltiplas identidades, das novas e potentes experiências e das melhores condições de vida aos sujeitos historicamente silenciados e aliçados de usufruir humanamente todos os direitos sociais.

Como toda luta é ambivalente, a escola também é um lugar de disputas político-ideológicas que, no entanto, podem ser contestadas e negociadas. Os encontros com as diferenças devem, apesar dos conflitos, ser promovidos para que se exerça as argumentações e se enfrente os embates de ideias com o intuito de fazer a vida expandir em um constante devir e de ampliar a potência da ação coletiva nesse espaço plural.

Frente ao ecossistema digital e às fronteiras culturais cada vez mais fluidas e descentralizadas resultantes do acelerado e constante processo de globalização do mundo pós-moderno, sujeitos sociais e culturais outros são produzidos e plasmados pelas novas tecnologias digitais de informação e comunicação e são identificados com outras alteridades transnacionais ou transatlânticas.

De acordo com Tomaz Tadeu da Silva (1997, p. 14):

[...] o currículo é o espaço onde se corporificam formas de conhecimento e de saber. O currículo é um dos locais privilegiados onde se entrecruzam saber e poder, representação e domínio, discurso e regulação. É também no currículo que se condensam relações de poder que são cruciais para o processo de formação de subjetividades sociais. Em suma, currículo, poder e identidades sociais estão mutuamente implicados. Como tal, o descaso pelas radicais transformações

efetuadas na produção de subjetividades pela nova ecologia digital e por outras importantes mudanças econômicas, sociais e culturais demonstrado pela escola e pelos/as educadores/as profissionais significa deixar de fora desse espaço formas importantes de conhecimento e de saber que, no entanto, à contracorrente da escola, estão, na realidade, moldando e formando novas formas de existência e sociabilidade. O que precisamos é de formas criativas, abertas e renovadas de pensar e desenvolver currículos que levem em conta esses novos mapas e configurações sociais.

Discutir, portanto, a definição de um currículo pós-crítico é problematizar os conceitos de infâncias, adolescências e juventudes; as propostas pedagógicas e práticas culturais escolares cotidianas adotadas – se estão ou não relacionadas à cultura popular, ao contexto de vida do alunado de hoje e às suas demandas em um mundo cada vez mais complexo –; as habilidades e competências propostas atualmente nas políticas curriculares e a formação docente.

É pensar outras possibilidades de existências individuais e coletivas para tornar a vida mais humana dentro das escolas, de modo que se crie deslocamentos das redes de poder, das micropolíticas reacionárias capitalísticas e neoliberais, e de movimentos curriculares em ação que visem a um mundo sem exploração, opressão, repressão, exclusão, violência e destruição ambiental, reconstruindo-o de forma mais justa para todos os seres pertencentes a ele.

Quanto a novas possibilidades de construção de um currículo crítico inovador, transformador e interventivo, envolvendo novos sujeitos identitários, tendo a escola no centro do processo político de formação de identidades, Tadeu da Silva (1997, p. 15) considera que:

Nossa luta é por uma educação e por um currículo voltados para a abertura e a dissidência, para a transgressão e a subversão, para a disseminação e a pluralidade, para a desestabilização e a interrupção, para o movimento e a mudança e não para uma educação e um currículo centrados no fechamento e no conformismo, na sujeição e na submissão, no ódio e na separação, na fixação e estabilização, no imobilismo e na permanência. Em suma, para uma educação e um currículo que multipliquem os significados, em vez de se fechar nos significados recebidos e dominantes, uma educação para a insurreição e para a transgressão de fronteiras.

1.5 Letramento, multiletramentos, gêneros discursivos e a diversidade cultural na BNCC

1.5.1 Letramento

O termo letramento é relativamente recente na literatura especializada das áreas da Linguística e da Pedagogia e o seu conceito foi sendo ressignificado ao longo dos anos de maneira complexa e dinâmica de acordo com as crenças, os valores e as práticas culturais de cada grupo social.

Atualmente, há vários estudos teóricos no campo das Ciências da Linguagem e da Educação a respeito das principais concepções de letramento que embasam o ensino da Língua Portuguesa e da Literatura Brasileira na contemporaneidade. Cada uma dessas concepções está relacionada a uma visão de linguagem, de sociedade, de cultura, de educação e de escola, sendo essa a principal agência de desenvolvimento das práticas de leitura e escrita a partir de uma visão ideológica que reflete na elaboração do currículo.

Devido ao fato de o conceito de letramento ter sido, por muitos anos, considerado uma extensão do conceito de alfabetização, esses dois fenômenos têm sido frequentemente confundidos e até mesmo fundidos por professores alfabetizadores por não levarem em conta as especificidades, as diferentes facetas e os diferentes condicionantes dos dois processos: aquisição e apropriação da língua (oral e escrita) – alfabetização – e desenvolvimento da língua (oral e escrita) – letramento.

Esse caráter complexo e multifacetado desses dois processos, a desarticulação das facetas nos métodos e procedimentos do processo de ensino de leitura e escrita e o equívoco em decidir por um ou por outro método têm tido implicações educacionais importantes quanto ao método de alfabetização e quanto ao material didático enquanto complemento para o desenvolvimento do processo de alfabetização. Além disso, têm gerado a reincidência do fracasso escolar em alfabetização até os dias atuais, predominantemente nas crianças de classes populares, como se pode constatar os níveis baixos de alfabetismo mesmo nos anos finais do Ensino Fundamental e se pode comprovar o insuficiente resultado das avaliações internas e externas.

Para estabelecer distinção ao fenômeno alfabetização, o surgimento do termo letramento nos meios acadêmicos brasileiros ocorreu no final do século XX e foi cunhado e registrado pela primeira vez, em tese, pela linguista Mary Kato em sua obra *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística* (1986), em que a autora não define o letramento, mas afirma acreditar que a língua falada culta é decorrente dele. A linguista Angela Kleiman (2014b, p. 18), a propósito, declara que “a oralidade é objeto de análise de muitos estudos sobre letramento” e segue justificando o uso do termo letramento em vez do termo tradicional “alfabetização” com o argumento de que:

[...] em certas classes sociais, as crianças são letradas, no sentido de possuírem estratégias orais letradas, antes mesmo de serem alfabetizadas. Uma criança que compreende quando o adulto lhe diz “Olha o que a fada madrinha trouxe hoje!” está fazendo uma relação com um texto escrito, o conto de fadas. Assim, ela está participando de um **evento de letramento** (porque já participou de outros, como o de ouvir uma estorinha antes de dormir); também está aprendendo uma **prática discursiva letrada**, e, portanto, essa criança pode ser considerada letrada, mesmo que ainda não saiba ler e escrever. Sua oralidade começa a ter as características da oralidade letrada, uma vez que é junto à mãe, nas atividades do cotidiano, que essas práticas orais são adquiridas. (Kleiman, 2014b, p. 18, grifos da autora)

Em seguida, Leda Verdiani Tfouni foi outra autora a registrar o termo, primeiramente no livro *Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso* (1988) e, depois, no livro *Letramento e alfabetização* (1995), ao aproximar os dois conceitos e diferenciar os dois processos. Tfouni destacou que a alfabetização se ocupa da aquisição da escrita por um indivíduo, ou grupo de indivíduos, e o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade, reiterando a natureza individual da alfabetização e o caráter social do letramento.

A linguista Kleiman, em seu livro **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita** (1995), discute o conceito de letramento considerando como parte desse fenômeno as práticas sociais de leitura e escrita e os eventos em que elas ocorrem, em contrapondo com o conceito alfabetização.

A mesma aproximação entre os dois conceitos, assim como a proposta de distinção entre os dois fenômenos, como fez Tfouni, é apresentada na coletânea *Alfabetização e letramento* (1998) organizada pela linguista Roxane Rojo, apesar de esta autora não expor total consonância com a proposta sugerida por Tfouni.

O termo se torna tão frequente nos discursos dos especialistas da linguística e da educação que, progressivamente, a pesquisadora do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale) da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Magda Soares, em 1998, na primeira edição de sua obra **Letramento: um tema em três gêneros**, tematiza as relações entre fenômenos da linguagem, escola e sociedade ao conceituar e confrontar os processos alfabetização e letramento. A escritora pondera que a corrente aproximação entre os dois conceitos, apesar de propor diferenças entre eles, tem levado a uma concepção equivocada de que os dois fenômenos se confundem de maneira que a especificidade de cada um se desfaz.

Até 2014, ano em que a pesquisadora publicou a terceira edição da obra citada, não havia registro da palavra letramento no “Novo Dicionário Aurélio de Língua Portuguesa”, segundo assevera a autora (Soares, 2014, p. 16). A referida palavra somente apareceu

registrada no “Dicionário Contemporâneo de Língua Portuguesa”, de Caldas Aulete, em 1974, em sua terceira edição brasileira. O verbete assim registrado é definido como “ant.”, ou seja, palavra “antiga, antiquada”, e lhe é atribuída o significado de “escrita”.

Ainda em relação ao dicionário Caldas Aulete, o verbete “letramento” nele contido “remete ainda para o verbo ‘letrar’ a que, como verbo transitivo direto, atribui a acepção de ‘investigar, soletrando’ e, como pronominal ‘letrar-se’, a acepção de ‘adquirir letras ou conhecimentos literários’” (Soares, 2014, p. 17). Já aos vocábulos “letrado” (aquele “versado em letras, erudito”) e “iletrado” (“aquele que não tem conhecimentos literários” e “analfabeto ou quase analfabeto”), o dicionário Aurélio confere sentido bastante diferente do que é atribuído hodiernamente (não aparece nesse dicionário o verbo “letrar”).

Contudo, ao pesquisar o termo letramento, verifica-se que ele se encontra registrado oficialmente no Vocabulário Ortográfico de Língua Portuguesa (Volp, versão 2023-2024, da Academia Brasileira de Letras – ABL) e inscrito tanto no Dicionário Online de Português (DICIO), mas como sinônimo de alfabetização, quanto no Dicionário Online Caldas Aulete com a definição e o significado semelhantes aos atuais.

Eis a definição de letramento constada no Aulete digital:

(le.tra.men.to)

sm.

1. A condição que se tem, uma vez alfabetizado, de usar a leitura e a escrita como meios de adquirir conhecimentos, cultura etc., e estes como instrumentos de aperfeiçoamento individual e social.
2. Pedag. Ver *alfabetização*.
3. Pedag. Conjunto de práticas que indicam a capacidade de uso de vários tipos de material escrito.

O termo 'letramento', de uso recente no campo da pedagogia e da educação, deriva do inglês *literacy*, em sua acepção de 'condição de quem sabe ler e escrever'. Na verdade, não se refere a condição técnica de saber ler e escrever (ao que corresponde o termo 'alfabetismo' ou 'alfabetização'), mas à condição, capacidade de e disposição para, uma vez dominada a técnica de ler e escrever, usá-la para assimilar e transmitir informação, conhecimento etc. Assim, o letramento é uma continuação possível e desejável da alfabetização, e é através dele que o potencial do alfabetismo pode se transformar em conhecimento e cultura.

Se o termo e o fenômeno letramento são ainda mal compreendidos por alguns e desconhecidos ou causam estranhamento para muitos, as palavras de mesmo campo semântico como analfabetismo, analfabeto, alfabetizar, alfabetização, alfabetizado, até mesmo, letrado e iletrado, nos são bem familiares, desde que o Brasil era colônia portuguesa. Muitos podem questionar o porquê da circulação de uma nova palavra na linguagem educacional, sobretudo se já há a tão conhecida “alfabetização”. Porém, se surgiu esse termo

com o significado recente, foi porque uma nova maneira de compreender a leitura e a escrita no mundo social sugeriu a urgência de uma outra palavra que não cabia no conceito de alfabetização.

Magda Soares (2014), uma das pioneiras brasileiras a estudar a temática, afirma que o termo letramento com o atual sentido é uma tradução para o português da palavra da língua inglesa *literacy*, que indica “qualidade, condição, estado, fato de ser”. Etimologicamente, essa palavra provém do latim *littera* (letra) acompanhada do sufixo *-cy* (mento). Incorporada à lexicografia da língua portuguesa, a palavra letramento, na versão brasileira (em Portugal, tem-se preferido o termo *literacia*, que muito se aproxima do radical da palavra em inglês), é, portanto, “o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita” (Soares, 2014, p. 18), adicionando a esse processo alfabético e ortográfico de aquisição e apropriação do sistema da escrita – alfabetização – as práticas sociais de leitura e escrita que a nova realidade social demanda progressiva e continuamente.

Quanto à essa questão, Magda Soares afirma que:

Antes, nosso problema era apenas o do “estado ou condição de analfabeto” – a enorme dimensão desse problema não nos permitia perceber esta outra realidade, o “estado ou condição de quem sabe ler e escrever”, e, por isso, o termo **analfabetismo** nos bastava, o seu oposto – **alfabetismo** ou **letramento** – não nos era necessário (...), porque só recentemente passamos a enfrentar esta nova realidade social em que não basta apenas saber ler e escrever, é preciso também saber fazer uso do ler e do escrever, saber responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente – daí o recente surgimento do termo letramento. (Soares, 2014, p. 20, grifos da autora)

Conforme a autora, não basta somente que o indivíduo adquira “a ‘tecnologia’ do ler e do escrever” (Soares, 2014, p. 18), adquira o código linguístico da escrita, isto é, pelo viés individual, adquira “a habilidade de codificar a língua oral em língua escrita (escrever) e de decodificar a língua escrita em língua oral (ler)” (Soares, 2021, p. 17), é urgentemente necessário, do ponto de vista social, que ele se aproprie da leitura e da escrita, use-as, pratique-as e saiba responder adequadamente às constantes demandas sociais de sujeitos reais de leitura e de escrita.

A diferença entre alfabetização e letramento também fica manifesta na definição de Kleiman ao declarar que letramento é “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos” (Kleiman, 2014b, p. 18). Ainda de acordo com a autora, as práticas de letramento são “determinadas pelas

condições efetivas de uso da escrita, pelos seus objetivos, e mudam à medida que essas condições também mudam” (Kleiman, 2014b, p. 19).

Esse novo conceito de letramento remete à perspectiva bakhtiniana (Mikhail Bakhtin) enunciativo-discursiva da linguagem humana enquanto processo de interação verbal entre sujeitos mediado pelo diálogo em diferentes contextos de comunicação e com diferentes funções sociais. Ao construir concepções, o ser humano constrói também valores, os quais implicam posicionamentos que se materializam em dizeres. Esses dizeres são atravessados por múltiplas vozes sociais – polifonia – que vão se constituindo socialmente, por meio de saberes e conhecimentos com que se tem contato, na relação intersubjetiva que estabelece com outros sujeitos sociais em diferentes campos de atuação.

O novo fenômeno linguístico também remete ao pensamento de Paulo Freire, o qual considera a leitura como um processo mais amplo, em que a escrita, a compreensão e a interação estão imbricadas, em que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele” (Freire, 1989 p. 9). Embora o teórico da Educação tenha utilizado apenas o termo alfabetização para abarcar todos os processos de leitura e escrita, fica implícito que ele levava em consideração na sua prática educativa conceitos distintos, mas indissociáveis, como alfabetização e letramento, e se preocupava com o poder político e emancipador da leitura na vida dos sujeitos históricos, ao declarar que:

desde o começo, na prática democrática e crítica, leitura do mundo e a leitura da palavra estão dinamicamente juntas. O comando da leitura e da escrita se dá a partir de palavras e de temas significativos à experiência comum dos alfabetizados e não de palavras e de temas apenas ligados à experiência do educador. (Freire, 1989, p. 18)

Freire propôs uma compreensão mais democrática da educação e mais crítica da leitura, estendendo o seu conceito para a compreensão do mundo e da transformação deste por meio de uma prática consciente e cidadã, de modo que ambos os processos necessários – alfabetização e letramento – fossem complementares.

Pode-se dizer, em tese, que Freire foi um dos precursores do evento letramento no Brasil ao formular uma concepção revolucionária e transformadora de alfabetização inserida em uma política e filosofia de educação de natureza ideológica, humanista, libertadora e autônoma. Os métodos adotados por ele se materializavam nos conteúdos, nos objetivos e nas práticas pedagógicas em detrimento do sistema mecânico de aprendizagem da escrita, que era

constituído pela tradução convencional do oral para o escrito e vice-versa e que muito perdurou na pedagogia tradicional de ensino formal.

Dentro dessa concepção tradicional, em que predominava a relação vertical entre professor e alunos, os aprendizes eram tratados como indivíduos passivos, como meros receptores e reprodutores do conhecimento transmitido pelo professor como verdade única a ser memorizada. Sem voz ativa, os discentes adquiriam a escrita desvinculada da realidade que os oprimia, impedidos, conseqüentemente, da dialogicidade, de compreenderem e problematizarem essa realidade social e política e de tomarem consciência crítica de sua própria condição histórica de opressão e buscarem transformá-la.

O educador brasileiro expõe que:

Inicialmente me parece interessante reafirmar que sempre vi a alfabetização de adultos como um ato político e um ato de conhecimento, por isso mesmo, como um ato criador. Para mim seria impossível engajar-me num trabalho de memorização mecânica dos ba-be-bi-bo-bu, dos la-le-li-lo-lu. Daí que também não pudesse reduzir a alfabetização ao ensino puro da palavra, das sílabas ou das letras. Ensino em cujo processo o alfabetizador fosse “enchendo” com suas palavras as cabeças supostamente “vazias” dos alfabetizandos. Pelo contrário, enquanto ato de conhecimento e ato criador, o processo da alfabetização tem, no alfabetizando, o seu sujeito. (Freire, 1989, p. 13)

Nesse sentido, o autor complementa:

Se antes a alfabetização de adultos era tratada e realizada de forma autoritária, centrada na compreensão mágica da palavra, palavra doada pelo educador aos analfabetos; se antes os textos geralmente oferecidos como leitura aos alunos escondiam muito mais do que desvelavam a realidade, agora, pelo contrário, a alfabetização como ato de conhecimento, como ato criador e como ato político é um esforço de leitura do mundo e da palavra. (Freire, 1989, p. 19)

Para Paulo Freire, não é possível pensar a linguagem sem levar em conta o mundo social concreto em que os sujeitos se constituem e é inviável pensar em linguagem sem pensar os discursos ideológicos e a construção de relação de identidade e de poder entre esses sujeitos. Nessa perspectiva, é preciso oferecer aos indivíduos os instrumentos fundamentais, como o direito de ser alfabetizado e letrado, para que lutem pela sua necessária reinvenção no mundo.

A concepção de modelo de letramento que precisa efetivamente ser adotada pela escola atual (e que traz subjacentes os eventos e as práticas de letramento discursivo para que a aprendizagem das habilidades textuais de leitura e escrita estabeleçam relação com os contextos socioculturais de usos da língua escrita e façam sentido na vida como um todo do

sujeito aluno minorizado) é a ideológica – cunhada e defendida pelo teórico e antropólogo britânico Brian Vicente Street (2014) –, uma vez que todas essas práticas letradas plurais não são neutras, técnicas, padronizadas, universais, psicológicas, individuais nem desvinculadas das reais condições sociais de produção. Essas práticas são produtos da cultura – com seus valores e suas crenças – e da história de cada grupo social, dos discursos interpelados por uma ideologia situada e das estruturas de poder e forças políticas presentes na sociedade.

É necessário, portanto, uma reconstrução no sistema educacional para que não haja mais a perpetuação de um modelo de letramento escolar dominante, o qual desconsidera a multiculturalidade e reforça as desigualdades sociais existentes.

Como defensor da pedagogia crítica, Freire considera a aquisição e a apropriação da escrita uma prática discursiva que:

Na medida em que possibilita uma leitura crítica da realidade, se constitui como um importante instrumento de resgate da cidadania e que reforça o engajamento do cidadão nos movimentos sociais que lutam pela melhoria da qualidade de vida e pela transformação social. (Freire, 1994, p. 126)

Ao se articular ao viés freireano, Magda Soares (2021) assegura que:

dissociar alfabetização e letramento é um equívoco (...) porque a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a **alfabetização** – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o **letramento**. Não são dois processos independentes, mas interdependentes e indissociáveis: a alfabetização desenvolve-se **no contexto de e por meio de** práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver **no contexto da e por meio da** aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização. A concepção “tradicional” de alfabetização, traduzida nos métodos analíticos ou sintéticos tornava os dois processos independentes, a alfabetização – a aquisição do sistema convencional de escrita, o aprender a ler como decodificação e a escrever como codificação – precedendo o letramento – o desenvolvimento de habilidades textuais de leitura e de escrita, o convívio com tipos e gêneros variados de textos e de portadores de textos, a compreensão das funções da escrita. (Soares, 2021, p. 44-45, grifos da autora)

Em suma, as habilidades de leitura e escrita estiveram, por muitos anos, relacionadas ao conceito de alfabetização. Inicialmente, o letramento era concebido como uma prática individual, sendo um conjunto de habilidades cognitivas ou psicológicas que os indivíduos possuíam, as quais poderiam ser ensinadas de maneira neutra e descontextualizada em situações formais ou informais de ensino. Essa era a visão tradicional de letramento que predominava nas escolas até então. Desde os anos 1980, a sociedade vem apresentando novos

contextos, como as acirradas demandas profissionais, as quais exigem o uso social e cultural da escrita.

Não é mais satisfatório o indivíduo saber (de)codificar o código linguístico, isto é, é insuficiente dominar o sistema alfabético e ortográfico apenas para votar, assinar um contrato de trabalho, redigir um currículo para emprego, preencher um formulário ou ler um texto superficial sem que seja preciso um esforço cognitivo, psicológico, linguístico, sem que demande o acionamento de conhecimentos prévios capazes de auxiliar nas inúmeras inferências. É necessário ampliar o seu conhecimento de mundo e partilhá-lo, ampliar a sua compreensão crítica da realidade e se apropriar dos usos variados da linguagem escrita.

Foi a partir desse novo fato emergente que surgiu um novo termo para essa nova realidade social. Sua função é designar práticas sociais de envolvimento com a leitura e a escrita em diferentes eventos da comunicação humana que ultrapassem o mero domínio do saber ler e escrever.

A fim de ilustrar a definição dos conceitos alfabetização e letramento e de algumas palavras conhecidas do mesmo campo semântico, segue um quadro sinóptico que, segundo Soares (2014), são definições – com exceção de letramento – que aparecem no dicionário Aurélio.

Tabela 1 – Definições de palavras de mesmo campo semântico (continua)

ANALFABETISMO	Estado ou condição de analfabeto.
ANALFABETO	Que não conhece o alfabeto, que não sabe ler e escrever.
ALFABETIZAR	Ensinar a ler e a escrever; é tornar o indivíduo capaz de ler e escrever.
ALFABETIZAÇÃO	É a ação de alfabetizar, de tornar “alfabeto”. Causa estranheza o uso dessa palavra “alfabeto”, na expressão “tornar alfabeto” (ao pé da letra, significa alfa e beta – as primeiras letras do alfabeto grego; em outras palavras: aquele que não sabe o bê-a-bá. Adaptado).
ALFABETIZADO	Que conhece o alfabeto; que sabe ler e escrever.
LETRAMENTO	Resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita; o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais.
Definições de palavras de mesmo campo semântico (conclusão)	
LETRADO	Versado em letras, erudito. O sentido atribuído aos adjetivos letrado e iletrado não está relacionado com o sentido atual da palavra letramento (adaptado).
ILETRADO	Que não tem conhecimentos literários.

Fonte: Soares, 2014, p. 30-39.

O analfabetismo – que, durante séculos, decorre do passado marcado pelo regime escravagista no país –, conforme vai sendo superado, evidencia um novo fenômeno – uma vez

que, paulatinamente, a sociedade se torna grafocêntrica “e que o desenvolvimento social, cultural, econômico e político traz novas, intensas e variadas práticas de leitura e de escrita fazendo emergir novas necessidades” (Soares, 2014, p. 46). Por meio de produções acadêmicas e por meio da demonstração dos resultados dos censos demográficos e das avaliações (inter)nacionais, é possível perceber a progressiva extensão do conceito alfabetização ao conceito de letramento e a importância que este novo fenômeno vem assumindo na política educacional brasileira.

Contudo, tanto a questão do fracasso reiterado em alfabetização no processo escolar, quanto (e muito mais) a questão do fracasso reiterado em letramento verificada nas escolas brasileiras se dá em virtude da “perda de especificidade do processo de alfabetização”. Algumas causas, principalmente de natureza pedagógica, dessa perda são as sucessivas mudanças conceituais a respeito da aprendizagem inicial da língua escrita que se difundiu no Brasil a partir de meados da década de 1980.

As referidas mudanças conceituais e, conseqüentemente, metodológicas denotam transições de paradigmas teóricos (em síntese, behaviorismo → cognitivismo → socioconstrutivismo) no campo da alfabetização. Essas alterações paradigmáticas, embora possam ser entendidas como um aprimoramento para a compreensão do percurso da criança ou do adulto não alfabetizado em direção à descoberta do sistema alfabético, conduziu, todavia, a alguns equívocos, pois os professores dos anos iniciais do ensino fundamental passaram a privilegiar o letramento e a subestimar o ensino sistemático da convenção escrita em todas as suas dimensões baseadas em teorias de aprendizagem, abandonando um ou mais métodos a serem demandados e, por conseguinte, a dissociar o processo de alfabetização do letramento que, na realidade, são:

interdependentes, indissociáveis e simultâneos, são processos de natureza fundamentalmente diferente, envolvendo conhecimentos, habilidades e competências específicos, que implicam formas de aprendizagem diferenciadas e, conseqüentemente, procedimentos diferenciados de ensino. (Soares, 2021, p. 45)

Apesar de os recursos financeiros destinados à área da Educação terem aumentado, o índice de analfabetismo e, sobretudo, o baixo nível de letramento (ou baixo nível de alfabetismo, de acordo com o Indicador de Alfabetismo Funcional – Inaf) no Brasil ainda é alto e é um dos grandes problemas atuais a serem enfrentados pelo Estado. Pesquisa realizada pelo Inaf Brasil demonstrou que, em 2018, cerca de 29% da população tinha letramento deficitário, ou seja, muitos cidadãos entre 15 e 64 anos apenas decodificavam as palavras, sem

serem capazes de refletir sobre o que leram e sem serem capazes de produzir textos coesos e coerentes.

A fim de ilustrar os níveis de alfabetismo funcional dentro do campo do letramento e das quatro habilidades funcionais de localização, integração, elaboração e avaliação, apresenta-se a seguinte tabela demonstrativa:

Tabela 2 – Definições dos níveis de alfabetismo funcional no campo do letramento

NÍVEIS	DEFINIÇÕES
ANALFABETO (Analfabeto funcional)	Não consegue realizar tarefas simples que envolvem a leitura de palavras e frases, ainda que uma parcela deles consiga ler números familiares como o do telefone, da casa, de preços etc.
ALFABETIZADO NÍVEL RUDIMENTAR (Analfabeto funcional)	Capaz de localizar informações explícitas, expressas de forma literal, em textos compostos essencialmente de sentenças ou palavras que exploram situações familiares do cotidiano.
ALFABETIZADO NÍVEL ELEMENTAR (Funcionalmente alfabetizado)	Capaz de selecionar, em textos de extensão média, uma ou mais unidades de informação, observando certas condições e realizando pequenas inferências [...]. Tem condição de comparar e relacionar informações numéricas ou textuais expressas em gráficos ou tabelas simples envolvendo situações de contexto cotidiano doméstico ou social.
ALFABETIZADO NÍVEL INTERMEDIÁRIO (Funcionalmente alfabetizado)	Capaz de localizar informação expressa de forma literal em textos diversos (jornalístico e/ou científico) realizando pequenas inferências [...]. Interpreta e elabora síntese de textos diversos (narrativos, jornalísticos ou científicos), relacionando regras com casos particulares, reconhece evidências e argumentos e confronta a moral da história com a própria opinião ou com o senso comum. Por fim, reconhece o efeito de sentido ou estético de escolhas lexicais ou sintáticas, de figuras de linguagem ou de sinais de pontuação.
ALFABETIZADO NÍVEL PROFICIENTE (Funcionalmente alfabetizado)	Elabora textos de maior complexidade (mensagem, descrição, exposição ou argumentação) com base em elementos de um contexto dado e opina sobre o posicionamento ou estilo do autor do texto.

Fonte: Inaf, 2023. Disponível em: <https://alfabetismofuncional.org.br/habilidades-e-niveis-de-alfabetismo/>. Acesso em: 30 jan. 2023.

Segundo os dados do último Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – PISA (Oliveira, 2019), os estudantes brasileiros com 15 anos de idade revelaram baixo desempenho escolar no domínio da leitura e da escrita. Consequentemente, muitos jovens e adultos saem do espaço escolar sem conseguir exercer plenamente a sua cidadania. Quando se traz o marcador identitário raça para se compreender um pouco mais sobre o analfabetismo funcional no país, é percebido que a população preta e parda é o grupo de maior vulnerabilidade.

Dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) 2022 revelam que, dentre os jovens que abandonam as escolas, 71,6% são pretos ou pardos. De acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2022, pessoas pretas e pardas são 73,7% das pessoas abaixo da linha da pobreza no Brasil. Como esperar, então, que essa parcela de discentes desenvolva competências de leitura e escrita se eles são os que mais evadem o espaço escolar?

Vale ressaltar que a maioria dos países de Terceiro Mundo não dispõe de educação fundamental universal e obrigatória para todos. Esse fato resulta em sérias implicações para a conceituação de letramento, para a definição de critérios, para a avaliação e medição desse fenômeno complexo e multifacetado e acarreta altos índices de analfabetismo e baixo nível de letramento.

No Brasil, a universalização da educação (o acesso e, principalmente, a manutenção) é questionada devido ao imbricamento entre o insucesso escolar e a exclusão social (há uma grande desigualdade entre raça, classe e gênero) que compromete o letramento efetivo e o pleno exercício da cidadania.

Soares (2014, p. 88) declara que:

Quase sempre, nos países em desenvolvimento, em geral sociedades com divisões sociais marcantes, os padrões de letramento definidos pelas escolas variam de acordo com o *status* social e/ou econômico do aluno: os padrões são, quase sempre, consideravelmente mais altos para os alunos das classes altas. Assim, tornar-se letrado ou mesmo apenas alfabetizado numa escola de classe alta tem um significado bastante diferente de tornar-se letrado ou alfabetizado numa escola de classe trabalhadora; de fato, os alunos das classes trabalhadoras são sub-escolarizados e sub-letrados em comparação com os alunos das classes altas. Desse modo, como afirma Lankshear (1987), “a transmissão e a prática do letramento na escola contribuem para a manutenção de padrões desiguais de distribuição de poder e de vantagens dentro da estrutura social (p. 131)”.

Nesse aspecto, a autora comenta que:

um indivíduo pode não saber ler e escrever, isto é, ser **analfabeto**, mas ser, de certa forma, **letrado** (atribuindo a este adjetivo sentido vinculado a **letramento**). Assim, um adulto pode ser analfabeto, porque marginalizado social e economicamente, mas, se vive em um meio em que a leitura e a escrita têm presença forte, se se interessa em ouvir a leitura de jornais feita por um alfabetizado, se recebe cartas que outros leem para ele, se **dita** cartas para que um alfabetizado as escreva (...), esse analfabeto é, de certa forma, **letrado**, porque faz uso da escrita, envolve-se em práticas sociais de leitura e de escrita. Da mesma forma, a criança que ainda não se alfabetizou, mas já folheia livros, finge lê-los, brinca de escrever, ouve histórias que lhe são lidas, está rodeada de material escrito e percebe seu uso e sua função, essa criança é ainda “analfabeta”, porque não aprendeu a ler e a escrever, mas já penetrou no mundo do **letramento**, já é, de certa forma, **letrada**. (Soares, 2014, p. 24, grifos da autora)

O nível de letramento dos indivíduos ou dos grupos sociais está relacionado fundamentalmente com as suas condições sociais, culturais e econômicas. Quando bem consolidadas, essas condições favorecem o envolvimento nas práticas sociais de leitura e escrita resultando sobre o indivíduo em mudanças de natureza cognitiva, psíquica, linguística, social, cultural, política e econômica.

Se houvesse escolarização real e efetiva da população por meio de políticas públicas de incentivo, como ações afirmativas, e de ações educacionais e pedagógicas mais assertivas, ela visaria um pouco mais do que apenas aprender a ler e a escrever.

Se as crianças, desde cedo, tivessem acesso a materiais de leitura de qualidade, se aos jovens fossem dadas oportunidades para ingressar em uma livraria para manusear e/ou adquirir livros de diferentes gêneros a preços acessíveis e, para experienciar os níveis sensorial, emocional e racional da leitura (Martins, 2004, p. 37), se ampliassem a quantidade de bibliotecas públicas municipais, comunitárias e escolares para que adentrassem no universo letrado e em ambientes culturais, o esperado seria que todos os que completassem o ensino fundamental atingissem o nível pleno de alfabetismo e que a evasão escolar (descontinuidade e abandono) fosse sanada.

Alinhada a essa visão de política de leitura, Magda Soares afirma que:

No quadro da ideologia hegemônica em sociedades grafocêntricas, não há possibilidade de participação econômica, política, social, cultural plena sem o domínio da língua escrita, não há possibilidade de participação nos bens simbólicos sem o acesso à leitura como bem cultural (...), não há, em sociedades grafocêntricas, possibilidade de cidadania sem o amplo acesso de todos à leitura e à escrita, quer em seu papel funcional – como instrumentos imprescindíveis à vida social, política e profissional – quer em seu uso cultural – como forma de prazer e lazer (...); o acesso à leitura e à escrita, como acesso a condições de possibilidade de participação social e cultural, é, fundamentalmente, um **processo político**, através do qual grupos excluídos dos direitos sociais, civis e políticos e dos privilégios culturais têm acesso a um bem simbólico que lhes é sonegado e que é um capital indispensável na luta pela conquista desses direitos e desses privilégios, na luta pela participação no poder e nas instâncias culturais de lazer e de prazer; enfim, na luta pela transformação social. (Soares, 2021, p. 174-175, grifo da autora)

A estudiosa propõe que dois dos caminhos para a superação do fracasso no ensino e na aprendizagem da língua escrita nas escolas brasileiras são: a “necessidade de rever e reformular a formação dos professores das séries iniciais do ensino fundamental” (Soares, 2021, p. 47), responsáveis pela aprendizagem inicial da língua escrita em processo de escolarização, e a necessidade da integração e articulação entre os processos de alfabetização e letramento, reconhecendo as especificidades e as multifacetadas de cada um e, “consequentemente, a diversidade de métodos e procedimentos para o ensino de um e de

outro” (Soares, 2021, p. 46), sem privilegiar um em detrimento do outro. Estima-se que assim “a alfabetização se desenvolva num contexto de letramento” (Soares, 2021, p. 47) que se possa “alfabetizar letrando, ou letrar alfabetizando”, a fim de proporcionar às crianças, aos jovens e aos adultos ainda não alfabetizados “acesso efetivo e competente ao mundo da escrita” (Soares, 2021, p. 68).

Acrescento que os alunos carregam história, culturas locais e populares e outros saberes tão relevantes e legitimados quanto o currículo testado e validado pelas instituições de prestígio. Nos processos inter-relacionais da alfabetização e do letramento, os conteúdos, as temáticas e as práticas de linguagem desenvolvidos devem levar em conta a diversidade cultural e estabelecer relações com a história, a cultura afro-brasileira e a realidade cotidiana do aluno negro e periférico das escolas públicas. Dessa forma, a aprendizagem da cultura global em articulação com a cultura local denota efeito maior de sentido na vida social dos sujeitos educandos, pois como afirma Kleiman (2016, p. 7) “o ensino de leitura é fundamental para dar solução a problemas relacionados ao pouco aproveitamento escolar: ao fracasso na formação de leitores”. A autora assevera que:

o conhecimento sobre um assunto torna-o mais simples, e o conhecimento sobre um evento torna-o mais familiar. Isto pode ser estendido ao gênero do texto: quanto mais diversificada a experiência de leitura dos alunos, quanto mais familiaridade eles tiverem (...), mais conhecida será a estrutura desse texto, e mais fácil a percepção das relações entre a informação veiculada no texto e a estrutura do mesmo. (Kleiman, 2016, p. 132)

1.5.2 Multiletramentos

A sociedade foi, ao longo do tempo, se desenvolvendo nos âmbitos social, cultural, tecnológico, econômico e político, foi se tornando centrada na escrita e necessitando de novas, intensas e variadas práticas de leitura e escrita.

A perspectiva de letramento introduzida no Brasil na segunda metade de 1980 por pesquisadores brasileiros problematizava a ideia corrente, na época, de alfabetização como decodificação e codificação do código escrito desconsiderado dos contextos reais de uso da língua escrita, visto que essa concepção não mais estava atendendo às exigências de leitura e de escrita que emergiam continuamente da sociedade.

Com a Revolução Industrial, o mundo tem avançado econômica, comercial, científica e tecnologicamente. Por conseguinte, as demandas da sociedade complexa contemporânea – culturalmente letrada, capitalista e globalizada, marcada pelo conhecimento e desenvolvimento científico e tecnológico, pela lógica individualista do mercado e por tensões interculturais, cada vez mais centralizada e dependente das novas tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs) e da cultura em rede – têm se acirrado.

O conceito de letramento expande-se e modifica-se para o de multiletramentos¹ e, posteriormente, para o de novos multiletramentos². Nesse processo de mudanças hipermodernas, não basta o sujeito fazer uso competente e frequente da língua escrita em suportes e textos impressos e em diferentes contextos sociais e institucionais (letramento da letra), ele deve se apropriar efetivamente de práticas sociais, culturais e discursivas de leitura e ter diferentes habilidades de transitar por meio das ferramentas ideológicas e dos artefatos hipermidiáticos que envolvam textos não lineares contemplados pela cultura digital, cuja linguagem é multissemiótica ou multimodal, materializados em gêneros discursivos diversos, veiculados por diferentes suportes, com propósitos e em contextos específicos (letramento digital).

O conceito de multiletramentos foi defendido no meado da década de 1990 pelo Grupo de Nova Londres (GNL), tendo Roxane Rojo como uma das principais adeptas dessa concepção no Brasil. O Grupo reconheceu os multiletramentos a partir das múltiplas modalidades de linguagem e da multiplicidade de culturas. Segundo Kleiman (2014a, p. 81), “[...] as múltiplas práticas de letramento intersemióticas contemporâneas exigem do leitor e produtor de textos cada vez mais competências e capacidades de leitura e abordagem da informação cuja interpretação (e produção) aciona uma combinação de mídias”.

Em relação às mutações ocorridas na longa história da cultura escrita, como as alterações da cultura manuscrita para a impressa e da impressa para a cibercultura, conforme mudanças tecnológicas e sociais (mais especificamente à distinção entre a forma espacial de leitura e escrita no papel e na tela), Magda Soares, em 2002, esclareceu que:

[...] a escrita na tela possibilita a criação de um texto fundamentalmente diferente do texto no papel – o chamado **hipertexto** que é, segundo Lévy (1999, p. 56), “um texto móvel, caleidoscópico, que apresenta suas facetas, gira, dobra-se e desdobra-se à vontade frente ao leitor”. O texto no papel é escrito e é lido linearmente, sequencialmente [*sic*] – da esquerda para a direita, de cima para baixo, uma página

¹ Multiletramentos: baseado na multisssemiose e na multiculturalidade.

² Novos multiletramentos: abarca os aspectos dos multiletramentos e a parte técnica proveniente das TDICs simultaneamente a uma nova ética proporcionada por essas tecnologias.

após a outra; o texto na tela – o hipertexto – é escrito e é lido de forma multilinear, multi-sequencial [*sic*], acionando-se *links* ou nós que vão trazendo telas numa multiplicidade de possibilidades, sem que haja uma ordem predefinida. A dimensão do texto no papel é materialmente definida: identifica-se claramente seu começo e seu fim, as páginas são numeradas, o que lhes atribui uma determinada posição numa ordem consecutiva – a página é uma unidade estrutural; o hipertexto, ao contrário, tem a dimensão que o leitor lhe der: seu começo é ali onde o leitor escolhe, com um clique, a primeira tela, termina quando o leitor fecha, com um clique, uma tela, ao dar-se por satisfeito ou considerar-se suficientemente informado – enquanto a página é uma unidade estrutural, a tela é uma unidade temporal. Lévy (1993, p. 40-41), [...] compara a leitura do texto na página com a leitura do hipertexto: Quando um leitor se desloca na rede de microtextos e imagens de uma enciclopédia, deve traçar fisicamente seu caminho nela, manipulando volumes, virando páginas, percorrendo com seus olhos as colunas tendo em mente a ordem alfabética. [...] O hipertexto é dinâmico, está perpetuamente em movimento. Com um ou dois cliques, obedecendo por assim dizer ao dedo e ao olho, ele mostra ao leitor uma de suas faces, depois outra, um certo detalhe ampliado, uma estrutura complexa esquematizada. Ele se redobra e desdobra à vontade, muda de forma, se multiplica, se corta e se cola outra vez de outra forma. Não é apenas uma rede de microtextos, mas sim um grande metatexto de geometria variável, com gavetas, com dobras. Um parágrafo pode aparecer ou desaparecer sob uma palavra, três capítulos sob uma palavra ou parágrafo, um pequeno ensaio sob uma das palavras destes capítulos, e assim virtualmente sem fim, de fundo falso em fundo falso. [...] Ao ritmo regular da página se sucede o movimento perpétuo de dobramento e desdobramento de um texto caleidoscópico. Em síntese, a tela, como novo espaço de escrita, traz significativas mudanças nas formas de interação entre escritor e leitor, entre escritor e texto, entre leitor e texto e até mesmo, mais amplamente, entre o ser humano e o conhecimento. [...] a hipótese é de que essas mudanças tenham consequências [*sic*] sociais, cognitivas e discursivas, e estejam, assim, configurando um **letramento digital**, isto é, um certo **estado** ou **condição** que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e de escrita na tela, diferente do **estado** ou **condição** – do letramento – dos que exercem práticas de leitura e de escrita no papel. (Soares, 2002, p. 150-151, grifos da autora)

Conforme recapitulam Luiz Paulo Moita-Lopes e Roxane Rojo:

[...] basta examinar a página de um jornal contemporâneo e compará-la com a de um jornal publicado há 20 anos para compreender a sofisticação do *design* gráfico atual, que atinge uma infinidade de mídias (hipertextos na Internet, textos na imprensa escrita, vídeos, filmes etc.). Que escolhas são feitas de cores, fotografias, desenhos etc. na construção do significado? Esse tipo de conhecimento tem sido apontado como extremamente importante para dar conta de **letramentos multissemióticos** que têm transformado o letramento tradicional (da letra) em um tipo de letramento **insuficiente** para dar conta dos letramentos necessários para agir na vida contemporânea. Além disso, tem sido enfatizado o **modo híbrido ou multimodal** como esses meios multissemióticos estão combinados e organizados em textos e hipertextos. Tais letramentos estão intimamente relacionados, portanto, com os requisitos **do mundo do trabalho e da cidadania**. (Moita-Lopes e Rojo, 2004, p. 25, grifos do autor)

Nessa conjuntura hipermoderna (por assim entender não a ruptura com a modernidade, mas a radicalização dela) de grande relevância para a sociedade, os indivíduos, sobretudo o público jovem, têm frequente e continuamente se conectado às mídias, aos programas digitais

e às redes sociais para se informar, comunicar e interagir em rede em busca de desejos, objetivos e necessidades em comum.

Nesse sentido, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018, p. 61) – certifica que “os jovens têm se engajado cada vez mais como protagonistas da cultura digital, envolvendo-se diretamente em novas formas de interação multimidiática e multimodal e de atuação social em rede, que se realizam de modo cada vez mais ágil”.

O supradito documento legal, apesar de não esclarecer se há ou não distinção entre os termos multimodalidade e multissemiose e de não citar autores que se dedicam a esses campos de pesquisa, menciona a multimodalidade da linguagem, em textos orais e escritos, em diversos espaços virtuais, em diferentes gêneros discursivos e em práticas e contextos sociais variados, ao afirmar que:

As práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir. As novas ferramentas de edição de textos, áudios, fotos, vídeos tornam acessíveis a qualquer uma produção e disponibilização de textos multissemióticos nas redes sociais e outros ambientes da *Web*. Não só é possível acessar conteúdos variados em diferentes mídias, como também produzir e publicar fotos, vídeos diversos, *podcasts*, infográficos, enciclopédias colaborativas, revistas e livros digitais etc. Depois de ler um livro de literatura ou assistir a um filme, pode-se postar comentários em redes sociais específicas, seguir diretores, autores, escritores, acompanhar de perto seu trabalho; podemos produzir *playlists*, *vlogs*, vídeos-minuto, escrever *fanfics*, produzir *e-zines*, nos tornar um *booktuber*, dentre outras muitas possibilidades. Em tese, a *Web* é democrática: todos podem acessá-la e alimentá-la continuamente. Mas se esse espaço é livre e bastante familiar para crianças, adolescentes e jovens de hoje, por que a escola teria que, de alguma forma, considerá-lo? Ser familiarizado e usar não significa necessariamente levar em conta as dimensões ética, estética e política desse uso, nem tampouco lidar de forma crítica com os conteúdos que circulam na *Web*. A contrapartida do fato de que todos podem postar quase tudo é que os critérios editoriais e seleção do que é adequado, bom, fidedigno não estão “garantidos” de início. Passamos a depender de curadores ou de uma curadoria própria, que supõe o desenvolvimento de diferentes habilidades. (Brasil, 2018, p. 68)

Ainda sobre a leitura e a produção de textos multimodais e a relação deles com o cotidiano da geração Z, sobretudo, a *Base* elucida:

Considerando que uma semiose é um sistema de signos em sua organização própria, é importante que os jovens, ao explorarem as possibilidades expressivas das diversas linguagens, possam realizar reflexões que envolvam o exercício de análise de elementos discursivos, composicionais e formais de enunciados nas diferentes semioses – visuais (imagens estáticas e em movimento), sonoras (música, ruídos, sonoridades), verbais (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita) e corporais (gestuais, cênicas, dança). Afinal, muito por efeito das novas tecnologias digitais da informação e da comunicação (TDIC), os textos e discursos atuais organizam-se de maneira híbrida e multissemiótica, incorporando diferentes sistemas de signos em sua constituição. (Brasil, 2018, p. 486)

É inegável que a tecnologia digital e a internet propiciam possibilidade de conexão com diversas realidades, culturas, ideias, diferenças e de praticidade a todos; todavia, há faces desvantajosas advindas desse fenômeno atual que implicam certos desafios a serem enfrentados. Tempo e espaço assumem uma nova configuração: pessoas que estão fisicamente distantes se tornam impressionantemente mais próximas, pessoas próximas se tornam distantes e o tempo nos dá a impressão de ser ilimitado.

Nessa perspectiva interfacial, essas faces desfavoráveis, porventura, ocasionam impactos físicos e psicossociais: muitos nativos digitais, como crianças e adolescentes em formação, tornam-se sedentários, pois acabam ficando praticamente o dia inteiro diante das telas.

Antigamente, nesse período de vida, construía-se brinquedos manualmente e as brincadeiras coletivas eram transmitidas entre gerações e aconteciam ao ar livre. Os jovens em fase escolar se deslocavam para pesquisar e buscar mais conhecimentos formais em bibliotecas públicas; os adultos, corriqueiramente, iam aos Correios postar cartas e correspondências várias, a instituições financeiras para realizar transações bancárias – mesmo que muitos desses adultos fossem analfabetos – e se moviam para efetuar compras variadas em (super)mercados e em lojas físicas.

É incontestável que estímulos adequados desenvolvidos a partir do uso das tecnologias digitais podem proporcionar novos aprendizados e novas oportunidades. Porém, o uso delas requer limites: é preciso estabelecer regras e combinados para indivíduos mais novos, controlar o tempo de uso no dispositivo, saber diferenciar fato de opinião e identificar *fake news* nessa era da pós-verdade, ter um olhar cuidadoso para filtrar e selecionar informações e saber se são de fontes confiáveis, ter precaução com a exposição excessiva e ter cuidado com plágios e com apócrifos.

