



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

RITA DE CÁSSIA ROCHA BASTOS GOMES

**ORALIDADE E LITERATURA NA ESCOLA:
UMA EXPERIÊNCIA COM OFICINAS DE LEITURA**

Salvador

2019

RITA DE CÁSSIA ROCHA BASTOS GOMES

**ORALIDADE E LITERATURA NA ESCOLA:
UMA EXPERIÊNCIA COM OFICINAS DE LEITURA**

Memorial apresentado ao Mestrado Profissional em Letras - Proletras da Universidade Federal da Bahia, como avaliação parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Prof^a Dr^a Mônica de Menezes Santos

Salvador

2019

A todas as crianças e jovens a quem não foi dado o direito de tomar uma literatura para si, de viajar com ela, de se perder nos seus liames, para se achar no mundo...

Aos meus alunos, meninas e meninos da escola pública que passaram pela minha vida em todos esses anos de profissão. O que seria de mim sem vocês? Nada!

A todas as vozes sufocadas e tornadas inaudíveis, por tanto tempo. Aguçar nossos ouvidos é uma questão ética.

GRATIDÃO

Às forças do bem que me acompanham sempre, estão dentro de mim e nunca me deixam desistir.

Aos meus antepassados, dos quais herdei a teimosia transmutada em coragem para a labuta da vida.

Aos meus pais e irmãos: pelo crédito ilimitado, mesmo nas maiores loucuras! Isto é amor!

Aos meus filhos e marido: pelo apoio, por entenderem e aceitarem o que sou... o que estou sendo, sempre. Mesmo incompleta, inacabada, imperfeita. Isto também é amor.

As minhas netinhas lindas: Maria Valentina e Helena, por inundarem a minha vida de amor. Incondicional, imensurável e cheio da graça de Deus. Como pude viver antes de vocês?

A minha orientadora, professora Mônica Menezes, pela tranquilidade de alma que possui, que contagia, que dá paz. Pela sua paciência comigo, pela confiança que depositou em mim mesmo nos momentos mais urgentes.

A todos os professores do PROFLETRAS, que, com seus ensinamentos, nos ajudaram a ser profissionais melhores.

Aos meus alunos, companheiros de viagem, que ajudaram a me forjar fortaleza nas dificuldades, mas também me ensinaram a ser mais humana, mais sensível, uma pessoa sempre em busca.

Aos colegas do PROFLETRAS, irmãos de travessia, que nunca me deixaram para trás: Ritinha quer carona? Ritinha vai com quem? Vamos Ritinha, te deixo na rodoviária. Almas amigas que Deus colocou no meu caminho.

À Universidade Federal da Bahia, ao Instituto de Letras, pela grandeza em abraçar, assumir e encarar o desafio de realizar o PROFLETRAS, Mestrado que pensa o chão da sala de aula, suas dificuldades e desafios, e acredita na mudança possibilitada pela formação do professor.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível superior (CAPES), pela concessão de bolsa, o que tornou mais leve e possível trilhar o percurso até o tão desejado e necessário Mestrado.

E acontece que desde a noite dos tempos, os homens contam. Transmitindo de boca em boca como o aedo helênico, histórias cheias de aventuras, de personagens simples e de coisas maravilhosas.

Georges Jean

RESUMO

A escritura tecida neste Memorial Acadêmico apresenta reflexões sobre o projeto de intervenção intitulado *Oralidade e literatura na escola: uma experiência com oficinas de leitura*, bem como sobre o meu processo de formação auto-reflexiva. O projeto é fruto das inquietações nascidas nas discussões engendradas no Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS/UFBA e da minha prática como professora de Língua Portuguesa, ao perceber que meus alunos possuíam poucas experiências com leitura de literatura, não haviam ainda construído um sentimento de pertença a suas origens étnicas e muito menos consideravam as manifestações orais presentes em seus círculos familiares e sociais como símbolos importantes da cultura da sua região. Pensando então em possibilitar-lhes uma experiência importante para sua formação como pessoa humana e como leitor de literatura, é que foram trabalhadas neste projeto, através de oficinas de leitura, as narrativas ribeirinhas e a leitura de uma literatura afrobrasileira. Como resultado do projeto pode-se reconhecer a necessidade em continuar trazendo para o ambiente das aulas de língua portuguesa a cultura popular oral que é vivenciada pelos alunos no seu meio social e familiar, bem como uma literatura juvenil na qual ele se reconheça positivamente como afrodescendente, conferindo a este sujeito condições de se construir, como leitor, mas principalmente como pessoa humana. Entre os subsídios teóricos que orientaram a presente pesquisa encontram-se os estudos de Cosson (2018), Dalvi (2013), Debus (2017), Freire (1979,1987,1998), Kleiman (2001, 2005, 2016), Matos (2014), Matos e Sorsy (2009), Ong (1998), Petit (2009, 2010), Ribeiro (2017), Soares (2004, 2011), Solé (1998), Souza (2011), Traça (1992). Esta pesquisa norteia-se também pela Lei 9394/1996, alterada pelas leis 10.639/03 e 11.645/08, respectivamente.

Palavras-chave: Narrativa oral; Leitura; Literatura afrodescendente; Literatura juvenil;

ABSTRACT

The writing in this Academic Memorial presents reflections on the intervention project entitled Orality and literature in the school: an experience with reading workshops, as well as on my self-reflexive formation process. The project is the result of the worries born in the discussions engendered in the Professional Master's Degree in Literature - PROFLETRAS / UFBA and my practice as a Portuguese Language teacher, when I realized that my students had few experiences with reading literature, had not yet built a sense of belonging to their ethnic origins and much less considered the oral manifestations present in their family and social circles as important symbols of the culture of their region. Thinking then of enabling them an important experience for their formation as a human person and as a reader of literature, is that they were worked on in this project, through reading workshops, the riverside narratives and the reading of an Afro-Brazilian literature. As a result of the project, it is possible to recognize the need to continue bringing the oral language culture that is experienced by the students in their social and family environment to the environment of the Portuguese language classes, as well as a juvenile literature in which it recognizes positively as Afrodescendant, giving this subject conditions to build, as a reader, but mainly as a human person. Among the theoretical subsidies that guided the present research are the studies of Cosson (2018), Dalvi (2013), Debus (2017), Freire (1979,1987,1998), Kleiman (2001, 2005, 2016), Matos (2014), Matos e Sorsy (2009), Ong (1998), Petit (2009, 2010), Ribeiro (2017), Soares (2004, 2011), Solé (1998), Souza (2011), Traça (1992). This research is also guided by Law 9394/1996, amended by laws 10.639 / 03 and 11.645 / 08, respectively.

Keywords: Oral narrative; Reading; Afrodescendant Literature; Juvenile literature;

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	9
1.1. Os alunos, a escola, a vida nesse ambiente.....	28
2. LITERATURA AFROBRASILEIRA E NARRATIVAS RIBEIRINHAS: FABULAÇÃO CONSTRUINDO A VIDA.....	38
2.1. Entre as águas e a memória: narrativas ribeirinhas	42
2.2. Ler a palavra, transformar seu mundo	49
2.3. Literatura juvenil: deslocamentos necessários	63
2.4. Construção de identidades afirmativas	70
3. CAMINHANDO É QUE SE FAZ CAMINHO: A INTERVENÇÃO	75
3.1. Abordagem dos participantes do projeto	76
3.2. Narrativas orais: quem tiver ouvidos, ouça	79
3.3. Pesquisa nas comunidades - As lendas e seus contadores	85
3.4. A hora do conto: Assim me contaram, assim vos contei, contai a outros.....	85
3.5. A narrativa escrita: que literatura é essa, tão potente?.....	90
3.6. Oficinas de HQ-mural: As lendas em quadrinhos	94
3.7. Escolhendo a narrativa escrita	100
3.8. Lendo Literatura na Escola: A cor da ternura	103
3.9. As rodas de leitura: Família e escola compartilhando leituras.....	112
4. Considerações finais.....	119
REFERÊNCIAS	123
ANEXO 01 – PLANO DE AULA N° 01	129
ANEXO 02 – PLANO DE AULA N° 02.....	130
ANEXO 03 – HINO DO MUNICÍPIO DE XIQUEXIQUE	132
ANEXO 04 – HITÓRIA DE XIQUEXIQUE.....	133
ANEXO 05 – BANDEIRA E ESCUDO DO MUNICÍPIO DE XIQUEXIQUE.....	136
ANEXO 06 – A LENDA DA SERPENTE DA ILHA DO MIRADOURO.....	137
ANEXO 07 – ESTÁTUA DO PESCADOR.....	139
ANEXO 08 – PLANO DE AULA N° 03.....	140
ANEXO 09 – PLANO DE AULA N° 04.....	141
ANEXO 10 – TEXTO FLÁVIA CUNHA LIMA	143
ANEXO 11 – TEXTO FELIPE CÂNDIDO SILVA.....	144

ANEXO 12 – MÚSICA ÁFRICA BRASIL (ZUMBI) – JORGE BEM JOR	145
ANEXO 13 - ILUSTRAÇÃO	146
ANEXO 14 – PLANO DE AULA N° 05.....	147
ANEXO 15 - PLANO DE AULA N° 06.....	149
ANEXO 16 - BIOGRAFIA DAS AUTORAS (CAROLINA MARIA DE JESUS).....	151
ANEXO 17 - BIOGRAFIA DAS AUTORAS (GENI GUIMARÃES)	153
ANEXO 18 - BIOGRAFIA DAS AUTORAS – (JARID ARRAES).....	154
ANEXO 19 - RESUMOS DAS OBRAS (A COR DA TERNURA).....	155
ANEXO 20 - RESUMOS DAS OBRAS (AS LENDAS DE DANDARA).....	156
ANEXO 21 - RESUMO DAS OBRAS (O DIÁRIO DE BITITA).....	157
ANEXO 22 - PLANO DE AULA N° 07.....	159
ANEXO 23 - PLANO DE AULA N° 08.....	161

1. INTRODUÇÃO

A escritura que apresento daqui em diante é fruto de um sonho que eu soube transformar em meta: o mestrado. Nasceu da vontade em qualificar minha prática de professora de Língua Portuguesa e assim conseguir me tornar uma profissional melhor, principalmente para aquele meu aluno que vem dos lugares mais distantes, das realidades mais duras, porque ele tem direito a uma educação de qualidade, não só de direito, mas de fato. Custou muito empenho e dificuldades, mas, como tudo que vale à pena, tem suas compensações. Eu já estou acostumada a “matar um leão por dia” para alcançar meus objetivos, porque enfrentar obstáculos é lugar comum em minha vida, sempre foi assim. Nunca consegui nada sem que tivesse que me esforçar deveras e isso me conferiu uma qualidade importante para as lutas cotidianas que é a persistência, ou seria teimosia? Não sei, mas decididamente não faz diferença essa nomenclatura, o que importa é que consegui criar mecanismos que vem me projetando sempre adiante. Com o PROFLETRAS não foi diferente, foram dois anos de labuta para conseguir me equilibrar entre tantos afazeres e responsabilidades: docência, família, mestrado.

As páginas que ora se seguem estão embebidas de muitas vontades e uma única certeza: o reconhecimento da minha eterna incompletude, tanto como profissional como quanto pessoa, que precisa se mover, sair do lugar-conforto em que a rotina teima em me colocar, sem êxito, é claro, porque sou uma pessoa insatisfeita por natureza, e essa minha condição me obriga a estar sempre em busca. Assim, embora fazer um mestrado tenha sido para mim um objetivo traçado há muito, estar neste momento escrevendo este memorial ainda me parece irreal.

Ler e escrever foram, ainda numa tenra idade, os primeiros enfrentamos da minha existência, porém, hoje, são a matéria-prima do meu trabalho, aquele que me sustenta a vida. Então, na primeira seção desta escrita, nomeada de *Experiências de vida em devir*, estão passagens da minha vida entremeadas pelo meu olhar reflexivo sobre o lembrado, sobre o vivido, sobre o imaginado. Procuro analisar o meu processo de formação como pessoa e como docente, num exercício quase que, de sair de mim, para tentar me perceber melhor de um outro ângulo. Não sei se logrei êxito, mas posso garantir que tentei. Nessas elucubrações, objetivei fazer perceber o quanto os estudos do PROFLETRAS me possibilitaram, não somente a busca por uma formação

epistemológica consistente, mas um reposicionamento de análise sobre o meu eu e sobre o meu exercício enquanto docente.

Na subseção 1.1: *Os alunos, a escola, a vida neste ambiente*, proponho-me a traçar o perfil dos meus alunos, das nossas relações vivenciadas no chão da sala de aula, das dificuldades enfrentadas por eles para conseguirem chegar à escola, enfim das suas alterações diárias, frutos da própria condição de vida que enfrentam, e como nossa postura de educadores responsáveis mostra-se essencial para possibilitar a eles uma educação de qualidade. Discorro também sobre a escola, o espaço físico, ambiente no qual passamos, os alunos e eu, grande parte de nossas vidas. Procurei trazer a história pregressa do prédio, desde a sua fundação, há mais de quatro décadas, até os dias atuais. Nesse sentido os problemas percebidos por mim são relatados, com o intuito de descrever, mas também para fazer perceber ao leitor as inúmeras situações, por vezes nada agradáveis pelas quais passa nosso aluno. A violência que se imiscui entre as relações dentro deste espaço foram alvos do meu escrutínio, bem como as tentativas de toda a comunidade escolar em lutar contra ela, por meio do diálogo, da convivência pacífica, da busca em aproximar a escola da família, entre outras ações.

Voltando-me para a seção dois, cujo título é *Literatura afro-brasileira e narrativas ribeirinhas: fabulação construindo a vida*, falo sobre a proposta da intervenção, que se trata de um projeto de audição e leitura imbricando as narrativas orais ribeirinhas e uma literatura juvenil afrodescendente de escritura feminina. Nesta seção advogo sob a importância em trazer para a sala, nas aulas de leitura, essas duas vozes que ficaram implícitas dentro do circuito de leitura da escola, porque, além ser uma questão de ética torná-las audíveis, são importantes manifestações culturais e linguísticas, cujo acesso é imprescindível aos sujeitos-alunos durante a sua constituição como leitor e cidadão. Esta oralidade ainda presente nas margens do São Francisco tem na palavra a própria essência da vida, por meio dos contadores de histórias, verdadeiros transmissores da memória, costumes e tradições. A voz-mulher na narrativa lida, representa o olhar das mulheres negras escritoras, que nunca aceitaram se calar diante da opressão do povo negro e afrodescendente e, mesmo sofrendo apagamento e tentativas de desautorização do seu discurso, nunca se deixaram abater.

A subseção 2.1 , *Entre as águas e a memória: narrativas ribeirinhas*, trata de demonstrar a importância de se voltar o olhar para as narrativas orais ainda presentes

aqui, pelas bandas deste nosso sertão privilegiado, pois que banhado pelo Velho Chico, nas falas dos pescadores, das mulheres lavadeiras, das mães, das famílias, dos alunos, dos avós, enfim da comunidade xiquexiquense, nascida da força imanente do Rio São Francisco e dos seus primeiros habitantes, e de valorizar este patrimônio imaterial trazendo-o para dentro dos muros da escola. Vendo a cultura do seu povo ser valorizada nosso aluno se sentirá igualmente respeitado.

Na subseção 2.2, cujo título é. *Ler a palavra, transformar seu mundo*, discute sobre a importância da leitura, as dificuldades que possuem muitos de nossos alunos quanto a essa habilidade, o que os relega a estarem sempre no mesmo lugar sem conseguir ir adiante em seus estudos e como essa deficiência, provocada pelo próprio sistema escolar, não consegue ser vencida, apesar de tantos estudos e pesquisas sobre o tema. A discussão também gira em torno da deficiência dos cursos de formação de professores, que não priorizam o ensino da leitura, nas faculdades de Letras e de Pedagogia.

