



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

**ESCREVIVÊNCIAS DE PARIPE: A REEXISTÊNCIA DE ESTUDANTES DO
ENSINO BÁSICO NAS OFICINAS DE LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS**

JAILMA CERQUEIRA DE AZEVEDO LIMA

Salvador

2021

JAILMA CERQUEIRA DE AZEVEDO LIMA

**ESCREVIVÊNCIAS DE PARIPE: A REEXISTÊNCIA DE ESTUDANTES DO
ENSINO BÁSICO NAS OFICINAS DE LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS**

Memorial de formação apresentado para conclusão do Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras) da Universidade Federal da Bahia, orientado pelo Prof. Dr. José Henrique Freitas Santos.

Salvador

2021

Lima, Jailma Cerqueira de Azevedo.

Escrevivências de Paripe: a reexistência de estudantes do ensino básico nas oficinas de leitura e produção de textos / Jailma Cerqueira de Azevedo Lima. - 2021.

110 f.: il.

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

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal da Bahia, Instituto de Letras, Salvador, 2021.

1. Linguagem e línguas - Estudo e ensino. 2. Língua portuguesa (Ensino fundamental) - Estudo e ensino. 3. Letramento. 4. Leitura (Ensino fundamental) - Estudo e ensino. 5. Incentivo à leitura. 6. Escrita. 7. Identidade social. I. Santos, José Henrique de Freitas. II. Universidade Federal da Bahia. Instituto de Letras. III. Título.

CDD - 469.07

CDU - 811.134.3:372.4

JAILMA CERQUEIRA DE AZEVEDO LIMA

**ESCREVIVÊNCIAS DE PARIPE: A REEXISTÊNCIA DE ESTUDANTES DO
ENSINO BÁSICO NAS OFICINAS DE LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS**

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

Aprovado em 20 de agosto de 2021

Banca Examinadora:

José Henrique de Freitas Santos – Orientador _____

Pós-Doutor em Estudos Literários pela Obafemi Awolowo University (Ile-Ife, Nigéria).
Universidade Federal da Bahia.

Denise Carrascosa Franca – Examinadora externa _____
Doutora em Crítica Literária e Cultural pela Universidade Federal da Bahia
Universidade Federal da Bahia.

Ana Lúcia Silva Souza – Examinadora interna _____
Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)
Universidade Federal da Bahia.

Professor: trate de prestar atenção ao seu olhar. Ele é mais importante que os seus planos de aula. O olhar tem o poder de despertar ou, pelo contrário, de intimidar a inteligência. O seu olhar tem um poder mágico!

Rubem Alves

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por todo o seu amor por mim. Por nunca me deixar só e ainda colocar, em minha vida, anjos para Lhe representar trazendo ainda mais do Seu amor. O apoio incondicional que recebi da minha família: minha mãe que tudo é capaz de fazer por mim, foi capaz de colocar as prioridades de seus filhos como suas prioridades e só depois pensar nela. Aos meus irmãos Carla, Lina e Binho que, dentro de suas possibilidades, seguraram muitas barras comigo, me apoiaram e acolheram as minhas necessidades para que o fardo se tornasse mais leve. Ao meu pai por todas as bênçãos, amor e energias positivas que emana para mim e para todos que estão a sua volta.

Ao meu esposo Maurício e meus filhos Pedro e Gabriela, por entenderem minha ausência, e por me amarem do mesmo jeito ou até mais do que eu merecesse.

A Célia, meu braço direito, que não tendo oportunidade de estar nos bancos da academia, todo esforço fez para se dedicar a minha família quando estive mais ausente, cuidando da minha casa e dos meus filhos. A meus sogros, cunhados, amigos e tios, que sempre se colocaram a disposição para estar junto, que compreenderam minhas ausências e esquecimentos.

Aos amigos companheiros de jornada que fiz no Profletras, Elisangela, Severo e Diana formamos um quarteto fantástico e sou imensamente grata a Deus pela sorte de tê-los sempre ao meu lado! A Rosana, Fátima e Daniela companheiras de jornada que ofereceram escuta, compartilharam dores, leituras e alegrias. A todos os colegas do Profletras que, de muitas formas, colaboraram, confortaram e alegraram a caminhada.

Aos meus colegas professores da Mourão Sá, em especial a Alessandra, Débora, Eliedna, Junilha e Maise. Nossas trocas e parcerias foram essenciais para essa caminhada. Aos meus amados alunos, especialmente a turma do nono ano A que topou de cara embarcar comigo nessa formação e me ensinaram tanto, me fizeram ser uma pessoa melhor e uma professora mais humana.

Aos professores do Profletras UFBA, Alvanita, Gredson, Júlio, Luciano, Márcio, Raquel Nery, Simone Bueno Simone Assumpção, mas especialmente ao meu orientador, Henrique Freitas e a professora Ana Lúcia Souza, todos vocês foram muito importantes para esta formação e amadurecimento, mas os dois aqui me fizeram enxergar o outro lado da história, me encaminharam para uma mudança de perspectiva fundamental para minha vida não só profissional, mas igualmente importante para a vida pessoal. Agradeço também a Navarro por todo cuidado e atenção com a turma 6.

Gratidão à professora Denise Carrascosa pelo olhar acolhedor e contribuições valorosas durante a qualificação.

A CAPES pela iniciativa do mestrado profissional e pelo incentivo com a bolsa de estudos, graças a essa instituição, a realização desse sonho está sendo possível.

A meus amigos que seguraram em minha mão e me fizeram acreditar que eu conseguiria vencer essa batalha, muito obrigada, Cris, Nanda, Quinho, Lu, Dani, Fran!!!

Enfim, agradeço a todos que direta ou indiretamente fizeram com que fosse possível chegar até aqui.

Minha escrevivência não seria esta se não fosse por vocês!

RESUMO

Qual a importância dos letramentos, inclusive os escolares, em uma sociedade grafocêntrica como a nossa? Este memorial de formação é fruto de uma pesquisa qualitativa de cunho etnográfico desenvolvida no Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal da Bahia. Seu objeto de estudo são as práticas sociais de letramento de alunos do 9º, de uma escola municipal, no subúrbio ferroviário de Salvador. O objetivo deste trabalho é ampliar as concepções de leitura destes estudantes, conferindo aos textos a que estão expostos ou são produtores em seu cotidiano um significado cultural e histórico valorizado pela escola. Para tanto, os estudos fundamentam-se nos conceitos de letramentos de reexistência (SOUZA, 2011); de letramentos (KLEIMAN, 2001) (ROJO, 2009); de língua e de linguagem (ANZALDUA, 2009), (ANTUNES, 2003, 2007); de racismo linguístico (NASCIMENTO, 2019); de língua de acolhimento ((BARBOSA e SÃO BERNARDO, 2017)) e de escrevivência (EVARISTO, 2007, 2020); dentre outros, incluindo autores que refletem a introdução de uma literatura mais próxima das vivências dos estudantes como (DALVI, 2013), (OLIVEIRA, 2019), (SANTOS, 2019). A proposta pretende buscar compreender os eventos sociais e culturais nos quais os alunos estão inseridos, proporcionando espaço de escuta e valorização das práticas de escrita e de leitura locais a partir de rodas de conversa, entrevistas, leituras entre outras atividades, resultando na produção de biografias de personalidades locais. Desta forma propõe-se, ao longo deste projeto, tornar a escola um espaço de reconhecimento das identidades locais, de suas histórias de vida e das práticas de letramentos da comunidade bem como favorecer outros espaços e formas de leitura.

Palavras-chave: letramento de reexistência, leitura, identidade, escrevivência.

ABSTRACT

How important are literacies, including the school literacies, in a graphocentric society like ours? This academic memoir is the result of a qualitative research of an ethnographic study developed in the Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) at the Institute of Letters of the Federal University of Bahia. Its object of study is the social literacies practices of 9th graders, from a municipal school, in the railroad suburb of Salvador. The objective of this work is to broaden the reading concepts of these students, giving the texts they produce or are exposed to, a cultural and historical significance valued by the school. Therefore, the studies are based on the concepts of literacies of re-existence (SOUZA, 2011); literacies (KLEIMAN, 2001) (ROJO, 2009); language and languages (ANZALDUA, 2009), (ANTUNES, 2003, 2007); linguistic racism (NASCIMENTO, 2019); host-country language ((BARBOSA and SÃO BERNARDO, 2017)) and “escrevivência” (EVARISTO, 2007, 2020); among others, including authors who considers the introduction of literature closer to the students' experiences, such as (DALVI, 2013), (OLIVEIRA, 2019), (SANTOS, 2019). The proposal seeks to understand the social and cultural events in which students are inserted, providing space for listening and valuing local writing and reading practices through conversation circles, interviews, readings, among other activities, resulting in the production of biographies of local personalities. Thus, it is proposed throughout this project, to make the school a space for the recognition of local identities, their life stories and literacy practices of the community, as well as favoring other spaces and forms of reading.

Keywords: literacy of re- existence, reading, identity, escrevivência.

LISTA DE ILUSTRAÇÃO

Figura 1 - Paradinha para leitura: alunos do 9ºA, pausa para a leitura.....	25
Figura 2: Preferências do aluno J: livros de aventura e ação e mensagens de whatsapp....	38
Figura 3: Preferência do aluno M. em leitura sobre atualização de Games.....	38
Figura 4: Preferência de leitura da aluna K. textos online (creepypasta).....	39
Figura 5: Preferência de escrita da aluna: poesias	39
Figura 6 - Resposta da aluna: interesse me escrever textos prontos	40
Figura 7 – Preferência de escrita da aluna – escrever sobre o que sente	40
Figura 8 – Preferência de escrita: “escrevo o que sinto e depois ‘lasco”	40
Figura 9 – “eu gosto de desabafar com a escrita”	40
Figura 10 – Sobre o que gosta de escrever: “gosto de escrever meus sentimentos e cada coisa que acontece”	41
Figura 11 – “gostamos de escrever para desabafar e ‘se’ conhecer melhor”	41
Figura 12 – Fachada da Escola Municipal Almirante Ernesto de Mourão Sá	63
Figura 13 – Área interna da Escola M. A. Ernesto de Mourão Sá: Pavilhão principal.....	64

LISTA DE ABREVIACÃO E SIGLAS

AGEPAC - Agentes de Proteção a Adolescentes e Crianças da Bahia

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

COVID-19 - COrona VIRus Disease -2019 (Doença do Coronavírus 2019)

EF – Ensino Fundamental

EJA – Educação de Jovens e Adultos

FEBEM - Fundação Estadual para o Bem Estar do Menor

GRE - Gerência Regional de Educação

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LP – Língua Portuguesa

OMS – Organização Mundial da Saúde

ONG – Organização Não Governamental

PDF - Portable Document Format (Formato de Documento Portátil)

REDA - Regime Especial de Direito Administrativo

SEMEG – Seminário dos Egressos da UFBA

SMED – Secretaria Municipal de Educação

TAP – Tempo de Aprendizagem

TED - Technology, Entertainment and Design

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO – Primeiros passos – rompendo barreiras	11
1. OS SUJEITOS E SUAS HISTÓRIAS	15
1.1 A professora e sua trajetória	16
1.1.1 As práticas sociais nesta trajetória.....	18
1.2 Os alunos e suas práticas	28
1.4 As práticas de letramentos e ensino	42
1.5 Novas construções.....	51
2. ESCRIVIVÊNCIAS DE PARIPE - HISTÓRIAS DE REEXISTÊNCIA	57
2.1. A escolha do gênero	59
2.2. O que propor: histórias que importam: a tessitura de biografias.....	61
2.2.1 Nossa escola, nossas práticas	63
2.2.2 Etapas da proposta de intervenção	70
3. De repente tudo parou...O inesperado e a mudança de planos e práticas - muitos desafios....	80
3.1. O contexto das aulas no período pandêmico: aulas on, alunos off	82
3.2. Novas determinações para a proposta de intervenção	90
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	91
REFERÊNCIAS	95
REFERÊNCIAS	Erro! Indicador não definido.
ANEXOS.....	99

INTRODUÇÃO – Primeiros passos – rompendo barreiras

Ao iniciar o Profletras e ser questionada sobre qual era o meu problema em sala de aula de Língua Portuguesa, não imaginava que seria difícil encontrá-lo, porque sempre estive muito preocupada com a pouca leitura e a resistência de escrever dos meus alunos, estando, por isso, sempre na busca de combater estas dificuldades que não eram apenas minhas, mas de muitos professores de língua e de outras áreas. Já naquele momento, fazendo algumas reflexões, percebia que talvez o problema não estivesse necessariamente com os meus alunos, mas em mim. Eu sempre tentei achar uma solução para os problemas deles, fazendo formações e leituras na área tentando encontrar um caminho, uma receita que me fizesse dar aulas que provocassem mais o meu aluno a ler e escrever, mas mesmo que já tivesse sido desafiada a enxergar em mim, o problema, não tinha ainda sido despertada para de fato encará-lo.

Certa vez, analisando a obra de Rojo, *Letramentos Múltiplos* (2009), me detive em uma questão que ela levantava: de quem é o fracasso quando o aluno não tem sucesso na escola? Do aluno? Do professor? Da escola?

Desabrochar para a percepção de que há algo em mim que está limitado, tem sido um trabalho duro, acho que estou um pouco calcificada pelos tantos anos de magistério. Tenho despertado para tantas discussões das quais já participei tantas leituras e análises que já fiz e que ficaram na superficialidade. Parece que há uma teimosia em mim, que não me permite/permitia aprofundar. Hoje analiso como uma barreira que criei para não me permitir carregar uma culpa pelo fracasso da escola (meu), representado nos dados do censo escolar através dos altos índices de reprovação ou abandono, bem como nos resultados das avaliações externas. Logo eu, que sempre fui muito assídua, muito responsável, que sou fruto da escola pública, que não sou descendente de família abastada, que sempre fiz questão de estabelecer relações afetuosas com meus alunos, que sempre fui muito sensível às suas necessidades, que enfrentava toda a falta de estrutura do espaço escolar onde trabalhava, escolas sempre sem biblioteca, sem espaços de lazer, sem condições de aula em dias quentes e que alagavam em dias chuvosos, enfrentando chuva e sol, longas distâncias, ônibus lotados, piadas de passageiros nos ônibus, palpites da família em relação a minha profissão desvalorizada, palpites de pessoas de outras áreas sobre o fazer na educação, violência nos arredores da escola e algumas vezes dentro dos muros da própria escola. Falta de material escolar, de merenda, de funcionários, de água, de segurança... Deixei de acreditar em qualquer promessa

de melhoria na escola, nos programas oferecidos por nossas secretarias, nas palavras de nossos políticos voltadas para educação e até mesmo nas formações que nos eram oferecidas... Como eu iria permitir que me dissessem que eu sou a culpada pelo fracasso escolar? Como admitir que existe um problema em minha conduta nas aulas de Língua Portuguesa? E ainda tinha mais: eu acreditava que encontrar um problema/culpa em mim, me deixaria doente, poderia desenvolver uma depressão, afinal de contas tantos colegas estavam nesta condição, afastados do trabalho, com dores em suas almas, com vontade de perder suas vidas. Não podia admitir.

Vou me dando conta de que essa resistência também se dava pelo fato de não admitir que nós, professores da escola pública, fôssemos apontados como aqueles que querem ganhar dinheiro fácil, que enrola, que não leva a sério o trabalho que faz, seja por colegas que estão em outras funções na própria área educacional, em cargos de gestão, nas secretarias, nos cursos de formação seja por pessoas de fora do espaço escolar. E se assim somos vistos por nossos pares, imagina qual a imagem que possuímos por quem está de fora? Somos os culpados de muitas coisas que não dão certo na sociedade. Mas, quando as histórias são de êxitos, os créditos nunca ou quase nunca são extensivos até ao professor ou à escola.

E nos descortinamentos que o Profletras me proporcionou, pude começar a compreender melhor o sentido dos letramentos sociais em Rojo, Street, Souza, Kleiman e Soares como proposições que já se associavam as concepções de ensino e de leitura de Paulo Freire que permearam a minha formação em magistério. O maior descortinar para mim foi conhecer concepções que valorizam a língua desprestigiada dos não europeus. A língua falada nos guetos, pelas minorias, o pretoguês que é tão frequente em nossas escolas públicas na Bahia. O termo decolonial que eu desconhecia passou a fazer muito sentido para mim. E percebi que carrego muito dessa colonização e que não é preciso valorizá-la tanto em detrimento de menosprezar e desqualificar a língua e a cultura do outro (minha). Sei que preciso me apropriar muito ainda das concepções de língua e de linguagem de Glória Anzaldúa, Lélia Gonzalez, Florence Carboni; Mário Maestri, Bell Hooks.

Neste memorial de conclusão do Mestrado Profissional em Letras, estão as narrativas de uma professora inquieta com as dificuldades de ensino da língua, sempre em busca de novos conhecimentos e novas possibilidades. Nele estão registrados, a partir de um trabalho de cunho etnográfico (STREET, 2014), o contexto educacional de uma escola municipal do subúrbio ferroviário de Salvador, o percurso formativo da professora que autoanalisa a sua prática, e analisa o perfil dos estudantes, e do local onde se situa a escola. Todo esse

escrutínio está permeado por novas concepções que se reverterão também em práticas cotidianas nas aulas de Língua Portuguesa a partir de então.

Aqui, primeiramente, apresento-me desde as minhas primeiras formações escolares e familiares e também as minhas práticas de letramento desde a formação inicial, que de certa forma foram muito significativas e me guiaram na escolha profissional. Apresento também, os alunos, a escola e o contexto de nossas aulas. Em seguida, exponho as concepções e as práticas de ensino de língua materna a que sempre estive vinculada, bem como de que forma essas novas concepções de ensino da língua oferecem perspectivas de reflexões, de análises e de mudança da prática, não mais buscando uma homogeneidade no uso da língua, mas uma reflexão e construção críticas sobre os processos a que estamos submetidos e as relações que construímos quando usamos a linguagem. No segundo capítulo, apresento e detalho o projeto de intervenção que por ora não será aplicado por conta da suspensão das aulas no período pandêmico da Covid-19. No último capítulo apresentarei uma análise das aulas neste período da pandemia do coronavírus e a realidade educacional da escola durante a suspensão das aulas presenciais, bem como os decretos com as determinações oficiais dos órgãos de saúde e educação.

E deste novo olhar para a o ensino da língua portuguesa, pude ver o quanto é necessário acolher o nosso aluno das escolas públicas, especialmente os da periferia que trazem tanto da carga histórica de seus antepassados, que resistem para se inscreverem na história, com todas as suas dificuldades, limitações, mas também com o desejo de ser parte, construir um futuro de superação, de reconhecimento, de valorização. E, desta forma, vou buscando um caminho que possa alinhar as práticas de letramentos de reexistência (SOUZA, 2011) às vivências destes estudantes e de suas famílias em seus territórios, e à língua de acolhimento (BARBOSA, 2017), outro conceito também apresentado pelo Profletras, nas aulas da professora Ana Lúcia Silva Souza da disciplina Gramática e Ensino. Estar aqui buscando, mais uma vez, um caminho é resistência, é persistência, é não aceitar que tudo fique como está. É acreditar que posso mais, que meus alunos merecem mais, que o exercício de sua/nossa cidadania depende daquilo que a escola pode lhe oferecer, pois por mais que haja ausências, negligências e abandono, a educação ainda é o caminho e a escola deve ser a instituição que garantirá esta formação.

Aqui estarão as minhas escrevivências, como mesmo nos diz Evaristo “ uma escrita que não se esgota em si, mas, aprofunda, amplia, abarca a história de uma coletividade.” (EVARISTO, 2020, p. 35). Aqui me exponho, me desnudo, mas também me fortaleço, me formo, me transformo, resisto, reinvento, dialogo. Busco caminhos, e os compartilho. Esse

memorial é escrevivência, pois me possibilita interrogar, questionar, tensionar além de minha própria prática e formação, também as estruturas de poder que se estabelece na educação e na sociedade de modo geral. Percebo o quanto as opressões a que estamos submetidos afetam diretamente a nossa formação. Recorro às possibilidades para reexistir e fazer reexistir os meus alunos da escola pública periférica. Pois como diz Evaristo (2020, p.35) “Escrevivência, antes de qualquer domínio, é interrogação. É uma busca por se inserir no mundo com as nossas histórias, com as nossas vidas, que o mundo desconsidera. Escrevivência não está para a abstração do mundo, e sim para a existência, para o mundo-vida.”

Histórias que importam são as histórias que se relacionam com a nossa vida; que nos afetam direta ou indiretamente; que nos inspiram e que merecem ser reconhecidas, registradas e propagadas para os nossos pares. Durante esta pesquisa, descobri que esse tema é algo que vale reconhecimento; que ouvir, valorizar e trazer para o espaço da escola estas histórias de vida, nos aproximam dos estudantes, despertam seus interesses e a partir dessa mobilização, se pode avançar em suas buscas e nas descobertas de que é preciso ter acesso a outras culturas, outros modos de ver e entender o mundo, outras linguagens que podem ser acessadas por eles para apropriarem-se desse mundo que também constituem.

1. OS SUJEITOS E SUAS HISTÓRIAS

“É preciso comprometer a vida com a escrita ou é o inverso? Comprometer a escrita com a vida?” (EVARISTO, 2020. p.50)

Com esse questionamento de Evaristo, inicio o processo de autoformação a que estive imersa durante o Mestrado Profissional. Aqui apresentarei os sujeitos envolvidos neste processo autoformativo, nossas vivências, nossas perspectivas, transformações e expectativas, nossas práticas e os conceitos que permeiam nossas atividades. Entendendo este processo como pesquisas que usam a própria vida como base de experimentação e reflexão, com o objetivo de buscar compreender de que forma a prática dos professores associadas a sua formação teórica acadêmica se revertem em novas práticas refletidas. (Passeggi, Souza e Vicentini, 2011)

Começo me apresentando e trazendo as influências que me levaram à escolha profissional e ao Mestrado Profissional em Letras da UFBA. Em seguida, analiso minhas práticas de letramento que formaram uma parte de minhas concepções. Na sequência, apresento os meus alunos da perspectiva que os vejo desde o início de nossas relações e os motivos que me levaram a escolher a turma para a investigação mais aprofundada, contudo saliento, que, muito das reflexões feitas são fruto das vivências que experimentei ao longo da minha vida profissional sempre atuando em escolas públicas periféricas. Este grupo de alunos me ofereceu muito mais do que podia imaginar. Tornaram-me mais sensível e me fizeram ser capaz de atrelar conhecimentos teóricos novos e revisitados de forma mais contundente e prática na sala de aula em busca de um ensino cada vez mais humanizado.

A força dos questionamentos de Evaristo no início deste capítulo diz muito do que vivi nestes mais de dois anos imersa no ProfLetras. A minha vida esteve tão comprometida com a minha escrita tanto quanto a minha escrita esteve comprometida com a vida: minha e de todos os indivíduos que se encontram/encontrarão comigo nas salas de aula, nas vivências e trocas de conhecimentos.

Segundo Passeggi, Souza e Vicentine(2011), os processos de biografização vão além de escrever sobre a própria vida, busca analisar “como os indivíduos dão forma às suas experiências e sentido ao que antes não tinham, como constroem a consciência histórica de si e de suas aprendizagens nos territórios que habitam e são por eles habitados” .

Essa escrevivência que se inicia aqui me ensinou que somos frutos de uma coletividade, e é esta coletividade que nos faz reexistir, mostra o nosso valor e o valor de nossas lutas diárias. Enfim, neste capítulo, estão reflexões sobre nossas identidades, e sobre as

aprendizagens e as transformações que essas aprendizagens podem trazer para a prática docente da professora que se autoanalisa aqui.

1.1 A professora e sua trajetória

Sou do interior da Bahia, de Irará, cidadezinha de aproximadamente trinta mil habitantes na microrregião de Feira de Santana. A minha família, principalmente minha mãe, sempre se esforçou muito para que eu e meus irmãos estudássemos e chegássemos à faculdade. Ela sempre fez o possível para que fizéssemos diferentes atividades como inglês, música, natação, karatê, etc. Ela, mesmo sem conhecer teoricamente o que é letramento, sempre nos incentivou para que tivéssemos acesso a diferentes esferas e práticas sociais que nos levassem a desenvolver tanto a leitura e a escrita quanto outras habilidades e competências para que assim pudéssemos alcançar lugares socialmente prestigiados.

Dona Jailda, minha mãe, sempre fez questão de que pudéssemos usufruir de tudo aquilo o que ela foi privada por meu avô, um homem da roça, que considerava o cabo da enxada como a escola para seus filhos. Ela só pôde frequentar a escola quando teve idade suficiente para ir sozinha fazer a sua matrícula e a de seus irmãos mais novos. Concluiu o Ensino Médio quando já tinha os quatro filhos e a faculdade, depois de todos os filhos já serem também universitários. Ao chegar ao ginásio (hoje séries finais do Ensino fundamental) ela, assim como suas irmãs, já davam aula na comunidade onde moravam para aqueles que não podiam se deslocar até a cidade para estudar. Eram as chamadas professoras leigas.

Minha mãe, após se casar, saiu da roça e foi morar na cidade de Irará, onde entre o nascimento de suas filhas e o trabalho com a casa, concluiu o curso de magistério, e, por um pequeno espaço de tempo, deu aulas de alfabetização para adultos. Lembro-me de ir algumas noites com ela para a escola onde dava aulas e ficar feliz da vida por ajudar os seus alunos a fazerem a tarefa. E quando estava na casa de meu avô ou da minha bisavó que tinha uma escola em seu terreno, sempre ia para a escola das minhas tias, acompanhá-las nas aulas. Todo esse convívio com escolas e professoras despertou em mim, desde a infância, um grande desejo de ser professora. Esse era meu sonho de criança. Brincava de dar aulas para meus irmãos e meus bonecos. Fui crescendo e outros sonhos profissionais eram alimentados, principalmente por minha mãe, como o de ser dentista ou publicitária.

Aos 15 anos, comecei a dar minhas primeiras aulas em atividades práticas do curso de magistério que era uma das duas opções de curso no segundo grau (hoje Ensino Médio) oferecida em minha cidade. Aos dezessete anos, entrei para a Universidade Estadual de Feira de Santana, no curso de Letras e Artes, contrariando os desejos de minha mãe, que sequer me parabenizou ao ser aprovada, pois acreditava que ser professor era uma profissão desvalorizada e desgastante. Eu tinha acabado de concluir o curso de magistério, e pouquíssima noção do que era ser universitária. Sou a primeira da minha família a entrar na faculdade, além disso, tive poucos professores com nível superior durante a educação básica. Entrei em um curso que pouco conhecia e tinha apenas uma certeza: de que sairia dele “expert” na gramática. Desconstruí-me e nada me reconstruí.

Concluí o curso com uma premissa: não ensinar gramática pela gramática. Nas aulas de Português, deveria ensinar a língua, no contexto de seu uso e não a gramática pura e descontextualizada, assim como diz Possenti (1996). Foram muito dolorosos, para mim, os primeiros anos de docência como professora de Língua Portuguesa, recém-aprovada no concurso do Estado, atuando no município de Simões Filho, na região Metropolitana de Salvador. Na escola onde comecei, recebi um livro da diretora que me disse que ele seria o meu guia, o que me causou grande estranhamento, pois já começou sendo contraditório com o que ouvia nos bancos da universidade, esse fato também foi motivo de muita frustração. Não havia reuniões de coordenação, não havia um Projeto Político Pedagógico da escola. Precisei voltar aos meus antigos professores, lá em Iará, que não tinham ido para a faculdade, para saber como dar aulas de Português. E graças ao apoio e contribuições da professora Nanuze, que havia sido minha professora do primário, e de Português, no ginásio (hoje fundamental II), foi também minha coordenadora quando comecei a dar aulas no estágio do magistério, tive “um norte” e muitas dicas de aulas e de planejamento do ano letivo para aquela minha turma de sétima série.

Desde então venho buscando aperfeiçoar minha prática, fazendo cursos de extensão, formações continuadas em serviço e especializações. Até hoje busco uma forma de ensinar a língua que seja relevante e significativa. Aprendi também que nos formamos todos os dias, que sempre é hora de aprender, de rever práticas, de observar e compreender a necessidade do outro. E foi graças a essa busca e pelos insistentes pedidos de minha mãe, que cheguei ao Profletras, para, mais uma vez, me desconstruir. Mas, agora, conto com algo que não tinha quando ingressei no curso de Letras no ano final da década de 1990: alguns anos de experiência em sala de aula, muitas frustrações, mas também muitos êxitos. E um desejo

enorme de continuar a contribuir para a formação de cidadãos críticos, reflexivos e participativos.

Atualmente tenho uma carga horária de 60 horas semanais, divididas entre as Redes Estadual e Municipal de Salvador. Na escola municipal, atuo com turmas do Ensino Fundamental II e é onde desenvolvo a minha pesquisa para o mestrado. Escolhi a turma do nono ano, por questões que me chamaram atenção desde o ano anterior quando a turma estava no oitavo ano e irei explicitar mais adiante. Cheguei nesta escola em 2004, e por algumas vezes quis sair de lá. A escola fica muito distante de minha residência e houve uma época em que estivemos mais expostos à violência no entorno da escola. Essa violência invadiu algumas vezes o espaço das nossas aulas e isso me assustava muito. Não é fácil pedir para se afastar do local do seu trabalho, especialmente se este espaço é uma escola. Pois na escola vivemos de encontros e laços. Mas muitos fatores colaboraram para esse sentimento de afastamento, que por ora anda acalmado.

Tendo me apresentado e mostrado como cheguei até aqui, professora de Língua Portuguesa, em duas escolas de duas redes diferentes em escolas públicas, situadas em bairros periféricos, lecionando em turmas do 6º ano do Ensino Fundamental até o 3º ano do Ensino Médio, cursando o mestrado profissional em Letras, parto agora para apresentar minhas experiências e vivências com os processos de letramento em minha formação e também em minha prática em sala de aula.

1.1.1 As práticas sociais nesta trajetória.

Eu sou uma iraraense que conhece bem suas raízes e se reconhece nelas. Primeira de quatro filhos de uma família que apesar de ter recursos financeiros limitados conseguia nos proporcionar uma vida digna; fruto da escola pública do interior da Bahia, sempre vi minha cultura e a história de minha cidade serem valorizadas e reconhecidas. Iará é uma terra muito rica culturalmente. Temos muitos festejos populares, muitas manifestações artísticas, muitos artistas reconhecidos localmente e alguns até internacionalmente como é o caso do cantor e compositor tropicalista Tomzé.

Esse conhecimento vernacular, que sempre vi ser valorizado nas escolas onde estudei e nas quais, por um pequeno espaço de tempo, também estive como professora, sempre fez parte do currículo escolar. Todo iraraense conhece sua história, seus cidadãos que fizeram

história, sua cultura e suas origens. E sente-se orgulhoso da história que tem e é de fato um apaixonado por sua cidade.