De igual modo, deve-se praticar a comunicação não violenta, combater virtualmente o *cyberbullying*, a desinformação, o discurso de ódio e de intolerância e qualquer tipo de racismo e preconceito. Deve-se evitar o compartilhamento de publicações que violentam ou discriminam as diferenças de gênero, raça, etnia, orientação sexual, condição física e classe social, de maneira que não reforce estereótipos; denunciar injúria, calúnia ou difamação, dentre outros crimes virtuais, pois atos ilícitos praticados por meio de dispositivos móveis conectados violam os direitos humanos e configuram cibercrimes. A irresponsabilidade do usuário pode prejudicar a vida pessoal, profissional e o convívio social e pode provocar graves danos institucionais e empresariais.

Ao seguir esse mesmo pensamento, a BNCC declara que:

A viralização de conteúdos/publicações fomenta fenômenos como o da pós-verdade, em que as opiniões importam mais do que os fatos em si. Nesse contexto, torna-se menos importante checar/verificar se algo aconteceu do que simplesmente acreditar que aconteceu (já que isso vai ao encontro da própria opinião ou perspectiva). As fronteiras entre o público e o privado estão sendo recolocadas. Não se trata de querer impor a tradição a qualquer custo, mas de refletir sobre as redefinições desses limites e de desenvolver habilidades para esse trato, inclusive refletindo sobre questões envolvendo o excesso de exposição nas redes sociais. Em nome da liberdade de expressão, não se pode dizer qualquer coisa em qualquer situação. Se, potencialmente, a internet seria o lugar para a divergência e o diferente circularem, na prática, a maioria das interações se dá em diferentes bolhas, em que o outro é parecido e pensa de forma semelhante. Assim, compete à escola garantir o trato, cada vez mais necessário, com a diversidade, com a diferença [...]. É preciso saber reconhecer os discursos de ódio, refletir sobre os limites entre liberdade de expressão e ataque a direitos, aprender a debater ideias, considerando posições e argumentos contrários. Não se trata de deixar de privilegiar o escrito/impresso nem de deixar de considerar gêneros e práticas consagrados pela escola, tais como notícia, reportagem, entrevista, artigo de opinião, charge, tirinha, crônica, conto, verbete de enciclopédia, artigo de divulgação científica etc., próprios do letramento da letra e do impresso, mas de contemplar também os novos letramentos, essencialmente digitais. (Brasil, 2018, p. 68-69)

Esses novos modos de ler e escrever em dispositivos com telas afetou não apenas a sociedade, mas também a maneira que a escola passou a lidar com as novas tecnologias dentro e fora do espaço escolar. Isso ficou muito evidente no período de pandemia de Covid-19, causada pelo novo coronavírus (SARS-CoV-2), iniciada em dezembro de 2019 na China, declarada em janeiro de 2020 pela Organização Mundial de Saúde (OMS) e confirmada no Brasil em fevereiro de 2020, no qual, durante aproximadamente dois anos, os professores tiveram que se reinventar e repensar o seu papel para que os estudantes continuassem a ter a sua aprendizagem garantida por meio do ensino sistematizado.

Nessa conjuntura tão difícil, desenvolver habilidades socioemocionais, manejar ferramentas digitais, investir na formação, engajar os alunos por meio de metodologias ativas, mobilizar os responsáveis destes e lidar com a precariedade de posse de dispositivos digitais e de acesso a eles e com a falta de conectividade por parte dos alunos de escolas públicas foram grandes desafios enfrentados principalmente por docentes que não tinham muita habilidade funcional com aparelhos e plataformas digitais. Diferentemente da educação a distância (EAD), que ocorre em projetados e estruturados ambientes virtuais de aprendizagem (AVA), o ensino remoto se tornou emergente nesse cenário pandêmico.

Se antes predominavam nas atividades escolares – apesar de ainda hoje virem expostos nos livros e materiais didáticos – textos verbais e verbo-visuais, nessa era digital, as múltiplas modalidades da linguagem estão fortemente presentes na vida dos alunos e urge fazer parte das atividades pedagógicas.

Nesse novo contexto educacional, a escola do século XXI precisa assumir as novas formas de interação com textos constituídos de múltiplas semioses em diferentes gêneros e tornar a tecnologia digital aliada das práticas pedagógicas que envolvem linguagens. Mas como trabalhar gêneros discursivos diversificados, que circulam em ambientes virtuais, por meio de práticas que requerem aparatos digitais no espaço escolar, se a maioria das escolas, mesmo as localizadas em centros urbanos, inseridas em um mundo cada vez mais veloz, tecnológico e hiperconectado, não dispõe dessas novas ferramentas tecnológicas e da navegação em rede? Como lidar com essa escassez de recursos, que resulta em mais desigualdade social?

A escola pública brasileira atual precisa reforçar o seu compromisso de ser um espaço de reconhecimento das identidades, de valorização da diversidade e de fortalecimento das coletividades de que os alunos fazem parte, com foco na equidade e no combate à exclusão histórica que marginaliza grupos sociais de segmentos populares, e, conseqüentemente, de ser uma agência de democratização dos multiletramentos.

Nesse âmbito, deve-se conviver com as diferenças e potencializar o diálogo multicultural, trazendo para dentro de seus muros não somente a cultura valorizada, dominante, “canônica”, mas, também, segundo a BNCC:

[...] contemplar a cultura digital, diferentes linguagens e diferentes letramentos, desde aqueles basicamente lineares, com baixo nível de hipertextualidade, até aqueles que envolvem a hipermídia [...], o cânone, o marginal, o culto, o popular, a cultura de massa, a cultura das mídias, a cultura digital, as culturas infantis e juvenis, de forma a garantir uma ampliação de repertório e uma interação e trato com o diferente. (Brasil, 2018, p. 70)

Para tanto, são necessárias políticas públicas a fim de promover uma educação digital e investir em ferramentas tecnológicas e conectividade dentro das escolas de todo o Brasil, de modo que elas possam se tornar espaços de criação e inovação no universo dos novos letramentos.

Proporcionar capacitação a todos os professores do país, inserir nos currículos todas as formas de representar significados dos diferentes sistemas semióticos (linguístico, visual, sonoro ou auditivo, espacial e gestual) inter-relacionados no texto multimodal contemporâneo considerando a realidade específica de cada região em que cada escola está situada e incluir socialmente os alunos das classes populares na cultura digital são incumbências do Estado.

Essa dinâmica participativa, colaborativa e distributiva, resultante dos novos letramentos como fenômeno múltiplo e plural, requer conceber o sentido amplo da leitura,

tendo em vista os variados textos em diferentes gêneros que circulam nas diferentes mídias e esferas/campos de atividade humana. Requer, também, centralizar esses textos como objetos do ensino de língua portuguesa e de literatura no Ensino Fundamental e considerar o multiculturalismo da linguagem, os modos de produção, recepção, difusão/circulação dos textos, as novas relações entre autor-texto, leitor-texto e autor-texto-leitor e os novos protocolos de leitura e escrita.

Nesse aspecto intercultural, a variação linguística no uso de gêneros midiáticos não deve ser desconsiderada nos novos ambientes digitais com o intento de ampliar o repertório sociocultural dos alunos e de estimular o pensamento crítico e criativo ao interagir com diversas produções culturais.

1.5.3 Gêneros discursivos e a diversidade cultural na BNCC

Nas últimas décadas, teorias do campo da linguagem e da enunciação, especificamente dos ramos da Linguística Textual e Aplicada e da Análise do Discurso, têm se dedicado aos estudos dos gêneros discursivos na perspectiva sócio-histórica e dialógica bakhtiniana. A partir dessa visão, busca-se revelar a força social da palavra pela manifestação discursiva dos gêneros e contribuir para melhoria das práticas de leitura e escrita na sala de aula, incluindo textos hipermidiáticos em letramentos contemporâneos e a apropriação da diversidade de gêneros de diferentes esferas de circulação na escola e fora dela.

Por meio da linguagem, os sujeitos atuam sobre o mundo via língua mediante textos materializados em diferentes gêneros discursivos, em uma relação dialógica, nas mais diversas atividades sociais, orientadas a partir de situações, propósitos, funções, interesses e necessidades comunicativas específicas.

Na apresentação da obra “Gêneros Textuais & Ensino” (2010, p. 9-15), Angela Kleiman afirma que há dissenso entre os acadêmicos quanto à terminologia gênero textual e gênero discursivo, mas que os termos são considerados semelhantes pelos autores que contribuíram para o volume. Contudo, no primeiro capítulo da primeira parte do livro, o linguista Luiz Antônio Marcuschi, o qual adota a nomenclatura “gênero textual”, diferencia texto e discurso ao elucidar que:

Texto é uma entidade concreta realizada materialmente e corporificada em algum gênero textual. Discurso é aquilo que um texto produz ao se manifestar em alguma instância discursiva. Assim, o discurso se realiza nos textos. Em outros termos, os textos realizam discursos em situações institucionais, históricas, sociais e ideológicas. Os textos são acontecimentos discursivos para os quais convergem ações linguísticas, sociais e cognitivas. (Marcuschi, 2010, p. 25)

Em contraponto à perspectiva textual, a linguista Roxane Rojo (2015, p. 26), em nota de rodapé, esclarece que apenas os autores de influência bakhtiniana, que seguem a teoria do Círculo de Bakhtin, é que adotam o termo “gênero de discurso/discursivos”, visto que eles compreendem o gênero discursivo na sua forma social de discurso/enunciação ligada à significação/tema das enunciações interpelada pela ideologia (Rojo, 2015, p. 42). Ou seja, o que interessa aos bakhtinianos é a relação entre o discurso e a ideologia, o inconsciente, as vozes, a valoração e os efeitos de sentidos produzidos pelos sujeitos do discurso por meio de textos/enunciados em certos gêneros que possibilitam certas escolhas linguísticas e estilísticas relacionados a certos propósitos e contextos de uso.

A autora reforça que nossas falas, sejam cotidianas ou formais, estão sempre articuladas a um gênero discursivo, seja oral ou escrito, impresso ou digital, e ressalta a diferença entre texto e gênero (Rojo, 2015, p. 16). Para a estudiosa, “um texto ou enunciado é um dito, concreto e único, ‘irrepetível’, que gera significação e se vale da língua/linguagem para sua materialização, constituindo o discurso”; enquanto gênero “são entidades da vida”, são “universais concretos que circulam na vida real”, e que, na contemporaneidade, “os escritos e falas se misturam com imagens estáticas (fotos, ilustrações) e em movimento (vídeos) e com sons (sonoplastias, músicas)” configurando em um hibridismo ou sincretismo de enunciados escritos, orais e multimodais (Rojo, 2015, p. 25-28).

É sabido que a expressão “gênero” esteve ligada, por muito tempo na tradição ocidental, à tríade dos gêneros artístico-literários (lírico, épico e dramático). Hodiernamente, refere-se a uma categoria de qualquer discurso falado ou escrito para as diversas áreas de estudo.

Consoante Bakhtin, o filósofo da linguagem humana:

Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. [...] O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua mas, acima de tudo, por sua construção composicional. Todos esses elementos – o conteúdo, o estilo, a construção composicional – estão indissolivelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela

especificidade de um determinado campo da comunicação. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus **tipos relativamente estáveis de enunciados**, os quais denominamos **gêneros do discurso** [*sic*].

A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo. (Bakhtin, 2011, p. 261-262, grifos do autor)

Em relação à natureza composicional dos gêneros, vale ressaltar que um determinado gênero pode tomar o formato de outro, mas permanecer com a mesma função enunciativa. É o caso de um cardápio em forma de um poema. “O predomínio da função supera a forma na determinação de um gênero”, evidenciando, assim, “a plasticidade e a dinamicidade dos gêneros” (Marcuschi, 2010, p. 33). Não é uma prática social muito utilizada, mas é uma possibilidade a depender do contexto e do propósito comunicativo. A esse fenômeno, Marcuschi (2008, p. 165) denomina “intergenericidade” ou configuração híbrida/hibridismo.

Durante muitos anos, muitos professores treinavam redações com os alunos ao focalizar os tipos textuais (textos narrativos, descritivos, dissertativos/argumentativos, expositivos e injuntivos), desarticulados, muitas vezes, dos gêneros discursivos.

Tanto Marcuschi (2008 e 2010), quanto Rojo (2015) assinalam para distinção entre tipo textual e gênero textual – ou, pelo viés bakhtiniano, “gênero discursivo”. Nesse aspecto, Rojo endossa o pensamento de Marcuschi, tanto que o cita em sua obra para ilustrar as definições, para melhor entendimento dos professores e de seu trabalho com a produção e a compreensão textual.

Tipo textual (ou tipologia textual, ou modos de organização do discurso, ou sequência tipológica, a depender do termo adotado pelos diversos pesquisadores da temática) é:

Uma espécie de sequência teoricamente definida pela natureza linguística de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas). Em geral, os **tipos textuais** abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: **narração, argumentação, exposição, descrição, injunção**. (Marcuschi, 2010, p. 23, grifos do autor)

Já gênero textual/discursivo, segundo o mesmo autor, pode ser compreendido:

como uma noção propositalmente vaga para referir os **textos materializados** que encontramos em nossa vida diária e que apresentam **características sociocomunicativas** definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica. Se os tipos textuais são apenas meia dúzia, os gêneros são inúmeros. (Marcuschi, 2010, p. 23, grifos do autor)

Rajo (2015, p. 26) complementa que:

os tipos de texto são classes, categorias de uma gramática de texto – portanto, “uma construção teórica” – que busca classificar os textos com base em suas características linguísticas (léxico, referência, sintaxe, relações lógicas de coerência e coesão, tipos e tempos dos verbos, natureza da composição).

Nesse contexto, Marcuschi também chama a atenção para a noção de “domínio discursivo”, que, segundo ele, pode ser definido como uma:

Esfera ou instância de produção discursiva ou de atividade humana. Esses domínios não são textos nem discursos, mas propiciam o surgimento de discursos bastante específicos [...]. Constituem práticas discursivas dentro das quais podemos identificar um conjunto de gêneros que, às vezes, lhes são próprios (em certos casos exclusivos) como práticas ou rotinas comunicativas institucionalizadas. (Marcuschi, 2010, p. 24-25)

É observável, inclusive, que muitos gêneros apresentam uma tipologia variada (heterogênea), como uma carta pessoal, que pode conter uma sequência narrativa, uma argumentação, uma descrição e assim por diante (Marcuschi, 2010, p. 26). Marcuschi (2008, p. 160) frisa que tipos textuais e gêneros textuais não são dicotômicos. Ambos coexistem e mantêm uma relação de complementariedade.

Ainda de acordo com ele, “gêneros são artefatos culturais construídos historicamente pelo ser humano” (Marcuschi, 2010, p. 31). Nessa ótica de heterogeneidade discursiva, Bakhtin (2011, p. 263) denomina “gêneros discursivos primários” ou “simples” aqueles que ocorrem em situações cotidianas e íntimas da atividade humana, comumente – mas não necessariamente – na modalidade oral, como conversas com a família ou com amigos no bar, uma ligação para um parente, um cumprimento a um vizinho ou uma interação via *Whatsapp*.

O filósofo da linguagem, por outro lado, denomina “gêneros secundários (complexos)” aqueles que “surgem nas condições de um convívio social mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado” (Bakhtin, 2011, p. 263), geralmente ao servir “a finalidades públicas de vários tipos, em diversas esferas ou campos de atividade humana e de comunicação” (Rajo, 2015, p. 18), como teses, romances, atas, reportagens, artigos científicos, notícias televisivas e outros que utilizam a escrita ou outras modalidades com registro mais formal e com função oficial. Nesses gêneros, as marcas de autoria (traços/variações de estilo e caráter pessoal) são menos manifestas enquanto há uma maior estabilidade institucional.

Kleiman (2014b, p. 29) expressa, com base em Bakhtin, que alguns gêneros são ainda mais complexos, pois “absorvem e reelaboram os gêneros mais simples da comunicação discursiva imediata” em sua composição, como a telenovela inclui diálogos cotidianos entre seus personagens no enredo.

Ao trazer os gêneros para o âmbito do ensino de língua e literatura, deve-se ter a cautela na seleção. Por muito tempo, houve uma forte tendência de a escola privilegiar certos gêneros escolares que intensivamente circulavam nela com o objetivo apenas de fazer o aluno “escrever bem” de maneira automatizada. Deve-se indagar quais gêneros são mais viáveis para se trabalhar em sala, atendendo as diversas esferas de atividades comunicativas presentes na vida dos estudantes.

2 A POESIA AFRO-BRASILEIRA NO CONTEXTO ESCOLAR

Nossos poemas conjuram e gritam.

Evaristo (2021, p. 84)

2.1 Breve histórico do surgimento do conceito do gênero poesia

Etimologicamente, a palavra gênero remonta à base indoeuropeia *gen-*, que significa “gerar”, “produzir”. Esse segmento vocabular se relaciona semanticamente com a base latina substantiva *genus, generis*, no sentido de “família”, “origem”, “linhagem”, “estirpe”, “raça”, “povo”, “nação”, “tipo”, e com o verbo latino *gigno, genui, genitum, gignere*, significando “gerar”, “criar”, “produzir”, “provir”.

O uso inicial do termo gênero para designar tipos de textos é uma extensão da noção de linhagem para o mundo dos objetos literário e retóricos, servindo, portanto, como uma unidade de classificação: agrupar entes distintos com base em certas semelhanças.

O conceito de “gêneros” se iniciou com as reflexões de Platão e Aristóteles na Grécia Antiga. Ao pensarem sobre poética e retórica, esses filósofos gregos começaram a diferenciar e classificar os gêneros. Essa noção tradicional traz à tona o costume europeu, sob a ótica da colonialidade, de categorizar em “superiores” e “inferiores” não somente a arte, mas indivíduos, povos e seres em geral.

Visando formar homens com certa natureza filosófica (conhecidos como “guardiões” de uma cidade ideal com educação musical da qual a poesia fazia parte), o tema poesia surgiu nos livros II e III da *República*, de Platão. Na tentativa de definir a arte de poetar em torno do conceito de *mimesis* (imitação ou representação literária da vida, interpretação da realidade), Platão menciona três modalidades literárias que apresentam especificidades: i) a lírica (como o ditirambo: composição poética que não apresenta estrofes regulares quanto ao número de versos e pés, métricas e disposição das rimas, já que a poesia lírica surgiu relacionada à música, aos aedos gregos, ao deus grego Dionísio, à alegria, ao vinho e, posteriormente, ganhou fundamentos e regras tecnicamente próprias em distinção à música), ii) a épica (ou gênero narrativo, como a epopeia) e iii) a dramática (como a tragédia e a comédia).

Na tradição clássica, o conceito de gêneros esteve ligado à literatura como forma de distinguir poesia e prosa e de categorizar os textos em modalidades. Entretanto, essa separação era muito abrangente, pois o sentido da palavra prosa causava equívocos quanto ao que era literário ou não literário. Com o decorrer do tempo, portanto, a visão normativa e rígida das formas levou a um progressivo abandono da antiga concepção na reflexão literária e passou a ser interpretado pelo viés funcional, de atividades discursivas.

O termo permeou a cultura clássica, e o desenvolvimento de suas diversas formas de interpretação ao longo dos séculos foi fundamental para a construção da evolução da concepção de gênero do discurso que adotamos hoje.

Conforme Marcuschi (2010), uma observação histórica do surgimento dos gêneros revela que povos de cultura essencialmente oral desenvolveram um conjunto limitado de gêneros. Após a invenção da escrita alfabética, por volta do século VII a.C., multiplicaram-se os gêneros, surgindo os típicos da escrita. A partir do século XV, os gêneros se expandiram com o florescimento da cultura impressa para dar início a uma grande ampliação. Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização de gêneros.

A partir do final da década de 1970, no Brasil, principiou-se, no contexto universitário, um interesse em como o indivíduo se apropria da linguagem e um debate sobre o desenrolar das ciências da linguagem refletido na relação ensino-aprendizagem da língua materna. Gerou-se, então, um movimento de protagonizar o texto em sala de aula enquanto objeto central das aulas de língua portuguesa e de línguas adicionais (inglesa, espanhola, francesa), posto que as atividades humanas são concretas, múltiplas e repletas de efeitos de sentido, especialmente dentro de uma sociedade (multi)letrada.

Publicada em 1984, a obra seminal “O texto em sala de aula: leitura e produção”, de João Vanderley Geraldi, encabeçou a focalização do texto nas aulas de português. A coletânea de artigos reunidos no livro direcionava para um trabalho com a textualidade, considerando atividades de leitura/escrita e produção oral e escrita, trazendo para o centro das discussões a questão da linguagem como interação e inovando o ensino de língua no Brasil

De modo intercorrente, as constantes discussões acadêmicas acerca dos variados estudos linguísticos e discursivos e as suas vertentes teórico-metodológicas que foram sendo produzidas resultaram mudanças significativas na educação brasileira ao considerar as contribuições teóricas do filósofo russo Bakhtin em torno da linguagem humana vinculada à realidade concreta e à vida cotidiana ou pública dos sujeitos sociais.

Em sua obra **Estética da criação verbal** (2011), especificamente no capítulo “Gêneros do Discurso”, Bakhtin afirma que os gêneros, desde a Antiguidade, foram estudados retoricamente, em um recorte literário, focalizando a tipificação e a distinção entre eles, e não como diferentes enunciados reais da comunicação discursiva e sua natureza verbal (linguística), levando, muitas vezes, à abstração.

À luz do autor, a poesia pode ser considerada um gênero secundário ou complexo, pois surge em “condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado (predominantemente o escrito) – artístico” (Bakhtin, 2011, p. 263), gerando, assim, dentro do campo artístico-literário, “tipos de enunciados estilísticos, temáticos e composicionais relativamente estáveis” (Bakhtin, 2011, p. 266). O filósofo também declara que “a linguagem literária é um sistema dinâmico e complexo de estilos de linguagem; o peso específico desses estilos e sua inter-relação no sistema da linguagem literária estão em mudança permanente” (Bakhtin, 2011, p. 267).

O autor ainda complementa que há uma relação indissolúvel do estilo com o gênero: cada gênero ou gêneros análogos corresponde(m) às situações e condições específicas de cada esfera ou campo da atividade humana e segue(m) um estilo de linguagem, isto é, cada gênero está intrinsicamente ligado ao plano do enunciado e às formas típicas de enunciados e suas condições próprias.

Há alguns gêneros que são mais propícios à manifestação da individualidade do falante (ou de quem escreve), como os gêneros discursivos do campo artístico-literário, especialmente a poesia, que permitem maior flexibilidade quanto ao conteúdo temático e ao estilo. Contudo, é necessário dominar bem os gêneros para usá-los criativo e livremente.

Bakhtin (2011, p. 266) declara, dessarte, que

[...] o estilo é indissociável de determinadas unidades temáticas e – o que é de especial importância – de determinadas unidades composicionais: de determinados tipos de construção de conjunto, de tipos do seu acabamento, de tipos da relação do falante com outros participantes da comunicação discursiva – com os ouvintes, os leitores, os parceiros, o discurso do outro etc. O estilo integra a unidade de gênero do enunciado como seu elemento.

Essas discussões acadêmicas geraram debates públicos que culminaram em documentos educacionais federais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), os quais figuram como referências de qualidade para auxiliar os docentes do ensino fundamental na transposição didático-pedagógica das construções teóricas bakhtinianas para as práticas

produtivas de linguagem e para apropriação dos gêneros discursivos na escola, estabelecendo, desse modo, uma intervenção no âmbito pedagógico.

A concepção de gênero atualmente adotada não se limita ao aspecto composicional com o fim de diferenciar um texto literário de outro – como foi historicamente concebido pela teoria dos gêneros literários e retóricos e que, predominantemente, foi cristalizado e perpetuado há anos pela instituição escolar –, nem está atrelada à mera finalidade de o emissor expressar o pensamento ou de comunicar algo a um receptor. Os gêneros são a língua concretizada, corporificada em usos, são entidades da vida em dinâmico funcionamento sociocomunicativo. O foco, portanto, conforme reitera Faraco (2009), são as relações dialógicas – dinâmica do processo de interação das vozes sociais –, que ocorrem em diversos eventos interacionais, os quais se correlacionam com as situações sociais, e que provocam efeitos de sentido decorrentes da tomada de posição dos interlocutores a partir dos enunciados e de sua significação.

Para Bakhtin, o filósofo da linguagem, o enfoque está no liame entre o uso da linguagem e a atividade humana. As esferas dessa atividade estão relacionadas à utilização da linguagem, a qual se efetua em formas de enunciados (orais ou escritos), materializados em gêneros discursivos compostos por “conteúdo temático, organização composicional e estilo próprios correlacionados às condições específicas e às finalidades de cada esfera de atividade.” (Faraco, 2009, p. 126)

Os falantes não falam palavras soltas e isoladas, nem frases descontextualizadas, não dizem no nada nem para ninguém. A depender do campo de atuação social, os sujeitos discursivos se valem dos enunciados para constituírem discursos e adequam esses enunciados (orais e escritos, impressos ou digitais) – utilizados socialmente na nossa cultura letrada urbana e hipermoderna – de acordo com o propósito comunicativo.

Esses discursos – sobretudo da modalidade escrita – possuem um conjunto de características que fazem com que sejam produzidos e recepcionados significativamente, a saber: coerência, coesão, intencionalidade, aceitabilidade, situacionalidade, informatividade e intertextualidade (interdiscursividade) envolvidos no processo sociocomunicativo (Val, 2016, p. 5).

Por outro lado, o sujeito discursivo precisa ter um repertório sociocultural para saber transitar pelas variedades linguísticas, adequar-se às situações sociocomunicativas e alcançar o efeito de sentido pretendido. Essas questões interferem na operação de escolhas linguísticas e gestos estilísticos individuais.

Os gêneros são reconhecidos e utilizados mesmo sem percebermos no uso cotidiano, pois fazem parte do dia a dia dos sujeitos. Conforme declara Rojo e Barbosa (2015, p. 17), “os gêneros discursivos permeiam nossa vida diária e organizam nossa comunicação”.

De acordo com Bakhtin (2011), os gêneros são universais concretos e “tipos relativamente estáveis de enunciados que se elaboram no interior de cada esfera da atividade humana” (Faraco, 2009, p. 127). Isso significa que não são propriedades fixas, normativas, inflexíveis, definidas permanentemente. Quanto à sua historicidade, estão abertos a modificações, são passíveis de maleabilidade e plasticidade, pois as atividades humanas são dinâmicas, mutáveis, heterogêneas e complexas.

Diferentemente das teorias tradicionais de gênero, a teoria dos gêneros do Círculo de Bakhtin:

[...] não pensa os gêneros em si (...), isto é, como conjuntos de artefatos que partilham determinadas propriedades formais. Os gêneros não são enfocados apenas pelo viés estático do produto (das formas), mas principalmente pelo viés dinâmico da produção. Isso significa dizer que a teoria do Círculo assevera axiomáticamente uma estreita correlação entre os tipos de enunciados (gêneros) e suas funções na interação socioverbal, entre os tipos e o que fazemos com eles no interior de uma determinada atividade social. (Faraco, 2009, p. 125-126)

Dessa maneira, os gêneros poéticos ou literários deixaram de ser vistos como abstrações linguísticas formais, como padrões estruturais sincronicamente definidos, distanciados das esferas que os criam e das atividades dos sujeitos que os usam socio-historicamente, e passaram a ser considerados como entidades da comunicação e da interação entre os interlocutores na vida social.

Bakhtin expõe que há uma articulação entre a estabilidade e a flexibilidade dos diferentes gêneros discursivos e a possibilidade de estes se hibridizarem (mistura de gêneros pertencentes a esferas distintas ou a mesma esfera) continuamente.

Os enunciados são organizados em gêneros discursivos e os interlocutores os reconhecem sem perceber isso, dado que a “dinâmica da tipificação dos gêneros é um processo socio-historicamente construído de gerar significado”, como afirma Faraco (2009, p. 129). Muitos desses gêneros apresentam certa similaridade, pois apresentam características recorrentes em relação a eventos e ações humanas e passam a ter certa constância sem perder a possibilidade de remodelagem, configurando, desse modo, os tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais cumprem indispensáveis funções sociais.

Mesmo no caso dos gêneros literários, especialmente da **poesia** – ênfase minha –, Bakhtin declara, em **Problemas da poética de Dostoiévski**, que:

Um gênero literário, por sua própria natureza, reflete as tendências mais estáveis, “eternas”, do desenvolvimento da literatura. Estão sempre preservados num gênero os elementos imperecíveis da arcaica. É bem verdade que esses elementos arcaicos só são preservados nele graças a seu constante rejuvenescimento, isto é, sua atualização. Um gênero é e não é sempre o mesmo, é sempre novo e velho simultaneamente. O gênero renasce e se renova em cada etapa do desenvolvimento da literatura e em cada obra individual de certo gênero. É isso que constitui a vida do gênero. Assim, mesmo os elementos arcaicos preservados num gênero não estão mortos, mas sempre vivos; isto é, os elementos arcaicos são capazes de se renovar continuamente. Um gênero vive no presente, mas sempre tem a memória do seu passado, das suas origens. O gênero é um representante da memória criativa no processo do desenvolvimento literário. Precisamente por isso, o gênero é capaz de garantir a unidade e a ininterrupta continuidade de seu desenvolvimento. (Bakhtin, 1984, p. 106, *apud* Faraco, 2009, p. 127-128)

Ao compor um texto poético, o sujeito que escreve se vale de uma linguagem criativa e considera a situação concreta da comunicação discursiva. Tendo em vista a sua intenção, faz suas escolhas linguísticas e lança mão de seu estilo para enunciar as suas ideias e expressar, com originalidade, os seus desejos, as suas emoções, os seus pontos de vista sobre si, sobre o outro, sobre as coisas e sobre o mundo.

O enunciador, durante o processo de construção expressivo-poética, acredita ser o único autor de seu enunciado. Por ele, é esperado que haja, como disse Bakhtin (2011, p. 272), uma “compreensão ativamente responsiva” do interlocutor por meio da sua interação no jogo sociodiscursivo.

Mas conforme esclarece Bakhtin (2011, p. 299-301, grifo do autor):

O objeto do discurso do falante, seja esse objeto qual for, não se torna pela primeira vez objeto do discurso em um dado enunciado, e um dado falante não é o primeiro a falar sobre ele. O objeto, por assim dizer, já está ressaltado, contestado, elucidado e avaliado de diferentes modos; nele se cruzam, convergem e divergem diferentes pontos de vista, visões de mundo, correntes. O falante não é um Adão bíblico, só relacionado com objetos virgens ainda não nomeados, aos quais dá nome pela primeira vez [...]. Em realidade, repetimos, todo enunciado, além do seu objeto, sempre responde (...) de uma forma ou de outra aos enunciados do outro que o antecederam [...]. Entretanto, o enunciado não está ligado apenas aos elos precedentes mas também aos subsequentes da comunicação discursiva [...]. Desde o início, (...), o enunciado se constrói levando em conta as atitudes responsivas, em prol das quais ele, em essência, é criado. O papel dos **outros**, para quem se constrói o enunciado, é excepcionalmente grande [...]. Esses outros, para os quais o meu pensamento pela primeira vez se torna um pensamento real (e deste modo para mim mesmo), não são ouvintes passivos mas participantes ativos da comunicação discursiva. Desde o início o falante aguarda a resposta deles, espera uma ativa compreensão responsiva. É como se todo o enunciado se construísse ao encontro dessa resposta.

O enunciado do falante é irrepitível no sentido de que carrega inerentemente o estilo individual. Contudo, esse falante não é totalmente dono do seu dizer, pois os ditos já foram

atravessados por diferentes vozes alheias, por posições avaliativas sociais, por atitudes responsivas e ressonâncias sociodiológicas.

O falante (ou o que escreve) leva em conta as possíveis percepções do interlocutor e tem a expectativa de uma reação, de uma resposta (anuência ou discordância, por exemplo, total ou parcial, em voz alta ou silenciosa – “compreensão responsiva silenciosa” de efeito retardado que ocorre em gêneros discursivos líricos –, direta ou indiretamente, de modo imediato ou retardado), procura prever e antecipar informações, visto que “toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante.” (Bakhtin, 2011, p. 271, 272)

Segundo Bakhtin (2011, p. 272), esse fenômeno discursivo pleno, concreto e real que ocorre entre os parceiros da comunicação humana em gêneros de complexa comunicação cultural foram concebidos precisamente para essa compreensão ativamente responsiva de efeito retardado. Ou seja, cedo ou tarde, o que é ouvido ou lido e ativamente entendido responde aos discursos posteriores ou no comportamento do ouvinte ou leitor.

Verifica-se, portanto, que a figura do destinatário passou a ter papel relevante nas relações discursivas; não mais concebido como receptor passivo. As criações poéticas dos indivíduos surgem e se formam no processo de interação com os pensamentos e com as vozes alheias, e isso reflete nas suas manifestações artísticas.

Consoante as palavras do autor:

[...] toda compreensão plena real é ativamente responsiva e não é senão uma fase inicial preparatória da resposta (seja qual for a forma em que ela se dê). O próprio falante está determinado precisamente a essa compreensão ativamente responsiva: ele não espera uma compreensão passiva, por assim dizer, que apenas duble o seu pensamento em voz alheia, mas uma resposta, uma concordância, uma participação, uma objeção, uma execução [...]. Ademais, todo falante é por si mesmo um respondente em maior ou menor grau: porque ele não é o primeiro falante, o primeiro a ter violado o eterno silêncio do universo, e pressupõe não só a existência do sistema da língua que usa, mas também de alguns enunciados antecedentes – dos seus e alheios – com os quais o seu enunciado entra nessas ou naquelas relações (baseia-se neles, polemiza com eles, simplesmente os pressupõe já conhecidos do ouvinte). Cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados. (Bakhtin, 2011, p. 272)

A temática dos gêneros discursivos se consolidou ainda mais com o advento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), gerando uma compreensão ampla da dinâmica da vida, do funcionamento da linguagem e, por conseguinte, dos gêneros, tomando-os como atividades de produção, autoria, protagonismo, manifestação de subjetividade nas práticas de escrita, condição de produção, circulação, recepção, interacionismo sociodiscursivo, alteridade no

discurso poético e capacidades de significação nessas produções e nas novas relações entre autor-texto-leitor.

Em relação ao âmbito do campo artístico-literário, a BNCC esclarece que:

[...] trata-se de possibilitar o contato com as manifestações artísticas em geral, e, de forma particular e especial, com a arte literária e de oferecer as condições para que se possa reconhecer, valorizar e fruir essas manifestações. Está em jogo a continuidade da formação do leitor literário, com especial destaque para o desenvolvimento da fruição, de modo a evidenciar a condição estética desse tipo de leitura e de escrita. Para que a função utilitária da literatura – e da arte em geral – possa dar lugar à sua dimensão humanizadora, transformadora e mobilizadora, é preciso supor – e, portanto, garantir a formação de – um leitor-fruidor, ou seja, de um sujeito que seja capaz de se implicar na leitura dos textos, de “desvendar” suas múltiplas camadas de sentido, de responder às suas demandas e de firmar pactos de leitura. [...] No caso da poesia, destacam-se, inicialmente, os efeitos de sentido produzidos por recursos de diferentes naturezas, para depois se alcançar a dimensão imagética, constituída de processos metafóricos e metonímicos muito presentes na linguagem poética.

Ressalta-se, ainda, a proposição de objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que concorrem para a capacidade dos estudantes de relacionarem textos, percebendo os efeitos de sentidos decorrentes da intertextualidade temática e da polifonia resultante da inserção – explícita ou não – de diferentes vozes nos textos. A relação entre textos e vozes se expressa, também, nas práticas de compartilhamento que promovem a escuta e a produção de textos, de diferentes gêneros e em diferentes mídias, que se prestam à expressão das preferências e das apreciações do que foi lido/ouvido/assistido.

Por fim, destaque-se a relevância desse campo para o exercício da empatia e do diálogo, tendo em vista a potência da arte e da literatura como expedientes que permitem o contato com diversificados valores, comportamentos, crenças, desejos e conflitos, o que contribui para reconhecer e compreender modos distintos de ser e estar no mundo e, pelo reconhecimento do que é diverso, compreender a si mesmo e desenvolver uma atitude de respeito e valorização do que é diferente.
(Brasil, 2018, p. 138-139)

Percebe-se, frente ao exposto, que o conceito “gênero” foi ampliado a todas as produções discursivas humanas – tanto da vida cotidiana, quanto da arte (poética) – sob a visão de conjunto de Bakhtin e de seu Círculo em torno das reflexões e discussões filosóficas da linguagem; e não se restringiu ao campo da arte literária ou da oratória pública como era considerado pela teoria clássica dos gêneros.

2.2 A poesia no contexto escolar

Embora tenha sido, inicialmente, muito valorizada pela cultura clássica greco-romana, a poesia costuma ser desabonada e pouco trabalhada com os alunos do/no ensino básico. O que se percebe, por meio de levantamentos e pesquisas no campo da educação e dos estudos literários, é que, normalmente, professores a preterem em suas aulas, priorizando textos em prosa por não terem familiaridade com o texto poético.

Diante da debilidade da formação literária no Brasil e das antigas desavenças entre literatura e escola, muitos docentes não desenvolveram, ao longo de sua trajetória de vida, o “fôlego de leitura” ou a “musculatura leitora”, como costuma dizer Ana Maria Machado em seus escritos e em suas participações em eventos. Muitos professores apresentam dificuldade no trato com a linguagem poética e, conseqüentemente, com o trabalho com esse gênero discursivo em sala de aula, contribuindo para o distanciamento dos estudantes da poesia.

Apesar de ser um gênero bastante atraente pela sua natureza estética, os adolescentes e jovens tendem a se recusar a ler poesia, principalmente se não foram apresentados à linguagem poética desde cedo.

Considerando a infância como o momento essencial de jogos e brincadeiras, ludismo e imersão no universo fantasioso, é comum que nas fases da primeira e segunda infâncias as crianças sejam levadas, primeiramente, no seio familiar e, após, na prática escolar, a ouvirem ludicamente poemas, canções, cantigas, parlendas, quadras, trava-línguas, adivinhas, histórias e brincadeiras musicadas e a explorarem o jogo sonoro: os ritmos e as rimas contidos neles e a desenvolverem a fruição, a curiosidade e a consciência fonológica.

Essas experiências iniciais com a linguagem oral, de leitura, escuta, declamação, dramatização, favorecem as práticas de letramento e fazem com que as crianças observem a relação estabelecida entre o uso social da escrita e a oralidade e se apropriem não só do linguístico, mas também do literário.

Com o passar do tempo, caso o estímulo à poesia não seja continuado, amadurecido e não haja uma prática com poemas de maneira sistemática e eficaz a fim de ampliar o repertório cultural e a experiência leitora e de consolidar o domínio da leitura autônoma, o interesse por textos poéticos acaba ficando em segundo plano ou até sendo afastado dos pequenos leitores.

Muitos estudantes, principalmente os dos anos finais do ensino fundamental, demonstram receio de arriscar a participar verbalmente das aulas, de expressar a sua legítima sensibilidade leitora e de compartilhar as suas impressões sobre o texto poético por afirmarem não compreenderem bem o que foi lido. Conseqüentemente, é comum, nos exames

vestibulares, os alunos não terem bom desempenho na interpretação de textos relacionados a esse gênero, pois, para eles, a linguagem poética é tomada como muito abstrata e hermética.

Marina Colasanti, em entrevista concedida a Carolina Mainardes à **Radar da Educação** (2016, n.p.), declara que “o professor que não é leitor não tem como formar leitores – não formará um”. A autora destaca que “a leitura é contaminação amorosa: o professor tem que acreditar no que diz e, para acreditar, ele tem que ser leitor” (Mainardes, 2016, n.p.).

Colasanti afirma que os resultados do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) apontam que o brasileiro pouco lê e tem dificuldade na escrita, pois esta não faz parte da cultura brasileira por não ser um requisito social. A escritora ainda distingue leitura de literatura: esta é uma arte; aquela, ferramenta de sobrevivência.

Dissemelhantemente aos gêneros em prosa, a poesia compreende alguns elementos a serem levados em conta. O filósofo e linguista búlgaro Tzvetan Todorov, em sua obra seminal **Os gêneros do discurso** (2019), especificamente em seu ensaio “Teorias da poesia”, afirma que o discurso da poesia se caracteriza, primeira e evidentemente, pela sua natureza versificada; contudo, apenas o elemento compositivo verso não basta para a sua definição.

Dentre os aspectos existentes que constituem a poesia (verbal, semântico, sintático e pragmático), o autor coloca que as regras de versificação são típicas do aspecto verbal – indicador que diferencia a poesia de outros tipos de enunciados – e levanta a questão de como o discurso poético provoca emoção no leitor, levando em consideração o estado de espírito do autor.

Para além da constituição formal, Todorov afirma que a maior parte dos estudos sobre poesia se dedica aos aspectos semânticos e sintáticos. Quanto ao “semantismo poético”, o filósofo elenca três grupos teóricos sobre o discurso da poesia e os distingue em: ornamental, afetiva e simbolista.

A primeira teoria está atrelada à retórica clássica e se resume aos “ornamentos poéticos”: “duas expressões têm o mesmo sentido, mas uma formula-o de maneira mais bela, mais ornada – é esta que convém à poesia” (Todorov, 2019, p. 105), pois servem ao “prazer”, voltando para a teoria pragmática.

A segunda teoria, por sua vez, está relacionada à diferença entre o que as palavras designam dentro e fora da poesia: “aqui, elas têm um conteúdo intelectual, nocional, conceitual, e lá, emotivo, afetivo ou ‘patético’” (Todorov, 2019, p. 105), seguindo um viés filosófico racionalista e positivista. A diferença semântica entre poesia e não poesia é

examinada, portanto, no campo da significação (conceitual), “no próprio conteúdo do que é dito: lá os sentimentos, aqui as ideias” (Todorov, 2019, p. 105).

A terceira teoria, estreitamente ligada à origem romântica, é aprovada pela maioria dos críticos contemporâneos. Nela, a diferenciação entre poesia e não poesia se refere à maneira de significar, isto é, as palavras, na linguagem cotidiana, são apenas signos; na linguagem poética, são símbolos, significando de outra maneira o que pode ser dito em textos não poéticos.

Dentre os pontos que podem resumir a teoria romântica do símbolo, um merece destaque, a saber: “o símbolo exprime o indizível, isto é, aquilo que os signos não simbólicos não conseguem transmitir; por conseguinte, ele é intraduzível e seu sentido é plural – inesgotável” (Todorov, 2019, p. 106).

Ainda nessa perspectiva teórica de influência romântica sobre a reflexão contemporânea, Todorov cita o crítico literário americano R. P. Blackmur, parafraseando trechos de sua obra **A linguagem como gesto**, ao afirmar que “o discurso da poesia se distingue porque as palavras nela se tornaram gestos” (Todorov, 2019, p. 106).

Nessa acepção, “as palavras se tornam gestos quando produzem um novo sentido em cada aparição nova” (Todorov, 2019, p. 106), isto é, pelo poder dos gestos, simples palavras se transformam em símbolos ricos e complexos. O gesto verbal é “aquilo que chega a uma forma quando ela se identifica com seu sujeito”: “o gesto se iguala à motivação” e o símbolo é “aquilo que usamos para exprimir de modo permanente um sentido que não pode ser expresso de maneira completa por palavras diretas ou combinações de palavras” (Todorov, 2019, p. 106), o que a retórica denominou de figuras expressivas.

O último aspecto que constitui a poesia e que, juntamente com os outros aspectos, situam a especificidade poética na relação coerente entre as partes do texto, e não mais entre seus níveis (forma, conteúdo, significante, significado), é o sintático. O filósofo cita a hipótese de Roman Jakobson, em que as similaridades métricas são secundadas por similaridades fônicas (paronomásias, aliterações, paragramas), gramaticais (paralelismos) e semânticas (metáforas). Esse princípio da similaridade é o que governa o encadeamento das sequências fônicas (a repetição, por exemplo).

Tratando-se da interpretação dos textos poéticos, ou seja, da “semiótica da recepção”, o filósofo Umberto Eco declara que:

[...] a estética da recepção faz seu o princípio hermenêutico segundo o qual a obra se enriquece ao longo dos séculos com as interpretações que delas são dadas; tem presente a relação entre o efeito social da obra e horizonte de expectativa dos

destinatários historicamente situados; mas não nega que as interpretações dadas do texto devam ser comensuradas com uma hipótese sobre a natureza da **intendo** profunda do texto. (Eco, 2015, p. 9, grifo do autor)

Eco considera a intenção e as estratégias do autor e da obra, o papel desempenhado pelo destinatário na sua compreensão e o modo como o próprio texto prevê essa participação, mas deixa subentendido que, de acordo com a coerência textual e contextual, há maneiras mais ou menos aceitáveis e validadas de conceber um texto.

Marisa Lajolo ressalta que as atividades de leitura literária na escola devem estar centradas na relação interacionista sociodialógica, no significado mais amplo do texto, significado que não se confunde com o que o texto diz, mas reside no modo como o texto diz o que diz. Segundo Lajolo (1993, p. 45, grifos da autora):

Assim, da mesma forma que se reconhece certa especificidade do texto literário, postulam-se – para viabilizar a hipótese de que o **literário** resulte de determinada forma de interação entre leitor e texto – pré-requisitos para que a leitura se configure **como literária** para o leitor. Na medida em que os elementos de que se constitui a especificidade do poema estão na linguagem e na medida em que a linguagem é uma construção da cultura, para que ocorra a interação entre o leitor e o texto, e para que essa interação constitua o que se costuma considerar uma **experiência poética**, é preciso que o leitor tenha possibilidade de percepção e reconhecimento – mesmo que inconsciente – dos elementos de linguagem que o texto manipula.

É fundamental que as práticas de leitura literária:

[...] trabalhem elementos do texto que contribuam para um relacionamento mais intenso dos alunos com aquele texto particular e que, como uma espécie de subproduto da atividade, fique inspiração e caminho para o inter-relacionamento daquele texto com todos os outros conhecidos daquele leitor e – lição maior! – a intuição da quase infinita interpretabilidade da linguagem de que os textos são constituídos. É exatamente no exercício dessa reinterpretabilidade que cada leitor, assenhorando-se do texto, torna-se sujeito de sua leitura, espécie de reescrita significante daquilo que o autor, ao escrever, deixou como aquele silêncio ao qual Drummond sugere que se pergunte: **trouxeste a chave?** (Lajolo, 1993, p. 51, grifo da autora)

É indispensável que o professor desenvolva no aluno a competência de compreensão global do texto literário, contemplando suas complexas dimensões pragmático-discursivas, de modo que, no curso de sua leitura, o discente vá construindo uma interpretação crítica/semiótica do objeto textual, conforme denomina Umberto Eco (2015, p. 11), vá indagando como e por que o texto foi construído do jeito que foi, vá questionando os procedimentos textuais-discursivos que o autor empregou para construir o sentido do texto e não caia na ingenuidade textual.

Sendo a literatura, tal como afirma Todorov (2021), uma “herança frágil”, e sendo a poesia, como afirma Lajolo (1993), “uma frágil vítima da escola”, deve-se repassar às gerações futuras o direito de poder experienciá-la.

Para milhares de crianças brasileiras, o contato com a poesia ocorre somente na escola. Esse contato é fundamental para a educação do ser humano. É necessário haver nessa instituição espaço para que a poesia contribua para a formação literária dos alunos, constituindo-se, na educação formal, como um saber relevante.