Ao nos reportarmos à subseção de número 2.3, sob a denominação *Literatura Juvenil: deslocamentos necessários*, cumpre-nos relatar que os escritos desta seção tratam de fazer perceber a necessidade em se trazer para as salas de aula da nossa escola uma literatura potente, uma literatura que fale de um lugar enunciativo negro, na qual o nosso aluno ribeirinho, afrodescendente, também se veja positivamente representado em suas lutas e demandas, bem como consiga construir um sentimento de pertença a suas raízes afrobrasileiras, não engendrado, mesmo após tanto tempo de instituída a lei da obrigatoriedade do estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

A subseção 2.4, denominada *Construção de identidades afirmativas*, vai questionar o fato de que, sendo Xique-Xique uma cidade cuja população mostra traços fenotípicos próprios da afrodescendência, além de se ter notícia de remanescentes de quilombos em terras xiquexiquenses, não se percebe na escola um trabalho voltado a construir nas crianças e jovens o sentimento positivo de pertencimento étnico, nem uma discussão voltada à temática étnico-racial, mesmo havendo legislação concernente. Nesse sentido o questionamento vai desembocar na afirmativa de que a escola não está preparada para tal empreitada, mesmo que ela se mostre imprescindível para a construção, pelos alunos, de identidades afirmativas, e o que é mais grave, é que talvez, mesmo sem se dar conta, venha reforçando

estereótipos que circunscrevem o aluno negro e o afrodescendente à negação de si mesmo.

Nesta seção 3, intitulada *Caminhando é que se faz caminho: a intervenção*, relato como se deu o passo a passo da aplicação das atividades, o primeiro momento da apresentação da proposta aos alunos, a dinâmica dos processos realizados, a recepção dos alunos à proposta, às suas proposições dentro do projeto, as reflexões que a pesquisadora construiu junto com os alunos, o que não saiu conforme o planejado, como o projeto, sendo flexível, teve que se adequar às particularidades do planejamento já existente da unidade escolar, de que forma os impedimentos físicos e de material permanente da escola provocaram mudanças na metodologia, enfim, como se deu a aplicação do projeto de intervenção, divididas em nove subseções conforme segue: 3.1 Abordagem dos participantes do projeto; 3.2 Narrativas orais, quem tiver ouvidos ouça; 3.3 Pesquisas nas comunidades: as lendas e seus contadores; 3.4 A hora do conto: assim me contaram, assim vos contei, contai a outros; 3.5 A narrativa escrita, que literatura é essa, tão potente?; 3.6 HQ-mural: as lendas em quadrinhos; 3.7 Escolhendo a narrativa escrita; 3.8 Lendo literatura na escola: A cor da ternura; 3.9 As rodas de leitura.

A seção 4, última parte deste estudo e na qual constam as *Considerações finais*, trata-se das inferências da professora pesquisadora sobre todo o processo percebido por ela antes, durante e depois da aplicação do projeto de intervenção, a percepção dos pontos positivos, a reflexão crítica sobre aquilo que não saiu conforme o esperado, os objetivos alcançados, bem como sobre a importância do tema trabalhado no projeto, além de sugestões para o aperfeiçoamento da pesquisa, de que forma o estudo mostrou-se relevante para a comunidade acadêmica, para a sua formação pessoal e profissional e principalmente, como o projeto de intervenção impactou os alunos e a comunidade em que estão inseridos.

É dessa fusão de tempos perdidos que desejo fazer o meu tempo: essa colheita de
tempos fugazes.

Lia Vieira

Do lugar no qual eu me encontrava antes do Mestrado Profissional já ouvia falar sobre textos de memórias, ou algo como um diário pessoal. Olhando de fora me parecia uma escrita mais fácil do que artigos, resenhas, ensaios, a tão temida dissertação, afinal falar de mim por mim mesma não parecia ser tão complexo para quem passou boa parte da escolarização escrevendo redações narrativas sobre férias, dia das mães, festas juninas. Então, quando soube que o trabalho final do PROFLETRAS seria um memorial achei interessante a chance de me deparar com este novo desafio, que, reitero, entendia como uma atividade fácil de ser realizada.

Falar de si, olhar para trás... Parecia tudo tão fácil! Pensamento equivocado este, pois nada parece tão difícil de se cumprir do que olhar para dentro de nós e, mergulhando bem no fundo, perceber o que já é pretérito para o tempo, mas não o é para nós... Ainda nos incomoda, ainda é tão presente que nossa tendência é tentar esquecer, deixar submerso o que dói e que mesmo sufocado tão profundamente aparece quando menos esperamos, inconscientemente, no presente, no hoje, nesta construção de nós por nós mesmos que é gerúndio e nunca vai deixar de ser.

Entender, durante a tessitura do projeto de se analisar, durante mesmo esta escritura de si, todo um processo de construção da individualidade que não se faz sozinho, mas em comunhão, em interação com o outro, é sofrível e dói. Você fica se perscrutando, revirando os rascunhos desse seu caminhar pra dentro de si, tentando perceber cada lembrança como se isto pudesse dar pistas sobre como este ou aquele episódio influenciou nesta pessoa que somos hoje, no presente.

Decididamente minhas redações da infância e adolescência na escola e para a escola não me prepararam de forma nenhuma para dar conta de tal empreitada, porque eu escrevia redações escolares para obedecer aos comandos da professora, mas não havia nenhum uso social naquela atividade, que se mostrava repetitiva, insossa, nada desafiadora e quase sempre voltada para a tipologia narrativa. Angela Kleiman (2005, p. 32), no livro *Oficina de Leitura Teoria e Prática*, nos faz refletir sobre isso quando afirma que “Se tudo que o aluno costuma escrever é o gênero redação escolar - se choveu, redação “ A chuva”; se é época de volta às aulas, redação “ Minhas férias”; [...], como podemos esperar que ele seja capaz de redigir uma carta a uma editora solicitando ajuda?

A escritura deste Memorial de Formação, portanto, intentou pensar a minha prática como educadora de um lugar autocrítico, levando em consideração os

problemas, dúvidas, erros, acertos possíveis na docência, atividade complexa e maravilhosa. As lembranças marcantes, inclusive algumas da infância, ou a percepção que tenho delas, são ativadas e compartilhadas, bem como os conhecimentos significativos que se construíram ao longo do processo que me trouxe até aqui, mestranda do PROFLETRAS, como responsável principal no meu processo de auto-formação.

Meu processo de construção do ser professora não começou quando cursei o magistério, sei disso porque, desde quando me entendo como gente, já sabia que essa seria minha profissão. Não saberia explicar como, muito menos o porquê desse sentimento, mas o fato é que ele sempre me acompanhou e se instaurou na minha vida como fato consumado. Amparada por essa certeza fui construindo meus caminhos, traçando estratégias para alcançar a meta pretendida. Vocês verão no decorrer deste relato quão tortuosos eles foram, porém, nenhuma dificuldade conseguiu me fazer arredar pé do que sempre quis para minha vida: a docência. É como eu disse, a imagem que sempre me veio à memória e que me acompanhou a vida inteira é a de estar diante de um quadro negro que meu pai comprou para nós, meus irmãos e eu, no pequeno quintal do apartamento alugado no qual moramos por quinze anos, sendo professora da meninada da vizinhança.

Era professora, sempre fui, por isso, enquanto todos os meus amigos da adolescência estavam tentando descobrir o que queriam para suas vidas profissionais, eu era só certezas: seria professora. A memória daquelas minhas aulas da meninice, agora tornadas reais, são a minha vida. Trabalhando de segunda a sexta-feira, numa jornada tripla, passo mais tempo nas escolas do que em minha própria casa, mas não me ressinto disso, porque quando estou diante dos meus alunos sei que ali é o meu lugar, onde devo estar dando o melhor de mim como profissional comprometida que sou com a mudança que a educação pode proporcionar em busca de uma sociedade mais justa. Porém, para levar a termo um projeto tão ambicioso quanto este, não bastam a boa intenção, menos ainda idealismo ou vocação é preciso investir na minha formação continuada, oportunidade que o Mestrado Profissional tem proporcionado ao me fazer olhar com mais humildade para os meus alunos e assim enxergar suas verdadeiras necessidades, mas principalmente olhar a minha prática com autocrítica, amparada em pressupostos teóricos consistentes, permitindo-me perceber equívocos que me impedem de ser uma profissional melhor para meus alunos.

Foram também as discussões engendradas nas disciplinas do Mestrado que me levaram a entender que evocar memórias não é simples, pois tecer essas lembranças entrelaçando-as com a nossa constituição enquanto sujeito-autor-leitor da própria vida desconstrói muitos conceitos já sedimentados em nós e instaura o caos. Pelo menos em mim instaurou. Será que conseguimos nos lembrar mesmo de tudo que acontece conosco e a nossa volta? Ou é a memória que nos engana fazendo-nos acreditar que nos lembramos dos fatos como eles realmente aconteceram? Talvez, o que nos ocorra como lembrança não seja o fato em si, mas uma leitura que fazemos dele, a partir do nosso ponto de vista, de certa (re) configuração que tentamos fazer de nós mesmos quando estamos nos narrando, narrando as nossas histórias de vida. Perspectiva subjetiva, movente, compreensível pelas pessoas humanas que somos. Em artigo intitulado *Histórias de Vida e Alternância*, trazido na publicação *Memória, (auto) biografia e diversidade, questões de método e trabalho docente* (2011, p. 29), Gaston Pineau afirma que

Construir uma sensibilidade positiva, compreendendo suas experiências temporais pessoais – acontecimentos, nascimento, morte, encontros, ações, trabalho, conquistas, fracassos –, não é natural, nem se faz antecipadamente por múltiplas razões, entre outras, as educativas. Encontrar o nível correto de atenção e de confiança do que nos acontece é um aprendizado a construir: tudo pode parecer insignificante ou, ao contrário, maior; gratificante ou condenável. Construir uma sensibilidade positiva e ativa do que nos acontece é uma primeira operação básica de toda história de vida, sem a qual as outras construções de sentido não operam.

Ao tentar relatar minhas histórias de vida, é que percebo o quão intrincada se mostra a empreitada, já que falar de mim implica falar dos outros; todos os outros com os quais compartilhei algum momento, seja ele pessoal, profissional, social, acadêmico ou de qualquer outra ordem, sem contar que o outro também sou eu, em construção, experimentando a todo o tempo mudanças irrefreáveis. Nesse sentido é preciso que eu construa o meu texto com cuidado, de uma forma bem mais reflexiva e sensível, pois que é tarefa de complexidade importante.

Eu sou a mais velha de três irmãos. Nasci na Bahia, em Gentio do Ouro. Porém, passei a infância e parte da adolescência no Rio de Janeiro; foram quase quinze anos. Meu pai, Gilberto, mais conhecido como Betinho, apesar de não ter completado a educação escolar formal oferecida pela escola, é uma pessoa letrada, com um conhecimento de mundo bastante vasto e leitor do mundo, além de valorizar bastante a leitura da palavra, o que lhe possibilitou ter um bom emprego e nos dar, naquele momento, uma vida confortável. Em casa tínhamos uma diversidade de livros

e material escrito que ele fazia questão de comprar: enciclopédias, coleções infantis (Sítio do Picapau Amarelo), coleções para adultos (Jorge Amado), além de muitas histórias em quadrinhos, jornais, revistas, álbuns de figurinhas, enfim, vivemos a infância e adolescência num ambiente propício à prática leitora.

Minha mãe, Marizete, é uma mulher muito corajosa, nunca desistiu de nada que quisesse por causa de dificuldades, sempre as enfrentou de peito aberto. Possui uma inteligência artística que poucas vezes vi em alguém: pinta, borda, costura muito bem, é ótima doceira, muito criativa, está sempre inventando uma novidade. Imagine que mesmo hoje, aos setenta anos, costurou e bordou o enxoval completo dos três bisnetos. É uma guerreira. Ela estudou bem mais que meu pai, terminou o Magistério - que correspondia à época a formação de professores em nível médio - junto com meu irmão, pois não teve chance de fazê-lo anteriormente. Na minha infância ela não trabalhava fora, mas em compensação trabalhava muito em casa: cuidava dos três filhos e costurava. Ela também sempre gostou de ler e nos ajudava com as tarefas, com as leituras, lia conosco. Foi nesse ambiente acolhedor que nos construímos leitores.

Contudo, nem sempre a criança encontra, no meio em que vive, o apoio e incentivo necessários às suas primeiras experiências com a leitura. Eu mesma tenho encontrado muitas crianças, jovens e até adultos que sentem verdadeira aversão à leitura, de tal forma que seu processo de formação como leitor tem sido profundamente prejudicado. Muitas vezes a própria comunidade escolar trata a leitura como uma sanção, uma punição ao aluno que não se enquadra no que a escola deseja conformar. Quem nunca presenciou um aluno ser “castigado” com uma leitura? Esse sujeito que não encontrou em casa um contato agradável com o livro, tampouco o consegue na escola. Ao proceder à leitura de Kleiman (2016, p. 22), percebo coerência nas suas palavras quando ela afirma que

[...] para a maioria, a leitura não é aquela atividade no aconchego do lar, no canto preferido, que nos permite nos isolarmos, sonhar, esquecer, entrar em outros mundos, e que tem suas primeiras associações nas estórias que a nossa mãe nos lia antes de dormir. Pelo contrário, para a maioria, as primeiras lembranças dessa atividade são a cópia maçante, até a mão doer, de palavras da família do da, “*Dói o dedo do Didu*”; a procura cansativa, até os olhos arderem, das palavras com o dígrafo que deverá ser sublinhado naquele dia; a correria desesperada até o dono do bar que compra o jornal aos domingos, para a família achar as palavras com a letra *j*. Letras, sílabas, dígrafos, encontros consonantais, encontros vocálicos, “dificuldades” imaginadas e reais substituem o aconchego e o amor para essas crianças, entervando assim o caminho até o prazer.

Meus irmãos e eu estudávamos em escolinha particular. Jardim, pré, alfabetização... E então, um certo dia, lá estava eu, alfabetizada, com direito à formatura, fotografia e tudo mais. Pelo menos era no que meus pais acreditavam, afinal eu lia a cartilha de costas, de frente, até de cabeça “pra” baixo. Eles resolveram então que era o momento de partir para novas experiências: a escola pública. Porém, no Rio de Janeiro dos anos de 1970, a garantia da vaga em uma escola pública estava condicionada à comprovação do conhecimento por meio de avaliação escrita. Era necessário provar que já se lia. Não consegui, pois na verdade eu não sabia ler, não havia me apropriado das técnicas da codificação/decodificação da palavra escrita, havia apenas decorado a cartilha. Lembro-me muito bem daquele dia, daquela prova, daquela minha impossibilidade diante das palavras.

Depois de constatada a minha não alfabetização, fomos retirados da tal escolinha e se providenciou outra, dessa vez com a indicação de uma vizinha que era professora. Agora foi na “mosca”; ali sim eu e meus irmãos aprendemos a ler e escrever com proficiência. Hoje, como estudante de um mestrado que pensa essencialmente a prática da sala de aula como catalisadora para o entendimento das teorias que os livros me trazem, percebo e sinto necessidade em admitir que os privilégios que a minha condição de menina vinda de uma família que possuía, naquele momento, estrutura financeira para custear uma escola privada, me possibilitaram um sucesso escolar que não é alcançado por todas as crianças, apesar de a educação ser direito de todos. Hoje, como professora de escola pública, essa realidade me chega todos os dias e se mostra bem cruel, porque as crianças que se encontram com defasagens importantes de aprendizado, algumas já cursando o último ano do Ensino Fundamental não são exceção, elas são regra e eu me sinto responsável por modificar essa situação, embora nem sempre alcance o sucesso.

Retomando a narrativa sobre as minhas primeiras experiências com a língua escrita, considerava que aquele episódio de alfabetização mal sucedida não havia deixado nenhuma lembrança importante, porém, sinto que não resultei incólume daquela experiência, pois agora, olhando bem pra dentro de mim, percebo uma necessidade quase incontrolável de estar sempre me testando, provando que sou capaz, traçando para minha vida desafios cada vez maiores que, felizmente, têm me levado adiante, inclusive em minha escolha profissional.

Percebo estar falando de um lugar privilegiado de pesquisa-formação que é o PROFLETRAS, que tem me permitido refletir sobre minha história de vida, minha

trajetória profissional, revolucioná-las, inclusive durante a construção deste memorial de formação; seria o *vivo-reflexivo* de que nos fala Gaston Pineau em seu texto *Histórias de vida e alternância?* (PINEAU 2011, p.38). Quando falo de privilégio, entendo que a formação continuada deveria ser acessível a todos os profissionais da educação, porém fica restrita a uma minoria, que, como eu, conseguiu passar por um afunilado processo seletivo, devido ao número reduzido de vagas oferecidas, quando se contrasta com o universo de educadores que não terão acesso a tão importante formação, não somente por ser um mestrado, mas principalmente porque possibilita a ampliação dos nossos horizontes de expectativa, o reconhecimento da nossa eterna incompletude, da nossa necessidade em estar sempre a caminho.