Ter tido uma educação escolar que sempre me fez reconhecer a importância da história da minha comunidade, me fez acreditar que estes valores eram comuns em qualquer lugar. Mas foi justamente a falta de sentimento de pertencimento que mais me causaram estranhamento quando comecei a lecionar nas escolas de Salvador e Simões Filho (cidade polo de indústrias da região metropolitana de Salvador). Meus alunos não se sentiam cidadãos daqueles lugares. Não valorizavam a sua história e nem sequer a reconheciam. Esse incômodo me perturbava, e eu sempre comparava com o processo que se dava em minha pequena cidade. O quanto tinha em mim de tudo o que Irará representava. Hoje sei que não posso comparar. Os contextos são diferentes e a época também. Até mesmo o meu entendimento sobre os silenciamentos, os processos identitários e de interdição identitária que ocorrem no processo de ensino a que estamos submetidos são outros.

Percebia que a escola também não criava um movimento de resgate dessa história de valorização discente e de autoestima desses alunos. Na escola nos propomos quase sempre a falar de coisas distantes, gerais e universais. E não abrimos espaço para aquilo que o estudante reconhece como seu, como identidade. Dificilmente lhes proporcionamos espaços de fala, momentos de valorização da cultura, da língua e da história que realmente lhes representam e ao seu grupo familiar e social, mesmo sendo uma das propostas da BNCC sugerir que o estudante deve ser compreendido como um sujeito que se constitui a partir de suas interações com outras pessoas quer sejam do seu entorno social ou sejam dos contatos estabelecidos pelos meios midiáticos, e esta concepção fortaleça a escola como espaço formador e orientador para a cidadania participativa, crítica e consciente.

A necessidade de um olhar etnográfico, da busca de colocar em evidência quem é o meu aluno, qual é a sua história e de que forma tudo isso influencia na sala de aula e no ensino, só foi despertada em mim após minha chegada ao Profletras. Espaço em que estou, com muito esforço, me dedicando a pesquisas e a leituras significativas para o trabalho em sala de aula. Para a importância de ouvir o outro, de fazer construções significativas a partir do que cada um traz em sua trajetória e de suas necessidades. Segundo Serpa e Silva (2010) “o gênero memorial é crítico, autocrítico e também um pouco confessional” por isso, posso confessar aqui que aprender a ouvir não é fácil. Pelo menos, não está sendo fácil para mim. Mudar de perspectiva também não. Encontrar um caminho para aliar as necessidades que trazem o aluno até a escola aos objetivos a que a escola se propõe tem sido a minha busca. Agora de uma maneira muito mais resistente, muito mais atenta e aguerrida.

Como o texto autobiográfico abre espaço para reflexões e experiências, esse movimento nos leva a rupturas, alargamentos de passos, recuos ou trocas necessárias para a nossa mudança e crescimento. Nestas escritas ao mesmo tempo me formo, me transformo e reflito sobre possíveis e necessárias mudanças em minha prática, “já que a autoformação vai sendo forjada à medida que refletem histórias de vida, de leitura e de formação nos diferentes espaços de aprendizagem” (SILVA e SERPA, 2010. p. 87). Dentre essas reflexões e buscas, percebi que é imprescindível ter concepções definidas sobre nossas práticas e acima de tudo é preciso que estas concepções sejam norteadoras das nossas ações. Este é um dos nossos fazeres políticos em sala de aula. E como professora de língua materna, há que se adotar posturas muito bem definidas para um ensino emancipador, acolhedor e significativo.

Antunes (2003) apresenta proposições para um ensino de língua que seja interacionista e que objetiva a formação de sujeitos mais críticos, reflexivos e participativos das questões sociais. A autora nos mostra que um ponto muito debatido nas formações de professores é o trabalho a partir de concepções, mesmo que ele ocorra de forma intuitiva. E de como essa preocupação com a concepção adotada gera alguns conflitos nos momentos de formação, seja por não concordarem com as concepções apresentadas, seja pela resistência ao estudo de teorias, seja pela busca superficial de métodos prontos e irrefletidos para o trabalho em sala de aula. De todo o modo, a autora afirma que não há prática que seja eficiente se está desvinculada de uma fundamentação.

Ainda sobre as reflexões de Antunes (2003) acerca das aulas de Português e seus resultados, no que se refere ao ensino da oralidade, da escrita, da leitura e da gramática, a pesquisadora faz algumas constatações:

- No que tange ao trabalho com a escrita, a autora percebeu que ainda persiste um ensino centrado no bom uso das regras ortográficas; na criação de frases soltas, sem sequência lógica, e sem sentido e fora de qualquer contexto comunicativo; uma escrita sem função interacional, sem autoria e sem recepção (neste tipo de escrita não se percebe a relação entre a linguagem e o mundo, entre o autor e o leitor); um trabalho com escrita que se preocupa apenas e tão somente com o exercício de reconhecimento do dígrafo, das regras de separação de sílabas, etc; e por fim uma escrita improvisada que não se preocupa com o que diz, apenas em cumprir uma exigência da escola.
- Na observação do trabalho com a leitura, a autora constatou que a atividade ainda não leva em conta a interação leitor-autor-texto; desvincula-se das práticas sociais; é feita por cobrança para avaliação em voz alta ou através das

fichas de leitura, não envolvendo o prazer ou gosto; as atividades de interpretação são superficiais e não chegam aos aspectos relevantes para a sua compreensão como ideia central, argumentos utilizados, finalidade global do texto, reconhecimento de fato gerador ou conflitos; leituras que não se atem às múltiplas funções sociais da leitura, por estarem distantes ou dissociadas daquilo que se lê fora da escola; e por fim a falta de espaço para a leitura na escola, por não ser prioridade em detrimento aos conteúdos formais.

- Já o ensino da gramática é o resultado do que é visto no ensino da leitura e da escrita, sempre descontextualizado de seu propósito comunicativo da interação, de forma aleatória, e que usa o texto apenas como pretexto.

Para mudar o quadro, a autora envolve todos os setores implicados com o ensino, desde cada professor em particular quanto à classe, a escola, as secretarias, as políticas públicas federais, estaduais e municipais, na construção de uma escola que cumpra seu papel social de formar pessoas para o exercício da sua cidadania plenamente.

E para que ocorra uma mudança nas perspectivas e conseqüentemente conseguir ampliar as competências comunicativas-interacionais dos estudantes, Antunes (2003) sugere que o processo pedagógico seja alvo de avaliação e atenção de pontos como concepções adotadas, objetivos, procedimentos e resultados.

A autora reitera que não há receitas para serem seguidas, mas princípios que fundamentem as mudanças necessárias que cada professor ou instituição busque fazer. É a partir desses princípios que cada professor vai buscar o seu caminho, o professor precisa ser um pesquisador em sua própria sala de aula, que busca com seus alunos produzir, descobrir e redescobrir o conhecimento constantemente.

Por muito tempo, andei buscando uma receita que se encaixasse em minhas necessidades e dos meus alunos. Busquei incessantemente por formações, cursos de extensão, especializações. Apenas agora no mestrado profissional, olhando e refletindo a minha prática, comecei a ver sentido em tudo o que já havia encontrado nestas buscas. Estou aprendendo a ver a agir baseada na realidade que vivo e nas concepções que acredito, mas que não sabia como pôr em prática por achar que isso viria em um manual. As mudanças já estão sendo concretizadas. Tenho aprendido a olhar para os meus alunos de forma a vê-los integralmente, com tudo o que os constitui, buscando reconhecer neles as suas potencialidades, suas identidades e suas verdadeiras necessidades. Abrir mais espaço para ouvi-los e aliar tudo isso aos objetivos que tenho proposto para o ensino de língua, bem como para os objetivos da escola que é tornar este aluno um cidadão crítico, reflexivo e participativo; que interage de

forma autônoma na busca de um mundo melhor e mais justo para ele e para todos. Nossos projetos têm se pautado neste olhar. Ver a necessidade de se ter um Projeto Político Pedagógico que seja adequado ao contexto, aos valores e aos objetivos da comunidade escolar; que tenha premissas que valorizem o cidadão, que reconheça a diversidade que adentra o espaço escolar como valorativas para o trabalho pedagógico, que enxergue a comunidade como um território educativo, que através de suas vivências e práticas possam contribuir para a construção de uma escola cada vez mais próxima da comunidade e a comunidade cada vez mais envolvida no processo de ensino-aprendizagem que se dá dentro e fora do espaço escolar.

E sobre a importância das mudanças em nossa prática de ensino de língua, Antunes nos diz:

“sentimos na pele que não dá mais para tolerar uma escola que, por vezes, nem sequer alfabetiza (principalmente os mais pobres) ou que, alfabetizando, não forma leitores nem pessoas capazes de expressar-se por escrito, coerente e relevantemente, para, assumindo a palavra, serem autores de uma nova ordem das coisas.”
(ANTUNES, 2003, P. 37)

Estas mudanças também já afetaram na escolha do nosso livro didático, uma escolha sempre feita com muito cuidado, mas que era realizada de forma muito intuitiva, e que desta vez já houve um olhar mais atento, fundamentado e crítico nesse processo. O livro adotado para o triênio 2020-2023, Português - Conexão e Uso, da editora Saraiva, traz para a cena em sala de aula possibilidades e materiais que dificilmente se viam neste tipo de material. O manual está mais plural, fazendo uso de variadas linguagens, abordagens multimodais e multissemióticas, com uma rica diversidade de gêneros, autores e temas, investindo coerentemente também no uso das linguagens midiáticas. Possui uma seção intitulada Cultura digital- pense nessa prática! Que traz diferentes gêneros midiáticos para leitura e produção de textos. Há uma clara valorização da cultura e das manifestações artísticas populares. Todas as propostas de produção de textos, sejam elas orais, escritas ou não verbais, são sempre apresentadas com sugestões de produções situadas no contexto social dos alunos. Coincidentemente, o livro traz uma atividade de visita a um museu físico ou virtual. A proposta desta atividade inclui várias possibilidades de acervos que guardam as memórias dos povos originários e chama a atenção para o respeito e a valorização destes povos na formação do povo brasileiro. O livro também contempla um amplo trabalho com o letramento literário, com textos da cultura popular como o samba, o rap, trazendo a voz das mulheres em seus textos, tem representatividade da cultura indígena e escritoras negras, sem fazer

estereotipização, focando nos aspectos da linguagem literária, nas questões culturais e identitárias.

Tais propostas têm fundamento na BNCC que propõe para esta etapa de ensino uma continuidade da formação de um leitor literário, que leve em conta uma leitura por fruição e seus aspectos estéticos de produção e de leitura, desenvolvendo aspectos humanitários, transformadores e mobilizadores nos leitores. (BNCC, 2017). Em relação ao eixo voltado para os estudos linguísticos, há uma tentativa de conectá-los aos campos e atuação da unidade, mas nem sempre isso acontece. Contudo, há um significativo esforço em fazer esse estudo de forma sempre contextualizada nos textos, usando muitas vezes a charge, trechos de artigos jornalísticos, poemas, campanhas publicitárias o que contribui para que os alunos analisem os recursos da língua sempre em seus usos.

Dessa forma, o livro didático escolhido aproxima-se de nossas concepções de linguagem, de língua, de leitura e produção textual. Concepções que concebem a linguagem como um fenômeno integrado ao universo cultural e histórico-social, que integra mais do que um conjunto de regras gramaticais; nesse contexto a língua é entendida como um conjunto de práticas sociais e cognitivas historicamente situadas, na qual o texto ocupa um lugar de centralidade e é concebido por sujeitos que se inter-relacionam tanto no momento de sua leitura quanto de produção. E assim vou me fortalecendo e buscando novos escritores para completar as necessidades de trazer para o espaço escolar textos que sejam mais próximos da necessidade e das práticas dos jovens que vêm à escola em busca do novo, mas também em busca da troca, da autoafirmação, do crescimento e do acolhimento.

Hoje percebo o quanto do que venho aprendendo nas leituras do Profletras são atreladas ao meu fazer e viver profissional. Essa minha escrevivência tem me mostrado que muitos momentos da minha prática foram oportunidades de aprendizagem para mim junto aos meus alunos. Mas a falta de um olhar etnográfico, o distanciamento do olhar pesquisador e das teorias em meu fazer cotidiano, ainda, não haviam me permitido estas reflexões. Passeggi, Souza e Vicentini (2011), sobre o ato de se autobiografar, no processo de formação e autoformação, nos fala sobre essas transformações em nossas práticas, pois não estaremos escrevendo apenas sobre a nossa própria vida, mas também analisando como vamos dando forma as nossas experiências e sentido ao que antes não tínhamos refletido, já que na caminhada vamos construindo a consciência histórica de nós mesmos e de nossas aprendizagens nos territórios em que habitamos. Centrando-se no indivíduo que escreve sobre si mesmo, como o agente e o paciente de suas próprias ações, é possível investigar a estreita relação entre aprendizagem e reflexividade autobiográfica (capacidade de criatividade

humana para reconstituir a consciência histórica das aprendizagens realizadas ao longo da vida).

Não digo que até aqui não vivenciei momentos de aulas em que o meu aluno não se colocasse. O que acontece é o que Pimenta e Lima(2005/2006) dizem a respeito de unir teoria e prática. Havia a prática, mas não havia a observação dela, muito menos uma prática baseada em concepções teóricas. E então muita aprendizagem deixou de ser aproveitada por mim. E vejo que seriam essas aprendizagens que me oportunizariam maior aproximação aos meus alunos, que uniriam mais as nossas necessidades. É difícil assumir esse lugar da autocrítica, mas este memorial é o espaço onde podemos relatar nossas transformações vivenciadas a partir de nossas experiências e que poderão se tornar aprendizagens e experiências a quem, por ventura, vir a ler este texto. (SILVA E SERPA, 2010)

Uma experiência marcante que vivenciei com os meus alunos e que me despertou para esse olhar reflexivo, foi uma aula-passeio que fizemos para a praia de Tubarão em Paripe, próxima da nossa escola. Este passeio aconteceu em substituição de outro que vínhamos programando para o cinema. Nós estávamos muito empolgados para essa atividade externa, seria a primeira vez de alguns deles no cinema e também em um grande shopping. Eu também estava ansiosa para levá-los e oportunizá-los conhecer outros espaços, com possibilidade de outras leituras. Enfim, o passeio não deu certo. E tivemos que adaptar a nossa saída para a praia lá em Paripe mesmo. Este momento ocorreu em um dia em que a GRE-Subúrbio II, órgão da SMED, havia proposto uma ação chamada “Paradinha da Leitura” – neste dia, toda a escola, professores, alunos e funcionários, parariam por 30 minutos, num horário estabelecido, com livros previamente escolhidos para ler.

Com a mudança, os alunos ficaram bem chateados, e eu também, pois aguardamos tanto por aquele momento. Eu acreditava que seria muito especial para todos nós. Fomos então à praia de Tubarão. Poucos alunos se disponibilizaram a ir. Conseguimos reunir um grupo de doze alunos. Mas, como digo que o Profletras foi um divisor de águas, para mim, só agora percebo a importância e a riqueza daquele momento, para eles também, mas, especialmente, para mim, pois vi o quanto eles se interessaram em demonstrar como conheciam tudo o que tinham ali. Eles me guiavam, me apresentavam o seu território, seus moradores, a casa de um e de outro colega da escola, as atividades que desenvolviam ali, qual era o melhor caminho para chegarmos até a praia. Tornaram-se protagonistas de tantas falas, tantas histórias, deles e de alguns moradores ali do bairro. Enquanto estávamos na praia, eles falaram sobre vários assuntos. Sobre os valores do peixe, sobre como estava difícil aquele momento para alguns familiares pescadores (foi logo após o aparecimento das manchas de

óleo nas praias da região Nordeste) do quanto aquele episódio afetou a suas vidas economicamente e socialmente já que havia também a proibição de banho de mar naquele momento, mas essa proibição, não impossibilitou a comunidade de consumir os peixes por ali, que estavam sendo vendidos por preços bem abaixo do valor de mercado e nem de tomar banho naquelas águas. Foi notável também o quanto eles valorizam os conhecimentos dos mais velhos quando falavam a respeito das experiências nas pescarias.

Figura 1 - Paradinha para leitura: alunos do 9ºA, pausa para a leitura



Fonte: <http://educacao3.salvador.ba.gov.br/paradinha-da-leitura-movimenta-escolas-da-gerencia-regional-de-educacao-suburbio-ii-e-ilhas/> - acesso em 21/04/2021

Permitir que estivéssemos fora dos muros da escola, mas dentro da comunidade, e fora do lugar e do modelo hierárquico e tradicional do professor, para permitir que os alunos protagonizassem aquele momento e apresentassem suas experiências e práticas sociais foi um momento muito rico. O professor Henrique Santos (2019), em seu texto “Fuga da Prisão sem Grades” traz as possibilidades de novas formas de construir espaços de aprendizagem que extrapolem os muros da escola. Essas ações pedagógicas possuem a potência de formar cidadãos mais confiantes no uso das diferentes linguagens para se autoafirmarem, defenderem suas identidades e de seu grupo, reconhecerem-se como participantes ativos da sociedade. Santos me levou a refletir que a escola precisa ampliar a chegada desses outros letramentos que são negros, de reexistência, que valorizam as vivências e as realidades nas quais os alunos estão inseridos.

É imprescindível, para a escola, esse movimento de abrir-se para adentrarem em seu espaço toda a cultura, a linguagem e as práticas a que os alunos e sua comunidade produzem e a que estão expostos, buscando aproximar-se mais, perceber-se atravessada por essas múltiplas linguagens, através das escrituras em suas paredes, nas capas dos cadernos, nas músicas que os alunos ouvem, nos corpos dos estudantes, no uso constante de seus celulares (SANTOS, 2019); olhar para todo o externo que está dentro da escola, mas é ignorado, ou silenciado; aproveitar todas essas experiências para consolidar saberes, ampliar as possibilidades de leitura e enriquecer suas experiências; todas essas são ações essenciais da escola.

O professor analisa como a formação extraescolar oferecida por outras agências de letramento que não a escola, como o hip hop, são capazes de proporcionar experiências de leitura e escrita sedutoras, permeadas por experiências interdisciplinares e multissemióticas. Esses movimentos objetivam mudar a chave da condição marginalizada e a-política de grupos minoritários, causando um processo de reversão de suas condições.

Hoje eu percebo que talvez não houvesse um intercruzamento entre mim e meus estudantes, porque sempre estive resistente a me permitir olhar mais atentamente para esses momentos, acreditando que a necessidade de aprender fosse apenas deles; de que quem precisava do novo eram eles e era um novo hierarquizado, pois, na minha concepção o que a escola deveria ensinar era mais importante do que os saberes que os alunos traziam de suas vivências. Dessa forma, eles se tornariam mais proficientes, teriam melhores resultados tanto nas avaliações internas e externas como também em sua vida fora da escola, no sucesso da escolha de profissões. O que não me dava conta era de que não devem haver hierarquias nos conhecimentos, isso já é feito em demasia por nossa sociedade eurocêntrica, preconceituosa e excludente. A escola deve ser o lugar do acolhimento. O lugar que valoriza a diversidade e abre espaço para que todos se sintam competentes e capazes de ampliar seus conhecimentos; lugar de reconhecer que seu saber tem valor e que é importante para a construção da sociedade onde vive, pois todos nós devemos ser responsáveis por este lugar. Essa valorização não é algo novo e são concepções que devem ser postas em prática desde a construção do Projeto Político Pedagógico da escola e devem ser praticadas e lembradas constantemente. Não devem ser apenas teoria, ou documentos guardados em uma gaveta ou arquivo, mas sim, a nossa prática. Devem ser concepções adotadas e conhecidas por toda a comunidade escolar, gestores, professores, funcionários, alunos e pais de aluno. Essas percepções se iniciaram a partir do contato com estudos que tentam descentralizar as teorias hegemônicas e eurocêntricas que sempre imperaram em nosso país, na cultura, na literatura, na linguagem.

A professora e pesquisadora Nilma Lino Gomes (2016) nos apresenta o Movimento Negro como Educador, e, a partir dessa tomada de consciência, venho transformando as epistemologias e as minhas práticas em sala de aula. Gomes nos mostra a potência dos movimentos negros principalmente como força para resistir às pressões providas pelas classes dominantes para a concentração de poder e conseqüentemente aumento das desigualdades em nosso país.

“ entendo ainda mais a trajetória de luta do Movimento Negro Brasileiro e a produção enganada da intelectualidade negra como integrantes do pensamento que se coloca contra os processos de colonização incrustados na América Latina e no mundo; movimento e intelectualidade negra que indagam a primazia da interpretação e da produção eurocentrada de mundo e do conhecimento científico. Questionam processos de colonização do poder, do ser e do saber presentes na estrutura, no imaginário social e pedagógico latino-americanos e de outras regiões do mundo.”(GOMES, 2016, p.16)

Hoje percebo que nossas escolhas e nossa postura em sala de aula, no espaço escolar devem ter um posicionamento crítico e político. A sala de aula da escola pública é um espaço de resistência e de luta por uma sociedade mais justa e igualitária. E tudo o que vivi, seja em Ipirá, na minha formação estudantil, seja aqui na capital como professora sempre em formação, serve de subsídio para todas as mudanças que venho vivenciando com os estudos no Proletras. Mesmo que naquela minha época de estudante pouco me importasse com questões políticas, que me envolvesse com o coletivo de forma despreziosa, essas construções estão em mim, fazem parte do que sou hoje com minhas limitações e potencialidades. E são essas vivências que me proporcionam reconhecer, em cada aluno, a minha própria história, e os valores que possui cada história que se encontra com a minha direta ou indiretamente. E dessa forma, busco, em minhas referências estudantis, ser também uma referência para meus alunos, tentando encontrar em seus discursos ou silenciamentos, em suas ações ou apatia um fio que me conecte a eles e aos seus anseios e necessidades.

Para isso é preciso olhá-los de verdade, com profundidade, provocá-los quando necessário para que se manifestem, mostrem quem são, o que querem e o que desejam. A seguir apresento um pouco do que consegui captar destas observações, inter-relações, diálogos e questionamentos.

1.2 Os alunos e suas práticas

A turma do nono ano A, escolhida para o desenvolvimento e aplicação da proposta de intervenção, é formada por trinta jovens adolescentes, que têm em média 15 anos de idade. Esta é a única turma de nono ano que conseguiu ser formada na escola em 2020. São dezoito meninas e doze meninos. Três deles estão repetindo o nono ano, uma garota veio de outra escola e os demais alunos são os aprovados da turma do oitavo ano. A turma teve cem por cento de aprovação em 2019, por intermédio do sistema de progressão da Secretaria Municipal de Educação de Salvador. Temos garotos e garotas cheios de sonhos, desejos, expectativas e frustrações. Estes alunos que chegam ao final desta etapa de ensino, já estão acima da média para a nossa escola, se olharmos que o quantitativo de alunos que ingressam no EF é muito maior do que o número de alunos que consegue concluir. Muitos são os fatores que levam para esta estatística: a evasão, a reprovação, a condição social desfavorável, dentre outras questões que contribuem para esse “fracasso escolar”.

Em uma dinâmica de primeiro dia de aula, eles foram levados a responder algumas questões sobre o contexto familiar, e nesta atividade, ficou notável a falta da figura paterna na maior parte das famílias bem como a importância que a mãe possui para eles. Como não estavam todos presentes, pois os alunos tendem a frequentar regularmente as aulas após o carnaval, o grupo contava com 18 alunos neste momento. Destes, apenas 6 famílias eram compostas por pais (ou padrasto) e mães. A grande parte das famílias é formada pela mãe e os filhos, 8 famílias. 3 deles vivem com os avós e uma com a irmã mais velha. Respondendo sobre qual era o maior medo deles, foi unânime a ideia de perder as pessoas que amam e quase todos citaram as mães como maior referência na vida.

Durante uma atividade de leitura da obra *Pequeno Manual Antirracista* da filósofa e ativista Djamila Ribeiro (2019), 22 alunos que estavam participando da aula responderam sobre como se identificavam em relação à raça, 12 deles se consideram pardos, 4 brancos e 8 negros. Nesta atividade, pude perceber a fragilidade com que ainda enfrentam o tema do racismo, os melindres para usar a palavra negro, e a pouca identificação com as questões raciais. Sei que este tema pouco foi discutido de maneira aprofundada em nossas aulas e esse levantamento foi feito no momento inicial da leitura, talvez num momento futuro eles pudessem falar mais conscientemente sobre esse tema. Em relação ao gênero, 14 se declaram

do sexo feminino e 8 do sexo masculino, o que configura a uma turma autodeclarada cis e heterossexual, o que não impede que, também nestas questões de sexualidade, haja uma resistência em assumir-se em relação a sua identidade gay, lésbica, transexual por medo de preconceitos, violências e exclusões, pois mesmo tendo avançado em relação a forma como lidar com a homossexualidade, a nossa sociedade (com muitos resquícios do patriarcado e do machismo), ainda precisa caminhar muito rumo a aceitação e a igualdade de gêneros. E por conta disso, oprime aqueles que não se enquadram no perfil heterossexual. Talvez, quando estivermos em uma sociedade que respeite a diversidade de gênero e tantas outras diversidades, não precisemos mais ocultar nossas identidades para sermos aceitos.

Sobre o grau de instrução dos pais, poucos souberam responder. Sete deles disseram que os pais tinham apenas o ensino fundamental e 7 o ensino médio. Um aluno disse que o padrasto está na faculdade e a mãe de uma aluna não concluiu o ensino superior. Os alunos são muito conectados ao mundo virtual, a maioria passa boa parte do tempo nas redes sociais, jogando, ou assistindo filmes e séries. Sete alunos se declaram evangélicos, 6 deles disseram não seguir nenhuma religião e outros 7 não comentaram sobre a religião que seguem. Sobre os livros que possuem em casa, a Bíblia é o livro que está na casa de pelo menos 14 famílias, perdendo apenas para os livros escolares. Na turma, oito alunos afirmam que o que mais gostam na escola é a merenda e o horário do intervalo e outros 5 de encontrar os amigos.

Nos finais de semana e nos horários livres eles não desenvolvem muitas atividades fora de casa. Os evangélicos costumam ir à igreja. Quando questionados sobre o que há para fazer no bairro nos finais de semana, eles responderam que podiam ir à praia e alguns eventos na Praça João Martins, mas este espaço hoje é alvo de disputa de tráfico. E talvez seja por isso que boa parte da turma diga que nos finais de semana costumam passar o tempo em casa assistindo filmes ou séries, jogando em seus celulares ou interagindo nas redes sociais com os amigos. Apenas dois alunos disseram praticar algum tipo de esporte no tempo livre.

Em 2019, essa turma apresentou de modo bem generalizado uma característica muito forte de baixa autoestima. A princípio enxerguei como um problema que se dava por questões pessoais de acordo com a história familiar: uma aluna relatou que se sentia triste e com vontade de morrer, pois se sentia rejeitada por sua família (segundo ela alguns membros de sua família criticavam a sua aparência, diziam que ela não tinha inteligência para prosseguir nos estudos). Ela fez esse desabafo na sala para todos os colegas e ainda ressaltou que não tinha amigos com quem conversar. Neste momento, várias colegas já se encontravam chorando junto com ela e oferecendo solidariedade. Outra aluna me procurou em particular após essa aula para dizer que se automutilava, pois tinha sofrido uma tentativa de abuso

sexual. Fiquei em choque quando ouvi o relato e não sabia muito bem como agir. Ao sugerir que ela precisava de ajuda especializada, ela disse que já fazia um acompanhamento com uma psicóloga, mas que isso não a fazia esquecer a dor. Então ela se cortava, para que a dor do corte fosse maior que a dor de suas memórias. Foi a primeira vez que conversei com alguém que se automutila. Outras meninas disseram não se relacionar bem com o núcleo familiar, e se sentirem incompreendidas. Mas quando conversamos em outros momentos sobre essas questões familiares, percebi que havia muitas questões que elas não sabiam explicar bem o que sentiam. Suas dores são constantes e estranhas para elas mesmas.

Vale ressaltar que esse assunto chegou à aula de uma forma muito inesperada, não tinha sido planejado e nem foi proposital. Penso que essas meninas estavam agonizando com esses sentimentos, pois a atividade que provocou o surgimento deste tema em sala foi a produção de uma receita criativa. Enquanto estudávamos os gêneros textuais instrucionais, eles foram incentivados a produzir uma receita, com base nos poemas de Drummond, Receita de ano novo, e Receita da felicidade de Vânia Maria. Então foi solicitado que eles também produzissem uma receita diferente, que brincassem com o gênero e pudessem escrever receitas criativas, como receita para conquistar um amigo ou amor, receita para conseguir tirar um 10, receita para vencer algum jogo, e o que mais a imaginação soltasse. Quando recebi os textos na aula seguinte, não imaginava que dentre as 23 receitas recebidas, estariam 2 receitas de suicídio, 2 sobre depressão e 2 sobre automutilação todas essas receitas escritas por meninas. Eu nunca tinha passado por uma situação semelhante.

Em uma tentativa de ajudá-los, conversei com a direção da escola, que sabia de outro caso de abuso sexual nesta sala, e pensamos em buscar ajuda especializada para os alunos. Alguns deles já eram acompanhados pelo serviço de assistência social que tinha na escola, oferecido pela AGE PAC, uma ONG parceira. Depois a diretora então conseguiu parceria com uma instituição que tinha o serviço com psicólogas para fazer o atendimento na escola, e qual não foi a minha surpresa, quando ao final de um encontro coletivo com essas psicólogas, eu percebi que alguns meninos também tinham os mesmos sentimentos suicidas e depressivos das meninas, porém até aquele dia eles não comentavam sobre esse tema em sala de aula.

O sentimento de impotência era o mais forte em mim naquele momento, neste período estava em processo de descobrir sobre qual era o problema que observava em minhas aulas de Português e cheguei a escrever sobre esse assunto, contudo, é visível que este não é um problema da minha disciplina. Ultimamente, juntando as leituras feitas no curso e a minha mudança de perspectiva (hoje há muito mais espaço para o trabalho com o texto de escritores e escritoras negros e negras, que mobilizam em seus textos o conhecimento da realidade

desses estudantes da periferia propondo um enfrentamento de muitos problemas com que eles lidam), tenho trabalhado numa perspectiva de formação do aluno junto com a minha e pude perceber que o problema da autoestima é muito maior do que um fato específico em um episódio familiar. Este é um problema multifatorial e os alunos não têm espaço para falar sobre eles mesmos na escola. Esses estudantes vivem em meio a muitas carências sejam elas econômicas, sociais ou afetivas. Sofrem perdas e vivem sob um estado de violência constante, com o pai preso, ou morto, ou sumido ou desempregado. Com uma mãe distante porque ela precisa trabalhar fora ou porque formou um novo núcleo familiar e aquele filho não se adaptou bem a ele. Por conta dessas questões, a maioria das famílias são monoparentais, frequentemente assumidas pela mãe, o que chamamos vulgarmente de mãe solteira, que precisa dar conta de seus filhos, sozinha, sem um emprego fixo, vivendo algumas vezes dos auxílios governamentais. Nos casos em que as mães trabalham fora, são estes alunos que precisam cuidar da casa e dos irmãos. Além desses fatores, estes meninos e meninas estão sempre à margem da sociedade, suas ruas têm pouca infraestrutura, não possuem muitas opções de lazer e nem de cultura. Possuem poucas referências positivas com quem possam se identificar. São muitas ausências e muitas barreiras. E que impactam diretamente na construção da identidade de nossos jovens.