Ao dar forma a um objeto, um acontecimento ou um caráter, o escritor não faz a imposição de uma tese, mas incita o leitor a formulá-la: em vez de impor, ele propõe, deixando, portanto, seu leitor livre, ao mesmo tempo que o incita a se tornar mais ativo. Lançando mão do uso evocativo das palavras, do recurso às histórias, aos exemplos aos casos singulares, a obra literária produz um tremor de sentidos, abala nosso aparelho de interpretação simbólica, desperta nossa capacidade de associação e provoca um movimento cujas ondas de choque prosseguem por muito tempo depois do contato inicial. (Todorov, 2021, p. 78)

O professor não é o único responsável pela formação do leitor literário. Sabemos que há diversas variantes no atual cenário educacional e cultural brasileiro que concorrem para o progressivo encurtamento da presença da literatura no ambiente escolar, mormente nos espaços periféricos das cidades, dificultando as práticas de leitura com alunos das classes populares das escolas públicas. No entanto, esse profissional tem o papel fundamental de ser o agente transformador desse processo, visto que é por meio de seu entusiasmo diante da poesia e de suas práticas literárias que os alunos se encantarão pela leitura, se sensibilizarão para ela e se abrirão para a pluralidade interpretativa dos textos poéticos, ampliando o seu senso avaliativo, a sua capacidade crítica, a sua habilidade de elaborar ideias concatenadas e de fazer associações com o mundo que os cerca.

Desse modo, conforme adverte Magda Soares (2011), é preciso cuidado para não cair na escolarização da literatura de maneira inadequada, nos entretimentos, no didatismo e no utilitarismo do literário com o objetivo de instrumentalizar o texto poético para fins didáticos ou como apoio aos conteúdos curriculares. Em vez disso, deve-se dar ênfase à percepção de sua literariedade durante a experiência leitora, aos recursos expressivos e ao uso estético da linguagem poética.

Outrossim, Todorov é cirúrgico ao advogar contra uma concepção meramente lúdica da literatura: “É por isso que a arte não é uma simples fonte de prazer, nem apenas uma distração agradável; ela merece respeito” (Quevedo; Paiva, 2019, p. 80).

Se tomarmos por referência as teorias que postulam que o que caracteriza a literatura é o fruir e não o utilizar, a tendência é considerar que a abordagem escolarizada do texto o afasta de seu caráter literário na medida em que ele deixa de ser objeto de fruição para desempenhar funções de cunho pragmático, isto é, o texto passa a ser objeto de uso. Logo, a leitura literária deve ser “desinteressada”; não obrigatória. Deve ser marcada por uma atitude cognitiva não só de compreensão do texto, mas também de busca pelo prazer estético, que é sentido sincronicamente ao momento da própria leitura.

Hélder Pinheiro (2018) afirma que tanto pesquisas antigas, quanto atuais apontam certo distanciamento entre o leitor escolar e o gênero poético, mesmo após a massificação da literatura infantil e juvenil a partir da década de 1970. A abordagem com esse gênero em livros didáticos do ensino fundamental publicados entre as décadas de 1980 e 1990 se atrela a questões estruturalistas como sempre se perpetuou na história da literatura escolar, desfavorecendo a percepção da fantasia e da musicalidade e o diálogo com o leitor do texto.

A exígua indicação de livros de poemas, inclusive de autores afro-brasileiros, há recentes décadas, também configura um problema resultante do deficitário número de obras desse gênero no catálogo das editoras.

Outro fator problemático é que, apesar dos recentes acervos do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), vê-se que o volume de publicações em prosa é quantitativamente superior em relação ao volume em verso. Afora isso, a indicação de livros de poemas para os alunos dos anos finais do ensino fundamental se torna mais complexa, visto que o resultado estético-poético nem sempre é satisfatório para esse público leitor.

Consoante Hélder Pinheiro, são precisos critérios de qualidade estética para a escolha dos títulos e cuidado na seleção de temáticas que alcancem o universo de interesses dos jovens leitores ou despertem o interesse neles. São exemplos poesias que tematizam as experiências de vida, como a afetividade, o racismo, os preconceitos e as questões de gênero, e que cultivem o simbólico, podendo proporcionar debates por meio de trocas literárias intersubjetivas – muito embora não se deva, de certa forma, limitar os temas, pois cada leitor é único e pode ou não se sentir atraído por certas leituras.

Marisa Lajolo, em 1993, já constatava esse cenário de repertório poético desprovido de quantidade (ainda é pequeno o número de obras poéticas que circulam entre os estudantes) e de qualidade (a prática de leitura que a escola apadrinha parece ser inadequada) tanto os poemas que integram os livros didáticos, quanto as obras ou coletâneas disponíveis nos acervos escolares.

Em contrapartida, a estudiosa asserta que a qualidade do texto é imprescindível, mas não é o suficiente: “As relações entre literatura e escola (e, conseqüentemente, entre leitura e escola) são sutis e complexas e não se resolvem por uma melhor seleção de textos, quaisquer que sejam os critérios dessa seleção e mesmo que ela (seleção) privilegie critérios estéticos” (Lajolo, 1993, p. 43).

Para Lajolo, a teoria interacionista é a que mais contribui positivamente para as relações entre leitura, literatura e escola, visto que incluem, na noção de literariedade, o leitor e a prática de leitura ao considerar a relação leitor-texto como forma adequada de inserir a literatura no contexto escolar. “Por isso, a mera inclusão de textos tidos como bons e superiores entre os textos escolares não soluciona nenhuma das faces da crise da leitura” (Lajolo, 1993, p. 45), pois textos nesse patamar, contudo, podem ser desfigurados pela perspectiva de leitura que a escola patrocina por meio de atividades ineficientes com que ela circunda a leitura.

Em vários momentos do meu decurso docente, as leituras das obras do filósofo e pedagogo brasileiro Paulo Freire me fizeram refletir sobre a minha práxis educativa e me inspiraram a seguir seu viés político-ideológico-pedagógico, acreditando na importância que a leitura tem na vida dos alunos.

Por valorizar as experiências dos discentes e acreditar em suas potencialidades emancipatórias e de transformação de sua realidade é que trago a pertinente indagação freireana: “Por que não estabelecer uma necessária ‘intimidade’ entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos?” (Freire, 1996, p. 30).

A fim de não marginalizar a poesia no cotidiano escolar, é imprescindível que o professor leia poemas, os aprecie e se empenhe em oferecer aos alunos poemas de temáticas e de escritores diversos para que a experiência poética de fato ocorra.

Todorov endossa isso ao declarar que:

A literatura pode muito. Ela pode estender a mão quando estamos profundamente deprimidos, tornar-se ainda mais próximos dos outros seres humanos que nos cercam, faz-nos compreender melhor o mundo e nos ajudar a viver. Não que ela seja, antes de tudo, uma técnica de cuidados da alma; porém, revelação do mundo, ela pode também, em seu percurso, transformar cada um de nós desde dentro. A literatura tem um papel vital a cumprir; mas por isso é preciso tomá-la no sentido amplo e intenso que prevaleceu na Europa até fins do século XIX e que hoje é marginalizado, quando triunfa uma concepção absurdamente reduzida do literário. (Todorov, 2021, p. 76-77)

Quanto à relação entre direitos humanos e literatura, Antônio Candido, em “O direito à literatura”, declara que esta:

[...] corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e, portanto, nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade. (Candido, 2011, p. 188)

A insigne ponderação do crítico serve como reflexão sobre a importância da prática da leitura literária na escola em favor do processo de humanização e de formação cidadã dos indivíduos. Como se trata de uma necessidade universal e um direito, a literatura não deve pertencer apenas a uma classe socialmente privilegiada; a luta pelos direitos humanos, em uma sociedade desigual, abrange a luta por acesso aos diferentes níveis de cultura, pois “uma sociedade justa pressupõe o respeito dos direitos humanos, e a fruição da arte e da literatura em todas as modalidades e em todos os níveis é um direito inalienável.” (Candido, 2011, p. 193)

A literatura desperta e amplia a nossa capacidade de melhor compreensão de nós mesmos e do outro e também do mundo, pois ela nos tira da subjetividade e nos coloca no lugar do outro, em um movimento de empatia, de alteridade:

[...] traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, para a sociedade, o semelhante. (Candido, 2011, p. 182)

Não somos seres isolados, nossa existência está intrinsecamente ligada à existência de outros. É na interação com o outro, inclusive nas relações conflituosas, nos embates fantasiosos, projetivos, contingenciais, de amor e ódio, que nos constituímos como sujeitos e que tomamos consciência do descompasso da existência da pluralidade dos seres singulares e, por conseguinte, exercitamo-nos para nos tornarmos seres menos egocêntricos e narcísicos.

Em defesa da poesia, o sociólogo Edgar Morin, em entrevista à revista **Fronteiras do Pensamento**, admite que a literatura e as artes propiciam um saber que não está ao alcance em outros campos de conhecimento e disciplinas e que deveria ocupar mais espaço no currículo das escolas:

Para se conhecer o ser humano, é preciso estudar áreas do conhecimento como as ciências sociais, a biologia, a psicologia. Mas a literatura e as artes também são um meio de conhecimento.

Os romances retratam o indivíduo na sociedade, seja por meio de Balzac ou Dostoiévski, e transmitem conhecimentos sobre sentimentos, paixões e contradições humanas. A poesia é também importante, nos ajuda a reconhecer e a viver a qualidade poética da vida. As grandes obras de arte, como a música de Beethoven, desenvolvem em nós um sentimento vital, que é a emoção estética, que nos possibilita reconhecer a beleza, a bondade e a harmonia. Literatura e artes não podem ser tratadas no currículo escolar como conhecimento secundário. (Edgar [...], 2017, n.p.)

Essa declaração de Edgar Morin dialoga com a fala do revolucionário personagem professor de Inglês John Keating, interpretado pelo falecido ator norte-americano Robin Williams, no filme estadunidense **Sociedade dos Poetas Mortos** (Dead Poets Society):

Não lemos e escrevemos poesia porque é bonito. Nós lemos e escrevemos poesia porque somos membros da raça humana. E a raça humana está impregnada de paixão. Medicina, Direito, Administração, Engenharia são atividades nobres, necessárias à vida. Mas poesia, beleza, romance, amor são as coisas pelas quais vale a pena viver. (Sociedade [...], 1989)

A poesia, portanto, tem o poder de nos ligar a outros seres humanos. Ela nos proporciona transcender, oferece-nos a liberdade para ressignificar sentimentos e posicionamentos sobre quem somos no mundo, já que não trata de conteúdos transitórios, mas de questões que dizem respeito ao mundo e à vida.

A alteridade não é uma questão de consciências estritamente individuais; elas só existem na relação entre o indivíduo e a comunidade, consciência de que nossas ações individuais têm impacto coletivo. Esse termo se relaciona apropriadamente com a tradição afro-filosófica sul-africana **Ubuntu** (“Eu sou porque nós somos”) por apresentar princípios de fortalecimento da tecitura social – a propósito, termo muito usado por Nelson Mandela durante a história da luta contra o **Apartheid**.

Por meio de sua linguagem simbólica e da relação entre autor e leitor, a poesia transporta o indivíduo para um prisma de subjetividade que não é a dele, mas com o qual se identifica por partilhar da mesma condição humana.

Tratando-se de poesias de autoria afro-brasileira, a relação de afeto entre as referências negras molda quem nós somos. É uma maneira de evidenciar a relação entre o passado e o presente, de rememorar a vida dos ancestrais, de reconectar com as experiências coletivas, de questionar a supremacia branca, de contar ou descrever em versos as histórias e culturas de grupos sistematicamente minorizados, de recuperar e reconstruir a dignidade humana como

direito fundamental, tendo o leitor o papel de (co)partícipe nessa relação de identificação, projeção e reexistência.

Ainda sobre o direito à literatura, no que tange à inserção da literatura na vida escolar e entre as funções da escola, Marisa Lajolo, em **Poesia: uma frágil vítima da escola** (1984, p. 45), destaca a importância de proporcionar um:

[...] aumento progressivo e paulatino da familiaridade do aluno com textos que ampliem seu horizonte de expectativas, numa perspectiva de familiaridade crescente com esferas de cultura cada vez mais complexas que incluem, no limite, aqueles textos que, tendo a sanção dos canais competentes, configuram a literatura.

A poesia é uma arte, é um ato sociopolítico, e a sua função social é proporcionar, por meio da relação dialógica entre autor-texto poético-leitor, fruição e experiências significativas para o sujeito leitor.

Desde os ancestrais **griots** africanos (contadores de história, cantores, poetas e musicistas da África Ocidental), passando pelos escribas egípcios e gregos até os dias de hoje, a poesia fascina por sua ligação com as energias mais interiores do ser humano, conecta-se com as pessoas por meio da sensibilidade estética.

Portanto, a escola, sendo uma agência de transformação social, tem o dever ético e político de oportunizar experiências leitoras de obras poéticas que permitam lançar múltiplas leituras sobre elas, pois não são textos de compreensão e significação estanques, únicos. No texto poético, a leitura transcende a realidade por meio dos signos simbólicos. A leitura e a escrita poéticas são uma das auspiciosas maneiras de os adolescentes exporem os seus sentimentos, as suas emoções e os seus pontos de vista.

Dessarte, a poesia deve deixar de ser ou menosprezada ou temida, ou de ter um valor utilitário nas aulas de língua e literatura e ocupar um lugar de elevado grau de valorização para, com isso, favorecer o fortalecimento da relação do aluno com a literatura e o desenvolvimento da compreensão e dimensão estético-literárias.

2.3 “Escrevivência” poética

A necessidade de ouvir e contar histórias e de ritmar a poesia está presente nas mais diversas comunidades humanas. Os povos africanos trouxeram para o Brasil saberes

diaspóricos, tecnologias ancestrais, valores civilizatórios, modos de usar as linguagens e o costume de historiar como forma de narrar a história e a cultura de seus povos, de levar notícias, de formar e informar, de resgatar e compartilhar memórias.

Em solo africano, os sons dos tambores conduziam o movimento das poesias e cantigas e os *griots* e as *griottes* eram os grandes contadores/(en)cantadores das histórias africanas, assim como os aedos e rapsodos se apresentavam na Ágora na Grécia. A literatura dos povos negros se iniciou por meio da oralidade – herança que tem papel central nas práticas culturais. Ana Lúcia Silva, em seu livro **Letramentos de reexistência: poesia, grafite, música, dança: hip-hop** (2011), resultado de sua tese de doutoramento, afirma que:

Os *griots* (homens) ou as *griottes* (mulheres), cronistas, oralizavam publicamente memórias, histórias de costumes e feitos das sociedades, responsabilizando-se pela difusão dos ensinamentos por meio da palavra, tida como fonte da cultura e de saber. Mestres da arte de narrar, eles e elas são educadores, contadores de histórias, artistas, poetas e musicistas, cujo papel na comunidade é recriar e fazer circular no cotidiano os costumes e as memórias ancestrais. (Souza, 2011, p. 61, grifos da autora)

Destaca-se, no Brasil, a presença da mulher negra como guardiã da memória, como se pode observar nos poemas de Conceição Evaristo, por exemplo. É a voz dessa figura proeminente que conta histórias para dormir, para educar e aconselhar. É por meio dessa voz potente que canções e poesias são criadas e enunciadas, carregadas de ressonâncias de outras vozes que integram o passado, presente e futuro.

Com o processo diaspórico e de colonização, essas expressões artísticas, literárias e outras representações simbólicas, ainda que com dificuldade e tomando outras roupagens, sobreviveram no Brasil. Por isso, dizemos que a literatura feita pelos povos negros, desde muito tempo, deu-se por meio do corpo-voz potente, das *performances* do corpo e da oralidade, que os teóricos chamam, neologicamente, de **oralitura** ou **oratura**.

Historicamente, os espaços responsáveis pela educação formal da cultura ocidental tendem a supervalorizar e apresentar às crianças e aos adolescentes mitos europeus, modelos de heróis – majoritariamente homens e brancos – que figuram ideais a servirem de inspiração por suas façanhas e exemplos a serem seguidos.

As histórias, as conquistas, as realizações, as competências, as ações primorosas das pessoas negras e das classes populares e a grandeza do legado de seus ancestrais, notadamente das mulheres, são desconhecidas ou desconsideradas pelo relato histórico, ou não estão inscritas nos marcos da memória, ou não habitam o arquétipo coletivo/imaginário social de construção colonial.

As estratégias de sobrevivência empreendidas no cotidiano das famílias precisam e podem ser percebidas pelo aluno como dispositivos de leitura de compreensão da sua própria vida e do grupo social ao qual pertence ou em que está envolvido.

Ler e escrever poesias estão relacionados à experiência estética, ao jogo de construção de sentidos entre autor e leitor. Desse modo, a leitura literária proporciona uma formação integral de um sujeito mais consciente do seu papel social como agente histórico.

Uma das propostas principais desta pesquisa é mostrar a importância da escrita poética autoral dos alunos sobre as suas vivências e o impacto desse processo na vida deles. Logo, é interessante trazer à baila a noção de “escrevivência”.

Tal noção surgiu em 1996 com a defesa da dissertação de mestrado da expoente escritora mineira Conceição Evaristo intitulada **Literatura negra: uma poética de nossa afro-brasilidade** (PUC/Rio). Esse termo, cunhado pela autora há quase 30 anos, refere-se à literatura identitária afro-brasileira do ponto de vista da raça, da etnia, da classe e do gênero.

Inicialmente, esse termo se referia à escrita das vivências de mulheres negras, depois foi ampliado à escrita de todas as pessoas negras, especialmente, sobre as suas próprias vivências. O termo escrevivência não parte da análise do mito de Narciso (sujeito que se perde diante da própria beleza), visto que a beleza negra só foi reconhecida a partir do próprio movimento negro sobre a sua autoestima, a sua autoimagem positiva. O que reflete a beleza negra é o espelho de Oxum – reconhecedor da beleza e da dignidade negra – e de Iemanjá – acolhedora da comunidade negra –, portanto, o conceito não parte da história de um único sujeito, mas de toda uma coletividade.

Em entrevista concedida a Tayrine Santana e Alecsandra Zapparoli para o site Itaú Social, Conceição Evaristo, pesquisadora-docente dos estudos literários e também integrante dos **Cadernos Negros**, organizados pela Quilombhoje, sintetiza o surgimento do termo e de sua concepção:

Era um jogo que eu fazia entre a palavra “escrever” e “viver”, “se ver” e culmina com a palavra “escrevivência”. Fica bem um termo histórico. Na verdade, quando eu penso em escrevivência, penso também em um histórico que está fundamentado na fala de mulheres negras escravizadas que tinham de contar suas histórias para a casa-grande. E a escrevivência, não, a escrevivência é um caminho inverso, é um caminho que borra essa imagem do passado, porque é um caminho já trilhado por uma autoria negra, de mulheres principalmente. Isso não impede que outras pessoas também, de outras realidades, de outros grupos sociais e de outros campos para além da literatura experimentem a escrevivência. Mas ele é muito fundamentado nessa autoria de mulheres negras, que já são donas da escrita, borrando essa imagem do passado, das africanas que tinham de contar a história para ninar os da casa-grande. (Santana; Zapparoli, 2020, n.p.)

A autora ressalta que a função dessa escrita é gerar incômodo na classe dominante devido às perseguições históricas sofridas pelas populações negras nos países de origem colonial e também às múltiplas opressões submetidas à força e às violências simbólicas que se perpetuam até os dias atuais.

É jogar no rosto da casa-grande o que é que nos foi feito e, inclusive, marcar esse presente que ainda tem essa marca do passado.

[...]

Essa história silenciada, aquilo que não podia ser dito, aquilo que não podia ser escrito, são aquelas histórias que incomodam, desde o nível da questão pessoal, quanto da questão coletiva. A escrevivência quer justamente provocar essa fala, provocar essa escrita e provocar essa denúncia. E no campo da literatura é essa provocação que vai ser feita da maneira mais poética possível. Você brinca com as palavras para dar um soco no estômago ou no rosto de quem não gostaria de ver determinadas temáticas ou de ver determinadas realidades transformadas em ficções. (Santana; Zapparoli, 2020, n.p.)

Dentre as temáticas sentimental, familiar, social e religiosa que compõem a escrita de Evaristo, há muitas em suas poesias que remetem à sua infância, à sua maternidade, à memória de seus ancestrais, à influência forte de sua mãe, à sua experiência de vida como mulher negra. São enunciadas pela autora as questões da miséria, da fome, da dor, do tempo, da paixão, do amor e do desejo permeadas de criatividade, senso rítmico e expressividade emotiva.

Além disso, percebe-se em suas poesias a presença de muitas intertextualidades/interdiscursos. Seu estilo é bem definido, pois dá relevância a uma linguagem que se aproxima da oralidade, que rompe com o purismo gramatical, com a erudição do vernáculo ou, como ela costuma dizer, com o racismo linguístico. Essa preferência estilística se deve, segundo a autora, à maneira de “vivificar a linguagem oral”, como está marcadamente registrada em sua obra **Olhos d’água: A gente combinamos de não morrer**. (Evaristo, 2016, p. 99)

A produção literária do Brasil, considerada canônica institucionalmente, durante séculos foi composta pela supremacia branca com uma gama de personagens com seus papéis de protagonistas na prosa. A literatura afro-brasileira pode ser compreendida como um *corpus* literário específico na Literatura Brasileira, pois conta a história dos negros no Brasil a partir do olhar deles próprios e comporta um modo característico de conceber e produzir o texto literário com implicações estéticas e ideológicas. Essa literatura se contrapõe a um histórico negativo da representação negra estereotipada e racista feita pela sociedade.

É interessante pontuar que o incômodo maior das classes detentoras do poder político-econômico do país e da sociedade em geral não está no reconhecimento e na distinção dos

referenciais negros em vários produtos culturais e suas manifestações (como o samba, a música, a dança, a capoeira, a culinária, as histórias orais, os ditados, os provérbios, as personagens folclóricas e certos modos de vivência religiosa como herança cultural africana), mas sim no campo literário. Há uma resistência da elite letrada em reconhecer a riqueza literária produzida pelas pessoas negras.

Sob influência dos movimentos negros, a comunidade negra foi se fortalecendo e lutando por direitos de ocupação de lugares e posições que historicamente lhe foram negados. Com as conquistas cada vez maiores em políticas públicas de inclusão e ações afirmativas, mais pessoas negras estão ocupando os espaços acadêmicos e produzindo conhecimentos científicos e mais autores negros estão sendo reconhecidos e estudados.

Desde a década de 1990, têm aumentado, paulatinamente, no âmbito literário e no ramo editorial, as produções negras direcionadas tanto para o público adulto, quanto para o infantil, embora exímios escritores tenham se destacado desde o século XIX, como Maria Firmina dos Reis, Luiz Gama e Machado de Assis, configurando um marco para a literatura negra escrita em língua portuguesa no Brasil.

A literatura afro-brasileira, como produção intelectual e cultural, é parte fundamental da cultura nacional. Ela possui uma diversidade de vozes e estilos que contribui para a desconstrução do imaginário racista.

Apesar de a maioria dos professores brasileiros não ter sido formada e preparada para trabalhar a questão étnico-racial e de ser ínfimo, ainda, o número de livros de escritores negros que chegam à escola, temos avançado em políticas públicas de fomento à discussão desse assunto.

A partir do ensino dessa literatura, é possível decolonizar os currículos escolares, aplicar a Lei 10.639/2003 e incentivar professores e alunos a debaterem as questões que são apresentadas nos textos poéticos. Rompemos, assim, com práticas conservadoras, ou, como sugere o sociólogo Boaventura de Sousa Santos, práticas “epistemicidas”, excludentes, que vão contra todas as identidades consideradas fora do padrão. Para tanto – é necessário reforçar –, os professores precisam ler e adotar obras de autores afros de diferentes gêneros discursivos literários para propiciar aos alunos o encontro com diferentes visões de mundo e diferentes maneiras de produzir cultura.

A “escrivência poética” é uma possibilidade metodológica bastante eficiente na prática de leitura e escrita, uma vez que o aluno poderá se tornar sujeito ativo, produtor criativo, protagonista da própria história que se potencializa no coletivo. Por meio dela, estudantes das classes mais vulneráveis da sociedade, enquanto agentes históricos

atravessados pela desigualdade social, têm a liberdade de se colocar, simbolicamente, no seu espaço de “pertença” (Evaristo, 2020), criando elos afetivos com suas memórias e vivências. Por conseguinte, esses alunos passam a ter um sentimento de agência de si mesmos, sentem-se donos do seu ser, do seu falar e do seu estar no mundo.

Nesse sentido, o sujeito poético enuncia fatos muito próximos de sua vida e/ou da sua coletividade. Temas como abandono, medo, perda familiar, violência e experiências cotidianas diversas passam a ser matérias de sua criação poética, imprimindo marcas em sua escrita do seu modo de ser e de usar a língua.

Escrever poesias com base nas vivências – que não se esgotam na individualização – é uma forma de resistência à violação e à interdição do negro, impostas pelo sistema escravocrata do passado e pelos modos de relações raciais que vigoram em nossa sociedade. É também uma maneira de denunciar os processos históricos do patriarcado que se perpetua no presente.

A escrita criativa afrocentrada dos alunos é marginal, seu discurso poético é orientado por uma posição ideológica denunciadora da condição do negro no Brasil e afirmadora das culturas africanas e afro-brasileiras, diferente dos discursos sobre os negros no Brasil produzidos por escritores brasileiros em décadas anteriores.

O trabalho com a escrevivência poética dá voz às minorias. Esse processo faz com que o sujeito se reconheça no outro, ou seja, parte da vivência individual do sujeito da criação poética, abarca a coletividade e as suas memórias. É um momento de alteridade e interlocução com os outros contidos no eu. É a amplificação do eu atravessada na sua escrita. O ato de escrevivência revela os dramas coletivos.

Em suma, o processo de escrevivência poética como prática pedagógica proporciona ao aluno a experiência de se tornar sujeito autoral de sua própria história. Ao escrever sobre si mesmo, sobre a sua vida, o movimento de olhar para si pode ser ampliado, colocando o sujeito individual em um ponto mais alto de compreensão e de assunção de sua história coletiva e ancestral.

Faz-se necessário, para tanto, repensar o ensino da literatura e da língua portuguesa em diálogo com os saberes plurais, tendo como foco outras realidades, outras narrativas, outras manifestações culturais, outros olhares, mormente os escritores com experiências literárias e linguísticas periféricas, situados à margem dos autores consagrados pelos espaços oficiais da cultura letrada.

3 A EDUCAÇÃO LITERÁRIA NO ENSINO FUNDAMENTAL II

Ensinar exige reflexão crítica sobre a prática.

Freire (1996, p. 38)

3.1 Letramento literário em interface com o letramento racial crítico

Nas primeiras sociedades, as crianças e os jovens aprendiam técnicas grupais de sobrevivência e práticas coletivas, como caça, pesca e plantio, por meio da observação dos mais velhos, da imitação e da repetição de comportamentos, e, também, apreendiam os mitos e os ritos por meio da crença. Não havia uma instituição específica, nem uma figura autorizada que conduzisse a uma educação formal: a educação se dava no convívio com os seus cuidadores e com a sua comunidade. Os ensinamentos eram adquiridos para a vida e por meio da vida.

Durante muitas décadas, na história da educação da humanidade, a maior camada da sociedade foi privada do universo letrado, sendo restrito apenas à elite – sobretudo aos homens – o contato com os bens culturais.

Muito do que se conhece da educação ocidental parte da influência da Paideia grega (uma espécie de complexo educacional de Ginástica, Gramática, Retórica, Música, Matemática, História, Filosofia, entre outras disciplinas) para formação de cidadãos capazes de exercer papel ativo na sociedade. Nesse contexto, a educação era para alunos seletos, excluindo-se mulheres, escravos e estrangeiros. Inclusive, a etimologia da palavra “escola” é de origem grega, *scholé*, e está relacionada à ideia de diálogo, interação e, também, à ideia de lazer e descanso. Dessa forma, a escola era vista como um lugar no qual os alunos podiam discutir ideias, aprender uns com os outros e expandir seus horizontes intelectuais, sendo um locus de construção coletiva do saber.

A educação formal brasileira se iniciou no período do Brasil Colônia, mais especificamente em 1549, com a chegada dos padres e jesuítas portugueses sob a liderança do Padre Manoel da Nóbrega. A Companhia de Jesus, nessa época, foi fundada para se contrapor ao avanço da Reforma Protestante iniciada por Martinho Lutero e foi a precursora do trabalho educativo e missionário no país com o apoio da metrópole lusitana.

No início do processo histórico da escolarização no Brasil, a cultura europeia, mais precisamente de Portugal, foi importada com o intuito de atender às exigências da elite dirigente (portugueses representantes da Coroa portuguesa na Colônia). Tal elite almejava garantir a manutenção do *status quo* cultural e político da nobreza e de seus descendentes, além de aproximar os povos colonizados do estilo de vida da metrópole (aculturação), articulando e servindo às conveniências metropolitanas, tanto as da Igreja quanto as do governo português.

Por meio do documento curricular denominado **Ratio Studiorum**, de métodos e base filosófica jesuítas (Gadotti, 2003, p. 75 – *e-book*), os descendentes da elite colonizadora que não tinham vocação religiosa eram preparados para serem futuros bacharéis, já que os graus acadêmicos obtidos nessas escolas eram critérios importantes na estratificação social, juntamente com a posse de terras e escravos.

Para tanto, o Plano de Estudos Ratio se concentrava nos conhecimentos da área de Humanas – em detrimento da valorização da ciência (métodos de pesquisa, análise e experimentação) –, com o ensino da gramática latina, conteúdos da retórica, da filosofia e da teologia em colégios locais com o intuito de aproximar as pessoas, cada vez mais, do pensamento teológico.

Às populações indígena e africana era destinada apenas a catequese, via seminários eclesiásticos, consistindo em um modelo tradicional de educação menos culto, de instrução elementar restrita aos meninos por meio da língua portuguesa adquirida, mantendo, assim, a hegemonia educacional – branca, cristã e patriarcal. As mulheres somente aprendiam “prendas” domésticas e “boas maneiras”.

Sob pena de serem castigados por estarem em “pecado”, os povos originários eram obrigados a obedecer às leis estabelecidas pelos colonos, a se converter à fé e aos dogmas católicos impostos pelos religiosos e a incorporarem todos os valores e as tradições culturais alheias. O domínio das letras facilitaria rebeliões e insurgências.

Com o preparo intelectual somente para os filhos dos grupos sociais dirigentes da época, a Igreja Católica mantinha o quadro de dirigentes da administração colonial local e o exercício do poder político, econômico e social.

A partir do ensino das letras, começou a se formar no país uma sociedade hierarquizada devido ao acesso à alfabetização: teria mais chances de prosperar na colônia quem aprendesse a ler e a escrever, ou seja, tornaram-se privilegiados os filhos dos colonos.

Em meados do século XVIII, entre 1750 e 1777, o primeiro-ministro português Marques de Pombal ordenou a saída dos jesuítas do Brasil com a intenção de desvincular a

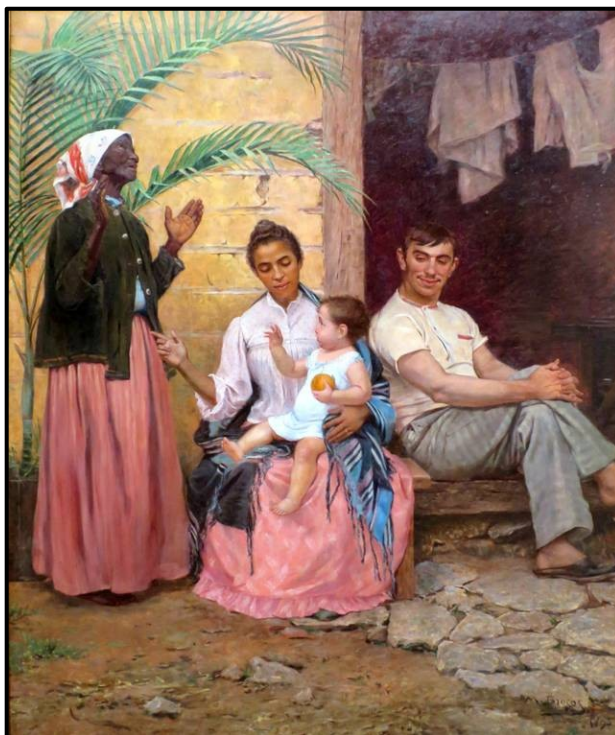
educação das ideias religiosas, tornando-a estatal, laica e pública para servir apenas aos interesses comerciais do Estado. A formação dos professores, nesse período, era precária, sem fundamentação didática, descontextualizada da realidade do Brasil Colônia, sendo essas figuras nomeadas por indicação do Clero e tendo os seus salários atrasados.

O Brasil foi a última nação do ocidente a abolir a escravidão, entre o fim do século XIX e início do XX. No início do século XX, a elite brasileira – pautada na tese de ser a detentora do padrão europeu de beleza e de competência civilizatória – forjou um processo de branqueamento racial, chamado eugenia, por meio de uma política de migração seletiva europeia com o intento de fazer com que o Brasil prosperasse em todos os aspectos.

Os processos múltiplos de miscigenação ocorridos são o resultado da história sexual, baseada em estupro e violência às mulheres indígenas e, posteriormente, às mulheres africanas escravizadas. Esse ciclo de abusos sexuais teve início no século XVI e se intensificou até o fim da escravidão.

A título de ilustração, um dos maiores símbolos do processo de clareamento racial é a pintura “A Redenção de Cam”, do pintor eugenista espanhol Modesto Brocos, produzida em 1895. A ideia subliminar da obra é de reverter a suposta maldição bíblica de ser negro por meio da miscigenação.

Figura 1 – Tela “A Redenção de Cam”, de Modesto Brocos



Fonte: <https://www.edusp.com.br/mais/a-tela-a-redencao-de-cam-e-a-tese-do-branqueamento-no-brasil/>.

No quadro racista, uma senhora negra, descalça sobre um chão de terra, com as mãos e olhos aos Céus, agradece pela brancura de seu neto, um bebê que está no colo de sua filha já miscigenada, enquanto um homem branco, pai da criança e agente do embranquecimento, observa a cena com o olhar de superioridade.

Com a assinatura da Lei Áurea, em 1888, não foi criada nenhuma condição para a população negra seguir a vida com dignidade. No entanto, diversas obras, políticas e instituições propagaram a ideia de um país mestiço, no qual convivem harmoniosamente as diferentes raças. Isso só serviu para interditar um debate amplo sobre o racismo na sociedade brasileira.

No pós-abolição, ou melhor, no pós-pseudo-abolição (ou abolição inconclusa de afrodescendentes espelhados pelos indicadores sociais negativos), os brancos criaram mecanismos menos explícitos para manterem o domínio sobre a população negra. As pessoas de pele retinta puderam deixar a servidão, mas não receberam os instrumentos necessários para a sua inserção digna na sociedade.

O projeto de migração externa e de miscigenação não atingiu o êxito esperado. Na década de 1930, durante o governo republicano de Getúlio Vargas, iniciou-se uma forte onda nacionalista que tentou redefinir a história do Brasil e de seu povo. Foi adotado, nesse período, o modelo político e econômico nacional desenvolvimentista baseado na industrialização e na diversificação agrária. Consequentemente, o ensino técnico-profissionalizante passou a vigorar com o apoio da classe média, dos profissionais liberais e da burguesia industrial e a ser incentivado para os que quisessem ingressar de imediato no mercado de trabalho.

Havia uma crescente necessidade de mão de obra qualificada para o trabalho nas indústrias nacionais. Nessa época, foram inseridas nos currículos escolares as disciplinas moral e cívica para o desenvolvimento do espírito ético e patriótico dos estudantes com a intenção de servir aos patrões e donos do poder. O investimento na educação se concentrou nas regiões sul e sudeste do Brasil, agravando ainda mais as desigualdades regionais e sociais.

O desenvolvimento da escola como instituição de ensino sempre esteve ligado à burguesia e ao Capitalismo: as habilidades básicas e práticas serviam para o crescimento financeiro do país promovido pela classe trabalhadora.

Foi somente no final do século XX, com a Constituição de 1988, que surgem leis e projetos educacionais que advogam a democratização da escola. Nos artigos 205 a 214 da Constituição, situam-se os princípios e as finalidades da Educação Nacional, incluindo a universalização do ensino público, a gratuidade e obrigatoriedade do ensino fundamental e a

erradicação do analfabetismo. *A posteriori*, foi implementado pelo Governo o Plano Decenal de Educação para Todos (1994) e criada a nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB – 1996).

Apesar de a educação brasileira ter uma trajetória evolutiva, a história do país é marcada, inegavelmente, pela dominação, exploração, dependência, violência e silenciamento cultural, de maneira que os povos negros e indígenas sempre foram rebaixados e o branco enaltecido.

Ainda hoje, observa-se que a colonialidade do saber é mantida em um modelo de educação eurocêntrico, elitista, homogeneizante, reacionário, domesticador de corpos e vozes, neoliberal, que não considera os saberes advindos das classes populares e que não atende às reais necessidades de uma educação democrática, libertadora, transformadora, qualitativa e igualitária. Apesar de o Plano Nacional de Educação (PNE) estabelecer a erradicação do analfabetismo até 2024, esse fator ainda é uma questão a ser enfrentada.

Com base na autodeclaração de cor ou raça, dados do IBGE (2022) mostram que, aproximadamente, 56% da população brasileira é negra e este é o grupo que mais se encontra na linha da pobreza ou abaixo dela. O principal fator para a manutenção da pobreza no país é a perpetuação do racismo e um dos principais impasses para a igualdade racial no Brasil é a escolaridade. Ou seja, “A pobreza no Brasil tem cor, e ela é hegemonicamente negra” (Sintufri, 2020, n.p.), para usar a frase declarada pelo professor e pesquisador Richarlls Martins, do Núcleo de Estudos de Políticas Públicas em Direitos Humanos (NEPP-DH/UFRJ), e o acesso à educação plena, até o momento, não é um direito de todos, como mostra os recenseamentos.

O redator da Agência Senado, Ricardo Westin (2020, n.p.), afirma que:

No Brasil, ser negro significa ser mais pobre do que o branco, ter menos escolaridade, receber salário menor, ser mais rejeitado pelo mercado de trabalho, ter menos oportunidades de ascensão profissional e social, dificilmente chegar à cúpula do poder público e aos postos de comando da iniciativa privada, estar entre os principais ocupantes dos subempregos, ter menos acesso aos serviços de saúde, ser vítima preferencial da violência urbana, ter mais chances de ir para a prisão, morrer mais cedo.

A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD) – Educação 2022, divulgada pelo IBGE, aponta que o analfabetismo entre os negros chega a 7,4%, mais que o triplo entre os brancos, principalmente entre os de maior faixa etária. O estado do Nordeste mostra a maior taxa (13,90%).

Embora o analfabetismo entre pardos e pretos apresente queda gradual, percebe-se um desnível educacional entre os dois grupos (negros e brancos) devido aos modos desiguais de inserção ao universo escolar e à assimetria de oportunidades sociais causados pelo racismo.

Ademais, um indicador de abandono escolar trazido pela PNAD Contínua (2023) mostra que, entre os jovens de 14 a 29 anos que não completaram o ensino médio, 70,6% são pretos ou pardos. Nesse grupo, 38,7% citaram como motivo para o abandono a necessidade de trabalhar e 29,1% disseram não ter interesse em estudar. Apesar de a série histórica demonstrar uma diminuição percentual na diferença entre esses grupos, inclusive devido ao aumento no investimento na educação através do Fundeb, geralmente, os jovens negros precisam buscar inserção no mercado de trabalho muito cedo, como forma de colaborar para a subsistência do grupo familiar.

De acordo com a educadora e gestora da educação Macaé Evaristo, em entrevista concedida ao *site* do Instituto Unibanco – Observatório de Educação, Ensino Médio e Gestão, na ocasião do lançamento do “II Edital de Gestão Escolar para Equidade: Juventude Negra”, esse conflito entre o trabalho e a escola e, por consequência, a evasão escolar, é uma das marcas da desigualdade racial no Brasil:

“Os jovens ainda vivem muito um conflito entre educação e trabalho em que as condições de vida impõem a opção pelo trabalho. Precisamos investir em melhores condições de atendimento a essa população”, explica. Além disso, essa população é maioria nas escolas com menor estrutura, o que favorece a evasão e o baixo desempenho na aprendizagem. “Os jovens das comunidades mais vulneráveis têm acesso a escolas com infraestrutura mais precária, que no geral têm profissionais de educação sem a formação desejada nas áreas do currículo demandadas para o Ensino Médio”, conclui Macaé Evaristo. (Desigualdade [...], 2023, n.p.)

A pesquisadora Ana Lúcia Souza (2011), por sua vez, traz outros fatores para o abandono escolar, ao afirmar que:

Dentre as razões da não permanência na escola figuram com expressividade as diferenças de tratamento e distribuição de afeto em relação a crianças negras e brancas; a raridade de materiais didáticos que abordem positivamente a história e as culturas africanas e afro-brasileiras; a pouca importância atribuída aos conflitos que envolvem apelidos e piadas e, até mesmo, o silenciamento e o medo diante do “nome” negro ou preto, que se configura num drama no cotidiano da escola. (Souza, 2011, p. 49)

Essa questão mencionada por Souza (2011) passa pela preparação docente para uma educação antirracista. Segundo um estudo de 2016 da Universidade John Hopkins, professores brancos possuem menos expectativas positivas quanto ao futuro profissional e

acadêmico de alunos negros, o que favorece o desenvolvimento de situações de conflitos ligados à discriminação racial. No final da trajetória escolar, efetivamente, os alunos negros não obtêm sucesso devido ao apoio que lhes foi sonegado.

Ao realizar a análise do perfil educacional do segmento negro da população no sistema de ensino, uma recente pesquisa realizada pelo Interdisciplinaridade e Evidências no Debate Educacional (Iede), de 21 de novembro de 2020, a pedido da Fundação Lemann, demonstrou, por meio de dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), que há diferenças consideráveis entre o percentual de estudantes negros e brancos que atingem índices adequados de aprendizagem.

Tabela 3 – Análise de diferença entre brancos, pardos e negros no SAEB

Cor	NSE	Ideb Anos Iniciais	Ideb Anos Finais	Ideb Ensino Médio
Branca	1	5.1	4.1	3.3
Preta	1	4.6	3.8	3.2
Preta + Parda	1	5.1	4.0	3.2

Fonte: <https://www.portaliiede.com.br/analise-sobre-a-diferenca-entre-brancos-pretos-e-pardos-no-saeb/>.

Os resultados mostram que: a) há um grande hiato entre estudantes brancos e pretos e, em menor grau, entre estudantes brancos e pardos em relação ao desempenho escolar, independentemente da etapa de ensino; e b) os fatores socioeconômicos acentuam as desigualdades.

Pesquisas que recobrem desde os anos iniciais até o ensino superior revelam trajetórias escolares desse grupo social marcadas por traços de defasagens, irregularidades, reprovações ou insucesso e evasão escolar, com maior número de negros na educação de jovens e adultos (EJA) e menos negros na escola/universidade quanto mais se avança nos anos de escolaridade.

Historicamente, o assassinato de negros lidera os *rankings* de homicídios no Brasil. O racismo, como elemento estruturante e presente em todos os aspectos da sociedade, agrava o aumento da miséria e do desemprego e impacta a conjuntura de mortes desse grupo vitimado.

Conforme os dados do **Atlas da Violência 2023**, elaborado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) e pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP), e o levantamento do **17º Anuário Brasileiro de Segurança Pública 2023**, no caso de mortes violentas, 76,9% das pessoas assassinadas em 2022 eram negras. Em 2021, um total de 2.154 pessoas negras foram mortas em ações policiais, segundo a Rede de Observatórios em

Segurança Pública. Em 2022, havia 442.033 pessoas negras encarceradas, segundo o supradito FBSP.

Os jovens negros estão sem perspectiva de futuro, sem emprego, sem um estudo inclusivo e significativo e continuam a ser vítimas de violência. É difícil tornar a educação atrativa para esses jovens que vivem em um contexto em que diariamente se defrontam com a violência letal, que concentra 75% de mortes por intervenção policial, no grupo etário entre 12 e 29 anos. O cenário atual é de extermínio da juventude negra.

Para que a luta contra a discriminação negra, em todos os âmbitos, seja exitosa, o primeiro passo é a sociedade brasileira reconhecer o sistema de privilégios no qual a branquitude está inserida e se declarar racista. De acordo com o emérito professor Sílvio Almeida:

A negação é essencial para a continuidade do racismo. Ele só consegue funcionar e se reproduzir sem embaraço quando é negado, naturalizado, incorporado ao nosso cotidiano como algo normal. Não sendo o racismo reconhecido, é como se o problema não existisse e nenhuma mudança fosse necessária. A tomada de consciência, portanto, é um ponto de partida fundamental. (Westin, 2020, n.p.)

O redator Ricardo Westin (2020, n.p.) ainda declara que:

Quando a negação prevalece, essa realidade é interpretada como decorrência natural e inevitável das desigualdades sociais do Brasil e não se consegue enxergar que a verdadeira causa é o racismo. É por isso que os negacionistas rechaçam políticas de cunho racial como a demarcação de terras quilombolas e a criação de cotas nas universidades e nos concursos públicos.

Os negros precisam ser reparados por meio de políticas públicas sérias e efetivas e de ações governamentais emergenciais e eficazes de enfrentamento ao racismo estrutural, à discriminação racial e à desigualdade racial, escolar, social e econômica, já que foram alijados do acesso à educação como um direito que sempre foi ofertado às camadas abastadas da sociedade. Isso inclui a formação continuada sólida e de qualidade dos professores e a sua valorização acadêmica e profissional.

Para que criem um compromisso moral de combate ao racismo ao adotarem práticas pedagógicas antirracistas individuais e coletivas no espaço escolar, os professores precisam reconhecer a existência do racismo e de racistas no Brasil e o fato de brasileiros não viverem em uma democracia racial, com miscigenados convivendo sem conflitos.

Nas escolas, portanto, deve haver espaço para uma gestão democrática, para os estudos e os debates sobre questões étnico-raciais durante o tempo destinado ao planejamento

para ações de formação dos professores, para que os educadores e todos os profissionais da educação discutam sobre o que é o racismo de fato e como ele opera e interfere nas relações sociais. Todos os profissionais da educação precisam se instrumentalizar para combatê-lo, isto é, precisa haver momentos para se apropriarem da temática, a fim de se tornarem racialmente letrados.

A propósito, de acordo com o artigo publicado em 20 de novembro de 2023 pela Central Única dos trabalhadores (CUT), o conceito de letramento racial (*racial literacy*) foi criado pela socióloga americana France Winddance Twine em 2003, e a primeira tradução para o português é atribuída à psicóloga Lia Vaine Schucman.

Segundo os autores do artigo (CUT, 2023, n.p.), “o letramento racial é um processo de reeducação racial que reúne um conjunto de práticas com o intuito de desconstruir formas de pensar e agir naturalizadas e normalizadas socialmente, em relação a pessoas negras e pessoas brancas”.

No Dicionário Online de Português (Dicio) e na Academia Brasileira de Letras (ABL) consta a expressão letramento racial. Em ambos, a expressão se refere a um ato político, educacional, antirracista e construtor de sentidos.

De acordo com o Dicio (2023, n.p.), letramento racial é uma locução substantiva, cujo conceito:

[...] se pauta em uma educação antirracista de reflexão e se efetiva através de práticas de conscientização do modo como o racismo está institucionalizado na sociedade, formando indivíduos aptos para identificar comportamentos racistas em suas próprias vidas.
Medidas institucionais de combate ao racismo, especialmente falando do racismo estrutural.

A ABL (2023, n.p., grifos do autor), por sua vez, classifica o termo de igual modo e define o seu conceito como:

Classe gramatical:

loc. subst.

Definição:

1. Conjunto de práticas pedagógicas que têm por objetivo conscientizar o indivíduo da estrutura e do funcionamento do racismo na sociedade e torná-lo apto a reconhecer, criticar e combater atitudes racistas em seu cotidiano.
2. Esse processo de conscientização.
3. Conhecimento e percepção adquiridos nesse processo.