Claro que o próprio formato do PROFLETRAS, um mestrado totalmente voltado à formação de professores do Ensino Fundamental, com uma pesquisa pensada a partir do chão da sala de aula é um avanço importante quando se trata de formação continuada para o docente, que vai construir sua pesquisa analisando a si mesmo, sua história de vida, suas interações com os alunos, o próprio processo de formação, desconstrução/reconstrução profissional visto de dentro para fora, aliando-se uma dimensão emocional ao que antes era pensado somente cognitivamente. Ao ler a teoria de José Gonzáles Monteagudo (2011, p. 79) sobre as experiências de vida em formação encontrei as palavras que vão ao encontro da minha pesquisa. Para ele

O primeiro e fundamental caminho da educação emocional do educador está na reeducação desse profissional para que ele possa desenvolver melhor o trabalho pedagógico. É necessário atuar sobre nós, educadores, combinando as dimensões cognitivas e afetivas do ensino, mediante programas formativos dinâmicos e experienciais. As histórias de vida são uma estratégia excelente para o trabalho emocional, porque conectam a experiência vivida com a identidade pessoal, no ambiente de atividades grupais...

Ainda falando sobre minhas experiências, assim que consegui me alfabetizar, fui para a escola pública e me tornei leitora, do tipo que hoje eu gostaria de encontrar nos meus filhos e alunos. Aprendi a gostar de ler na escola e lia muito. A biblioteca era meu refúgio. Toda semana eu pegava emprestados dois, três livros. E nesse ritmo terminei o primário e o ginásio, atualmente Fundamental I e II. Foi um período bastante conturbado da vida, passávamos por momentos difíceis na cidade grande. Misturados aos problemas externos havia o momento crítico da adolescência. Muitos momentos de crise e dificuldades que, agora entendo, foram esquecidos momentaneamente enquanto estava imersa nos livros dentro daquela biblioteca escolar. Nessa perspectiva trago Michèle Petit (2010, p.116), pois, assim como eu percebo a

fabulação como imprescindível à construção do sujeito, em suas palavras encontrei conformidade com a minha tese. Para ela

Mitos, contos, lendas, poesias, peças de teatro, romances que retratam as paixões humanas, os desejos e os medos ensinam às crianças, aos adolescentes, aos adultos também, não pelo raciocínio, mas por meio de uma decifração inconsciente, que aquilo que os assusta pertence a todos. São tantas as pontes lançadas entre o eu e os outros, tantos os vínculos entre a parte indizível de cada um e o que é mostrado aos outros.

Os livros e as vozes dentro deles me ajudaram a construir estratégias de sobrevivência, como uma carapaça a me proteger das dificuldades da vida. Claro que essas leituras não tiveram o poder de modificar concretamente a realidade, mas foram essenciais para manter a sanidade e o equilíbrio internos, ameaçados naquele momento tão delicado. Poderia dizer, sem medo de cometer um equívoco, que os livros me salvaram, me trouxeram de volta ao eixo, me ajudaram a sobreviver. É como se a fabulação tivesse o poder de me manter a salvo do mundo, fortalecendo-me, ajudando-me a construir a resiliência necessária ao trânsito desta vida. Novamente dialogo com Petit (2010, p.108), quando ela afirma que

Os textos lidos abrem aqui um caminho em direção à interioridade, aos territórios inexplorados da afetividade, das emoções, da sensibilidade; a tristeza ou a dor começam a ser denominadas. O que é dividido com o autor, com aquele ou aquela que lhes empresta a voz, com os que participam desses espaços de leitura, abre um espaço íntimo, subjetivo.

Eu era uma menina muito tímida, mas, conforme já relatei, havia uma brincadeira que me transformava: ser professora, dos meus irmãos e vizinhos. E amava brincar de ensinar aos outros. Mas, para que essa vontade se transformasse em algo mais concreto, era preciso cursar uma Escola Normal, que formava professoras. A mais famosa era o “Colégio Normal Carmela Dutra”, escola pública de segundo grau. Tive que me submeter a um concurso para alcançar uma vaga e consegui. Porém, não me foi possível estudar, porque meu pai teve problemas com o emprego e nós tivemos que voltar para a velha e boa Bahia. De volta às origens. Ainda assim me formei professora, em 1983.

Parece óbvio que tivesse a docência como profissão, afinal de contas tinha a vontade e a formação. Não foi assim que aconteceu. Trabalhei dez anos em emprego federal e mais cinco na prefeitura de Gentio do Ouro – Bahia, efetivada por concurso público. Nenhum dos dois cargos tinha vinculação com a docência, a vocação, contudo, não me abandonava, ainda tinha esperança de um dia me tornar educadora.

Durante esse período da minha vida, fiz alguns concursos do estado para a docência, ainda assim não conseguia a tão sonhada vaga. No último em que me classifiquei, em 1991, com a formação mínima que eu possuía, não fui chamada para posse. O estado fez o concurso, porém não convocou nenhum dos classificados sob o argumento de que não precisava mais de professores para os anos do Fundamental. Não era mais responsabilidade dele e sim dos municípios. Precisavam, agora, de professores licenciados. E eu decididamente não o era. O que fazer, então? Parecia impossível cursar uma faculdade onde eu estava: lugar pequeno, sem chance nenhuma de crescimento profissional.

Assim, logo que o curso de Letras da UNEB começou a funcionar em Xique-Xique eu fui uma de suas primeiras alunas. Mudei-me de Gentio do Ouro para fazer o curso e terminei minha graduação quatro anos depois. Logo em seguida fiz especialização em Literatura e Linguística e finalmente pude fazer concursos na área da educação. Passei no concurso para professor de Língua Portuguesa da Prefeitura de Xique-Xique, consegui uma colocação no estado pelo REDA – por meio de seleção – também em Língua Portuguesa e, por último, fui classificada em primeiro lugar no concurso para professor efetivo do estado da Bahia em Língua Portuguesa para a região que escolhi, pertencente à DIREC XXI, Irecê – Bahia; sou professora lotada no Colégio Modelo de Xique-Xique. Contar a vida assim, de um fôlego só não é fácil, mas até que é bom fazer um exercício que nos obriga a olhar um pouco para trás.

A consciência de saber que nunca estamos prontos levou-me a planejar o aperfeiçoamento da profissão. Com esse objetivo na mente e no coração continuei buscando estratégias que possibilitassem alcançá-lo. Logo que soube do Mestrado Profissional – PROFLETRAS – o elegi como meta e empreendi todo o esforço possível para torná-lo real, embora meu contexto de vida o fizesse parecer impossível de ser realizado, pois moro no interior da Bahia, distante mais de quinhentos quilômetros de qualquer universidade participante do programa, além disso trabalho com uma carga horária de sessenta horas semanais. Ainda assim participei da seleção por três vezes, logrando o aproveitamento necessário em 2017. Aqui estou, na UFBA, considerada a melhor universidade pública do estado.

No meu primeiro dia de aula no mestrado, ao entrar pelos portões da Universidade Federal da Bahia, eu me senti uma colegial. Pensem numa pessoa deslumbrada. Tudo para mim naquele momento foi especial, pois, apesar de sempre ter querido estar ali e fazer de tudo para alcançar o objetivo, psicologicamente falando,

não parecia real. Do lugar no qual eu me encontrava, fazer um mestrado em uma Universidade Federal é muito significativo: é uma Federal, a UFBA! Não só para mim, mas para a minha família, colegas e alunos também, já que, como professores, acabamos sendo exemplo para as outras pessoas. Fazer um mestrado pode parecer uma coisa comum para quem mora numa cidade de grande porte, onde as oportunidades são bem maiores, mas quem vive nos interiores sabe o quão difícil pode ser fazer até uma graduação, imagine uma pós-graduação.

Apesar de me sentir orgulhosa por cursar o mestrado profissional em letras da Universidade Federal, existem muitos aspectos da estrutura do curso que ao meu ver precisam ser revistos e melhorados para que a formação do professor cumpra o objetivo em instrumentalizar cada vez melhor o profissional que está nas salas de aula de língua portuguesa, dando-lhe subsídios com os quais dê conta das demandas que a sociedade vem exigindo de seus cidadãos, principalmente com relação à novas tecnologias. Neste sentido entendo que um investimento importante seria capacitar o mestrando no uso das inovações tecnológicas, tanto no que diz respeito ao uso dos equipamentos, quanto com relação à utilização de recursos tecnológicos nas práticas pedagógicas.

Foram muitas as dificuldades para conseguir ter a profissão que escolhi, porque a vida não atende a comandos, muito ao contrário, ela é quem dá as cartas. Para quem mora no interior, então, tem que ter muita coragem e firmeza de propósitos, do contrário a pessoa sucumbe. Então, para mim, conseguir entrar para o Mestrado foi só o ponto inicial do movimento contrário que eu deveria empreender se realmente quisesse cursá-lo. Movimento contrário a tudo que se mostrava negativo e concorria para minha desistência, antes mesmo de começar. Era literalmente remar contra a maré.

Como já é sabido pelo leitor, demorei para conseguir me estabilizar na docência, mas consegui. Infelizmente as condições de salário e trabalho concedidas ao professor não são as melhores, o que nos obriga a ampliar nossa jornada de trabalho duas, três vezes. Eu me encaixo perfeitamente nessa conjuntura, cumpro jornada tripla em duas escolas, o que me obrigou a equilibrar as minhas quarenta e uma aulas semanais em três dias porque precisava estar presente às aulas do mestrado, que eram ministradas às segundas e terças-feiras. Então, preciso detalhar o meu percurso semanal realizado no primeiro ano de mestrado: saía de Xique-Xique todos os domingos às 20:00, viajava os 500 km que separam a minha cidade da

capital, as cinco horas da manhã desembarcava em Salvador. Como as aulas eram nos turnos vespertino e noturno, eu ficava na rodoviária até clarear, quando então, procurava uma condução barata que me levasse até a UFBA, pois não havia dinheiro suficiente para luxos. Depois de dois dias em Salvador, finalmente chegava em casa na quarta-feira, sete e meia da manhã. Mal dava tempo de tomar um banho e correr para a escola: meus alunos estavam à espera; Nos três dias restantes da semana trabalhava os três turnos. É preciso que eu relate este meu percurso, que embora pareça extenuante, e é mesmo, somente fortaleceu as minhas certezas de continuar, mas preciso confessar: não foi nada fácil.

O mais interessante nisso tudo é que, apesar de haver legislação que garante ao professor licença para aperfeiçoamento profissional, nenhum dos meus colegas que a solicitou logrou êxito, no meu caso resolvi não empreender esforços numa empreitada que já se mostrava estéril desde sempre. Eu aqui estou me referindo ao vínculo empregatício que possuo com o estado da Bahia, no qual trabalho com o Ensino Médio, já que no meu outro emprego, a escola do município, não poderia mesmo ausentar-me da sala de aula, na qual apliquei o projeto pensado no PROFLETRAS.

O Mestrado profissional vem assegurando a mim, professora que chegou tardiamente à docência, toda uma gama de conhecimentos teóricos que me permitem, neste momento em que aqui me inscrevo, relatar a vida, o caminho percorrido, refletindo sobre minhas práticas docentes, vivendo e construindo novas rotas com as inferências engendradas nas aulas. É assim que vou dando novos significados ao já vivido, ao ainda não vivido. Praticando este exercício do narrar-me é que construo representações de mim mesma, numa tentativa de modificar a minha própria realidade. Melhorar a própria prática, portanto, mostra-se uma necessidade e perpassa por caminhos nos quais estão a formação, a nossa auto-avaliação, a consciência de mundo, a crítica sobre o fazer pedagógico, enfim, são muitos os aspectos que devem ser levados em consideração nessa nossa construção do ser professor. É um processo tão duradouro e constante quanto o é a nossa constituição como ser humano. Não tem fim. Neste sentido converge o pensamento de Monteagudo (2011, p. 68) – citado anteriormente – quando afirma que “o conhecimento de cada professor é único; para um ótimo desenvolvimento profissional, o professor necessita conhecer a si mesmo e captar em profundidade seu estilo pessoal e profissional.”

Dessa forma, os estudos a que me dediquei nas disciplinas do PROFLETRAS colaboraram ainda mais para a reflexão acerca desse meu devir, me desaqueitando, desconstruindo minhas convicções mais caras, me tirando do eixo confortável em que a certeza-cega tem me localizado há bastante tempo. Tantas verdades já tão bem conformadas começaram a se desmanchar como castelos de areia, porque a formação inicial não me deu embasamento suficiente para construir a minha prática de uma forma realmente inovadora, embora eu não tivesse consciência disso. Depois das aulas do mestrado, do estudo mais aprofundado de pressupostos teóricos importantes na construção de uma consciência reflexiva voltada para o exercício docente é que percebo que não consegui construir um aporte teórico substancial para que a minha prática de fato fizesse deslocamentos no modo de ensinar a língua portuguesa nas aulas. Na graduação o que mais eu vi foram estudos fragmentados, principalmente com relação às teorias linguísticas. Poucas vezes tive oportunidades de ler um livro completo; as teorias, os pressupostos, sempre me chegaram por meio de excertos, sem muita profundidade nem espaço para apropriação daquelas teses. Como resultado de um estudo tão horizontalizado dentro da formação inicial está a minha prática que tenta se transformar, ser inovadora, porém não consegue fazê-lo eficientemente. Encontrei nas palavras da pesquisadora Ana Rosa Abreu (2000, p. 40) a seguinte reflexão, que coaduna com a análise feita acima,

Se o professor procura inovar sua prática, adotando um modelo de ensino que pressupõe a construção do conhecimento sem compreender suficientemente as questões que lhe dão sustentação, corre o risco, grave no meu modo de ver, de ficar se deslocando de um modelo que lhe é familiar para o outro, meio desconhecido, sem muito domínio de sua própria prática – “mesclando”, como se costuma dizer.

É uma situação difícil a nossa, professoras que saem da universidade, de um curso de graduação – uma licenciatura – sem condições de pensar a nossa prática de um lugar autocrítico, pois não nos apropriamos de pressupostos teóricos consistentes, de estudos que embasassem esse posicionamento. Além disso, os cursos de licenciatura dão pouco espaço para disciplinas como didáticas, métodos e práticas de ensino, que possam ensinar a ensinar. Consequentemente, o que se vê nas aulas de língua é a repetição de metodologias tradicionais “maquiadas” por planos de aula recheados de termos como *letramento*, *análise linguística*, *processos de escrita*, mas que não se realizam de fato. E não se realizam porque nós professores ainda não conseguimos transmutar o discurso científico numa prática que seja mais produtiva, inclusive porque isso demanda um tempo de análise, de estudo, de leitura, que não

possuímos devido a nossa carga de trabalho ampliada a que necessitamos recorrer pelas condições difíceis a que é submetida a docência.

Nesse contexto, tem-se um profissional que tenta construir uma prática de sucesso, contudo, tendo pouco aporte para fazer a articulação entre teoria e prática, segue levado pela intuição. Eu me percebo neste lugar-fronteira, neste terreno movediço de uma prática pouco embasada teoricamente, mas que vem tentando se desvencilhar, sair deste espaço infrutífero através da minha constante formação, agora, nos estudos do mestrado profissional – que tem sido mola propulsora para o afinamento da consciência de minha eterna e necessária incompletude – o que me obriga ao não comodismo. Ainda assim, há momentos – e não são poucos – da minha caminhada de professora de sessenta horas semanais, em que a incerteza é o que prevalece, justamente porque começo a entender que dúvidas são muito mais produtivas que certezas, pois me levam a buscar a reinvenção da prática que o chão da sala de aula exige.

Entendo que, apesar das minhas incertezas de como adequar a prática cotidiana do meu fazer pedagógico à perspectivas teóricas mais alinhadas com uma educação criativa, de forma a torná-la mais eficaz, estou vivendo um momento importante que é positivo e me faz perceber a necessidade de mudanças na maneira como concebo e ensino a Língua. Depois de iniciados meus estudos do mestrado, instaurou-se em mim um processo de crise, que vem abalando minhas estruturas, um estado de coisas que parece ruim à primeira vista, mas que possui um lado interessante e indica mais do que a vontade de se encaixar em simples modismos pedagógicos; eu-professora não tenho mais tantas certezas com relação a como ensinar. Parece ruim? Nem tanto... Pelo menos agora busco me reinventar a cada dia, pois entendo as limitações que me são inerentes como ser em construção. Nesse sentido começo a tentar conceber meu próprio mundo interior, o que me possibilitará agir ativa e criticamente sobre o mundo exterior com autonomia de pensamento. Monteagudo (2011, p.81) afirma que

Nos novos contextos globalizados, pós-modernos e cambiantes, as histórias de vida, como práticas multiformes de investigação, formação, intervenção social, testemunho histórico e construção de identidades, aspiram aprofundar uma maneira integradora e complexa de trabalhar para fazer mais viável o desenvolvimento da autonomia pessoal, a convivência tolerante e a participação social.