É preciso que a escola crie um movimento para ver melhor o aluno, preocupando-se com quem é ele. De que forma a escola o acolhe? Onde ele se encaixa neste espaço? E na sociedade como ele se vê? Conviver com essas ausências e barreiras é pesado para um adolescente e se ele não tem um apoio, ele facilmente se perderá neste caminho e o preconceito, o racismo e a opressão ganharão a luta. Por isso é importante os movimentos que se formam no coletivo, na união dos grupos, se tornando agentes de transformação capazes de fazer essa chave mudar. E por isso é tão importante que a escola esteja aberta a estes movimentos e a estas mudanças e faça parte deste processo de reconstrução ou de valorização destas identidades. “Movimentos de pessoas negras há anos debatem o racismo como estrutura fundamental das relações sociais, criando desigualdades e abismos.” (RIBEIRO, p.12)

Estes discentes que chegam ao nono ano são aqueles que conseguiram passar por vários filtros que fizeram outros ficar para trás: a gravidez na adolescência, o envolvimento com o tráfico, a desestrutura familiar, a exclusão sofrida no espaço escolar, a fome e a necessidade de trabalhar, a morte prematura dentre tantos outros fatores...

É urgente mostrar a esses alunos o perigo da história única (ADICHIE, 2019), penso que até mesmo nós, professores, devemos refletir sobre isso, para desconstruirmos

preconceitos, e ampliarmos nossos olhares para as histórias nossas e desses estudantes que realmente precisamos conhecer, contar, escrever.

Começo a perceber o quanto é necessário construir um ambiente acolhedor, que me aproxime cada vez mais dos meus alunos. Um espaço que lhes permita falar, expor suas opiniões, suas diferenças, suas individualidades, como diz a professora Ana Lúcia Silva Souza, em minicurso sobre a sua obra *Letramentos de reexistência* (2020), não para ser comparada, ou julgada, mas para ser mais uma possibilidade de conhecimento, de crescimento. Aprender a ouvir e conviver com o diferente é um crescimento e uma aprendizagem que perdurará e colaborará para a construção do caráter e da personalidade de todos os estudantes e também do professor, pois como diz Paulo Freire, o professor é aquele que aprende enquanto ensina. (FREIRE, 2002)

Por terem sido meus alunos desde o ano passado, já havíamos conversado sobre algumas questões que eram levantadas nas aulas do Profletras. Adotamos a roda de conversa como uma prática de aula, e buscava sempre proporcionar um espaço de fala e de escuta de nossos conhecimentos e experiências. Abrir espaço para entender como esses/as meninos e meninas se percebiam e se posicionavam em relação aos temas levantados nas rodas. Muitas das construções e análises que faço neste memorial foram subsidiadas pela cooperação deles(as), que sempre se mostraram dispostos(as) a entrar na roda e conversar sobre os temas propostos por mim ou por eles mesmos. Tive a oportunidade de fazer neste mestrado o que não foi possível durante a minha graduação: colocar em prática os nossos debates e discussões, levando para a sala de aula as possibilidades e pude contar com a parceria e atenção sempre dispensada por essa turma. Sempre dispostos a contribuir, a falar, a participar dos debates, a dar suas opiniões, a responder alguns questionários ou enquetes que lhes solicitava. Foi muito valioso, para mim, poder pensar e estruturar o projeto com eles, infelizmente não foi possível aplicá-lo por conta do contexto pandêmico (que será apresentado mais adiante) que nos pegou de surpresa quando nos preparávamos para colocá-lo na prática. Contudo enquanto foi possível, dialogamos franca e abertamente sobre nossas necessidades, nossos anseios e expectativas e muitas vezes, em nossas rodas de conversa, os assuntos ultrapassam os limites dos conteúdos escolares e criamos um vínculo de confiança e apoio que se reverbera em um compromisso com o processo de ensino-aprendizagem que tem um alcance muito maior do que o que já experimentamos. Buscamos resgatar as possibilidades de sonhar, de se encantar, de construir o nosso caminho de forma responsável e autônoma.

Esses alunos têm uma coragem e um desejo tão grande de mostrar quem são. De assumir suas identidades e enfrentar o mundo para mostrá-las. Eles gostam de ser ouvidos, são competitivos e extremamente solidários. Brigam pelo que consideram seus direitos e estão caminhando para um percurso de reconhecimento e valorização de suas particularidades.

E é com eles que estou aprendendo a valorizar o que precisa ser ensinado na escola, por que ensinar e como ensinar. Sempre tive e continuo tendo a preocupação em fazê-los aprender, a descobrir caminhos para que continuem os seus estudos, que busquem lograr êxitos com suas ações e muitas leituras e diálogos feitos no mestrado tem me ajudado a olhar de outro jeito para esses alunos e para o que eles trazem, e principalmente, para o que eles buscam encontrar na escola. E quem sabe dessa forma, possamos desfazer convicções e conceitos que desprestigiam o uso da língua e a própria identidade desses meninos e meninas, como será mostrado na próxima seção.

1.3 O ensino da língua

“Não sei português!” “Não gosto de português!” Essas e tantas outras frases similares são ditas por nossos alunos nas aulas de Língua portuguesa desde o primeiro dia de aula e durante muitos momentos na escola e, possivelmente, fora dela. O que os assusta e os afasta tanto de seu próprio idioma? Por que essa sensação de que o que se estuda nas aulas de Português não se relaciona com a sua língua? Que Língua Portuguesa é essa tão distante da língua falada pelos alunos e pela sua comunidade?

A minha postura diante das queixas dos alunos sempre foi a de dizer que Português era a língua deles, a que eles falam desde que nasceram, a que eles ouvem nas conversas com a família, nas músicas que gostam, nos programas de tevê que assistem. Mas hoje percebo que o equívoco era meu, de fato a língua ensinada não é a do aluno. É uma língua que se distancia da dele, que a menospreza. Diz que a dele é um desvio e que a da escola é o padrão que deve ser seguido e valorizado. E nesta língua da escola, o aluno muitas vezes não se vê, nem se reconhece. Ouvi numa palestra com a cantora e compositora baiana Luedji Luna que apesar de, na escola, ela ter sido boa aluna e boa leitora, ela não conseguia se identificar com os textos “canônicos” apresentados pela escola. Ela não se sentia representada pelo texto de Drummond, ou de Cecília Meireles, ou de José Alencar e que só teve acesso a textos com os quais se identificava fora do espaço escolar, e a partir de então se percebeu também produtora de texto, passando a acreditar que o que ela produzia poderia ter algum valor.

Estes novos textos mostravam outros lados de histórias repetidas vezes contadas pela escola e pela mídia. Histórias nas quais as personagens, sempre invisibilizadas, narradas como objetos, passaram a ocupar o papel de narradores (sujeitos), donos de suas próprias histórias. Escritores e escritoras negras com produções decoloniais que contestavam/contestam o lugar sempre estereotipado daqueles que eram silenciados e muitas vezes invisibilizados. O que reflete no discurso de Adichie (2019) a respeito da importância de não se ter uma história única e como isso afetou a sua percepção de si e do mundo. Para ela, ter contato com escritores com quem se identificasse e com a sua cultura foi a forma que a fez desconstruir estereótipos e conceitos preconcebidos. Ela nos mostra que a sutileza como as histórias criam em nós as representações, as sensações é muito perigosa e opressora; reforça os preconceitos, aniquila identidades. Mudar essa chave é possível, mas é muito duro quando se começa sozinho... descobrir outras histórias, dessas escritas sobre o que a representava, fez com que ela percebesse que é possível outras narrativas.

O processo de colonialidade a que estamos e sempre estivemos submetidos desde que passamos a ser um “território civilizado”, fala sobre o povo brasileiro sempre sob o olhar do dominador. Quando alguém pertencente a uma minoria (um indígena ou um negro ou uma mulher) escreve, pouca ou nenhuma visibilidade era dada a esse escritor, pesquisador, a não ser que ele não fale sobre essa identidade que é outra. Felizmente temos mudado essa chave, nossos representantes que falam sobre nós, do nosso lugar têm ganhado visibilidade e aberto espaço para que outros sujeitos pertencentes a essas minorias também escrevam suas próprias histórias e mostrem, dessa forma, outros lados dela. Há muitos espaços e muitas histórias ainda a se contar e mostrar sua força e identidade. Os caminhos foram abertos por Carolinas, Evaristos, Gráunas, Mundukurus, Gamas, Trindades, Nascimento, Akotirenes, Djamilas. Além de muitos coletivos hoje que buscam publicar textos de homens e mulheres negras, indígenas, para que as histórias desses grupos sejam contadas por eles/nós mesmos.

Evaristo (2020, p. 44) traz uma análise sobre o quanto tem crescido o interesse pela literatura negra. E não apenas por um público negro, mas também para um público não negro que a lê. É preciso, portanto, que essas experiências negras sejam lidas exatamente por todos, para que se conheçam outras perspectivas, se combatam os preconceitos e racismos enraizados, pois como a autora diz, “a questão racial não é uma discussão só para negros.” Todos nós, negros e não negros devemos buscar soluções para o racismo. E ela reforça: as editoras, que hoje percebem que há um público para essa literatura, têm investido nessas publicações e precisam diversificar as opções de escritores e escritoras e buscar atender o interesse do público, que tem procurando literaturas autorais de homens e mulheres negras e

indígenas. A escritora também aponta para o crescente interesse do mercado editorial por literatura homoafetiva.

Na medida em que mais escritores que representem o perfil de nossos alunos adentrem o espaço escolar, estaremos criando na escola um espaço de acolhimento, de inclusão, pois os alunos da escola pública da periferia, que possuem características bem marcantes e que são sempre excluídas dentro e fora deste espaço, poderão ver sua língua, sua cultura, e vivências similares as suas sendo reconhecidas em lugar de prestígio, poderão se sentir representados. E não mais silenciados, ridicularizados, estereotipados.

O professor Gabriel Nascimento, em seus estudos de doutorado, defende a tese de que todo o apagamento dos traços de nossa língua ou cultura se constitui em um racismo linguístico e nos leva a reconhecer a constituição histórica da língua como um fator de dominação, colonização e poder. Para embasar essa ideia, ele fundamenta-se no conceito de epistemicídio de Sueli Carneiro que nos explica “é o extermínio do pensamento do outro. É o formato pelo qual a colonialidade sequestra, subtrai (tudo o que puder se apropriar) e apaga os saberes e práticas dos povos originários e tradicionais” (NASCIMENTO, 2019. p. 24) e de linguicídio, de Rajagoplan, sendo esse o epistemicídio por meio da linguagem através de conceituação, nomeação ou discriminação direta ou por meio das políticas linguísticas.

Nas reminiscências das minhas aulas, fico pensando no comportamento dos meus alunos e no meu. Não é que houvesse a intenção de desvalorizar a língua deles ou ignorá-la. Mas eu nunca a incluí. Assim também aconteceu comigo, e sempre foi naturalizado. Não me dei conta da história que está por trás destas (des)construções. Conhecendo o discurso de Bell Hooks (2008), consigo perceber o que sempre foi essa dominação, que impõe um padrão, e que “envergonha” e discrimina a língua do outro, daqueles mais desprestigiados social e economicamente, que o inferioriza e o discrimina também pela língua (e conseqüentemente pela cultura).

Sempre tive muita dificuldade em aprender os conteúdos gramaticais nas aulas de Português, e quando me tornei professora, dizia sempre que faria o possível para que as dificuldades que tive, não fossem vivenciadas pelos meus alunos. Mas dizia isso, pensando nas regras da gramática. Precisava encontrar uma forma de tornar o aprendizado mais fácil e real, o que ainda é um grande desafio. Porque a sensação que eu tinha era de não ter aprendido a gramática na escola. Então por mais preocupada que eu estivesse com o ensino, o que eu sempre busquei foi o aperfeiçoamento da língua do outro, do colonizador, passando para meu aluno a perspectiva de não ser oprimido por essa língua, de ascender socialmente, mas não existia uma reflexão sobre essa prevalência/ superioridade.

Não digo com isso que não deva ser ensinado o português padronizado da gramática normativa para os alunos, mas, sim, que este ensino deve vir por meio de experiências vivenciadas na interação e na reflexão da construção deste padrão. A língua que o aluno traz deve ser o meio pelo qual o professor possa mostrar as diferentes formas de discurso, de língua. Não sei se será uma tarefa fácil, se existe uma melhor forma para fazê-la, mas é preciso começar. Se o nosso papel é formar cidadãos críticos-reflexivos-participativos, devemos iniciar com a maior brevidade e seriedade possível, pois como diz Sírio Possenti (1997, p. 47), o domínio de uma língua é resultado de práticas efetivas, significativas e contextualizadas.

Ensinar a língua é ensinar a cultura. Sabiamente, os professores Pataxó são professores de língua e cultura. Uma língua que precisa sobreviver/resistir para existir, para fortalecer seu povo e sua cultura. (BOMFIM, 2011)

Há toda uma estrutura para apagar a história de pluralidade e plurilinguismo do povo brasileiro e precisamos estar atentos para enfrentarmos essas tentativas de apagamento, de distanciamento dessa heterogeneidade. Resistência é a palavra da vez, mas a atitude de resistir é histórica e constante. Sempre fez parte das ações de povos que têm sua vida vista com menos valor, com menos dignidade, com menos justiça.

Nascimento (2019), ao provocar uma visão epistêmica a respeito da disputa entre estudos linguísticos e estudos raciais, tenta tirar do lugar comum, tantos os estudiosos da linguagem quanto aqueles que se dedicam às questões essencialistas da raça e do racismo. O autor afirma entender que os estudos linguísticos têm avançado em sua reconfiguração a partir do surgimento de vozes negras ou não brancas posicionado-se de forma reivindicatória com suas teorias, questionando a neutralidade científica. E reforça

“ desnudar o racismo que se entrelaça nas políticas linguísticas é uma forma de desbranquear uma linguística vítima de um branqueamento racista desde que passou a ser vista como ciência, que cega suas próprias estruturas, gerando análises globalizantes e totalizantes, ignorando dados raciais e sociais que geram desigualdades para os próprios falantes e sujeitos da linguagem.” (NASCIMENTO, 2019, P. 64)

Atualmente, atuando na Escola Municipal Mourão Sá, no subúrbio ferroviário de Salvador, sei que muita coisa é diferente. Mas ainda é preciso desbranquear a nossa língua e rebater as formas de racismos naturalizados, pois o ensino e as exigências continuam iguais. É igual ainda a forma como a língua, a cultura e a história desses meus alunos ficam fora do

espaço escolar. Suas músicas, sua língua, sua dança não estão contempladas nas aulas de Língua Portuguesa, no conteúdo programático do ano. Na verdade, na maior parte do tempo, pedimos que eles silenciem, que troquem a sua língua, que acessem a língua da escola. A língua ensinada da gramática prescritiva, que sem fazer nenhuma relação com a sua, chega, sem pedir licença, com toda a sua grandeza e superioridade, se instala no programa, e se dissemina no espaço escolar, contudo, de tão abstrata que é não alcança a totalidade dos alunos. É difícil mensurar em que medida ela chega aos que logram êxito nas aulas de língua, uma vez que as avaliações não são tão próximas do real.

Quando Irlandé Antunes (2007) nos diz que “O povo tem uma identidade, que resulta dos traços manifestados em sua cultura, a qual por sua vez, se forja e se expressa pela mediação das linguagens, sobretudo da linguagem verbal.” (ANTUNES, 2007, p.19) A autora pretende mostrar como esses quatro fatores (linguagem, identidade, povo e cultura) estão tão conectados a ponto de um interferir no outro e conseqüentemente manter relação com o ensino de língua. E, portanto devem ser levados em consideração nas práticas escolares. Ela começa mostrando que na escola assim como na sociedade há uma herança do ensino de língua a partir da perspectiva da língua como um conjunto de signos que se prende ao estudo da morfossintaxe, das classes de palavras e de suas nomenclaturas, dissociando-se completamente de suas condições de uso, de seu poder comunicativo, de seus efeitos de sentido e finalidade interacionista.

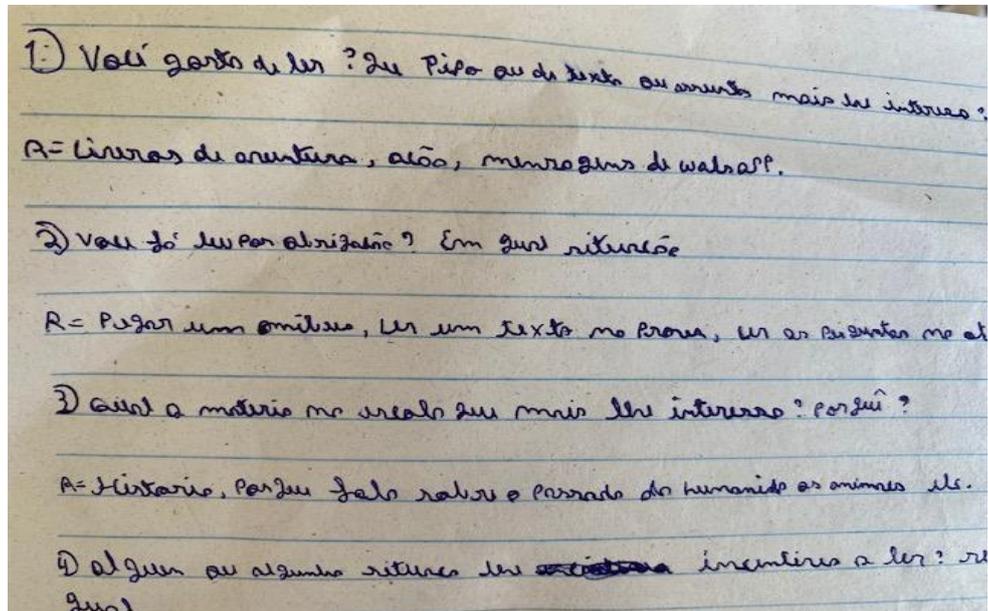
Contudo, novas concepções surgiram a partir da integração da linguística a outras ciências, abrindo possibilidades para o entendimento da língua como atividade humana, portanto uma prática social, permeada de intencionalidades, que favorece a interação humana.

A autora salienta que é preciso desmistificar o ensino de língua portuguesa nas escolas, para que este deixe de ser pedras no caminho tanto dos alunos quanto dos professores, ela acredita que isso é possível, desfazendo-se equívocos sobre o que se ensinar nas aulas de língua, sobre o que é gramática e o que é língua.

Sobre a existência de pedras nos caminhos dos estudantes da Escola Mourão Sá, nas nossas aulas de Língua Portuguesa, essa constatação fica clara quando esses alunos se colocam sobre o que acham de atividades de escrita ou de leitura na escola. Em atividade de Língua Portuguesa desenvolvida no ano de 2019, com a turma do 8º ano, os alunos tiveram que responder a questões sobre a sua relação com as práticas de leitura. A maioria dos estudantes disse que gostava de ler e foram motivados, em uma roda de conversa, a dizer que tipos de textos preferiam. Eles não acreditavam que gostassem de ler, porque o que os interessava não era muito valorizado pela escola, ou seja, não aparecia nos livros didáticos,

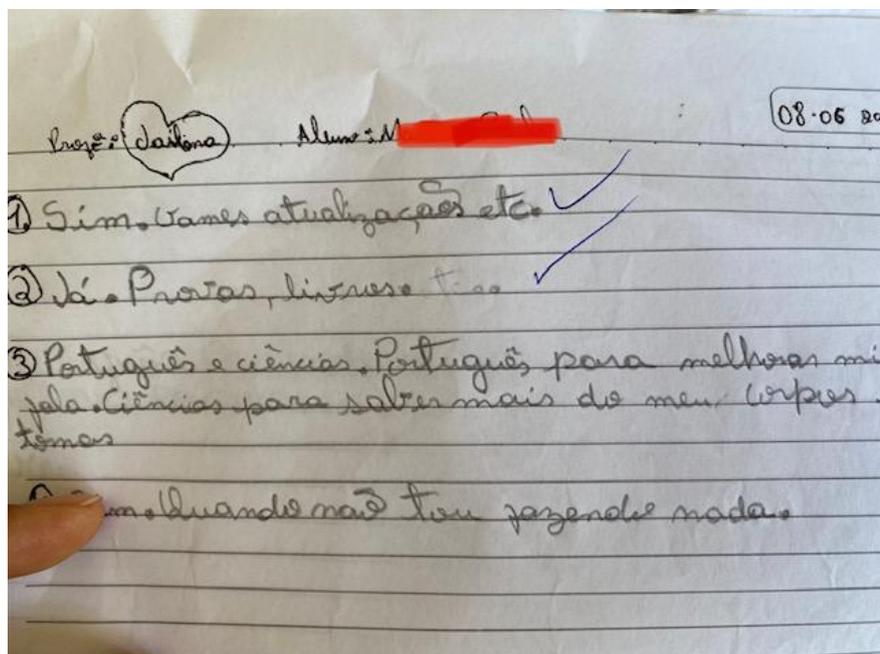
não estavam na programação dos conteúdos. Dentre suas preferências estavam textos bíblicos, textos que circulam na internet pelas redes sociais, placas de trânsito, resenhas de futebol, sobre esportes, manuais e instruções de jogos, dentre outros. Alguns alunos não quiseram participar da roda de conversa e resolveram escrever sobre os questionamentos. Como mostram as fotos a seguir:

Figura 2: Preferências do aluno J: livros de aventura e ação e mensagens de whatsapp



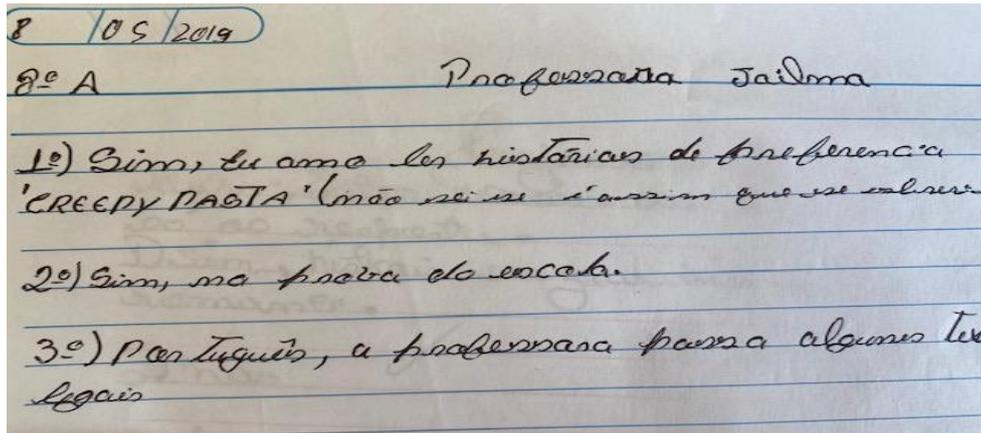
Fonte: Arquivo pessoal

Figura 3: Preferência do aluno M. em leitura sobre atualização de Games



Fonte: Arquivo pessoal

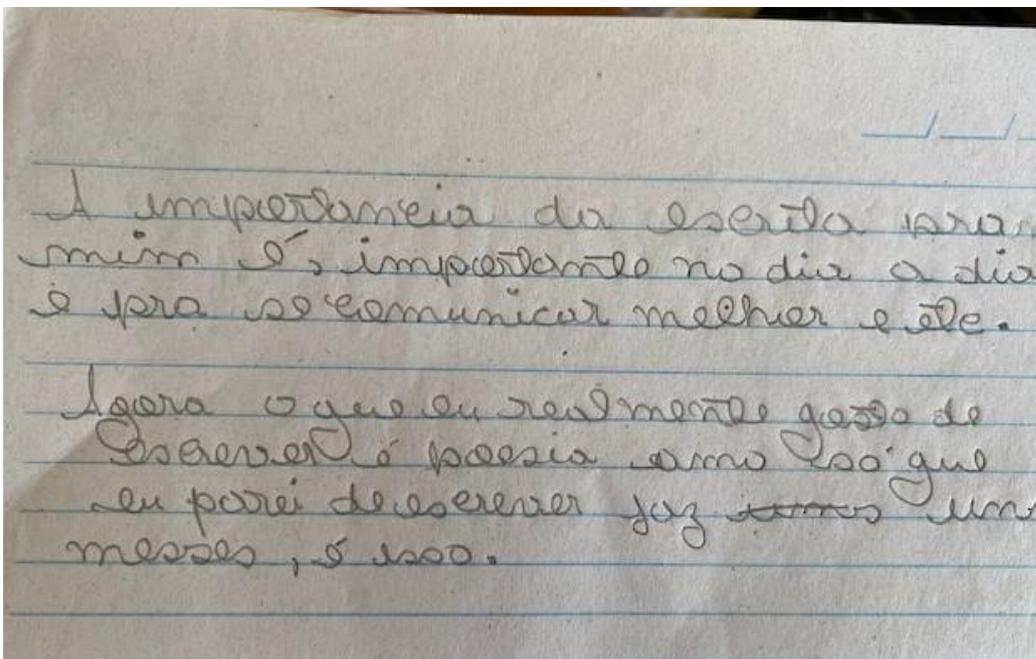
Figura 4: Preferência de leitura da aluna K. textos online (creepypasta)



Fonte: Arquivo pessoal

Numa outra dinâmica, na turma, os alunos foram motivados a escrever sobre a importância da escrita e o que gostavam de escrever. Novamente a maior parte da turma respondeu afirmativamente que gostava de escrever e eles apresentaram as mais diversas preferências. Muitos disseram que gostam de escrever sobre seus sentimentos; uma aluna mencionou que gostava de escrever tudo o que sentia e depois rasgava o papel. Alguns alunos veem a prática da escrita como cópia e não como um processo, pois disseram que se interessavam em escrever textos como poemas, mensagens, letras de músicas, frases de internet.

Figura 5: Preferência de escrita da aluna: poesias



Fonte: Arquivo pessoal

Figura 6 - Resposta da aluna: interesse em escrever textos prontos

A escrita é muito importante pra mim e sim eu gosto de escrita, eu gosto de escrever musica, texto, poemas e muito mais! ♥

Fonte: Arquivo pessoal

Figura 7 – Preferência de escrita da aluna – escrever sobre o que sente

Gosto de escrever o que estou sentindo, falo sobre a minha tristeza, eu me sinto bem escrevendo, não sei explicar

Fonte: Arquivo pessoal

Figura 8 – Preferência de escrita: “escrevo o que sinto e depois ‘lasco’”

A escrita pra mim é importante porque através dela eu consigo expressar de várias formas, principalmente quando não tenho com quem falar, eu escrevo tudo no papel e depois ligo pois assim eu me sinto livre e mais feliz

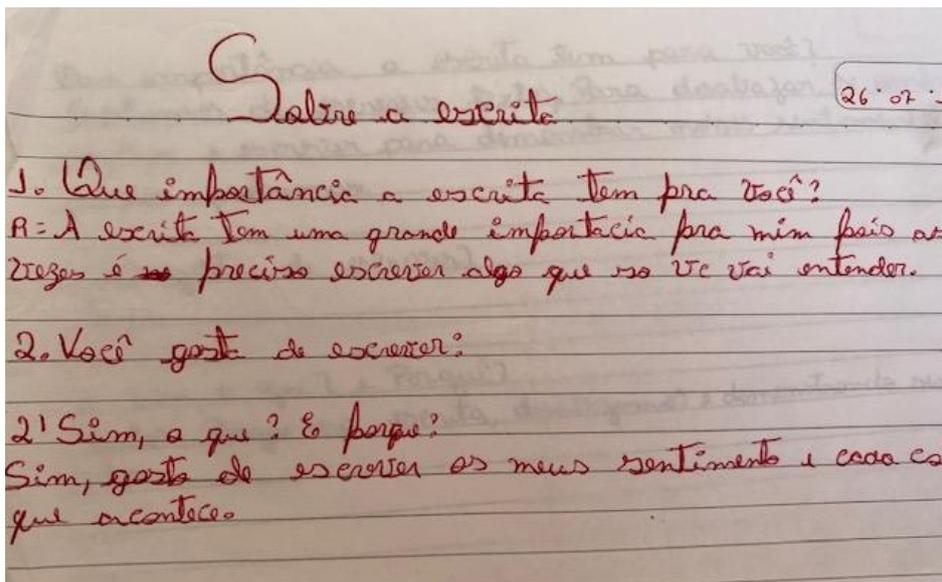
Fonte: Arquivo pessoal

Figura 9 – “eu gosto de desabafar com a escrita”

Eu gosto de escrever, poemas, textos quando eu estou triste eu gosto de desabafar com a escrita.
Sim a escrita é importante. Quêé escrevi mais

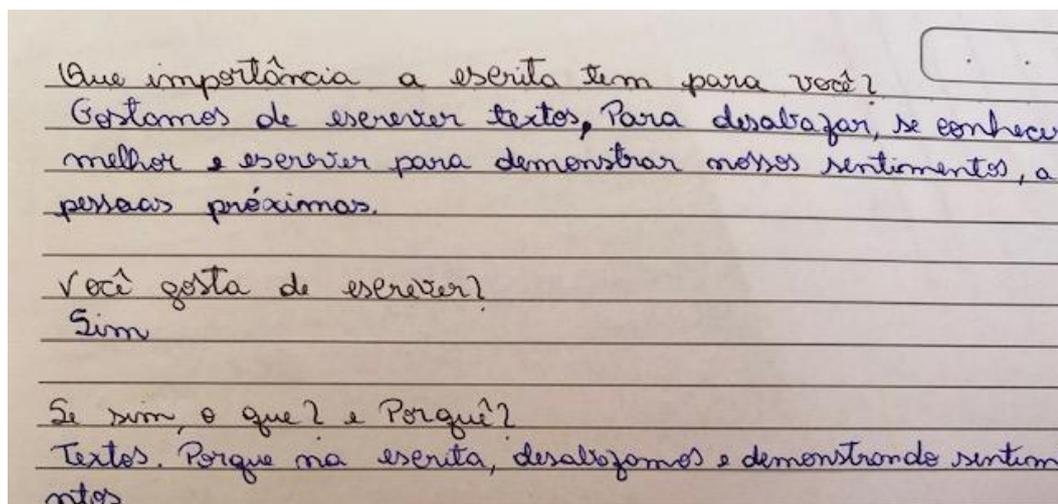
Fonte: Arquivo pessoal

Figura 10 – Sobre o que gosta de escrever: “gosto de escrever meus sentimentos e cada coisa que acontece”



Fonte: Arquivo pessoal

Figura 11 – “gostamos de escrever para desabafar e ‘se’ conhecer melhor”



Fonte: Arquivo pessoal

Em uma sociedade letrada como a nossa, é impossível esquivar-se da leitura e da escrita. Mesmo pessoas não escolarizadas deparam-se com essa necessidade e dependem do auxílio de outras pessoas para essas atividades. Acredito que o que leva nossos alunos a dizerem que não leem ou que não gostam de ler ou de escrever é o entendimento dessas práticas ligadas apenas a atividades escolares, dissociadas de suas práticas sociais, distantes, algumas vezes, da língua que ele está acostumado a usar, e também da sua cultura. Como se fosse algo que pertencesse apenas ao outro. Outro fator é o uso dessas atividades apenas para

compor uma nota, sem uma finalidade que atraia a atenção dos alunos, que os levem a um posicionamento, a uma reflexão. (ANTUNES, 2007)

Hoje compreendo porque durante minha vida de estudante, assim como meus alunos, também me senti insegura e pouco confiante no uso da língua falada por mim. Acredito, inclusive, que essa insegurança me perseguiu até bem recentemente, mesmo já como professora de Português, que não pode errar a ortografia de uma palavra ou desconhecer o significado de algum termo. Confesso que já me senti até mesmo testada por outros colegas de disciplina em meus conhecimentos gramaticais como se fosse algo absurdo desconhecer alguma regra ou não tê-las todas em mente sempre. Essas vivências me fizeram amadurecer e perceber que posso mostrar para meus alunos o quanto as nossas histórias se entrecruzam e quanto o que eles trazem para a sala de aula de suas experiências devem ser relevantes e significativas para compartilhar em sala, pois devem ser o ponto de partida para as nossas aulas. A troca de experiências que pode ocorrer entre nós é fundamental para criarmos esse espaço de aprendizagens e crescimento. Sempre deixando claro para os estudantes que o meu objetivo naquele espaço é garantir o seu direito de aprender e se consolidar como um cidadão que tem direitos e deveres e que os conhece para exigí-los e cumpri-los, como preconiza a BNCC,

“Os conhecimentos sobre os gêneros, sobre os textos, sobre a língua, sobre a norma-padrão, sobre as diferentes linguagens (semioses) devem ser mobilizados em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens, que, por sua vez, devem estar a serviço da ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas/ campos de atividades humanas.” (BRASIL, 2017. p.69)

E é a partir do reconhecimento da leitura e da escrita como práticas sociais que podemos caminhar ao encontro dos objetivos aqui propostos, e para isso, ampliar as concepções de leitura e de escrita dos alunos, e também a minha, tem sido a base deste trabalho.