[Também denominado *letramento racial crítico*.]

Com uma boa formação de base teórico-metodológica, os profissionais da educação, principalmente os professores, serão incentivados a elaborar projetos político-pedagógicos que alterem o cotidiano escolar e terão preparo para trabalhar com a diversidade étnica e, no caso dos docentes, com textos e livros de autoria afrodescendente na sala de aula.

Uma das soluções para mitigar a relação desigual do ensino letrado entre brancos e negros ou por fim a esse hiato educacional é fazer com que as múltiplas práticas de leitura e escrita com diversos gêneros discursivos e diferentes linguagens estejam aliadas aos contextos dos letramentos plurais, em especial dos letramentos literário e racial.

Angela Kleiman (1995, p. 11) atesta que:

Os letramentos, para além das habilidades de ler e escrever, podem ser mais bem compreendidos como um conjunto de práticas sociais, cujos modos específicos de funcionamento têm implicações importantes para as formas pelas quais os sujeitos envolvidos nessas práticas constroem relações de identidade e de poder.

Ao conceber os letramentos como os usos sociais singulares das linguagens e as suas práticas como heterogêneas, críticas, historicamente situadas – pois modeladas e construídas culturalmente – e relacionadas aos dinâmicos papéis e eventos sociais ocupados na sociedade, compreende-se que as identidades negras e a presença de seus conhecimentos não têm sido valorizados social e historicamente, mesmo sendo muito importantes os seus valores civilizatórios para a formação da população brasileira.

Desse modo, Ana Lúcia Souza (2011, p. 35) declara que:

Ao enxergar o caráter social e plural das práticas de letramentos, validam-se tanto as práticas adquiridas por meio de processos escolarizados, nas esferas mais institucionalizadas, como as adquiridas em processos e espaços de aprendizagem em distintas esferas do cotidiano (Barton & Hamilton, 2000). Tais ideias contribuem para o entendimento dos múltiplos sentidos atribuídos à linguagem, aos diferentes modos de ler, escrever e falar que caracterizam as histórias e trajetórias de letramentos dos diferentes grupos.

Sob a concepção de letramentos e a perspectiva sociocultural da linguagem, ao considerar as formas e os tipos de interações verbais nas quais os enunciados se prestam em ligação com as condições concretas em que se realizam as enunciações atreladas à dinâmica da vida e à criação ideológica, e aliada à ideia acima exposta por Souza, a mesma autora concebe o termo letramento de reexistência como:

[...] 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 ou não.

[...]

A singularidade está nas microrresistências cotidianas ressignificadas na linguagem... não apenas no conteúdo, mas também nas formas de dizer, o que remete tanto à natureza dialógica da linguagem como também às proposições dos estudos culturais que revelam que as identidades sociais, sempre em construção, se dão de forma tensa e contraditória, própria de situações em que estão em disputa lugares socialmente legitimados. (Souza, 2011, p. 37)

A pesquisadora se refere aos ativistas *rappers*, sujeitos jovens participantes da sua pesquisa de doutorado. Contudo, pode-se fazer uma analogia com os alunos dos anos finais do ensino fundamental, que estão nas salas de aula da escola pública, participantes plenos e densos de muitas atividades letradoras (extra)escolares desta atual pesquisa de mestrado, como agentes de letramento em sua comunidade de pertença.

A compreensão e o reconhecimento da potência da existência das identidades negras e a importância de seus valores civilizatórios para a formação da população brasileira levam o professor, consciente de seu papel transformador, a reinventar práticas de uso da linguagem. Para tanto, ele articula o letramento socialmente validado, adotado pela escola, aos letramentos oriundos da esfera do cotidiano, os quais representam a identidade, os projetos de vida, a historicidade dos corpos negros e a cultura juvenil desses sujeitos históricos.

É notável que os efeitos perversos da escravidão africana podem ser constatados na escola, quando esta ignora as identidades plurais e não contesta a perpetuação da intolerância racial, a qual ocorre travestida de brincadeiras, de expressões idiomáticas, de metáforas e de ironias de caráter depreciativo – mecanismos historicamente naturalizados –, que minam a autoestima dos alunos negros. Em meio a tantas adversidades pelas quais a população negra passa diariamente, frequentar a escola, para muitas dessas famílias, é a única esperança nessa luta pela sobrevivência.

Devido a descasos, muitas bibliotecas de bairro foram fechadas. Quando há projetos governamentais de bibliotecas volantes que facilitam o acesso de cidadãos a livros, estas, paradoxalmente, costumam se concentrar nas regiões centrais ou nobres das cidades, a que muitos alunos periféricos dificilmente têm acesso. Isso, implicitamente, nega o direito de estes ocuparem espaços que sempre foram destinados à elite, reafirmando os processos de exclusão.

Promover a participação dos jovens periféricos em atividades artísticas e educativas de leitura, de convivência comunitária, de visita a espaços culturais, de empréstimo de livros, de pesquisas *on-line*, de prêmios literários a quem mais doou ou pegou livros emprestados é desenvolver uma educação para a democracia, para a pluralidade e para a equidade.

Esses projetos são fundamentais, mas precisam ser desenvolvidos em todos os municípios, em todos os bairros, a fim de melhorar a vida dos cidadãos, gerando oportunidades de trabalho, renda e bem-estar para todos.

No âmbito de promoção de educação literária, o autor Rildo Cosson (2021) propõe o letramento literário. Em sua visão, o letramento literário é fundamental no processo educativo, pois tem a finalidade de formar leitores que vão além da simples leitura. Esse processo propicia aos indivíduos formas de apreciar a beleza de uma obra literária, de explorar as potencialidades do texto literário e de experienciar todo poder humanizador da literatura. Consoante o autor:

Na escola, a leitura literária tem a função de nos ajudar a ler melhor, não apenas porque possibilita a criação do hábito de leitura ou porque seja prazerosa, mas sim, e sobretudo, porque nos fornece, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito de linguagem. (Cosson, 2021, p. 30)

Em se tratando da leitura de poesias, com base na declaração de Kleiman (1995, p. 19), é na relação pessoal com a poesia que se utiliza o conhecimento sobre a escrita para definir uma relação estética com a linguagem por meio da análise e criação de poemas.

Já é conhecido que a literatura, para os povos africanos, teve início por meio da oralidade. A literatura oral é um traço da ancestralidade afro-brasileira e é importante na interface com o letramento racial. Muitos alunos iniciam a sua experiência literária com a literatura oral. A poesia é uma forma de uso da linguagem que muito se aproxima dessa prática sociocultural da língua.

Se considerarmos que os livros ainda são inacessíveis ou interditados à grande parte da população, os letramentos literário e racial contribuem para que a história não contada seja contada ao valorizar e resgatar as histórias orais e vê-las como tão importantes quanto as escritas.

Nessa vertente, a antropóloga e pesquisadora francesa Michèle Petit, em **A arte de ler ou como resistir à adversidade**, afirma que:

Por muito tempo se opôs oral e escrita, embora o livro e a voz sejam companheiros, e a biblioteca, em particular, seja um ambiente “natural” para a oralidade: é o lugar de milhares de vozes escondidas nos livros que foram escritos a partir da voz interior de um autor. Quando lê, cada leitor faz reviver essa voz, que provém às vezes de muitos séculos atrás. Mas para as pessoas que cresceram longe dos suportes impressos, alguém tem que emprestar sua voz para que entendam aquela que o livro carrega. (Petit, 2010, p. 59)

As bibliotecas móveis, com um rico acervo com autorias negras incluídas, circulando pelos bairros e pelas escolas, funcionando com clubes de leitura, oficinas literárias e círculos de leitura são ótimas iniciativas para que a literatura, seja oral ou escrita, se torne um ato anticolonial, um instrumento para a construção de um novo modelo de sociedade.

É no chão da escola que se tem a oportunidade de estimular a convivência com as diferenças e a construção de laços multirraciais e multiculturais, de defender pautas coletivas sensíveis a preconceitos e de desenvolver projetos que dialoguem com realidades plurais, fortalecendo a luta antirracista afro-diaspórica.

A escola tem uma enorme potencialidade de formar indivíduos ativos, reflexivos e críticos a partir de práticas de leitura literária inovadoras que ampliam o trato com o diverso e o debate de ideias, que auxiliam na construção do Eu no mundo e na compreensão do papel do Outro, não atuando como mecanismo de perpetuação dos preconceitos e das desigualdades.

O letramento literário atende ao previsto na BNCC, de 2018, quando esta, tratando de literatura, coloca a leitura do texto literário no cerne do trabalho na educação básica. O referido documento declara que:

Por força de certa simplificação didática, as biografias de autores, as características de épocas, os resumos e outros gêneros artísticos substitutivos, como o cinema e as HQs, têm relegado o texto literário a um plano secundário do ensino. Assim, é importante não só (re)colocá-lo como ponto de partida para o trabalho com a literatura, como intensificar seu convívio com os estudantes.

Como linguagem artisticamente organizada, a literatura enriquece nossa percepção e nossa visão de mundo. Mediante arranjos especiais das palavras, ela cria um universo que nos permite aumentar nossa capacidade de ver e sentir. Nesse sentido, a literatura possibilita uma ampliação da nossa visão do mundo, ajuda-nos não só a ver mais, mas a colocar em questão muito do que estamos vendo e vivenciando. (Brasil, 2018, p. 499)

O letramento racial também atende à BNCC, de 2018, quando contempla as identidades plurais e traz para o palco o protagonismo negro e o debate sobre Direitos Humanos, a valorização da história da África, da cultura afro-brasileira e dos saberes e fazeres produzidos por essas populações, os processos de inclusão/exclusão desses sujeitos no Brasil e na América e as relações globais complexas na atualidade.

Eis o trecho comprovativo:

Ensino Fundamental – 9º ano: (EF09HI26): Discutir e analisar as causas da violência contra populações marginalizadas (negros, indígenas, mulheres, homossexuais, camponeses, pobres etc.) com vistas à tomada de consciência e à

construção de uma cultura de paz, empatia e respeito às pessoas. (Brasil, 2018, p. 431)

Nesse sentido, os letramentos literário e racial são complementares e de suma importância para pavimentar o desenvolvimento do trabalho literário com abordagem multicultural em uma perspectiva antirracista, inclusiva e igualitária.

3.2 A formação do leitor literário: o papel do professor mediador

O incentivo à leitura literária, desde a mais tenra idade, é fundamental para a formação de leitores críticos. Ler obras diversificadas de literatura para as crianças contribui para a sua experiência estética, para a participação ativa de sua percepção, corporeidade, curiosidade, sensibilidade, afetividade, imaginação e criatividade. Por meio das obras literárias, as crianças experimentam muitas emoções e acabam se identificando com algumas histórias e alguns personagens, os quais dão sentido à sua vida.

Apesar de a escola ser uma das principais agências de letramentos, um dos primordiais pontos de partida para o desenvolvimento do prazer da leitura e o pórtico para o letramento literário, já é sabido que o ato de conversar, cantar e contar histórias desde a fase gestacional auxilia tanto para a convivência e o estreitamento do vínculo afetivo entre os progenitores ou cuidadores e o bebê quanto para a evolução dos processos de aquisição da linguagem e de desenvolvimento do pensamento.

A criança, ao ser estimulada a ouvir músicas, cantigas, poesias e contação de contos, lendas e fábulas – e já cercada e participante de práticas letradas antes mesmo de nascer –, não raro estará disposta a enveredar pelo universo da literatura e propensa a progredir nas habilidades referentes às práticas de linguagem, como oralidade, escuta, leitura, escrita e análise da língua.

O prazer de ler não se dá de forma apriorística, mas por estímulo, visto que só quem gosta de ler consegue contagiar alguém a gostar de ler. Como a criança aprende pelo exemplo, o incentivo à leitura de livros literários infantis, desde a fase inicial da primeira infância e a inicial da primeira etapa da educação básica, é imprescindível para a formação de leitores.

Vale reforçar que, nos anos iniciais de escolaridade, a leitura de literatura infantil não seria uma ação posterior à aprendizagem do ato de leitura (decodificadora), isto é, à alfabetização, mas a própria e específica ação de apropriação desse ato cultural e linguístico.

Na fase inicial de vida, o primeiro contato com objeto cultural livro se dá por meio da leitura sensorial (Martins, 2004, p. 40), ou seja, a apropriação do livro se dá, sobretudo, de maneira tátil. Nessa descoberta, a criança apresenta curiosidade pelo seu aspecto lúdico, o jogo de imagens e de cores normalmente desperta prazer.

Conforme a leitura semiótica se amplia, o processo de aquisição da leitura avança da fase inicial da leitura sensorial, em que escolhe os livros com ilustrações coloridas (seja para levá-los à boca, rasgá-los, seja para folheá-los, experimentando, assim, uma sensação de conhecê-los ainda mais), para a fase da leitura emocional, em que a leitura tem a potencialidade de aguçar a fantasia e incitar a libertação das emoções e reminiscências.

De modo progressivo, o indivíduo passa a racionalizar a leitura. A leitura racional “transforma o conhecimento prévio em um novo conhecimento ou em novas questões” (Martins, 2004, p. 81). O leitor foca mais o texto escrito, visa o questionamento do texto lido, deseja compreendê-lo e dialogar com ele.

Como a leitura é dinâmica e circunstanciada, vale salientar que os níveis de leitura levantados pela autora são inter-relacionados, quando não concomitantes na fase adulta, podendo haver prevalência de um ou outro, a depender da experiência, da expectativa, da necessidade, do interesse do leitor e das condições do contexto em que se insere, visto que é própria da condição humana a tentativa de se expressar, de buscar sentidos, de compreender a si e o mundo.

Posto isso, reputa-se a importância da leitura literária para formação não apenas do leitor, mas do cidadão crítico, por conduzi-lo ao desenvolvimento da linguagem, da consciência crítica e das vivências que propiciem experiências de sensibilidade e solidariedade. Dessa forma, reforça-se o que foi posto anteriormente:

O contato inicial com a literatura não exige o domínio do código escrito. A experiência pré-escolar, geralmente, põe na bagagem infantil narrativas orais – clássicas e populares – versos, trava-línguas, adivinhas e muitas outras manifestações ricas em ludismo sonoro e semântico. Portanto, composições poéticas e ficção infantil, quando integradas ao programa dos anos iniciais da escolaridade, dão continuidade a uma experiência linguística já iniciada, cuja importância reside em que a relação estabelecida, por meio dela, entre falante e língua, privilegia o lúdico e o afetivo. Trata-se, portanto, de uma experiência com a expressividade da língua. (Cademartori, 2010, p. 47 – *E-book*)

Para formar leitores, é preciso ser leitor. O papel de mediador de leitura não se restringe ao professor nas escolas, embora este proponha experiências diferenciadas. Os pais ou cuidadores podem ser sujeitos leitores e estabelecerem uma relação literária com a criança, assim como os contadores de histórias, os autores e ilustradores de livros, os

psicólogos e psicanalistas, os bibliotecários que orientam a leitura no espaço da biblioteca, da sala de leitura, dos centros comunitários ou de outros espaços educativos, quando preparados para trabalhar o texto literário.

Um breve levantamento com base nas perguntas abertas e fechadas da enquete a seguir, que foram respondidas voluntariamente pelos alunos participantes desta pesquisa, mostrou que a maioria desses estudantes declarou o professor como o principal influente na formação leitora dos entrevistados, seguido da mãe e/ou do pai, citado por alguns; outros ainda não desenvolveram o hábito de leitura ou ainda não se sentiram despertados para ela, ou não sentem predileção por ela.

Quadro 1 – Questionário: experiência com a leitura literária

QUESTIONÁRIO – EXPERIÊNCIA COM A LEITURA LITERÁRIA
01) Quem o(a) apresentou ao universo da leitura?
02) Você prefere ler na modalidade: ☐ Impressa. ☐ Digital. ☐ Não tenho preferência: nas duas modalidades. ☐ Não gosto de ler.
03) Você gosta de ler em casa e/ou em outros espaços sem ser a escola? Quais tipos de leitura? Quais suas preferências de leitura?
04) Quem o(a) motivou a ler literatura?
05) Qual a sua relação com a leitura literária, especialmente a poesia?
06) Quem o(a) motivou a ler poemas?
07) Desde quando/Em que momento/Como a poesia entrou em sua vida? A experiência foi positiva ou negativa?
08) Você gosta mais de ler ou escrever poesias? ☐ Ler. ☐ Escrever. ☐ Ler e escrever. ☐ N.D.A (Nenhuma das alternativas anteriores).
09) Há algum(a) poeta que mais gosta de ler e/ou no(a) qual se inspira?
10) Qual a importância/o valor da poesia em sua vida?

Fonte: A autora, 2022.

O sujeito terá a possibilidade de se desenvolver mais plenamente como um cidadão a partir da interação com o seu meio social e com os objetos e artefatos que reconhece e aprende a utilizar. Todo indivíduo é um ser de natureza social e tudo o que tem de humano advém de sua vida em sociedade, do seio da cultura criada pela humanidade.

Isso se explica pelo fato de o indivíduo não nascer humanizado – apesar de se enquadrar na categoria de ser humano –, condição esta que perpassa por fatores como aquisição da cultura, relações afetivas e sociais em várias esferas. É no movimento de interação e mediação com os espaços sociais, com os ambientes, com os objetos e com os outros seres humanos que ele se torna humanizado.

Desse modo, ao refletir sobre o poder humanizador da literatura e da função da escola em formar cidadãos conscientes, críticos e autônomos, a figura do professor mediador ocupa um espaço de provocador do desenvolvimento da leitura literária.

O professor formador tem a principal função de estimular as crianças a terem contato com os livros (suas formas, cores, gravuras, seus conteúdos, textos e contextos) e a ter experiências com o mundo da ficção, com o “universo fabulado” – para usar a expressão de Antonio Candido (2011, p. 176). Ao docente se incumbe a tarefa de proporcionar aos estudantes a apropriação dessa produção humana mais elaborada e de atuar como o contador de histórias – que podem ser recontadas, dramatizadas, teatralizadas – e como o declamador de poesias, sendo o seu parceiro mais proficiente no uso da literatura nas diversas possibilidades de práticas de leitura, de maneira criativa e refletida.

De acordo com a BNCC, para formar leitores literários, o professor mediador precisa ser um amante e conhecedor de literatura – pois isso será fundamental para inspirar jovens leitores – e reconhecer que ela é um patrimônio artístico da humanidade e que todos têm o direito de obter o acesso a ela. A esse profissional cabe envolver os alunos:

[...] em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura. (Brasil, 2018, p. 87)

Sendo o professor o principal responsável pela mediação da leitura, a maneira como esse profissional atua pode interferir no processo de compreensão e apropriação do livro. Algumas dessas atuações são as seguintes: saber selecionar textos e livros desafiadores, pensar nas portas de entrada desses textos e nas chaves de leitura, ajudar outros leitores a conferirem sentidos aos textos sem impor a sua visão, pensar em perguntas abertas provocativas que instiguem os leitores a imprimirem a sua própria opinião.

De igual modo, o professor mediador deve ser um ator no papel de leitor: saber usar a estratégia de leitura em voz alta, de mudança de voz (entonação e clareza), levando em conta a diversidade dos textos (planejar trabalhar com textos de diferentes gêneros) e a continuidade da leitura (dar oportunidade ao aluno de revisar o texto muitas vezes) e a sua progressão (partir do que os alunos já conhecem para avançar enquanto leitores).

A boa atuação do professor também se dá ao mostrar paulatinamente aos alunos as estratégias que os leitores mais experientes costumam fazer para ler melhor, conforme propõe Isabel Solé, no livro **Estratégias de leitura** (1998).

Dentre a multiplicidade de estratégias usadas para compreender globalmente diferentes textos e construir significados adequados estão: saber escolher um livro; antecipar o que se vai ler a partir do (sub)título, da capa e do nome do autor; ativar os conhecimentos prévios; fazer inferências e elaborar hipóteses, que podem ser confirmadas ou não; expressar a opinião com base no que leu; confrontar opiniões com outros leitores, ouvir aspectos que foram imperceptíveis, dar chance de ampliar os sentidos construídos a partir de uma determinada leitura por meio de trocas de impressões literárias; pular trechos que não interessam no momento; voltar ao texto quando necessário a fim de compreendê-lo melhor ou de destacar e fruir uma passagem marcante, enfim, posicionar-se desenvolvendo a sua formação crítica.

A autora argentina Cecilia Bajour (2012) trata da seleção dos textos estimulantes que serão oferecidos aos alunos no encontro social de leitura literária e do quanto o ato da leitura consiste, em grande medida, na conversa sobre os livros que se lê. Sendo assim:

Ao escolhermos o que será lido com outros, estamos imaginando por onde poderemos introduzir os textos nas conversas literárias, por onde entrarão os demais leitores, que encontros e desencontros a discussão poderá suscitar, como faremos para ajudá-los nesses achados, como deixaremos aberta a possibilidade de que o próprio texto os ajude com algumas respostas ou lhes abra caminho para novas perguntas, como faremos para intervir sem fechar sentidos. (Bajour, 2012, p. 27)

Quanto ao desenvolvimento do valor da escuta nas atividades de mediação de leitura literária em contexto escolar, Bajour destaca a concepção dialógica de leitura em que predomine o compartilhamento pleno das leituras realizadas pelos alunos e mediador e a negociação de sentidos e sua permanente expansão.

Nesse sentido, a escritora centraliza o processo da leitura compartilhada – “conversação literária” – como prática pedagógica e cultural que dá espaço às vozes, aos gestos e aos silêncios dos leitores.

Segundo Bajour (2012, p. 24):

Escutar, assim como ler, tem que ver, porém, com a vontade e com a disposição para aceitar e apreciar a palavra dos outros em toda sua complexidade, isto é, não só aquilo que esperamos, que nos tranquiliza ou coincide com nossos sentidos, mas também o que diverge de nossas interpretações ou visões de mundo.

A pesquisadora afirma, inclusive, que a retomada do texto lido passa pela escuta da interpretação dos outros que se entremeia com a do próprio leitor: “os fragmentos de sentido que originamos nesse encontro, quando entram em contato com os fragmentos de outros,

podem gerar algo novo, algo a que talvez não chegaríamos na leitura solitária” (Bajour, 2012, p. 24).

Por outro lado, por mais que a leitura intersubjetiva em uma prática de leitura seja necessária, uma vez que é no compartilhar percepções literárias e no partilhar experiências e saberes que se expande o repertório de conhecimentos, de sentidos e de visão de mundo, há de se levar em conta que a relação do leitor com um texto pode apresentar nuances. Dessa forma, assim como há várias leituras quantos são os leitores, há também uma nova leitura a cada releitura, ou seja, a cada (re)aproximação do leitor com um mesmo texto, de acordo com o tempo, o espaço e a circunstância, há um novo olhar.

A autora Maria José R. F. Coracini (1995, p. 16) compartilha do mesmo entendimento ao esclarecer que:

[...] quando falamos de diferentes leituras, referimo-nos não apenas à leitura realizada por cada indivíduo em particular, mas aos diferentes momentos de sua vida: na verdade, o sentido de um texto, por ser produzido por um sujeito em constante mutação, não pode jamais ser o mesmo; aliás, como bem coloca Foucault (1971), tudo é comentário: o dizer é inevitavelmente habitado pelo já dito e se abre sempre para uma pluralidade de sentidos, que, por não se produzirem jamais nas mesmas circunstâncias, são, ao mesmo tempo, sempre e inevitavelmente novos.

Seguindo a mesma linha de pensamento, Maria Helena Martins (2004, p. 79) afirma que um texto que não diz nada ao leitor atualmente, que não faz sentido em um determinado momento, tempos depois pode fazê-lo emocionar ou “suscitar reflexões apenas após várias leituras”.

Por meio da poesia, por exemplo, é possível ter muitas experimentações com a linguagem: palavras semelhantes e distintas (independente do significado delas ou do poema como um todo), palavras difíceis de pronunciar, oposição semântica, contraste sonoro, rimas e diversas figuras de linguagem (como assonâncias, aliterações, onomatopeias, assíndetos, hipérbolos, anáforas, metáforas) e os seus efeitos estéticos e de sentido.

Ao trabalhar com poesia, o professor mediador não só contribui para o desenvolvimento intelectual dos seus alunos leitores, mas principalmente para o desenvolvimento humano deles. A poesia como aliada do trabalho literário desenvolve a criatividade, a habilidade de escuta atenta e sensível, a apreciação da musicalidade da língua, a capacidade de fazer interpretações, a leitura crítica e a ampliação do repertório (extra)linguístico.

A autora Petit (2010) cita a especialista e escritora colombiana do campo da literatura infantil e juvenil, Beatriz Helena Robledo, a qual afirma que o ritmo, a cadência, a

musicalidade e o jogo das palavras são importantes nas experiências literárias, desde o início da primeira infância, pois, assim como as mãos seguram uma criança, o ritmo a ampara:

A poesia é antes um ritmo, um ritmo que sustenta, que protege do vazio, que impede a vertigem, pois quando nós nos abandonamos ao ritmo, ele nos acolhe: algumas vezes lentamente, outras de forma rápida e cadenciada, restituindo-nos o ritmo original e binário do coração: sístole, diástole. (Petit, 2010, p. 62-63)

Ao declamar poesias, o mediador possibilita que os leitores entrem em contato com o encantamento do texto. Este encantamento pode provocar diferentes emoções, como o sentimento de empatia, que se caracteriza como um “processo de participação afetiva numa realidade alheia, fora de nós. Implica necessariamente disponibilidade, ou seja, predisposição para aceitar o que vem do mundo exterior, mesmo se depois venhamos a rechaçá-lo” (Martins, 2004, p. 51-52). Ao se sentir “na pele do outro” – esse outro pode ser um eu-lírico ou um personagem de ficção –, o leitor tem a oportunidade de vivenciar muitas experiências que poderão conduzi-lo a uma maior compreensão de si e do mundo.

Nessa acepção, a Base Nacional Comum Curricular de 2018, em relação ao âmbito artístico literário, destaca:

[...] a relevância desse campo para o exercício da empatia e do diálogo, tendo em vista a potência da arte e da literatura como expedientes que permitem o contato com diversificados valores, comportamentos, crenças, desejos e conflitos, o que contribui para reconhecer e compreender modos distintos de ser e estar no mundo e, pelo reconhecimento do que é diverso, compreender a si mesmo e desenvolver uma atitude de respeito e valorização do que é diferente. (Brasil, 2018, p. 139)

Dessarte, os textos literários tocam os leitores e os questionam acerca de suas visões sobre o mundo e os convidam a perguntar-lhes como viveriam o que é representado nas ficções (Bajour, 2012, p. 26). À medida que o indivíduo incorpora experiências de leitura e ganha autonomia leitora, não apenas compreende o mundo, atribuindo-lhe sentido e valor poéticos, como passa a transformá-lo.

A esse respeito, a escola tem o potencial de se tornar um território transgressor de amparo à diversidade e à variedade de obras literárias de autoria negra e afrodescendente que tratam da questão racial e ampliam a cosmovisão, desconstruindo a noção da “história única” – para usar a expressão de Chimamanda Ngozi Adichie (2019) –, (re)contada por vozes e mãos brancas, pelo viés etnocêntrico e eurocêntrico.

Nas palavras de Adichie (2019, p. 32): “[...] as histórias importam. Muitas histórias importam. As histórias foram usadas para espoliar e caluniar, mas também podem ser usadas

para empoderar e humanizar. Elas podem despedaçar a dignidade de um povo, mas também podem reparar essa dignidade despedaçada”.

Para a autora nigeriana, “a história única cria estereótipos, e o problema com os estereótipos não é que sejam mentira, mas que são incompletos. Eles fazem com que uma história se torne a única história” (Adichie, 2019, p. 26).

Mesmo em uma sociedade majoritariamente negra, a população afrodescendente no Brasil ainda é invisibilizada. Os negros continuam fora dos cargos de liderança, têm menos espaço nas prestigiadas instituições de ensino e nas mídias, não são a maioria da literatura de cânone renomado e consagrado pela crítica e não aparecem com a devida importância na história brasileira.

Todos os brasileiros precisam conhecer a real história dos africanos e de seus descendentes como partes fundantes da formação social brasileira e a contribuição das culturas desses povos para o Brasil contada e reescrita pelos sujeitos negros. A história dos negros não se resume ao processo de escravidão e às experiências negativas, de sofrimento, ou até mesmo de rebeldia, conforme a narrativa historiográfica oficial brasileira e portuguesa, a propagação dos meios de comunicação e a exposição dos livros didáticos publiciza(va)m.

Na escola, não foi ensinado que os negros são heróis e heroínas da história de seu povo. Só para ilustrar alguns, um dos maiores escritores do Brasil e primeiro presidente da Academia Brasileira de Letras (ABL), Machado de Assis, foi um homem preto e a deputada e educadora que, nos anos 1940, criou o Dia dos Professores, Antonieta de Barros, foi uma mulher preta.

São inúmeras as figuras negras históricas que deram a vida contra a escravidão, todavia poucas estão nos livros de história e de literatura. Os líderes brancos apagaram as suas lutas para que a dívida não fosse cobrada e afirmam que a abolição da escravatura foi um ato redentor da princesa branca, e não uma conquista do movimento abolicionista negro. Essas vozes ainda murmuram que o Brasil não é um país racista. É preciso dar voz a esses heróis para que contem que a história do Brasil é feita pela luta de seu povo.

A literatura afro-brasileira é importante para o processo de construção das identidades individuais e coletivas negras e de fortalecimento do povo negro na luta pela equidade. As poesias escritas por mãos pretas podem ser concebidas como poéticas de corpo e de liberdade, são porta-vozes da identidade de um povo, de sua existência e do seu estar no mundo. Pode-se compreendê-las como um território de acolhimento e resistência.

Os livros infantis e juvenis, os desenhos animados, as séries, as novelas e os filmes atuam na formação da identidade e do aprendizado das crianças e dos adolescentes. Nessa

perspectiva, eles colaboram para o processo do autorreconhecimento, da autoimagem e da autoestima desses indivíduos, partindo da representatividade que encruza os elementos da narrativa e da poética e as experiências autorais. Conhecer a história do próprio povo, as suas raízes e (re)existências, por meio de obras que abordam as questões étnico-raciais, é uma das formas de combater o racismo que atravessa cotidianamente esses sujeitos históricos.

Nesse aspecto, a arte literária contribui para compreender outras referências identitárias, para contemplar outros conceitos de beleza, de apreciações estéticas, étnicas, políticas, éticas, de valorização, pertencimento, de modo a conhecer outras versões das histórias e a fazer outras leituras possíveis por meio da ficção.

No tocante a isso, políticas e ações públicas são necessárias para buscar um pacto coletivo que promova um enfrentamento do racismo estrutural e institucional, pois estes estigmatizam e hierarquizam as diferenças e impactam em diferentes dimensões o desenvolvimento das crianças e dos jovens.

Um país em que há desempenho insuficiente em leitura, em que pessoas dos espaços rurais ou dos bairros populares da periferia urbana têm difícil acesso à cultura, ao conhecimento e à boa informação, em que poucos leem livros e se apropriam da literatura e que, por outro lado, os artefatos digitais roubam a atenção das crianças e dos adolescentes, torna-se desafiador promover o gosto pela leitura e contribuir para formar leitores literários.

No entanto, a escola pode se tornar uma comunidade de leitores de modo que a literatura circule de forma ampla e compartilhada, uma vez que “todo ser humano sente, de modo vital, necessidade de ter à sua disposição espaços onde encontrar mediações ficcionais e simbólicas” (Petit, 2010, p. 288).

Os clubes de leitura são ótimas iniciativas, pois oportunizam aos clubistas ler diferentes livros; conhecer diversos autores, gêneros textuais literários, diversas linguagens, outros pontos de vista; descobrir preferências literárias; desenvolver a sociabilidade, o hábito de leitura, a fruição estético-literária, as competências de escuta ativa, de oralidade nos debates, de produção de sentidos e de senso crítico; ampliar o repertório cultural e ético; expandir a visão sobre as leituras juntamente com os seus pares e se tornar um indivíduo interessante com conversas cativantes.

Sobre a implantação de clubes de leitura e a promoção da sociabilidade e das trocas literárias compartilhadas por meio deles, a pesquisadora Michèle Petit (2010, p. 139) declara que “a leitura favorece as transições entre [...] o eu e os outros. É por meio de intersubjetividades gratificantes que surge o desejo de ler, e o ato de dividir é inerente à leitura como a todas as atividades de sublimação”.

Na minha experiência como mediadora de leitura literária e implementadora do projeto “*Clube.On na Rede*”, na unidade escolar da Fundação Municipal de Educação (FME) de Niterói em que atuo como professora regente de língua portuguesa do quadro efetivo – e onde é o *lócus* desta pesquisa –, procuro dar espaço para a bibliodiversidade com o intuito de oferecer aos alunos clubistas um repertório cultural, emocional, estético e temático mais amplo e diversificado, dando especial atenção, durante a curadoria, às obras literárias que trazem o protagonismo negro, preferencialmente às obras escritas de autoria negra.

Figura 2 – Momentos de experiências leitoras no clube de leitura (*Clube.On Levi Carneiro*)



Fonte: A autora, 2023.

Em um país em que mais da metade da população é negra, é preciso não só oferecer livros que tratem da representatividade negra, que incluam personagens negros na narrativa cujo enredo gire em torno da história e da herança cultural do povo africano, mas dar a oportunidade a alunos negros e não negros de conhecerem e apreciarem livros em que haja protagonistas negros que participam de variadas temáticas, de diferentes histórias.

Respaldados pela lei 10.639/03, lemos, coletivamente, na sala de leitura, nos últimos meses de 2023, posterior ao período de leitura do livro **Contos africanos** (2012), de Ernesto Rodriguez Abad, o romance-reportagem, intitulado **Você é livre** (2012), de Dominique

Torrès, que aborda a escravidão que se perpetua no Níger e a luta do protagonista negro que sonha com a liberdade.

Com um exemplar da obra **Você é livre** (2012) para cada aluno-clubista, a referente leitura literária ocorreu, concomitantemente, ao som das cantigas, do berimbau e dos atabaques nas gingas das rodas de capoeira entoadas pelos alunos capoeiristas e pela professora mestre de capoeira que participam do projeto Capoeira, no pátio frontal da escola, no mesmo dia do evento Clube de Leitura, culminando em uma contextual integração de duas ações afirmativas/práticas antirracistas efetivadas.

Apesar de a narrativa ter sido escrita por uma mulher branca, alguns clubistas relataram que o livro **Você é livre** contribuiu para que eles entendessem um pouco da história e dos costumes de seus antepassados, pois muito da cultura brasileira deriva da africana, como as músicas que gostam de ouvir e as suas comidas típicas prediletas, marcadas pelos elementos identitários, socioculturais e históricos.

A fim de que os leitores não sejam influenciados apenas pela cultura dominante (colonização cultural) – pois esta faz com que enxerguem o mundo de uma maneira que não se assemelha ao entorno da maioria das crianças e dos adolescentes brasileiros –, faz-se necessária uma profícua prática de leitura literária que contemple a diversidade, que estimule desconstruções e reconstruções de ideias e valores e que seja uma ponte para novas expectativas.

Nos últimos encontros do Clube, foi dada a oportunidade aos clubistas de (auto)avaliação do/no projeto. Nas resenhas orais, declararam que a prática de leitura foi significativa para as suas vidas: foram acolhidos e ouvidos sem julgamentos pela mediadora de leitura, receberam indicações de livros, experimentaram o chá (literário) de hibisco ao ar livre (no Campo de São Bento) e foram reconhecidos em suas singularidades, encenações e produções literárias multimodais.

Os relatos demonstraram que, dentro de um território com obrigações (a escola), o Clube foi um espaço de não obrigação ou não submissão ao rendimento escolar e de não vexame quando, após uma primeira leitura individual e silenciosa, liam em voz alta diante de seus pares e compartilhavam as suas percepções, as produções e as preferências literárias e histórias singulares de leitores. Foi um espaço em que foram conciliados emoções e pensamentos, em que foram engajados, indissoluvelmente, corpo e mente.

Não se recomenda ao professor mediador que, pautado em concepções utilitaristas e moralistas redutoras, utilize textos literários para ensinar regras e nomenclaturas gramaticais, classificação de obra e autor por estilos de época ou para transmitir determinados valores e

regras de conduta social por meio de temas nele contidos, conforme a abordagem tradicionalmente escolarizada do texto postulava.

Pelo contrário, a análise do texto literário precisa contemplar aspectos relacionados à sua construção artística polissêmica e polifônica, o desenvolvimento da fruição, a construção de sentidos e o ensejo ao pensamento crítico e autônomo por meio de atividades literárias livres, coletivas, colaborativas, afetivas e efetivas. Nesse sentido, a mediação de qualidade precisa passar por uma formação continuada de professores para cumprir igualmente esse papel.

Ernani Terra, em seu livro **Leitura do texto literário** (2014, p. 26), afirma que “a leitura literária deve ser desinteressada, ou seja, deve ser marcada por uma atitude cognitiva não só de compreensão do texto, mas também de busca de prazer estético, que é sentido concomitantemente ao momento da própria leitura”. Essa afirmação reitera o que declarou João Wanderley Geraldi em sua obra revolucionária **O texto na sala de aula** (2011), livro que traz para o centro do ensino de língua e literatura o texto sob a perspectiva dialógica da linguagem: “Importa que o aluno adquira o gosto de ler pelo prazer de ler, não em razão de cobranças escolares” (Geraldi, 2011, p. 50 – *E-book*).

Tomada por referência dos novos estudos literários, a BNCC, documento educacional oficial, apresenta a seguinte ponderação:

No âmbito do Campo artístico-literário, trata-se de possibilitar o contato com as manifestações artísticas em geral, e, de forma particular e especial, com a arte literária e de oferecer as condições para que se possa reconhecer, valorizar e fruir essas manifestações. Está em jogo a continuidade da formação do leitor literário, com especial destaque para o desenvolvimento da fruição, de modo a evidenciar a condição estética desse tipo de leitura e de escrita. Para que a função utilitária da literatura – e da arte em geral – possa dar lugar à sua dimensão humanizadora, transformadora e mobilizadora, é preciso supor – e, portanto, garantir a formação de – um leitor-fruidor, ou seja, de um sujeito que seja capaz de se implicar na leitura dos textos, de “desvendar” suas múltiplas camadas de sentido, de responder às suas demandas e de firmar pactos de leitura. Para tanto, as habilidades, no que tange à formação literária, envolvem conhecimentos de gêneros narrativos e poéticos que podem ser desenvolvidos em função dessa apreciação [...]. No caso da poesia, destacam-se, inicialmente, os efeitos de sentido produzidos por recursos de diferentes naturezas, para depois se alcançar a dimensão imagética, constituída de processos metafóricos e metonímicos muito presentes na linguagem poética. (Brasil, 2018, p. 138)

Em síntese, a leitura literária não contribui desde cedo apenas para o desenvolvimento das habilidades (meta)cognitivas e o aprimoramento da linguagem, ela atua no caráter e na formação dos sujeitos leitores.

A arte literária é o lugar das possibilidades: da expressividade, da (re)invenção, da fantasia, do sonho, da confabulação, da identificação, da inspiração, da revelação, do mistério, do conflito, do autoconhecimento, da vulnerabilidade, da resiliência, do acolhimento, da denúncia, do refúgio, da recordação, da (re)construção, da emancipação, da representatividade, da resistência, da esperança, da abertura para a diversidade, da empatia, da reflexão, do se tornar humano.

Por simular ou reinventar a realidade, ou os mundos sociais, a ficção disponibiliza ao indivíduo vivenciar diferentes experiências e ajuda, principalmente as crianças, a aprender, a lidar melhor com a pluralidade de sentimentos que podem reverberar para o mundo real, (re)elaborando-os durante ou após a leitura.

Além disso, a literatura, em sua potência máxima, estimula o exercício da alteridade, da empatia – uma das competências socioemocionais mais importante para se viver em sociedade – e é uma ferramenta que – através de relações intra e extraliterárias, de todos os repertórios prévios que foram construídos a partir de outras leituras e do conhecimento compartilhado e de mundo –, possibilita construir significados e diferentes maneiras de perceber o mundo para compreender melhor a si, as relações e complexidades humanas e o seu entorno.

Como diz Petit (2010, p. 289 e 292):

A literatura, a cultura e a arte não são um suplemento para a alma, uma futilidade ou um monumento pomposo, mas algo de que nos apropriamos, que furtamos e que deveria estar à disposição de todos, desde a mais jovem idade e ao longo de todo o caminho, para que possam servir-se dela quando quiserem, a fim de discernir o que não viam antes, dar sentido a suas vidas, simbolizar as suas experiências. Elaborar um espaço onde encontrar um lugar, viver tempos que sejam um pouco tranquilos, poéticos, criativos, e não apenas ser o objeto de avaliações em um universo produtivista. Conjuguar os diferentes universos culturais de que cada um participa. Tomar o seu lugar no devir compartilhado e entrar em relação com outros de modo menos violento, menos desencontrado, pacífico. [...] A literatura não é uma experiência separada da vida; a literatura, a poesia e a arte estão também na vida; é preciso prestar atenção.

Sendo assim, o professor promotor de leitura literária, leitor ativo e reflexivo, ao reafirmar o compromisso social com a humanização, desempenha um papel crucial na vida dos leitores literários em formação, propiciando-lhes uma leitura que vai além da decodificação, uma leitura que lhes possibilita fruir esteticamente um texto ou uma obra, construir sentidos, produzir conhecimentos, inquietar-se, compreender criticamente a realidade circundante e participar ativa, plena e socialmente nela.

4 METODOLOGIA

Ensinar exige rigorosidade metódica.

Freire (1996, p. 26)

O ambiente escolar pode ser um espaço de reprodução do racismo, dos preconceitos diversos e do reforço às desigualdades sociais. Contudo, também pode ser uma agência em que as múltiplas diferenças sejam acolhidas e respeitadas e as identidades plurais e complexas sejam reafirmadas, sabendo se articular dialogicamente em meio aos conflitos surgidos no contexto do mundo pós-moderno.

Muito se avançou quanto aos direitos dos cidadãos, à formação plena, ao conhecimento e à produção cultural, mas será que a rica diversidade de produções, de conhecimentos e culturas está contemplada nos currículos escolares do século XXI? Será que as obras de autoria negra, socio-historicamente invalidadas pelo cânon oficial homogeneizante, já circulam nas mãos dos alunos de forma responsiva e inclusiva?

Embora a temática identidade constitua, contemporaneamente, um objeto relevante de estudo para a teoria social e para as teorias do campo educacional, e tenha sido implementada legalmente como medida de ação afirmativa em políticas curriculares oficiais, ainda é pouco discutida nos cursos de formação de professores, pouco trabalhada nas escolas pelos profissionais da educação e pouco reconhecida pela comunidade escolar.

Para a construção de uma sociedade mais solidária, a escola tem o papel fundamental de compreender os processos de discriminação que até hoje influenciam as relações sociais e questionar se as práticas pedagógicas e os procedimentos avaliativos adotados ameaçam ou anulam aspectos das identidades e experiências subjetivas dos estudantes. Enfim, é preciso que as memórias, os modos de viver, os saberes de muitas resistências, as lutas por sobrevivência e ações por um viver mais justo e digno trazidos pelos estudantes encontrem voz e vez nos territórios curriculares.

Partindo de uma resignificação de algumas de minhas práticas de linguagem tradicionais, adotadas precedentemente ao ProfLetras, o enfoque desta pesquisa se dá na leitura de poesias escritas por autores afro-brasileiros que abordam questões raciais, sociais e identitárias pertinentes à realidade social brasileira. Tais abordagens permitem trabalhar com uma atividade pedagógica capaz de propiciar aos estudantes experiências humanizadoras que

podem conduzi-los a ricas reflexões, ao aprimoramento da competência leitora e ao movimento de atuar mais criticamente na realidade circundante.

Em face disso, com foco na pesquisa-ação, foi escolhida a abordagem qualitativa por oferecer um procedimento metodológico mais adequado para integrar as oficinas literárias que envolvem as poesias selecionadas de autores afro-brasileiros ao ambiente escolar. Por meio da pesquisa-ação, o professor-pesquisador e os alunos participantes se tornam coautores do processo de construção do conhecimento, objetivando uma prática pedagógica significativa, democrática e colaborativa, além de produzir uma ação coletiva diante de um problema social ainda existente na sociedade: o racismo.

4.1 Natureza da pesquisa

Com base na adoção de uma perspectiva antirracista, a presente pesquisa tem como ponto central a promoção da leitura literária na escola básica, a qual poderá conduzir ao aprimoramento da proficiência leitora dos estudantes. Compreende-se, nessa pesquisa, a leitura literária como um processo discursivo dialógico entre o leitor e a obra no conjunto povoado de diferentes vozes que pode se manifestar no ambiente escolar como um pórtico para a fruição estética.

Para tanto, foram selecionados poemas que tematizam as experiências ancestrais afro-diaspóricas das pessoas negras, as suas tradições de matriz africana, as suas vivências, os seus sonhos, as suas necessidades e os seus enfrentamentos dos dilemas individuais e coletivos. Por meio de experiências interativas de leitura com poemas de Conceição Evaristo, Carolina Maria de Jesus e Marcos Fabrício – com forte diálogo com outras manifestações artísticas, como as canções de Emicida –, buscou-se contribuir para a plena formação leitora dos educandos. Essa formação envolve não apenas o aspecto cognitivo, mas também a dialética formativa humana e cidadã, pois a literatura ajuda a tecer relação com a própria vida, com o outro e com o mundo, possibilitando a aproximação de diversos modos de vida, de diferentes cosmovisões, cosmopercepções e epistemologias, logo, a construção da sensibilidade, da afetividade e da empatia. Em face disso, a natureza dessa pesquisa é qualitativa por ser pautada no empirismo e na compreensão da práxis do professor-pesquisador no tocante às necessidades dos alunos.

Entende-se por metodologia qualitativa da pesquisa aquela que produz um conhecimento relevante e orientado por um projeto ético visando à solidariedade, à harmonia e à criatividade, apresentando um caráter descritivo e intervencionista dos resultados. De acordo com Marília Cecília de Souza Minayo (2002 p. 22), essa abordagem “aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas”, além de ser “o lugar da ‘intuição’, da ‘exploração’ e do ‘subjativismo’”.

As atividades didáticas desenvolvidas, tendo como *corpus* base os poemas afro-brasileiros dos escritores mencionados, direcionaram o leitor para o campo das relações humanas e do subjativismo, pois proporcionaram reflexão acerca das questões étnico-raciais levantadas pelos autores e da recepção dos textos poéticos pelo leitor. Desse modo, não ocorreram o levantamento de dados estatísticos nem a quantificação por nota.

Visando a mudanças no ensino, foi utilizada a pesquisa-ação como procedimento que questiona e busca soluções para um problema central existente identificado e vivenciado, orientando produtivamente o modo de pensar e agir dos estudantes perante a questão que interfere a sua vida prática. Tal metodologia se mostrou mais apropriada por estarem envolvidos o professor (pesquisador) e os alunos (participantes) no processo de intervenção e por ser uma linha de pesquisa associada a formas de ação coletiva, que pode contribuir para uma mudança de realidade no âmbito social e pedagógico – mobilizando outros sentidos para os currículos produzidos, sentidos esses alinhados à perspectiva decolonial.

O sociólogo Michel Thiollent (1986, p. 8), no livro **Metodologia da pesquisa-ação**, advoga que a pesquisa-ação consiste em “dar aos pesquisadores e grupos de participantes os meios de se tornarem capazes de responder com maior eficiência aos problemas da situação em que vivem, em particular sob forma de diretrizes de ação transformadora”. Nesse sentido, essa abordagem metodológica é caracterizada pelo autor como:

[...] um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (Thiollent, 1986, p. 14)

Nesse sentido, David Tripp (2005) se alinha a Michel Thiollent (1986) ao considerar a forma cooperativa e colaborativa da pesquisa-ação, haja vista que “os efeitos da prática de um indivíduo isolado sobre uma organização jamais se limitam àquele indivíduo” (Tripp, 2005, p. 454). Em um estudo de cunho educacional, mais especificamente no ambiente escolar, em que

temos investido em fazer com que o aluno se perceba como agente do processo de ensino-aprendizagem, a pesquisa-ação se torna uma metodologia contundente e adequada, pois propicia situações em que os discentes colaboram com as tomadas de decisões com o intuito de aprimorar o seu próprio conhecimento.