Um dos inúmeros desafios que se apresentaram a mim neste mestrado foi pensar o projeto de pesquisa que atendesse a necessidades reais dos meus alunos,

assim também como a metodologia. É claro que, como professora já desenvolvi inúmeros projetos com meus alunos, entretanto, no contexto do mestrado o método precisava ser embasado por uma análise teórica, o que me levou à pesquisa, leituras várias e muito estudo. Enfim, consegui entender o caminho da minha prática docente no cotidiano de aplicação do projeto de intervenção cujas reflexões teórico-metodológicas basearam-se em premissas da pesquisa qualitativa, de cunho etnográfico – já que eu me auto-etnografei, etnografei a escola e fiz ensaios de etnografia dos alunos no ambiente de sala de aula, ou seja, da interação dos alunos ocorrida na sala de aula – pelo viés da pesquisação, mais especificamente uma pesquisa ação que foi, ao mesmo tempo formação e análise crítico-reflexiva da experiência vivida como docente, por se entender que o projeto de intervenção do PROFLETRAS, por suas especificidades, não poderia ser tratado unilateralmente, sob um olhar objetivo e distanciado do pesquisador que delimita um objeto e o dissecar de modo preciso, quase cirúrgico.

A docência não permite este distanciamento, muito pelo contrário, como professora, ao mesmo tempo em que agi sobre meus alunos por meio de meu plano de ensino, sofri conseqüentemente influências que emanaram daquela interação. Perceber essa dinâmica proporcionou a mim condições de lançar um olhar diferenciado à minha prática, que deriva de um saber docente sempre em construção e, muito mais do que isso, permite que possa redimensioná-lo sempre que sentir necessidade em fazê-lo, conforme afirma Marli André (2012, p.110) “[...] é possível e viável desenvolver estratégias de capacitação que levem os docentes a assumir um papel ativo, descrevendo sua prática, analisando-a e sugerindo alternativas para reconstruí-la”.

Decidir que tipo de metodologia usar situou-me em um momento difícil da formação no PROFLETRAS, já que exigiu que eu fosse capaz de imaginar, projetar e planejar ações sob o ponto de vista da pesquisadora de um projeto de intervenção que não permite somente a pesquisa bibliográfica como método. O Mestrado Profissional em Letras exigiu que outros caminhos fossem construídos, que outras tentativas fossem empreendidas no sentido da ação metodológica.

Pensar o método nas pesquisas em educação configura-se em um processo importante e difícil, já que o cotidiano da experiência escolar, que é o objeto da minha investigação científica, mostra-se bastante inconstante, complexo, multifacetado, exigindo uma análise que não se inscreve em métodos objetivos de pesquisa, pelo

contrário, professora e alunos constroem-se na interação, que acontece naturalmente nas situações de ensino-aprendizagem da prática educativa na escola. Não é possível conceber-se uma ação metodológica que excetue as experiências pessoais da professora-pesquisadora e dos sujeitos, alunas e alunos que interagem no ambiente da sala de aula. Nesta perspectiva, os meus estudos coadunam-se com as palavras de Monteagudo (2011 p. 76), para ele

A valoração reflexiva e interpretativa possibilita uma visão unificadora do processo realizado, assim como o estabelecimento de relações entre os diferentes conteúdos trabalhados, suscetíveis de uma articulação pessoal e narrativa [...]. Trata-se de construir significado a partir da experiência vivida e relatada. Isto implica a reflexão sobre a identidade pessoal e sua relação com a história pessoal e interpessoal, assim como uma reflexão sobre os diferentes tipos de eu: contado, oculto, secreto, percebido pelos outros, desejado, público, reconstruído.

Após inúmeras leituras propostas pela minha orientadora e também pelos professores das disciplinas cursadas até aquele momento no PROFLETRAS, portanto bem amparada por teorias consistentes que me ajudaram a embasar uma escolha tão complexa, optei pelo método da pesquisação, adequado aos objetivos deste estudo. Na pesquisação a ação não é somente do professor, é um tipo de relação na qual os participantes se envolvem de modo cooperativo ou participativo. Ou seja, a cooperação dos alunos lhes possibilitou intervir no processo, opinando se as orientações trazidas pela professora eram ou não adequadas, isto é, segundo esta perspectiva o aluno passou a ter ação também na pesquisa.

Neste sentido, a pesquisação orientou o projeto sob um ponto de vista metodológico, que se inscreveu exatamente naquilo que nós educadores fazemos antes, durante e depois das formações nas quais estamos envolvidos, ou seja, uma pesquisação formação, no sentido de auto-formação, que foi ação na medida em que agi como professora na sala de aula, mas foi também formação porque através dela me preocupei com minha própria formação. E foi experiencial porque parti e cheguei da e na minha experiência de professora, que nesse processo de formação foi repensada. Orientada estudos teóricos de André (2012, p.115), construí o entendimento de que “[...] se queremos formar um professor que seja sujeito consciente, crítico, atuante e tecnicamente competente, é preciso dar condições, na sua formação, para que ele vivencie situações que o levem a incorporar essas habilidades e esses comportamentos.”

Assim, a pesquisação, que leva em consideração a minha experiência de formação como professora, vivida em plena sala de aula, na interação com meus

alunos pareceu-me coerente com a abordagem que o presente estudo pretende, visto ser um projeto que se constrói na tessitura de inúmeros aspectos de minha vida que se entrecruzam nessa tentativa de construção como pessoa, profissional mulher, que interage nos diversos ambientes sociais, nos espaços de docência, influenciando e sendo influenciada pelas formações, pela interação diária com meus alunos, pela minha própria história de vida e, principalmente, pela construção desta consciência durante as aulas do PROFLETRAS. Gaston Pineal (2011, p. 29), no artigo *Histórias de vida e Alternância*, observa que:

Construir uma sensibilidade positiva, compreendendo suas experiências temporais pessoais - acontecimentos, nascimento, morte, encontros, ações, trabalho, conquistas, fracassos –, não é natural, nem se faz antecipadamente por múltiplas razões, entre outras, as educativas. Encontrar o nível correto de atenção e de confiança do que nos acontece é uma aprendizagem a construir: tudo pode parecer insignificante ou, ao contrário, maior; gratificante ou condenável. Construir uma sensibilidade positiva e ativa do que nos acontece é uma primeira operação básica de toda história de vida, sem a qual as outras construções de sentido não se operam.

Alcançar essa capacidade de entender criticamente o nosso próprio processo de construção que leva em conta e se alimenta das nossas experiências de vida não se constrói facilmente, pois demanda uma auto-reflexão que não foi exercitada anteriormente. Nunca me pediram que falasse sobre mim, pelo menos não reflexivamente, então pensar minha vida entrelaçada pelos inúmeros vieses que a entrecruzam não foi simples, aliás, ainda não está sendo, agora, neste momento em que escrevo estas memórias, sobretudo porque vai contra tudo o que eu aprendi na academia com relação ao texto científico, ou seja, que deveria haver uma postura distanciada do pesquisador, com delimitação precisa do objeto de estudo, que culminasse em dados devidamente coletados e contabilizados quantitativamente.

Então, sair do âmbito impessoal dos textos científicos tradicionais, aprendidos desde sempre na universidade e me voltar para mim, para minhas próprias experiências de vida e formação mostrou-se difícil, quase ininteligível no começo. Todavia, se reconhecer como sujeito ativo dentro do processo de sua própria formação, percebendo como toda sua vivência influência na construção da docência pareceu-me muito representativo para a profissional em processo que estou sendo. Dessa forma, entendo que a pesquisa biográfica em educação, enquanto abordagem metodológica, contribuiu positivamente para minha formação quando direcionou este projeto. Os pressupostos teóricos que encontrei em Christine Delory Mombberger (2011, p. 51) indicam que a pesquisa biográfica se baseia em

[...] explorar os processos de construção do sujeito no seio do espaço social; mostrar como os indivíduos dão uma forma a suas experiências, como dão significados às situações e aos eventos de sua existência, como agem e se constroem nos seus contextos histórico, social, cultural e político. E para realizar tal investimento, a pesquisa biográfica deve se aplicar a estudar as operações e os processos segundo os quais os indivíduos integram, estruturam, interpretam os espaços e as temporalidades de seus contextos histórico e social. Para ressaltar mais uma vez, ela deve compreender e analisar a interface do individual e do social, interrogando as construções biográficas individuais nos seus contextos e ambientes.

Este exercício tão introspectivo de reconhecimento de mim e dos tantos “eus” que juntos formam o que eu sou – o que nós somos – como educadores, apesar de desconstruir muitas certezas, possibilita que percebamos a responsabilidade que temos com relação aos nossos alunos no que diz respeito a buscar uma prática melhorada, que culmine em experiências mais positivas de ensino e principalmente de aprendizagem. É por meio da nossa história de vida, conseqüentemente em formação, é que podemos verdadeiramente encontrar nossos alunos, seres humanos em processo também, cada um com sua história particular, que junto a todas as outras histórias de vida se constroem.

1.1. Os alunos, a escola, a vida nesse ambiente

“A juventude é sobretudo, uma soma de possibilidades”

Albert Camus

A experiência vivida como educadora tem me possibilitado estar em contato com duras realidades de vida de meus alunos: jovens que precisam se deslocar de suas casas todos os dias, andando às vezes grandes distâncias, em transportes precários, que põem suas vidas em risco, para que possam chegar à escola. São moradores de ilhas ou povoados do município de Xique-Xique, mas também de municípios vizinhos como Barra do Rio Grande e Gentio do Ouro: Água Branca, Alto Grande, Buriti, Pedra vermelha, Jatobá, Ilha do Amarra Couro, Estrada da Carnaúba, Ilha da Champrona, Associação das Telhas, Cabeça da Ilha e Lagoa da Itaparica. Quem mora distante precisa sair muito cedo de casa porque tem um percurso longo a ser enfrentado para chegar à escola.

Alguns pegam vários transportes e em determinados casos precisam percorrer distâncias a pé antes de embarcar em algum veículo. Além de estar inseridos nesses

contextos difíceis, são oriundos de famílias que vivem da pesca ou agricultura, tendo, quando muito, algum auxílio do governo por meio de programas sociais, portanto, são famílias de baixa renda, que nem sempre podem dispor de meios financeiros para lhes oferecer um lanche. Esses jovens se alimentam muito cedo em casa e conseqüentemente acabam sentindo fome muito antes da merenda, que é servida pela escola no meio do período letivo, o que atrapalha sua aprendizagem, pois ficam apáticos, desinteressados, muitos dormem nas carteiras, também de cansaço.

Alimentar-se é uma necessidade básica do ser humano. Estão entre as necessidades primárias, as chamadas necessidades fisiológicas; além da alimentação, existem as de moradia, conforto físico, descanso e lazer. Nenhum ser humano tem condições de se sentir motivado se as suas necessidades de nível mais básico não forem satisfeitas. A nossa escola – já há algum tempo – ao notar que alguns alunos mostravam sinais de necessidade alimentar – sintoma percebido pelos professores durante as aulas – tomou a acertada iniciativa de oferecer um lanche aos alunos que vinham dos interiores do município. Assim, logo que chegam à escola, eles se alimentam antes do início das aulas, o que lhes garante a tranquilidade necessária para estudar durante as quatro horas do dia. Resolvida, pelo menos em parte, a problemática da alimentação, os nossos alunos do interior ainda têm que enfrentar a volta para casa: a mesma saga se inicia no final da tarde: “ professora, não vou poder assistir sua aula...preciso sair mais cedo porque sou do interior. ” Assim, quase todos os meus alunos da zona rural não conseguem assistir a última aula do dia, pois precisam pegar transporte. A mesma distância enfrentada, o mesmo tempo decorrido...novamente a noite os alcança na estrada. Existem casos de alunos que ainda precisam jogar a rede¹ antes de ir descansar. Amanhã? Começa tudo novamente, exceto quando chove e eles não podem vir porque as estradas não dão acesso.

Não são apenas os alunos da zona rural que enfrentam problemas, aqueles da área urbana também vivem situações de risco: moram nas periferias, principalmente nos conjuntos habitacionais chamados popularmente de BNH. Aqui temos o BNH “velho” e o BNH “novo”, assim os alunos se referem aos bairros onde moram para diferenciá-los. Embora vivamos uma época em que a juventude, independente de

¹ Jogar a rede trata-se de um procedimento de pesca que consiste em dispor uma malha de rede dentro do rio, e retirá-la pela manhã, o mais cedo possível, pois do contrário o produto da pesca pode ser devorado por outras espécies predadoras presentes no rio, como as piranhas.

onde more, esteja mais ao alcance de todo tipo de influência negativa e cooptação, não se pode omitir o fato de que alguns deles são mais vulneráveis, e nesse ponto sabemos que a periferia é onde a violência e o uso de drogas são presenças constantes. Estes jovens que vivem nestes bairros mais afastados do centro sofrem vários tipos de discriminação, até o simples fato de morarem em certos endereços lhes conferem uma marca que é difícil de ser apagada. Eles mesmos sentem que são vistos de uma forma estereotipada por alguns segmentos da sociedade.

Muitos alunos vêm de famílias desestruturadas, filhos de pais adolescentes, que por isso acabam sendo criados pelos avós ou parentes próximos. Muitas meninas, sem uma orientação sexual séria, também seguem o mesmo caminho das mães e engravidam cedo tendo, na maioria dos casos, que abandonar a escola. Muitas me confidenciam: –Professora, eu “tô” atrasada, já era pra “tá” no segundo... (segundo ano do Ensino Médio), mas tive que desistir por causa do meu filho. Algumas delas nem voltam mais para a escola.

Não é uma vida tranquila a de muitos desses meus alunos, e eles reproduzem isso na escola, sendo violentos com os colegas, com a professora, não se interessando pelas aulas, enfim, veem na escola um lugar mais de diversão e liberdade do que mesmo de estudo. Essa violência que faz parte da vida deles diariamente vem desembocar na escola e só conseguimos entender porque aquele aluno age daquele jeito quando conhecemos a sua história de vida, exposta na diretoria, quando os pais são chamados por alguma coisa que ele “aprontou”. Mas nem sempre são os pais que comparecem, em expressiva quantidade de vezes os responsáveis são avós, tios ou parentes... já vi casos de mães que disseram: “– Ah, mas eu não tenho culpa, ele mora com a avó! ”. Os relatos de vida que surgem nesses momentos de tensão são fortes, mas não podemos duvidar nem por um instante da sua veracidade, porque a realidade de nossos alunos é muito difícil. Muitos são filhos de pais separados, e por isso moram com parentes ou então os pais nunca formaram um núcleo familiar, ou ainda moram somente com um dos pais. Há casos de meninas que tiveram que assumir o papel de mãe dos irmãos, e isso me parece muita responsabilidade para uma criança de doze anos, mas é a realidade dos alunos aqui, em minha escola.

Para tornar ainda mais crítica a situação, muitos deles não se apropriaram efetivamente das tecnologias da leitura/escrita, apesar de já percorrida boa parte da escolarização básica, isto é, mal leem e pouco escrevem. Quando tive contato com a

turma do 8º ano D, que é o público-alvo deste estudo, ainda na primeira vez em que fui sua professora, no ano anterior à aplicação do projeto de intervenção proposto pelo mestrado, percebi dificuldades em suas produções escritas relacionadas a problemas na alfabetização, que não se realizou eficientemente, o que os limitava no momento de ler, escrever, compreender e, por consequência, produzir interpretações com um mínimo de proficiência necessária ao processo de construção de conhecimentos linguísticos, crucial para seu desenvolvimento.

A aprendizagem é um processo e não é de um dia para o outro que, como num passe de mágica, as crianças aprendem, mas, passado algum tempo, notei que houve uma melhora significativa no nível de leitura e de escrita deles, bem como na participação às aulas, pois passei a dar mais ênfase à produção de leitura e escrita e ao contato mais efetivo com gêneros textuais variados.