Vamos às reflexões destas práticas!

1.4 As práticas de letramentos e ensino

Qual a importância dos letramentos, inclusive os escolares, em uma sociedade grafocêntrica como a nossa?

Leciono nesta escola há mais de uma década e, desde o início da minha trajetória, percebo que trazer a prática de leitura para a rotina dos alunos não é uma tarefa simples, seja

pela falta de um espaço propício, seja pela falta de desejo demonstrada por alguns alunos, pelas opções de leitura apresentadas como propostas ou as estratégias de leitura aplicadas nestas atividades. É muito comum ouvir os alunos dizerem que não gostam de ler. E quando questionados, eles dizem que sentem preguiça ou não têm interesse pelos textos. Por outro lado, percebo, nestes alunos, uma enorme necessidade de se expressarem, de serem ouvidos, de serem compreendidos. Esses alunos já carregam em si uma dissociação entre os letramentos escolares (formais) e os letramentos envolvidos em suas práticas sociais cotidianas. Tudo o que eles leem e escrevem fora da escola, nunca, ou quase nunca, é considerado pela escola, ou é tido por eles mesmos como leituras e produções que não merecem destaque no ambiente escolar, o que Souza (2009), em sua tese sobre os letramentos de reexistência, vem mostrar como as práticas sociais as quais os estudantes estão expostos em seu cotidiano, mas que no espaço escolar não são levadas em consideração.

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

Muito se discute sobre a importância do ato de ler e escrever, porém no centro deste debate nunca esteve a busca real pelos interesses de leitura dos alunos. A sua cultura, a sua história, mesmo quando ouvida, não é usada como aliada para as metodologias do ensino de leitura. Em nossa escola, a sala de leitura possui um acervo que é bem limitado, com títulos que nem sempre despertam o interesse do aluno, sem contar que a própria organização da sala não é atrativa ou confortável.

Com a escrita não é diferente, esses alunos não se sentem motivados a escrever e, quando precisam escrever, a atividade mostra-se dolorosa e carregada de peso, além de, na maior parte das vezes, ser considerada sem valor. Talvez porque, em muitas dessas vezes, esses alunos não vejam esta atividade como algo situado, com um propósito que motive tal prática. Vale a pena ressaltar que há alunos que encontram na escrita uma forma de “desabafar dos problemas da vida”, como alguns colocaram em momentos de rodas de conversa.

É necessário construir um novo conceito de leitura e escrita para atender e incluir as necessidades dos alunos que ficam à margem do que é oferecido e valorizado pela escola. É também necessário entender que o ensino de leitura deve estar associado a uma preocupação

em demonstrar que a prática de leitura deve ser movida pelo desejo e o prazer (Kleiman, 2016). Para tanto, é preciso uma mudança de perspectiva do professor bem como do aluno para conceber um novo olhar para si mesmo, para o seu local de vivências, para as suas práticas, para a sua história e a história de seu povo; as singularidades dos sujeitos que estão envolvidos nesse processo de interação e aprendizagem. Essas singularidades que passam despercebidas em minhas aulas são o princípio do letramento de reexistência (SOUZA,2009).

É necessário trazer para a sala de aula de Língua Portuguesa, atividades que, através de diferentes estratégias, estimulem o interesse pela leitura, pela escrita e a participação do maior número de alunos nestas práticas. Para isso é preciso seguir o viés etnográfico de pesquisa, proposto por Street (2014) e, dessa forma, buscar compreender os eventos sociais e culturais nos quais os alunos estão inseridos. Nesta perspectiva, os estudantes podem atuar como partícipes no processo de apresentar suas práticas, sua cultura, bem como os significados sociais que atribuem a elas. A partir de rodas de conversa, entrevistas, exposições orais e escritas de si, o conhecimento e as práticas locais a que os alunos estão expostos e também são produtores devem ser colocadas no centro de nossas atividades e interesses, passando a ocupar um lugar significativo e de valor. Segundo Street (2014), nesta perspectiva dos letramentos sociais, ao interagir com nossos alunos, já estaremos realizando uma prática social, pois o letramento social em si já é um ato social.

A pesquisa de cunho etnográfico requer um trabalho com textos a partir de uma perspectiva do letramento ideológico que propõe práticas de leitura e escrita inseridas em atividades sociais e reais de uso da língua, o que lhe confere maior significado (STREET,2014). Street afirma que o letramento não precisa ser associado com escolarização ou com pedagogia para compreendermos os plenos significados das práticas letradas na sociedade contemporânea, ao contrário, a pesquisa

precisa começar de uma concepção mais comparativa, mais etnograficamente fundamentada de letramento como as práticas sociais de leitura e escrita e evitar juízos de valor acerca da suposta superioridade do letramento escolarizado com relação a outros letramentos. (STREET, 2014, p.127)

É preciso valorizar os conhecimentos trazidos pelos alunos, uma vez que esses saberes representam sua comunidade, sua família e suas experiências. Não os colocando à margem, mas sim como motivadores para a ampliação das aprendizagens dos alunos. Dessa forma, estaremos criando laços que aproximam os objetivos da escola aos interesses e identidade cultural dos estudantes.

Souza e Lima (2019) afirmam que a sala de aula é um espaço marcado por singularidades e diversidades. E abrir espaço para que essas diferenças sejam expostas e se tornem ponto de partida para um trabalho de aproximação entre professor e aluno é um fazer político e um exercício que devem ser constantes e a roda de conversa favorece a esse processo. Querer saber quem de verdade quem é o nosso aluno, aproxima os sujeitos e suas culturas; nos leva a perceber o novo e a concebê-lo como potencializador de nossa prática, mesmo que fuja ao que estávamos esperando encontrar.

As marcas das singularidades de cada aluno servem como indicadores do que há fora da escola que precisa ser observado e utilizado dentro da escola, em seu projeto político, em seu currículo, suas práticas pedagógicas, em suas práticas de leitura e escrita. O contexto sócio-histórico reflete diretamente nas posturas em sala de aula. E a escola deve reconhecer, acolher e valorizar esse contexto para que suas práticas sejam significativas e visem uma educação de qualidade. Bem como promover ações que visem minimizar as desigualdades marcadas pelas diferenças.

As autoras falam da necessidade de nossa atenção para o fato da rotina em sala de aula ser uma armadilha para que não percebamos o novo. Por isso digo mais uma vez que os movimentos feitos no Profletras afetaram tanto a minha prática. Aprender a ouvir e a ver o que e quem está na sala de aula é a base para o nosso trabalho.

“ as pequenas histórias, nossas e dos estudantes, sobre manchetes de jornais, relações com a comunidade escolar , condições de trabalho docente, projetos político-pedagógicos e ações da sociedade civil tornam o entrar e sair da sala de aula algo novo, que deixa de ser coisa repetitiva se prestarmos mais atenção ao que acontece quando interagimos.”(SOUZA e LIMA, 2019, p. 163/164).

Atentar para esses corpos que são marcados por diferentes experiências (de gênero, raça, territorialidade, classe social, econômica) é fundamental para conhecermos os nossos estudantes e mais do que isso nos levam a perceber a importância de problematizar discursos sempre homogeneizados e carregados de melindres.

Elas também nos fazem refletir sobre como, a partir do momento que nos dispomos a escutar o outro, as questões que surgem e são tensionadas nos levam a questionar quem são os sujeitos com quem trabalhamos e com quem vamos trabalhar na proposta de intervenção, como concebem a própria experiência de que participam e ou vão participar.

A roda de conversa é uma excelente estratégia para dar voz e vez aos nossos estudantes que são silenciados por cerceamentos a que são impostos aos estudantes negros das escolas públicas, em nosso caso, a maior parte deles.

Entrevistas e rodas de conversa (SOUZA, CORTI e MENDONÇA, 2012) são procedimentos que tenho começado a praticar de forma mais planejada com finalidades próprias para o ensino e não apenas para apresentação dos alunos, mas colocando no centro das aulas aquilo que eles trazem. Esse ouvir e agir para uma proposta de aula que tome por base aquilo que o aluno traz tem sido exercícios que tenho buscado desenvolver, apesar de já ter como prática, em minhas aulas de Língua Portuguesa, atividade de rodas de leitura, e alguns momentos de roda de conversa. É importante registrar ainda que mesmo com as entrevistas e questionários de sondagem que faço sempre nos primeiros dias de aula, não utilizava muito do que era apreendido nestes procedimentos para a minha prática em sala de aula. Havia certo receio em administrar tantas diferenças, e em mudar a perspectiva das aulas de língua. E isto ficava claro no distanciamento que havia entre as opções de textos ofertados e a realidade dos alunos, o que era detectado pela falta de interesse ou desmotivação com que frequentemente recebem esses textos. Na verdade, as práticas de letramento dos alunos não estavam postas em evidência, e reconhecer suas práticas culturais e sociais não é algo que acontece com muita facilidade, mesmo quando eu lhes pergunto o que gostam de ler, de fazer, de ouvir...

Para isso é preciso refletir sobre quando esses alunos se reconhecem, se identificam nos textos que leem? Anzaldúa (2009) nos diz o quanto a representatividade em textos que sejam acessíveis em lugares de prestígio pode ser significativa e transformadora. A autora ressalta, em suas experiências pessoais, o quanto esses textos eram criadores de mitos culturais e faziam parecer que as dificuldades da vida eram suportáveis.

“Nos anos 1960, eu li meu primeiro romance chicano. Era *City of Night* de John Rechy, um gay texano, filho de pai escocês e mãe mexicana. Por dias eu fiquei chocada que um chicano pudesse ter escrito e sido publicado[...] Eu senti como se a gente realmente existisse como um povo.” (ANZALDÚA, 2009. p. 8/312)

Anzaldúa nos mostra nesse trecho a importância da representatividade para a construção da identidade e desenvolvimento de uma prática significativa de ensino. Mas quantas vezes ela teve acesso a este tipo de produção no espaço escolar? E nós professores de língua portuguesa, temos aberto espaço para que os alunos se reconheçam nos textos que selecionamos para leitura? A língua que aluno costuma usar tem que espaço dentro da escola?

O professor Sílvio Roberto Oliveira (2019), em seu texto “A escola, o professor e a literatura em tempos plurais”, chama a atenção para o fato de que, na cena baiana, há muito de cultura e arte produzidas para nos aproximarmos das perspectivas dos nossos alunos.

Contudo, salienta que trazer esses textos não nos aproximará desses alunos, se não mudarmos a nossa postura e o nosso discurso.

Aproximar-se do aluno requer o que Street (2014) propõe como letramento ideológico, sendo este uma alternativa para desenvolver as práticas de leitura na escola. Desta forma, é necessário buscar o reconhecimento da cultura que permeia o meio social no qual os alunos da escola Almirante Ernesto de Mourão Sá, conhecida popularmente por “Mourão”, estão inseridos. E isso será possível através de rodas de conversa e da observação mais atenta daquilo que os alunos trazem como cultura da sua comunidade, quais são seus hábitos culturais, suas práticas de letramento além de questões de identidade e as relações entre os grupos sociais.

Tomada como uma prática social, vista que se realiza a partir de um processo de interação, a leitura passa a se constituir como aprendizagem quando deixa claro seu objetivo e sua importância e estes estão de comum acordo com os interesses do grupo a quem se destinam (KLEIMAN, 2016). A autora ainda acrescenta que essa prática social será bem sucedida quando se coloca em ação os sistemas de valores e crenças que levam em conta as características sociais do grupo envolvido nessa interação. Caso contrário, a leitura será insignificante e desnecessária, não sendo capaz de promover interação.

Corroborando com essa ideia, Silva (2015, p.22) nos diz que “ler é um ato de interação à distância perpassado pela vivência do leitor que, em última instância, constrói o sentido do texto.” e para que esse sentido seja construído é preciso que o leitor tenha autonomia neste processo de interação, ao invés de ser guiado por um caminho já pronto que leva a uma única compreensão possível já preestabelecida pelo professor. A prática de leitura deve levar em consideração as experiências e conhecimentos prévios que este leitor possui para, a partir daí, novos conhecimentos serem apreendidos. A autora acrescenta que esta é uma tarefa desafiadora, uma vez que a atividade de ler é subjetiva, múltipla e carregada de complexidade.

Também sobre esse cuidado na construção do sentido a professora Mônica Menezes (2019), nos convida a refletir sobre a concepção que a escola, na maioria das vezes, tem de leitura, de literatura e da sua função. Para isso vai apresentando o que seriam os equívocos acerca da leitura e da literatura e da função delas.

“Um livro que dança ou que leva o leitor a dançar é um livro que não prescreve, que não dá todas as respostas; é um livro que antes, abre fendas e, às vezes, feridas; é um livro-silêncio, um livro-labirinto, um livro-exílio, um livro-chave...” (p. 244). Para chegar a esse conceito a autora, vai “bailando” com grandes filósofos, antropólogos, pesquisadores e escritores que reiteram sua concepção de leitura e literatura.

A autora afirma que a literatura ensina por intermédio das incorporações que o leitor faz entre sua vida e o texto e o vice-versa, bem como das interações com outros textos, e ensina também porque coloca o homem em contato com a sua humanidade. Além disso, ela se preocupa em demonstrar que há outras formas de ler que não apenas do livro literário, trazendo para a cena as tradições orais, e outros suportes da modernidade com diferentes linguagens como jogos eletrônicos, histórias em quadrinhos, música popular, blogs, filmes etc. Leituras essas que muitas vezes são descartadas pela escola e colocadas à margem; o que se torna um dos maiores problemas para o ensino de literatura, pois silencia a história de leitura e de mundo dos indivíduos que fazem parte da escola.

Assim como ler, escrever, também, é uma atividade complexa que envolve muitas aprendizagens linguísticas, textuais, enciclopédicas. Na perspectiva de tomar como base para o ensino as práticas dos estudantes, o conceito de escrevivência apresentado por Conceição Evaristo é uma forma de atrelar as práticas de letramento (aqui, especificamente da escrita) às vivências destes alunos. Uma vez que a escrita de nós, a partir de um processo que leva em consideração as várias experiências de vida num território tão marcado por resistências, passará a ser uma escrita que pode marcar a todos nós, a partir do compartilhamento das lembranças de lutas, dos desafios, das superações, levando-nos a nos conhecermos melhor e ao outro também. E é através da linguagem que toda essa história se consolidará e atravessará barreiras, ressignificando e valorizando a língua, a identidade e a cultura de pessoas que certamente enfrentaram/enfrentam a exclusão, o racismo e o abuso de poder. Pois parafraseando Evaristo (2020) toda a vida merece ser escrita, suas vivências nos trazem um significado, que ultrapassa a individualidade e alcança de alguma forma a coletividade.

A Escrevivência é a escrita da vida, e essa vida é marcada por lutas, por invisibilidades, por falta de direitos, por carências, por imposições, por padrões homogêneos. Os letramentos de REEXISTÊNCIA são os registros dessas lutas, dessas experiências, dessa resistência; da busca de uma autoafirmação que cobra um lugar de pertencimento, que revela uma identidade, uma história e as vivências. Ler e produzir textos que marquem essas vivências é abrir um espaço de reexistência na escola. É mostrar para o aluno da escola pública baiana, suburbana da periferia de Salvador, que há espaço na escola para o texto que lhe representa e à sua história e à história de sua família e de sua comunidade. É mostrar que a sua língua é tão importante quanto a língua portuguesa que se estuda nos bancos e nos livros escolares

Por isso é tão importante a nossa associação aos letramentos de reexistência, pois é através deles que seremos capazes de demonstrar o valor que há nessas escrevivências.

Marcos Marcionilo no prefácio da obra *Letramentos de Reexistência* é contundente ao afirmar que os letramentos de reexistência são os que estão fora da escola e fora de ambientes de valorização social. Eles estão nas margens, nas ruas das periferias, da favela, dos guetos. Eles estão para além da resistência, pois se reinventam. E encerra dizendo, “há vida e letramento fora da escola e muitos sujeitos históricos plenos, densos, aguardando um modo de articulação com o letramento que se tenta fazer dentro dela”. E este tem que ser o nosso objetivo, articular essa vida, essa vivência ao que o aluno vai buscar neste espaço.

Nesta obra, que busca demonstrar que o movimento hip hop é uma potente agência de letramento capaz de empoderar seus agentes para práticas eficazes de leitura e produção de textos, a professora Ana Lucia Silva Souza constrói o sentido dos letramentos de reexistência a partir da contextualização do hip-hop como um movimento social juvenil urbano enraizado nas classes mais baixas, negra e jovem, “marcado pela reflexão e crítica que faz em relação às desigualdades sociais e raciais por meio da poesia, dos gestos, falas, leituras, escritas e imagens...” (p. 16) os temas geralmente são racismo, discriminações e violências de toda sorte.

A autora diz que no Brasil uma das vertentes do hip-hop busca mostrar o dia a dia na vida dos grupos marginalizados; quais são seus sonhos, necessidades, expectativas, e como enfrentam os problemas individuais e coletivos. As atividades a que esses jovens estão expostos na cultura hip-hop são oficinas, festivais, reuniões de grupos para produção de grafite, performances de dança e música, produção de vídeos e materiais de divulgação impressos e digitais, todas as atividades permeadas pela linguagem que ora se realiza verbalmente (oral ou escrito) ora em textos não verbais (o grafite, a dança, o corpo, o estilo). Estes rappers são considerados pela pesquisadora como ativistas que veem o movimento não só como espaço de cultura, mas também de política e contestação social no qual a língua tem uma função social mobilizadora de suas necessidades, sendo o que Angela Kleiman aponta como contextos específicos das práticas de letramentos. O seu uso concreto no cotidiano das vidas desses sujeitos.

São esses letramentos que concedem força as práticas desses sujeitos tanto em questões culturais, quanto políticas, empoderando-os para a busca de um lugar de contestação, subversão, tornando-se “sujeitos de direitos e produtores de conhecimentos” forjando espaços dentro e fora da comunidade onde vivem e transformando-os.

A partir desse processo, a autora foi levada a estudar os letramentos envolvidos na cultura hip hop, o que “implica aprender a indagar de que maneira essa inserção instiga

práticas singulares de leitura, a escrita e a oralidade e afeta a construção das identidades sociais dos envolvidos.” (SOUZA, 2011, p.17)

E é com base nesta necessidade de aprender a indagar a respeito das práticas de leitura, de escrita e de oralidade de nossos estudantes que constituiremos também os letramentos de reexistência a que eles estão envolvidos. Esses serão o alicerce para a ampliação das concepções de leitura e de escrita a que nos propomos nesta formação. Buscando aliar essa reexistência a escrevivência, Evaristo colabora nos dizendo que escrevivência é uma forma de se inserir no mundo com as nossas histórias, com as nossas vidas, que o mundo desconsidera. Escrevivência não está para a abstração do mundo, e sim para a existência, para o mundo-vida. (EVARISTO, 2020, p.35).

Criar possibilidades de reverter as histórias e as experiências que nossos alunos carregam e que são muitas vezes estigmatizadas, invisibilizadas, e transformá-las em potência, em escrevivência, em aprendizagem, é um processo de resistência. E certamente criará maior empoderamento para nossos jovens de escola pública que de modo geral têm desistido de encontrar na escola esta inclusão e o seu lugar.

É uma sensação incrível essa de mudar a chave. E se está sendo pra mim, deve ser também para o meu aluno. Quando ele perceber que aquilo ele traz pode ser ampliado e valorizado no ambiente escolar.

Infelizmente não estamos tendo a oportunidade de fazer essas vivências em nossas práticas atualmente, por conta da suspensão das aulas presenciais e o cancelamento da aplicação da nossa proposta de intervenção, em decorrência da COVID 19. Ouvindo nossos colegas egressos na apresentação do SEMEG 2020 (Seminário dos Egressos do Profletras UFBA), fica visível como a aplicação do projeto faz uma grande diferença em nossa formação, uma vez que tudo parte dessa observação atenta, aberta, sensível.

Mas agora esse momento também nos impõe a uma observação atenta. E eu não paro de fazê-la. Tenho me sentido inquieta e insatisfeita com a condução das aulas nesse momento de pandemia. Nossos alunos estão cada vez mais distantes. E os motivos para mim, apesar de estarem claros, não direcionam para um caminho capaz de minimizar os danos causados aos nossos alunos neste período. Os desafios agora são outros. Inesperados (não sei bem) mas precisam ser encarados, resolvidos pelo menos no que nos compete enquanto professores. Tenho alunos que não têm acesso à internet, não têm um aparelho que os conecte ao mundo virtual e tantas outras faltas mais que serão mais aprofundadas no terceiro capítulo deste memorial.

Para mim escrevivência é reexistência, é ser e estar envolvido em tudo o que fazemos. Além de estar aberta para os rumos de um letramento negro de reexistência e também para toda a amplitude que é abarcada pela escrevivência, há outras mudanças de perspectivas que foram se tecendo neste processo formativo.

1.5 Novas construções

Sempre procurei deixar claro para os meus alunos que o ensino do Português é o ensino da língua que falamos, lemos, escrevemos e ouvimos, tentando mostrar para eles que é a partir do estudo sistematizado dessa língua que poderemos acessar diferentes espaços de nossa sociedade, estando empoderados para esse acesso, uso e ressignificação. Apesar disso, as propostas de discussão desse tema estavam sempre voltadas para um trabalho na área da variação linguística, dos diferentes espaços que usamos a língua e de suas variações para cada um desses espaços. Nunca numa perspectiva de que a língua de cada um, de cada grupo representa a sua história, sua cultura, sua descendência.

Além disso, a língua do aluno não está no livro e não é pauta dos assuntos da disciplina. Quando aparece é para fazer uma comparação na qual ela sai sempre desprestigiada. Glória Anzaldúa nos faz refletir sobre como a nossa língua nos constitui e nos representa. “Assim, se você quer mesmo me ferir, fale mal da minha língua. A identidade étnica e a identidade linguística são unha e carne – eu sou minha língua” (ANZALDÚA, 2009. p. 8/312). A escola tem servido para apagar essa identidade, torná-la invisível.

Se a língua ensinada na escola é a língua materna dos alunos, onde está a sua cultura neste espaço? Quando trazemos as músicas que costumam ouvir e cantar, os textos que leem ou produzem, os textos que escutam em casa e em sua rua? É o que nos diz Anzaldúa, quando conta como foi a sua experiência ao ter o primeiro contato com o texto de alguém que escrevia em sua língua, aquela língua desprestigiada pela sociedade, mas que tanto a representava, na qual os seus sentimentos eram partilhados, e de como ela sentiu-se valorizada.

Quando a escola privilegia exclusivamente o ensino de uma variedade linguística, instituída como padrão, ela não reconhece o valor e o respeito que devem ser dispensados para outras culturas e outras formas de falar, ignorando toda a trajetória percorrida por determinado grupo para que a sua língua e cultura se constituíssem como tal. E desse modo, o

aluno tende a se afastar da escola e desse ensino, por não sentir, naquela instituição, um espaço acolhedor, que o inclua, e assim vemos permanecer os elevados números de fracasso e abandono escolar.

E nós, professores, o que temos feito para mudar esse quadro? Quando olhamos para os nossos alunos e o reconhecemos como sujeitos de uma história, de uma cultura que almeja reconhecimento, acolhimento e crescimento? Carboni e Maestri (2003, p.2) afirmam que “Mais do que fato objetivo e histórico, a linguagem única é projeto social excludente.” A escola precisa ser o lugar da inclusão, da valorização, para, a partir daí, o sujeito sentir-se desafiado a ocupar um espaço que é seu de direito e tornar-se independente, autônomo e responsável. Livre para ser quem ele deseja ser. Capaz de fazer escolhas que o motivem e o façam crescer e reexistir.

Muito mais do que atender as necessidades da escola de ensinar estes alunos a ler e escrever, as práticas de letramentos a que nos propomos deve pautar-se no que Souza (2011) define como letramentos de reexistência, práticas nas quais os nossos alunos estão envolvidos e nas quais constroem relações de identidade e poder. Esses alunos deparam-se constantemente com um uso autônomo (autoritário) da língua escrita em relação ao cânone considerado pela escola, mas fora deste espaço vivem situações que exigem múltiplas atividades de leituras que nem sempre são contempladas pela escola, e as quais de alguma forma eles precisam dominar.

Prestar atenção a quem são nossos alunos, quais são as suas necessidades, quais as suas potencialidades e contribuições tem uma significativa importância no ensino de Língua Portuguesa (Souza, 2011). Muito mais do que ensiná-los a ler e escrever, os letramentos devem ser compreendidos como práticas sociais nas quais cada sujeito está envolvido e como estas práticas marcam suas identidades e seus espaços. Os letramentos de reexistência são marcados pelo valor que as práticas de leitura e escrita passam a possuir para estes jovens da escola pública, periférica. Contudo a escola ainda não aprendeu a dar significado a esses letramentos que chegam até ela:

A escola, cada vez mais, se torna chão de diferentes culturas com as quais não consegue dialogar – ainda que a necessidade já seja reconhecida –, por conta de um processo de exclusão que ainda marca, em termos de acesso, permanência e sucesso escolar, a história de um Brasil negro e de um Brasil branco que, a despeito de algumas mudanças, ainda não são um só. (SOUZA, 2011. p. 37)

O ensino de língua deve levar em conta os movimentos metodológicos utilizados no ensino de língua de acolhimento. A língua que acolhe sendo aquela que leva em conta a cultura, o contexto de ensino e as singularidades de quem aprende, a partir do prisma das

emoções e subjetividades. Esse conceito envolve proteção, abrigo, fortalecimento e valorização (BARBOSA e SÃO BERNARDO, 2017). E é nesse equilíbrio de métodos que devemos seguir para conquistar o sucesso no ensino de língua em nossas aulas. Nesse processo de integração, o aluno será capaz de perceber o valor que tem a sua língua e que ele é capaz de utilizá-la de diferentes formas em diferentes contextos, sem com isso precisar passar por um processo de exclusão ou discriminação.

Desde que cheguei ao Profletras, muitas concepções foram desfeitas e muitas têm sido reconstruídas, ressignificadas. O mais importante que tenho buscado desenvolver em mim é: eu preciso fazer alguma coisa. É minha responsabilidade não deixar as coisas ficarem como estão. Não devo procurar culpados para não me sentir responsável pelo problema e acreditar que nada pode ser feito por mim para resolvê-lo ou minimizá-lo.

Tenho perdido o medo (creio que seja esse o sentimento) de não dar prioridade ao ensino da gramática nas aulas de Português. No lugar dela, venho trazendo para a centralidade de nossas aulas o estudo do texto. E fui despertada, aqui, para a leitura de textos que se aproximem mais da realidade dos meus alunos, que tenham autores que produzem textos que dialoguem com as experiências dos estudantes, que abordem questões que despertem o interesse e a atenção deles, por dialogarem com seus conhecimentos e suas identidades. Esse novo olhar já influenciou na escolha de nosso livro didático, que foi feita com base na diversidade de escritores, de abordagens das linguagens dos textos selecionados.

Sigo nesta construção do que deve ser relevante no ensino de Português. Ensinar a língua é ensinar o texto, sua produção e sua leitura. Então a escola deve abrir espaço para todo tipo de produção, em variados gêneros textuais que circulam em diferentes esferas e se propõem a diferentes práticas sociais. A escola deve garantir o ensino do cânone. Isto pode ser incontestável, mas este cânone deve ser ampliado e abrir espaço para que mais vozes e diferentes experiências possam ser compartilhadas no espaço da aula, pois “devemos ler e levar ao espaço escolar toda manifestação artística de qualquer grupo ou classe social, veiculada por diferentes suportes- oral ou escrito.” (ALVES, in: DALVI, 2013). Cada texto tem sempre algo a nos acrescentar de um novo olhar, uma nova perspectiva e é nessa interação que nasce uma aprendizagem significativa e inclusiva.

E é esta inclusão e acolhimento que a escola deve estar preparada para realizar, propondo-se a um trabalho com os múltiplos letramentos, enxergando-os como plurais, produzidos sejam nos meios institucionalizados ou fora deles, nas ruas, em casa, nas diferentes atividades que nossos alunos e suas famílias participam no cotidiano, incluindo as diferentes formas de ler, de escrever e de falar que marcam suas trajetórias. (SOUZA, 2020).

Uma forma de abrir-se para estes letramentos que se concretizam fora da escola é dar espaço para eles do lado de dentro da escola, incluindo em nossas aulas textos que abordem a leituras de negros e mestiços, influenciados pela tradição oral, dando-lhes notoriedade, juntamente com seu corpo e sua descendência africana e levando-os a ocupar lugar de prestígio e valor tanto quanto as leituras e escritas dos textos das culturas europeias que sempre foram privilegiadas na e pela escola. Reafirmado pela professora Ana Lúcia Souza, as práticas de leitura e escrita da escola aproximam-se do modelo europeu e por isso tornam-se legítimas e válidas “em detrimento da oralidade e saberes autogerados e vernaculares das populações indígenas e negras de ascendência africana (Souza, 2011, p. 38)

Ainda no campo do ensino da leitura de literatura, Sílvio Roberto Oliveira (2019) demonstra que há melindres, e que desta perspectiva os autores que não estão entre os cânones passam despercebidos ou são claramente excluídos, e que esta situação torna-se mais visível se esses autores pertencem à literatura negra, e mais ainda se são mulheres. O autor ainda ressalta que cabe ao professor uma grande responsabilidade: fazer-se partícipe de novas e urgentes transformações, nas formas de ler, de valorizar a memória e desmistificar estereótipos raciais e sexuais que são fortemente impostos pelo pensamento hegemônico que luta para silenciar outros movimentos que a ele se opõem.