Segundo Tripp (2005, p. 447), a pesquisa-ação é “uma forma de investigação-ação que utiliza técnicas de pesquisa consagradas para informar a ação que se decide tomar para melhorar a prática”. Thiollent (1986, p. 20), por sua vez, afirma que a proposta de soluções e o acompanhamento das respectivas ações podem fazer progredir a consciência dos participantes em relação à situação experimentada, como é o caso das práticas racistas no contexto escolar.

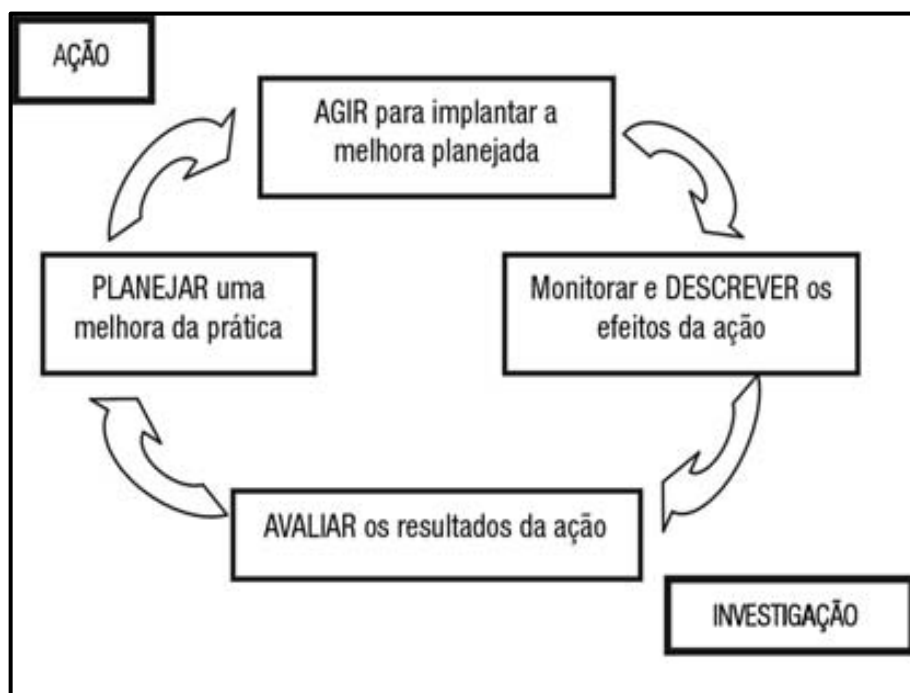
Todavia, a pesquisa-ação não é uma metodologia caracterizada apenas por ação e participação; é preciso avançar no debate das questões levantadas. Dessa forma, a evolução da pesquisa-ação se dá em um contínuo movimento de reflexão e ação sobre a práxis pedagógica. Como a progressão própria dessa metodologia de pesquisa é cíclica, correções no percurso poderão ser feitas a fim de alcançar com êxito os objetivos delineados.

Com base nas considerações de Tripp (2005), inicialmente, ocorre a identificação do problema, depois há o planejamento de uma solução, em seguida, a sua implementação e o seu monitoramento e, por fim, a avaliação de sua eficácia. No fragmento a seguir, esse processo é descrito como:

[...] um ciclo no qual se aprimora a prática pela oscilação sistemática entre agir no campo da prática e investigar a respeito dela. Planeja-se, implementa-se, descreve-se e avalia-se uma mudança para a melhora de sua prática, aprendendo mais, no correr do processo, tanto a respeito da prática quanto da própria investigação. (Tripp, 2005, p. 445-446)

Na Figura 3, pode-se observar as quatro fases do ciclo básico propostas por Tripp que permearam este trabalho:

Figura 3 – Representação em quatro fases do ciclo básico da investigação-ação



Fonte: Tripp, 2005, p. 446.

Diante do exposto, ancorar a pesquisa nessa perspectiva metodológica se torna importante para o trabalho do professor-pesquisador, tendo visto que a pesquisa-ação é uma estratégia para o desenvolvimento de sua práxis, de modo que possa aplicar as suas pesquisas na aprimoração do seu ensino e, por conseguinte, do aprendizado de seus alunos (Tripp, 2005, p. 443-466).

As variáveis que possivelmente surgirão em uma proposta de pesquisa-ação na esfera escolar devem estar respaldadas em uma alternativa metodológica que atenda às especificidades tanto dos sujeitos participantes quanto da realidade em que eles estão inseridos. Posto isso, conhecer o contexto e os sujeitos da pesquisa são requisitos para a organização e aplicação da metodologia adotada.

4.2 Contexto da pesquisa

A pesquisa foi realizada na Escola Municipal Levi Carneiro, situada na Estrada Washington Luís, 488, no bairro Sapê, na região Pendotiba, Polo 4 do município de Niterói, no estado do Rio de Janeiro. Atualmente, a escola está sob a direção de Eliane M. Gordiano e

vice-direção de Ana Paula Machado, eleitas pela comunidade escolar por meio da eleição direta.

O Sapê se localiza entre os bairros de Santa Bárbara, Ititioca, Caramujo, Maria Paula, Matapaca, Badu e uma pequena parte do Largo da Batalha, onde é iniciada a principal via de acesso à Estrada Washington Luís, e conta com apenas uma linha de ônibus com destino ao centro de Niterói. Muitas vezes, infelizmente, aulas-passeio não são concretizadas por carência de transportes para esse fim, indisponibilizados pela prefeitura, tornando a vida do alunado periférico mais divorciada dos bens culturais e socialmente distante dos grandes centros urbanos e da cultura letrada, dificultando até mesmo um melhor conhecimento da própria cidade.

Conforme descrito no Projeto Político Pedagógico (PPP, em reconstrução) da Unidade Escolar (UE), o nome “Sapê”, de acordo com depoimentos de antigos moradores, deu-se pelo fato de ter havido no local muitas espécies da árvore *Imperata brasiliensis*, conhecida como “sapezal”. O bairro começou a surgir a partir da área conhecida como Fazendinha e passou a se desenvolver em outras direções. Atualmente, a Fazendinha é uma das localidades que compõem o Sapê.

O comércio no bairro é limitado em número de estabelecimentos e diversificação de ramos comerciais, logo a população local, como a de muitos bairros arredores, recorre ao comércio do Largo da Batalha para suprir as suas necessidades.

A comunidade do entorno escolar é notoriamente compreendida por uma população preta e parda, de baixa renda, na qual 77,05% dos chefes de domicílio possuem rendimento médio de até três salários-mínimos. Muitos alunos não se reconhecem como negro por ainda não possuírem letramento racial, porém o trabalho de apresentação da história e da cultura africana e afro-brasileira, de diversidade étnico-racial e de combate ao racismo religioso tem sido feito por meio de práticas antirracistas de reconhecimento e afirmação da negritude.

Na comunidade, 24% da população declara não seguir nenhuma religião. Dos que seguem, 38% declaram ser evangélicos e 31% declaram ser católicos, os outros 7% declaram seguir outras religiões.

O lazer preferido e de maior acesso é a televisão, seguido dos esportes e passeios. A leitura foi citada no percentual de 31%, sendo que a maioria dos entrevistados declarou comprar jornal esporadicamente, preferindo a leitura da Bíblia, dos gibis e de assuntos relacionados a esportes.

Ainda segundo o documento escolar (PPP), a escola preza por práticas pedagógicas cujo objetivo principal é a formação de cidadãos críticos, autônomos, conscientes do seu

poder de transformação “da” e “na” sociedade. Além disso, ela busca desenvolver os alunos de forma interdisciplinar e integrada, sem a rigidez das disciplinas estanques, compartimentalizadas, entendendo as áreas do conhecimento em sua complexidade e em constante diálogo.

A escola considera os conhecimentos trazidos pelos alunos e o contexto cultural e econômico em que estão inseridos, construindo, assim, um currículo vivo, ativo e aberto, contemplando as diferentes subjetividades e pluralidades culturais de modo a contribuir para a redução das desigualdades. Os professores, inclusive, têm autonomia para adotar metodologias e estratégias diferenciadas com o intuito de melhorar o ensino-aprendizagem, considerando as múltiplas inteligências.

A referida unidade municipal é a única escola pública do bairro que atende o primeiro e o segundo segmentos do ensino fundamental (exceto o primeiro ano de escolaridade) e tem proximidade com a Unidade Municipal de Educação Infantil Vinícius de Moraes (UMEIVM), atraindo, dessa forma, estudantes de bairros vizinhos.

Em relação à infraestrutura, a escola é composta, no térreo, por uma sala da direção escolar, uma sala da equipe de articulação pedagógica (EAP), uma secretaria, uma sala de professores, um refeitório, uma cozinha (recentemente, reformada), uma despensa para mantimentos e materiais de limpeza, um banheiro para os funcionários, dois banheiros (feminino e masculino) para os alunos, um pátio externo frontal, um pátio coberto nos fundos da unidade, uma quadra esportiva, uma biblioteca (que, atualmente, funciona como sala de leitura e de vídeo), uma sala de recursos e um laboratório de Ciências.

Além disso, ela possui, no primeiro andar, quatro salas de aula (turmas de 7º ano de escolaridade), incluindo uma com pia, apropriadamente estruturada para aulas de Artes; uma sala de almoxarifado (despensa para materiais didáticos); uma biblioteca e um laboratório de informática. No segundo andar, possui apenas quatro salas de aula (turmas de 8º e 9º anos). Já o prédio anexo conta com seis salas de aula (turmas de 6º anos e acelerações), totalizando quatorze salas de aula disponíveis.

Infelizmente, a escola não dispõe de dependências e vias adequadas para os alunos com deficiência ou mobilidade reduzida se dirigirem às salas de aula superiores (com exceção de uma inclinação que dá acesso à sala de recursos). A equipe escolar faz constantes reivindicações à Prefeitura por acessibilidade, como elevadores, ou por aquisição de um novo espaço. Contudo, ainda não foi atendida, tendo de organizar, regularmente, as turmas com alunos nessas condições à única sala do térreo.

Em relação aos profissionais atuantes na unidade de ensino, a escola carece de pedagogos, havendo, em princípio, dois que atendem em dias distintos, além do corpo docente constituído por, aproximadamente, 50 professores atuantes no Ensino Fundamental, sendo 14 do primeiro segmento e 36 do segundo.

Além desses profissionais, há uma professora que oferece serviço individualizado, semanalmente, aos alunos que necessitam de atendimento educacional especializado e professoras de apoio especializado que acompanham, diariamente durante as aulas, ou conforme as adaptações requeridas, os alunos com deficiência ou com determinados transtornos. Afora os profissionais que integram a área pedagógica, há os que prestam apoio administrativo, como os auxiliares de serviços gerais, funcionárias da secretaria, cozinheiras, porteiros, coordenadoras de turnos e agentes de disciplina. Todos os funcionários estão sob a supervisão da equipe de gestão, formada, atualmente, por uma diretora geral e uma adjunta.

A escola atende os quatro ciclos do Ensino Fundamental (EF), sendo o primeiro segmento (1º e 2º ciclos) organizado no turno da tarde e o segundo (3º e 4º ciclos), no turno da manhã. A UE atende, ainda, duas Classes de Aceleração (AC3 e AC4), referentes ao segundo segmento, promovidas pelo Programa de Aceleração da Aprendizagem – FME, contando com professores referência que participam, periodicamente, de reuniões e formação continuada.

Em ambos os turnos, às quartas-feiras, acontecem as reuniões pedagógicas denominadas Conselho de Avaliação e Planejamento da Unidade de Educação (CAPUE) em todas as UE da Rede Municipal de Ensino, geralmente conduzidas pela direção escolar e/ou pelos pedagogos.

Quanto aos projetos pedagógicos que acontecem dentro da unidade municipal de educação, estão vigentes o projeto de capoeira, o clube de leitura, o clube de Ciências, o projeto de música, o projeto oficina de poesias, dentre outros. A escola realiza, além dos sugeridos pela Secretaria Municipal de Educação ao longo do ano letivo, projetos temáticos integrados que partem da iniciativa dos próprios professores da mesma área de conhecimento ou de outras áreas. Esses projetos são acordados, flexibilizados, tematizam questões de relevância social e atendem às demandas da comunidade local no tempo e no espaço.

Quanto aos projetos de extensão realizados dentro do espaço escolar ou externo a ele, costumam ser articulados com instituições parceiras, como a Universidade Federal Fluminense (UFF) e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro – Campus Niterói (IFF), Região de Pendotiba, inaugurado em 2018.

Nesse contexto, a atual pesquisa foi desenvolvida por mim, professora de Língua Portuguesa. Os sujeitos-participantes da pesquisa somaram em torno de 66 alunos

pertencentes a duas turmas do 8º ano dos grupos de referência do ensino fundamental regular – 4º ciclo, GR8A e GR8B, com idades estimadas entre 13 e 15 anos.

Vale reforçar que o cerne da pesquisa é o fortalecimento da consciência crítica dos educandos no que tange às questões étnico-raciais, especificamente à identidade negra, por meio de poesias produzidas por escritores afrodescendentes, sobretudo pela escritora Conceição Evaristo.

4.3 Planejamento das ações

As oficinas de leitura, oralidade e escrita, que constituem o projeto de intervenção, foram planejadas e efetivadas a partir da leitura do livro **Letramento literário: teoria e prática**, de Rildo Cosson (2021).

À vista disso, foram selecionadas poesias de autoria afro-brasileira que tratam de temáticas étnico-raciais para centralizar as práticas de linguagens durante a sequência básica adaptada. São elas: “Para a menina”, “Vozes-mulheres”, “Certidão de óbito”, “Da conjuração dos versos”, de Conceição Evaristo; “Deus!”, de Carolina Maria de Jesus, e “Bom brio”, de Marcos Fabrício.

Na obra de Cosson referenciada, o autor cita a pesquisadora Magda Soares para, brevemente, conceituar o termo letramento – bastante utilizado por ela no campo da Educação – e para contextualizar a expressão letramento literário. Segundo Cosson, o letramento é uma prática educativa processual e significativa de inserção social no mundo da escrita que se concretiza, no espaço escolar, com a presença de um mediador e o processo de letramento, via textos literários, é uma forma de assegurar o efetivo domínio do uso social da escrita.

O autor trata da relação entre educação e literatura, seu valor e sua função social, que é a de “construir e reconstruir a palavra que nos humaniza” (Cosson, 2021, p. 23), e traz à baila o ensino de literatura enquanto processo de didatização ou escolarização. Na tentativa de compreender como se deu a passagem da literatura como arte para disciplina escolar, discute as diferentes concepções de leitura, conforme as várias teorias da leitura, e esclarece que a concepção que deve consolidar o decurso do letramento literário no espaço escolar é a (socio)interacional, dialógica.

O pesquisador faz uma crítica ao modo de a literatura ainda ser concebida nas escolas da Educação Básica: um saber prescindível, um “apêndice da disciplina Língua Portuguesa”,

um reforço das habilidades linguísticas, principalmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental (Cosson, 2021, p. 10-11).

Nas aulas de Ensino Médio, é reservada à disciplina Literatura uma enxuta carga horária, e, até então, é tratada como a repetição de um ensino baseado na síntese das características de estilos de época, na sequência de datas e nomes de autores relacionados a essas escolas literárias e no rol de figuras de linguagem com exemplificações ultrapassadas, a ponto de a poesia ser compreendida como um aglomerado de palavras enigmáticas. A biblioteca escolar é considerada uma “torre de marfim”, um espaço inacessível com seus livros intocáveis.

É inevitável que o saber literário precise ser sistematizado e escolarizado, como diz o autor: “A didatização da literatura é um mecanismo escolar legítimo” (Cosson, 2021, p. 57). Segundo Soares, quanto à instância da escolarização da literatura para atender a seus fins formadores e educativos:

Defendemos que essa escolarização é inevitável, porque é da essência da escola a instituição de saberes escolares, que se constituem pela didatização ou pedagogização de conhecimentos e práticas culturais. Distinguimos entre uma escolarização adequada e uma escolarização inadequada da literatura: adequada seria aquela escolarização que conduzisse eficazmente às práticas de leitura literária que ocorrem no contexto social e às atitudes e valores próprios do ideal de leitor que se quer formar; inadequada é aquela escolarização que deturpa, falsifica, distorce a literatura, afastando, e não aproximando, o aluno das práticas – de leitura literária, desenvolvendo nele resistência ou **aversão** ao livro e ao ler.

De tudo isso conclui-se que a questão fundamental das relações entre literatura infantil e escola é que é necessário saber (ou descobrir?) como realizar, de maneira adequada, a inevitável escolarização da literatura. (Soares, 2011, p. 33, grifo da autora)

O autor, ao fazer referência aos termos “pedagogização”/“escolarização”/“didatização” da literatura usados por Soares (2011), critica duas perspectivas que, geralmente, permeiam, equivocadamente, ainda, o ensino de literatura no âmbito escolar. A primeira perspectiva está relacionada à função utilitária do texto literário, ou seja, à cobrança da leitura de determinadas obras apenas para cumprir um programa, ou currículo pré-estabelecido, ou para avaliar os alunos (quantitativamente), ou, ainda, para usar o texto literário como pretexto para o estudo da gramática, do vocabulário ou outro aspecto da linguagem, muitas vezes fazendo uso de edições mutiladas das obras originais ou de recortes de um clássico encontrados comumente em livros didáticos. A segunda perspectiva se refere à função idealista, que enxerga o texto literário como mera prática de fruição sem considerar o trabalho estratégico, sistemático e mediador de leitura.

Segundo Cosson (2021, p. 22), nas escolas “predominam as interpretações de texto trazidas pelo livro didático, usualmente feitas a partir de textos incompletos, e as atividades extraclasses constituídas de resumos dos textos”. De modo contrário, é imprescindível cultivar leituras de textos literários que impelem o leitor à busca de sentidos, pois “ler implica troca de sentidos não só entre o escritor e o leitor, mas também com a sociedade onde ambos estão localizados, pois os sentidos são resultado de compartilhamentos de visões de mundo entre os homens no tempo e no espaço” (Cosson, 2021, p. 27).

Quantas vezes se ouve que alunos não gostam de ler porque acham chato ou difícil, porque a atividade de leitura é impositiva, não é prazerosa e não faz sentido? Do ponto de vista macroestrutural, isso ocorre devido ao fato de a leitura não ser um hábito na vida dos brasileiros, de ocupar cada vez menos lugar nas aulas de língua e literatura, de o ambiente de letramento com o qual o aluno tem contato (intra e extraescolar) ser desfavorável, de a formação de um número expressivo de profissionais que tem a função de ensinar a ler ser precária e de muitos professores não serem leitores.

As práticas incoerentes e desmotivadoras que sedimentam uma imagem negativa sobre o livro e a leitura derivam de concepções distorcidas sobre a natureza do texto, da leitura e, portanto, da linguagem, as quais, tradicionalmente, são legitimadas pela sociedade e pela cultura escolar. Inadequado é o ensino de leitura literária que desconsidera a realidade social e multicultural dos alunos e que adota uma prática que se concentra na monoleitura ou leitura unitária. É como se todos os leitores tivessem que presumir o que o(a) autor(a) pretendeu dizer, como se os alunos leitores carregassem uma história universal de vida, como se eles interpretassem o mundo da mesma maneira, como se tivessem que atribuir ao texto uma leitura autorizada pelo professor e/ou livro didático.

Nesse sentido, a autora Angela Kleiman (2016), refletindo sobre o processo de leitura, levanta o seguinte questionamento:

[...] não seriam as tentativas de ensino da leitura incoerentes com a natureza da atividade, uma vez que a leitura é um ato individual de construção de significado num contexto que se configura mediante a interação entre autor e leitor, e que, portanto, será diferente, para cada leitor, dependendo de seus conhecimentos, interesses e objetivos do momento? (Kleiman, 2016, p. 73)

A leitura e a produção de sentido são atividades conduzidas pela bagagem sociocognitiva: conhecimentos da língua e do mundo. “Considerar o leitor e seus conhecimentos e que esses conhecimentos são diferentes de um leitor para o outro implica

aceitar uma pluralidade de leituras e de sentidos em relação a um mesmo texto” (Koch; Elias, 2017, p. 21).

Maria José Coracini (1995) também nos faz refletir sobre o tratamento, ainda atual, dado ao texto, cuja funcionalidade parece prescindir do sujeito, e sobre as práticas de leitura ultrapassadas que são adotadas por muitos professores e que podem ser presenciadas em alguns contextos escolares. A autora enfatiza que a leitura é interativa, discursiva. “Nessa perspectiva, não é o texto que determina as leituras [...], mas o sujeito [...], enquanto participante de uma determinada formação discursiva, sujeito clivado, heterogêneo, perpassado pelo inconsciente, no qual se inscreve o discurso” (Coracini, 1995, p. 17).

Cosson (2021, p. 27), ao adotar a mesma concepção de leitura, destaca que “a interpretação é um ato solidário”, posto que

[...] ao ler, estou abrindo uma porta entre meu mundo e o mundo do outro. O sentido do texto só se completa quando esse trânsito se efetiva, quando se faz a passagem de sentidos entre um e outro. É preciso estar aberto à multiplicidade do mundo e à capacidade da palavra de dizê-lo para que a atividade da leitura seja significativa. Abrir-se ao outro para compreendê-lo, ainda que isso não implique aceitá-lo, é o gesto essencialmente solidário exigido pela leitura de qualquer texto. O bom leitor, portanto, é aquele que agencia com os textos os sentidos do mundo, compreendendo que a leitura é um concerto de muitas vozes e nunca um monólogo. Por isso, o ato físico de ler pode até ser solitário, mas nunca deixa de ser solidário. (Cosson, 2021, p. 27)

De igual modo, a pesquisadora Cecilia Bajour (2012) preconiza um trabalho de sucesso com a leitura e com a formação de leitores por meio de um mediador voltado para a importância da escuta e dos seus desdobramentos significativos, ao declarar que:

[...] a democracia da palavra compartilhada implica [...] o encontro intersubjetivo de vontades que aceitem o outro em sua diferença e estejam dispostas a enriquecer a vida, a leitura e a própria visão de mundo com essa diferença, mesmo que não concorde com ela. Construir significados com outros sem precisar concluí-los é condição fundamental da escuta, e isso supõe a consciência de que a construção de sentidos nunca é um ato meramente individual. (Bajour, 2012, p. 25)

Despertar os alunos para leituras múltiplas é considerar, inclusive, o caráter multiétnico e pluricultural da sociedade brasileira. É importante compreender que a sociedade é constituída por sujeitos detentores de identidades plurais com marcadores sociais de diferença de gênero, classe social, etnia, padrão linguístico e cultural, entre outros. Trata-se, portanto, de sujeitos socio-historicamente determinados e ideologicamente constituídos no tempo e no espaço, os quais apresentam diferentes “leituras de mundo”.

A leitura de poesias está voltada para o universo da subjetividade e das sensações “na medida em que expressa o ego do poeta sob a égide do **belo**” (Coracini, 1995, p. 18, grifo da autora) e, mesmo que se volte para a realidade objetiva, ela a expressa subjetivamente, despertando o interesse dos alunos para temáticas socialmente relevantes. De acordo com Ernani Terra (2014, p. 103 e 105), “a poesia representa a realidade a partir do *phatos*, isto é, do sentir” e consegue atingir o sensível e envolver os leitores por meio do seu inerente traço rítmico, ou seja, “as palavras na poesia não são apenas unidades de significado, são também unidades melódicas”.

O projeto de intervenção planejado para trabalhar o gênero poesia com as duas turmas de 8º ano, pela perspectiva antirracista, permitiu pensar no contexto de produção, circulação, recepção dos textos, pois, além do prazer estético-literário despertado, os poemas dos autores afro-brasileiros selecionados desvelam experiências vividas pelo povo negro, crivadas de racismo.

Diante da importância de se refletir sobre questões históricas, envolvendo a identidade e a luta de classes, as oficinas foram desenvolvidas de maneira que os educandos, durante os momentos de análise crítica, observaram as relações de ordem simbólica e as significações ideológicas presentes nos poemas. O letramento literário é entendido como a capacidade de compreender e apreciar textos literários de diferentes gêneros e estilos, bem como o contexto histórico-cultural em que foram produzidos, de modo que o leitor desenvolva, dentre outras, a habilidade de leitura crítica, de interpretação, de empatia, de criatividade e de expressão de ideias e sentimentos. Já o letramento racial é entendido como a reeducação racial por meio da desconstrução de padrões de pensamentos e comportamentos socialmente normalizados na relação com os indivíduos negros.

Cada indivíduo carrega uma bagagem cultural e conhecimentos prévios, logo observa a vida de maneira particular e experiencia os textos de forma diferente. À medida que vivencia momentos de trocas literárias, a sua visão de mundo se amplia. Nesse sentido, a literatura é o espaço de liberdade e de debate, não de conforto, posto que os autores não escrevem para corroborar os pensamentos dos leitores, nem os leitores devem tomar a escrita dos autores como verdade absoluta e única fonte de conhecimento ou fruição. Ela deve instigar o pensamento e conduzir a outras reflexões e a outros lugares, tornando as interpretações cada vez mais plurais.

Vale destacar que todas as oficinas desenvolvidas foram assentadas nos princípios de liberdade, tolerância, solidariedade, valorização da experiência extraescolar e, portanto, de respeito à diversidade humana e à pluralidade de ideias e opiniões. Todas as atividades

propostas, apesar de terem sido fortemente estimuladas para a efetivação do projeto por meio de oficinas, não tiveram caráter impositivo. A finalidade foi levar os alunos a conhecerem não somente a história dos africanos, marcada pela exploração, escravização e desprezo por uma sociedade capitalista e colonialista, e a compreenderem a sua condição social atual, atravessada pelo imaginário racista arraigado historicamente na sociedade brasileira, mas também – e sobretudo – a conhecerem a história da África antes da escravidão e as contribuições desses povos ao longo da humanidade, de modo a valorizarem os saberes ancestrais e a rica cultura afro-brasileira herdada desse povo, pois olhar para as próprias histórias de vida e conhecer outras narrativas e biografias nos humaniza.

Valorizar uma pedagogia multicultural, anti-hegemônica e decolonial, ou seja, uma educação em que os estudantes se sintam representados nos materiais didáticos, uma pedagogia que contemple a realidade desse alunado e dialogue com ela, que entenda o negro como produtor de saberes válidos é uma maneira de reforçar a estadia desses alunos no ambiente educacional. Dessa forma, eles podem se ver como agentes formadores e participantes ativos do conhecimento, como protagonistas e coconstrutores do currículo escolar.

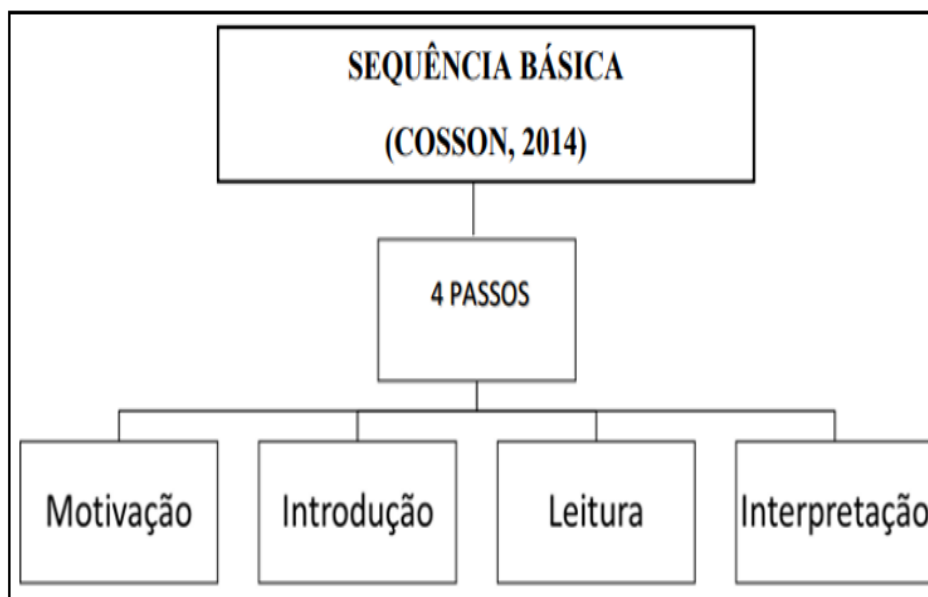
Partindo dessas premissas, surgiu o presente projeto, por meio do qual os alunos – em sua maioria negros – revisitaram a sua história, refletiram sobre o passado para analisarem as discriminações estruturais vigentes e cultivaram uma atitude responsiva antirracista. Sendo assim, tornaram-se sujeitos mais críticos ao contarem fatos sobre a sua vida, ao se posicionarem diante da leitura dos poemas em diálogo com a leitura das outras produções artísticas e ao “escreverem” sobre si mesmos e o seu coletivo.

Diante disso, esta pesquisa, de cunho qualitativo, incentivou os discentes a tecerem considerações acerca de preconceitos étnico-raciais e a participarem ativamente de todo o processo de desenvolvimento da proposta de intervenção.

4.3.1 Sequência Básica de Rildo Cosson

O esquema, a seguir, ilustra as etapas da sequência básica para o trabalho com a literatura no ensino fundamental, apresentadas na obra **Letramento literário: teoria e prática** (2021), de Rildo Cosson.

Figura 4 – Esquema das etapas da sequência básica de Rildo Cosson



Fonte: Cosson, 2021, p. 51.

A fim de organizar as atividades de leitura literária e alcançar os propósitos supracitados, foi aderida, dentre as duas sequências (a Básica e a Expandida) propostas por Cosson (2021, p. 48), a Sequência Básica, sob a perspectiva metodológica da técnica da oficina, que, consoante o autor:

[...] se faz presente na alternância entre as atividades de leitura e escrita, isto é, para cada atividade de leitura é preciso fazer corresponder uma atividade de escrita ou registro. Também é a base de onde se projetam as atividades lúdicas ou associadas à criatividade verbal. (Cosson, 2021, p. 48)

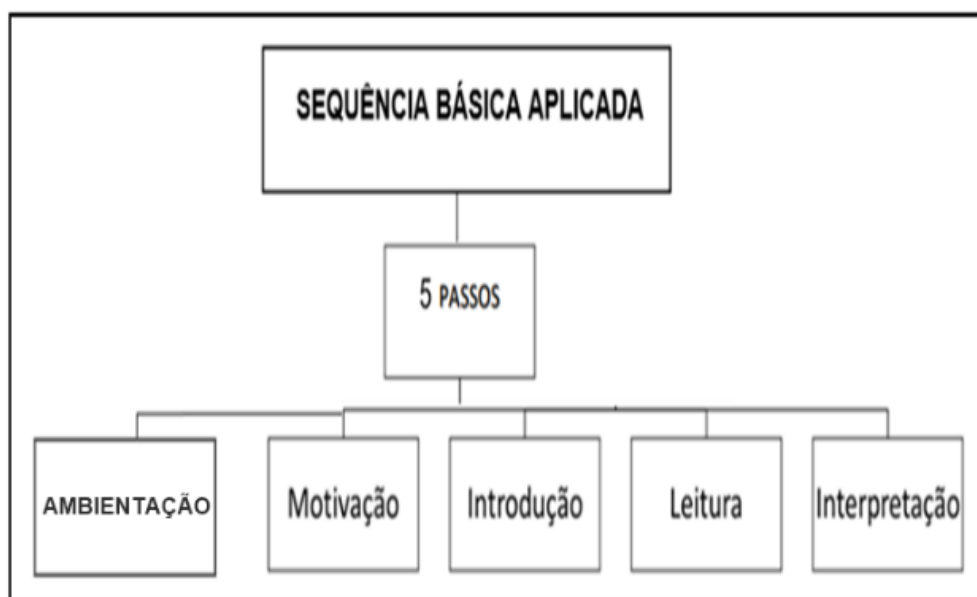
Objetivando a elaboração das oficinas de leitura, foram selecionados os seguintes poemas: “Para a menina”, “Vozes-mulheres”, “Certidão de óbito”, “Da conjuração dos versos”, de Conceição Evaristo; “Deus!”, de Carolina Maria de Jesus; e “Bom brio”, de Marcos Fabrício. Nessa sequência, são desenvolvidos quatro passos: motivação, introdução, leitura e interpretação. A etapa da Motivação consiste em “preparar o aluno para entrar no texto”, estabelecendo “laços estreitos com o texto que vai ler a seguir.” (Cosson, 2021, p. 54-55) A etapa da Introdução compreende as estratégias utilizadas para a apresentação do autor e da obra e visa “permitir que o aluno receba a obra de uma maneira positiva” (Cosson, 2021, p. 61). A etapa da Leitura consiste no acompanhamento do processo da leitura, visto que ela “tem uma direção, um objetivo a cumprir, e esse objetivo não deve ser perdido de vista” (Cosson, 2021, p. 62). Ademais, é durante essa etapa que ocorrem os chamados intervalos da leitura, momentos de aula reservados pelo professor para que os resultados da leitura sejam

apresentados pelos alunos e para que ele faça as devidas intervenções. Por fim, há a etapa da Interpretação, que corresponde à externalização da leitura, à sua concretização, à sua materialização, à “oportunidade de fazer uma reflexão sobre a obra lida e externalizar essa reflexão de uma forma explícita, permitindo o estabelecimento do diálogo entre os leitores da comunidade escolar” (Cosson, 2021, p. 62).

4.3.1.1 Sequência Básica adaptada

O esquema seguinte expõe as etapas da sequência básica adaptada para o presente trabalho.

Figura 5 – Esquema das etapas da sequência básica adaptada



Fonte: A autora, 2022.

Partindo da Sequência Básica sugerida por Cosson, considerei apropriado fazer algumas adaptações para atender o contexto e as demandas do meu alunado. O próprio autor (2021, p. 48) destaca que a sistematização das atividades das aulas de Literatura do ensino básico por meio de sequência didática é uma possibilidade concreta, é um exemplo, não um modelo a ser seguido à risca.

Em face desse pressuposto, as referidas adaptações consistiram na inclusão de mais uma etapa intitulada Ambientação e no não seguimento rigoroso de integrar conjuntamente

atividades de leitura e escrita em todos os passos da sequência didática, bem como na não inserção das etapas de motivação, introdução e interpretação para cada texto poético trabalhado, conforme o autor propõe.

A primeira etapa, a Ambientação, correspondeu à investigação da constituição da árvore genealógica, da linha de tempo de vida e do autorretrato dos sujeitos participantes. Os dados coletados contribuíram para o planejamento das fases subsequentes do projeto.

A segunda etapa, a Motivação, foi pensada no/para o contexto pós-pandêmico e os conteúdos estabeleceram relação com a realidade do alunado, aproveitando as suas experiências e os seus saberes para a abertura de uma discussão em torno das relações raciais, sociais e de gênero, envolvendo implicações políticas e ideológicas imiscuídas na sociedade. O projeto foi planejado visando ao acolhimento, ao envolvimento e à sensibilização dos educandos.

A Motivação abrangeu, além da atividade final de produção artístico-literária autoral inspirada na obra “Da minha janela”, de Otávio Júnior, a apresentação de videocliques e a contação, pela professora, da história poética da referida obra, em que o autor traz uma outra perspectiva sobre a favela, diferente da que se costuma ver nas reportagens ou noticiários de TV. Com o foco narrativo em primeira pessoa, acompanha-se o narrador-personagem contando o que vê de sua janela. Já no primeiro momento, a Igreja da Penha do Rio de Janeiro é retratada como um castelo. Não há referências a drogas ou ao tráfico (a que comumente a favela é associada nas mídias). A favela aparece como um espaço de criatividade, trabalho e sonhos. Com ilustrações de Vanina Starkoff, o livro se torna um material bonito de se ver, que desperta o interesse dos alunos pelas suas cores chamativas.

Essas ações iniciais familiarizaram os educandos com os temas posteriormente discutidos decorrentes das leituras dos poemas. Buscou-se explorar os elementos paratextuais que compõem a obra como um todo e abordar a importância dos profissionais envolvidos no processo de produção editorial de um livro.

Entre o final da segunda etapa e o início da terceira, foram apresentados, para apreciação e curto debate (não emoldurados em oficinas), as seguintes músicas e os seguintes vídeos, respectivamente: “Barbie *black*”, “Minha rapunzel tem *dread*”, “Empoderada”, “Maravilhosa”, “Meu lugar de fala” (Mc Soffia); “Gueto”, “Dona de mim” (Iza); “Levanta e anda” (Emicida); “A carne”, “O que se cala (Elza Soares); “Mama África” (Chico César); “Mãos libertas” (Leci Brandão); “Sulamericano” (BaianaSystem); “Cota não é esmola” (Bia Ferreira); “Teste da boneca” (vídeo, 2006); “Dudu e o lápis cor da pele” (curta-metragem, 2018); “O xadrez das cores” (curta-metragem, 2004); “Vista a minha pele” (curta-metragem,

2003); Slam da Guilhermina “Fogo nos racistas” (Tawane Theodoro); Slam “Eu sou a menina que nasceu sem cor” (Midria Pereira) e poema “Me gritaram negra” (Victoria Santa Cruz).

Na terceira etapa, a Introdução, foram apresentados aspectos da vida e da obra de Carolina Maria de Jesus, Conceição Evaristo e Marcos Fabrício por meio da exibição de entrevistas e documentários, seguido do manuseio do livro **Poemas da recordação e outros movimentos**, de Conceição Evaristo.

Na quarta etapa, a Leitura, ocorreu a leitura propriamente dita dos poemas dos escritores selecionados e a desconstrução de ideias equivocadas sobre a autoria literária, segundo as quais as produções literárias brasileiras teriam sido escritas apenas por pessoas brancas, principalmente homens. Para tanto, foram realizadas rodas de leituras, recitações e discussões. Paralelamente, as produções de MC Soffia e Emicida foram contempladas e constituíram exemplos de representatividade da cultura negra no universo artístico.

Finalmente, na quinta etapa, a Interpretação, foi o momento em que os alunos construíram sentidos para os textos lidos. Essa construção se deu a partir de um diálogo que envolveu o educando, a obra e a própria comunidade de leitores da qual o aluno faz parte. Segundo o autor, “a interpretação é feita com o que somos no momento da leitura. Por isso, por mais pessoal e íntimo que esse momento interno possa parecer a cada leitor, ele continua sendo um ato social” (Cosson, 2021, p. 65). Levando em conta que as atividades de interpretação precisam ser materializadas, isto é, compartilhadas de modo a ampliar os sentidos construídos individualmente, pois “por meio do compartilhamento de suas interpretações, os leitores ganham consciência de que são membros de uma coletividade e de que essa coletividade fortalece e amplia seus horizontes de leitura” (Cosson, 2021, p. 66), foi proposta a atividade de “escrivência” poética, por intermédio da qual os alunos puderam exercer sua autoria com discurso ficcional, com base nas marcas de suas experiências de adolescentes nas periferias das cidades brasileiras.

4.3.2 Quadro sinóptico da sequência básica adaptada

Para melhor visualização das ações interventivas, desenvolvidas durante as oficinas, segue o quadro sinóptico da sequência básica adaptada.

Quadro 2 – Sinóptico da sequência básica adaptada

AÇÕES DA SEQUÊNCIA BÁSICA ADAPTADA (Continua)		
AMBIENTAÇÃO		
Objetivos	Procedimentos didáticos	Duração
• Refletir sobre a formação e a organização familiar, bem como sobre a linha temporal das fases de vida; • Pesquisar personalidades afrodescendentes para conhecer, apreciar e valorizar a beleza da cultura negra do Brasil e afirmar a identidade brasileira; • Compor livremente a autoimagem, por meio de desenho e/ou pintura.	Oficina 1: • Construção e apresentação de árvores genealógicas e linhas do tempo da vida pessoal; Oficina 2: • Construção coletiva de um mural com personalidades afro-brasileiras; Oficina 3: • Expressão artística: autorretrato.	4 horas/aula
AÇÕES DA SEQUÊNCIA BÁSICA ADAPTADA (Continuação)		
MOTIVAÇÃO		
Objetivos	Procedimentos didáticos	Duração
• Apreciar os vídeos com as músicas exibidas; • Formular hipóteses acerca do enredo da obra Da minha janela, de Otávio Júnior, a partir dos elementos multissemióticos que compõem a capa e a contracapa do livro; • Fruir esteticamente a história contada pela professora; • Associar a narrativa ao contexto de vida pessoal e social e trocar com os pares as impressões subjetivas acerca do conteúdo temático trazido no livro; • Desenvolver a criatividade e a expressividade escrita a partir da interpretação pessoal do livro e da inspiração proporcionada pela narrativa poética; • Compartilhar as produções com os pares, ampliar os sentidos construídos individualmente e socializar com a comunidade escolar.	Oficina 1: • Exposição dos vídeos contendo as músicas “Louco e Sonhador” (MC Negoinho do Kaxeta) e “A favela venceu” (MC Kevin); • Mesa-redonda sobre a temática das músicas apresentadas. Oficina 2: • Apresentação da obra Da minha janela, de Otávio Júnior; • Leitura da capa do livro com formulação de hipóteses pelos alunos participantes sobre o enredo da narrativa; • Contação da história do livro pela professora; • Realização de um fórum de discussão a respeito do conteúdo temático do livro; Oficina 3: • Produção de acróstico a partir da frase temática que intitula o livro; • Realização de piquenique literário como culminância desta etapa motivacional.	4 horas/aula
INTRODUÇÃO		
Objetivos	Procedimentos didáticos	Duração
• Analisar aspectos da vida e da obra dos escritores e do seu posicionamento sobre as questões que envolvem o reconhecimento da identidade negra; • Analisar o processo criativo e o estilo literário dos escritores a partir da exposição biográfica e dos vídeos informativos;	Oficina 1: • Exposição da biografia dos poetas trabalhados, disponível no portal literafro: http://www.letras.ufmg.br/literafro/autoras/188-conceicao-evaristo; http://www.letras.ufmg.br/literafro/autoras/58-carolina-maria-de-jesus; http://www.letras.ufmg.br/literafro/autores/312	2 horas/aula

- Identificar os recursos perigráficos constitutivos do livro de Conceição Evaristo; - Fazer antecipações sobre os textos poéticos apresentados.	-marcos-fabricio-lobes-da-silva#:~:text=Marcos%20Fabr%C3%ADcio%20Lopes%20da%20Silva%20nasceu%20em%20Bras%C3%ADlia%2C%20no%20dia,Alteridad e%2C%20da%20Faculdade%20de%20Letras. Exibição das imagens, entrevistas e dos documentários sobre os autores, disponíveis no <i>Youtube</i>: https://www.youtube.com/watch?v=my-CsgvoXVo&t=338s; https://www.youtube.com/watch?v=E5V8SvEN2II&t=3s; https://www.youtube.com/watch?v=EDYxWzhIFfw; https://www.youtube.com/watch?v=QXopKuvxevY&t=402s; e	
AÇÕES DA SEQUÊNCIA BÁSICA ADAPTADA (Continuação)		
INTRODUÇÃO		
Objetivos	Procedimentos didáticos	Duração
	https://www.youtube.com/watch?v=1SRI-R27F_o&t=164s . Apresentação do livro Poemas da recordação e outros movimentos, de Conceição Evaristo.	
LEITURA		
Objetivos	Procedimentos didáticos	Duração
- Apreciar a arte de rua que alia urbanismo, natureza e representatividade negra; - Identificar na letra da música e nos poemas traços identitários e ancestrais negros; - Identificar o contexto no qual a música e os poemas estão inseridos; - Fazer inferências a partir da temática retratada nos textos; - Apreciar a música de Emicida e inferir a relação temática estabelecida entre a música e o poema de Carolina de Jesus; - Refletir sobre o comportamento da sociedade em relação à diversidade cultural e religiosa, especificamente no que diz respeito às religiões de matriz-africana, aos direitos humanos, à liberdade de crença e ao combate à intolerância religiosa; - Identificar problemáticas étnico-raciais na sociedade brasileira; - Confirmar ou refutar as hipóteses de leitura levantadas; - Ampliar os sentidos construídos;	Oficina 1: - Projeção de um grafite que exhibe o retrato de uma mulher negra com cabelos crespos preenchidos com folhas de árvore e outros que ilustram a identidade negra; - Apresentação de um vídeo contendo a música “Raízes”, de MC Soffia; - Leitura silenciosa, oral e coletiva do poema “Para a menina”, de Conceição Evaristo; - Leitura silenciosa e oral do poema “Bom brio”, de Marcos Fabrício; - Realização de um giro poético: trocas intersubjetivas das percepções pessoais intertextuais e interartísticas. Oficina 2: - Apresentação do videoclipe com a música “Principia”, de coautoria de Emicida, disponível via <i>Youtube</i>: https://www.youtube.com/watch?v=h8gotN_Na28; - Leitura silenciosa e oral do poema “Deus!”, de Carolina Maria de Jesus; - Organização de uma roda de debate a respeito	6 horas/aula

• Consolidar a interpretação como ato de construção de sentidos entre autor(a), leitor(a) e compartilhamento de percepções literárias com outros leitores.	da temática cultural-religiosa a partir da análise interdiscursiva da música e do poema. Oficina 3: • Leitura silenciosa do poema “Vozes-mulheres”, de Conceição Evaristo; • Apresentação do vídeo com a declamação do poema “Vozes-mulheres”, pela própria autora Conceição Evaristo, disponível no <i>Youtube</i>, por meio do link: https://www.youtube.com/watch?v=dIngWuRn45c; • Análise do poema em seu sentido amplo; • Leitura jogralizada do poema “Vozes-mulheres”.	
AÇÕES DA SEQUÊNCIA BÁSICA ADAPTADA (Conclusão)		
LEITURA		
Objetivos	Procedimentos didáticos	Duração
	Oficina 4: • Exposição de notícias recentes a respeito de práticas sociais racistas; • Organização de uma mesa-redonda para um compartilhamento voluntário de experiências pessoais ou familiares envolvendo racismo e violências; • Exibição de videoclipes com as músicas “Tsmália” e “AmarElo”, cantada e interpretada por Emicida, disponível via <i>Youtube</i>: https://www.youtube.com/watch?v=EtN1jBk0ZQg https://www.youtube.com/watch?v=PTDgP3BDPIU. • Leitura silenciosa e oral do poema “Certidão de óbito” e “Da conjuração dos versos”, de Conceição Evaristo; • Análise dos poemas em seu sentido amplo e discussão acerca das questões étnico-raciais retratadas nas músicas e nos poemas; • Pesquisa de trechos de música ou expressões, proferidas no dia a dia, de cunho racista e tentativa de substituição do racismo linguístico por outras palavras ou expressões positivas, valorativas e afirmativas; • Organização de um bate-papo coletivo para relatar as experiências leitoras.	
INTERPRETAÇÃO		
Objetivos	Procedimentos didáticos	Duração

• Reconhecer a importância da representatividade negra nas produções literárias, de modo a oportunizar voz escrita aos sujeitos participantes e visibilidade de seus pontos de vista, suas culturas, seus saberes, seus conhecimentos, suas experiências e suas vivências, na perspectiva do multiculturalismo, dos multiletramentos e da educação antirracista.	Oficina 1: • Produção de “escrevivências” poéticas autorais e/em <i>fanzines</i>.	4 horas/aula
--	--	-------------------------

Fonte: A autora, 2023.

5 DETALHAMENTO DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

A proposta de intervenção, por meio de oficinas literárias, desempenha um papel fundamental no desenvolvimento cidadão dos alunos ao lhes propiciar experiências significativas e transformadoras. Nesse contexto, o gênero poesia é uma ferramenta atrativa e enriquecedora para abordar questões históricas, sociais e culturais, especialmente as identitárias.