Além dos problemas de aprendizagem que meus alunos possuem, ocasionados pelos mais diversos motivos como o da precariedade da alfabetização, desistências voluntárias ou não, problemas familiares que os obrigam a deixar a escola, mudança de cidade, gravidez precoce, vivem também outro tipo de alienação que é cultural; não se reconhecem nas práticas que a escola lhes apresenta como modelos de arte, beleza, música, literatura, linguagem. A escola é um universo bastante desvinculado da realidade em que vivem. São meninas, meninos e jovens, em sua maioria, negros, filhos e netos de pescadores, que não construíram ainda o sentimento de pertença a suas raízes afrobrasileiras, nem entendem a sabedoria popular, as narrativas, danças e músicas, presentes em seus grupos familiares e sociais como arte, pois que não as veem sendo retratadas como tal pela escola, ainda atrelada a um currículo que não considera a diferença dos sujeitos que nela estão. Nesse sentido trago as considerações de Nilma Lino Gomes (1995, p. 16) por entender que são coerentes com a minha linha de raciocínio. Ela afirma que “A chegada à instituição escolar das camadas populares, faz várias décadas, assustou a escola, os mestres e as teorias do currículo e da administração. A reação foi ignorar as especificidades dos novos sujeitos sociais e culturais”.

Assim, a escola é um lugar que pode acolher, mas também pode rechaçar, tanto por seu projeto político-pedagógico, a postura dos educadores e gestores, quanto por suas condições físico-ambientais, então precisa ser muito bem cuidada porque é onde a comunidade escolar passa grande parte do seu dia, dos seus meses, dos seus anos, enfim, da sua vida. Alunos, professores, guardas, merendeiras,

secretárias, coordenadoras pedagógicas, serventes, ajudantes, diretores, todos enfim, que convivem juntos, necessitam de um local acolhedor, onde reine o respeito, a alegria, a boa convivência. O espaço físico também é importante, portanto não pode ser descuidado, precisa oferecer aos seus frequentadores o estímulo que um ambiente agradável proporciona, do contrário todos os esforços para construir uma educação de qualidade para o aluno serão inócuos.

Quando o aluno nota que a escola está sendo bem zelada, sente vontade de estar nela, de se arrumar para vir estudar, pois o cuidado percebido por ele reflete positivamente no seu desejo de se dedicar aos estudos. No entanto, se tudo que se encontra na escola é confusão, sujeira, barulho, calor, falta de iluminação adequada, quadros precários, água de má qualidade, este sujeito não vai conseguir a concentração necessária ao aprendizado, e conseqüentemente não vai aprender conforme deveria, pois aquele ambiente não permite que ele se dedique, podendo até mesmo sentir-se predisposto a bagunçar, depredar, vandalizar porque não valoriza aquele local e também não se sente valorizado ali. É preciso, também, que o espaço físico da escola proporcione aos alunos algumas condições básicas como segurança, saúde e conforto, além de cuidar para que eles estejam envolvidos em relações sociais saudáveis e de paz.

A Escola Municipal Polivalente, na qual sou professora há oito anos, e onde este projeto de intervenção foi realizado, situa-se à Rua Virgílio Moreira, S/Nº, Bairro Polivalente, Xique-Xique – Bahia. Foi fundada em 13 de outubro de 1971 e fazia parte do *Projeto de Escolas Polivalentes*, uma parceria entre o governo do estado e a União, que previa a implantação de 40 grandes escolas em todo o estado da Bahia. Segundo a comunidade Xiquexiquense, inclusive alguns de meus colegas professores que foram alunos desta casa, a escola Polivalente trouxe para a cidade uma educação de qualidade para os padrões da época, tinha professores qualificados, muitos vindos de fora do município e que possuíam formação acadêmica, era um prédio que ostentava uma arquitetura moderna, garantindo condições bastante adequadas ao desenvolvimento do projeto educativo a que se propunha, proporcionava ao mesmo tempo uma gama de cursos dos mais importantes para a formação do jovem de Xique-Xique.

Atualmente, depois de decorridas mais de quatro décadas de sua inauguração, transformou-se em um prédio antigo que passou a ser gerido pelo município de Xique-Xique, quando ocorreu o fenômeno da municipalização de escolas estaduais. Como

tudo na vida, com o decorrer dos anos a construção foi apresentando desgastes naturais em sua estrutura, além da ação de vândalos, o que tornou sua aparência pouco acolhedora. Apesar de alguns pequenos reparos a estrutura continua a mesma, contudo, não mais atende às expectativas da comunidade, que hoje está muito mais exigente em suas demandas.

Outros fatores concorreram para que a escola fosse a cada dia menos procurada, um deles foi a construção de prédios escolares mais modernos e bem cuidados. A escola então ficou relegada a segundo plano, recebendo alunos, que, não por escolha própria, mas por não ter conseguido vaga em outras instituições, adentravam a seus portões. Não saberia precisar em que momento de sua caminhada o Polivalente começou a sofrer um processo de rejeição, mas todos nós professores, comunidade, alunos, pais, gestores municipais, sabemos que pesa sobre ele os mais negativos rótulos.

A maioria dos professores que eu conheço e que hoje são meus colegas nesta escola, não vieram para cá por iniciativa própria, mas por não ter outra escolha, eles dizem que tinham medo de lecionar no Polivalente, considerada uma escola violenta e sem regras. Para ser justa com meus colegas, não posso negar que senti temor ao ser notificada de que iria trabalhar nela, pois os estereótipos agem sobre nós de uma forma muito eficiente, ficam ali no imaginário popular sendo repetidos até serem totalmente interiorizados.

Mas como eu já havia trabalhado em outra escola de periferia, no “BNH novo” e percebi que o que existe mesmo é muito preconceito, enfrentei meu medo, que era em grande parte infundado, e estou até hoje trabalhando nesta escola – a qual me acolheu muito bem por sinal, procurando dar o melhor de mim, com responsabilidade e compromisso, pois sei o quanto meus alunos precisam do estudo para romperem as barreiras que a sua condição social lhes impõe.

Quando afirmo que há um exagero quanto ao imaginário negativo construído sobre o Polivalente, não estou tentando “tapar o sol com a peneira”, esconder os fatos, minimizar as problemáticas. Existem, sim, problemas de várias ordens, com graus variados de complexidade, inclusive violência, brigas entre alunos, agressões verbais, xingamentos, presença em sala de aula de alunos sob o efeito de álcool. Muitos demonstram em suas atitudes o quanto a educação de casa é em alguns casos permissiva, não lhes impondo limites, em outros violenta, então, quando confrontados com regras, reagem.

Este ano, que somente se iniciou em março, felizmente não presenciamos nenhum episódio de brigas entre alunos, mas em anos anteriores sempre aconteciam conflitos na porta da escola, os quais eram combinados por eles antecipadamente. Não é fácil ver nossos alunos se engalfinhando pelo chão, brigando no tapa; os uniformes sujos, rasgados... É uma situação muito triste, parece que tudo aquilo que foi trabalhado nas salas de aula foi em vão, não conseguiu reverberar de forma positiva dentro deles. Choca a todos, inclusive a comunidade do entorno do prédio, aumentando ainda mais a fama ruim da escola. Foi um ano difícil, especialmente para a direção da escola, que já ficava preparada para intervir ou em casos mais graves pedir ajuda policial.

Uma outra situação que envolveu diretamente dois de meus alunos do projeto de intervenção, e que causou suas saídas da turma, não foi presenciada por mim, ocorreu em um dia em que não havia aula de Língua Portuguesa. Segundo relatos o meu aluno mexeu com a colega, que tinha um namorado estudando na escola, mas em outra sala. O episódio chegou ao conhecimento do rapaz e aconteceu a briga, causando uma situação de total sobressalto e perplexidade em todos, muito medo mesmo, pois nós nunca esperamos o pior deles, apesar de alguns darem indícios de serem violentos. Meu aluno, na sala de aula, mostrava algumas atitudes de insubordinação, mas fisicamente nunca foi violento com ninguém, até aquele dia em que se utilizou de uma tesoura para machucar o colega.

Do fato resultaram sua detenção pela polícia, sua expulsão da escola, seu êxodo para São Paulo. O outro rapaz foi levado ao hospital, não ficou na escola. A moça, minha aluna já havia dois anos, foi transferida de turma, de turno. Senti sua falta, pois ela sempre foi boa aluna, esforçada, interessada nas aulas. Fiquei muito triste com o episódio que culminou em sua saída. Mas espero que ela possa superar todo o ocorrido porque sempre se mostrou uma menina interessada no que diz respeito aos seus estudos, apesar de residir no interior do município não faltava, nem chegava atrasada e sempre realizava as atividades propostas. Quanto a ele, temo pelo seu futuro. É assim que a violência destrói a vida dos nossos alunos...

Apesar de tantas adversidades é uma escola que tem muitos alunos. Segundo o censo escolar de 2018 eram 796 e, é claro, os que têm problemas de comportamento não são a maioria, e isso vem nos dando esperanças de que podemos, junto aos pais, alunos, professores, direção, enfim, todos juntos tentar melhorar a escola, tanto no que diz respeito à qualidade do ensino, como na

convivência entre as pessoas, mas também quanto à maneira como é reconhecida pela sociedade xiquexiquense. Eu mesma sempre que tenho oportunidade, em reuniões, em cursos, nas ACS (atividades complementares) em outras instituições nas quais trabalho, dou testemunho positivo da escola, explico que os comentários negativos sobre o Polivalente são exagerados, muitas vezes baseados em episódios isolados que viraram lenda e não condizem com a realidade atual da escola.

Falo de um lugar que me autoriza esse discurso, pois nunca sofri nenhum tipo de violência, nem presenciei nenhuma outra pessoa sendo maltratada, em todos esses anos em que aqui estou. Ver mesmo, nunca vi, portanto não vou ficar reproduzindo discursos estereotipados sobre a minha escola, basta os outros já fazerem essa propaganda negativa. O episódio contado acima não é um fato corriqueiro, a maioria dos nossos alunos não é tão violento assim, muitas vezes só reproduzem atitudes que presenciam em casa ou no bairro em que moram. Mas claro que bagunça, zoada, discussões, desinteresse, são coisas que encontramos na nossa escola, contudo considero que são normais num ambiente que recebe pessoas, cada qual com suas especificidades, sendo, portanto, um público heterogêneo, característico de qualquer ambiente escolar.

Os alunos da Escola Municipal Polivalente são crianças e jovens que vivem vidas difíceis, eles querem e precisam de carinho, de atenção, que não encontram em casa, precisam que olhemos para eles buscando além da aparência. Porque de julgamentos negativos, que não vão além do olhar sobre suas roupas, cabelos, brincos e tatuagens que lhes cobrem o corpo, eles não precisam, já há bastante. Não é fácil, contudo, perceber essa carência, ou melhor dizendo, buscar percebê-la, nessa nossa lida, porque nosso olhar de professores já está tão automatizado que precisamos de esforço para perceber que aquele comportamento agitado pode ser reflexo de alguma dificuldade vivida em casa e vem à tona quando os responsáveis são chamados à escola e acabam contando as problemáticas.

Existe outro problema que vem atrapalhando a vida de alunos e professores do *Poli* (como é carinhosamente chamado) desde o início de 2018, e diz respeito ao ambiente físico da escola. Para que se entenda melhor a problemática que estamos enfrentando há mais de um ano e meio é preciso explicar que a cidade de Xique-Xique fica situada às margens do Rio São Francisco, possui o clima classificado como semi-árido, predominantemente seco e quente. Essa localização lhe confere algumas características climáticas importantes, como as temperaturas que variam entre 25,0C

e 30,0C. A cidade é realmente muito quente. Acontece que antes de se iniciarem as aulas do ano de 2018, a gestão municipal realizou reformas na escola, o que incluía a climatização das salas de aula, fechou todas as entradas de ar, inclusive travou a abertura dos vitrôs com solda e retirou os ventiladores, pois em tese seriam substituídos pelos tão esperados condicionadores de ar. As aulas recomeçaram sem a climatização porque se constatou que a rede elétrica da escola não suportaria.

Assim mesmo fomos para as salas e como já se esperava, a sensação térmica dentro delas era a de um forno: muito abafado, todos “suando em bicas”, os alunos mais inquietos do que o costume, enfim, eram cinquenta minutos de sofrimento. Depois de muita reclamação ficou acordado que, enquanto não se resolvesse o problema, as aulas seriam reduzidas de cinquenta para trinta minutos. A primeira e a segunda unidade aconteceram nesse formato. Após as férias do meio do ano, nos deparamos com dois ventiladores em cada sala de aula e o horário normal se restabeleceu sem ar condicionado mesmo.

Este ano o problema é recorrente, pois os ventiladores já estão quebrados e o calor está cada vez mais forte o que nos obrigou a cobrar um posicionamento da direção a fim de dar condições para que trabalhem num ambiente saudável, que é o que se espera da escola, onde haja conforto físico, principalmente para os alunos, mas também para nós, pois que é uma necessidade básica do ser-humano. Os alunos reclamam muito, querem o ar-condicionado pois sabem que a maioria das escolas da rede já estão climatizadas e acham que a situação só está assim porque ninguém se importa com eles, alunos do Polivalente. Outra vez estamos trabalhando em horário reduzido: aulas de trinta minutos, ao invés da climatização. Novamente o nosso aluno é o único que sofre as consequências do descaso, tendo suas aulas reduzidas, deixando de construir conhecimentos que são imprescindíveis para o êxito de suas vidas, e assim o ano vai passando, sem que os pais se pronunciem, nem reclamem, nem queiram explicações da escola pelo fato de seus filhos estarem chegando mais cedo em casa.

Apesar dessa conjuntura negativa, a Escola Polivalente vem lutando para melhorar a qualidade da educação, diminuição da violência por meio de escuta dos alunos, reunião com os pais, palestras, aulas mais voltadas ao tema da violência – nas quais eles possam expressar suas angústias. Porém, a violência, todos sabemos, é apenas um sintoma de algo mais complexo, que precisa de atenção sistemática e constante dos poderes públicos e da família, quando esta tem condições para tal.

Quanto a nós, professores, precisamos continuar tentando modificar essas realidades tão adversas com a única arma de que dispomos, a educação.

Nesse sentido, e surgida da necessidade em pensar a prática educativa sob a perspectiva da pesquisa científica séria, foi que se engendrou a pergunta-problema que direcionou o projeto de intervenção que aqui procura-se descrever: de que maneira a leitura e discussão, em sala de aula, de narrativas, tanto orais quanto escritas, que representem os alunos xiquexiquenses enquanto ribeirinhos e afrodescendentes podem contribuir para a constituição do sujeito leitor, bem como colaborar na construção e fortalecimento de identidades afirmativas dos alunos?

2. LITERATURA AFROBRASILEIRA E NARRATIVAS RIBEIRINHAS: FABULAÇÃO CONSTRUINDO A VIDA

Quando pensam que morri
 Renasço nas mãos de uma mulher.
 Ser cabaça, Ser fértil
 Simples, discreta
 Suave, dura, impermeável
 Reverberar o som com suas
 sementes

Elizandra Souza

A proposta didática empreendida neste projeto de intervenção trata-se de um projeto de leitura que objetivou imbricar as narrativas orais ribeirinhas presentes ainda no imaginário popular, nas margens do rio São Francisco, especificamente nas ilhas e povoados do município de Xique-Xique, com a leitura de narrativas escritas cujo protagonismo é feminino e possuem um eu-enunciador negro como os livros *A cor da Ternura* (Geni Guimarães, 1989), *O Diário de Bibita* (Carolina Maria de Jesus, 2007) e *As Lendas de Dandara* (Jarid Arraes, 2016). Entende-se que a memória coletiva se faz presente quando se dá espaço para que manifestações diversas da cultura possam estar convivendo face a face, aproximando gerações que juntas podem se enriquecer mutuamente, aprendendo a valorizar a fala do outro e a respeitar as diferenças. Meu entendimento sobre a importância de imbricar oralidade e escrita vão ao encontro com o que enunciam Gislaine Avelar Matos e Inno Sorsy (2009, p.8), quando afirmam que

[...] o ato de ouvir e o de ler exercem sobre nós funções diferentes e também acionam em nós faculdades diferentes. É fácil concluir que ambas (ouvir e ler) são experiências importantes. No caso do professor, o importante é saber que objetivos ele tem quando quer apresentar um conto a seus alunos. Há momentos em que é necessário criar situações de grupo para favorecer o sentimento de “estar junto”, de pertencer a uma comunidade (a da sala de aula, por exemplo) que compartilha as mesmas referências, “viaja” pelos mesmos mares do imaginário. Nesse caso, a narrativa oral cumpre perfeitamente o objetivo.