Penso que um ensino que acolhe leva aos nossos alunos uma literatura em que ele se veja, se identifique, compreenda sua linguagem, lhe dê um propósito e um sentido e isso só será possível se levarmos para nossas salas de aula textos de diversos autores com diferentes vivências e experiências, especialmente as que se identifiquem com as realidades de nossos estudantes. Diversas em língua, conteúdo, contexto e significações que podem de alguma forma aproximar-se de suas identidades que são, sobretudo, negra, periférica e suburbana, proporcionando uma ampliação de leituras e conhecimento, sem hierarquizações, pois é a partir dessa diversidade que o aluno poderá conhecer melhor a si mesmo, ao seu mundo, e a outros mundos e outras culturas, o que poderá facilitar o seu acesso com maior segurança e autonomia entre outros espaços e outros mundos. Daí a necessidade dos multiletramentos que segundo Rojo,

“[...] caracteriza-se como um trabalho que parte das culturas de referência do alunado (popular, local, de massa) e de gêneros, mídias e linguagens por eles conhecidos, para buscar um enfoque crítico, pluralista, ético e democrático — que envolva agência — de textos/discursos que ampliem o repertório cultural, na direção de outros letramentos, valorizados (como é o caso dos trabalhos com hiper e

nanocontos) ou desvalorizados (como é o caso do trabalho com picho).” (ROJO, 2009. P. 8)

Esse trabalho com os multiletramentos favorece essa diversidade de linguagens, de temas, de modos e gêneros. Transitando desde entre os textos que circulam cotidianamente nas práticas dos alunos até aqueles mais distantes de seus usos, mas que precisam ser acessados por eles e muitas vezes apenas na escola têm a oportunidade de conhecê-los e refletir sobre eles.

Dizer que não sabe e que não gosta de português tem sido uma forma encontrada pelos alunos de demonstrar o quanto a língua que ensinamos na escola é estrangeira para eles. Está muito distante da sua língua, de uma língua que o valorize, que fale deles. Não é só a respeito da gramática que eles são estrangeiros. Nos textos que são levados para a sala de aula, também, eles não estão contemplados: eles não se reconhecem nas músicas que selecionamos para uma atividade, não se veem nos contos, nas crônicas, nos artigos, nos romances. Nenhum dos personagens compartilha sua língua, suas histórias de vida, de sua comunidade, de sua estrutura familiar, de seu grupo de amigos, de suas atividades cotidianas. Quando penso em minhas aulas de língua, vejo o quanto o ensino apaga a língua do meu aluno, a sua cultura e identidade, aproveitando e valorizando apenas a cultura do branco, europeu, colonizador, contribuindo dessa forma para esse distanciamento entre o aluno e o ensino, o que faz a escola chegar ao fracasso escolar. É difícil enxergar toda essa construção de invisibilidade.

O ensino do português padrão é um direito do aluno, que lhe assegura ocupar espaços que são negados a ele. Esse domínio pode lhe conferir poder e prestígio, contudo o ensino não deve depreciar ou apagar a sua identidade, a sua relação com o seu grupo social, a sua cultura. O ensino deve garantir ao aluno também reconhecer as influências pelas quais passaram o português brasileiro, quais contribuições de cada povo africano e indígena na constituição dessa língua que hoje é a nossa. Essa também é uma forma de reconhecimento e de pertencimento.

E como ter uma prática dessas sem conhecer o aluno, sua comunidade, suas histórias, seus interesses? Como fazer para me aproximar desse aluno? A resposta encontrada até o momento é: dê-lhes espaço para falar, para que tragam as suas experiências para a escola, apresentem o lugar onde vivem e suas histórias de vida. E depois? Valorizar tudo isso é o primeiro passo, dessa forma, o aluno se reconhece, se identifica e acredita que pode buscar formas de crescer e levar adiante esse conhecimento para se fortalecer, se afirmar e garantir um espaço neste mundo que é tão desigual. A escola precisa acolher e reconhecer as

diferentes práticas de letramento as quais seus diversos alunos estão inseridos para evitar o afastamento, o fracasso e a desistência escolar desses jovens. (SOUZA, 2011)

Buscar novos movimentos didáticos para o ensino de língua materna para esses alunos, assim como é proposto aos professores de Língua Portuguesa para estrangeiros que encontraram em língua de acolhimento um caminho para aproximarem-se dos alunos que se sentem tão distanciados da língua que é ensinada na escola e assim a rejeita, pode ser uma forma eficaz. Conhecer o nosso aluno e o nosso papel neste espaço de aula implica no que nos dizem Barbosa e São Bernardo (2017)

“a língua que acolhe é a mesma que abriga e protege. Nesse sentido, a valorização e o fortalecimento das línguas faladas pelo público que está sendo acolhido é imprescindível e tal reconhecimento sustenta-se e ganha corpo considerando-se os benefícios do plurilinguismo para a aprendizagem de uma nova língua” (BARBOSA e SÃO BERNARDO, 2017)

Não falo necessariamente em uma nova língua, e sim, no ensino de uma variedade não muito utilizada pelo nosso aluno, mas que é a dominante, que oprime, exclui e discrimina. E esse padrão precisa ser ensinado ao nosso aluno para que ele sintam-se livre para escolher que variante usar em situações sociais distintas e possa ocupar espaços sem nenhum estigma ou receio de ser discriminado ou desvalorizado pela forma como fala. As citadas autoras ressaltam que os elementos-chave para a efetividade desse processo é a percepção do professor, o seu planejamento e o material didático selecionado, todos esses elementos pensados a partir de “ações efetivas que concretizem a inserção da pessoa acolhida em todos os aspectos das relações sociais e materiais.” Para que assim possamos desenvolver o exercício de uma cidadania plena e democrática, mais do que os instrumentalizando para isso, dando a eles a possibilidade de um discurso político que os leve a reivindicar um lugar de reconhecimento, prestígio e poder.

Partindo dessas novas construções e de um novo olhar para as concepções adotadas por mim nas minhas práticas em sala de aula, vou constituindo um novo jeito de viabilizar nos encontros com os discentes essas concepções. Aprender a ver o meu aluno e entender o quanto a comunidade e a história de cada um é importante foram a chave para a construção da proposta de intervenção que é parte desta pesquisa.

2. ESCRIVIVÊNCIAS DE PARIPE - HISTÓRIAS DE REEXISTÊNCIA

Em atividades desenvolvidas na turma do 8º ano A no ano de 2019, hoje alunos do nono ano A, ficou perceptível o quanto a autoestima dos estudantes estava baixa, o que me fez pensar como projeto de intervenção uma oficina de leitura e produção de texto que levasse em conta atividades que pudessem favorecer, de alguma forma, a autoestima desses alunos e alunas. Daí, entre leituras, diálogos e orientação, chegamos à escolha da escrita de biografias de pessoas do bairro, pessoas comuns, mas que, de alguma forma, tenham contribuído para a melhoria e bem-estar das pessoas daquele território. Histórias de vida que fizessem os estudantes se identificar e reconhecer o valor de contribuir com o coletivo. A verem que pessoas que estão ao seu lado, convivendo com seus familiares ou entre os seus familiares merecem visibilidade/notoriedade, registro e mérito. Enfim, escrevivências que registram a resistência desta comunidade.

Segundo Conceição Evaristo, a escrita de suas vivências foi uma tábua de salvação, uma forma de suportar o mundo, pois ao mesmo tempo em que essa prática lhe afastava das dores e sofrimentos da vida, ela via a escrita e também a leitura como uma forma de inserir-se neste mundo e modificá-lo. Em entrevista cedida ao site NexoEdu (2017), a escritora fala de como a escrita é contaminada pelas nossas experiências, carregada de nossas subjetividades, seja nas escolhas temáticas, seja no vocabulário utilizado, nas vivências que nossos corpos carregam. E é deste lugar que os alunos do 9º ano A farão suas escolhas: sobre quem escolherão para biografar, o que escolherão falar sobre a pessoa escolhida, a linguagem que empregarão. Tudo isso é escrevivência, pois estará marcado por suas próprias identidades que se ligam também ao lugar onde vivem, pela condição social que possuem, pela família e pessoas com quem convivem, por sua religião e/ou pelas atividades que desenvolvem dentro e fora da escola.

A partir da ideia de escrevivência, os alunos buscarão, nas memórias de suas vivências ou de seus familiares, exemplos de pessoas na comunidade que se destacaram ou ainda se destacam para a escritura de sua biografia. Para tal produção, os alunos serão expostos a uma sequência de atividades que os levarão a perceber a importância que tem as histórias de vida de pessoas comuns para eles, que se parecem com eles, que convivem com eles ou que conviveram com seus familiares e que, apesar das adversidades e dificuldades, puderam construir uma história de superação e de colaboração, de resistência.

Em outro momento de fala, Evaristo deixa claro esse importante papel da escrevivência como a escrita de nós. Uma escrita marcada pelas experiências que pertencem à

coletividade, que são ao mesmo tempo pessoais e individualizadas e são também universais e humanizadoras essas escrevivências seriam

“experiências do escre-viver. Isto é, uma produção de escrevivência, em que o ato de escrever se dá profundamente cumpliciado com a vivência de quem narra, de quem escreve; mas, ao mesmo tempo em que o sujeito da escrita apresenta em seu texto a história do outro, também pertencente a sua coletividade.” (NUNES, 2020. p.18)

Ainda para Nunes, estudar a escrevivência de Evaristo

“É ato de defesa de direitos, de formação. É acreditar que toda pessoa tem algo para compartilhar; e que, ao registrar ou publicar, promove sentidos, reconhecimentos e uma compreensão de vida livre e ampla, essencial para que se conheça e se respeite uma sociedade tão diversa.” (NUNES, 2020, p.15)

E é exatamente esse reconhecimento que consolidará as reexistências proporcionadas pelas práticas dos letramentos que estarão em cena em nossas escritas e vivências durante a intervenção. Será o nosso exercício. E estará influenciando e envolvendo tanto a vida de quem escreve quanto da pessoa que será escrita.

Esta escrevivência já está marcada em mim, enquanto produtora deste memorial que registra as construções de uma professora que se constituiu nas relações vivenciadas durante toda a sua vida profissional com seus estudantes e suas famílias, com os colegas de profissão, com os funcionários da escola, cada um com uma vivência e uma experiência sempre a ser compartilhada, a empreender, neste sujeito que hoje é a autora deste texto, a sua marca e suas aprendizagens. “O que importa são as relações significativas, seja com nós mesmas ou com os outros.” (ANZALDÚA, 2000). Esse conceito de escrevivência e mais a força da palavra de Anzaldúa nos impulsionam a escrever, mesmo diante das adversidades que enfrentamos em nosso dia a dia, principalmente nós, mulheres, que carregamos em nossa rotina o trabalho doméstico, o cuidado com os filhos, e a relação matrimonial. Estudar neste contexto é duro! Como diz a autora:

Escrever é o ato mais atrevido que eu já ousei e o mais perigoso. Nêlie Wong chama a escrita de “demônio de três olhos gritando a verdade.” Escrever é perigoso porque temos medo do que a escrita revela: os medos, as raivas, a força de uma mulher sob uma opressão tripla ou quádrupla. Porém neste ato reside nossa sobrevivência, porque uma mulher que escreve tem poder. E uma mulher com poder é temida. (ANZALDÚA, 2000).

No ato de escrever, resistimos, re-existimos, fraternizamos com os nossos iguais. Trazer a escrevivência para a sala de aula é mostrar para esses alunos que esta é uma prática

que nos insere no mundo, nos registramos nele. Mostra também que a nossa história tem valor, e esse valor precisa ser resgatado por todos nós que compomos a comunidade escolar. Estaremos assim seguindo os princípios dos letramentos de reexistência. E é através da linguagem que se dará esse processo.

2.1. A escolha do gênero

A linguagem permeia todas as nossas ações, “todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem.” (BAKHTIN,2003. p. 261) Como a linguagem se manifesta em forma de enunciados orais e/ou escritos, esses enunciados são realizados através do discurso, concretizado em forma de gêneros. Segundo Marcuschi (2008), o ensino do gênero é pautado nos usos e funções desse gênero.

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

Partindo desta análise, busco responder qual papel a escrita de biografias pode ocupar entre os estudantes de Paripe e a comunidade a que pertencem. Sendo um “artefato cultural” que pertence a estrutura comunicativa, objetivo refletir com os alunos a importância das biografias, das histórias de vida das pessoas que estão próximas a eles, que lhes representam de alguma forma por se aproximarem delas, seja pelas histórias de vida, pelo local onde moram, as famílias a que pertencem ou a trajetória percorrida. Que lugar essas histórias de vida ocupam na comunidade deles? Que importância têm essas vidas a ponto de serem os temas de suas escrituras?

A intenção é levar os estudantes a perceberem a importância de escrever essas histórias, que, segundo o fluxo da colonialidade, nunca seriam registradas ou teriam algum valor por representar a escritura de pessoas de classe econômica baixa, pertencerem a famílias que não pertencem a classes dominantes, viverem em territórios periféricos e serem afrodescendentes. Este não é o perfil das personalidades destacadas pelas mídias e pela sociedade de modo geral. Na verdade, essas pessoas estão muitas vezes na invisibilidade.

Segundo Marcuschi, fundamentando-se em Bhatia, os gêneros são constituídos por questões cognitivas, socioculturais, por intenções e propósitos específicos e bem delimitados. “...todos os gêneros têm uma forma e uma função, bem como um estilo e um conteúdo, mas sua determinação se dá basicamente pela função e não pela forma.”(MARCUSCHI, 2008.

p.150). Isso não quer dizer que a forma não tem importância no estudo e reconhecimento do gênero. Mas ela não é a mais importante e nem tão pouco balizadora. Colocá-la como primordial tem sido um fator que reflete em algumas incoerências e problemas de entendimento no estudo do gênero.

Marcuschi conceitua gênero textual como

“textos materializados em situações comunicativas recorrentes. Os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais institucionais e técnicas... são entidades empíricas em situações comunicativas e se expressam em designações diversas, constituindo em princípio listagens abertas... os gêneros são formas textuais escritas ou orais bastante estáveis, histórica e socialmente situadas.”(MARCUSCHI, 2008. p. 155)

É a partir da produção das biografias, que as histórias de vida de Paripe estarão inscritas em um espaço de poder. Registradas e valorizadas a partir da linguagem, das escolhas do que se quer contar e como se fará esse registro. Resgatar o valor simbólico das vivências, das singularidades dos indivíduos que serão narrados, mas que dizem respeito a toda uma história voltada para a coletividade e para a construção da identidade daquela comunidade.

Como aponta o pesquisador Jonaedson Carino (1999. p.2), a escolha do gênero biografia se dá pela evidência que é dada a ele desde tempos mais remotos. “Quanto ao sucesso das narrativas de vida, é inegável, posto que se mantêm em evidência há mais de 2.000 anos. Desde os tempos do neoplatônico Damaskios, no século V a.C.” O referido autor ainda sobre o ato de biografar diz da importância da trajetória de cada ser, do fascínio que estas histórias podem ter sobre outro, uma vez que não se biografa em vão, nem por acaso. Haverá uma escolha, uma busca e esta representará o que de fato interessa para cada aluno. A importância e representatividade que tem essa vida para ele e para seu grupo social, o que Carino confere como uma ação educadora, uma vez que tal representatividade se torna um exemplo para o grupo, para este autor

“Biografar é, pois, descrever a trajetória única de um ser único, original e irrepetível; é traçar-lhe a identidade refletida em atos e palavras; é cunhar-lhe a vida pelo testemunho de outrem; é interpretá-lo, reconstruí-lo, quase sempre revivê-lo (CARINO, 1999, p. 2)”

A oficina de leitura e produção textual surge da necessidade de ampliar a concepção de leitura e escrita dos alunos e levá-los a perceber qual a importância dos letramentos, inclusive os escolares, em uma sociedade grafocêntrica como a nossa. As atividades da oficina têm por objetivo utilizar as práticas de letramentos para a discussão, tessitura e reflexão acerca das

identidades dos alunos, através da escrevivência das histórias de vida de cidadãos e cidadãs locais que, através de suas práticas sociais, culturais ou políticas, tenham contribuído para o desenvolvimento e a qualidade de vida no bairro onde os estudantes vivem.

Dessa forma, para promover uma reflexão sobre a história da comunidade e sobre as pessoas que se destacam nela, serão propostas rodas de conversa, leitura de textos em diferentes gêneros e modalidades, como poemas, músicas, filmes, fotografias, e textos biográficos, além de visitas a museus virtuais e museus locais, entrevistas e oficinas de produção de textos. Serão selecionados textos preferencialmente de memórias ou biográficos.

A escrita das histórias que importam para a comunidade escolar, atrelada à ideia da escrita como uma prática social que valoriza o sujeito e suas histórias reforçará as estratégias de escrita situada por ser capaz de perceber que ao passo que a escola é capaz de refletir aspectos da vida real de seus alunos em seus conteúdos didáticos estará atrelando maior significado a esses conteúdos para estes alunos. Uma vez que essa escrita, mesmo que sobre o outro, pode refletir a sua própria história além de ser uma possibilidade de “reflexão e autoconhecimento”. (FEITOSA, 2015).

A pesquisa para escolha da pessoa que será biografada e conhecimento de sua história e dos elementos que irão compor o seu texto será uma possibilidade para abrir espaço a um tema pouco visto na escola, pois poucas vezes oportunizamos a fala para o aluno ser o sujeito da sua própria história. Assim como afirma Grada Kilomba (2019,p.28). “enquanto escrevo, eu me torno a narradora e a escritora de minha própria realidade, a autora e a autoridade da minha própria história.” Este trabalho ainda visa proporcionar o reconhecimento das práticas de letramento as quais os alunos estão expostos em sua vida fora do contexto escolar a fim atrelá-las aos letramentos escolares, sendo uma estratégia para contribuir com práticas significativas de leitura e produção escrita, bem como agregar valor a sua história de vida e identidade de sua comunidade. (FEITOSA, 2015, p.16)

2.2. O que propor: histórias que importam: a tessitura de biografias

A oficina de leitura e escrita tem como objetivo investigar de que forma o trabalho com a produção de biografias de cidadãos do bairro pode ampliar as práticas e as habilidades de leitura e produção textual dos estudantes do nono ano. Bem como a percepção dos valores que possuem suas histórias de vida e das pessoas de sua comunidade. Para tanto, será

importante ler textos literários de diferentes gêneros, principalmente de memórias e biográficos a fim de assegurar que reconheçam as características do gênero em questão.

A partir da ideia do trabalho com os letramentos sociais, as oficinas de leitura e produção textual propõem um trabalho em que as concepções de texto, leitura e escrita sejam entendidas como um processo de interação e como práticas sociais cidadãs. As atividades de leitura e a produção de texto serão vistas com um processo que leva em conta alguns fatores e estratégias determinantes para a sua produção, tais como o contexto, a situação de produção, o interlocutor, o papel do escritor, o veículo de comunicação, entre outros. Muitas contribuições há em nossa literatura para fundamentar e reforçar essa prática interacionista.

Angela Kleiman (2016), em sua obra *Oficina de Leitura*, adota a concepção de leitura como “uma prática social que remete a outros textos e outras leituras”, ou seja, quando lemos, ativamos diferentes elementos que colaboram para a nossa interação com o texto, nossos valores, nosso conhecimento prévio, as crenças e atitudes que refletem nossa cultura e do grupo social em que estamos inseridos. Nesta perspectiva “a leitura é entendida como interlocução, tal quais outras atividades de linguagem, só que a distância...” (KLEIMAN, 2016 p.34). O texto (oral ou escrito) é entendido como resultado de uma intencionalidade que leva em conta o fato do que se quer dizer, a quem dizer, com alguma intenção e de um modo específico, através da escolha do gênero, da linguagem ou do meio de veiculação.

Koch e Elias (2010) nos apresentam uma concepção de escrita que se atrela a concepção de linguagem, de texto e de sujeito. Nela a “escrita é vista como produção textual, cuja realização exige do produtor a ativação de conhecimentos e a mobilização de várias estratégias.” Nesta concepção a escrita é compreendida em relação a sua interação escritor–leitor, o que não invalida os conhecimentos linguísticos ou as intenções do escritor.

Como, segundo Evaristo (2020,p. 35),“...o ato de ler oferece a apreensão do mundo, o de escrever ultrapassa os limites de uma percepção da vida.”, os letramentos de reexistência (SOUZA, 2009) ficarão evidentes quando estes meninos e meninas trouxerem para o espaço escolar suas escolhas, suas produções, as histórias que compõem as memórias e suas próprias identidades e a identidade de seu território. Nestas produções os alunos selecionarão, além das histórias que lhes importam, a linguagem que melhor as representará, o recorte que lhes interessa, sempre levando em conta quem serão seus interlocutores e quais seus objetivos de escrita.

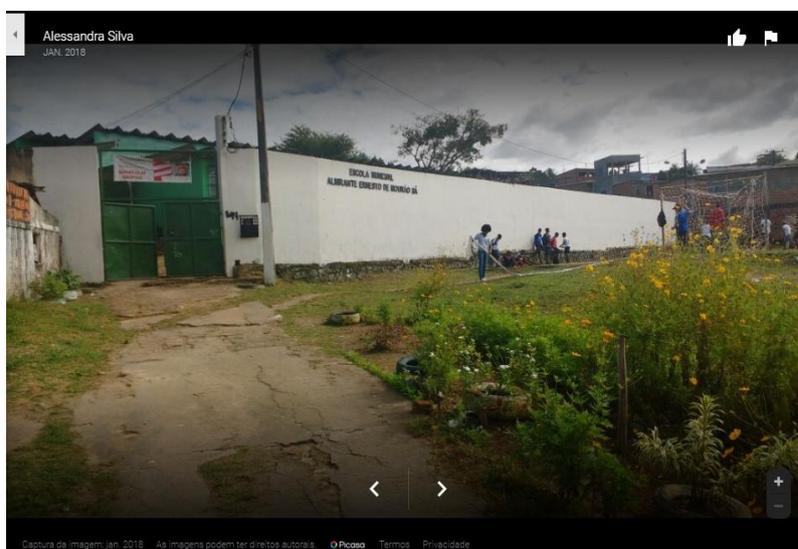
As atividades que serão aqui apresentadas são uma sugestão de como podemos realizar as oficinas, contudo cada etapa será negociada e organizada com a turma de acordo com o interesse comum para alcançarmos os objetivos que serão propostos, que além do principal já

apresentado, também temos propostos outros objetivos, tais como identificar aspectos da cultura dos estudantes: suas experiências, preferências, hábitos, anseios, medos e desejos, a partir das rodas de conversa, além de dar visibilidade às histórias de vida de personalidades que contribuíram de forma significativa com a comunidade.

2.2.1 Nossa escola, nossas práticas

“Não se trata só de prédios, salas, quadros,
Programas, horários, conceitos...
Escola é sobretudo, gente
Gente que trabalha, que estuda
Que alegre, se conhece, se estima.”
(Paulo Freire)

Figura 12 – Fachada da Escola Municipal Almirante Ernesto de Mourão Sá



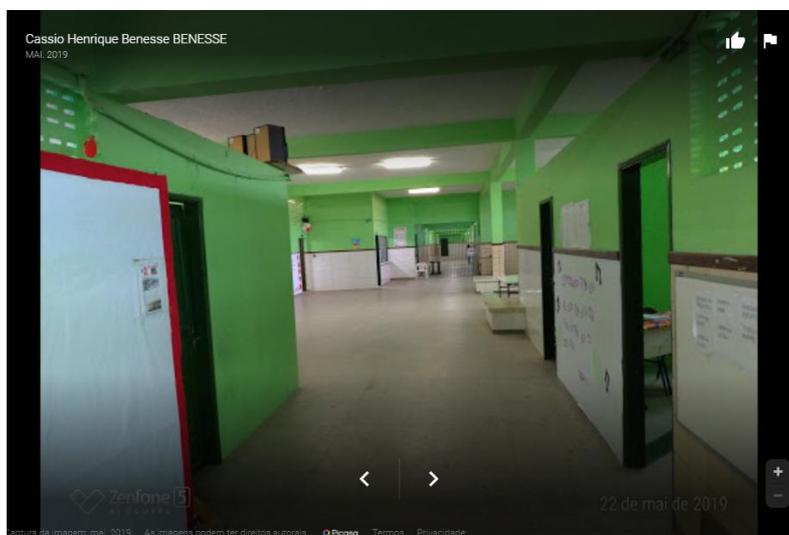
Fonte: Imagem do Google

A Escola Municipal Almirante Ernesto de Mourão Sá, localiza-se no bairro de Paripe, subúrbio Ferroviário de Salvador. Entre as comunidades Barro Amarelo, Cocisa, Bate Coração, Tubarão, e a própria escola empresta o nome à comunidade onde ela está localizada. O nome foi uma homenagem ao Almirante da Marinha do Brasil Ernesto Mourão Sá, responsável pela sua construção, em parceria com a Prefeitura Municipal de Salvador, no ano de 1974. A prefeitura possuía o terreno e a Marinha doou os materiais utilizados e a mão de obra. A princípio a escola atendia prioritariamente aos soldados da Marinha que precisavam

estudar em um local próximo a sua Base. Os professores e funcionários eram da Rede Municipal de Ensino. Com o passar dos anos, outros alunos foram matriculados na escola e o perfil dos alunos foi se diversificando, ferroviários chegaram com suas famílias e também outras famílias começaram a ocupar os terrenos na proximidade da escola.

A estrutura física da escola se descreve da seguinte forma: possui três pavilhões que abrigam treze salas de aula amplas, bem iluminadas, mas pouco ventiladas. Contudo, por conta do número reduzido de turmas, apenas um pavilhão está sendo utilizado. O primeiro pavilhão possui quatro salas de aula e um banheiro. O segundo pavilhão, três salas de aula e dois banheiros. Este pavilhão abrigava as salas do Ensino Fundamental I. E o pavilhão principal, onde hoje estão as salas de aula atuais, possui seis salas de aula, uma sala de audiovisual com uma estrutura precária com aparelhos que necessitam de manutenção. Neste pavilhão há uma área de convivência utilizada para as refeições dos alunos, como área de lazer e espaço para reuniões; a cantina, o sanitário dos estudantes, e também a sala dos professores muito ampla, mas pouco ventilada, a sala da direção e da secretaria, uma sala de artes, uma sala de leitura que dispõe de armários, estantes (onde ficam guardados os livros paradidáticos e algumas enciclopédias e dicionários); uma sala destinada aos funcionários da ONG AGEPAC (Agentes de Proteção a Adolescentes e Crianças da Bahia) que atua em parceria com a escola.

Figura 13 – Área interna da Escola M. A. Ernesto de Mourão Sá: Pavilhão principal



Fonte: Foto do Google

A escola possui uma grande estrutura que já abrigou, em anos anteriores, uma média de 12 turmas por turno. Em decorrência da violência em torno das comunidades que

circunvizinham a escola, nossa escola foi reduzindo o número de turmas e desde 2017 não possui mais as séries dos anos iniciais do Ensino Fundamental e neste mesmo ano a escola passou por um trágico processo de enturmação. Com isso, muitos professores foram devolvidos ou tiveram sua carga horária distribuída por outras unidades escolares. Agora em 2020 a escola possui quatro turmas de sexto ano, três de sétimo, duas de oitavo, uma de nono, uma de TAP 4 e outra de TAP 5. Distribuídas nos turnos matutino e vespertino. E duas turmas de EJA no turno noturno com um número bem reduzido de alunos em ambas.

Durante algum tempo, antes da chegada da ONG, o Mourão estava passando por um momento de maior insegurança, instalada pela grande indisciplina dos alunos, e mais ainda, pelo livre trânsito e acesso de pessoas de fora da comunidade escolar às suas dependências. A vinda da ONG para nossa escola foi uma forma de tentar resolver esses problemas e trazer de volta o sentimento de segurança. Com a chegada da ONG, que em 2019 foi substituída pela AGEPAC que hoje atua na escola, foram ofertados aos estudantes cursos de agentes mirins. Os estudantes eram selecionados para atuarem na escola juntamente com os agentes da educação da ONG. Eles recebiam treinamento nos finais de semana e atuavam na escola no turno oposto às aulas, colaborando com o trabalho dos agentes. Eles também oferecem atendimento aos alunos com psicólogos e assistentes sociais.

Em relação aos recursos humanos da escola hoje há o total de 441 alunos, um quadro de catorze professores efetivos e sete professores em regime emergencial (REDA), uma coordenadora pedagógica, que atua no turno noturno, uma diretora e três vice-diretores, uma agente da educação, dois secretários, seis funcionários de limpeza, portaria e serviços gerais e uma equipe da ONG AGEPAC composta de vinte e uma pessoas que se alternam no atendimento à escola entre agentes, diretores e coordenadores.

O perfil dos estudantes de nossa escola é majoritariamente de baixa renda e negros. Alguns estudantes chegam ao Fundamental II com grandes dificuldades de aprendizagem. Na estrutura familiar destes alunos, é comum não ter a figura do pai. Alguns vivem com outros parentes (avós, tios, irmãos) em casas com poucos e pequenos cômodos. A renda vem de trabalhos informais como a pesca, faxina, obras, pequenas vendas ou de auxílios governamentais. Muitas mães trabalham como domésticas, e há outras funções diversas desempenhadas pelas cheffs de família que possuem empregos formais.

Os alunos do diurno, na Escola Mourão Sá, são meninos e meninas entre 11 e 17 anos com diferentes histórias de vida, cheios de energia, de questionamentos, com algumas carências, sejam elas socioeconômicas ou emocionais. Nós, em nossas salas de aulas, conseguimos criar relações interpessoais de respeito e cuidado. Cada um tem uma história de

vida que interfere diretamente em suas atitudes e expectativas, contudo, algumas dessas histórias passam despercebidas por nós, ficam ocultas, tímidas, silenciosas; outras pulam aos nossos olhos, não se contêm no sujeito e extrapolam tudo; umas são necessárias saber, algumas todos sabem e comentam a todo tempo. Algumas ficam só aguardando o convite para se tornarem conhecidas e muitas vezes comover.

Essas histórias têm muitas coisas em comum entre elas e poucas coisas em comum com o que a escola espera e se prepara para receber. Mas o Profletras tem me feito olhar muito diferentemente para esses alunos e suas histórias. Estou buscando caminhos para me tornar mais aberta e flexível a elas, percebendo o quanto são imprescindíveis para o processo de ensino aprendizagem. E a partir daí compreender cada comportamento, em cada situação e começar a construir relações sólidas de aprendizagem significativa e duradoura. Rojo (2009), fundamentada em Lahine, nos apresenta que muito do fracasso escolar é fruto do fracasso de cada aluno que não encontra na escola um espaço que o valorize como sujeito e leve em consideração a sua condição histórica e social. Esses alunos encontram na escola uma barreira quase que intransponível devido a esse distanciamento que existe entre o que a escola privilegia e a vida desses estudantes, suas vivências e experiências nunca ou quase nunca tem algum prestígio.