É por meio da leitura e da escrita de poesias e de sua potência ilocucionária que os sujeitos podem dar nome ao que existe interiormente, mas que parece inominável. Podem expressar as suas virtualidades criativas, forjar realidades possíveis, podem se humanizar e perceber o outro como parte de si, podem gritar suas dores e excomungar as opressões vividas, conclamar os seus pares à luta por dignidade e respeito e reivindicar os seus direitos, mesmo que o sistema tente invisibilizá-los. A poesia é uma necessidade vital, pois, como linguagem revolucionária, conecta os seres e revela as experiências do humano. Poetizar é um ato de resistência.

O poeta Ricardo Azevedo (2023, n.p.) declara que:

[...] a literatura de ficção e poesia deve ser vista como uma frondosa árvore cheia de galhos e esses galhos representam diferentes literaturas, todas legítimas e todas irmãs pois são fruto de um mesmo tronco.

[...]

Textos de ficção e poesia [...] são sempre tentativas subjetivas e intuitivas de experimentar a verdade. Entrar em contato com textos subjetivos e intuitivos pode nos humanizar e até nos tornar mais civilizados, pois permite acessar pontos de vista inesperados e desconhecidos sobre assuntos complexos embora cotidianos e, dessa forma, pode ampliar a visão que temos de nós mesmos, dos que são diferentes de nós, da vida e do mundo.

A proposta pedagógica interventiva aqui detalhada valorizou a diversidade, estimulou o diálogo e fortaleceu a identidade individual e coletiva dos alunos, contribuindo para a formação de cidadãos reflexivos, críticos e empáticos.

5.1 Ambientação

Objetivos:

- Refletir sobre a formação e a organização familiar, bem como sobre a linha temporal das fases de vida;
- Pesquisar personalidades afrodescendentes para conhecer, apreciar e valorizar a beleza da cultura negra do Brasil e afirmar a identidade;
- Compor livremente a autoimagem, por meio de desenho e/ou pintura.

Neste primeiro momento, foi proposto aos alunos que pesquisassem, por meio de entrevistas, retrato-falado, fotos de familiares, objetos biográficos e relíquias dos antepassados, as suas origens ancestrais, a procedência, inclusive, dos seus sobrenomes e a procedência e o significado dos seus prenomes.

Feito isso, propôs-se, também, que construíssem, com base nos dados obtidos em suas pesquisas, suas árvores genealógicas e suas linhas do tempo, a fim de conhecerem melhor as suas histórias e associarem a cidadania aos princípios de respeito às diferenças sociais, culturais e históricas e aos direitos humanos.

Posteriormente, foi solicitado aos alunos que, voluntariamente, apresentassem à turma as suas pesquisas carregadas de saberes históricos e lugares de memórias. Uma aluna parda levantou a questão de se auto identificar racialmente como pessoa branca, pois, em comparação com seus irmãos biológicos, ela é a única que possui o tom de pele mais claro. Seus colegas mais próximos logo a contestaram ao afirmar que ela também é negra, apesar de ser portadora de pele clara, pois possui outras características faciais que não revelam ser de origem branca. Essa aluna resolveu seguir com a problematização e perguntou se existe ou não de fato “racismo reverso”. Uma outra colega, ao expor a sua árvore genealógica, começou a descrever a história de vida de sua avó negra, as dificuldades pelas quais passou desde jovem e como não se “vitimizou” perante às dificuldades enfrentadas na vida.

Diante das discussões suscitadas, foi aberta uma roda de debates para que as questões fossem esclarecidas e outras fossem levantadas e convidadas à pesquisa e à reflexão sobre a história da formação do povo brasileiro. Histórias dos ascendentes dos alunos continuaram sendo compartilhadas, despertando a curiosidade e a atenção dos envolvidos.

Embora os dados do IBGE e da PNAD apontem que a maior parte da população brasileira é composta por pretos e pardos (cerca de 56%) e que um salto no índice de autodeclarações tenha aumentado nos últimos anos devido ao trabalho político e educativo do Movimento Negro, às políticas públicas afirmativas de cotas raciais e à maior divulgação de

imagem positiva de pessoas negras, como intelectuais e artistas, muitas pessoas ainda não se reconhecem negras, nem se autodeclaram como tais.

Essa não autoaceitação vai além da cor da pele (apesar da pigmentação escura ser o fator determinante quando se pensa em racismo): traços fenotípicos, como cabelo, formato do nariz e do corpo e espessura da boca, viabilizam o pertencimento e a existência nesse lugar.

Se o indivíduo, desde a infância tutelada, passar por um processo educativo de reconhecimento da própria história sob a perspectiva étnico-racial (não história de escravidão, mas de povos constituídos a partir de territórios, experiências, saberes e relação de ancestralidade), ele terá chances maiores de ser reconhecido como sujeito de direitos, de se sentir fortalecido na luta por justiça social e de saber trilhar o seu caminho com autonomia.

A escola tem o papel primordial no estímulo à autoidentificação racial dos sujeitos e no processo da garantia dos direitos das crianças e dos adolescentes, por meio da informação do Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069/1990) e da efetivação da Lei 10.639/2003. As crianças e os adolescentes precisam compreender que possuem uma história, que são portadores de direitos e que têm o seu lugar no mundo enquanto sujeitos. Essa identificação fortalece a autoestima deles e reforça o sentimento de pertencimento, de modo que se organizem politicamente para exigir a garantia dos direitos ainda não adquiridos.

A arte de narrar fábulas, mitos e lendas e de declamar poesias é uma das mais milenares atividades humanas, existe muito antes de serem registradas em signos, ou seja, é uma tradição da nossa ancestralidade.

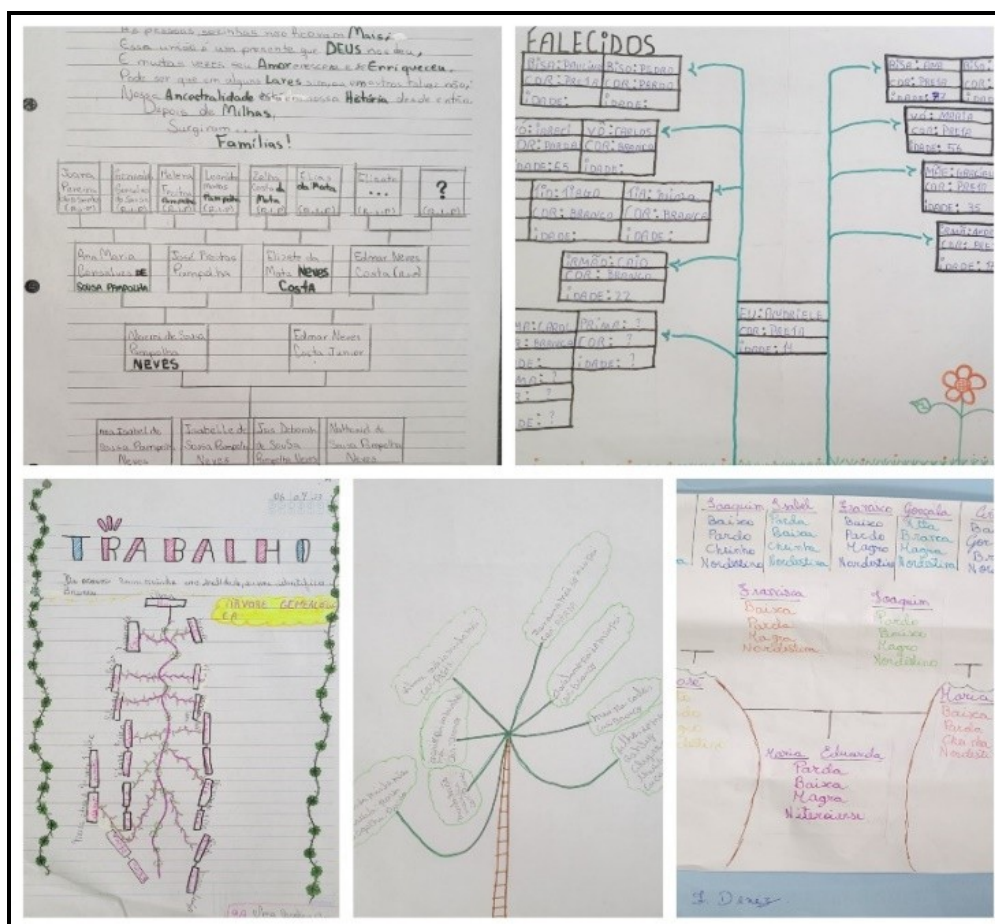
Durante o compartilhamento dos mapas ancestrais e das linhas do tempo das fases da vida criados, foi enfatizado para os alunos que a partilha das suas histórias e das narrativas orais de suas famílias muito se associa aos momentos vivenciados pelas comunidades africanas durante as narrações dos *griots* e das *griotes*. O ato desses agentes de resistência de contar oralmente histórias é uma forma de preservar vivos as crenças, os costumes e as memórias de seu povo, tornando-se verdadeiros guardiões mnemônicos das tradições das comunidades ágrafas, as quais possuem grande afeição e respeito pela palavra e por quem as enuncia.

Essas histórias que construíram o país, que nos constituem e não são reconhecidas fazem parte do nosso vocabulário, do imaginário, da identidade e precisam estar presentes na escola para acolher os alunos, principalmente as crianças, para dizer-lhes que eles pertencem ao mundo, que há vários mundos anteriores a eles, que há vários mundos no mundo em que vivem – desconstruindo a imposição de história única como um dos elementos constitutivos

do racismo – e que eles também podem falar, contar e escrever vários mundos como sujeitos do mundo letrado, como sujeitos de direito à palavra.

A título de exemplificação, na Figura 6 temos a ilustração de algumas árvores genealógicas criadas por alguns participantes (GR8A e GR8B).

Figura 6 – Árvores genealógicas criadas por alguns alunos participantes (GR8A e GR8B)



Fonte: A autora, 2022.

Após uma acalorada discussão, foi proposta a construção coletiva de um mural contendo personalidades afro-brasileiras. Para isso, foi solicitado aos alunos que pesquisassem e trouxessem imagens positivas de negros brasileiros e, caso quisessem e fossem autorizadas, fotos pessoais e de familiares, com o intento de valorizar a identidade negra como caminho de combate ao racismo.

Essa atividade rendeu uma articulação bastante solidária entre os participantes, como pode ser observada a seguir.

Figura 7 – Construção coletiva do mural de personalidades afro-brasileiras (GR8A)



Fonte: A autora, 2022.

O uso excessivo de redes sociais, segundo especialistas da área da saúde, tem causado efeitos nocivos à saúde mental das crianças e dos adolescentes, além de afetar a vida social e o rendimento escolar. Muitos jovens são influenciados pela ideia de padrão único de beleza hegemonicamente universal, o sentimento de não pertencimento. pela perspectiva binária e cisheteropatriarcal branca, que estimula a competitividade, e, conseqüentemente, alimenta o sistema capitalista. Na pós-modernidade, a constante exposição a filtros de beleza e a busca por validação externa têm ocasionado transtornos como ansiedade, depressão e isolamento social na geração de jovens hiperconectados em corpos distintos.

Para o psiquiatra Jacques Lacan, diante da própria imagem refletida em um espelho, o indivíduo, desde o primeiro estágio da infância, passa a ter a consciência de si mesmo como uma individualidade diferente dos outros e identifica na autoimagem a expressão dessa individualidade como matriz simbólica do eu (ideal) de modo subjetivo e social, pois, ao reconhecer-se como “eu” e o outro como “não-eu”, estabelece os limites de si mesmo, dos demais que o cerca e da circunstância que o envolve.

O antropólogo e pesquisador da cultura africana Marc Augé, citado por Maria Cristina Castilho Costa (2009, p. 91), afirma que a imagem atua de forma determinante na organização do psiquismo, como atesta Lacan, e na preservação da cultura, ao promover a identidade.

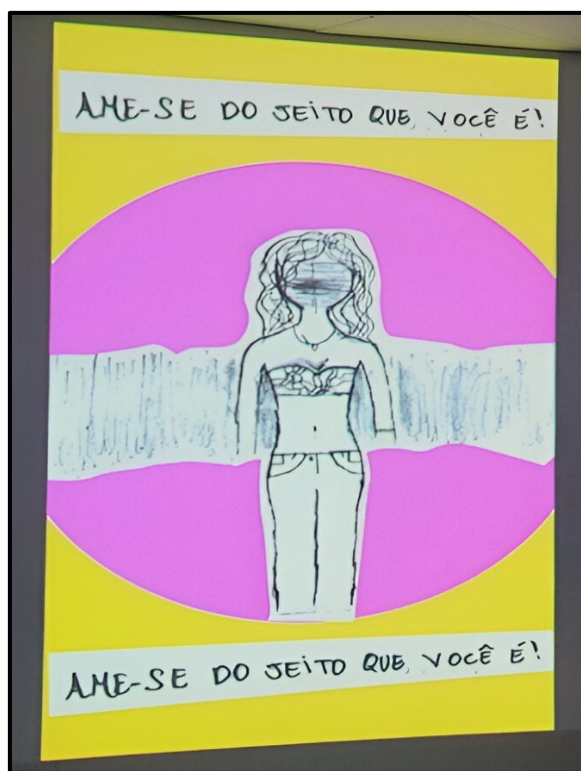
Consoante esse pesquisador da cultura africana, é devido a esse poder da imagem que se alerta “para a invasão da cultura ocidental que estaria, a partir dos meios de comunicação, promovendo a dessacralização do imaginário dos povos africanos” (Costa, 2009, p. 91), ou seja, é preciso ressaltar imagens de personagens negros reconhecidos por sua beleza, suas

culturas e seus feitos para as crianças e os adolescentes, de modo que esses seres em formação projetem o seu “eu ideal” também nessas figuras e elevem a sua autoestima.

Levando em conta a importância da autoimagem, foi proposto um momento de produção de autorretratos com o intuito de potencializar as diferenças, de valorizar as subjetividades e os modos singulares de atravessar a adolescência e de fortalecer a autoconfiança, a autoaceitação e a autoestima dos alunos, especialmente negros, de forma politizante.

Os estudantes usaram recursos como espelho ou *self* no celular para se observarem, folha de papel ofício, sulfite e *color set* A4, papel 40 kg, lápis, borracha, canetas hidrográficas, guaches e pincéis, resultando na livre expressão, como se pode conferir nas Figuras 8 e 9 a seguir.

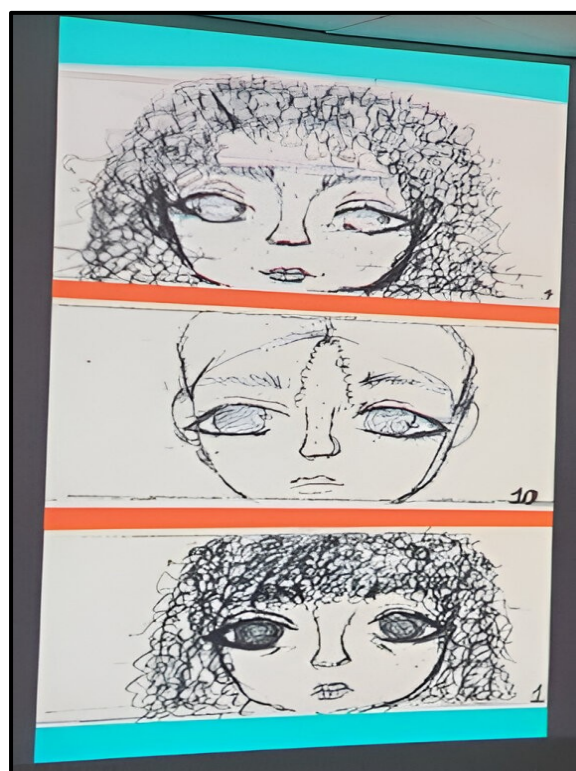
Figura 8 – Produção de autorretrato (Aluna 1 da GR8A)



Fonte: A autora, 2022

Nota: (Projeção no evento de culminância do Programa de Aprendizagem Socioemocional (PAS), do projeto Escola da Paz, voltado para a prevenção da violência, o desenvolvimento de habilidades socioemocionais e a promoção da cultura de paz nas escolas, promovido pela FME, ocorrido paralelamente a essa etapa da pesquisa).

Figura 9 – Produção de autorretrato (Aluna 2 da GR8A)



Fonte: A autora, 2022

Nota: (Projeção no evento de culminância do Programa de Aprendizagem Socioemocional (PAS), do projeto Escola da Paz, voltado para a prevenção da violência, o desenvolvimento de habilidades socioemocionais e a promoção da cultura de paz nas escolas, promovido pela FME, ocorrido paralelamente a essa etapa da pesquisa).

Essas atividades proporcionaram o reconhecimento da existência da diversidade de histórias, memórias e culturas de grupos sociais, visto que os educandos usaram a oralidade ancestral, por meio de diálogos com pais, avós e demais parentes, e tiveram espaço de fala, provendo aos colegas, nessa abertura, a reaprendizagem de ouvir, sentir e perceber o outro em um exercício decolonial de humanização.

Falar, segundo Djamila Ribeiro (2021), não se limita ao simples ato de emitir palavras, mas ao poder existir dignamente dentro de um sistema discursivo de poder e controle. Ter lugar de fala é “refutar a historiografia tradicional e a hierarquização de saberes consequente da hierarquia social” (Ribeiro, D., 2021, p. 64). Sobre o direito à fala e a sua legitimidade, sobre a máscara do silenciamento e o rompimento do silêncio instituído, bem como sobre o lugar de fala de sujeitos negros, a escritora Grada Kilomba (2019, p. 41-43, grifos da autora) assim se pronuncia:

A máscara, portanto, levanta muitas questões: por que deve a boca do **sujeito negro** ser amarrada? Por que ela ou ele tem de ficar calada/o? O que poderia o **sujeito negro** dizer se ela ou ele não tivesse sua boca tapada? E o que o **sujeito branco** teria de ouvir? Existe um medo apreensivo de que, se o sujeito colonial falar, a/o colonizadora/or terá de ouvir. Seria forçada/o a entrar em uma confrontação desconfortável com as verdades da/o “**Outra/o**”. Verdades que têm sido negadas, reprimidas, mantidas e guardadas como segredos. Eu gosto muito deste dito “mantido em silêncio como segredo”. Essa é uma expressão oriunda da diáspora africana e anuncia o momento em que alguém está prestes a revelar o que se presume ser um segredo. Segredos como a escravização. Segredos como o colonialismo. Segredos como racismo [...]. O ato de falar é como uma negociação entre quem fala e quem escuta, isto é, entre falantes e suas/seus interlocutoras/es. Ouvir é, nesse sentido, o ato de autorização em direção à/ao falante. Alguém pode falar (somente) quando sua voz é ouvida. Nessa dialética, aquelas/es que são ouvidas/os são também aquelas/es que “pertencem”.

Percebe-se, portanto, que as ações formativas descritas pelo viés multicultural e antirracista foram apoiadas no que foi construído com bisavós, avós, mães, pais ou em terreiros de candomblé, como é o caso de uma das alunas de uma das turmas que afirmou ser de uma família de religião de matriz africana.

A maioria dos alunos participantes descendem de afro-brasileiros. Esse processo de reconhecimento de suas ancestralidades, de conhecimento de suas histórias e culturas, por meio da manutenção da tradição oral herdada para transmissão às gerações contemporâneas e de construção da imagem positiva dos negros contribuiu afetiva e efetivamente para o fortalecimento de suas identidades, a valorização da estética negra e o empoderamento dos sujeitos adolescentes.

5.2 Etapa da Motivação

Oficina 1 – Objetivo:

- Apreciar os videocliques das músicas “Louco e sonhador”, de MC Neguinho do Kaxeta, e “A favela venceu”, de MC Kevin.

Em conformidade com Cosson (2021), a Motivação é a primeira etapa da sequência básica do letramento literário. Ela consiste nas preliminares antes de adentrar no texto em si. É nesta etapa que a prática docente deve estar voltada para a preparação do aluno para o encontro com a obra a ser trabalhada, posto que “uma atividade de leitura será motivadora para alguém se o conteúdo estiver ligado aos interesses da pessoa que tem que ler e, naturalmente, se a tarefa em si corresponde a um objetivo” (Solé, 1998, p. 43). Portanto, “nenhuma tarefa de leitura deveria ser iniciada sem que as meninas e meninos se encontrem motivados para ela, sem que esteja claro que lhe encontram sentido” (Solé, 1998, p. 91).

Partindo dessa premissa, a etapa da motivação ocorreu na sala de leitura. Pelo meio da sala, foram espalhados tatames de EVA antes da chegada dos alunos, a fim de lhes propiciar um ambiente de leitura acolhedor – por mais simples que este se apresente – e um momento de leitura prazeroso.

Levando em conta a cultura imagética e o propósito de estabelecer uma relação interartística da música com o livro “Da minha janela”, de Otávio Júnior, foram colocados videocliques das músicas “Louco e sonhador”, cantada por MC Neguinho do Kaxeta, e “A favela venceu”, de MC Kevin. Os alunos puderam apreciar o conteúdo musical e a linguagem multimodal presentes nos vídeos em diálogo com o conteúdo temático do livro.

Logo em seguida, foi aberta uma discussão para tratar da temática das letras das músicas, e os alunos compartilharam vivências do cotidiano envolvendo sonhos, metas, frustrações, maneiras de lidar com palavras negativas alheias e com diversos sentimentos quando um objetivo não é alcançado, resiliência, superação.

Na turma GR8A, esse momento rendeu voz ativa dos alunos e escuta atenta e sensível de seus pares. A escritora Petit (2010) advoga a experiência estético-literária compartilhada (relatos de experiências de vida ou de leitor, de oficinas de leitura e de congêneres por meio de círculos de leitura para discutir uma obra), por meio da qual se preza a escuta e intersubjetividade enquanto troca de sentidos e de visões de mundo, gerando vivências significativas entre leitor-autor-obra e leitor-leitores.

Oficina 2 – Objetivo:

- Formular hipóteses e estabelecer previsões acerca do enredo do livro a ser lido a partir dos elementos multissemióticos que compõem a sua capa e a sua contracapa.

Para a segunda etapa, foi seguida a proposta do círculo de leitura de Cosson (2021). Segundo o autor, o letramento literário é uma prática educativa processual de inserção no mundo da escrita, o qual se concretiza no espaço escolar com a presença de um mediador. Desse modo, os alunos se sentaram em círculo e alguns da GR8A logo se sentiram à vontade para deitar nos tapetes emborrachados para ouvir a história. Com a professora no meio da roda, foi estimulada a formulação de hipóteses do assunto do livro a partir do título e da leitura multissemiótica dos signos visuais da capa e contracapa, uma vez que as imagens também são discursos constituidores de sentidos.

Para apreciação e melhor compreensão, segue a capa do livro de Otávio Júnior.

Figura 10 – Capa e contracapa do livro Da minha janela (Otávio Júnior)



Fonte: A autora, 2022.

A fim de os alunos depreenderem sentidos a partir da análise dos recursos multissemióticos da obra e, conseqüentemente, de eles efetuarem uma compreensão global da história, foi explorada a representação gráfica da capa e da contracapa: o tipo, o formato e as cores das letras que formam o título; a centralização do personagem principal e a sua postura; o jogo de cores vibrantes e outros elementos visuais utilizados, que acolhem e atraem o público infanto-juvenil, assim como a predominância de cores ora claras, ora escuras em páginas específicas que retratam partes do enredo. Algo interessante que ocorreu sobre a centralização do personagem principal e a sua postura foi a observação de dois alunos da GR8B que associaram, inicialmente, o protagonista a um indivíduo “fofoqueiro” da comunidade, que fica vigiando tudo o que acontece por lá e, logo em seguida, outro aluno da mesma turma percebeu se tratar de um menino que escreve uma história a partir do que vê de sua janela.

Além do protagonismo do escritor e dos recursos visuais da ilustradora, também foi explicitada, durante essa oficina, a importância dos profissionais que estão por trás do processo de produção editorial de um livro até a sua publicação e posterior circulação, em uma toada coautoral. São eles: editor, revisor (copidesque), *designer*, capista, prefaciador, iconográfico, diagramador, impressor, tradutor (no caso de ser escrito em língua estrangeira) e a questão dos direitos autorais.

Oficina 3 – Objetivos:

- Fruir esteticamente a história contada pela professora;
- Associar a narrativa ao contexto de vida pessoal e social e trocar com os pares as percepções subjetivas acerca do conteúdo temático trazido no livro.

Apoiada na pedagogia das visualidades, em uma abordagem decolonial, foi aberto o livro e iniciada a leitura dramatizada no centro do círculo com o auxílio de noções teatrais. Os alunos ouviram atentamente, e, nas partes de maior entonação expressiva, de modulação de voz, de musicalidade vocal e de ritmo, foi perceptível o interesse deles ser despertado ascendentemente. De imediato, os alunos se expressaram coletivamente a respeito de suas impressões sobre a narrativa poética contra-hegemônica – e como ela foi conduzida – e sobre as ilustrações. Iniciou-se, a partir dessa recepção ficcional, um compartilhamento da experiência subjetiva estético-literário por meio da minha mediação.

Figura 11 – Momento da leitura do livro e apreciação estético-literária (inter)subjetiva (GR8A)



Fonte: A autora, 2022.

Foi incentivada, inclusive, uma reflexão sobre as escolhas semântico-estilísticas, linguísticas e discursivas usadas pelo autor, como a palavra polissêmica “tesouro” em “Gente indo em busca do seu tesouro”, à qual o aluno Y, da GR8A, atribuiu o sentido de um cidadão da favela ir em busca de um emprego formal, com carteira assinada.

Os discentes tiveram dificuldade em reconhecer a Igreja da Penha, que, de imediato, foi associada a um castelo por estar, semioticamente, pintada de branco e no alto de um morro. Tiveram dificuldade também em identificar o nome da favela carioca retratada no livro (Complexo/Morro do Alemão).

Foi realizada, então, durante a narração expressiva, a leitura dirigida e interrompida como estratégia para acionar conhecimentos prévios e saberes enciclopédicos dos alunos, dar pistas, retomar cenários já vistos e suscitar neles questionamentos para atribuição de sentidos. A última página do livro foi apresentada aos discentes e eles conseguiram reconhecer nela elementos da favela que já tinham aparecido por recortes em páginas anteriores.

Os alunos foram capazes de inferir, com o passar das páginas, que o morador da favela é honesto e que é possível uma desconstrução da visão negativa sobre esse morador, visão arraigada historicamente no imaginário social. Muitos deles reconheceram nas páginas do livro experiências próximas às suas.

Antes, durante e após a contação, foi trabalhado, em relação ao eixo oralidade, consentâneo à BNCC, o respeito aos turnos de fala um dos outros durante a interação comunicativa coletiva e a organização das sequências conversacionais no evento de fala real. Dentro da perspectiva enunciativo-discursiva de Bakhtin, é possível trabalhar produtivamente, nas aulas, a literatura e a compreensão dos usos funcionais e efetivos da língua e do discurso dialeticamente, ou seja, contemplar as diferentes práticas de linguagem conjuntamente com o intuito de ampliar a competência comunicativa dos alunos para o exercício fluente e relevante da fala e da escrita.

Com grande sensibilidade e criatividade, Otávio Júnior trata de diferença cultural, sobrevivência, resistência, sonhos e continuidade da luta por uma vida mais digna, por meio de uma linguagem simples e poética que proporciona olhar para a favela com uma outra lente, deslocando textos visuais e verbais em fluxos críticos.

Os alunos demonstraram ter gostado do livro e facilmente se identificaram com a realidade apresentada nele, folhearem as páginas coloridas e tocaram nessa caixa mágica de sonhos. Ao final, a aluna Z, da GR8A, propôs um clube de leitura da turma e alguns concordaram com a proposta dela. Foi considerada importante a iniciativa desses interessados alunos e pretendemos colocar em ação a sugestão com encontros periódicos na biblioteca escolar. O intuito é ampliar o repertório cultural dos educandos, oferecendo a eles acesso ao conhecimento de diferentes livros, de diversos gêneros textuais, de variadas visões de mundo expressas por diferentes linguagens; incentivar o gosto pela leitura e o hábito de ler, principalmente naqueles que ainda mantêm resistência à leitura por não terem sido estimulados desde a infância à construção dessa prática; e, sobretudo, fornecer “os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito de linguagem” (Cosson, 2021, p. 30).

No final do livro de Otávio Júnior, encontram-se perguntas reflexivas. O narrador pergunta ao leitor o que ele gostaria de ver através de sua janela se ela fosse mágica. Esse questionamento foi o mote para a proposta de produção escrita e artística feita aos educandos.

Oficina 4 – Objetivos:

- Desenvolver a criatividade e a expressividade escrita a partir da interpretação pessoal do livro e da inspiração proporcionada pela narrativa poética;
- Compartilhar as produções com os pares, ampliar os sentidos construídos individualmente e socializar com a comunidade escolar.

Na oficina 4, foi proposto aos alunos que desenhassem o que veem de sua janela ou o que gostariam de ver, caso ela fosse mágica e pudessem criar coisas novas. Após a elaboração dos desenhos, foi solicitado que planejassem e escrevessem um texto, especialmente acróstico ou poesia, a partir do que desenharam.

Durante a elaboração dos textos pelos alunos, foram colocados os vídeos com as músicas “Muleque de vila”, do Projota, e “Esquadros”, interpretada por Adriana Calcanhoto. O objetivo foi enriquecer o conhecimento sobre a diversidade presente no Brasil, enquanto desenvolviam o próprio potencial expressivo por meio de gêneros textuais e desenhos, a partir da apreciação da história do livro e das multissemiões dos vídeos com as músicas.

Apesar de a proposta inicial lançada ter sido apenas a produção de acrósticos e poemas, surgiram ideias criativas e escritas potentes materializadas em diferentes gêneros: muitos alunos optaram pela produção de acrósticos, outros produziram poemas, outros citaram músicas, outros produziram paródias... Uma dupla produziu uma história em quadrinhos, um trio produziu uma prosa poética e uma aluna produziu um relato argumentativo a respeito de um tema que muito a revolta, pois atravessa cotidianamente o seu existir enquanto adolescente preta e periférica: o assédio, como pode ser observado na Figura 15, a posteriori.

O assédio faz parte da cultura de violência contra as mulheres. Essa cultura pertence a um sistema vigente que estrutura as relações de poder a partir dos privilégios masculinos ao colocar as mulheres em um lugar de objetificação sistemática. A referida aluna escolheu a música “Eu só quero é ser feliz”, interpretada por Cidinho e Doca, para representar e complementar a sua produção.

Esse momento de práticas contra-hegemônicas possibilitou tirar pautas da invisibilidade para que pudessem ser analisadas com um olhar interseccional (Collins; Bilge, 2021, p. 15), pois não existe história única e universal e não há democracia racial no Brasil. Mulheres negras, como grupo social, têm experiências – apesar de a experiência individual ser única – diferentes de mulheres brancas devido a sua localização social. Refletir sobre essas questões junto aos alunos é fundamental para perceber que as pessoas negras podem e devem reivindicar o direito à voz, portanto o direito à própria vida.

Vale ressaltar que não houve censura a nenhuma das produções artístico-literárias dos alunos. O objetivo foi fazer com que eles fossem estimulados a esperar e a refletir sobre como a realidade em que estão inseridos poderia/pode ser diferente.

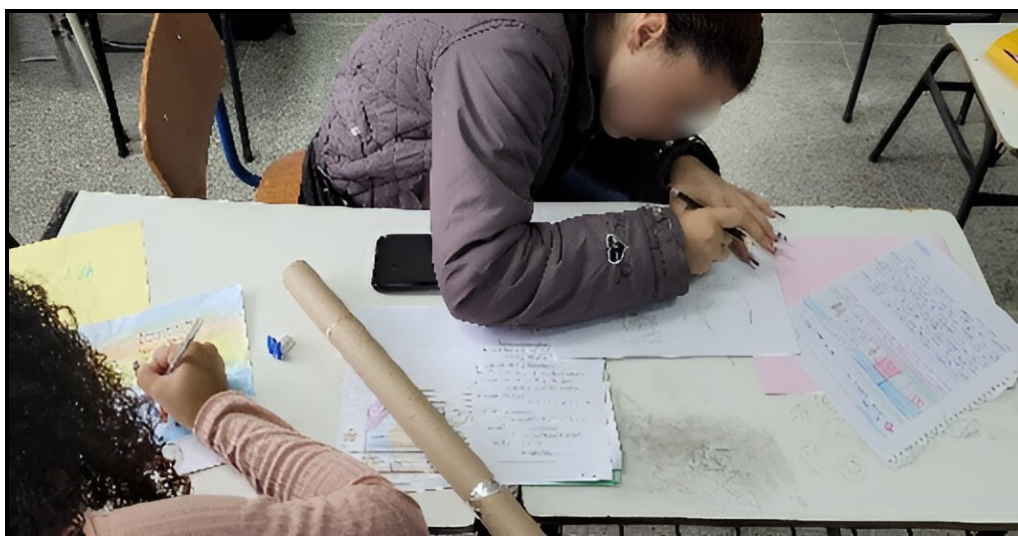
Figura 12 – Etapa de produção dos desenhos e dos textos (GR8B)



Fonte: A autora, 2022.

Posteriormente, foi pedido aos alunos que relesem o que escreveram e, com o meu auxílio, foi realizado o processo de revisão e reescrita de acordo com os princípios da textualidade (Costa Val, 2016, p. 5) e com os fatores envolvidos em sua produção, recepção e circulação à luz da linguística textual. Foram distribuídas folhas de papel ofício coloridas para que pudessem “passar a limpo” a primeira versão do texto e cumprir com as etapas intercomplementares da atividade da escrita, pois, segundo Antunes (2003, p. 54), “a escrita compreende etapas distintas e integradas de realização (planejamento, operação e revisão), as quais, por sua vez, implicam da parte de quem escreve uma série de decisões”.

Figura 13 – Etapa de revisão e reescrita dos textos (GR8A)



Fonte: A autora, 2022.

Figura 17 – Mural construído com a participação dos alunos (GR8A e GR8B)



Fonte: A autora, 2022.

Figura 18 – Culminância da etapa da motivação



Fonte: A autora, 2022.

Nessa segunda etapa da sequência básica adaptada, denominada Motivação, a minha atuação como mediadora de leitura foi de introdução à obra, bem como da leitura, interpretação e (re)construção do texto autoral dos alunos, de maneira que os sujeitos-alunos-autores refletissem sobre a língua e as suas escolhas linguísticas, sobre as suas vivências e a sua forma pessoal de escrever seu texto.

Ao levar o livro para a sala, possibilitando o seu manuseio e a visualização das imagens, foi percebido como a compreensão do texto foi além do que estava verbalizado. As cores e a disposição das imagens, na capa e na contracapa, por exemplo, já deram indício de

se tratar de uma história alegre, ou seja, o sentido do texto se deu pela sua totalidade, inclusive, pelo saber prévio dos alunos que transcendeu a materialidade do texto e que possibilitou a eles fazerem inferências dos elementos verbais, semióticos e dos não explicitados no texto. De acordo com Antunes (2003, p. 66), “a leitura é parte da interação verbal escrita, enquanto implica a participação cooperativa do leitor na interpretação e na reconstrução do sentido e das intenções pretendidas pelo autor”.

Além disso, o processo de planejamento, escrita, revisão e reescrita não precisa ser um jogo de acertos e erros; pode ser uma prática leve e divertida, que proporciona aos discentes assumirem uma significativa autoria de textos socialmente relevantes e a socialização de suas produções.

Ao assumir a dimensão (socio)interacional da linguagem, ao explorar a leitura, a escrita, a oralidade e a gramática, a escola terá cumprido o seu papel social de intervir mais positivamente na formação dos estudantes a fim de prepará-los para o exercício pleno da cidadania (Antunes, 2003, p. 66).

5.3 Etapa da Introdução

Objetivos:

- Analisar aspectos da vida e da obra dos escritores e do seu posicionamento sobre as questões que envolvem o reconhecimento da identidade negra;
- Analisar o processo criativo e o estilo literário dos escritores a partir da exposição biográfica e dos vídeos informativos;
- Identificar os recursos perigráficos constitutivos do livro de Conceição Evaristo;
- Fazer antecipações sobre os textos poéticos que serão trabalhados posteriormente.

Segundo Rildo Cosson (2021, p. 57), a Introdução consiste na apresentação do autor e da obra. O pesquisador adverte que a apresentação do autor não deve ser transformada em uma longa expositiva aula sobre a vida do escritor, logo “no momento da introdução é suficiente que se forneçam informações básicas sobre o autor e, se possíveis, ligadas àquele texto [...], justificando assim sua escolha” (Cosson, 2021, p. 60).

Inicialmente, perguntei aos alunos se já tinham ouvido falar nos poetas Carolina Maria de Jesus, Conceição Evaristo e Marcos Fabrício. Como relataram desconhecê-los, apresentei dados biográficos desses escritores, destacando a sua origem humilde, a sua importância para a construção da diversidade histórico-cultural brasileira e para a literatura negra brasileira e o seu processo de resistência e insurgência na produção literária. Se os negros compõem a maior parte da população brasileira, as suas produções literárias devem ser propagadas, lidas, debatidas, sugeridas e referenciadas, dando cada vez mais visibilidade ao pensamento decolonial.

Em seguida, exibi fotos dos autores trabalhados e expus sucintamente a sua biografia. Em relação ao escritor afro-brasileiro contemporâneo Marcos Fabrício Lopes da Silva – doutor em Literatura Brasileira pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e autor de livros literários, como a sua primeira coletânea de poesias intitulada “Dezlokado” (2010), eu disse que sua escrita poética se insere na defesa dos menos empoderados e desfavorecidos e que, segundo ele, em entrevista ao **Correio Braziliense** (2010, n.p.), “deslocado é esse sujeito que está na encruzilhada e a percebe como autoconhecimento, como essa possibilidade que nós temos de lidar com a vida, a queda e a levantada”.

Ganha destaque na sua criação literária o combate à discriminação e à rejeição dos estereótipos atribuídos aos afrodescendentes, convidando à reflexão não somente o coletivo negro, mas toda a sociedade brasileira. Algumas das particularidades de seu estilo literário são o humor crítico-filosófico e a afro-identificação, por meio da metalinguística como dessacralização dos padrões poéticos e do uso de aforismos e trocadilhos lúdicos, a exemplo da enunciação do eu lírico: “Para aqueles que dizem/que tenho bombril na cabeça/digo que tenho bom brio na cabeça” (disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/literafro/autores/11-textos-dos-autores/818-marcos-fabricio-lobes-da-silva-bom-brio>. Acesso em: 12 abr. 2023).

A biografia do escritor Marcos Fabrício pode ser consultada no *site* LiterAfro pelo seguinte *link*: <http://www.letras.ufmg.br/literafro/autores/312-marcos-fabricio-lobes-da-silva#:~:text=Marcos%20Fabr%C3%ADcio%20Lopes%20da%20Silva%20nasceu%20em%20Bras%C3%ADlia%2C%20no%20dia,Alteridade%2C%20da%20Faculdade%20de%20Letras> e a primeira parte da entrevista pelo seguinte *link* do *Youtube*: <https://www.youtube.com/watch?v=my-CsgvoXVo&t=338s>.

Quanto à escritora afro-brasileira Carolina Maria de Jesus, enfatizei que ela foi uma mulher negra retinta, favelada, semianalfabeta, neta de escravizados, filha de mãe analfabeta, que se tornou uma das pioneiras e uma das mais destacadas escritoras negras do país. Carolina jamais aceitou a condição de submissão, solidão e esquecimento a que estava destinada; ela

representa a mulher negra emancipada, é um símbolo de resistência e de luta política e cultural no país. Sua escrita literária condensa assuntos cotidianos dos moradores periféricos, o próprio sentimento em relação à desigualdade a que foi exposta e temáticas variadas, priorizando a justiça social, os direitos humanos e a igualdade feminina.

Na poesia trabalhada, “Deus!”, a poeta parece mostrar a sua religiosidade e marcar a sua posição conservadora de ver o mundo ao aderir valores sociais dominantes universais, dicotômicos e até estereótipos. De acordo com o pesquisador José Carlos Sebe Bom Meihy (UFRJ) – autor do volume crítico **Cinderela negra**, em que discute a vida e a obra da autora –, que reuniu e trouxe a público um conjunto de poemas inéditos de Carolina de Jesus intitulado **Antologia pessoal**:

[...] como não é a utilização de uma temática antirracista nem o fato de ser negro, epidermicamente falando, que caracteriza a poesia negra, tem-se que no caso de Carolina inexistente a emergência de **um eu enunciator negro**. O que resta é **um eu titubeante entre si mesmo e o universalismo**. É evidente que os textos poéticos de Carolina refletem aspectos dessa cultura, mas sua vivência ultrapassa a exclusividade de qualquer compromisso com uma causa negra. (Meihy, 1996, p. 25, grifos do autor)

A biografia da escritora pode ser consultada no *site* LiterAfro por meio do *link*: <http://www.letras.ufmg.br/literafro/autoras/58-carolina-maria-de-jesus> e os documentários como arquivos históricos pelos seguintes *links* do *Youtube*: <https://www.youtube.com/watch?v=E5V8SvEN2II&t=3s>; <https://www.youtube.com/watch?v=EDYxWzhlFfw>; <https://carolinamariadejesus.ims.com.br/biografia/> e <https://www.youtube.com/watch?v=eHd5998K3H8>.

Vale assinalar que, durante o desenvolvimento dessa etapa da pesquisa, ocorreu, no Museu de Arte do Rio (MAR), em parceria com o Instituto Moreira Salles (IMS), em 2023, a exposição sobre Carolina Maria de Jesus intitulada “Carolina Maria de Jesus: um Brasil para os brasileiros”. Como dei prosseguimento a este trabalho com as mesmas turmas no último ano do quarto ciclo do ensino fundamental (9º ano), houve a tentativa de realizar uma aula-passeio com os alunos. Infelizmente, devido à distância e à não possibilidade de agendamento do ônibus escolar, apenas eu fiz a visita à mostra cultural e exibi, depois, para os alunos apreciarem, fotos que dizem respeito à trajetória e à produção literária da autora mineira “catadora de papel”, que se tornou voz potente e imprescindível do nosso país, internacionalmente conhecida.

Figura 19 – Exposição “Carolina Maria de Jesus: um Brasil para os brasileiros” (Museu de Arte do Rio – MAR)



Fonte: A autora, 2023.

Informações sobre a exposição podem ser consultadas em dois *sites* nos seguintes *links*: <https://museudeartedorio.org.br/noticias/mar-inaugura-exposicao-sobre-carolina-maria-de-jesus/> e https://ims.com.br/exposicao/carolina-maria-de-jesus-um-brasil-para-os-brasileiros_museudeartedorio/.

Segundo o Instituto Moreira Salles – IMS (2023, n.p.), Carolina é uma “protagonista importante da história do Brasil, embora invisibilizada muitas vezes”. A exposição visou apresentar a autora “como uma intérprete imprescindível para compreender o país”.

Sobre a escritora afro-brasileira pós-modernista Conceição Evaristo, destaquei que é uma mulher negra retinta, oriunda de “extrema miseria” (como ela própria enfatiza em uma entrevista para o **Canal Brasil**), filha de mãe com pouca escolaridade, ela é pesquisadora-docente universitária aposentada. Quanto ao seu estilo literário e a contextualização histórica de suas obras, suas produções transitam pela poesia, conto, romance e ensaio com especial destaque ao protagonismo feminino negro ao tematizar, de maneira sensível e poética, questões relacionadas à ancestralidade e à afrobrasilidade,

retratando e denunciando a discriminação e o preconceito contra as pessoas negras e de classe econômica desfavorecida. Algumas alunas ficaram impressionadas ao saberem que a escritora estudou em Niterói ao cursar o seu doutorado na Universidade Federal Fluminense (UFF).

A biografia da escritora pode ser acessada no *site* LiterAfro por meio do *link*: <http://www.letras.ufmg.br/literafro/autoras/188-conceicao-evaristo> e as entrevistas podem ser acessadas pelo *link* do *Youtube*: <https://www.youtube.com/watch?v=QXopKuvxevY&t=402s> e https://www.youtube.com/watch?v=1SRI-R27F_o&t=164s.

Em seguida, por não ter exemplares suficientes para cada aluno, projetei a capa e a contracapa do livro **Poemas da recordação e outros movimentos**, de Conceição Evaristo, e explorei junto aos alunos a disposição da imagem na capa, a figura da mulher e o seu protagonismo e a predominância das cores – relacionadas a emoções e semioticamente impregnadas de valores simbólicos, reforçando e complementando o texto verbal –, que deram indício de se tratar da representatividade histórico-cultural-geográfica do povo negro.

Reforcei que o livro é de poemas e, como a turma já estava familiarizada com esse gênero textual-discursivo, revisei, brevemente, as características desse gênero. Comentei que antes de serem publicados em livros, os primeiros textos evaristianos foram publicados na série **Cadernos Negros**, criada em 1978, com a iniciativa de ampliar a visibilidade de escritoras e escritores afro-brasileiros e de se tornar um marco para a produção literária negra brasileira.

De acordo com Cosson (2021, p. 60), na etapa da Introdução:

A apresentação física da obra é também o momento em que o professor chama a atenção do aluno para a leitura da capa, da orelha e de outros elementos paratextuais que introduzem uma obra. [...] Por isso, não pode deixar de levantar hipóteses sobre o desenvolvimento do texto e incentivar os alunos a comprová-las ou recusá-las depois de finalizada a leitura da obra, devendo em seguida justificar as razões da primeira impressão.

Essas estratégias de fazer previsões e formular hipóteses (Solé, 1998, p. 107) a partir da leitura das imagens do livro, antes da leitura dos textos, aguçam e ampliam a capacidade perceptiva e regeneram a sensibilidade visual (Santaella, 2012 p. 16-17). Segundo Maria Cristina Castilho Costa (2009, p. 89):

[...] a leitura de imagens é uma relação intersubjetiva entre um autor e um observador mediada pelo texto visual e pela cultura, que fornece a ambos os recursos linguísticos para essa comunicação. A interpretação das imagens não é, portanto, um processo de decodificação lógica, mas de busca por correspondências e significados.

Duas das alunas, que se sentiram impressionadas com o fato de a literata ter estudado e lecionado na UFF e ter tido contato com a sua cidade natal (Niterói), logo pediram emprestado o livro para lerem em casa. A apresentação do livro como etapa introdutória permitiu que os alunos recebessem os poemas de uma maneira positiva.

As questões, a seguir, orientaram o debate – que sucedeu à exposição dos quatro vídeos (auto)biográficos de Carolina Maria de Jesus e Conceição Evaristo.

- 1- O que as duas escritoras têm em comum?
- 2- Que tipos de situações cotidianas confirmam a seguinte frase da professora Leda Martins, citada por Conceição Evaristo: “Para os africanos escravizados, o nosso passado não terminou”?
- 3- Por que Conceição Evaristo enfatiza que “quer ser digna e corajosa como Carolina” (Carolina Maria de Jesus)?
- 4- O que se entende pela seguinte fala da autora: “O que a História não nos oferece a literatura pode oferecer”?
- 5- O que significa o exercício da literatura para Conceição Evaristo?

Finalmente, foi proposto que as turmas produzissem um criativo mapa mental coletivo com a palavra temática **ESCREVIVÊNCIA** a partir do conceito apresentado pela escritora Conceição Evaristo no primeiro vídeo e da interpretação pessoal dos alunos.

Figura 20 – Capa e contracapa do livro Poemas da recordação e outros movimentos (Conceição Evaristo)



Fonte: A autora, 2022.