Fazer um trabalho de imbricamento entre as narrativas orais ribeirinhas e uma literatura negra de escritura feminina dentro deste projeto de intervenção mostrou-se imperativo, como o curso d’água que não se deixa aprisionar e mesmo embarreirado procura uma maneira de seguir adiante e alcançar seu objetivo: o mar. Assim como a água, as vozes-mulheres-negras nunca se cansaram de gritar, apesar da mordança

por tanto tempo a lhes tapar as bocas. Assim como a água, as vozes-ribeirinhas, esquecidas, marginalizadas, desvalorizadas não sucumbiram às novidades tecnológicas e seguem. Porque correr é o destino da palavra-água, navegando nas fabulações, nos sonhos, na vida do ribeirinho. Demonstrar o que tem em comum a escritura-feminina-negra e as narrativas ribeirinhas não seria difícil, já que são importantes manifestações de representação da língua e da cultura do povo, contudo, é o que lhes falta que me impulsionou a uní-las neste estudo: a sua implicitude. Portanto, como afirma Djamila Ribeiro (2017, p.45), “[...] nada mais ético do que pensar em saídas emancipatórias para isso, lutar para que elas possam ter direito a voz e melhores condições”.

Trazer para a escola essas vozes produtoras de conhecimento é proporcionar que ocupem um espaço que é estratégico e imprescindível na luta contra as opressões, que também sofrem nossos alunos, quando subtraímos deles o direito de ter acesso a outras versões da história do Brasil, sobre o povo negro, suas contribuições para a formação da sociedade brasileira, sobre o diálogo entre as culturas, sobre sua ancestralidade africana, enfim, possibilitar a esses sujeitos que possam construir identidades afirmativas como afrobrasileiros, como brasileiros, como cidadãos, como leitores de literatura.

Muitos liames entrecortam o tecido dessas duas perspectivas do narrar, tanto e de tal forma que uni-las em um projeto que tem como objetivos valorizar a família, a fala, a memória das comunidades ribeirinhas, a história e a cultura de uma população negra brasileira, evidencia a sua importância para a formação de jovens adolescentes da escola pública, a maioria deles negra, e que não tem um sentimento de pertença a suas raízes afrobrasileiras, ou seja, não construíram identidades afirmativas que os permitam reconhecer-se e ter orgulho de sua origem étnica, das tradições e valores culturais potentes que se fazem perceber nas escrituras da poética afro feminina desde Rosa Maria Egpcíaca, passando por Maria Firmina dos Reis, Carolina Maria de Jesus, chegando até os dias de hoje, quando podemos citar inúmeras mulheres escritoras, poetisas, críticas literárias, pesquisadoras, professoras, cujas experiências negras produzem discursos potentes que subvertem os códigos estabelecidos. É dessa literatura negra de autoria feminina que se está falando, uma produção textual/crítica/literária essencial para desnudar as condições de vida dos afrodescendentes que não são mostradas pelas representações hegemônicas da historiografia oficial, conforme afirma Miriam Alves (2010, p. 67),

Partindo de um outro olhar, debatendo-se contra as amarras ideológicas e as imposições históricas, propicia uma reflexão revelando a face de um Brasil Afro feminino, diferente do que se padronizou, humanizando esta mulher negra, imprimindo um rosto, um corpo e um sentir mulher com características próprias.

Quando essa mulher negra, escritora, luta por meio da sua palavra, da sua voz-mulher-negra para se manter visível, audível, num mundo opressor, a sua escritura faz emergir vozes ancestrais silenciadas há muito. Seria o estilhaçamento da máscara de que me fala Conceição Evaristo “[...] aquela imagem da escrava Anastácia, eu tenho dito muito que a gente sabe falar pelos orifícios da máscara e às vezes a gente fala com tanta potência que a máscara é estilhaçada. E eu acho que o estilhaçamento é um símbolo nosso, porque nossa fala força a máscara” (EVARISTO *apud* RIBEIRO, 2017, p. 78). Uma fala potente que ecoa também por meio de uma literatura que se propõe a praticar rasuras no que está posto, a criticar, a usar a fala e a escrita como instrumentos de contestação. Em sua dissertação de mestrado, Fernanda Rodrigues de Figueiredo (2009, p.105) assim se posiciona acerca da autoria feminina negra

Escrever para estas mulheres, é ‘ultrapassar’ uma percepção única da vida; é construir mundos e neles apreender, discutir, apontar, enfim, serem agentes imprescindíveis à vida. As vozes-mulheres negras são, portanto, as vozes, agora audíveis, não somente a própria voz, mas as vozes ancestrais silenciadas por séculos de exclusão. As mulheres negras se posicionam e constituem uma resistência contra os preconceitos. Suas tessituras literárias vão rompendo com as barreiras, qual agulhas nas mãos tecelãs, ora com pontos apertados da crítica, ora com pontos finos mas firmes da poesia. Elas soltam as mãos e os olhares em seus teares, formando, aos poucos, nova roupagem para a literatura brasileira: a literatura afrobrasileira de autoria feminina. O papel da escritora é escrever e inscrever a memória do povo negro pelo olhar de dentro; um olhar que recusa as omissões que a sociedade brasileira, sob a égide do mito da democracia social e racial, impôs à população afrobrasileira.

Contudo, este movimento de abalar um modelo de sociedade que exclui e submete, e reconstruí-lo sob outros pontos de vista que antes estavam à margem, intentou impor a esta voz o silenciamento, porque sua condição de mulher negra a relegava à invisibilidade ainda de forma mais violenta e feroz do que aconteceu com mulheres brancas escritoras. Houve a tentativa de apagamento das vozes negras femininas dos espaços de poder e produção de discursos, desautorizando sua escrita, tentando preteri-las ao esquecimento. Grada Kilomba (2012, p.20), também fez alusão à máscara do silêncio

A máscara, portanto, suscita muitas questões: por que a boca do sujeito negro deve ser presa? Por que ela ou ele deve ser silenciado? O que poderia dizer o sujeito negro se sua boca não fosse selada? E o que o sujeito branco deveria ouvir? Há um medo apreensivo de que, se o sujeito colonial falar, o colonizador terá que escutar. Ele/ela seria forçado a um confronto

desconfortável com as verdades dos “Outros”. Verdades que foram negadas, reprimidas e mantidas em silêncio, como segredos. Eu gosto dessa frase “quieto na medida em que é forçado a”. Essa é uma expressão das pessoas da Diáspora africana que anuncia como alguém está prestes a revelar o que se supõe ser um segredo. Segredos como a escravidão. Segredos como o colonialismo. Segredos como o racismo.

Ter direito a falar e ser ouvido é ser respeitado no que se tem de mais caro, que é a nossa constituição como ser humano, também em nossas tradições, porque a palavra é a própria vida. Nesse sentido a oralidade está circunscrita ao que há de mais sagrado, assim, as narrativas orais estão guardadas no coração de todos os povos, e na infância/adolescência é quando essas experiências do narrar e ouvir são tatuadas na alma para sempre.

E na escola? Há essa escuta? Na minha experiência de professora eu sinto que, em inúmeras situações do cotidiano de minha sala de aula, eu me recusei a ouvir a voz de meu aluno. É aquela conformação a que me acostumei a manter desde quando era criança, a qual a escola me condicionou de ser passiva, de me ver como tábula rasa, de manter uma postura quieta. Sair desse círculo vicioso é um desafio para mim, que estou tentando superar ao rever a minha atuação de professora de língua. Preciso me calar e ouvir o meu aluno, deixar que fale, possibilitar condições para que ele se sinta livre para se pronunciar naturalmente, sem medo de ser censurado pela maneira como usa seu dialeto ou sobre como realiza suas leituras de mundo e da palavra escrita.

É por meio dessa voz anônima - muitas vezes feminina, da mãe ou da avó, mas também do pai, do avô, do irmão mais velho, emprestada ao conto para dar-lhe corpo - que as narrativas orais atravessam gerações, vencem distâncias, se desconstroem, se reconstroem, sem, no entanto, perder sua essência. Esta voz paradoxal que é de todos, mas não é de ninguém, *assume* o papel de transmissora da memória, dos costumes e tradições dos povos do mundo. A oralidade é essência da própria vida que se renova a cada vez que um conto sai da sua eterna dormência e ganha vida na voz de um contador. Na pesquisa de Gislayne Avelar Matos (2014, p.120) encontrei a seguinte afirmação sobre o processo de contação, no qual o conto que vai sendo recriado pelo contador, se modificando naturalmente diante de cada público, sem, no entanto, perder sua essência.

Quando um conto chega à maturidade no interior do contador, este estará pronto para compartilhá-lo com seus ouvintes. Ao fazê-lo, o contador sentirá novas emoções que serão suscitadas pela reação dos ouvintes, novas imagens irão surgir, e com esses novos elementos ele vai trabalhar mais

ainda sobre seu conto, polindo-o, fazendo novos ajustes. assim será a cada vez que contá-lo, até o dia em que ele estará redondo e liso como um seixo.

Aqui, na vida dos ribeirinhos, a fabulação, a contação de histórias, as narrativas orais também fazem parte da dia-a-dia, não se concebe o cotidiano sem a distração da palavra oral, da voz, do canto, para dar coragem no enfrentamento da vida. Então, seja no jogar da rede, seja no recolher da malha ao amanhecer, seja na fartura do pescado ou na sua escassez, o que nunca falta é o momento da contação, do exagero do pescador, da sua palavra-paradoxo tão verdadeira, tão irreal a um só tempo. Palavra-peixe, palavra-farinha, porque há fome. Palavra-choro, palavra-riso, palavra-vida... palavra-morte. Palavra-rio, porque molhada, friinha para espantar o calorão-beiradeiro que maltrata. Palavra-fogo na madrugada... espantando frio e medo na fogueira.

O que me motivou a olhar para a comunidade e para o meu aluno, para a sua família, para a sua fala e conhecimentos, suas crenças e manifestações culturais foi perceber que eu, como professora de língua, estava ignorando toda essa riqueza imaterial e com esse posicionamento reforçava a distância que há entre esse meu aluno da periferia e os conhecimentos que a escola precisa fazê-lo apreender. É justamente essa palavra tão espontânea que brota da boca das pessoas mais simples a que vem carregada dos sentimentos, as dores mais escondidas, as dificuldades que toda existência humana carrega, mas ao mesmo tempo está embebida da cultura, dos conhecimentos do senso comum, da prática dos mais velhos, que nós, como professores, precisamos trazer para a escola, este ambiente que precisa ser tratado como ele é, uma extensão da comunidade. Ao perceber que a escola valoriza e reconhece o conhecimento que vem dos seus avós, pais, amigos, vizinhos, nosso aluno também vai começar a valorizar suas origens e sua fala.

2.1. Entre as águas e a memória: narrativas ribeirinhas

Quem mora à beira das águas, mesmo que quase nunca esteja se banhando nesse rio, sente a sua força imanente. Incrustrada em suas pedras. É o rio São Francisco; tão velho quanto as terras do novo mundo. Tão velho e maltratado quanto estas terras. Velho e maltratado, mas cheio de vida em suas histórias sempre e sempre repetidas, rememoradas, recontadas. Não. Já não é o mesmo rio... Não são essas, aquelas mesmas águas. Tudo mudou, o rio também. Só a palavra na garganta ainda parece a mesma. Palavra que quer gritar, contar, falar, narrar. E narra!

As histórias orais passadas de geração em geração ainda persistem cá por essas bandas do sertão. Sertão privilegiado o nosso; banhado pelas águas do Velho Chico. Tem secura, tem poeira, tem amargura, também. Mas tem coragem e muita água ainda por onde transitam histórias, lendas, contos, mitos dos ribeirinhos, dos pescadores. E é para essa riqueza simbólica que se precisa voltar o olhar, desnaturalizando-o. Fazer esse exercício de olhar para o acervo cultural oral presente na comunidade compreende perceber um patrimônio já quase excluído dos círculos da sociedade, que hoje letrada, não reconhece uma herança importante para a construção do sujeito ribeirinho, ainda que no século XXI, mesmo que imerso em culturas letradas e multissemióticas. O acervo cultural oral é um patrimônio que precisa ser valorizado pela escola, partindo do lugar de quem fala, nas ilhas, nas comunidades, nos bairros periféricos que também têm o que contar.

Nos estudos a que tenho me proposto durante a formação do Profletras e no fazer deste memorial acadêmico, tive acesso à obra de Walter Ong (1998, p.118), cujos pressupostos sobre oralidade orientam que: “A enunciação oral é dirigida por um indivíduo real, vivo, a outro indivíduo real, vivo, ou indivíduos reais, vivos, em um tempo específico e em um cenário real que inclui sempre muito mais do que meras palavras.” É de esse transitar que se fala quando se intenciona permitir às narrativas orais que adentrem nas salas de aula das nossas escolas. A palavra falada precisa ocupar o espaço escolar para vivificá-lo, humanizá-lo, torná-lo menos ríspido, mais flexível. Lugar onde oralidade e escritura comungarão, onde lendas e contos encontrarão ouvintes atentos e crédulos, onde a cultura ribeirinha e a tradição afrodescendente se reencontrarão. E a leitura se fará plena, contextualizada, significativa. Novamente trago Ong (1998, p.23) que assim se pronuncia sobre escrita e narrativa oral

Na realidade, as culturas orais produzem realizações verbais impressionantes e belas, de alto valor artístico e humano, que já não são mais sequer possíveis quando a escrita se apodera da psique. Contudo, sem a escrita, a consciência humana não pode atingir o ápice de suas potencialidades, não é capaz de outras criações belas e impressionantes. Nesse sentido, a oralidade precisa e está destinada a produzir a escrita.

Assim, possibilitar aos meus alunos construir referenciais que valorizem as narrativas orais ainda presentes em seus grupos familiares e sociais, que ampliem sua visão de mundo, que lhes deem possibilidade de alargar o horizonte de expectativa, criando condições para que construam representações positivas de si e de sua família, mostra-se essencial para uma escola que pretende desenvolver o

respeito à diversidade e ampliar o acesso a gêneros textuais com os quais o sujeito, pertencente a uma classe social desprivilegiada, como é o caso do público-alvo desta pesquisa, só tem acesso através da escola pública.

Contudo, para que esse meu aluno possa sentir-se mesmo valorizado junto com a sua família e as tradições que atravessam suas vidas é preciso que a escola, e principalmente nós, professores de linguagem, continuemos a buscar conhecimentos científicos que orientem nossa prática de modo a desvinculá-la de verdades construídas sob o signo do preconceito linguístico. Existem estudos muito importantes sobre a oralidade e a cultura escrita que entendo serem leitura imprescindível ao profissional das Letras, pois que traz embasamento teórico suficiente para que entendamos o contexto da oralidade e suas peculiaridades, o que pode fazer toda a diferença na nossa prática docente no que diz respeito à fala de nossos alunos. Para Ong (1998), apesar do discurso oral ser o precursor da cultura escrita, sendo quem sustenta toda comunicação verbal, recorrentemente a fala vem sendo tratada como variante de produções escritas, embora essa possibilidade se mostre inadmissível visto ser a palavra falada raiz primordial da linguagem: “[...] num sentido profundo, a linguagem, o som articulado, tem importância capital. Não apenas a comunicação, mas o próprio pensamento estão relacionados de forma absolutamente especial ao som” (ONG, 1998, p. 15).

Contudo, apesar da palavra oral ser tão presente em nossa vida, afinal nós falamos muito mais do que escrevemos, e também por estarmos extremamente imersos na cultura escrita, quirográfica e tipográfica no dizer de Ong (1998), muitas vezes desvalorizamos a fala e não conseguimos conceber uma sociedade organizada sem as letras, como era o caso dos seres humanos das culturas nas quais a linguagem preponderante era o som articulado, através do qual aconteciam a organização dos processos mentais e, conseqüentemente, a comunicação.