Nossos alunos moram nas vizinhanças da escola. Alguns deles são filhos de alunos ou ex-alunos da instituição. Nas proximidades, há alguns comércios na região, algumas igrejas e uma quadra em frente à escola que serve à comunidade e à escola. Para que aconteçam as aulas de Educação Física neste espaço é necessária uma negociação entre o professor da disciplina e os frequentadores da quadra, já que ela fica do lado de fora da instituição. Não há espaços de lazer, algumas ruas próximas não têm infraestrutura, não tem rede de esgotos, falta água com muita frequência. Os relatos dos adolescentes sobre suas diversões são muitas vezes de eventos na Praça João Martins que fica há um pouco mais de um quilometro da escola (e que hoje é palco de disputas de tráfico) ou as idas às praias de Tubarão ou de São Tome de Paripe.

A localidade onde a escola fica situada é marcada pela violência, pelo tráfico, e pelas ausências de atuação de políticas públicas. Em um levantamento feito pelo grupo do Jornal Correio da Bahia, Paripe esteve entre os três bairros mais violentos da cidade nos anos de 2010 a 2016. Paripe é um bairro grande, muito populoso e, de acordo com dados do IBGE de 2010, sua população total é de 55.039 habitantes, tendo a quarta maior população de negros em Salvador, 84,49% deste total. Ainda na reportagem, há a explicação dada pelo titular da 5ª Delegacia de Periperi, de que por ser uma região muito populosa, com pouca infraestrutura e

muitas invasões, dificulta a atuação da polícia, ao passo que o tráfico tem mais chances de aumentar, e de a marginalidade ser mais perigosa. (Cf. em <https://www.correio24horas.com.br/noticia/nid/paripe-lobato-e-sao-cristovao-estao-entre-os-dez-bairros-mais-violentos-de-salvador/> de 23/08/2016)

Estes meninos pouco conhecem sobre outros territórios da cidade onde moram, não têm o hábito de circular pela capital baiana, ir a cinemas, teatros, shoppings, pontos turísticos, ou comércio fora do subúrbio. Seus familiares quase sempre são de origem interiorana e quando saem de casa para ir ao centro da cidade, costumam dizer que vão à cidade ou a Salvador, como se estivessem fora dela, uma vez que estes espaços estão tão distantes deles, não apenas espacialmente falando, mas também social e economicamente. Em Paripe, apesar de haver um comércio forte, com grandes redes de supermercados e atacados, lojas de móveis e eletrodomésticos, lojas de roupas e calçados, materiais de construção, farmácias, padarias, restaurantes, academias, muitas escolas públicas e particulares, há um distanciamento entre essa realidade e a realidade vivida pelos nossos alunos que residem em locais mais distantes destes centros e paradoxalmente seus familiares não se enquadram no “perfil de mão-de-obra” que atende estes estabelecimentos. Não há centros de educação superior ou profissional, não há muitas possibilidades de emprego, há poucas opções de lazer, as praças não oferecem entretenimento, segurança ou infraestrutura. As praias passaram recentemente por uma reforma que transformou o lugar, deixando-o pavimentado e bonito. Não há cinemas, teatros, shoppings, centros de cultura ou de lazer e esportes.

Há uma diferença visual muito grande entre Paripe e as localidades mais bem centralizadas e com maior poder aquisitivo de seus moradores. Há também diferença socioeconômica entre esses moradores. Essa diversidade é observada dentro do mesmo bairro, uma vez que as residências localizadas nas ruas mais centrais de Paripe, apresentam melhores condições socioeconômicas. Algumas famílias de nossos alunos dependem dos empregos gerados por aqueles que vivem nos territórios mais privilegiados, continuam sendo a mão de obra barata e desprestigiada. Bairros como Pituba, Barra, Campo Grande se tornaram uma espécie de parâmetro para o que deveria ser toda a cidade, pois nestes espaços podemos encontrar de tudo: emprego, estudos mais avançados, comércio mais diversificado, centros de lazer e de cultura, espaços de shows, teatro, cinema, museus, pontos históricos, orla mais bem cuidada e planejada, pavimentação, saneamento básico, serviços médicos especializados, hospitais, dentre outros serviços.

Este não é um traço apenas dos moradores de Paripe. Segundo Milton Santos (1993), o processo de urbanização do Brasil tornou-se mais generalizado no final do século XX, numa

fase também marcada pela macrourbanização e a metropolização. Diferentes fenômenos contribuíram para isso: as regiões rurais tornaram-se mais urbanas, os moradores do campo migraram para as cidades, por haver no campo um crescente processo de mecanização que tomava o lugar do trabalhador rural e aumentava os lucros dos grandes proprietários de terra. Sem renda, a população mais carente, migrava para os centros urbanos, acreditando que neste espaço encontrariam emprego e melhores condições de vida. Contudo as políticas públicas favoreciam apenas aos agentes econômicos hegemônicos, que recebiam incentivos e apoio financeiro ao passo que os mais pobres não tinham acesso aos bens e serviços e tampouco aos benefícios de viver na cidade.

“A cidade em si, como relação social e como materialidade, torna-se criadora de pobreza, tanto pelo modelo socioeconômico de que é o suporte como por sua estrutura física, que faz dos habitantes das periferias (e dos cortiços) pessoas ainda mais pobres. A pobreza não é apenas o fato do modelo socioeconômico vigente, mas, também, do modelo espacial.” (SANTOS, 1993. P. 10)

E é este processo que se percebe neste território que abarca tanta diversidade e desigualdades. Paripe é um local que abriga também famílias tradicionais, com algum poder aquisitivo, mas que em suas entranhas abriga a pobreza, a moradia precária, as ruas sem infraestrutura, sem saneamento básico, sem segurança, pra onde vão todos aqueles que são excluídos e passam a viver a margem até mesmo dos direitos mais básicos.

Nos locais mais centrais está o sonho e o desejo. Enquanto na periferia está a pobreza e o abandono. A falta, a carência. A exclusão é algo muito comum. Para nossos alunos, já está naturalizado não ser bem tratado pelo policial, ou pelo servidor do posto de saúde; e também conviver com a violência e as perdas. Quando eles falam em brigas ou tiroteios, nunca é com medo ou com espanto. Mas com muita naturalidade. Alguns pais destes alunos já foram mortos ou estão presos por terem algum envolvimento com o tráfico. Quando não é o pai, é um irmão, o tio, os primos, o amigo ou namorado. O luto é um estado repetido com muita frequência entre eles. Seus comportamentos, suas angústias, e até mesmo suas alegrias e emoções são difíceis de serem alcançadas por mim. E este talvez seja o maior desafio que precise enfrentar para me aproximar destes alunos, aprender a ouvi-los, compreendê-los em suas atitudes, colocações e silenciamentos. Tocarmos-nos através das linguagens, e assim alcançarmos nossos (meus e deles) propósitos em sala de aula.

Ouvindo o idealizador do Acervo da Laje, projeto que busca preservar a memória artística e cultural do subúrbio ferroviário de Salvador, percebi o quanto as histórias de vida do povo do subúrbio é desprestigiada por toda a sociedade soteropolitana inclusive pelos próprios moradores, o que Chimamanda Adichie diz ser uma consequência da história única:

aquela que é contada pelas classes dominantes e que apaga o valor da história e da identidade dos povos das classes mais populares. Percebo também as consequências desse aspecto, quando algumas pessoas que nem conhecem o subúrbio acham que neste lugar há apenas violência, pobreza e medo, e não conseguem imaginar a vida e a cultura que pulsam por lá. A proposta deste espaço do acervo é o que Gomes (2017) considera como um movimento social educador, nele é possível ver nitidamente a resistência da história e cultura negra do subúrbio ferroviário, um verdadeiro resgate da autoestima da identidade negra periférica.

Após conhecer o texto de Chimamanda Adiche, “O perigo da História única”, começo a entender o comportamento e comentários de alguns amigos e familiares que se assustam com o fato de que eu trabalhe em Paripe. Tudo o que a mídia nos mostra sobre este território leva-nos a ver apenas um lado da história de vida dessa comunidade. Uma versão violenta, extremamente pobre, abandonada pelo poder público, um local de disputa de tráficos. Tudo isso está em Paripe, mas está também na descrição de muitas outras localidades em nossa cidade. Contudo acreditar que nesse território as identidades são todas condicionadas a estas características e fatos expostos na mídia e não buscar compreender a humanidade destas pessoas, não acreditar na dignidade, nos sonhos e nas expectativas delas, é limitador. Como afirma autora, a sutileza como as histórias criam em nós as representações, as sensações são muito perigosas e opressoras, reforçando os estereótipos e aniquilando identidades; enquanto rouba a dignidade das pessoas e não permitem que sejamos reconhecidas em nossa humanidade, mas naquilo que temos de diferente. (ADICHIE, 2019)

Paripe é território que precisa ser ressignificado. É preciso olhar para este território e enxergar além do que está na mídia, além do que já é registrado com frequência e acaba se tornando o padrão e interferindo até mesmo na forma como se identificar com este lugar. Para além dos pontos negativos, há uma vista belíssima da Baía de todos Santos, um pôr do sol encantador, muitas famílias que se ajudam, que se apoiam. Coletivos que se unem para resgatar e manter suas identidades, histórias, cultura. Há histórias de resistências, de lutas políticas, sociais e culturais.

A escola está buscando construir o projeto político pedagógico. E é preciso que todas estas características, identidades e particularidades sejam observadas e levadas em conta no momento de sua elaboração. Essa construção já havia sido iniciada em alguns outros momentos, mas nunca ocorreu efetivamente. No momento estamos estudando formas de dar prosseguimento a esta produção, já que a escola não possui a figura de um coordenador pedagógico no diurno para fazer a articulação necessária entre todos os membros da comunidade escolar. De modo geral, seguimos as diretrizes propostas pela Secretaria

Municipal de Educação e a Base Nacional Comum curricular para alinhar nosso fazer pedagógico.

Os eventos da escola seguem a um cronograma pré-estabelecido pela Secretaria Municipal de Educação (SMED) e combinado com os professores durante a jornada pedagógica. A escola busca comemorar datas significativas como dia da mulher, dia do índio, dia das mães e dia dos pais, São João, dia do estudante, das crianças, aniversário da cidade e dia da consciência negra, com eventos que mobilizem a comunidade escolar, trazendo as famílias para a escola, promovendo palestras, oficinas, ações do posto de saúde e promoção de apoio contando com parcerias de diferentes instituições e grupos do bairro.

Atualmente o evento que mais envolve os alunos de forma integral é a gincana que acontece sempre no segundo semestre. Esta proposta de atividade é temática, envolve os alunos de diferentes séries em um mesmo grupo, aponta as qualidades de liderança de alunos que muitas vezes são apontados como apáticos ou bagunceiros durante as aulas em sala de aula. Além de envolver os alunos, ela também envolve toda a comunidade escolar.

A escola é aberta para a convivência com as famílias, apesar de vermos no cotidiano um número reduzido de familiares buscando acompanhar a rotina dos estudantes. As reuniões de pais e plantões pedagógicos acontecem ao início de cada unidade e no final do ano. Temos reuniões de Conselho de Classe ao final do trimestre.

Há muitos desafios a serem enfrentados por nossa comunidade escolar, sobretudo o de mostrar a escola como um espaço de colaboração no processo de construção da cidadania, de luta por dignidade, cooperação e crescimento. Espaço de apaziguar ânimos, de encontro, de interação, de trocas, de reafirmação e de transformação.

2.2.2 Etapas da proposta de intervenção

A proposta de intervenção está programada para ser realizada durante um trimestre letivo, sendo necessárias 36 aulas para a sua realização. A seguir, será feita uma descrição dos momentos planejados.

- a) 1º MOMENTO: **Apresentação da atividade** – 5 aulas

Após apresentar para os alunos o projeto de intervenção com seus objetivos e justificativa, pretendo iniciar as atividades de intervenção com uma entrevista/questionário, sugerida por Souza, Corti e Mendonça (2012), para identificar quais são as práticas de letramento a que os alunos estão habituados. Segundo essas autoras, as práticas de letramentos a que os estudantes das escolas públicas brasileiras estão expostos não são valorizadas no espaço escolar, o que cria, na sociedade, um estigma de que estes jovens não leem e não escrevem, não gostam de política, dão pouco valor às relações familiares e a programas culturais. Tal estigma se fortalece quando os resultados das avaliações externas são amplamente divulgados na mídia fazendo ressoar, sem grandes interesses de análise, um perfil negativo dos estudantes das escolas públicas. As autoras sugerem que, para enfrentar essa invisibilidade das práticas de letramentos a que os alunos estão expostos cotidianamente, nós professores devemos mapear o que eles leem e escrevem fora da escola, em outros espaços de aprendizagem em que estas práticas são de fato significativas. Propõem então que possamos descobrir o que estes jovens não leem e o que motiva o distanciamento das práticas escolares. (O modelo do questionário está em anexo)

Em seguida, será proposta uma roda de conversa, caracterizada por Silva e Lima (2019) como “uma proposta metodológica que favorece tanto a participação democrática de todos, como a interação e o empoderamento, havendo uma ampliação do discurso sobre si e sobre o outro.” As referidas professoras reiteram a utilização da roda de conversa como uma metodologia eficiente, uma vez que pode proporcionar forte interação em sala de aula de forma horizontal. A partir de suas experiências, as professoras “credenciam a roda de conversa como dispositivo metodológico para suscitar e potencializar a participação, o diálogo e o empoderamento” (SOUZA e LIMA, 2019. p.). Este procedimento permite a interação entre os diferentes sujeitos, expressando seus pensamentos, suas experiências e cultura, de modo democrático e enriquecedor.

Para iniciar o diálogo, proponho a exibição do trailer do filme *Mãos talentosas* que aborda a importância da leitura para o desenvolvimento das potencialidades do personagem principal, que tem a mãe como principal incentivadora, mesmo ela sendo uma pessoa analfabeta e padecendo da temida depressão. As perguntas norteadoras serão sobre as primeiras experiências de leitura na vida dos estudantes e que importância essa prática tem na vida deles atualmente. Ainda sobre a importância da leitura, será apresentado para os alunos um artigo de opinião sobre a leitura. Nesta proposta, faremos uma revisão das características do gênero artigo de opinião que está programado para ser estudado na primeira unidade letiva. Em grupo eles deverão ler e destacar as informações primárias e secundárias de cada

parágrafo. Em seguida, Após discussão do texto, eles deverão produzir um texto opinativo sobre o tema: ler é importante? Para quem? Que tipo de leitura importa?

Sistematizando os passos:

I. Entrevista para identificar as práticas de letramento dos alunos e de seus familiares, baseada na obra *Letramentos no Ensino Médio* ((SOUZA, CORTI e MENDONÇA, 2012). (2 aulas)

II. Roda de conversa sobre a importância da leitura em nossa vida

Exibição de trecho do filme *Mãos Talentosas* para provocar o início da roda com relatos sobre a primeira vivência/experiência de leitura.

Qual a importância que tem a leitura para vocês?

Escrevam uma linha do tempo ou um breve relato sobre suas experiências de leitura. (2 aulas)

III. Leitura de um artigo de opinião sobre a importância da leitura para formação do cidadão. (1 aula)

Separar os parágrafos e pedir que cada grupo reflita sobre as informações centrais de cada um colocando suas opiniões sobre o tema.

Analisar as características do artigo de opinião.

Escrever um artigo sobre a importância da leitura.

b) 2º MOMENTO: **Produção inicial:** Biografando-se (3 aulas)

Na etapa subsequente, os alunos serão convidados a produzir uma biografia para, a partir dessa primeira escrita, demonstrarem o que conhecem sobre o gênero e o que precisam conhecer.

A atividade será iniciada com a produção coletiva de perguntas que podem ser feitas em uma entrevista biográfica.

Em seguida, os alunos sentarão em duplas para fazer entrevista uns com os outros. Com os dados obtidos na entrevista, cada aluno vai escrever a biografia do colega de dupla. As produções serão entregues à professora que fará um diagnóstico do que os alunos conseguiram alcançar e quais as necessidades de aprendizagens ainda precisarão ser trabalhadas.

Sistematizado os passos:

- I. Levantar perguntas pertinentes para conhecer a história de vida de uma pessoa. (1 aula)
- II. Elaborar uma lista com as perguntas mais pertinentes. (1 aula, mesma do item 1)
- III. Em dupla, realizar as entrevistas (1 aula)
- IV. Escrever a biografia do colega entrevista com base nas informações coletadas. (1 aula)

c) 3 ° MOMENTO: **O Perigo da história única: conteúdos para as biografias** (8 aulas)

Algumas etapas da oficina terão por objetivo principal agregar conhecimentos, leituras e vivências para a construção do conteúdo das biografias. O que escrever? De que forma? Que importância tem essas histórias? O que de fato importa? Qual é o lado da história que nunca é contado (ou é contado de forma despreziosa, sem reconhecimento ou limitada a um pequeno grupo por achar que esta história pouco importa para o mundo)?

Neste bloco, as atividades buscarão despertar/aflorar nos estudantes suas identidades, seu valor, e o valor das histórias de vida que realmente foram/são importantes para a construção da memória do bairro. Como cada um se vê e como vê o próprio bairro, descortinar essa visão, desconstruir estereótipos, propor/buscar novas perspectivas, proporcionar um processo de decolonização, através da reflexão e leitura crítica dos estereótipos que regulam a nossa sociedade.

Para esse bloco de atividades, iremos conhecer o Acervo da Laje, um memorial artístico estético e cultural do subúrbio ferroviário de Salvador, que reúne obras de artistas locais, muitos deles invisíveis para a cidade e para muitos moradores do próprio subúrbio. O Acervo é um museu-escola, onde, além de preservar as memórias e as belezas do subúrbio, oferece oficinas de artes visuais e palestras para a comunidade com o objetivo de resgatar a autoestima dos jovens e indicá-los um caminho diferente da violência que é tão característica

do lugar. Neste espaço os estudantes podem conversar agradavelmente com seus idealizadores, Vilma Santos e José Eduardo (arte-educadores), sobre assuntos que despertam o se conhecer, sobre o valor que tem a nossa história entre outros assuntos.

A visita ao memorial será provocada primeiramente pela leitura e exibição do vídeo em clipe do poema *Coração Suburbano* do poeta Lande Onawale <https://www.youtube.com/watch?v=WsqTegFgxik&feature=youtu.be>, por se tratar de um poema que mostra o subúrbio ferroviário a partir do olhar de um poeta soteropolitano. Perguntar para os meninos o que o bairro tem. O que mais os agrada e o que os desagrada? Se é possível mudar o que veem de negativo no bairro. Após leitura e comentários sobre o poema, planejaremos nossa ida ao Acervo, levantando questões como: para que serve um acervo? O que é possível ver em um museu? Qual a importância de se preservar memórias? O que esperam encontrar em um acervo do subúrbio?

Chegando ao Acervo, os estudantes terão tempo livre para ver as obras, fotografar e se fotografar, conversar com os idealizadores, buscando estar atentos ao que chama a sua atenção, qual pode ser a importância de cada item que está exposto ali.

Após a visita ao museu do subúrbio, será exibido vídeo com a palestra da escritora feminista nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie: *O perigo da História Única*, no qual ela fala sobre o quanto somos conduzidos a criar estereótipos por não conhecermos a história a partir de outro viés, por não buscarmos conhecimento sobre as coisas que nos achamos capazes de julgar, e o quanto reproduzimos informações que nem sempre são reais e por isso são preconceituosas e tornam invisíveis muitas outras histórias. O vídeo é a gravação de uma palestra que a escritora fez em um evento da “Technology, Entertainment and Design” (TED).

Em seguida, em roda de conversa, buscaremos dialogar sobre as relações que há entre o conteúdo do vídeo e o que vivenciamos no Acervo da Laje. Quanto de resistência é preciso para se impor outra história das classes menos privilegiadas? Quem são as pessoas que compõem esse grupo de marginalizados e invisibilizados, que têm sua história contada por outros? E quais caminhos são possíveis para combater, resistir a todo esse movimento de exclusão e preconceito? Solicitar dos alunos que busquem notícias, reportagens e textos que comprovem essa história única. Quantos heróis da Bahia não foram mencionados nas histórias dos livros escolares? Nos memoriais e museus da cidade? Nas estátuas espalhadas pelo estado? Não emprestam seu nome a ruas, escolas ou demais instituições? Estas questões servirão de direcionamento para compreendermos o quanto colonizados são os espaços de prestígio e a nossa história e cultura.

Sistematizado:

- I. Leitura e análise do poema coração suburbano de Lande Onowale. (1 aula)
 - a. O que o bairro tem?
 - b. O que mais os agrada e o que os desagrada?
 - c. É possível mudar o que veem de negativo no bairro?

Visita ao Acervo da Laje – Memorial do Subúrbio – fotografar (4 aulas)

- d. Questionamentos antes e depois da visita:
 - Já foi a algum museu?
 - O que podemos encontrar em um museu?
 - E no museu Acervo da Laje, o que possivelmente iremos encontrar?
 - Qual a importância desse museu?
 - O que mais lhe chamou a atenção no acervo?

II. Assistir ao vídeo o perigo da história única (Chimamanda Adichie) - Estabelecer a relação do conteúdo do vídeo com a proposta do acervo da Laje. (3 aulas)

- a. Em roda de conversa
 - O quanto de resistência é preciso para se impor uma outra história das classes menos privilegiada?
 - Quem são as pessoas que compõem esse grupo de marginalizados e invisibilizados, que têm sua história contada por outros e quais caminhos são possíveis para combater, resistir a todo esse movimento de exclusão e preconceito?
 - Quantos heróis da Bahia não foram mencionados nas histórias dos livros escolares? Nos memoriais e museus da cidade? Nas estátuas espalhadas pelo estado? Não tem seu nome em ruas, escolas ou demais instituições?
- b. Solicitar dos alunos que busquem notícias, reportagens e textos que comprovem essa história única.

d) 4º MOMENTO: **Estudando o gênero: características e função** (12 aulas)

Após as reflexões feitas nas aulas anteriores, pedir para os alunos apresentarem nomes de pessoas do bairro que tenham se destacado positivamente para o desenvolvimento e bem estar da comunidade e daí pesquisar a vida desta personagem para escrever a sua biografia. Sugerir que façam uma caminhada pelo bairro para observá-lo mais atentamente. Tentar descobrir coisas que nunca haviam notado e essa atividade ajudou a descobrir. Olhar com calma para as pessoas que vivem ali. Conversar com vizinhos e familiares (pedir que olhem com olhos de pesquisador). Pensar em pessoas que colaboram para o bem-estar e desenvolvimento da comunidade. Pode ser um líder comunitário, algum artista, professor de algum projeto, um político, alguém ligado a alguma religião que desenvolve atividades para o bairro, uma pessoa que criou uma escola, creche ou oficina, algum contador de histórias, um morador mais antigo que guarde as memórias do bairro, etc, enfim alguém que possamos guardar em um acervo por sua notoriedade.

Com a atividade final anunciada, seguiremos para a etapa do planejamento: Inicialmente, proponho que façamos a leitura de um texto biográfico de alguma personalidade que foi importante para o país.

Ler a biografia de Luiz Gama e Maria Felipa (em forma de poema)

- a) Fazer questionamentos sobre as histórias de vida dos personagens apresentados. (4 aulas)
 - Por que essas histórias ficaram na invisibilidade?
 - Podemos considerá-los heróis?
 - O que mais lhe chamou a atenção nas biografias estudadas?
 - Há outras biografias de heróis pouco destacados em nossa história?

- b) Fazer levantamento das características do texto biográfico (2 aulas)
 - O que compõe uma biografia?
 - Que tipo de pessoa tem a sua biografia escrita?
 - O que não pode deixar de ter em uma biografia?
 - O que é desnecessário colocar?
 - Como se dá o processo de escrita de uma biografia?

- c) Fazer um cartaz com as características do texto biográfico. (1 aula)

Ao longo dos dias em que os alunos farão suas pesquisas e produções, realizaremos também outras atividades que estimulam essa busca. Faremos uma aula acessando o site do

Museu da Pessoa, para que os alunos conheçam este espaço e possam ter acesso a histórias de vida de cidadãos comuns e como elas podem ser vistas como histórias que têm valor e merecem visibilidade. O Museu da Pessoa é um acervo virtual e colaborativo, onde qualquer pessoa pode contribuir contando a sua história. Este espaço é extremamente importante para o projeto, pois será capaz de exemplificar para os alunos que a história de vida de qualquer pessoa importa e que, segundo as premissas do museu, que também faço minhas, a partir do momento que valorizamos essas histórias, seremos capazes de contribuir para uma sociedade mais justa, mais harmoniosa, e mais tolerante. Estaremos colaborando para uma cultura de paz.

“Se cada pessoa compreender que todo ser humano importa e que a história de vida de cada um é tão relevante a ponto de ser patrimônio de um museu, teremos uma sociedade conectada por experiências de vida, sentimentos e emoções em contraposição às diversas formas de intolerância.” (MUSEU DA PESSOA)

Após percorrer o site, os alunos irão expor as leituras feitas neste espaço, apresentando para o grupo o que lhe chamar mais a atenção durante esse acesso. Encerradas as apresentações, podemos fazer uma comparação entre as vidas apresentadas neste museu e as vidas que serão biografadas por eles.

I. Visita virtual ao Museu da Pessoa em grupo e escolha de uma história para ser compartilhada com a turma. (3 aulas)

II. Levantamento de dados para a biografia escolhida: quais serão as fontes de pesquisa? Terá entrevista? Quem serão os entrevistados?(apenas a pessoa biografada? Ou outras pessoas também podem ser entrevistadas?). É preciso fotografar? Por quê? Filmar? O que mais pode ser feito? (Elaboração de um roteiro para entrevista). (2 aulas)

Depois desta etapa, pedir que os alunos planejem como farão para produção do texto. Quais instrumentos irão utilizar para coletar as informações: entrevistas, pesquisa bibliográfica (se for o caso), questionários, vídeos, fotografias? O que deve constar e o que não deve numa biografia? Qual estilo vai adotar para a sua escrita: mais subjetivo ou mais objetivo? Literário ou não literário? Quais podem ser as fontes de pesquisa?

Definir o que faremos com as produções feitas: um livro, uma mostra, um acervo ou outra sugestão que eles trouxerem. Quem serão os leitores desses textos? É interessante que o

produto final seja algo escolhido pela turma, porém, caso eles não saibam o que sugerir, posso propor criarmos vídeos para compartilhar no Flipgrid ou a publicação de uma coletânea de biografias do bairro.

e) 5º MOMENTO: **Produção escrita e reescrita** (6 aulas)

Para esta etapa, estaremos dando enfoque nos aspectos linguísticos que contribuem para a revisão gramatical, a variação linguística escolhida e a estrutura do gênero.

I. Estudos gramaticais, lexicais, ortográficos, discursivos de conteúdos que contribuem para produção, sua textualidade, progressão temática e articulação. (4 aulas)

- a) Foco narrativo
- b) Recorte de tema
- c) Uso de conectivos (conjunções, preposições, pronomes)
- d) Adjuntos adverbiais
- e) Estudo ortográfico
- f) Regência nominal e verbal
- g) Concordância nominal e verbal
- h) Modos e tempos verbais

II. Estudos de textos que exemplificam o gênero biográfico, porém em outros formatos, que despertem o interesse dos estudantes, abrindo espaço para leitura analítica e reflexiva em outra modalidade de linguagem, a cinematográfica e literária. (2 aulas)

Tendo caminhado até esta etapa, será proposta aos alunos a exibição de um filme biográfico. Eles serão estimulados a sugerir algum título, caso não tenham sugestão apresentarei dois: O contador de História, que conta a vida do pedagogo e contador de histórias, Roberto Carlos Ramos. Como ele passou de interno da FEBEM, sem perspectiva de futuro a pedagogo que apresenta sua história de vida para mudar a vida de muitas crianças e adolescentes no Brasil. Ou o filme Mãos Talentosas, que traz a biografia do médico

Benjamim Carson, que através dos incentivos de sua mãe passa a ver na leitura e nos estudos a chance de mudar sua história de descrédito em si mesmo, preconceito e exclusão, tornando-se um renomado neurocirurgião nos Estados Unidos. O filme será mais um exemplo de texto biográfico, porém em outro formato, que muito interessa aos estudantes, abrindo espaço para leitura analítica e reflexiva em outra modalidade de linguagem, a cinematográfica.

Outra sugestão de leitura, com teor autobiográfico, é o da obra de Lázaro Ramos, *Na minha pele*. Nesta obra, o autor baiano, narra alguns episódios de sua vida que lhe proporcionaram aprendizagens significativas para lutar por um mundo mais justo, menos desigual. Em seu texto aborda temas como família, infância, gênero, preconceito e busca por seus sonhos.

f) 6º MOMENTO: A culminância (2 aulas)

A etapa final será planejada com a turma, que deverá decidir como faremos para apresentar as biografias produzidas, bem como que destino daremos a elas. De que forma poderemos dar visibilidade para essas histórias para que não sejam mais invisibilizadas, mas ao contrário, sirvam de exemplo e de representatividade para todos da comunidade.

Acredito que seja importante divulgar as produções para a comunidade escolar, bem como, de alguma forma, homenagear os biografados. Tudo de comum acordo com os interesses da turma.

3. De repente tudo parou...O inesperado e a mudança de planos e práticas - muitos desafios

Era uma típica segunda-feira de março, estávamos em nossas salas de aula, como de costume, com os nossos alunos seguindo nossas rotinas. Mal sabíamos que este dia seria o último momento em que estaríamos em contato físico uns com os outros, olhando no olho, abraçando, tocando, se esbarrando, suando junto. O dia 16 de março de 2020 foi marcado pelo anúncio de medidas para conter o avanço do coronavírus na Bahia. Dentre as medidas que foram publicadas em decreto oficial pelo governador do estado, anunciou-se a suspensão das aulas por um período de 30 dias em alguns municípios onde já havia registros de casos do coronavírus:

O GOVERNADOR DO ESTADO DA BAHIA, no uso das atribuições que lhe são conferidas pelo inciso V do art. 105 da Constituição Estadual, considerando que a saúde é direito de todos e dever do Estado, garantido mediante políticas sociais e econômicas que visem à redução do risco de doença e de outros agravos e ao acesso universal e igualitário às ações e serviços para sua promoção, proteção e recuperação, na forma do art. 196 da Constituição Federal; considerando a classificação pela Organização Mundial de Saúde, no dia 11 de março de 2020, como pandemia do Novo Coronavírus; considerando que a situação demanda o emprego urgente de medidas de prevenção, controle e contenção de riscos, danos e agravos à saúde pública, a fim de evitar a disseminação da doença,

D E C R E T A

Art. 1º - Este Decreto dispõe sobre medidas temporárias a serem adotadas, no âmbito do Estado da Bahia, para enfrentamento da emergência de saúde pública decorrente do coronavírus

[...]

Art. 7º - Em função dos casos confirmados de coronavírus nos Municípios de Salvador, Feira de Santana e Porto Seguro, ficam suspensos, pelo período de 30 (trinta) dias:

[...]