5.4 Etapa da Leitura

Oficina 1 – Objetivos:

- Apreciar a arte de rua que alia urbanismo, natureza e representatividade negra;
- Identificar na letra da música “Raízes”, de MC Soffia, no poema “Para a menina”, de Conceição Evaristo, e no poema “Bom brio”, de Marcos Fabrício, traços da cultura negra;
- Identificar o contexto no qual a música e o poema estão inseridos;
- Fazer inferências a partir da temática retratada na música e no poema.

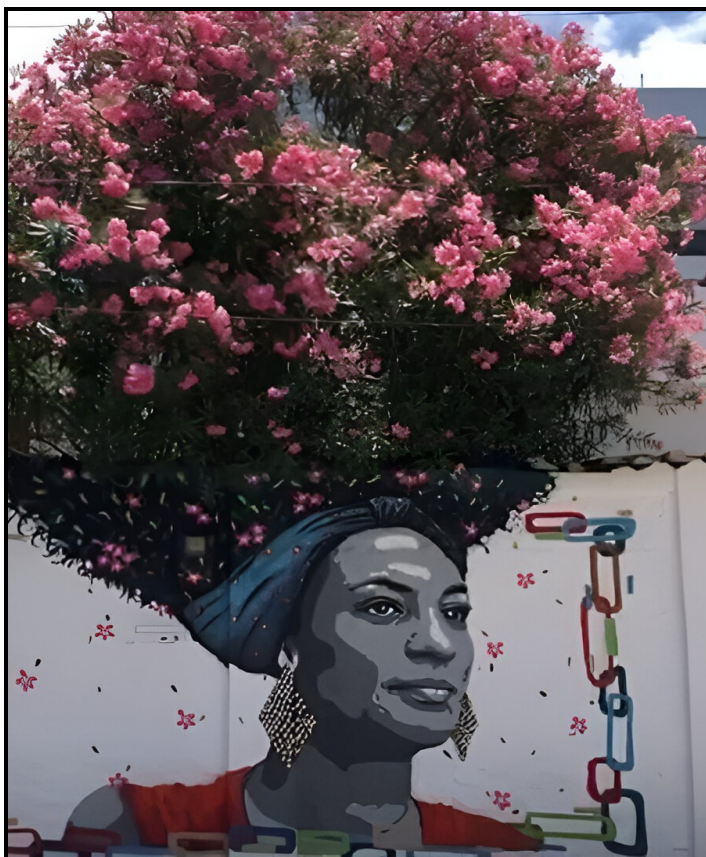
De acordo com Rildo Cosson (2021, p. 62), nesta etapa da proposta de letramento literário, o acompanhamento do processo de leitura pelo professor, por meio de intervalos, faz-se necessário para auxiliar os alunos em suas dificuldades, inclusive as relativas ao ritmo

de leitura. A etapa Interpretação consiste no encontro pessoal e íntimo do leitor com o texto literário ou com a obra, mesmo assim não deixa de ser um ato social:

[...] trata-se de um processo afetado pelo que se fez antes e se faz durante a leitura. Em outras palavras, a motivação, a introdução e a leitura [...] são os elementos de interferência da escola no letramento literário. Do mesmo modo, a história de leitor do aluno, as relações familiares e tudo mais que constitui o contexto da leitura são fatores que vão contribuir de forma favorável ou desfavorável para esse momento interno. A interpretação é feita com o que somos no momento da leitura. Por isso, por mais pessoal e íntimo que esse momento interno possa parecer a cada leitor, ele continua sendo um ato social. (Cosson, 2021, p. 65)

No início desta etapa, foi projetado um grafite com a imagem do rosto de Marielle Franco, vereadora do PSOL assassinada em 14 de março de 2018, na cidade do Rio de Janeiro. Tal grafite, criado pelo artista de rua conhecido como Cajú Artsffiti, foi pintado no muro da casa de um casal de jornalistas – situada na Rua do Sossego, no bairro Boa Vista, em Recife (PE) – e o que mais chama a atenção é que no lugar de seus cabelos crespos há flores da árvore interna da casa, ilustrando a identidade e a resistência negra, como pode ser apreciado a seguir.

Figura 21 – (Cajú Artsffiti)



Fonte: UOL Notícias, 2019.

Em seguida, foi apresentado o videoclipe da música “Raízes” (MC Soffia), em que o sujeito enunciatador da poesia-canção joga com o trocadilho da palavra que dá título à música, estabelecendo uma relação semântica (raiz do cabelo e raiz ancestral) por meio da qual se mantém uma correlação com a origem, a história, a memória, a herança étnico-racial, a afetividade e o pertencimento.

Depois, os alunos receberam uma cópia do poema “Para a menina” (Conceição Evaristo) e iniciaram o momento de leitura silenciosa coletiva. Após esse momento, realizei a leitura em voz alta do texto poético projetado na *smart TV*.

Segundo Irandé Antunes (2003, p. 78), “a leitura em voz alta precisa acontecer de maneira funcional, isto é, em oportunidades sociais específicas e com finalidade evidentemente comunicativa”, sempre presa ao sentido, à compreensão. “Qualquer pessoa que não compreende o que está lendo em voz alta não é capaz de ler com desenvoltura, entonação, pausas adequadas, com expressividade” (Antunes, 2003, p. 79).

Nesse aspecto, Élie Bajard (2014), em **Ler e dizer: compreensão e comunicação do texto escrito**, afirma que “a leitura expressiva pressupõe a compreensão” (Bajard, 2014, p. 42) e que “a voz alta é partilhável”, “comunica a emoção e, através desta, o gosto de ler” (Bajard, 2014, p. 55) e a sua dimensão lúdica e estética; sendo assim, os professores podem envolver seus alunos ao recitar poemas. Por ter um caráter polissêmico, o texto poético permite múltiplas interpretações, “o mesmo poema, dito e redito, ao contar com a contribuição da sonoridade da voz, do gesto, do olhar, pode produzir diferentes cantos sem se esgotar” (Bajard, 2014, p. 104). Nesse sentido, “as dificuldades da aprendizagem da leitura são melhor superadas quando já se sentiu o prazer do mundo imaginário, através da audição” (Bajard, 2014, p. 122).

Sobre esse primeiro poema de Conceição Evaristo, algumas alunas teceram rápidos comentários:

Aluna A: “Achei o poema bem relevante! Me surpreendi ao ler! Ainda não sei quem é essa menina... Talvez, possa ser a filha da voz poética...”

Aluna B: “Na segunda e terceira estrofes, percebi que em alguns versos, certos ‘traços’ se conectam e deixam descritos a possível origem dessa menina retratada na poesia e o que ela passava em sua história”.

Aluna C: “Trata-se do povo africano... A voz poética remete aos seus ancestrais e ao sofrimento desses povos desde o período da escravização... A gente percebe isso quando o eu lírico narra o ato de trançar o cabelo da menina...”

Aluna A: “Na minha opinião, as tranças não são apenas um símbolo ou parte de uma cultura; são raízes! Provavelmente, as tranças, em cada mecha de cabelo, em cada um dos fios crespos daquela menina, representam as histórias e as vivências passadas do coletivo negro. Observando a quarta estrofe, essa nuance no modo de enxergar a vida agora, ao destrançar os cabelos da menina, representa a fatura de uma nova esperança, de que não sentirá tão forte ‘as dores nas marcas-lembranças de um chicote traíçoeiro’ ou de que não verá novamente o sangue de seu povo de origem escorrer em sofrimento. Não mais! O ato de destrançar aqueles lindos cabelos representa para o eu lírico o término do sofrimento e das tristezas pelos quais os negros ainda passam e o recomeço de uma nova história...”

Após os intervalos em que as percepções dos alunos foram colocadas, distribuí cópias do poema “Bom brio” (Marcos Fabrício) para a realização da leitura silenciosa e, seguidamente, declamei o texto poético.

De imediato, algumas alunas se posicionaram:

Aluna A: “Gostei bastante do poema! O poema problematiza com forte argumento a questão dos cabelos crespos e enrolados, que são lindos e que merecem ser mais valorizados. Feio é desrespeitar a aparência dos outros querendo que todos sejam ‘iguais’. Dá até agonia do termo que as pessoas preconceituosas usam ao se referirem aos cabelos lisos como ‘cabelo normal’”.

Aluna C: “Concordo. Ninguém é mais bonito ou mais feio do que o outro só pelo fato de cada um ter suas diferenças, que devem ser aceitas e respeitadas”.

Aluna D: “Algumas pessoas pretas e pardas ou que possuem cabelo natural crespo, enrolado ou até cacheado alisam suas madeixas (grande parte delas usa henê para mudar a textura e a aparência dos fios) por uma questão de “estética” ou por acharem cabelos lisos “mais bonitos” ou por, até mesmo, sofrerem preconceito. Elas acabam recorrendo a esse procedimento capilar para se sentirem aceitas pela sociedade, infelizmente”.

Aluna A: “O que mais me chamou atenção nesse último poema foi a maneira que o eu poético ‘fecha’ a poesia... Confesso que, mesmo tentando melhorar minha autoestima, essa poesia me incentivou ainda mais a continuar na transição capilar e a cuidar dos meus cachos (risos)... Se nosso Eu é nossa natureza, nossa identidade, nossos cabelos são nossas raízes, que devem ser cuidadas e valorizadas! Gostei muito dos textos, professora!”.

Em seguida, projetei a frase “Não tenho vergonha do meu cabelo. Tenha vergonha do seu racismo”, estampada em grafite, em uma figura com cabelo *black-power*, situada em uma grande avenida de Fortaleza, capital do Ceará. Tal grafite enuncia o recado social de soltar o cabelo crespo e prender o racismo com o intuito de motivar as alunas pretas e pardas a se

reconhecerem como negras, a assumirem a sua afrodescendência e a terem orgulho da cor da pele, do cabelo, das roupas e dos acessórios coloridos.

Figura 22 – Grafite em uma grande Avenida de Fortaleza (CE)



Fonte: Acervo Racismo Ambiental, 2022.

Djamila Ribeiro, em seu livro **Pequeno manual antirracista** (2019, p. 23), observa que, desde cedo, pessoas negras são levadas a refletir sobre a sua condição racial e social. É no início da vida escolar que muitas crianças passam a sofrer preconceito, discriminação, *bullying*, como se ser negra fosse ser a “outra”, a diferente – não branca –, apontada como defeito. A filósofa e ativista cita Kathleen Cleaver, que “aponta para a importância de que pessoas negras quebrem com a visão de que somente pessoas brancas são bonitas, valorizando o cabelo natural e as características típicas do povo negro e criando para ele uma nova consciência” (Ribeiro, 2019, p. 28).

Sobre políticas do cabelo, a escritora Grada Kilomba (2019, p. 121) questiona: “quem é diferente de quem? Uma pessoa apenas se torna diferente no momento em que dizem para ela que ela difere daquelas/es que têm o poder de se definir como ‘normal’”, ou seja, “não se é diferente, torna-se diferente por meio de um processo de discriminação”. Essa diferença é usada para tocarem invasivamente o cabelo negro, é uma marca e uma experiência de violação do corpo negro.

Conforme Grada Kilomba (2019, p. 126-127, grifos da autora):

Historicamente, o cabelo único das pessoas **negras** foi desvalorizado como o mais visível estigma da negritude e usado para justificar a subordinação de africanas e africanos [...]. Mais do que a cor da pele, o cabelo tornou-se a mais poderosa marca de servidão durante o período de escravidão. Uma vez escravizadas/os, a cor da pele de africanas/os passou a ser tolerada pelos senhores **brancos**, mas o cabelo não, que acabou se tornando um símbolo de “primitividade”, desordem, inferioridade e não-civilização. O cabelo africano foi então classificado como “cabelo ruim”. Ao mesmo tempo, **negras** e **negros** foram pressionadas/os a alisar o “cabelo ruim” com produtos químicos apropriados, desenvolvidos por indústrias europeias. Essas eram formas de controle e apagamento dos chamados “sinais repulsivos” da **negritude**. Nesse contexto, o cabelo tornou-se o instrumento mais importante da consciência política entre africanas/os e africanas/os da diáspora. *Dreadlocks*, rasta, cabelos crespos ou “*black*” e penteados africanos transmitem uma mensagem política de fortalecimento racial e um protesto contra a opressão racial. Eles são políticos e moldam as posições de mulheres **negras** em relação a “raça”, gênero e beleza. Em outras palavras, eles revelam como negociamos políticas de identidade e racismo.

Vale ressaltar que, durante toda a oficina, uma aluna preta tranquista trançou, espontaneamente, o cabelo de outra colega. As tranças são como gomos de correntes que se entrelaçam e fortalecem, remetendo, simbolicamente, à violência e opressão durante o período do tráfico negreiro e do processo de escravização, referindo-se, nos dias de hoje, aos movimentos coletivos negros que continuam a representar a força, a coragem e a luta, logo, funcionam como símbolo de resistência. Elas são artes na cabeça que modelam o cabelo afro por meio de diferentes penteados e desenhos e empoderam, sobretudo, mulheres negras. Essa prática ancestral de cuidado estético potencializa a beleza natural e preserva a identidade e os saberes ancestrais da população negra, possui, assim, um valor político-cultural. A propósito, foi retomada, com atenção e cuidado, a questão do mito do padrão de beleza e da ditadura da beleza dominante (inalcançável), trabalhada na etapa da Ambientação.

A fim de contestar o sistema de opressão racial, Djamila Ribeiro (2019) propõe um questionamento da cultura que se consome, da indústria da moda e da beleza e do papel do capitalismo na perpetuação do racismo, como a ditadura da estética branca que insiste em padronizar os cabelos como padroniza comportamentos e atitudes.

Buscou-se, durante toda a atividade de leitura e construção de sentidos, explorar, à luz da Linguística Textual, a intertextualidade, que, de acordo com Irandé Antunes (2017, p. 117), consiste em:

[...] uma condição das ações discursivas, segundo a qual a linguagem é, essencialmente, uma atividade que se constitui na retomada de conhecimentos prévios – o que implica a incorporação de outras experiências de linguagem anteriores – gerando, assim, uma ininterrupta continuidade na linha dos discursos humanos.

A intertextualidade pode ser explícita, quando há citação da fonte do intertexto, ou implícita, quando não há citação expressa da fonte, cabendo ao interlocutor recuperá-la na memória para identificar a finalidade do produtor do texto ao inseri-la no seu discurso e para construir o sentido do texto.

Esse conceito tem como fundamento o pensamento bakhtiniano (Bakhtin, 2011, p. 300) ao considerar que todo dizer remete sempre a outro(s) dizer(es), sendo o enunciado um elo na cadeia discursiva complexa de outros enunciados.

O uso da intertextualidade foi um recurso significativo, pois buscou analisar o diálogo entre os diferentes textos contemporâneos de similar temática e a propriedade do que é dito – lançando mão do que outros já disseram –, a fim de ampliar o repertório cultural dos alunos. Por meio desse recurso, os discentes assumiram uma ativa posição responsiva diante dos textos ao enunciarem as suas impressões, acordos, desacordos e réplicas perante os posicionamentos dos colegas.

Por fim, ocorreu um bate-papo coletivo, permeado de muita reflexão, orientado pelas seguintes questões:

- 1- Que relação pode ser estabelecida entre os textos não verbal, multimodal, verbal e o verbo-visual?
- 2- Você já sofreu (ou conhece alguém que tenha sofrido) preconceito por causa do seu cabelo? Quando e como foi?
- 3- Você se reconhece negro(a)? Quando se descobriu negro(a)?

Oficina 2 – Objetivos:

- Apreciar a música “Principia”, de coautoria de Emicida com Vinícius Leonard Moreira, e inferir a relação temática estabelecida entre a música e o poema “Deus!”, de Carolina de Jesus;
- Refletir sobre o comportamento da sociedade em relação à diversidade cultural e religiosa, especificamente em relação às religiões de matriz africana, aos direitos humanos, à liberdade de crença e ao combate à intolerância religiosa.

Rildo Cosson (2021, p. 120) ressalta que o centro de sua proposta “é a formação de um leitor cuja competência ultrapasse a mera decodificação dos textos, de um leitor que se apropria de forma autônoma das obras e do próprio processo de leitura, de um leitor literário,

enfim”. O autor complementa que ser leitor de literatura na escola “é também posicionar-se diante da obra literária, identificando e questionando protocolos de leitura, afirmando ou retificando valores culturais, elaborando e expandindo sentidos” (Cosson, 2021, p. 120).

Nesse sentido, foram distribuídas cópias da letra da música “Principia”, de coautoria de Emicida com Vinicius Leonard Moreira, e foi apresentado o videoclipe da referida música (disponível via *Youtube*: https://www.youtube.com/watch?v=h8gotN_Na28), a fim de que os alunos pudessem, no primeiro momento, fruir esteticamente o vídeo e, no segundo momento, ouvir a música acompanhada da leitura da letra.

No terceiro momento da oficina, foram distribuídas cópias do poema “Deus!”, de Carolina Maria de Jesus, para que os alunos lessem silenciosamente. Durante a leitura, houve intervalos, nos quais os alunos foram convidados a apresentar resultados de sua leitura (silenciosa).

A aluna A imediatamente comentou que, embora Carolina Maria de Jesus tenha tido baixa escolarização, o seu contexto de vida não impossibilitou que ela fosse uma grande escritora e fosse reconhecida mundialmente. “Acho que o que Carolina colocou no poema é, sim, para as pessoas hipócritas e insensíveis, independente de religião, colocarem a mão na consciência e reflitam sobre suas atitudes discriminatórias e desumanas. Ela deixa descrito, por meio de sua crença, o valor de se ter um caráter digno de um ser humano” (aluna A).

Em seguida, foi organizada uma roda de debate a respeito da temática cultural-religiosa a partir da análise da música e do poema. Nesse quarto momento, os alunos puderam expor as suas impressões sobre os textos e ampliar o seu conhecimento por meio do compartilhamento das experiências de leitura. Foram abordadas as seguintes questões: a adoção da fé cristã pelo sujeito enunciativo do poema carolineano; a referência, na música, à interseção de culturas e crenças; a filosofia africana *Ubuntu*, que se anuncia nos versos do refrão “Tudo, tudo, tudo, tudo que nós tem é nós”; o Jesus negro, defensor dos grupos minoritários e a sua correlação com o verso do poema “Lá não pretere o preto”; a primazia do amor que perpassa todas as tradições religiosas; o rompimento com as regras gramaticais e a quebra da ordem regular da experiência real, para garantir inovação e expressividade, dentre outras.

No Brasil, o sincretismo religioso está relacionado com o colonialismo e a imposição do catolicismo por parte dos portugueses à população africana escravizada e aos povos originários. Isso resultou em práticas e formas de culto que incorporaram elementos de diferentes tradições. Essas novas formas de religiosidade sincrética originaram diversas

religiões afro-brasileiras, como a umbanda, o candomblé e religiões afins, abarcando tanto santos e orações, quanto adoração aos orixás, voduns e outras divindades.

Apesar de essa coexistência inter-religiosa ter tido fundamental papel na formação e construção da identidade histórica e cultural brasileira, tem crescido a intolerância religiosa e a perseguição às religiões de matriz africana, resultantes do racismo estrutural, da falta de conhecimento e da desinformação.

Em relação ao tripé intolerância religiosa, racismo religioso e ancestralidade, o educador e babalorixá Sidnei Nogueira declara que:

[...] as ações que dão corpo à intolerância religiosa no Brasil empreendem uma luta contra os saberes de uma ancestralidade negra que vive nos ritos, na fala, nos mitos, na corporalidade e nas artes de sua descendência. São tentativas organizadas e sistematizadas de extinguir uma estrutura mítico-africana milenar que fala sobre modos de ser, de resistir e de lutar. (Nogueira, 2023, p. 55)

A fim de combater essas atitudes preconceituosas, faz-se necessário, além de políticas públicas eficazes de garantia à proteção dos direitos das minorias religiosas e do combate aos discursos de ódio, a promoção do respeito, do diálogo inter-religioso, bem como o fortalecimento da educação antirracista nas escolas, amparada pela lei 10.639/2003.

As questões, a seguir, orientaram o debate:

- 1- Na música, percebe-se a junção de três figuras que representam as maiores religiões brasileiras: catolicismo, protestantismo e candomblé. Qual delas é predominante no poema de Carolina?
- 2- No poema, Carolina faz uma releitura da religiosidade cristã afro-brasileira, demarcando, assim, o céu como um espaço também para negros. O céu prometido condicionalmente (representado pela sociedade machista, branca, racista e excludente) pela igreja seria de fato um lugar de igualdade? O racismo e qualquer tipo de preconceito um dia teria fim?
- 3- “Principia” é uma canção sobre fé manifestada em diversas crenças; é uma oração ecumênica que celebra o amor e a partilha. Localize na poesia-canção a união dessas crenças e a questão da caridade para com o negro, também presente no poema de Carolina.
- 4- A filosofia ética africana *Ubuntu*, em que o sofrimento cotidiano encontra acolhimento no outro, no coletivo, aparece em que versos da música?
- 5- Ao reunir as três religiões brasileiras para compor a sua canção, Emicida procura expressar elementos de coexistência e harmonia. Ao contrário de uma relação harmoniosa entre as três crenças, vemos, no dia a dia e nos noticiários, religiões de matriz africana serem alvos de preconceitos, sendo perseguidas e tendo os seus templos destruídos. Como você acha que a intolerância religiosa pode ser combatida? Como podemos construir uma cultura de respeito e de convivência pacífica entre as religiões?

Oficina 3 – Objetivos:

- Confirmar ou refutar as hipóteses levantadas antes da leitura dos poemas;
- Ampliar os sentidos construídos;
- Consolidar a interpretação como ato de construção de sentidos, resultante da interação entre autor(a), leitor(a), texto, e compartilhamento de percepções literárias com outros leitores.

Cosson (2021, p. 40) esclarece que “Aprender a ler é mais do que adquirir uma habilidade, e ser leitor vai além de possuir um hábito ou uma atividade regular. Aprender a ler e ser leitor são práticas sociais que medeiam e transformam as relações humanas”. Em face disso, nesta oficina, inicialmente, foi distribuída a letra da música “Ismália”, de Emicida, e apresentado o videoclipe da música (acessível no *Youtube*: <https://www.youtube.com/watch?v=EtN1jBk0ZQg>). Os alunos, seguidamente, expressaram as suas percepções a respeito da composição.

Posteriormente, foi proposta uma leitura silenciosa do poema “Vozes-mulheres”, de Conceição Evaristo. Em seguida, foi apresentado o vídeo com a declamação desse poema na voz da própria autora (disponível no *Youtube*: <https://www.youtube.com/watch?v=dIngWuRn45c>). Fez-se uma análise do poema e, nesse momento, alguns alunos colocaram as suas impressões sobre ele para os colegas.

A aluna A, logo afirmou considerar o poema revolucionário por ter uma voz poética negra, destacando a sua ancestralidade. No poema, em especial, as mulheres negras da família (bisa, avó, mãe) narram a cruel história vivenciada pelos seus antepassados durante o período da escravização dos negros, colocando (nos últimos versos) esperança na geração mais nova. A aluna enfatizou que as mulheres negras não se calarão mais. A oficina foi finalizada com uma leitura jogralizada do referido poema.

Oficina 4 – Objetivos:

- Identificar problemáticas étnico-raciais na sociedade brasileira: opressão, discriminação, racismo e preconceito;
- Confirmar ou refutar as hipóteses levantadas antes da leitura dos poemas;
- Ampliar os sentidos construídos;
- Consolidar a interpretação como ato de construção de sentidos, resultante da interação entre autor(a), leitor(a), texto, e compartilhamento de percepções literárias com outros leitores.

Cosson (2021, p. 23) ressalta que falta a alguns professores “[...] uma maneira de ensinar que, rompendo com o círculo da reprodução e da permissividade, permita que a leitura literária seja exercida sem o abandono do prazer, mas com o compromisso de conhecimento que todo saber exige”.

Diante desse esclarecimento a respeito da extrema importância de uma postura reflexiva dos educandos em face dos textos literários, projetei, a princípio, algumas notícias sobre racismo, disponíveis no site do G1 (<https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2019/11/09/pms-sao-condenados-a-52-anos-de-prisao-pela-chacina-de-costa-barros.ghtml>; <https://g1.globo.com/rs/rio-grande-do-sul/noticia/2020/11/20/homem-negro-e-espancado-ate-a-morte-em-supermercado-do-grupo-carrefour-em-porto-alegre.ghtml>; <https://g1.globo.com/ms/mato-grosso-do-sul/noticia/2023/03/18/adolescente-de-12-anos-viraliza-ao-relatar-racismo-em-escola-de-ms-me-ofendeu-dizendo-que-eu-era-macaco-e-se-eu-queria-uma-banana.ghtml>); no site do Brasil de Fato (<https://www.brasildefatope.com.br/2023/05/24/artigo-o-mundo-que-nao-deixou-o-preto-brilhar>) e no site da CNN Brasil (<https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/mulher-acusada-de-racismo-contr-eddy-jr-vira-re-por-injuria-racial-e-ameaca/>), e dei oportunidades para que eles levantassem hipóteses acerca da temática dos poemas.

Em seguida, foram distribuídas aos alunos cópias da letra da música “AmarElo”, de Emicida. Solicitei que eles realizassem uma leitura silenciosa e, posteriormente, apresentei o videoclipe (disponível via *Youtube*: <https://www.youtube.com/watch?v=PTDgP3BDPIU>).

Também solicitei que fizessem uma correlação interartística da música com os poemas a serem lidos. Em momento ulterior, foram distribuídas aos alunos cópias do poema “Da conjuração dos versos”, de Conceição Evaristo, e foi proposto que eles o lessem silenciosamente. Logo em seguida, foi distribuído o poema “Certidão de óbito”, de Conceição Evaristo, para leitura individual e silenciosa. Depois, foi realizada uma mesa-redonda para a análise dos poemas, para a discussão acerca de questões étnico-raciais, para a observação da interdiscursividade presente nas notícias, músicas e poemas e para o compartilhamento voluntário de experiências pessoais ou familiares envolvendo racismo, injúria racial, discriminação e outras violências.

A aluna A, novamente, enunciou, de imediato, que os eus poéticos não colocaram “filtro” algum para retratar a cruel história de seus antepassados e a realidade atual dos negros. A discente ressaltou ainda que a verdadeira história deve ser dita ao mundo pelas vozes e escritas negras e que ninguém mais pode calá-las, destacou a mudança de discurso na última estrofe do poema “Da conjuração dos versos”, quando o eu lírico expressa esperança

por um mundo mais justo e livre, e acrescentou que considera os poemas de Conceição Evaristo bem realistas, mas que a autora aborda um tema delicado e dolorido de maneira sensível.

As perguntas a seguir conduziram o debate:

- 1- Observe os versos: “A felicidade do branco, é plena/A felicidade do preto, é quase”; “Pele alva e pele alvo”. O sonho, o “voo” e a felicidade são para todos ou somente para alguns?
- 2- Quem são as Ismálias na música de Emicida?
- 3- Que relação pode ser estabelecida entre o poema “Da conjuração dos versos” e a música “Ismália” e o poema “Certidão de Óbito” e a música “AmarElo”?
- 4- Quais versos da música “AmarElo” sugerem a ideia de esperar, de não aceitar a derrota?

Grada Kilomba declara que o racismo é discursivo, isto é, funciona por meio “de uma cadeia de palavras e imagens que se tornam associativamente equivalentes” (Kilomba, 2019, p. 156-157). Nesse sentido, foi proposto que os alunos pesquisassem trechos de músicas, palavras ou expressões proferidas no dia a dia de cunho racista e que substituíssem o racismo linguístico por outras palavras ou expressões positivas, valorativas e afirmativas. Por fim, foi organizado um bate-papo coletivo para relatarem as experiências leitoras.

5.5 Etapa da Interpretação

Objetivos:

- Reconhecer a representatividade negra nas produções literárias;
- Oportunizar voz aos alunos, por meio da escrita, e visibilidade de seus pontos de vista, saberes, conhecimentos, experiências e vivências.

Rildo Cosson (2021, p. 64-69) pensa a etapa da Interpretação em dois momentos: um interior, que ocorre durante a etapa da Leitura, e outro exterior. Nessa última, a Interpretação consiste na materialização, na externalização, no registro da interpretação dos textos poéticos lidos e trabalhados.

Esse registro é uma “oportunidade de fazer uma reflexão sobre a obra lida e externalizar essa reflexão de uma forma explícita, permitindo o estabelecimento do diálogo entre os leitores da comunidade escolar” (Cosson, 2021, p. 68). O registro da interpretação varia de acordo com o tipo de texto, a idade e o ano de escolaridade dos alunos e com os objetivos traçados pelo professor. Esse foi o momento em que os alunos elaboraram o próprio texto poético e que nele registraram as suas impressões sobre os textos lidos, trazendo, inclusive, para o texto autoral, conhecimentos enciclopédicos, linguístico-textuais, interacionais e memórias de sua vida de leitor. Os alunos escreveram sobre suas vivências, as vivências de seus antepassados e/ou as vivências dos sujeitos de sua comunidade.

Conforme ressalta Miguel Arroyo (2013, p. 257):

Reconhecer essa cultura ativa, de intervenção tão forte [...] na adolescência [...] popular pode representar a superação da visão tão persistente que os inferioriza como débeis mentais, com problemas de aprendizagem. No conjunto de ações-intervenções tão radicais produzem conhecimentos, se produzem sujeitos cognitivos. O conhecimento não é uma cópia da realidade, mas é produto do agir sobre ela, de tentar transformá-la e compreender o processo de sua transformação. É a ação-intervenção que estabelece a relação do sujeito com a realidade.

Assim, o corpo do sujeito enunciator, de quem poetiza, de quem registra a sua escrevivência, pela memória da pele, não se distancia do *corpus* que está sendo poetizado, visto que é esse mesmo corpo que afirma a sua identidade étnico-racial, que luta com e pelo seu coletivo popular, que busca o seu pertencimento e que reivindica o direito de criar e recontar as próprias histórias, reconhecendo-se dono de si.

Para a concretização da poesia autoral, foram levados em conta a noção de sujeito (Marcuschi, 2008, p. 68), o conceito de gênero discursivo (Bakhtin, 2011, p. 261), a escrita com foco na interação (Koch; Elias, 2015, p. 31) e os princípios básicos da textualidade (Costa Val, 2016; Antunes, 2017), na perspectiva dos estudos sobre multiletramentos (Rojo; Barbosa, 2015, p. 115), dentro de um processo de escrita, que incluiu a revisão e a reescrita (Antunes, 2003).

De acordo com as etapas distintas e integradas, propostas por Irandé Antunes (2003) para a atividade da escrita, na primeira etapa, a do planejamento, os sujeitos participantes – aqueles que ocupam um lugar no discurso e que se determinam na relação com o outro (Marcuschi, 2008, p. 70) – assumem a dimensão interacional da linguagem ao delimitarem o tema socialmente relevante, ao elegerem os objetivos com que irão escrever, ao ordenarem as suas ideias e posições, ao definirem os interlocutores a quem irão se dirigir e o seu texto

poético, ao considerarem a situação em que o texto irá circular e ao fazerem seleções lexicais e de níveis de formalidade.

A concepção interacional da escrita pressupõe que existe o outro, o interlocutor, o leitor com quem se divide o texto, embora esse destinatário não esteja presente simultaneamente na circunstância da produção escrita. Esse outro é a referência de uma série de decisões que se deve tomar acerca do que dizer, para que dizer, do quanto dizer e do como dizer. “Portanto, o direcionamento, o endereçamento do enunciado é sua peculiaridade constitutiva sem a qual não há nem pode haver enunciado” (Bakhtin, 2011, p. 305), isto é, não há prática de escrita sem leitor.

A segunda etapa da prática pedagógica com a escrita, na qual o aluno é o sujeito da aprendizagem, destina-se à manifestação verbal das ideias, das informações, das intenções, das crenças e dos sentimentos que se quer partilhar com os interlocutores para, de algum modo, interagir com eles.

A terceira etapa, de acordo com os princípios da textualidade (Costa Val, 2016, p. 5), correspondeu ao momento de revisão, o momento de análise do que foi escrito, para quem escreveu se certificar de que os propósitos funcionais pretendidos foram alcançados. No caso, se manteve a continuidade temática, se houve coerência e clareza no desenvolvimento das ideias, se houve encadeamento entre os segmentos do texto, se houve fidelidade de sua formulação linguística às normas da sintaxe e semântica, conforme preveem as regras da estrutura da língua, se respeitou, enfim, os aspectos da superfície do texto, como a ortografia, a pontuação e a divisão em estrofes do texto escrito em verso (Antunes, 2003, p. 55-58).

A respeito das especificidades da coerência no texto poético, vale registrar que a linguista Irandé Antunes, em seu livro **Textualidade: noções básicas e implicações pedagógicas** (2017, p. 85-91), pondera que a funcionalidade de um poema e todo o restante de sua textualidade são bem particulares em cotejo com os demais textos: como a manipulação das unidades linguísticas nele serve mais ao plano do significante do que do significado, a sua organização temática deixa de respeitar os esquemas previsíveis das interações discursivas comuns ao romper com os limites da realidade concreta.

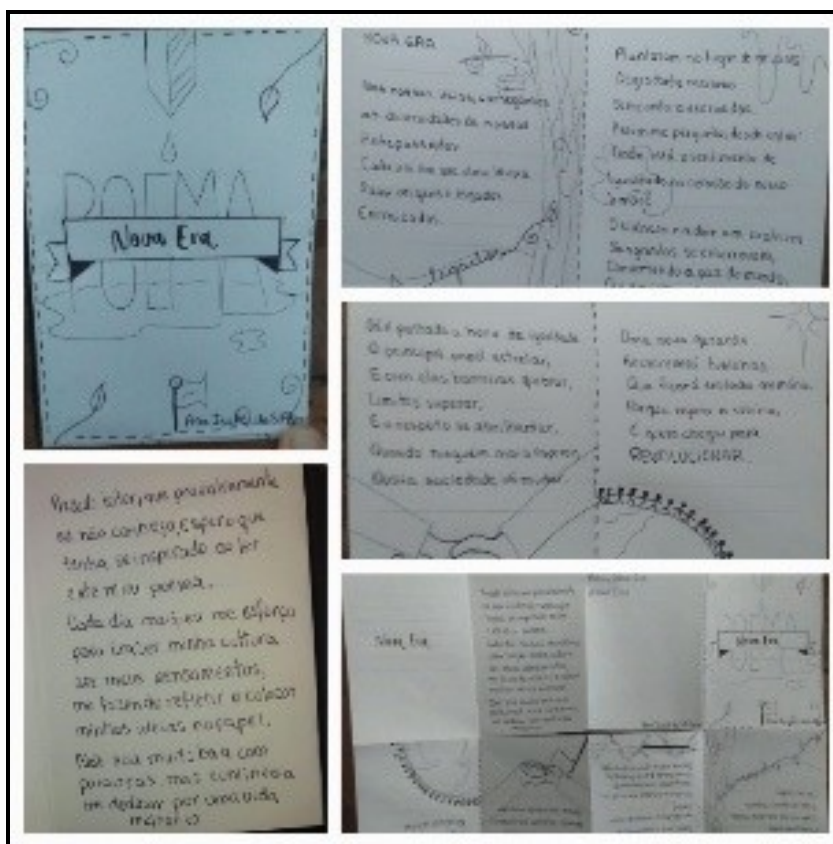
Partindo do pressuposto de que todo texto deve ter coerência, a coerência do poema é constituída no plano da idealização, da ficção, da ultrapassagem do aparato linguístico, do convencional, do estável, do preciso, da suspensão da fidelidade ao mundo real, visto que é eminentemente arte. A função do texto poético, portanto, é servir ao campo semântico-estilístico ao redistribuir o aspecto métrico-rítmico das palavras e ao explorar os sentidos translatos. Nele predominam a voz de um sujeito enunciadador expressivo, autônomo e

atemporal e o rompimento às imposições gramaticais e pragmáticas. No jogo de criação poética, “o ‘real’ da poesia se identifica com a própria criação ideal do poeta” (Antunes, 2017, p. 86).

Após a revisão, os alunos seguiram para a reescrita, que é o momento de “passar a limpo” a primeira versão da escrita, momento de reescrever as rasuras feitas durante a leitura avaliativa, de tentativa de buscar uma forma mais adequada que a anterior, visando à recepção do leitor.

Posteriormente, foram distribuídas folhas de papel ofício brancas e coloridas e de sulfite para que os alunos pudessem criar seus *fanzines*, inserindo neles suas “escrevivências” poéticas “marginais”, juntamente com ilustrações que apresentam correlação com a temática das suas poesias. Com o uso da técnica *lettering*, escreveram o título em preto e branco (os alunos que optaram por criar seus *zines* no computador tiveram suporte da assessoria de mídias e novas tecnologias na Sala de Informática), como pode ser apreciado a seguir.

Figura 23 – *Fanzine* da aluna Ana Isabel (GR9A)



Fonte: A autora, 2023.

Os *zines* são produções independentes que exigem poucos recursos materiais e financeiros para a sua elaboração, mas apresentam alta potencialidade artística para o uso

original e criativo da língua escrita e da linguagem multissemiótica. As atividades interativas de expressão escrita supõem condições de produção e recepção que vão na contramão da rigidez que permeia o ensino de língua e literatura apoiado no racionalismo e no cientificismo excessivo da tradição curricular brasileira. Nesse sentido, os *zines* promovem o desenvolvimento artístico dos alunos, estabelecendo conexões com os multiletramentos, que englobam a multiculturalidade, a cultura dos adolescentes e a multiplicidade de linguagens, em contextos da cultura de massa e digital e no mundo hipermoderno atual.

Ao final da realização das etapas de escrita (planejamento, operação e revisão), os alunos compartilharam as suas produções com os seus pares e as socializaram com a comunidade escolar. Em suma, por meio da proposta de intervenção presente nesta pesquisa, os alunos puderam refletir sobre questões étnico-sociais. Durante as etapas da sequência básica adaptada, mostraram que as suas histórias podem ser (re)escritas, que podem avançar na elaboração de suas próprias produções poéticas, que trazem as suas observações da realidade circundante, os seus saberes cotidianos e ancestrais, as suas inquietações, os seus inconformismos e as suas expectativas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As qualidades ou virtudes são construídas por nós no esforço
[...] de diminuir a distância entre o discurso e a prática.

Freire (1996, p. 65)

O projeto de intervenção pedagógica com os alunos do 8º ano do Ensino Fundamental presente nessa dissertação é resultante de inquietações durante a minha trajetória no magistério. Essa vivência envolve, rotineiramente, a questão racial entre os alunos e a sua dificuldade de compreensão global de textos poéticos.

A partir das leituras e discussões realizadas em torno dos recentes estudos literários, linguísticos e das Ciências Sociais, durante o Mestrado Profissional em Letras – ProfLetras, a minha visão se expandiu e senti a necessidade de ressignificar a minha prática docente. Sendo assim, decidi me posicionar politicamente com mais afinco em face dos preconceitos e das violências simbólicas racistas presenciadas em sala de aula e adotar novos e possíveis caminhos para o ensino de leitura literária, amparada na Lei 10.639/2003, pois, como diz Paulo Freire (1996, p. 78), “não é na resignação, mas na rebeldia em face das injustiças que nos afirmamos”.

Tradicionalmente, a escola é a principal responsável por práticas de leitura e de escrita, dando, muitas vezes, menos importância às práticas de oralidade e de escuta. Por muitos anos, nessa principal agência do letramento, o ensino de língua e literatura foi pautado, exclusivamente, no pensamento e na cultura eurocêntricos, emoldurado em um currículo engessado, com práticas inflexíveis, nas quais se perpetuavam diferentes preconceitos.

No contexto do século XXI, é preciso investigar como o ato de ler tem sido compreendido nas práticas pedagógicas para buscar contribuir para a capacitação do aluno no domínio de diferentes práticas de leitura e de escrita demandadas pela sociedade. Ademais, é necessário facultar ao estudante o acesso à leitura literária diversa e de qualidade e, consequentemente, a uma experiência sensível e crítica sobre si, sobre o outro e sobre o mundo, a fim de que o letramento literário deixe de ser um privilégio de poucos para ser um direito de todos. Assim sendo, torna-se primordial rever procedimentos e romper com a visão de leitura como mera decodificação, como ato condicionado, mecanizado, que não propicia ao leitor a sua participação na construção de sentidos.

Considerando essas premissas, buscou-se promover, nesse trabalho acadêmico, uma sequência didática básica adaptada com o gênero poesia, por meio de oficinas, que contribuíssem para levar os alunos-leitores a se tornarem produtores de sentido em um ambiente de escuta e de compartilhamento de percepções literárias. Desse modo, ao proporcionar atividades interativas de cocriação de sentidos, que implicaram estratégias de antecipação, inferência e verificação, a leitura literária foi tomada a partir de sua função sensibilizadora e sua dimensão humanizadora e socializadora, o que possibilitou alcançar a construção de saberes e cultivar uma atitude responsiva, produzida em cooperação, cujo desenvolvimento favoreceu a competência leitora dos alunos em diferentes níveis.

A fundamentação teórico-metodológica se ancorou, portanto, na concepção enunciativa-discursiva de Mikhail Bakhtin (2011), concernente à noção de língua, linguagem e gênero discursivo; nos estudos de Ingedore Koch (2017), em diálogo com teorias interacionais de leitura, as quais compreendem o texto e o leitor social, política, cultural e historicamente situados; nos princípios de Antonio Candido (2011), que correlacionam os direitos humanos ao direito inalienável da fruição estético-literária; no pensamento de estudiosos sobre o multiculturalismo e a decolonialidade; nas teorias de currículo; nas legislações educacionais e nos pressupostos de autores que mantêm consonância com o pensamento dos pesquisadores supracitados.

Com base na articulação desses estudos, as atividades de leitura com o gênero poesia foram realizadas no interior de uma sequência didática, que se inspirou nas características da metodologia indicada por Rildo Cosson (2021) para atuação na formação de um leitor sensível, empático, reflexivo e crítico. Para tanto, sob o viés antirracista e sob a perspectiva do letramento literário em interface com o letramento racial, propôs-se a leitura de seis poemas afro-brasileiros, inter-relacionados com letras de músicas de autoria negra brasileira e com outros gêneros discursivos e expressões artísticas que se desdobram em múltiplas linguagens multissemióticas.

Nessa perspectiva, justifica-se a escolha dos poemas “Para a menina”, “Vozes-mulheres”, “Certidão de óbito”, “Da conjuração dos versos”, de Conceição Evaristo; “Deus!”, de Carolina Maria de Jesus, e “Bom brio”, de Marcos Fabrício, para dar voz à real história e cultura afro-brasileira. Nesse sentido, as diferentes atividades de leitura, com a culminância da proposta de “escrevivência” poética autoral – que nasceu das experiências singulares subjetivas e coletivas dos alunos e suas formas de resistência –, possibilitaram reflexões sobre as relações interseccionais de raça, classe e gênero e debates acerca de temáticas como ancestralidade, identidade, pluralidade, pertencimento, representatividade, protagonismo,

alteridade, empoderamento, racismo, intolerância religiosa, resistência, direitos humanos, enriquecendo a experiência educacional dos alunos e promovendo uma educação literária que reconhece, valoriza, respeita e potencializa a diversidade sem hierarquizar as diferenças.

Tendo a consciência de que essa pesquisa está aberta a novas e futuras reelaborações, espero que esse trabalho, por meio do enfoque da minha experiência, inspire outros professores que atuam na docência de língua portuguesa e literatura da Educação Básica a se tornarem pesquisadores de suas práticas de modo a contribuir para a superação das dificuldades que, frequentemente, nos acometem no ambiente escolar.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. Trad.: Julia Romeu. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural** (Feminismos Plurais). São Paulo: Pólen, 2019.

ANÁLISE sobre a evidência de brancos, pardos e pretos no Saeb. **Interdisciplinaridade e evidências no debate educacional** – Iede. 21 nov. 2020. Disponível em: <https://www.portaliiede.com.br/analise-sobre-a-diferenca-entre-brancos-pretos-e-pardos-no-saeb/>. Acesso em: 17 out. 2023.

ANPEd. **Parecer sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais**. São Paulo: Mimeo, 1996.

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

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

_____. **Textualidade: noções básicas e implicações pedagógicas**. São Paulo: Parábola, 2017.

ARISTÓTELES. **Poética**, 3. ed. Lisboa: Edição da Fundação Calouste Gulbenkian, 2008.

ARROYO, Miguel González. **Currículo, território em disputa**. 5. ed. São Paulo: Vozes, 2013.

AZEVEDO, Ricardo. A frondosa árvore da Literatura. **Revista Emília**, 21 jun. 2023, Literatura e crítica. Disponível em: <https://emilia.org.br/frondosa-arvore-literatura/>. Acesso em: 25 out. 2023.

BAJARD, Élie. **Ler e dizer: compreensão e comunicação do texto escrito**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

BAJOUR, Cecília. **Ouvir nas entrelinhas: o valor da escuta nas práticas de leitura**. Trad.: Alexandre Morales. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. Os gêneros do discurso. In: _____. **Estética da criação verbal** (Estetika sloviésnova tvórtchestva). Trad.: Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011, p. 261-306.

BRASIL. **16 anos da Lei 10639/2003**. Brasília, 10 jan. 2019. Fundação Cultural Palmares. Disponível em: <https://www.gov.br/palmares/pt-br/assuntos/noticias/16-anos-da-lei-10639-2003>. Acesso em: 04 fev. 2022.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf. Acesso em: 24 jan. 2022.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 31 jan. 2022.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico- Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC, 2004a. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-diversas/temas-interdisciplinares/diretrizes-curriculares-nacionais-para-a-educacao-das-relacoes-etnico-raciais-e-para-o-ensino-de-historia-e-cultura-afro-brasileira-e-africana>. Acesso em: 31 jan. 2022.

_____. **Estatuto da Igualdade Racial**. Brasília: Planalto. 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112288.htm. Acesso em: 24 jan. 2022.

_____. **Lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003**. Brasília: DF, Planalto, 10 jan. 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/LEIS/2003/L10.639.htm#art1. Acesso em: 24 jan. 2022.

_____. **Lei de Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília, Inep. 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 24 jan. 2022.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB. 9394/1996). Brasília: DF, Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2020. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/572694/Lei_diretrizes_bases_4ed.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 24 jan. 2022.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental – Língua Portuguesa. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental/MEC, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>. Acesso em: 24 jan. 2022.

_____. Resolução 1/2004 – CNE/CP. **Diário Oficial da União**, Brasília, 22 de junho de 2004b, Seção 1, p. 11. Brasília: do Conselho Nacional de Educação. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf. Acesso em: 24 jan. 2022.

CADEMARTORI, Ligia. **O professor e a literatura**: para pequenos, médios e grandes. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

_____. **O que é literatura infantil**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2010. *E-book*.

CANDAU, Vera. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, jan.-mar. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v33n118/v33n118a15.pdf>. Acesso em: 11 maio 2022.

CANDAU, Vera. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre a igualdade e a diferença. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 7, n. 37, jan./abr. 2008.

_____. **Interculturalizar, descolonizar, democratizar**: uma educação “outra”? São Paulo: 7 Letras, 2016.

_____. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 26, n. 01, p. 15-40, abr. 2010.

CANDAU, Vera; MOREIRA, Antonio Flávio (Org.). **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. 10ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura (1988). In: _____. **Vários escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011 (p. 171-193). *E-book*.

CANEN, Ana. Educação multicultural, identidade nacional e pluralidade cultural: tensões e implicações curriculares. **Cadernos de Pesquisa**, n. 111, p. 135-149, dez. 2000.

_____. Refletindo sobre identidade negra e currículo nas escolas brasileiras: contribuições do multiculturalismo. **Séries-Estudos** – Periódico do Mestrado em Educação da UCDB, Campo Grande - MS, n. 15, p. 49-57, jan./jun. 2003.

CANEN, Ana; OLIVEIRA, Angela. Multiculturalismo e currículo em ação: um estudo de caso. **Revista Brasileira de Educação**, n. 21, p. 61-74, set./out./nov./dez. 2002.