Assim, sem conhecer o contexto em que a linguagem e o pensamento se articularam quando a escrita não havia sido inventada, surgiram falsas verdades sobre as peculiaridades da palavra falada, tratando, em muitos casos, de considerar suas características, como defeitos, pois que comparados com a gramática orientadora da palavra escrita. Baseamos nossas afirmativas novamente em Ong (1998, p. 18-19), quando ele assinala

Em virtude de sua atenção dirigida aos textos, os estudiosos muitas vezes passaram a presumir, com frequência irrefletidamente, que a verbalização oral era essencialmente idêntica à escrita com a qual normalmente lidavam, e que as formas artísticas orais eram, para todos os efeitos, simplesmente textos, salvo o fato de não terem sido registradas por escrito. Criou-se a impressão de que, distintas do discurso (governado por regras retóricas escritas), as formas artísticas orais eram fundamentalmente desajeitadas e indignas de estudo sério.

Faz-se necessário reconhecer que certas idiossincrasias do som articulado da linguagem humana oral, tais como a repetição, padrões rítmicos, uso de figuras de linguagem, adjetivação (epítetos), uso de fórmulas fixas, redundância, sofreram um crivo que obedecia a parâmetros que não consideraram essas particularidades como recursos que a mente da oralidade primária utilizava por serem adequados naquele contexto aos objetivos de comunicação, mas, por falta de estudos científicos mais verticalizados sobre o fenômeno da fala, trataram de compará-la à língua escrita, mais diretamente à gramática normativa, utilizando parâmetros desta última, o que causou a criação de vários mitos, preconceitos, inverdades, que, repetidas exaustivamente, durante muito tempo, foram, assim, internalizadas

A busca por um conhecimento científico sobre a linguagem articulada na oralidade primária e como essa linguagem moldava o pensamento humano, mostra-se importante, principalmente para nós que somos professores de Língua Portuguesa, para que entenda como se deu aquele momento da história da humanidade e consiga tratar com naturalidade algumas características da fala, não como defeitos, mas como estratégias necessárias à criação da própria vida e construção da humanidade, da qual a linguagem é inseparável.

Nesse sentido eu entendo que as narrativas orais são um corpus bastante importante de estudo, pois, apesar de hoje sermos sujeitos totalmente imersos na cultura escrita, essas narrativas ainda mantêm particularidades que acompanham as sociedades humanas, mesmo decorrido um tempo considerável, o que merece atenção e estudo sério. Aqui em Xique-Xique não é diferente, o povo ribeirinho possui um imaginário simbólico muito rico e que se faz presente na vida da comunidade de forma importante. Existem narrativas que permeiam esse imaginário, como a Lenda da Serpente Encantada da Ilha do Miradouro, que teve sua origem nas fabulações que se confundem com o próprio nascimento da cidade. A ilha do Miradouro se mostra ao povo xiquexiquense envolta em uma aura de mistério e medo, mas ao mesmo tempo fé, respeito e curiosidade. Assim, por meio da oralidade, os meus alunos

constituem a sua cultura, os seus dialetos, suas crenças, as quais aprenderam com os pais, os avós, com a comunidade na qual cresceram.

Ao perceber a oralidade como um fenômeno natural e inerente ao ser humano, analisando-o cientificamente, eu, como educadora, consigo me desvencilhar de estereótipos imputados à fala, que tem origem no senso comum, e que vem produzindo muito prejuízo em nossas salas de aula, principalmente para o aluno que vem de comunidades nas quais o dialeto se trata de uma linguagem que, apesar de ter contato com a língua escrita, tem no oral o seu meio mais efetivo de comunicação e sofre preconceitos por carregar um modo de falar que não condiz com aquele ainda preconizado pela escola como ideal de língua. Novamente o exercício de olhar para a minha prática, que venho construindo ao longo da minha formação e agora por meio dos estudos no mestrado - sempre embasados por leituras consistentes - tem me possibilitado perceber quando a minha prática precisa ser modificada no que tange ao tratamento da linguagem oral na escola.

Os pressupostos teóricos trazidos por Marcos Bagno (2004, p.19), argumentam que, como professores de língua, precisamos valorizar o dialeto que o nosso aluno fala, respeitar seus costumes, crenças e valores, pois somente dessa forma este sujeito conseguirá ir adiante nos seus estudos e ser exitoso. Do contrário, o aluno acaba desistindo da escola, pois começa a não acreditar que pode superar as dificuldades de apropriação da linguagem padrão. Imagina que sua língua é errada, defeituosa, e que aquele ambiente não foi feito para ele. Eu sinto esse temor em muitos dos meus alunos, que falam “ pelos cotovelos” quando estão entre eles, mas quando os solicito a se pronunciarem sobre alguma leitura, a dizerem sua opinião é como se eles fossem tomados de um temor que os paralisa, pois que não foram incentivados a se colocarem oralmente, muito pelo contrário, a escola sempre buscou a perfeição linguística, um ideal de língua que é impossível de ser alcançado, mas nós professores, e eu não me excluo de forma alguma, sempre o buscamos, em vão, é claro. De acordo com Bagno,

O reconhecimento da existência de muitas normas linguísticas diferentes é fundamental para que o ensino em nossas escolas seja consequente com o fato comprovado de que a norma linguística ensinada em sala de aula é, em muitas situações, uma verdadeira “língua estrangeira” para o aluno que chega à escola proveniente de ambientes sociais onde a norma linguística empregada no cotidiano é uma variedade de português não-padrão. (BAGNO, 2004, p. 19)

Muito já foi dito com relação às dificuldades do aluno quando se trata de leitura e escrita na escola, ainda assim a discussão continua atual, pertinente e necessária para que se possa dirimir estas dificuldades que têm levado uma parcela significativa dos estudantes, principalmente os de escola pública, a um desempenho muito abaixo das expectativas de pais, professores, escola, enfim, da sociedade em geral, pois se entende que o aluno precisa dominar o código escrito para transitar suficientemente bem em seu meio escolar, social e do trabalho, afinal trata-se de um mundo dominado pela cultura escrita, multissemiótico, para o qual a escola deveria preparar o aluno durante os anos em que este a frequentou, contudo tem falhado. Como professora, vivo esta experiência a cada ano, pois os alunos chegam com muitas dificuldades de leitura e escrita embora já estejam nas últimas séries do Ensino Fundamental II. Além disso me deparo com as exigências de um currículo que não conhece a realidade da sala de aula, com gestores que, embora dentro da escola, se mantêm distanciados da realidade do aluno, com projetos mirabolantes cujo objetivo não tem compromisso com a verdadeira aprendizagem do aluno, muito pelo contrário, só atrapalham, porque não levam em consideração aquilo que o nosso aluno realmente necessita para avançar na sua constituição como cidadão.

Uma das muitas conclusões a que nossa turma do mestrado chegou em nossas discussões durante as aulas é a de que já há uma gama de teorias sobre o desenvolvimento linguístico do aluno, sobre metodologias de ensino, no entanto, parece controverso que tantas pesquisas, estudos e teorias não consigam acessar o ambiente da sala de aula modificando-o positivamente. Importa ainda refletir sobre o fato de que aquele aluno ao qual se nega o direito à palavra natural, falada, tendo o seu saber linguístico menosprezado e ridicularizado, seja o mesmo que “fracassa”, desiste, fica pelo caminho. Para Ong (1998, p.87) [...] “a fenomenologia do som penetra profundamente no sentimento de existência dos seres humanos, na qualidade de palavra falada. Pois o modo como a palavra é vivenciada é sempre importante na vida psíquica”, nesse sentido fica explícito que aquele sujeito que passou por sofrimentos na escola porque seu jeito de falar mostrava-se diferente, que o próprio professor não teve sensibilidade de perceber que sua postura estava excluindo essa pessoa, carregará sequelas difíceis de serem revertidas, talvez fiquem marcadas para sempre na memória. Pensando nessa responsabilidade tão grande imputada a mim como profissional da educação, qual seja a de ajudar a promover o êxito ou o fracasso

do meu aluno é que preciso prestar atenção nas minhas atitudes e conceitos dentro do espaço escolar.

Reconhecer a palavra da criança, o seu direito à fala é reconhecer que ela é um sujeito pleno, com seu conhecimento de mundo, suas vivências, seu saber. Quando conseguirmos dar à criança e ao jovem esse protagonismo, talvez estejamos voltando ao eixo correto que fará com que o processo educativo na escola seja oportunidade de ampliação do horizonte de expectativas do aluno e não um instrumento de coerção que tolhe, humilha, hierarquiza e segrega. A palavra, seja ela vinda da criança, do jovem, do pescador, da família, precisa ser valorizada pela escola, já que ela está presente em todos os momentos da vida desse sujeito e de sua comunidade, sendo veículo de transmissão de narrativas, contos, causos, conhecimentos mais diversos como as profissões, medicina natural, culto às religiões, manutenção da ancestralidade, enfim como produtora da própria vida. Maria Emília Traça (1992, p.28), afirma que

O conto, como a morada, a alimentação, a indumentária, é uma “constante”, é veículo transmissor de conhecimento, é uma “palavra” (parábola) cujo fio não deve ser cortado ao passar de geração em geração, sob pena de pôr em perigo a coesão social e a sobrevivência do grupo. A transmissão de valores culturais faz-se, também, através dos contos. O ouvinte ou o leitor encontram, nas personagens imaginárias que povoam a narrativa, personagens e situações bem reais com que se defrontam no seu dia-a-dia. É todo o universo real, social e familiar que aparece em cena, com os seus conflitos latentes ou não, e os fantasmas que os engendram.

Ao poder falar a sua palavra, a palavra da sua comunidade e da sua família também estarão presentes trazendo para dentro da escola a sabedoria popular, os costumes, as narrativas orais, a memória cultural, a memória ancestral, ou seja, a vida. Ao se sentir respeitado e valorizado este meu aluno poderá perceber que é capaz de superar dificuldades que são inerentes a qualquer aprendizado, e assim, com o meu apoio como educadora, conseguirá instituir-se sujeito leitor, sem que seja preciso distanciar-se de suas origens, muito pelo contrário, se orgulhará delas.

Infelizmente muitos jovens acabam permanecendo na escola, no Ensino Básico, mais tempo do que deveriam, porque não conseguem transpor as adversidades que encontram durante seu percurso escolar. Posso citar dois exemplos de jovens que foram meus alunos nesta sala de aula, sobre a qual estou fazendo relatos e na qual o presente projeto foi aplicado, que estando muito defasados com relação à idade-série não conseguiram terminar o ano escolar, desistindo no meio do caminho. Na verdade, já eram adultos e por morarem no interior não tinham condições

de estudarem no noturno. Por mais que haja a boa vontade, as dificuldades de leitura e de escrita, além da idade, bem desproporcional ao do restante da turma, na faixa entre 20 e 23 anos, acabaram fazendo com que desistissem. Às vezes nós não conseguimos evitar as perdas e isso é muito desmotivador, porque, quando a escola falha, em alguma medida, nós professores falhamos igualmente.

2.2. Ler a palavra, transformar seu mundo

Se podemos falar em dificuldades de aprendizagem na escola, esses problemas giram em torno da leitura e, por consequência, da escrita. Como professora sei das bem destas dificuldades dos meus alunos. Eu mesma passei por complicações no meu processo de alfabetização, conforme já relatado, e consegui me tornar boa leitora, o que impulsionou a minha habilidade em escrever, além, é claro, de muita prática. Melhorou ainda minhas condições de emprego, enfim, ler e escrever impulsionaram a minha vida.

Como professora também me deparo com alunos que possuem muitos impedimentos para prosseguir em seus estudos, são alunos que foram mal alfabetizados, no sentido mesmo de não conseguirem fazer a relação entre fonema-letra, o que emperra todo o seu progresso posterior. Mas assim como eu, que passei por percalços nas primeiras experiências leitoras na escola e consegui tornar minha a palavra escrita, muitos alunos que me chegam com dificuldades tem toda a chance de superá-las, depende, em grande medida, de minha postura como professora de língua, no sentido de perceber suas dificuldades e reais necessidades e orientar a minha prática a partir delas, mesmo que precise redirecionar o planejamento, que muitas vezes nos chega imposto através de projetos genéricos e do próprio currículo.

Porém, nem sempre temos os conhecimentos necessários para intervir junto a esse aluno de modo a ajudá-lo a superar as deficiências que o próprio sistema escolar causou, porque não fomos preparados para isso em nossa formação, na graduação. Novamente trago à lembrança discussões engendradas em uma das primeiras disciplinas do mestrado, *Fonética e Fonologia*, quando chegamos à conclusão de que os currículos dos cursos de Letras, bem como os de Pedagogia, possuem deficiências sérias, pois que não preparam o professor para ensinar o aluno a ler, para resolver suas dificuldades. Alguns conhecimentos sobre, por exemplo, estudos fonéticos e fonológicos, que se deveria estudar em Pedagogia para entender as dificuldades dos

alunos na fase da aquisição da leitura/escrita não fazem parte do currículo daquele curso. Da mesma forma, nós, professores de Língua Portuguesa, também nos ressentimos da falta de disciplinas que nos dessem embasamento para o ensino da leitura, apesar de, em tese, nosso aluno já estar alfabetizado quando ingressa no Ensino Fundamental II, o que muitas vezes não corresponde à realidade.

Percebemos, é claro que o aluno não decodifica, percebemos que não progrediu nas fases de aquisição da escrita, mas não temos o cabedal científico necessário para retirá-lo desse lugar. No meu caso, até o momento anterior ao mestrado, não havia tido acesso a teorias que me dessem subsídios para entender, por exemplo, os processos cognitivos que a mente lança mão durante a leitura, compreender o que são estratégias metacognitivas, como colocar o aluno frente a situações-problema que o façam se apropriar dessas estratégias na sua leitura. Como é que esse professor, saído de um curso de graduação, inexperiente, e o pior de tudo: despreparado teoricamente, tem condições de ajudar seu aluno a aprender a ler? No meu caso, apesar de não ser uma inexperiente professora recém-saída da graduação, as dúvidas me assaltam a cada dificuldade percebida. Incertezas de que nos fala Kleiman (2016, p.7), percebidas através de sua experiência com a formação de professores,

No decorrer dos últimos anos, tive a oportunidade de oferecer diversos cursos de leitura em língua materna para professores que, embora preocupados por que seus alunos não gostam de ler, não sabem como promover condições em sala de aula para o desenvolvimento do leitor. Isso porque nunca tiveram uma aula teórica sobre a natureza da leitura, o que ela é, que tipo de engajamento intelectual é necessário, em quais pressupostos de cunho social ela se assenta. As concepções do professor sobre essa atividade são apenas empíricas e suas práticas de ensino estão baseadas em dicas e programas de outros professores, utilizados porque são os únicos enfoques disponíveis, não porque eles representem uma história de sucesso

Em se tratando das relações entre a minha prática, ou seja, o ensino real a que recorro no meu cotidiano docente e os subsídios teóricos e metodológicos que me foram apresentados na formação inicial e continuada – nas especializações – pouco me subsidiaram em praticar um ensino realmente inovador. Até iniciar os estudos do PROFLETRAS, entendia minha prática como ousada, diferente, centrada nos gêneros textuais, desvinculada ou em processo para que se desprendesse do ensino gramatical mecânico, repetitivo. Porém, ao analisar o que realmente acontecia em minhas aulas, comecei a entender que muitas vezes apenas envolvi as velhas práticas em novas roupagens. Assim, usei muito texto como pretexto para ensinar a gramática

normativa, muita leitura fragmentada do livro didático, seguida de compreensão/interpretação, por entender que estava proporcionando ao aluno o acesso a leituras literárias e a atividades que seriam importantes para sua formação. As palavras de Neide Luzia de Rezende (2013, p.101), resumem um pouco da minha prática, quando ela afirma que

Tendo, pois, o livro didático como apoio, o mais comum é que o professor configure nesse trabalho as mais diferentes estratégias: uma atividade oral de leitura de fragmentos pelos alunos, seguida por perguntas e respostas, sendo que estas já se encontram no manual do professor, ou seja, os alunos vão ter de se ajustar, como no leito de Procusto, a respostas elaboradas de antemão [...]; seminários sobre autores e obras cujo cronograma igualmente segue a linha do tempo da história da literatura nacional e do antigo colonizador etc.