II - as atividades letivas, nas unidades de ensino, públicas e particulares, a serem compensadas nos dias reservados para os recessos futuros;

O decreto tomou por base o pronunciamento da OMS (Organização Mundial da Saúde) no dia 11 de março de 2020, no qual a entidade havia caracterizado a doença causada pelo novo corona vírus como pandemia, devido ao avanço dos números de casos de mortes e contaminações por conta do vírus. A medida busca envolver governo e toda a sociedade em prol de ações e estratégias para minimizar as possibilidades de transmissões, prevenir a contaminação e evitar elevar, em demasia, o número de mortes.

Em uma semana todos os municípios já haviam suspenso as atividades escolares com o intuito de frear o crescimento de casos nos municípios e tentar evitar o colapso nos sistemas de saúde. Essa suspensão foi uma das medidas para conter o avanço do vírus, uma

vez que as crianças eram tidas como principais vetores da doença, e mesmo não sendo as mais afetadas naquele momento, poderiam infectar pessoas mais velhas de seu círculo familiar.

O CoVid 19 é um vírus assim chamado por ser a sua abreviação (CO- corona , VI- vírus, D- doença) ou coronavírus 19. Ele causou uma pandemia que ainda assusta toda a população mundial. É uma doença que apresenta em seu espectro clínico desde infecções assintomáticas a quadros graves que levam ao óbito. Estudos indicam que o surto começou em Wuhan, na China e desde então se espalhou por todo o mundo.

Tudo era muito assustador! Não sei definir o sentimento naquele momento, e quanto mais ouvíamos falar das medidas de restrição e dos acontecimentos, mais o medo, a ansiedade, a insegurança e as aflições aumentavam. Paramos de surpresa. Tivemos um dia para tomar medidas para o tempo de distanciamento social. Na escola onde trabalho, decidimos por entregar fichas de leitura e livros aos alunos, juntamente com uma lista de atividades para que eles fizessem durante o período da quarentena (que acreditávamos, duraria de 15 a no máximo 40 dias). De repente um ou outro especialista falava em terminarmos o semestre cumprindo as medidas de distanciamento social e a angústia aumentava. A cada 30 dias um novo decreto é emitido, suspendendo as aulas por igual período no estado. E a prefeitura de Salvador emite o seu decreto a cada 15 dias.

Da Europa e de alguns países vizinhos recebíamos notícias alarmantes, que mais pareciam ser tiradas de filmes de terror e ficção científica. As redes sociais, os jornais, aliás todos os programas de tevê só tinham o mesmo assunto: O aumento do número de casos da covid-19, no Brasil e no mundo. Notícias reais que pareciam de ficção se misturavam a notícias falsas. Os políticos não conseguiam se alinhar nas tomadas de decisões e assistimos a saúde do nosso país ser tratada como um jogo político. Boaventura (2020) fazendo uma análise da situação a que nos coloca o momento pandêmico, afirma que a política deveria estar a favor do povo, mediando entre as necessidades e aspirações do povo e as ideologias. Mas esta mediação vem ocorrendo em favor do mercado, que como ele diz já é um todo-poderoso, tão invisível e grandioso quanto o vírus, tem apenas direitos e nunca deveres. Está sempre a serviço de seus próprios interesses, nunca preocupado com o cidadão comum. O autor faz também uma análise do quanto os intelectuais deixaram de mediar entre as necessidades e aspirações do povo, e se atêm a defender suas ideologias. Reflete também o quanto não estamos preparados para enfrentar estados de excepcionalidade, e o quão está sendo difícil ser intelectual neste momento. E apresenta como solução teorizar a partir de uma posição de retaguarda, conhecendo as necessidades e aspirações do povo e atendendo a elas.

Não demorou a doença chegar perto de nós, nos atingindo e/ou atingindo a amigos e familiares, até ao falecimento de colegas de trabalho, amigos e conhecidos. Não demorou também para mostrar que não estávamos no “mesmo barco” como muitos costumam dizer, tentando mostrar que a pandemia atingiu a todos da mesma forma. Como diz Boaventura, o vírus tinha alvo certo. E é muito mais cruel para uma determinada parte da nossa sociedade. E no contexto escolar, essa desigualdade também se mostrou tão cruel quanto em outros setores. A pandemia escancarou sem filtro as contradições que vivemos em nossa sociedade. Contradições que sempre existiram, mas não eram alvo de preocupação e de interesse comum. Também não sei (não posso garantir) se estão sendo agora, principalmente frente aos dados a que temos acesso de levantamentos feitos por entidades federais, estaduais e municipais.

3.1. O contexto das aulas no período pandêmico: aulas on, alunos off

Não fazemos planos pensando na possibilidade de não realizá-los. No máximo na probabilidade de adaptarmos nossos planejamentos. E isto em educação já é uma máxima. Todo planejamento é flexível. Mas o que vivemos neste ano de 2020, quebrou com todas as nossas rotinas, experiências e expectativas. O mundo parou. E junto a essa paralisação a educação também parou. Compreendendo melhor a situação, os setores da nossa sociedade começaram a se organizar para adaptar-se ao afastamento determinado pelas autoridades.

A medida de suspensão das aulas ocorreu em quase todo o território brasileiro e se deu a fim de evitar aglomerações nas salas de aula e assim diminuir as chances de os estudantes se tornarem vetores do vírus para as suas famílias. Além da suspensão das aulas, outras atividades também foram suspensas, o comércio fechou, atividades esportivas e culturais pararam. Muitas coisas mudaram, já não podíamos ir à praia, igrejas, restaurantes, casa de familiares e de amigos. O trabalho de muitos passou a ser em “home office”, a aula passou a acontecer no ambiente da casa, algumas famílias passaram a interagir mais com a escola e muitos pais passaram a assumir um pouco o papel do professor, alguns alunos nos ensinaram a usar os recursos digitais que eles tanto dominavam. Adotamos o uso de máscaras, álcool em gel, distanciamento físico, locais marcados em filas etc. Tudo a fim de evitar a contaminação e atender as medidas de restrições determinadas pelos órgãos de saúde.

Diante dos sucessivos decretos e da permanência das medidas de controle do vírus, o formato das aulas precisou ser repensado no município de Salvador. Já sabíamos que não seria algo tão provisório e que um novo normal se instalaria depois de todas essas mudanças. Mesmo não tendo tanta certeza de como seria esse “novo normal”, a Rede precisava tomar

novas medidas para as aulas neste período. As escolas particulares já haviam contratado plataformas digitais e feito os primeiros ajustes com suas comunidades escolares a respeito do novo formato de trabalho. Em paralelo a isso, iam tomando medidas para o retorno presencial, pois já não poderia ser como antes. Esses alunos estavam “on” em suas online, ou remotas.

Enquanto isso, os alunos da escola pública estavam “off”. Qualquer medida que fosse tomada deveria levar em consideração toda a diversidade que se encontra nas redes públicas de ensino, desde as modalidades quanto a territorialidade, e as especificações socioeconômicas de nossos alunos. Mas como diz Boaventura(2020), algumas situações de vulnerabilidade que já era invisibilizadas, neste período continuaram a margem e segundo ele, se olharmos atentamente, as perceberemos bem ao nosso lado.

Em nossa escola, não esperamos determinações sobre a continuidade das aulas neste período, e fomos construindo nossas estratégias para mantermos o vínculo com os alunos e suas famílias. Mantemos as atividades quinzenais, que a princípio eram impressas, mas depois recuamos para evitar o contato físico. Criamos grupos de Whatsapp para as famílias, foram criados grupos para os alunos por série e nos dividíamos entre os professores, por disciplina, para fazer atendimentos diários nestes grupos. Respondíamos as atividades, orientávamos os trabalhos, fazíamos reuniões virtuais com os pais, com os estudantes e com os professores. Como a escola entregava a cesta básica que o município disponibilizava, a direção ia captando cada vez mais alunos para nossos grupos, mas isso não era sinal de que todos estavam sendo atendidos dentro dessas condições mínimas que havíamos conseguido estabelecer. Eles ainda não estavam on...

Não conseguíamos ter retorno amplo sobre a abrangência de nossas atividades. E já não nos sentíamos confortáveis em ter que propor atividades sem o contato direto e efetivo com os estudantes. Mesmo com as tentativas de incluir os alunos nos grupos de whatsapp, o número de alunos que conseguíamos alcançar ainda não era grande, principalmente nas turmas de sexto e sétimo ano. E mesmo nas demais turmas, não tínhamos uma participação significativa dos estudantes. Percebemos que muitos alunos não tinham pacotes de dados para o acesso constante e que muitos daqueles participantes do grupo não eram os alunos da turma, mas o pai, a mãe, tios, irmãos ou outros, pois eles também não possuíam o aparelho para uso próprio. E esta situação passou a ser ainda mais grave com os rumos que tomaram as aulas na Rede Municipal.

A rede municipal de Salvador adotou, em parceria com a Instituição paulista Escola Mais, uma plataforma virtual para as aulas online dos estudantes. Nesta plataforma, o nome de todos os alunos e professores da rede foram inseridos. Foi criado um usuário e uma senha

para nosso acesso. Os professores passaram a ser tutores dos alunos, acompanhando suas aulas e seu progresso nas atividades propostas neste novo ambiente, além de propor atividades para os alunos que não conseguissem ter acesso às aulas síncronas no turno matutino. Os alunos que conseguiam assistir as aulas pela plataforma levaram um tempo para compreender o seu funcionamento. Nós professores também. Mas o mais grave era o baixo de números de alunos participando destas aulas.

Em matéria disponibilizada no site da secretaria de educação de Salvador, no dia 15 de maio de 2020, o então secretário juntamente com o prefeito declarou que estas aulas seriam utilizadas como atividades complementares e não haveria a possibilidade de avaliar, uma vez que reconhecia a dificuldade de acesso aos recursos digitais. E desde então estavam buscando parcerias para a exibição de aulas na televisão. O que mais tarde se firmou com a Rede Aratu, e os alunos passaram a ter mais esta possibilidade de acesso às aulas. Em nossa escola, mesmo tentando estar muito engajados em nossas ações, ainda não conseguíamos alinhar as ofertas disponíveis com o nosso trabalho, uma vez que o aluno podia optar por assistir as aulas na tevê ou na plataforma e ainda tínhamos que preparar atividades em PDF que eram disponibilizadas pelos alunos de forma recorrente a cada quinze dias. Por fim, após algumas reuniões e análises, definimos que usaríamos as aulas da tevê como prioridade por considerá-las mais acessíveis. Como forma de minimizar as dificuldades de acesso, os alunos também receberam chips com pacotes de dados, disponibilizados pela prefeitura que permitiriam aos estudantes navegar de forma gratuita e assim poderem acessar as aulas virtuais da plataforma Escola Mais.

No site da secretaria o secretário municipal da Educação Bruno Barral declarou: “Estamos patrocinando pacotes de dados para garantir que nossos alunos continuem os estudos virtuais enquanto as aulas presenciais não voltam” (Cf. em <http://educacao3.salvador.ba.gov.br/prefeitura-entrega-33-mil-chips-de-internet-patrocinada-para-alunos-da-rede-municipal/> - 30/07/2020)

As aulas na tevê se tornaram a opção mais democrática para o município de Salvador. Contudo mesmos as aulas na tevê não conseguem atingir a todos os nossos alunos. Em uma pesquisa realizada entre os meses de agosto e setembro de 2020, a escola fez um levantamento para identificar os acessos e as dificuldades enfrentadas pelos alunos e por suas famílias. A pesquisa contou com a participação voluntária de 95 pais e mães que responderam ao questionário feito no Google forms e disponibilizado no grupo de whatsapp dos pais. Boaventura nos diz que “Qualquer quarentena é sempre discriminatória, mais difícil para uns grupos sociais do que para outros e impossível para um vasto grupo de cuidadores, cuja

missão é tornar possível a quarentena ao conjunto da população.” (BOAVENTURA, 2020. P.15) e isso ficou muito claro com nossas vivências neste período de quarentena e nas evidências apontadas pelo resultado da pesquisa.

Temos relatos de algumas famílias de que no local da residência o sinal da tevê não pega. Alguns deles dizem que o aparelho não possui o canal digital. E oficialmente, até o final do ano de 2020, não foi dito à comunidade escolar que essas aulas seriam validadas para computar o ano letivo. Em pesquisa realizada na escola sobre a participação dos alunos nas aulas da Plataforma Escola Mais, 19 famílias disseram que os filhos não acompanham as aulas. 46 famílias responderam que assistem às vezes e 30 disseram acompanhar bem as aulas. Com relação às aulas na tevê, 29 famílias responderam que os filhos assistem todos os dias, 40 famílias disseram assistir às vezes; 14 disseram que quase nunca assistem e 12 deles não assistem.

Ao serem questionados sobre o que estavam achando das aulas na tevê e das aulas transmitidas pela Plataforma, as opiniões dos responsáveis foram bem diversificadas: boas, rápidas, sem sentido. Havia os que preferiam as aulas da tevê e os que preferiam na plataforma. Alguns desejavam as aulas presenciais, ou feitas pelo próprio professor da escola outros preferiam as atividades em PDF. Alguns não sabiam opinar. Abaixo estão alguns dos comentários feitos por estes participantes da pesquisa:

“Achei um ótimo trabalho mais algumas mais meu filho prefere fazer em PDF pois diz ser melhor”

“Na TV as aulas se repetem na plataforma é artificial”

“Na teve e claro mais na prataforma e confuso”

“Ótimo porque apesar da pandemia ela está estudando e aprendendo novas formas de estudar”

“Acho muito bom. As aulas da tv só não dá tempo para cópia, so pra assistir”

“Na plataforma e melhor”

“não deveria ser dessa forma pois pra me quem deveria esta dando aulas deveria ser os próprios professores”

Em alguns depoimentos é possível perceber o quanto é difícil democratizar esse processo. São muitas nuances que deixam as ações fragilizadas no sentido de atender a todos, mesmo tendo ocorrido a iniciativa da Secretaria Municipal de distribuir chips com pacotes de dados para os estudantes. Algumas famílias tiveram dificuldade em entender seu funcionamento do chip, outros não funcionaram e alguns funcionaram por um pequeno espaço

de tempo. Alguns são utilizados até hoje. Muitas vezes os alunos e suas famílias recorreram à escola para pedir auxílio na utilização do chip.

“São boas mas minha tv não pega os canais porque e da antiga”

“Na plataforma as vezes o celular não consegui entra”

“O canal não pega aque em casa”

“Acho que assistir dois tipos de aulas em turnos diferentes acaba atrapalhando os alunos.”

“Excelente, apesar que meus filhos não estão assistindo todas as aulas, porque tenho que comprar a antena que deu defeito, mais quando estava bem, eles estavam se adequando muito bem. reclamavam só porque já estavam acostumados com seus professores, coloquei eles pra fazer uma reflexão o quanto os professores deles são úteis e que muitas das vezes eles achavam que eram chatos, kkk, essa pandemia tem ensinado a eles a valorizar tudo o que Deus dava pra eles e que eles muitas das vezes não reconhecia, hoje é notório em cada face de meus filhos, o quanto estão sentindo falta dos professores e amigos que tudo isso passe logo, em nome de JESUS”

Um responsável respondeu da seguinte forma: “E só para passar o tempo”. Essa resposta mostra o que ouvimos algumas vezes dos alunos nas interações nos grupos de whatsapp, quando questionavam se as aulas valeriam para computar o ano letivo, se teriam avaliações e se eles poderiam ser reprovados.

Tudo isso nos mostra o quanto foi gritante o que se escancarou sobre as desigualdades sociais. Apesar de já sabermos que vivemos em um país de muita diversidade socioeconômica, este fator ficou muito exposto nesta pandemia e como não podia ser diferente, na educação ele se concretizou de forma absoluta. É impossível não ver.

Sabemos que a quarentena é um período difícil, entretanto, Boaventura aponta que há grupos para quem ela é ainda mais cruel, um grupo que já vive comumente em situações de vulnerabilidade que tendem a se agravar com o período pandêmico. Esse grupo compõe o que ele nomeia de Sul, mas não o sul como um espaço geográfico, e sim como um espaço-tempo político, social e cultural. Neste espaço estão todos aqueles que sofrem injustiças sociais, causadas pelo sistema capitalista, pelo racismo, pelo sexismo.

Dentre esses grupos ele seleciona as mulheres, os trabalhadores precários, informais, autônomos, os trabalhadores da rua, os moradores de rua, os moradores das periferias pobres das cidades, favelas, barricadas, etc, os internados em campos de refugiados, imigrantes sem documentos, os deficientes e os idosos. Aqui acrescento ainda a população negra que além de viver sob todas essas mazelas sociais, mora em favelas fortemente policiadas, em permanente

estado de quarentena já há muito tempo caracterizado pela vigilância constate que os impede de transitar livremente pela cidade. Dessa forma, estão expostos ao que Achile Mbembe denomina de necropolítica, determinando que um grupo está mais destinado a morte do que outros.

Dessa lista de mais vulneráveis, me ateei a alguns que se aproximam da comunidade escolar a que pertenço.

As mulheres são as principais responsáveis pelas famílias de nossos alunos. Das respostas apresentadas na pesquisa realizada pela escola, 96,8% eram de mulheres. Segundo Boaventura, para esse público a quarentena é especialmente mais difícil uma vez que são consideradas as “cuidadoras do mundo” empreendem cuidados dentro e fora de casa, em casa, na maioria das vezes não há figura masculina e quando ocorre ainda precisa lidar com questões de machismos, não há uma distribuição justa das tarefas domésticas, o confinamento aumentou os números de casos de violência doméstica. Todos esses sintomas que já são cotidianos na vida dessas mulheres se agravam num período de confinamento.

Outro grupo que compõe a nossa comunidade escolar é o de trabalhadores informais e autônomos bem como os trabalhadores de rua, para este autor, esse grupo de trabalhadores é o mais dominante a partir das políticas neoliberais, sempre são os mais afetados em qualquer momento de crise, possuem empregos informais ou quando formais, com pouquíssimos direitos. Já vivem situações de precarização de seus empregos e sofreram fortemente o processo de demissões.

Ficar em casa para esse grupo é ter que abrir mão do sustento de sua família. Em nossa escola, dentre os responsáveis que responderam a pesquisa, 30 perderam o emprego, 3 fecharam o pequeno negócio que mantinham, 17 são autônomos e tiveram perdas dos rendimentos (diaristas, manicures, etc), 16 trabalham em casa, 5 já estavam desempregadas, 5 tiveram suspensão do trabalho e ficaram sem rendimentos, 5 tiveram redução da carga horária e dos salários. 13 pessoas disseram não terem sido afetadas em seus empregos por conta do período. 1 pessoa não respondeu. 85 famílias receberam ajuda do governo, como o auxílio emergencial. Todos os meses a prefeitura disponibiliza uma cesta básica por aluno.

O impedimento de trabalhar na rua significa não ter dinheiro sequer para procurar socorro em caso de necessidade, e nem ter a possibilidade de escolher entre comprar alimento ou itens de segurança e limpeza que o momento impõe ainda mais. E que por isso mesmo tiveram seus preços exacerbados.

E por último, trago o grupo em que toda a escola se enquadra, o dos moradores nas periferias pobres das cidades, favelas, etc. Este grupo é interseccional aos outros mencionados

e tem fortemente marcada a questão racial, pelo fato de ser uma população majoritariamente negra, o que infelizmente, em nossa sociedade os torna invisíveis e predestinado a não ter direitos ou privilégios. Este grupo vive a escassez: sem infraestrutura, sem água ou saneamento básico, com serviços públicos precários. Moram em pequenas casas, com poucos cômodos e muitos moradores. Vivem “na cidade sem direito a cidade”, sem acesso as condições urbanas que cabem à cidade. Boaventura (2020, p.18) ainda reforça, “poderão cumprir as regras de proteção recomendadas pela OMS?” Como manter o distanciamento interpessoal em espaços tão limitados quase sem privacidade? Paralela a essa emergência causada pela pandemia do coronavírus, se juntam outras emergências preexistentes nestes espaços mais periféricos e pobres. Com o fechamento das escolas, a precariedade só aumenta: as crianças deixam de ter garantidas algumas de suas refeições, aumenta a violência doméstica, diminui a chance de algumas mães trabalharem, além das perdas pedagógicas e cognitivas.

E finaliza dizendo

“a quarentena não só torna mais visíveis, como reforça a injustiça, a discriminação, a exclusão social e o sofrimento imerecido que elas provocam. Acontece que tais assimetrias se tornam mais invisíveis em face do pânico que se apodera dos que não estão habituados a ele.” (BOVENTURA, 2020. p. 21)

Os problemas escancarados pela pandemia no contexto das escolas públicas acentuaram ainda mais as desigualdades: muitos alunos que tinham na escola a segurança de sua alimentação semanal, famílias que tinham a segurança de deixar seus filhos menores para poderem trabalhar fora, famílias que não tem acesso a livros, a materiais didáticos, ou culturais para a sua formação de forma autônoma, além da falta de acesso à internet ou a recursos tecnológicos para o acompanhamento das aulas remotas. Há também desigualdades educacionais: professores que não estavam preparados para usar efetivamente os recursos tecnológicos, escolas e secretarias despreparadas para lidar com novas formas de ensinar em situações de emergências e adversidades. Dessa forma, um dos objetivos de aprendizagem da BNCC que é preparar o aluno para o uso das tecnologias, mostrou-se distante de ser alcançado pelos estudantes da escola pública.

A pesquisa ainda demonstrou que, em relação aos recursos tecnológicos, grande parte das famílias dos alunos possui apenas o smartfone, totalizando 81,1% das famílias. 2% das famílias possui notebook, 3% tablets e 5% computador de mesa. 8 pais/mães que responderam, afirmaram não ter nenhuma dessas tecnologias.

Para além dos problemas advindos ou destacados pela pandemia, este também foi um momento de muitas mudanças, na rotina das práticas pedagógicas. Posso atestar isso por mim, que apesar de manter sempre uma relação amistosa com meus alunos, mantinha uma certa distância pessoal entre eles, e com esse novo modelo de aula, pudemos nos aproximar mais, entrarmos um na casa do outro. Estávamos mais preocupados em saber como estava cada um; conversarmos sobre sentimentos e emoções. Os conteúdos curriculares deram espaço para outras propostas de trabalho. Os poucos alunos que participavam pediam para gente se encontrar, mesmo que eles de início ficassem com vergonha de abrir a câmera, eles sempre queriam nos ver, queriam conversar conosco. Muitas vezes pedi socorro para eles, na produção de um vídeo, na reorganização de grupos de whatsapp, na busca de colegas que não participavam da aula. Viramos amigos reais que conversávamos até altas horas da noite, e nos fins de semana. Em nossos encontros online, as famílias participam, colaboram, se envolvem. E assim seguimos na busca de que estarmos cada vez mais “on”.

Com todas as ausências e faltas, não deixamos de criar possibilidades para atender aqueles que não estavam online e também para motivar os que poderiam estar, mas não estavam, se desanimaram no caminho. Criamos momentos online para trocas, realizamos uma gincana virtual, criamos um canal no Youtube e um perfil no Instagram, gravávamos vídeos e podcast para divulgar nos grupos e permanecemos com os PDF que voltaram a ser impressos para os alunos que não têm possibilidade de acesso à internet.

Com todos esses recursos, toda a nossa corrida para tentar atender a um número máximo de alunos possíveis não deixam de estampar as desigualdades e as injustiças sociais a que nossos alunos da escola pública periférica sempre estiveram expostos. Essa pandemia veio para escancarar essa realidade. Bom seria que tivesse vindo para mudá-la; para mostrar a sociedade que não é possível ser considerada justa se seus cidadãos são privados de terem suas necessidades básicas atendidas. Mas infelizmente o que temos visto é ainda prevalecer o lucro e a individualidade. Nem mesmo esse vírus foi bem sucedido em mostrar para o homem que somos todos humanos e que nossas ações podem afetar e reverberar por todos. Não adianta sozinha me prevenir, fazer a minha parte: se o outro não fizer, não sairemos do lugar.

Além de tudo isso que afetou e ainda afeta o ensino em nossa escola, ainda houve a suspensão da aplicação da proposta de intervenção proposta no mestrado, mudando mais uma vez nossos planos e nossas expectativas.

3.2. Novas determinações para a proposta de intervenção

No dia 02 de junho de 2020, a coordenação do Profletras Nacional emitiu a resolução que aprovava as normas para o trabalho de conclusão de curso da turma Seis do Profletras, levando em consideração o período da pandemia do Covid-19 e as formas de enfrentamento da crise sanitária que dentre elas, suspende as aulas no território nacional o que impacta diretamente na etapa de desenvolvimento do projeto de intervenção e conseqüentemente no formato que teria o trabalho de conclusão do curso.

A normativa abria a possibilidade de o trabalho de conclusão ser de caráter propositivo, sem que necessariamente ocorresse a etapa da aplicação, passando a necessidade de apresentar um produto (proposta de sequência didática, criação de material didático, desenvolvimento de software etc.) que pode ser sistematizado a partir da análise de materiais didáticos, trabalhos de conclusão do ProfLetras, da intervenção na modalidade remota, dentre outros recursos.

As medidas tomadas nesta resolução chegam para amparar os novos rumos que precisávamos tomar uma vez que as aulas estavam suspensas e nossos alunos com pouco acesso as formas adotadas pela Secretaria de Educação em nosso município. Se nos propomos a elaborar uma proposta de intervenção que seja capaz de minimizar as desigualdades sociais a que os nossos alunos da escola pública já estão submetidos, a aplicação do projeto deixaria de fora uma boa parte de nossos estudantes.

Desta forma, se torna inviável a aplicação prática do projeto com a proposta de intervenção. E como seria uma pesquisa que envolvia seres humanos, foi necessário pedir a retirada do projeto do comitê de Ética (aprovado no mês de junho), uma vez que ele passa a ter caráter propositivo e bibliográfico.

Fica o desejo de poder adaptá-lo para o novo formato de aula que se instaura no mundo pós-pandemia, pois ainda não sabemos com certeza como será o nosso cotidiano em sala de aula daqui pra frente. E descobrir se tudo o que foi planejado, estudado, vislumbrado se realizará e que outras aprendizagens virão desta nova etapa que agora será pós Profletras e que com certeza é um momento em que me torno outra professora que está aprendendo a olhar para o seu estudante, para a sua escola e para a sua prática com um olhar mais sensível, mais atento e muito mais acolhedor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Quando meu olhar
se perder no nada,
por favor,
não me despertem,
quero reter,
no adentro da íris,
a menor sombra,
do ínfimo movimento.”

(*EVARISTO, 2008. Poemas de Recordação e outros movimentos*)

Andei e ando sempre me questionando o que de mais importante tenho aprendido no Profletras. Não consigo pensar em algo mais concreto e mais valioso do que aprender a ver e ouvir. Foram muitas aprendizagens nestes mais de dois anos como estudante do mestrado profissional, mas com certeza a que fez mais diferença para mim, foi essa mudança de perspectiva ao olhar para o meu aluno, saber dialogar com ele, ouvindo o que de fato ele tem a dizer e como tudo isso interfere em nossas aulas. Olhar para o meu aluno e saber questionar quem é ele, o que ele está buscando na escola e o que eu, como parte da escola, posso lhe oferecer. Como acolhê-lo, como incluí-lo, como lhe proporcionar momentos de aprendizagens significativas para o momento atual e para o futuro. Aprendizagens que levem em conta a sua identidade e que o leve a querer descobrir outros mundos, outras culturas e outras linguagens, outras formas de ser e estar no mundo e consiga respeitar a todas elas; que o leve a saber olhar também para cada pessoa e para o mundo que o cerca.

Envolver os estudantes em práticas de letramentos escolares a fim de desenvolver sua competência leitora e escritora é um desafio constante para nós, professores de Língua Portuguesa. Mas as aulas de língua não devem ter apenas este objetivo. Há muitas simbologias que o nosso fazer em sala de aula carrega. Ensinar é também um ato político. É assumir uma responsabilidade na construção de uma sociedade mais justa, coesa e acolhedora. Precisamos humanizar nossas ações. Aprender a observar as subjetividades. E enfrentar desafios constantemente para mantermos nosso foco e nossa luta.

O olhar etnográfico foi necessário, pois contribuiu para pôr em evidência o aluno, sua história e seu território. Além de também nos colocar numa posição de autoanálise. Levando-nos a encontrar possibilidades de aliar as necessidades dos alunos aos objetivos do ensino. Esta longa caminhada, trouxe-me significativas mudanças, nas posturas em sala de aula, nos paradigmas que norteiam minha prática e, principalmente, me fez entender que não existem

receitas prontas e nem fórmulas perfeitas. A cada turma, a cada aluno e a cada momento teremos novos desafios que exigirão, de nós, novas formas de olhar e novas formas de agir.

Agradeço ao Profletras por este espaço aberto que permite a nós, professores da educação básica, sermos um pesquisador e um estudante apto para escrever sobre a nossa própria prática. O nosso modo de ver torna-se valioso e imprescindível. Os estudos teóricos e as orientações que recebemos nos empoderam para que possamos falar sobre nós mesmos e nossas vivências na escola pública. Esta foi/é uma ação de escrever, resistir e (re)existir.

É imprescindível assumir posturas políticas e concepções de ensino para nortear a nossa prática. Dessa forma promoveremos um ensino emancipador, acolhedor e significativo. A decisão de abrir-se ao que está fora da escola para que entrem em nossas aulas e nos apresentem possibilidades de crescimento e aprendizagem é um exercício proporcionado pelo olhar etnográfico.

Dentre as mudanças ocorridas neste processo, estão as quebras de alguns estigmas que carrego desde muito tempo, mas que para mim, estavam superados. Contudo percebi que eram reforçados em minhas aulas a respeito da língua e da cultura dos alunos. Os estudos realizados sobre o racismo linguístico me levaram a compreender que não basta falar em preconceito linguístico. É preciso entender a raiz, as marcas e as consequências desse racismo, que se apresenta na língua e se estrutura em outros espaços de dominação. Se admitirmos que o racismo está na estrutura das coisas, precisamos admitir que a língua é uma posição nessa estrutura. Gabriel Nascimento defende que é na língua que se materializa as formas de dominação na qual as condições históricas, econômicas, culturais e políticas produzem o racismo. É a partir da língua que os sujeitos oprimidos e silenciados poderão libertar-se e resistir.

Para combater esse racismo linguístico a que estamos expostos, em aulas de língua portuguesa da educação básica, venho compreendendo a necessidade de um ensino de língua que acolha, levando em consideração os diversos letramentos a que o nosso aluno está exposto fora da escola, que seriam os letramentos de reexistência. Precisamos, como diz Nascimento, desbranquear a linguística, mas também seguir desbranqueando a literatura (Adiche, Dalvi, S. Roberto Oliviera, etc) para não gerarmos mais desigualdades linguísticas, nem estereótipos, e nem hipervigilâncias (SANTOS, 2019) que aumentam os preconceitos, as exclusões e os silenciamentos.

Precisamos conforme nos diz Antunes (2007), entrelaçar língua, identidade, povo e cultura, para promovermos um ensino realmente significativo e de acolhimento. E assim seguir por um ensino de língua entendendo-a como atividade humana capaz de promover a

interação social. É preciso que as práticas de leitura e de escrita sejam valorizadas, refletidas, contextualizadas. Elas (leitura e escrita) não devem ser concebidas meramente para compor uma nota ou uma etapa da aula. Isso tem afastado os alunos destas práticas.