COLLINS, Patricia Hill; BILGE, Sirma. Trad.: Rane Souza. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2021.

CORACINI, Maria José Rodrigues Faria (Org.). Leitura: decodificação, processo discursivo. In: **O jogo discursivo na aula de leitura**: língua materna e língua estrangeira. São Paulo: Pontes, 1995.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2021.

COSTA, Maria Cristina Castilho. A leitura das imagens. In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania M. K. (Org.). **Escola e leitura**: velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global, 2009.

COSTA VAL, Maria da Graça. **Redação e textualidade**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2016.

DESIGUALDADE racial na educação brasileira: um Guia completo para entender e combater essa realidade. Instituto Unibanco. Rio de Janeiro, 2023. Observatório de Educação, Ensino Médio e Gestão. Disponível em: <https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/em-debate/desigualdade-racial-na-educacao>. Acesso em: 20 out. 2023.

ECO, Umberto. **Os limites da interpretação**. Trad.: Pérola de Carvalho. São Paulo: Perspectiva, 2015.

EDGAR Morin: é preciso educar os educadores. **Fronteiras do Pensamento**. [S. l.], jan. 2017. Disponível em: <https://www.fronteiras.com/leia/exibir/entrevista-edgar-morin-e-preciso-educar-os-educadores>. Acesso em: 23 jul. 2023.

ENES FILHO, Djalma Barboza. **Letramento literário na escola: a poesia na sala de aula**. Curitiba: Appris, 2018.

EVARISTO, Conceição. A escrevivência e seus subtextos. In: DUARTE, Constância Lima; NUNES, Isabela Rosado. **Escrevivência: a escrita de nós – Reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo**. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020.

EVARISTO, Conceição. Literatura negra: uma poética de nossa afro-brasilidade. **Scripta**, Belo Horizonte, v. 13, n. 25, p. 17-31, 2. sem. 2009.

_____. **Olhos d'água**. 1. ed. Rio de Janeiro: Pallas: Fundação Biblioteca Nacional, 2016.

_____. **Poemas da recordação e outros movimentos**. 6. ed. Rio de Janeiro: Malê Editora, 2021.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Trad.: Sebastião Nascimento. São Paulo: Ubu Editora, 2020.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem & diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **17º Anuário Brasileiro de Segurança Pública**. São Paulo: Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2023. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2023/07/anuario-2023.pdf>. Acesso em: 17 out. 2023.

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1994.

_____. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989. *E-book*

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz & Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz & Terra, 2005.

FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE NITERÓI – FME. **Educação para as Relações Étnico-Raciais e Currículo**. Portal Educação. Disponível em: <http://portal.educacao.niteroi.rj.gov.br/relacoes-etnico-raciais.php>. Acesso em: 02 fev. 2022.

_____. **Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal Levi Carneiro**. Niterói: EMLC, 2020.

_____. **Referencial Curricular do Município de Niterói**. Niterói: FME, 2020.

GADOTTI, Moacir. **História das ideias pedagógicas**. 8. ed. São Paulo: Ática, 2003. *E-book*.

GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2011. *E-book*.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. São Paulo: Vozes, 2017.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. Trad.: Marcelo Brandão Cipolla. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

INDICADOR de Alfabetismo Funcional: Conheça a série histórica, veja análises temáticas, compare dados e saiba como estão os níveis da população brasileira no uso cotidiano da linguagem verbal e da matemática. **Inaf Brasil**. 2023. Disponível em: <https://alfabetismofuncional.org.br/>. Acesso em: 30 jan. 2023.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Síntese de Indicadores Sociais**: uma análise das condições de vida da população brasileira 2022. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101979.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2022.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA – IPEA. **Atlas 2023**: população negra. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/publicacoes/280/atlas-2023-populacao-negra>. Acesso em: 17 out. 2023.

INSTITUTO MOREIRA SALLES. **Carolina Maria de Jesus** – Um Brasil para os brasileiros. 2023. Disponível em: https://ims.com.br/exposicao/carolina-maria-de-jesus-um-brasil-para-os-brasileiros_museudeartedorio/. Acesso em: 26 out. 2023.

KATO, Mary. **O aprendizado da leitura**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano. Trad.: Jess Oliveira. 1. ed. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

KLEIMAN, Angela. Apresentação. In: DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. (Orgs). **Gêneros textuais & ensino**. São Paulo: Parábola, 2010, p. 09-15.

_____. Letramento na contemporaneidade. **Bakhtiniana**, Revista de Estudos do discurso, v. 9, n. 2, p. 72–91, 2014a.

_____. **Oficina de leitura**: teoria e prática. 16ª ed. Campinas – São Paulo: Pontes, 2016.

_____. (Org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 1995, 1. reimp., 2014b.

_____. **Texto e leitor**: aspectos cognitivos da leitura. 15. ed. São Paulo: Pontes, 2013.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever**: estratégias de produção textual. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

LAJOLO, Marisa. Poesia: uma frágil vítima da escola. In: LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. Série: Educação em ação. São Paulo: Ática, 1993, p. 41-51.

LETRAMENTO. In: **Dicionário Online Caldas Aulete** (Dicionário Aulete Digital). Disponível em: <https://aulete.com.br/letramento>. Acesso em: 14 jan. 2023.

_____. In: **Dicionário Online de Português** (Dicio). Porto: 7Graus, 2023. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/letramento/>. Acesso em: 14 jan. 2023.

_____. In: **Vocabulário Ortográfico de Língua Portuguesa** (Volp, versão 2023-2024, da Academia Brasileira de Letras – ABL). Disponível em: <https://www.academia.org.br/nossa-lingua/busca-no-vocabulario>. Acesso em: 14 jan. 2023.

LETRAMENTO racial. In: **Academia Brasileira de Letras** (ABL). Rio de Janeiro, 2023 Nova palavra. Disponível em: <https://www.academia.org.br/nossa-lingua/nova-palavra/letramento-racial#:~:text=Conjunto%20de%20pr%C3%A1ticas%20pedag%C3%B3gicas%20que,atitudes%20racistas%20em%20seu%20cotidiano>. Acesso em: 26 out. 2023.

_____. In: **Dicionário Online de Português** (Dicio). Porto: 7Graus, 2023. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/letramento-racial/>. Acesso em: 26 out. 2023.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública**. São Paulo: Loyola, 1985.

LOPES, Alice. Pluralismo cultural e políticas de currículo nacional. In: XX Reunião Anual da ANPEd. **Anais da XX Reunião Anual da ANPEd**. Caxambu, 1997 – digital, 1997.

_____. Teorias pós-críticas, política e currículo. **Educação, Sociedade e Culturas**, n. 39, p. 7-23, 2013.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

MAINARDES, Carolina. Entrevista para Radar da Educação. **Marina Colasanti**. 08 nov. 2016. Disponível em: <https://www.marinacolasanti.com/2016/11/entrevista-para-radar-da-educacao.html>. Acesso em: 19 jan. 2023.

MARCUSCHI, Antônio Luiz. **Análise da conversação** (Série Princípios). 5. ed. São Paulo: Ática, 2003.

_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs). **Gêneros textuais & ensino**. São Paulo: Parábola, 2010, p. 19-38.

MARCUSCHI, Antônio Luiz. Oralidade e letramento. In: _____. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

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

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

MARTINS, Richarlls. A pobreza no Brasil tem cor: ela é hegemonicamente negra. **Sindicato dos Trabalhadores em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro** (Sintufrj). Rio de Janeiro: 30 nov. 2020. Disponível em: <https://sintufrj.org.br/2020/11/a-pobreza-no-brasil-tem-cor-ela-e-hegemonicamente-negra/#:~:text=A%20pobreza%20no%20Brasil%20tem%20cor%2C%20e%20ela%20%C3%A9%20hegemonicamente,35%25%20homens%20pretos%20e%20pardos>. Acesso em: 26 out. 2023

MEIHY, José Carlos Sebe Bom; FREITAS FILHO, Armando. **Antologia pessoal**: Carolina Maria de Jesus. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1996.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Orgs.). **Pesquisa social**: teoria, método, criatividade. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

MOITA-LOPES, L. P.; ROJO R. H. R.. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. In: BRASIL; MEC; SEB; DPEM. **Orientações Curriculares de Ensino Médio**. Brasília, DF: MEC/SEB/DPEM, 2004. p. 01-46.

MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera (orgs.). **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

NOGUEIRA, Maria Julia Reis; SALES, Nadilene; LOURENÇO, Tino; BARROSO, José de Ribamar. Letramento racial: o que a linguagem tem a ver com o racismo? **Central Única dos Trabalhadores** (CUT). Brasil, 20 nov. 2023. Disponível em: <https://www.cut.org.br/artigos/letramento-racial-o-que-a-linguagem-tem-a-ver-com-o-racismo-1f05>. Acesso em: 23 nov. 2023.

NOGUEIRA, Sidnei. **Intolerância religiosa** (Feminismos Plurais). São Paulo: Jandaíra, 2023.

NUNES, Antonio de Assis Cruz; SILVA, Andréa Luisa Frazão; ROCHA, Luíz Félix de Barros Vieira. A Lei 10.639/03 como instrumento político-pedagógico na perspectiva da Interculturalidade. **Dialogia**, São Paulo, n. 29, p. 95-110, maio/ago. 2018. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/8766>. Acesso em: 31 maio. 2022.

OLIVEIRA, Shismênia. Pisa 2018 revela baixo desempenho escolar em Leitura, Matemática e Ciências no Brasil. **Ministério da Educação**, Brasília, 03 dez. 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/211-noticias/218175739/83191-pisa-2018-revela-baixo-desempenho-escolar-em-leitura-matematica-e-ciencias-no-brasil>. Acesso em: 30 jan. 2022.

OTÁVIO JÚNIOR. **Da minha janela**. São Paulo: Companhia das letrinhas, 2019.

PALHARES, Isabela. Negros são 71, 7% dos que abandonam a escola no Brasil. **Folha de São Paulo**. São Paulo, 15 jul. 2020. Disponível em:

<https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2020/06/negros-sao-717-dos-jovens-que-abandonam-a-escola-no-brasil.shtml>. Acesso em: 30 jan. 2022.

PEREIRA, Márcia Moreira. Africanidade e letramento literário: a lei 10.639/03 e a questão étnico-racial na escola. **Anais do SILEL**. V. 2, n. 2, n.p. Uberlândia: EDUFU, 2011.

PETIT, Michèle. **A arte de ler: ou como resistir à adversidade**. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2010.

PINHEIRO, Hélder. **Poesia na sala de aula**. São Paulo: Parábola, 2018.

QUEVEDO, Rafael Campos; PAIVA, Gêssica Ávila dos Reis. **Todorov e sua defesa contemporânea da poesia**: uma análise da conferência ‘poderes da poesia’. REVELL – ISSN: 2179-4456 - 2019 – v. 2, n. 22/2 – maio/ago. 2019, p. 64-89.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires, CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005, p. 107-126 *E-Book*.

QUILOMBHOJE. **Cadernos negros 40 anos**. Disponível em: <https://www.quilombhoje.com.br/site/cadernos-negros/>. Acesso em: 31 jan. 2022.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Multimodalidade, textos e tecnologias**: provocações para a sala de aula. São Paulo: Parábola, 2021.

RIBEIRO, Djamila. **Lugar de fala** (Feminismos Plurais). São Paulo: Jandaíra, 2021.

_____. **Pequeno manual antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues; BARBOSA, Jacqueline P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola, 2015.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues; MOURA, Eduardo (Org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

SANTAELLA, Lucia. **Leitura de imagens** (Como eu ensino). São Paulo: Melhoramentos, 2012. *E-book*.

SANTANA, Tayrine; ZAPPAROLI, Alecsandra. Conceição Evaristo – “A escrevivência serve também para as pessoas pensarem”. **Itaú Social**. São Paulo, 09 nov. 2020. Disponível em: <https://www.itausocial.org.br/noticias/conceicao-evaristo-a-escrevivencia-serve-tambem-para-as-pessoas-pensarem/>. Acesso em: 21 jul. 2023.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Uma concepção multicultural de direitos humanos. **Lua Nova**, Revista de cultura e política, n. 39, p. 105-124, 1997.

SILVA, Gilberto Ferreira da. Multiculturalismo e educação intercultural: vertentes históricas e repercussões atuais na educação. In: FLEURI, Reinaldo Matias (Org.). **Educação intercultural**: mediações necessárias. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 17-52.

SILVA, Marcos Fabrício Lopes da. Bom Brio. **LiterAfro**, o portal da Literatura afro-brasileira. 24 ago. 2021. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/literafro/autores/11-textos-dos-autores/818-marcos-fabricio-lobes-da-silva-bom-brio>. Acesso em: 12 abr. 2023.

_____. Dezlokado, a coletânea de microtextos e poeminhas de Marcos Fabrício diz muito com pouco. **Correio Braziliense**. Brasília, 23 jul. 2010. Disponível em: https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/diversao-e-arte/2010/07/23/interna_diversao_arte,203969/dezlokado-a-coletanea-de-microtextos-e-poeminhas-de-marcos-fabricio-diz-muito-com-pouco.shtml. Acesso em: 12 abr. 2023.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias de currículo. 3. ed. São Paulo: Autêntica, 2022.

_____. **Educação pós-crítica e formação docente**. Cad. Educ. FaE/UFPel, Pelotas (8):155-170, jan./jun. 1997.

SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.); HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (Orgs.). **Escolarização da leitura literária**. 2. ed., 3. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2011, p. 1-34.

_____. **Alfabetização e letramento**. 7. ed. 5. reimp. São Paulo: Contexto, 2021.

_____. **Letramento** – Um tema em três gêneros. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

_____. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/zG4cBvLkSZfcZnXfZGLzsXb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 jan. 2023.

SOCIEDADE dos Poetas Mortos. Direção: Peter Weir. Roteiro: Tom Schulman Elenco: Robin Williams, Ethan Hawke, Robert Sean Leonard. Califórnia: Touchstone Pictures. 1998 (128 min).

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Trad.: de Claudia Schilling. 6. ed. Porto Alegre: Penso, 1998.

SOUZA, Ana Lúcia Silva. **Letramentos de reexistência**: poesia, grafite, música, dança: hip-hop. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro**. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

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

TERRA, Ernani. **Leitura do texto literário**. São Paulo: Contexto, 2014.

THIOLLENT, Michel Jean Marie. **Metodologia da pesquisa-ação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1986.

THIOLLENT, Michel Jean Marie; PICHETH, Sara Fernandes; CASSANDRE, Marcio Pascoal. Analisando a pesquisa-ação à luz dos princípios intervencionistas: um olhar comparativo. **Revista Educação**. Porto Alegre, v. 39, n. esp. (supl.), s3-s13, dez. 2016.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Trad.: Caio Meira. 13. ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2021.

_____. **Os gêneros do discurso**. Trad.: Nícia Adan Bonatti. São Paulo: Editora Unesp Digital, 2019.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. Trad.: Lólio Lourenço de Oliveira. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

TV UNESP. **18 de julho** – Dia Internacional Nelson Mandela. Disponível em: <https://tv.unesp.br/old/4739>. Acesso em: 05 fev. 2022.

VIGOTSKY, Lev Semenovitch. **A construção do pensamento e da linguagem**. Trad.: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000. *E-book*.

WESTIN, Ricardo. Negro continuará sendo oprimido enquanto o Brasil não se assumir racista, dizem especialistas. **Agência Senado**. Brasília, 22 jun. 2020. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/infomaterias/2020/06/negro-continuara-sendo-oprimido-enquanto-o-brasil-nao-se-assumir-racista-dizem-especialistas>. Acesso em: 26 out. 2023.

ANEXO A – Música “Louco e sonhador”, de MC Neguinho do Kaxeta

Louco e sonhador

(MC Neguinho do Kaxeta)

Louco e sonhador

Louco e sonhador

Louco e sonhador

Louco e sonhador

Louco e sonhador

Louco e sonhador

O sonho é grande como um coração de mãe

E eu agradeço a geral que botou fê

A seda queima leve enquanto o Sol se põe

A quem se propõe a caminhar com o próprio pé

Mas, nessa vida, se eu caí, eu aprendi

Do pouco que vivi, meu erro foi meu professor

E o passado que não me deixa mentir

Se eu não desisti, eu aprendi lidar com a dor

Mas lembra quando

Era só um moleque no jet

Sonhando com aquela Hornet

Com uma Meca de teto solar, eu tô indo buscar

Mas lembra quando

Só saía de roupa emprestada

Só a lábia, não tinha mais nada

Mas nunca fiz ninguém de escada pra poder chegar

E por enquanto
Acredito naquilo que canto
E quem sabe algum dia me encontro
No destaque do lado da preta e grana pra gastar

O sonho é grande
E mesmo que pareça distante
Minha força é o que me garante
Minha história ainda vai ser espelho pros menor de cá

Louco e sonhador
Louco e sonhador
Louco e sonhador

Louco e sonhador
Louco e sonhador
Louco e sonhador

Mas, nessa vida, se eu caí, eu aprendi
Do pouco que vivi, meus erros foi meu professor
E o passado que não me deixa mentir
Se eu não desisti, eu aprendi lidar com a dor

Mas lembra quando
Era só um moleque no jet
Sonhando com aquela Hornet
Com uma Meca de teto solar, eu tô indo buscar

Mas lembra quando
Só saía de roupa emprestada
Só a lábia, não tinha mais nada
Mas nunca fiz ninguém de escada pra poder chegar

E por enquanto

Acredito naquilo que canto
E quem sabe um dia me encontro
No destaque do lado da preta e grana pra gastar

O sonho é grande
E mesmo que pareça distante
Minha força é o que me garante
Minha história ainda vai ser espelho pros menor de cá

Louco e sonhador
Louco e sonhador
Louco e sonhador

Louco e sonhador
Louco e sonhador
Louco e sonhador

ANEXO B – Música “A favela venceu”, de MC Kevin**A favela venceu**

(MC Kevin)

E aí, DJ Negret?

Que cê acha cuzão, de nós se juntar e fazer um

Uma *mixtape* da hora?

Tipo, contando um pouco do meu passado

Um pouco do meu presente

Acho que ia ser foda, *yah*

Fechou? Anima?

E foi lá no Vila Ede que a guerra começou

Vi minha mãe chorando e orando

Sei o dia, ai meu Deus, ilumine o bom menino

Se não eu vou ver meu filho lá na boca traficando

Sei que foi difícil, não tá fácil, mãe

O sistema, a grana do trabalhador consome

Mas Deus ouviu minhas orações

E provou pra senhora ver que criou um filho homem

Dona Val, não precisa esquentar a cabeça

Sou seu filho, salva vidas, seu verdadeiro fiel

Se pensou um dia num aborto, esqueça

Que eu sou um anjo que Deus enviou do céu

E todas as vezes que pensei um dia

Em fazer merda na vida quando era uma derrota

E todas as vezes que cheirei cocaína

De lembrar da coroinha, o maloqueiro até chora

Mas, às vezes, a vida ensina

É o susto, é um pilantra que dá um tiro nas costa'

E às vezes, tem uns que aprende

Eu aprendi muito na vida, quem sabe o MC estoura?
 Tô em outro país de *Lamborghini*, quem diria?
 Tudo que eu sempre quis, minha mãe é dama, linda e fina
 E o barraco é uma casa chique
 Hoje o choro é de felicidade com certeza
 Quem desmerecia no passado (no passado), me humilhava
 Hoje chora e vê que eu venci na vida (venci na vida)
 E que virei um favelado chique
 E o meu' pés no chão vem da minha pobreza

Obrigado, meu Deus, a favela venceu
 Obrigado, meu Deus, a favela venceu
 Obrigado, meu Deus, a favela venceu
 Obrigado, meu Deus, gratidão (gratidão)

O *smoking and money*, ganhando dinheiro
 Tudo que nós consome não vai acabar
 O pior já passou, acabou meu veneno
 Demorou, mas a hora teve que chegar
 Dona Val, obrigado, sou filho de preto
 A sede que passamos hoje é o mar
 Eu vou levando a vida sempre do meu jeito
 Meu sapato de humildade (me faz caminhar)
 E todas as vezes que pensei um dia
 Em fazer merda na vida quando era uma derrota
 E todas as vezes que cheirei cocaína
 De lembrar da coroinha, o maloqueiro até chora
 Mas, às vezes, a vida ensina
 É o susto, é o pilantra que dá o tiro nas costa'
 E às vezes, tem uns que aprende, eu aprendi muito na vida
 Quem sabe o MC estoura?

Obrigado, meu Deus (obrigado, meu Deus)
 A favela venceu (a favela venceu)

Obrigado, meu Deus, a favela venceu (a favela venceu)

Obrigado, meu Deus, a favela venceu (a favela venceu)

Obrigado, meu Deus, gratidão, pai (gratidão meu pai)

Negret, (Negret)

Cê é o DJ Negret

ANEXO C – Música “Muleque de vila”, de Projota

Muleque de vila

(Projota)

Eu falei que era uma questão de tempo
E tudo ia mudar, e eu lutei
Vários me disseram que eu nunca ia chegar, duvidei
Lembra da ladeira, meu?
Toda sexta-feira meu melhor amigo é Deus e o segundo melhor sou eu

Eu tanto quis, tanto fiz, tanto fui feliz
Eu canto Xis, canto Péricles, canto Elis
Torcedor do Santos, desse pão e circo eu também quis
Não sei feliz, mas geral merece não ser infeliz

Prosperei com suor do meu trabalho
Me guardei, lutei sem buscar atalho
E sem pisar em ninguém
Sem roubar também, então sei
Que hoje o meu nome é Foda e meu sobrenome é Pra Caralho

Deus olhou pra mim, disse assim: Escuta, neguin
Pegue esse caderno e escreve em cada folha até o fim
Eu disse: Senhor, sou tão tímido, sinto mó pavor
Só subir no palco a perna congelou

Mas rodei o Brasil, CD na mochila foi 50 mil
Mão em mão, na rodoviária passando mó frio
Quem viu, viu, Curitiba, meu tesouro, foi estouro
25 mil, tio, DVD de ouro

Triunfo bombou, Leandro estourou, Michel prosperou

Dei valor, só trabalhador, homens de valor
Minha cor não me atrapalhou, só me abençoou
Quem falou que era moda, hoje felizmente se calou

Vai, vai lá, não tenha medo do pior
Eu sei que tudo vai mudar
Você vai transformar o mundo ao seu redor
Mas não vacila, muleque de vila, muleque de vila, muleque de vila
Não vacila, muleque de vila, muleque de vila, muleque de vila

Já fui vaiado, já fui humilhado, já fui atacado
Fui xingado, ameaçado, nunca amedrontado
Aplaudido, reverenciado, homenageado
Premiado pelos homens, por Deus abençoado

Avisa o Rony que hoje é nós, não tem show, tô sem voz
Se o Danilo não colar, vou buscar de *Cross*
Se o Marques chegar, grita o Magrão, liga, mó função
Tem churrasco, sem fiasco, tira espinha do salão

Já cantei com Mano *Brown*, com Edi *Rock*, com Helião
Com D2, com MV, dei um abraço no Chorão
Aprendi fazer *freestyle* no busão
Hoje é o mesmo *freestyle*, só que a gente faz no fundo do avião

E hoje eu acordei chorando porque eu me peguei pensando
Será que lá de cima a minha véia segue me olhando?
Será que se me olhando, ela ainda tá me escutando?
Será que me escutando, ela ainda tá se orgulhando?

Hoje tanto faz, putaria tá demais
Mais ninguém se liga mais, mais ninguém respeita os pais
Mas pra mim tanto faz porque ainda tem Racionais
Pra quem quer um diferente, tem Oriente e *Haikass*

Raps nacionais, rostos diferentes, mesmos ideais
Salve, Sabota, e todo *rap* sem lorota
Os mano gosta de ir no *Twitter* xingar o Projota
Mas trai a mulher e não abraça a mãe, faz uma cota

Desde os 16 tô aqui, outra vez, vou sorrir
Vou cantar, vou seguir
Vou tentar, conseguir
Se quer falar mal, fala daí
Mas meu público grita tão alto que já nem consigo te ouvir

Olha lá o *outdoor* com o meu nome
Me emocionar não me faz ser menos homem
Se o diabo amassa o pão, você morre ou você come?
Eu não morri e nem comi, eu fiz amizade com a fome

Vai, vai lá, não tenha medo do pior
Eu sei que tudo vai mudar
Você vai transformar o mundo ao seu redor
Mas não vacila, muleque de vila, muleque de vila, muleque de vila
Não vacila, muleque de vila, muleque de vila, muleque de vila

ANEXO D – Música “Esquadros”, de Adriana Calcanhoto**Esquadros**

(Adriana Calcanhoto)

Eu ando pelo mundo
Prestando atenção em cores
Que eu não sei o nome
Cores de Almodóvar
Cores de Frida Kahlo
Cores!

Passeio pelo escuro
Eu presto muita atenção
No que meu irmão ouve
E como uma segunda pele
Um calo, uma casca
Uma cápsula protetora
Ai, Eu quero chegar antes
Pra sinalizar
O estar de cada coisa
Filtrar seus graus

Eu ando pelo mundo
Divertindo gente
Chorando ao telefone
E vendo doer a fome
Nos meninos que têm fome

Pela janela do quarto
Pela janela do carro
Pela tela, pela janela
Quem é ela? Quem é ela?

Eu vejo tudo enquadrado

Remoto controle

Eu ando pelo mundo

E os automóveis correm

Para quê?

As crianças correm

Para onde?

Trânsito entre dois lados

De um lado

Eu gosto de opostos

Exponho o meu modo

Me mostro

Eu canto para quem?

Pela janela do quarto

Pela janela do carro

Pela tela, pela janela

Quem é ela? Quem é ela?

Eu vejo tudo enquadrado

Remoto controle

Eu ando pelo mundo

E meus amigos, cadê?

Minha alegria, meu cansaço

Meu amor, cadê você?

Eu acordei

Não tem ninguém ao lado

Pela janela do quarto

Pela janela do carro

Pela tela, pela janela

Quem é ela? Quem é ela?

Eu vejo tudo enquadrado

Remoto controle
Eu ando pelo mundo
E meus amigos, cadê?
Minha alegria, meu cansaço
Meu amor cadê você?
Eu acordei
Não tem ninguém ao lado

Pela janela do quarto
Pela janela do carro
Pela tela, pela janela
Quem é ela? Quem é ela?
Eu vejo tudo enquadrado
Remoto controle

ANEXO E – Poema “Para a menina”, de Conceição Evaristo**Para a menina**

Desmancho as tranças da menina
e os meus dedos tremem
medos nos caminhos
repartidos de seus cabelos.

Lavo o corpo da menina
e as minhas mãos tropeçam
dores nas marcas-lembranças
de um chicote traiçoeiro.

Visto a menina
e aos meus olhos
a cor de sua veste
insiste e se confunde
com o sangue que escorre
do corpo-solo de um povo.

Sonho os dias da menina
e a vida surge grata
descruzando as tranças
e a veste surge farta
justa e definida
e o sangue se estanca
passeando tranquilo
na veia de novos caminhos,
esperança.

EVARISTO, Conceição. **Poemas da recordação e outros movimentos**. Rio de Janeiro: Malê, 2021, p. 36.

ANEXO F – Poema “Vozes-mulheres”, de Conceição Evaristo**Vozes-mulheres**

A voz de minha bisavó
ecoou criança
nos porões do navio.
ecoou lamentos
de uma infância perdida.

A voz de minha avó
ecoou obediência
aos brancos-donos de tudo.

A voz de minha mãe
ecoou baixinho revolta
no fundo das cozinhas alheias
debaixo das trouxas
roupagens sujas dos brancos
pelo caminho empoeirado
rumo à favela.

A minha voz ainda
ecoa versos perplexos
com rimas de sangue
e
fome.

A voz de minha filha
recolhe todas as nossas vozes
recolhe em si
as vozes mudas caladas
engasgadas nas gargantas.

A voz de minha filha
recolhe em si
a fala e o ato.
O ontem – o hoje – o agora.
Na voz de minha filha
se fará ouvir a ressonância
o eco da vida-liberdade.

EVARISTO, Conceição. **Poemas da recordação e outros movimentos**. Rio de Janeiro: Malê, 2021, p. 24.

ANEXO G – Poema “Da conjuração dos versos”, de Conceição Evaristo**Da conjuração dos versos**

— nossos poemas conjuram e gritam —

O silêncio mordido
rebel e revela
nossos ais
e são tantos os gritos
que a alva cidade,
de seu imerecido sono,
desperta em pesadelos.

E pedimos
que as balas perdidas
percam o nosso rumo
e não façam do corpo nosso,
os nossos filhos, o alvo.

O silêncio mordido,
antes o pão triturado
de nossos desejos,
avoluma, avoluma
e a massa ganha por inteiro
o espaço antes comedido
pela ordem.

E não há mais
quem morda a nossa língua
o nosso verbo solto

conjugou antes

o tempo de todas as dores.

E o silêncio escapou
ferindo a ordenança
e hoje o anverso
da mudez é a nudez
do nosso gritante verso
que se quer livre.

EVARISTO, Conceição. **Poemas da recordação e outros movimentos**. Rio de Janeiro: Malê, 2021, p. 84.

ANEXO H – Poema “Certidão de óbito”, de Conceição Evaristo**Certidão de óbito**

Os ossos de nossos antepassados
colhem as nossas perenes lágrimas
pelos mortos de hoje.

Os olhos de nossos antepassados,
negras estrelas tingidas de sangue,
elevam-se das profundezas do tempo
cuidando de nossa dolorida memória.

A terra está coberta de valas
e a qualquer descuido da vida
a morte é certa.

A bala não erra o alvo, no escuro
um corpo negro bambeia e dança.
A certidão de óbito, os antigos sabem,
veio lavrada desde os negreiros.

EVARISTO, Conceição. **Poemas da recordação e outros movimentos**. Rio de Janeiro: Malê, 2021, p. 17.

ANEXO I – Poema “Deus!”, de Carolina Maria de Jesus**Deus!**

Deus não seleciona
O que lhe emociona
É a virtude e a bondade.
Se no céu queres entrar...
Deves ser bom, e amar
A humanidade

Deus não aprecia o mal
Dá um prêmio colossal
Aos que sabem lhe honrar
Não seja mau e arrogante
Auxiliai o teu semelhante
Porque é pecado matar

No céu não há preconceito
Lá não pretere o preto
Não há orgulho nem vaidade
Reino que para lá chegar
É necessário praticar:
A caridade

Deus disse: paz na terra
Ao homem de boa vontade
Não pediu para fazer a guerra
Que dizima a humanidade
A vida humana tem imenso valor
Para o bom Deus Nosso Senhor.

JESUS, Carolina Maria de. In: MEIHY, José Carlos Sebe Bom (Org.). **Antologia pessoal**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1996.

ANEXO J – Poema “Bom brio”, de Marcos Fabrício**Bom brio**

Para aqueles que dizem
que tenho bombril na cabeça.
digo que tenho bom brio na cabeça.
ruim
é quem acha
o meu cabelo ruim
De que vale seu cabelo enrolado
com as ideias alisadas
dentro da sua cabeça?

FABRÍCIO, Marcos. **Bom brio**. *Dezlokado*. Belo Horizonte: Emcomum Estúdio Livre, 2010.
(Via portal literafro)

ANEXO K – Música “Raízes”, de MC Soffia**Raízes**

(MC Soffia)

Joga o cabelo pra lá joga o cabelo pra cá
Minha raiz é forte e ninguém vai me parar

Sou África mãe onde o cabelo tem importância
Toda essa força eu trago como herança
Cultivando raiz tudo vai florescendo
As pretas de *black* armado cada vez vai crescendo

Eu amo meu cabelo eu amo ele assim,
black, raspado, liso, solto... essa é minha raiz
Eu amo meu cabelo amo ele assim,
black, raspado, liso, solto... essa é minha raiz
por isso eu sou feliz, por isso eu sou feliz
Essa é minha raiz, essa é minha raiz

Joga o cabelo pra lá joga o cabelo pra cá
Minha raiz é forte e ninguém vai me parar
Joga o cabelo pra lá joga o cabelo pra cá
Eu respeito minha raiz eu sempre respeitar

Joga o cabelo pra lá joga o cabelo pra cá
Minha raiz é forte e ninguém vai me parar
Joga o cabelo pra lá joga o cabelo pra cá
Eu respeito minha raiz e ninguém vai me parar

Mantenho minha atitude onde quer que eu vá
Minha raiz é forte e ninguém vai me parar
Tenho a atitude onde quer que eu vá

Eu respeito minha raiz eu vou sempre respeitar

Joga o cabelo pra lá joga o cabelo pra cá

Minha raiz é forte e ninguém vai me parar

Joga o cabelo pra lá joga o cabelo pra cá

Eu respeito minha raiz minha coroa é de raiz

ANEXO L – Música “AmarElo”, de Emicida

AmarElo

(Emicida – part. Majur e Pabllo Vittar)

[Belchior]

Presentemente eu posso me considerar um sujeito de sorte
 Porque apesar de muito moço, me sinto são e salvo e forte
 E tenho comigo pensado: Deus é brasileiro e anda do meu lado
 E assim já não posso sofrer no ano passado

Tenho sangrado demais
 Tenho chorado pra cachorro
 Ano passado eu morri
 Mas esse ano eu não morro
 Tenho sangrado demais
 Tenho chorado pra cachorro
 Ano passado eu morri
 Mas esse ano eu não morro
 Ano passado eu morri
 Mas esse ano eu não morro
 Ano passado eu morri
 Mas esse ano eu não morro

[Emicida]

Eu sonho mais alto que drones
 Combustível do meu tipo? A fome
 Pra arregaçar como um ciclone (entendeu?)
 Pra que amanhã não seja só um ontem com um novo nome
 O abutre ronda, ansioso pela queda (sem sorte)
 Findo mágoa, mano, sou mais que essa merda (bem mais)
 Corpo, mente, alma, um, tipo *Ayurveda*
 Estilo água, eu corro no meio das pedra

Na trama tudo, os drama turvo, eu sou um dramaturgo
 Conclama a se afastar da lama enquanto inflama o mundo
 Sem melodrama, busco grana, isso é hosana em curso
 Capulanas, catanas, buscar nirvana é o recurso
 É um mundo cão pra nós, perder não é opção, certo?
 De onde o vento faz a curva, brota o papo reto
 Num deixo quieto, não tem como deixar quieto
 A meta é deixar sem chão quem riu de nós sem teto (vai!)

[Majur, Emicida e Belchior]

Tenho sangrado demais
 Tenho chorado pra cachorro (eu preciso cuidar de mim)
 Ano passado eu morri
 Mas esse ano eu não morro (esse ano eu não morro)
 Tenho sangrado demais (demais)
 Tenho chorado pra cachorro
 Ano passado eu morri
 Mas esse ano eu não morro (Belchior tinha razão)
 Ano passado eu morri
 Mas esse ano eu não morro

[Emicida]

Figurinha premiada, brilho no escuro
 Desde a quebrada avulso
 De gorro, alto do morro e os camarada tudo
 De peça no forro e os piores impulsos
 Só eu e Deus sabe o que é não ter nada, ser expulso
 Ponho linhas no mundo, mas já quis pôr no pulso
 Sem o torro, nossa vida não vale a de um cachorro, triste
 Hoje Cedo não era um *hit*, era um pedido de socorro
 Mano, rancor é igual tumor, envenena a raiz
 Onde a plateia só deseja ser feliz (ser feliz)
 Com uma presença aérea
 Onde a última tendência é depressão com aparência de férias

(Vovó diz) odiar o diabo é mó boi (mó boi)
 Difícil é viver no inferno (e vem à tona)
 Que o mesmo império canalha que não te leva a sério
 Interfere pra te levar à lona, revide!

[Majur, Emicida e Belchior]
 Tenho sangrado demais
 Tenho chorado pra cachorro
 Ano passado eu morri
 Mas esse ano eu não morro
 Tenho sangrado demais (demais)
 Tenho chorado pra cachorro (preciso cuidar de mim)
 Ano passado eu morri
 Mas esse ano eu não morro
 Ano passado eu morri
 Mas esse ano eu não morro

[Pabllo, Majur e Emicida]
 Permita que eu fale, não as minhas cicatrizes
 Elas são coadjuvantes, não, melhor, figurantes
 Que nem devia tá aqui
 Permita que eu fale, não as minhas cicatrizes
 Tanta dor rouba nossa voz, sabe o que resta de nós?
 Alvos passeando por aí
 Permita que eu fale, não as minhas cicatrizes
 Se isso é sobre vivência, me resumir à sobrevivência
 É roubar o pouco de bom que vivi
 Por fim, permita que eu fale, não as minhas cicatrizes
 Achar que essas mazelas me definem é o pior dos crimes
 É dar o troféu pro nosso algoz e fazer nós sumir

Tenho sangrado demais (falei)
 Tenho chorado pra cachorro (é o Sol que invade a cela)
 Ano passado eu morri (ei!)

Mas esse ano eu não morro
Tenho sangrado demais (demais)
Tenho chorado pra cachorro (mais importante que nunca)
Ano passado eu morri (mas aê)
Mas esse ano eu não morro

Tenho sangrado demais
Tenho chorado pra cachorro (a rua é nós!)
Ano passado eu morri (e aê)
Mas esse ano eu não morro
Tenho sangrado demais
Tenho chorado pra cachorro
Ano passado eu morri
Mas esse ano eu não morro (Laboratório Fantasma)

[Emicida]
Aí, maloqueiro, aí, maloqueira
Levanta essa cabeça
Enxuga essas lágrimas, certo? (Você memo)
Respira fundo e volta pro ringue (vai)
Cê vai sair dessa prisão
Cê vai atrás desse diploma
Com a fúria da beleza do Sol, entendeu?
Faz isso por nós
Faz essa por nós (vai)
Te vejo no pódio

[Majur e Pabllo Vittar]
Ano passado eu morri
Mas esse ano eu não morro

ANEXO M – Música “Ismália”, de Emicida

Ismália

(Emicida, part. Larissa Luz e Fernanda Montenegro)

[Larissa Luz]

Com a fé de quem olha do banco a cena
Do gol que nós mais precisava na trave
A felicidade do branco é plena
A pé, trilha em brasa e barranco, que pena
Se até pra sonhar tem entrave
A felicidade do branco é plena
A felicidade do preto é quase

[Emicida]

Olhei no espelho, Ícaro me encarou
Cuidado, não voa tão perto do Sol
Eles num guenta te ver livre, imagina te ver rei
O abutre quer te ver de algema pra dizer: Ó, num falei?!

[Emicida e Larissa Luz]

No fim das conta é tudo Ismália, Ismália
Ismália, Ismália
Ismália, Ismália
Quis tocar o céu, mas terminou no chão
Ismália, Ismália
Ismália, Ismália
Ismália, Ismália
Quis tocar o céu, mas terminou no chão

[Emicida]

Ela quis ser chamada de morena
Que isso camufla o abismo entre si e a humanidade plena

A raiva insufla, pensa nesse esquema
 A ideia imunda, tudo inunda
 A dor profunda é que todo mundo é meu tema
 Paisinho de bosta, a mídia gosta
 Deixou a falha e quer medalha de quem corre com fratura exposta
 Apunhalado pelas costa
 Esquartejado pelo imposto imposta
 E como analgésico nós posta que
 Um dia vai tá nos conforme
 Que um diploma é uma alforria
 Minha cor não é um uniforme
Hashtags PretoNoTopo, bravo!
 80 tiros te lembram que existe pele alva e pele alvo
 Quem disparou usava farda (mais uma vez)
 Quem te acusou, nem lá num tava (banda de espírito de porco)
 Porque um corpo preto morto é tipo os hit das parada
 Todo mundo vê, mas essa porra não diz nada

Olhei no espelho, Ícaro me encarou
 Cuidado, não voa tão perto do Sol
 Eles num guenta te ver livre, imagina te ver rei
 O abutre quer te ver drogado pra dizer: Ó, num falei?!

[Emicida e Larissa Luz]

No fim das conta é tudo Ismália, Ismália
 Ismália, Ismália
 Ismália, Ismália
 Quis tocar o céu, mas terminou no chão
 Ter pele escura é ser Ismália, Ismália
 Ismália, Ismália
 Ismália, Ismália
 Quis tocar o céu, mas terminou no chão
 (Terminou no chão)

[Emicida]

Primeiro, sequestra eles, rouba eles, mente sobre eles
 Nega o Deus deles, ofende, separa eles
 Se algum sonho ousa correr, cê para ele
 E manda eles debater com a bala de vara eles, mano
 Infelizmente onde se sente o Sol mais quente
 O lacre ainda tá presente só no caixão dos adolescente
 Quis ser estrela e virou medalha num boçal
 Que coincidentemente tem a cor que matou seu ancestral
 Um primeiro salário
 Duas fardas policiais
 Três no banco traseiro
 Da cor dos quatro Racionais
 Cinco vida interrompida
 Moleques de ouro e bronze
 Tiros e tiros e tiros
 Os menino levou 111 (Ismália)
 Quem disparou usava farda (meu crime é minha cor)
 Quem te acusou nem lá num tava (eu sou um não lugar)
 É a desunião dos preto, junto à visão sagaz
 De quem tem tudo, menos cor, onde a cor importa demais

[Fernanda Montenegro]

Quando Ismália enlouqueceu
 Pôs-se na torre a sonhar
 Viu uma Lua no céu
 Viu outra Lua no mar

No sonho em que se perdeu
 Banhou-se toda em luar
 Queria subir ao céu
 Queria descer ao mar

E, num desvario seu

Na torre, pôs-se a cantar
 Estava perto do céu
 Estava longe do mar

E, como um anjo
 Pendeu as asas para voar (80 tiros)
 Queria a Lua do céu
 Queria a Lua do mar

As asas que Deus lhe deu
 Ruflaram de par em par
 Sua alma subiu ao céu
 Seu corpo desceu ao mar

[Emicida e Larissa Luz]
 Olhei no espelho, Ícaro me encarou
 Cuidado, não voa tão perto do Sol
 Eles num guenta te ver livre, imagina te ver rei
 O abutre quer te ver no lixo pra dizer: Ó, num falei?!

No fim das conta é tudo Ismália, Ismália
 Ismália, Ismália
 Ismália, Ismália
 Quis tocar o céu, mas terminou no chão
 Ter pele escura é ser Ismália, Ismália
 Ismália, Ismália
 Ismália, Ismália (Ismália, Ismália)
 Quis tocar o céu, mas terminou no chão
 Terminou no chão
 (Ismália)
 (Quis tocar o céu, terminou no chão)

ANEXO N – Música “Principia”, de Emicida

Principia

(Emicida, part. Fabiana Cozza, Pastor Henrique Vieira e Pastoras do Rosário)

Lá-ia, lá-ia, lá-ia

Lá-ia, lá-ia, lá-ia

Lá-ia, lá-ia, lá-ia

Lá-ia, lá-ia, lá-ia

Com o cheiro doce da arruda

Penso em Buda calmo

Tenso, busco uma ajuda, às vezes me vem um Salmo

Tira a visão que iluda, é tipo um oftalmo

E eu, que vejo além de um palmo

Por mim, 'to *Ubuntu*, algo almo

Se for pra crer num terreno

Só no que nós 'tá vendo memo'

Resumo do plano é baixo, pequeno e mundano

Sujo, inferno e veneno

Frio, inverno e sereno

Repressão e regressão

É um luxo ter calma e a vida escalda

Tento ler almas pra além da pressão

Nações em declive na mão desse Barrabás

Onde o milagre jaz

Só prova a urgência de livros perante o estrago que um sábio faz

Imersos em dívidas ávidas

Sem noção do que são dádivas

No tempo onde a única que ainda corre livre aqui são as suas lágrimas

E eu voltei pra matar tipo infarto

Depois fazer renascer, estilo parto

Eu me refaço, fato, descarto

De pé no chão, homem comum

Se a benção vem a mim, reparto
Invado cela, sala, quarto
Rodeio o globo, hoje 'to certo
De que todo mundo é um e
Tudo, tudo, tudo, tudo que nós tem é nós
Tudo, tudo, tudo que nós tem é
Tudo, tudo, tudo que nós tem é nós
Tudo, tudo, tudo que nós tem é
Tudo, tudo, tudo, tudo que nós tem é nós
Tudo, tudo, tudo que nós tem é
Tudo, tudo, tudo que nós tem é nós
Tudo, tudo, tudo que nós tem é
Cale o cansaço, refaça o laço
Ofereça um abraço quente
A música é só uma semente
Um sorriso ainda é a única língua que todos entende'
Cale o cansaço, refaça o laço
Ofereça um abraço quente
A música é só uma semente
Um sorriso ainda é a única língua que todos entende' (tio, gente é pra ser gentil)
Tipo um girassol, meu olho busca o sol
Mano, crer que o ódio é solução
É ser *sommelier* de anzol
Barco à deriva sem farol
Nem sinal de aurora boreal
Minha voz corta a noite igual um rouxinol no foco de pôr o amor no *hall*
Tudo que bate é tambor
Todo tambor vem de lá
Se o coração é o senhor, tudo é África
Pôs em prática, essa tática, matemática falou
Enquanto a terra não for livre, eu também não sou
Enquanto ancestral de quem 'tá por vir, eu vou
Jantar com as menina' enquanto germina o amor
É empírico, meio onírico, meio pírico, meu espírito

Quer que eu tire de tu dor
Que é mil volts a descarga de tanta luta
Adaga que rasga com força bruta
Deus, por que a vida é tão amarga?
Na terra que é casa da cana-de-açúcar
E essa sobrecarga fruto gueto
Embarga e assusta ser suspeito
Recarga que pus aqui, igual Jesus
No caminho da luz, todo mundo é preto, ame, pois
Simbora que o tempo é rei, vive agora, não há depois
Ser tempo da paz como um cais que vigora nos maus lençóis
É um dois-um-dois, longe do playboy, como monge sois
Fonte como sóis, num front sem bois, forte como nós
Lembra, a rua é nós
Tudo, tudo, tudo, tudo que nós tem é nós (tudo, tudo, tudo que nós tem é nós)
Tudo, tudo, absolutamente tudo que nós tem é (tudo, tudo, tudo que nós tem é)
Tudo que nós tem é isso, uns ao outro (tudo, tudo, tudo que nós tem é nós)
Tudo o que nós tem é uns ao outros, tudo (tudo, tudo, tudo que nós tem é)
Vejo a vida passar num instante
Será tempo o bastante que tenho pra viver?
Não sei, não posso saber
Quem segura o dia de amanhã na mão?
Não há quem possa acrescentar um milímetro a cada estação
Então, será tudo em vão? Banal? Sem razão?
Seria, sim, seria, se não fosse o amor
O amor cuida com carinho
Respira o outro, cria o elo
O vínculo de todas as cores
Dizem que o amor é amarelo
É certo na incerteza
Socorro no meio da correnteza
Tão simples como um grão de areia
Confunde os poderosos a cada momento
Amor é decisão, atitude

Muito mais que sentimento
Alento, fogueira, amanhecer
O amor perdoa o imperdoável
Resgata a dignidade do ser
É espiritual
Tão carnal quanto angelical
Não 'tá no dogma ou preso numa religião
É tão antigo quanto a eternidade
Amor é espiritualidade
Latente, potente, preto, poesia
Um ombro na noite quieta
Um colo pra começar o dia
Filho, abraça sua mãe
Pai, perdoe seu filho
Paz é reparação
Fruto de paz
Paz não se constrói com tiro
Mas eu miro, de frente
A minha fragilidade
Eu não tenho a bolha da proteção
Queria eu guardar tudo que amo
No castelo da minha imaginação
Mas eu vejo a vida passar num instante
Será tempo o bastante que tenho pra viver?
Eu não sei, eu não posso saber
Mas enquanto houver amor, eu mudarei o curso da vida
Farei um altar pra comunhão
Nele, eu serei um com o mundo até ver
O ponto da emancipação
Porque eu descobri o segredo que me faz humano
Já não está mais perdido o elo
O amor é o segredo de tudo
E eu pinto tudo em amarelo