É extremamente relevante ensinar língua, texto e produção textual, abrindo espaço para a diversidade de textos, de autores e temas. Inclusive escolhas que representem os interesses e as identidades dos estudantes, como forma de acolhimento, mas também de ampliar seus conhecimentos sobre si mesmos, sobre os outros e sobre o mundo. As rodas de conversa se mostram importante metodologia participativa (Silva e Lima, 2019) para o desenvolvimento do trabalho etnográfico. Elas nos possibilitam ampliar o olhar para a sala de aula e os conhecimentos básicos para o trabalho coletivo, capazes de colocar lado a lado diferentes sujeitos, sem hierarquia, de fortalecer laços de afetividade e de possibilitar uma gestão mais democrática da fala.

É um direito do aluno o ensino do português padrão que lhe dará acesso a espaços privilegiados em nossa sociedade, mas também devemos lhe garantir reconhecer as formas de construção desse padrão, bem como a língua como identidade de um povo. É importante empoderá-lo para reconhecer que a língua é a principal arma de reexistência que possuímos. A linguagem é o nosso campo de luta.

A valorização das histórias de vida, a partir das escrevivências tem por intenção dar visibilidade a histórias e práticas de resistência do contexto em que os alunos vivem, trazendo reflexividade para essas experiências tanto da parte de quem escreve quanto daquele que será narrado. A escolha do gênero biografia representa a importância da escrevivência por registrar a representatividade que terão as histórias de cada pessoa escolhida para o grupo social e também serão a constituição das práticas dos letramentos de reexistência desse grupo que estará adentrando o espaço escolar.

A relevância deste projeto está em desenvolver competências e habilidades nos estudantes, moradores de Paripe, onde muita coisa já é negada, onde o valor do ser humano deve ser resgatado com muita resistência todos os dias, para que possam, a partir das vivências, escrevivências e leituras realizadas, estar mais conscientes de suas potencialidades, de seus objetivos enquanto cidadãos que buscam, na escola, mais uma oportunidade para prepararem-se para ser e estar no mundo, e que percebam que o ato de ler e escrever com eficácia os inscreve no mundo letrado.

A colonização se faz presente em nossa língua, em nossas crenças, estética e cultura, e é preciso libertar-se desse processo, para reconhecermos nossas identidades potenciais, não impondo limites para nossos corpos. Limites invisíveis, mas extremamente potentes que têm o

poder de nos enfraquecer, imobilizar, invisibilizar. E a partir dessa desconstrução de padrões impostos por uma minoria que busca manter seus privilégios, possamos encontrar possibilidades de reexistência; de potência de nossas linguagens, cultura, identidade.

Tudo o que está neste memorial é escrevivência e ele é reexistência em vários sentidos, desde a luta para conseguir fazer esse mestrado, trabalhando 60 horas semanais, vivendo um período longo de incertezas durante a pandemia do corona vírus; a luta para conseguir dar aula; para me reconhecer nestas transformações; a luta para reconhecer nos meus alunos suas necessidades; para acreditar que as minhas experiências e a dos meus alunos têm valor; a luta para perceber que tudo o que vivemos nos constitui como seres sempre em transformação e que é preciso estar atentos para observar essas mudanças e necessidades.

REFERÊNCIAS

ADICHE, Chimamanda Ngozi. **O perigo da história única**. Tradução Julia Romeu. São Paulo: Companhia da Letras, 2019.

ANTUNES, Irandé. Aula de Português: Encontro e interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

_____, Irandé. Língua, texto e ensino: outra escola possível. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ANZALDÚA, Glória. Falando em línguas: uma carta para mulheres escritoras do terceiro mundo. Ensaio. Estudos Feministas. 2000, págs. 229 a 236

ANZALDAUÁ, Glória. **Como domar uma língua selvagem**. Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Difusão da língua portuguesa, nº 39, p. 297-309, 2009.

BAKTIN, Mikail. Os gêneros do discurso. In: _____. Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 261-306.

BARBOSA, Lucia Maria de Assunção; SÃO BERNARDO, Mirelle Amaral. Língua de acolhimento. Dicionário crítico de Migrações Internacionais. CAVALCANTI, Leonardo [et al.], (org.). Editora Universidade de Brasília. Brasília: 2017 – pp. 434 – 437

BOMFIM, Anari Braz. Política linguística: uma experiência de autoria Pataxó. XI CONLAB (Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais) Salvador, UFBA, 7 a 10 de agosto de 2011. Disponível em: <http://docplayer.com.br/12262109-Politica-linguistica-uma-experiencia-de-autoria-pataxo.html> (acesso em 28/04/2021)

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.

Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192.

Acesso em: 21/01/2020

CARBONI, Florence; MAESTRI, Mario. A linguagem escravizada: língua, história e poder. Revista espaço acadêmico, Maringá, ano 2, nº 22, p. 1-26, março 2003. ISSN 1519.6186.

CARINO, Jonaedson. A biografia e sua instrumentalidade educativa. Educação & Sociedade, ano XX, nº 67, Agosto/99, p. 153 a 181. ISSN 1678-4626. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73301999000200006&script=sci_abstract&tlng=pt

DALVI, Maria Amélia. Literatura na Educação Básica: propostas, concepções, práticas. **Cadernos de Pesquisa em Educação** - PPGE/UFES, Vitória, ano 10, v. 19, n. 38, jul./dez. 2013, p. 123-140.

DELMANTO, Dileta. CARVALHO, Laiz B. de. Português Conexão e Uso. 9º ano. Manual do professor. São Paulo: Saraiva, 2018.

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

EVARISTO, Conceição. A Escrivivência e seus subtextos. In: DUARTE, Constância Lima. NUNES, Isabela Rosado. Orgs. **Escrivivência: a escrita de nós: Reflexões sobre a Obra de Conceição Evaristo**. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020, p. 26 a 46.

FEITOSA, Maria Laurismar Paulino. **Memorial de família: do mundo para a sala de aula, da sala de aula para o mundo**. 2015. Memorial/Dissertação (Mestrado Profissional em Letras)- PROFLETRAS – Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2002. 143p

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

HOOKS, Bell. Linguagem: ensinar novas paisagens/novas linguagens. In: Estudos Feministas, Florianópolis, 16(3): 424, setembro-dezembro/2008 p. 857-864

KLEIMAN, Angela. **Preciso ensinar o letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?** São Paulo: Unicamp, 2005

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

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

Lima, J. **Conceição Evaristo: ‘minha escrita é contaminada pela condição de mulher negra’**. Nexojornal. 26 de maio de 2017(atualizado 02/07/2018). Disponível em: <https://www.nexojornal.com.br/entrevista/2017/05/26/Concei%C3%A7%C3%A3o-Evaristo-%E2%80%98minha-escrita-%C3%A9-contaminada-pela-condi%C3%A7%C3%A3o-de-mulher-negra%E2%80%99>

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

NASCIMENTO, Gabriel. **Racismo linguístico: os subterrâneos da linguagem e do racismo**. Belo Horizonte: Letramento, 2019.

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

OLIVEIRA, Silvio Roberto dos Santos. A escola, o professor e a literatura em tempos plurais: pensando o contexto soteropolitano. In: SANTOS, J. Henrique de Freitas et al. (Orgs). **Redes de aprendizagens entre a escola e a universidade**. Salvador: EDUFBA, 2019. p. 249-270.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. **Coisas que todo professor de português precisa saber: a teoria na prática**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

PASSEGGI; Maria da C. SOUZA, Elizeu C. de; VICENTINI, Paula P. Entre a vida e a formação: pesquisa (auto)biográfica, docência e profissionalização. In: Educação em Revista | Belo Horizonte | v.27 | n.01 | p.369-386 | abr. 2011

Paripe, Lobato e São Cristóvão estão entre os dez bairros mais violentos de Salvador.

Disponível em: <https://www.correio24horas.com.br/noticia/nid/paripe-lobato-e-sao-cristovao-estao-entre-os-dez-bairros-mais-violentos-de-salvador/> de 23/08/2016, acesso em 26/03/2021)

Paripe. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Paripe> (Acesso em 23/03/2021)

<http://educacao3.salvador.ba.gov.br/trinta-e-tres-mil-alunos-terao-aulas-virtuais-a-partir-de-segunda-18/> disponível em) acesso em 04/04/2021

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágio e docência: diferentes concepções. *Póesis Pedagógica*, Universidade Federal de Goiás, v. 3, p. 11-33, maio 2006. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/poesis/article/view/10542>. Acesso em: 23 set. 2019.

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

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno Manual Antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. 128 p.

ROJO, Roxane. **Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola**. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (Orgs). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012. p. 11-31.

SANTOS, Milton. **A urbanização Brasileira**, São Paulo: Hucitec, 1993.

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

SANTOS, José Henrique de Freitas. Linhas de fuga da prisão sem grades: o hip-hop como pedagogia antipanóptica. Em: SANTOS, J. H. F.; ASSUMPÇÃO, S. S. *Redes de aprendizagens entre a escola e a universidade*. Salvador: EdUFBA, 2019, p. 271-29

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

SILVA, Ana Lúcia Gomes. SERPA, Luiz Felipe S. Perret. O gênero memorial como dispositivo de formação e autoformação: Reflexões iniciais. In: CORDEIRO, Verbena M. Rocha. SOUZA, Elizeu Clementino. Orgs. Memoriais, literatura e práticas culturais de leitura. Salvador: EDUFBA, 2010. p. 79 a 107.

SILVA, Simone Bueno Borges. Leitura e Formação de Leitores. In: SILVA, Simone Bueno Borges et al. (org.). **Leitura, multimodalidade e formação de leitores**. Salvador: UFBA, 2015. p. 9-28.

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

SOUZA, Ana Lúcia S. **Letramentos de Reexistência: poesia, grafite, música e hip-hop**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

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

SOUZA, Ana L.S.;LIMA, Maria Nazaré M.de. Rodas de conversa em cena: potencializando vozes de estudantes, que sempre têm o que dizer. In: SANTOS, J. Henrique de Freitas et al. (Orgs). **Redes de aprendizagens entre a escola e a universidade**. Salvador: EDUFBA, 2019. p. 159 – 176.

STREET, Brian. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Tradução Marcos Bagno.- São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

Trinta e três mil alunos terão aulas virtuais a partir de segunda. Disponível em: <http://educacao3.salvador.ba.gov.br/trinta-e-tres-mil-alunos-terao-aulas-virtuais-a-partir-de-segunda-18/> acesso em 04/04/2021

SMED. Salvador entrega 33 mil chips de internet para alunos da rede. Disponível em: <http://educacao3.salvador.ba.gov.br/prefeitura-entrega-33-mil-chips-de-internet-patrocinada-para-alunos-da-rede-municipal/>. 30/07/2020. Último acesso em 04/04

SMED. Paradinha da leitura' movimentada escolas da Gerência Regional de Educação Subúrbio II e Ilhas. Salvador: 04/11/2019. Disponível em: <http://educacao3.salvador.ba.gov.br/paradinha-da-leitura-movimentada-escolas-da-gerencia-regional-de-educacao-suburbio-ii-e-ilhas/>. Último acesso em 21/04/2021

Decretos Municipais Salvador Bahia: <http://www.saude.salvador.ba.gov.br/covid/wp-content/uploads/sites/27/2020/05/decretos-municipais.pdf>

ANEXOS

DECRETO Nº 19.529 DE 16 DE MARÇO DE 2020

Regulamenta, no Estado da Bahia, as medidas temporárias para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus.

O GOVERNADOR DO ESTADO DA BAHIA, no uso das atribuições que lhe são conferidas pelo inciso V do art. 105 da Constituição Estadual,

considerando que a saúde é direito de todos e dever do Estado, garantido mediante políticas sociais e econômicas que visem à redução do risco de doença e de outros agravos e ao acesso universal e igualitário às ações e serviços para sua promoção, proteção e recuperação, na forma do art. 196 da Constituição Federal;

considerando a classificação pela Organização Mundial de Saúde, no dia 11 de março de 2020, como pandemia do Novo Coronavírus;

considerando que a situação demanda o emprego urgente de medidas de prevenção, controle e contenção de riscos, danos e agravos à saúde pública, a fim de evitar a disseminação da doença,

DECRETA

Art. 1º - Este Decreto dispõe sobre medidas temporárias a serem adotadas, no âmbito do Estado da Bahia, para enfrentamento da emergência de saúde pública decorrente do coronavírus.

Art. 2º - Ficam suspensas por tempo indeterminado as férias e licenças estatutárias passíveis de gozo oportuno dos servidores públicos estaduais que atuam nos serviços públicos de saúde do Estado da Bahia.

Art. 3º - Para o enfrentamento da emergência de saúde a que se refere o art. 1º deste Decreto, poderão ser adotadas as seguintes medidas:

I - isolamento;

II - quarentena;

III - determinação de realização compulsória de:

a) exames médicos;

b) testes laboratoriais;

c) coleta de amostras clínicas;

d) vacinação e outras medidas profiláticas;

e) tratamentos médicos específicos;

IV - estudo ou investigação epidemiológica;

V - exumação, necropsia, cremação e manejo de cadáver;



RESOLUÇÃO Nº 003/2020 – CONSELHO GESTOR, de 02 de junho de 2020.

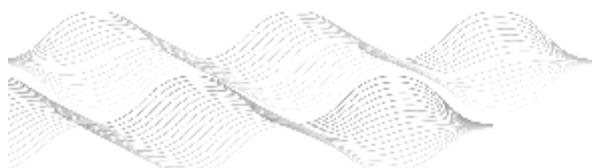
Define as normas sobre a elaboração do Trabalho de Conclusão do Curso para a sexta turma do MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS

A COORDENAÇÃO NACIONAL DO PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS (PROFLETRAS) faz saber que, usando das atribuições que lhe confere,

CONSIDERANDO o enfrentamento da pandemia do Covid 19, no âmbito da esfera acadêmica e, particularmente, na pós-graduação;

CONSIDERANDO o contexto de crise sanitária que impacta a realização das atividades presenciais de intervenção que visam à elaboração do trabalho de conclusão da sexta turma do Profletras;

RESOLVE aprovar as seguintes normas:



Importância da leitura na sociedade moderna

Luísa Karlberg (16/08/2017)

Sobre a importância da leitura muitas perguntas são formuladas: A leitura ajuda as pessoas a vencerem na vida? Como a leitura pode transformar a nossa realidade? Que papel a leitura representa na transformação social do nosso país?

É sabido que a leitura representa um grande passo para a aquisição do conhecimento, pois é por meio dela que se adquire uma percepção singular do mundo. Além disso, a leitura oferece também uma contribuição no funcionamento e desenvolvimento do pensamento crítico, levando o leitor a questionar e a avaliar a vida, sob todos os aspectos

Vivemos numa era em que para nos inserir no mundo profissional devemos possuir boa formação cultural e muita informação. Nada melhor para obtê-las do que sendo leitor assíduo, pois quem pratica a leitura está fazendo o mesmo com a consciência, o raciocínio e a visão crítica.

A leitura tem a capacidade de influenciar nossa maneira de agir, de pensar e até mesmo de falar. Com a prática da leitura tudo isso é expresso de forma clara e objetiva e, certamente, as pessoas que não possuem o hábito de ler ficam presas a gestos e formas rudimentares de comunicação. Tudo isso é comprovado por meio de pesquisas, as quais revelam que na maioria dos casos, pessoas com ativa participação no mundo das palavras possuem um bom acervo léxico e, por isso mesmo, entram mais fácil no mercado de trabalho, ocupando cargos gerenciais, de diretoria e outros tantos cobiçados.

Porém, conter um bom vocabulário não é a única maneira de “vencer na vida”, pois é preciso ler e compreender para poder opinar, criticar e modificar situações. A leitura não é simplesmente extração de significados do texto por parte do leitor, é, na verdade, um processo de integração entre ambos, ou seja, é preciso que o leitor tenha a intenção de ler, a capacidade de antecipações e inferência e que o texto, por sua vez, apresente as características e condições necessárias ao leitor.

Diante de tudo isso, sabe-se que o mundo da leitura pode transformar, enriquecer culturalmente e socialmente o ser humano. Não podemos compreender e sermos compreendidos sem sabermos utilizar a comunicação de forma correta e, portanto, torna-se indispensável a intimidade com a leitura.

A leitura é extremamente importante para todos nós, não apenas por ser fundamental em nossa formação intelectual, mas também por permitir a todos nós um acesso ao mundo das informações, das ideias e dos sonhos. Sim, pois ler é ampliar horizontes e deixar que a imaginação desenhe situações e lugares desconhecidos e isto é um direito de todos.

A leitura permite ao homem se comunicar, aprender e até mesmo desenvolver, trabalhar suas dificuldades. Em reportagem recente, uma grande revista de circulação nacional atribuiu à leitura, a importância de agente fundamental para a transformação social do nosso país. Através do conhecimento da língua, todos têm acesso à informação e são capazes de emitir uma opinião sobre os acontecimentos. Ter opinião é cidadania e essa parte pode ser a grande transformação social do Brasil.

Os benefícios da leitura são cientificamente comprovados. Pesquisas indicam que crianças que têm o hábito da leitura incentivado durante toda a vida escolar desenvolvem seu senso crítico e mantêm seu rendimento escolar em um nível alto. O analfabetismo, um dos grandes obstáculos da educação no Brasil está sendo combatido com a educação de jovens e adultos, mas a tecnologia está afastando nossas crianças

dos livros.

Permitir a uma criança sonhar com uma aventura pela selva ou imaginar uma incrível viagem espacial são algumas das mágicas da leitura. Ler amplia nosso conhecimento, desenvolve a nossa criatividade e nos desperta para um mundo de palavras e com elas construímos o que gostamos, o que queremos e o que sonhamos.

Portanto, garantir a todos o acesso à leitura deve ser uma política de Estado, mas cabe – principalmente – a nós dedicar um tempo do nosso dia a um bom livro, incentivar nossos amigos, filhos ou irmãos a se apegarem à leitura e, acima de tudo, q utilizar nosso conhecimento para fazer de nossa cidade, estado ou país, um lugar melhor para se viver.

<https://agazetadoacre.com/importancia-da-leitura-na-sociedade-moderna/>

Quem sou eu?

Quem sou eu? que importa quem?

Sou um trovador proscrito,

Que trago na frente escrito

Esta palavra — Ninguém! —

(A. E. Zalvar — Dores e Flores)

Amo o pobre, deixo o rico,

Vivo como o Tico-tico;

Não me envolvo em torvelinho,

Vivo só no meu cantinho:

Da grandeza sempre longe,

Como vive o pobre monge.

Tenho mui poucos amigos,

Porém bons, que são antigos,

Fujo sempre à hipocrisia,

À sandice, à fidalguia;

Das manadas de Barões?

Anjo Bento, antes trovões.

Faço versos, não sou vate,

Digo muito disparate,

Mas só rendo obediência

Têm brasões, não — das Kalendas,

E, com tretas e com furtos

Vão subindo a passos curtos;

Fazem grossa pepineira,

Só pela arte do Vieira,

E com jeito e proteções,

Galgam altas posições!

Mas eu sempre vigiando

Nessa súcia vou malhando

De tratantes, bem ou mal

Com semblante festival.

Dou de rijo no pedante

De pílulas fabricante,

Que blasona arte divina,

Com sulfatos de quinina,

Trabusanas, xaropadas,

E mil outras patacoadas,

Que, sem pinga de rubor,

Diz a todos, que é DOUTOR!

Não tolero o magistrado,

Que do brio descuidado,

Vende a lei, trai a justiça

<p>À virtude, à inteligência: Eis aqui o Getulino Que no pletro anda mofino. Sei que é louco e que é pateta Quem se mete a ser poeta; Que no século das luzes, Os birbantes mais lapuzes, Compram negros e comendas, Do beato e do sacrista — Crocodilos disfarçados, Que se fazem muito honrados Mas que, tendo ocasião, São mais feroz que o Leão. Fujo ao cego lisonjeiro, Que, qual ramo de salgueiro, Maleável, sem firmeza, Vive à lei da natureza; Que, conforme sopra o vento, Dá mil voltas num momento. O que sou, e como penso, Aqui vai com todo o senso, Posto que já veja irados Muitos lorpas enfunados, Vomitando maldições, Contra as minhas reflexões. Eu bem sei que sou qual Grilo, De maçante e mau estilo; E que os homens poderosos Desta arenga receiosos Hão de chamar-me Tarelo,</p>	<p>— Faz a todos injustiça — Com rigor deprime o pobre Presta abrigo ao rico, ao nobre, E só acha horrendo crime No mendigo, que deprime. - Neste dou com dupla força, Té que a manha perca ou torça. Fujo às léguas do lojista, Baios, pampas e malhados, Bodes negros, bodes brancos, E, sejamos todos francos, Uns plebeus, e outros nobres, Bodes ricos, bodes pobres, Bodes sábios, importantes, E também alguns tratantes... Aqui, nesta boa terra Marram todos, tudo berra; Nobres Condes e Duquesas, Ricas Damas e Marquesas, Deputados, senadores, Gentis-homens, veadores; Belas Damas emproadas, De nobreza empantufadas; Repimpados principotes, Orgulhosos fidalgotes, Frades, Bispos, Cardeais, Fanfarrões imperiais, Gentes pobres, nobres gentes Em todos há meus parentes. Entre a brava militança Fulge e brilha alta bodança;</p>
---	--

<p>Bode, negro, Mongibelo; Porém eu que não me abalo, Vou tangendo o meu badalo Com repique impertinente, Pondo a trote muita gente. Se negro sou, ou sou bode Pouco importa. O que isto pode? Bodes há de toda a casta, Pois que a espécie é muito vasta. Há cinzentos, há rajados, Entre o coro dos Anjinhos Também há muitos bodinhos. — O amante de Syringa Tinha pêlo e má catinga; O deus Mendes, pelas contas, Na cabeça tinha pontas; Jove quando foi menino, Chupitou leite caprino; E, segundo o antigo mito, Também Fauno foi cabrito. Nos domínios de Plutão, Guarda um bode o Alcorão;</p>	<p>Guardas, Cabos, Furriéis, Brigadeiros, Coronéis, Destemidos Marechais, Rutilantes Generais, Capitães de mar-e-guerra, — Tudo marra, tudo berra — Na suprema eternidade, Onde habita a Divindade, Bodes há santificados, Que por nós são adorados. , Nos lundus e nas modinhas São cantadas as bodinhas: Pois se todos têm rabicho, Para que tanto capricho? Haja paz, haja alegria, Folgue e brinque a bodaria; Cesse pois a matinada, Porque tudo é bodarrada!</p> <p>(SILVA, Júlio Romão da. Luiz Gama e suas poesias satíricas. 2 ed. Rio de Janeiro: Cátedra; Brasília: INL, 1981. p.177-181.)</p>
--	---

Maria Felipa- Heroína da Independência

Jorge Linhaça

Na Ilha de Itaparica
Lá na Ponta da Baleia
A história nos registra
E a tradição ratifica
A fama dessa guerreira

Negra , pobre e marisqueira
bela, forte e sedutora

Nas rodas de capoeira
Figurava entre as primeiras
como exímia jogadora

Na guerra da independência
Prorrogada na Bahia
Foi líder da resistência
Com coragem e ciência
Lutando à noite ou de dia

Com 40 companheiras
Começou como vigia
Mas o sangue de guerreira
Corria forte nas veias
E tomou a primazia

Dezenas de embarcações
Da corôa portuguesa
Queimaram em fogueirões
Afundaram com canhões
Devido à sua destreza.

Maria e as companheiras
Usando da sedução
Atraíram os vigias
Prometendo regalias
Noite cheia de paixão

Mas, tão logo os soldados
Se despiram para a ação
Foram imobilizados
E depois foram surrados
com folhas de cansação

A esquadra incendiada
Da noite, dia fazia
Começava a derrocada
da portuguesa armada
No solo desta Bahia.

Jorge Linhaça

Disponível em: <https://www.recantodasletras.com.br/cordel/5297159>

Luiz Gama - Líder abolicionistaPor **Dilva Frazão****Biografia de Luiz Gama**

Luiz Gama (1830-1882) foi um importante líder abolicionista, jornalista e poeta brasileiro. É o patrono da cadeira n.º 15 da Academia Paulista de Letras.

Luiz Gonzaga Pinto da Gama nasceu em Salvador, Bahia, no dia 21 de junho de 1830. Filho de um fidalgo de origem portuguesa (cujo nome jamais citou) e da escrava livre Luiza Mahin que, segundo ele, participou da revolta do Malês em 1835 e da Sabinada em 1837 e, como consequência teve que fugir para o Rio de Janeiro, deixando o filho aos cuidados do pai.

Em 1840, com 10 anos, Luiz Gama foi levado, por seu pai, para o Rio de Janeiro e vendido ao negociante e alferes Antônio Pereira Cardoso, para pagar uma dívida de jogo. O fato de ser baiano, que tinha fama de insubordinado, o comerciante não conseguiu vendê-lo e o levou para sua fazenda no município de Limeira. Com 17 anos, conheceu o estudante Antônio Rodrigues do Prado, hóspede da fazenda, que lhe ensinou a ler e escrever.

Em 1848, com 18 anos, sabendo que sua situação era ilegal, uma vez que sua mãe era livre, fugiu para a cidade de São Paulo. Nesse mesmo ano, alistou-se na Força Pública da Província. Em 1850 casa-se com Claudina Gama, com quem teve um filho. Ainda nesse ano, tentou ingressar no curso de Direito do Largo de São Francisco, mas por ser negro e ser hostilizado pelos professores e alunos, frequentou as aulas como ouvinte.

Em 1854, após uma insubordinação na Força Pública, ficou 39 dias preso, sendo em seguida expulso da corporação. Mesmo sem ter se formado em Direito, adquiriu conhecimentos que lhe permitiu atuar na defesa jurídica dos escravos. Em 1856 tornou-se escrivão da Secretaria de Polícia da Província de São Paulo.

O abolicionista

Em 1864, junto com o ilustrador Ângelo Agostini, Luiz Gama inaugurou a imprensa humorística paulista ao fundar o jornal “Diabo Coxo”, que se destacou por utilizar caricaturas que ilustravam as reportagens dos fatos cotidianos da conjuntura social, política e econômica, o que permitia os iletrados compreenderem os fatos. Em 1869, junto com Rui Barbosa, fundou o “Jornal Paulistano”. Colaborou com diversos jornais progressistas, entre eles, Ipiranga e Cabrião.

Luiz Gama esteve sempre envolvido nos movimentos contra a escravidão, tornando-se um dos maiores líderes abolicionistas do Brasil. Em 1873 participou da Convenção de Itu, que criou o Partido Republicano Paulista. Ciente de que naquele espaço dominado por fazendeiros e senhores de escravos suas ideias abolicionistas não receberiam apoio, passou a denunciá-los

e condená-los de todas as formas. Em 1880, foi o líder da Mocidade Abolicionista e Republicana.

Nos tribunais, Luiz Gama usava uma oratória impecável e com seus conhecimentos jurídicos defendia os escravos que podiam pagar pela carta de alforria, mas eram impedidos por seus donos. Defendia os escravos que entraram no território nacional após a proibição do tráfico negreiro de 1850. Participava de sociedades secretas, como a Maçonaria, que o ajudavam financeiramente. Conseguiu libertar mais de 500 cativos.

Livros e poemas

Luiz Gama projetou-se na literatura em função de seus poemas, nos quais satirizava a aristocracia e os poderosos de seu tempo. Muitas vezes se ocultava sob o pseudônimo de “Afro”, “Getulino” e “Barrabás”. Em 1859 publicou uma coletânea de versos satíricos, intitulado “Primeiras Trovas Burlescas de Getulino”, que fez grande sucesso, onde se encontra o poema “Quem Sou Eu?” popularmente chamada de “Bodarrada”, “bode” era uma gíria que tentava ridicularizar os negros.

Quem Sou Eu? : (...) Se negro sou, ou sou bode/Pouco importa. O que isto pode?/Bodes há de toda casta/ Pois que a espécie é muito vasta.../Há cinzentos, há rajados,/Baios, pampas e malhados,/Bodes negros, bodes brancos,/E, sejamos todos francos,/Uns plebeus e outros nobres./Bodes ricos, bodes pobres,/Bodes sábios importantes,/E também alguns tratantes...

Entre outras poesias destacam-se: “Meus Amores”, “Minha Mãe”, “O Rei Cidadão”, “Coleirinho”, “Lá Vai Verso”, “A Cativa”, “A Borboleta” e “Retrato”. Em 1861, lançou “Novas Trovas Burlescas” uma edição ampliada. Luiz Gama deixou também peças líricas de reconhecido valor.

Luiz Gama faleceu em São Paulo, no dia 24 de agosto de 1882.

A história de Luiz Gama é uma das biografias de 21 personalidades negras muito importantes da história.

Disponível em:

[https://www.ebiografia.com/luiz_gama/#:~:text=Luiz%20Gama%20\(1830%2D1882\),21%20de%20junho%20de%201830.&text=Em%201850%20casa%2Dse%20com.com%20quem%20teve%20um%20filho.](https://www.ebiografia.com/luiz_gama/#:~:text=Luiz%20Gama%20(1830%2D1882),21%20de%20junho%20de%201830.&text=Em%201850%20casa%2Dse%20com.com%20quem%20teve%20um%20filho.)

APÊNDICE

ENTREVISTA:

Prezados(as) alunos e alunas,

Vocês responderão a este questionário que tem por objetivo lhes conhecer melhor, bem como as práticas de leitura e escrita a que vocês e seus familiares estão expostos. Não será atribuída uma nota a esta atividade e se alguma questão lhe causar desconforto ou constrangimento, você não precisa respondê-la, mas é preciso que saibam que esta entrevista é importante para o planejamento e andamento de nossas oficinas. Respondam com franqueza e calma.

Entrevista Individual – hábitos de leitura

Nome:

Idade:

Com que idade você aprendeu a ler? Tem alguma passagem de sua vida que marque seus primeiros contatos com o texto escrito?

1. Gosta de ler? Que tipo de texto?
2. Que materiais para leitura há em sua casa?
3. Que texto você leu e marcou a sua memória? Onde você fez essa leitura?
4. Você gosta de ler letras de música?
5. Alguém ou algo te incentiva a ler?
6. Que importância tem a leitura para você? E para a sua família?
7. E a escrita, faz parte de sua rotina fora da escola? Em quais momentos você mais escreve?
8. E na internet, você costuma ler e escrever? Que tipos de texto e com que frequência?
9. O que você gosta de fazer quando não está estudando?
10. O que você costuma fazer nos fins de semana?
11. Que tipo de música você gosta?
12. Quais atividades culturais são oferecidas em seu bairro?
 - a) () teatro
 - b) () show
 - c) () capoeira

d) () grupos de dança

e) () poesia

f) () grupo musical

g) () outros _____

13. O que você gosta de fazer quando não está estudando?

14. De que outras atividades você participa fora da escola?

15. Assinale os recursos que você tem acesso:

a) () COMPUTADOR

b) () VIDEO GAME

c) () INTERNET

d) () SMARTPHONE

e) () TELEVISÃO

f) () NETFLIX

g) () OUTROS