Entendo, pois, que se estou aqui e agora conseguindo fazer essas reflexões é porque o mestrado me proporcionou a oportunidade de subsidiar teoricamente o meu pensar e agir como professora. Ainda assim, a minha prática como professora de língua me traz muitas angústias, tanto no que diz respeito ao ensino da leitura, como da literatura, mesmo agora, mestranda do PROFLETRAS em processo de finalização, não seria sincera se dissesse que já superei a todas elas, pois atravessar o fosso que existe entre as teorias e a prática de sala de aula ainda me traz desafios imensos, que incomodam, me fazem nunca estar num lugar de conforto. Dessa forma, questionamentos sobre o ensino sempre povoam meus pensamentos nos momentos de planejamento, diante de cada um de meus alunos, olhando para suas dificuldades naqueles escritos que quase nem dá para ler. Eles são outros a cada ano. E ainda que eu quisesse ser a mesma jamais poderia. Então a reinvenção faz parte do meu cotidiano.

Assim, se pode entender que os problemas na formação de leitores na escola, entre outros fatores, são frutos de concepções equivocadas que se perpetuam em nossas práticas, fixas, previsíveis, ainda que não sejam conscientes. Ou seja, na prática de sala de aula, o professor, que não teve uma boa formação inicial e que não tem chance de fazer formações continuadas de fato relevantes, tende a repetir o que viu seus professores fazendo. Chega-se a conclusão, portanto, que um dos fatores mais impactantes – não o único – para o resultado negativo no que diz respeito à aprendizagem da leitura nas escolas é a formação deficiente dos professores, que não encontram nos currículos dos cursos de licenciatura disciplinas que contemplem o ensino de leitura, muito menos de leitura literária.

Uma outra face da problemática da leitura na escola é a forma como a linguagem, texto e leitor são pensados, dentro de um ensino de língua que a decompõe, classifica, conceitua, disseca em partes e a trata como fenômeno homogêneo e estanque, passível do controle que a gramática tradicional quer impingir-lhe. Trata-se de um ensino de língua totalmente descontextualizado e artificial, sem nenhuma ligação com o uso social que o aluno faz da linguagem. Os textos nessa concepção são considerados produtos prontos, totalmente transparentes, simples repositórios de mensagens e informações; ao leitor consiste apenas a tarefa de extrair as informações, de forma passiva, como simples receptor. Kleiman (2016, p. 29) entende que “[...] na leitura que considera o texto como depósito ou repositório de significados, a única leitura possível é essa extração de significados, para daí, extrair desta vez, da soma desses significados, a “mensagem”. Para este tipo de concepção, a língua ideal é a chamada *língua padrão ou norma culta*. Tudo o que fuja a este parâmetro é considerado erro, aberração, inclusive na linguagem oral. Nesta concepção, a leitura não admite interpretações que fujam da versão autorizada.

Eu fui formada numa escola que não aceitava uma interpretação que destoasse daquela já pronta, a do livro do professor, então, mesmo após ter cursado Letras, continuei, mesmo sem perceber, impondo a minha percepção leitora aos meus alunos. Uma prática perversa porque atingia tanto ao meu aluno quanto a mim professora, que não me dava conta de que estava impingindo aos sujeitos uma leitura que na verdade era minha. Esta minha prática não valorizava a leitura do aluno quando o seu entendimento não se aproximava do meu. Naquele momento da minha caminhada profissional e já tendo passado pela academia eu considerava estar fazendo a coisa certa, mas estava equivocada ao não acolher e respeitar as leituras de cada um dos meus alunos. Acolher, não no sentido de aceitar qualquer interpretação, sem questionamentos, mas no sentido de ouvir as hipóteses deles num movimento de escuta sensível, porém com o objetivo de propor reflexões sobre o lido. Os estudos a que tenho me dedicado nas disciplinas do mestrado tem me levado a compreender que respeitar a leitura do aluno, deixá-lo à vontade o suficiente para que consiga expressar sem medo os seus entendimentos é o caminho para que o meu aluno se constitua um sujeito leitor.

Decidi trabalhar com um projeto de leitura, apesar do tema não ser decididamente uma novidade. Muito pelo contrário, são inúmeros os estudos sobre o

assunto, visto a importância desta habilidade para a aquisição da cultura letrada acumulada pelo homem e transmitida de geração em geração através da escola. Sabe-se que a relação entre leitor e texto culminando na leitura não pode ser considerada pacífica, pois é um processo atravessado muitas vezes por dificuldades e sofrimentos. O próprio conceito de leitura tem passado por metamorfoses importantes. Assim, a simples decodificação dos símbolos linguísticos, que por muito tempo vigorou como sinônimo de leitura, passa ao largo da complexidade e amplitude que este processo pretende abarcar na contemporaneidade.

Desta forma, tomar consciência dos equívocos cometidos no ensino e na mediação de leitura durante o mestrado mostrou-se imprescindível para que, como educadora, conseguisse promover um ambiente adequado que colaborasse na construção do aluno em um sujeito leitor, tanto dentro das atividades do projeto de intervenção proposto pelo Profletras, como na minha formação docente, para além do mestrado. Há que se refletir que sem uma formação epistemológica adequada, que me possibilitasse estar em contato com subsídios teórico-epistemológicos e didático-metodológicos importantes, que me capacitassem a entender, analisar, avaliar e modificar a minha prática de sala de aula, esta mudança se tornaria impossível de acontecer. Ninguém muda o que considera correto.

Um episódio que me marcou bastante nas aulas do Mestrado, especialmente na disciplina *Estratégias Cognitivas e Metacognitivas de leitura*, foi a descoberta de que todas as metodologias de que sempre lancei mão em minhas aulas de linguagem não serviam para melhorar a proficiência leitora de meus alunos. Como assim? Porque ensinar leitura é ensinar estratégias de leitura, conhecimento a que tive acesso somente no mestrado. Segundo Kleiman (2016, p. 74),

Quando falamos de ESTRATÉGIAS DE LEITURA, estamos falando de operações regulares para abordar o texto. Essas estratégias podem ser inferidas a partir da compreensão do texto, que por sua vez é inferida a partir do comportamento verbal e não verbal do leitor, isto é, do tipo de respostas que ele dá a perguntas sobre o texto, dos resumos que ele faz, de suas paráfrases, como também da maneira com que ele manipula o objeto: se sublinha, se apenas folheia sem se deter em parte alguma, se passa os olhos rapidamente e espera a próxima atividade começar, se relê.

E quanto aos outros professores que não conseguem chegar a esse nível de formação, pois o mestrado é privilégio de poucos? Vão continuar repetindo práticas metodológicas que não são eficientes, sem perceber, em um processo estéril, que desemboca em altos índices de insucesso na instituição do sujeito leitor.

Eu percebo essa defasagem porque os alunos que vêm do Ensino Fundamental I, quando chegam para nós, no Fundamental II, trazem na bagagem toda sorte de dificuldades, entre elas estão as de leitura e a escrita, que se tornam entraves muito pesados pois esse sujeito acaba não conseguindo acompanhar a turma e fica entre dois extremos: ou se retrai ou exterioriza violentamente. No meu caso, apesar de não ser professora alfabetizadora, nem ter tido formação para tal – embora devesse ter tido, já que fiz Letras – deparo-me constantemente com alunos, alguns com quinze, dezesseis anos e até mais velhos, em uma fase bastante atrasada do processo de aquisição da escrita, situação angustiante, porque quando o aluno ainda tem pouca idade eu consigo chegar mais perto dele, conversar, entender sua dificuldade, mas quando eles já são adolescentes, jovens ou adultos, há a barreira da vergonha, então fica mais difícil até deles admitirem os problemas de leitura. Durante o percurso de aplicação deste projeto de intervenção não foi diferente, encontrei vários alunos com defasagem de aprendizagem, defasagem idade-série, dificuldades de leitura e escrita, enfim, toda sorte de obstáculos a lhes impedir um transcurso produtivo de construção do conhecimento letrado que a sociedade exige. Sendo professora de Língua Portuguesa não tenho como me eximir da responsabilidade de possibilitar condições didático-metodológicas para que esse aluno possa sair desse lugar de “não”: não lê, não escreve, não compreende, por conseguinte, não se interessa.

Como falar sobre leitura, sobre a apropriação da palavra escrita, sem passar pelas premissas freireanas? Dessa forma, dou prosseguimento a este estudo tendo como um dos exemplos Paulo Freire, em seu livro *Conscientização Teoria e Prática da Libertação / Uma introdução ao Pensamento de Paulo Freire* (1979), no qual nos deparamos com a história de vida de Paulo Freire contada por ele mesmo. E é por meio desta narrativa autobiográfica que sua trajetória de vida é exposta ao leitor, de forma tão íntima que quase se pode visualizar suas aventuras de menino subindo nos pés de fruta de seu quintal-infância...

Tocou-me profundamente esse compartilhar ao ponto de me sentir transportada à minha própria infância. Ler Paulo Freire, sua experiência de alfabetização tomada de sentido, se fazendo no mesmo instante do brincar, antecipa que ali, naquele lugar-construção, a leitura da palavra sucedia uma leitura de mundo que permitiria àquele sujeito se construir também por meio da palavra escrita, da escola. Gaston Pineal (2011, p. 30), afirma que “ Viver é uma aventura biocognitiva.

E viver de maneira sensível e sensata implica tomar sua vida de frente e refleti-la para construí-la da melhor maneira”. Ao repensar a minha vida, principalmente a profissão de educadora, pela qual tanto me esforcei, também estou reafirmando que o meu aluno tem todo o direito de aprender a palavra, de poder falar sobre si, se pensar, se escrever... Por que nossas escolas, docências e títulos não tem conseguido ajudá-lo a desenvolver suas potencialidades?

Pensando na complexidade das relações comunicativas que se vive hoje, em um mundo completamente imerso na cultura escrita, não possibilitar a esse sujeito-aluno condições que o permitam ler, escrever, transitar eficientemente nas situações sociais do cotidiano, bem como desenvolver-se linguisticamente, apreender o dialeto padrão, possuir condições de impulsionar sua vida usando os conhecimentos que a escola deveria lhe proporcionar, o relega a um espaço desprivilegiado, onde não terá condições de melhorar sua vida, nem a da sua família, ou seja, vir à escola e nela passar grande parte do seu tempo tem sido em vão para um contingente bastante expressivo de sujeitos.

Quando a escola falha, somos nós professores que estamos falhando também, mas quem recebe da sociedade o título de fracassado é o nosso aluno: ele não conseguirá um emprego melhor, a ele serão oferecidos os trabalhos mais pesados e pior remunerados, e assim o círculo vicioso de repete. Eu posso dar testemunho sobre o que se afirma, pois, morando no interior, em uma cidade de pequeno porte e já tendo lecionado no Ensino Fundamental a muitos jovens, vez por outra encontro com eles na rua, ou mesmo em casa, entregando gás, ou água mineral. Não que tais atividades sejam vergonhosas. O que ocorre é que esse tipo de trabalho é muito mal remunerado e pouco valorizado no nosso país e, desse modo, sem terem conseguido terminar os estudos, esses jovens não conseguem ter uma vida digna, com direito à boa alimentação, boa moradia.

Nesse sentido, nós, professores, que somos os primeiros a identificar as dificuldades de leitura que nossos alunos possuem e que carregam como um fardo por toda a sua vida escolar comprometendo sua entrada no mundo do trabalho, restringindo seu crescimento na vida social, enfim, mantendo-os sempre à margem da sociedade letrada na qual vivemos, precisamos encontrar caminhos que só a formação de professores-pesquisadores nos dará, principalmente no que diz respeito ao próprio entendimento do que seja este ensino, na conceituação do que é leitura,

ou, pelo menos, de que tipo de leitura temos em mente quando nos propomos ao seu ensino.

O certo é que os objetivos do ensino da leitura na escola não vêm sendo alcançados, tanto pela deficiência de leitura que alguns alunos possuem, mesmo no fundamental II, quanto pelo pouco trabalho com a leitura de literatura na escola, que vem sendo relegada a segundo plano e quando é trazida nos livros didáticos, vem sempre recortada, diminuída, só excertos, o que não permite que o leitor tenha uma visão completa da narrativa. Ao compreender que recortar o texto literário prejudica a construção de sentidos do texto pelo aluno é que este projeto de leitura procurou “evitar mutilar os textos e as obras: procurar sempre trabalhar com textos integrais e, se possível, em seus diferentes modos de publicação (a parte de uma obra guarda relação – e, portanto, exige atenção – com o todo de onde foi retirada).” (Dalvi, 2013, p.83).

Modificar o modo como eu ensino não está sendo, com certeza, um processo que se realiza tão facilmente. Eu experimentei durante a aplicação do projeto e continuo praticando no meu cotidiano de professora um exercício contínuo de autocrítica e desprendimento, dando mais liberdade ao meu aluno dentro das aulas, para não continuar reproduzindo metodologias que cerceiam sua criatividade mantendo-o refém de uma realidade que não lhe permite sonhar, muito menos imaginar-se em outro lugar possível, que não o já determinado para ele. Trazer as narrativas orais das comunidades para dentro do projeto de leitura de literatura foi uma tentativa de deslocamento do lugar da leitura/escuta/oralidade nas aulas de língua na escola, que ao mesmo tempo oportunizou o contato com a obra literária.

Assim sendo, me parece que o que é preciso fazer para que o ensino da linguagem em nossas escolas possa atingir o seu objetivo mais essencial, qual seja o de formar sujeitos proficientes no uso de uma língua que é sua, da qual se apropriou verdadeiramente e transita com ela por entre as práticas letradas de sua sociedade, é trazer para as salas de aula um ensino mais humanizado, centrado no conhecimento de mundo dos alunos, que respeite a sua história e a sua fala, respeitando também o seu grupo familiar e sua comunidade. Ou seja, um ensino que tenha sentido para o aluno.

Para que essa mudança seja possível é necessário que eu continue investindo em minha formação continuada, revisando continuamente minha prática, fazendo cotidianamente a autoavaliação necessária à construção coerente da docência, o que

não é nada fácil, pois vivemos uma vida de correria, com uma remuneração que não é suficiente para que possamos investir em nossos estudos, o que inclui comprar livros, participar de cursos, congressos, eventos da área, sem falar no tempo, que para nós professores é sempre muito ocupado, ainda assim precisamos desse olhar crítico voltado à nossa prática, que nos possibilite melhorá-la, amplificá-la para que alcance o nosso aluno da forma mais eficiente possível.

Pensando então em possibilitar aos meus alunos uma experiência importante para sua formação como pessoa humana que respeita e valoriza suas origens, e como leitor de literatura, é que se trabalhou conjuntamente as narrativas ribeirinhas e a leitura de uma literatura afrobrasileira de escritura feminina, numa tentativa em tornar audíveis vozes que nunca puderam se fazer ouvir na escola. Tal silenciamento ocorre pelo fato de tais narrativas não serem reconhecidas como arte linguística digna de adentrar aos seus portões, ou porque os livros de literatura juvenil que tratam das especificidades das discussões étnico raciais não fazem parte do acervo da escola e ninguém se preocupou com isso até o momento – inclusive eu mesma, professora deles há algum tempo.

Nós, como educadores, sabemos da necessidade em proporcionar aos nossos alunos o contato com variadas leituras literárias. Boas narrativas de literatura, inclusive tendo-lhe sido dado esse direito por meio de mecanismos legais. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu artigo 32, determina que todo brasileiro tem direito ao acesso à cultura letrada, por meio do desenvolvimento pleno da leitura, da escrita e do cálculo, para que assim possa conhecer e usufruir do patrimônio imaterial da cultura do seu povo e dessa forma tenha condições de modificar positivamente sua vida, de sua família e comunidade.

Contudo, quando eu analisei o contexto de vida desse ribeirinho, jovem aluno de escola pública, filho de famílias desprivilegiadas socialmente, morador da margem do rio São Francisco, literalmente à margem, prestes a ser cooptado com promessas muito mais atraentes que as da escola (Como professora, que tenho a lhe oferecer, mesmo?), é que percebi o quanto a escola pública poderia fazer a diferença na vida desses sujeitos. Pode e precisa fazer. Quando digo escola refiro-me a mim, professora, pois eu sei que é nas salas de aula que a mudança acontece de fato, são as minhas escolhas metodológicas que vão incidir diretamente na aprendizagem de meus alunos.

Ler literatura dentro do projeto mostrou-se o ponto de partida para a mudança de perspectiva dos meus alunos no que concerne aos livros, pois permitiu que eles construíssem uma relação inédita com a leitura - muitos me confessaram que nunca haviam lido uma narrativa completa. Também por meio das suas interações com o outro, com o texto em processo, consigo mesmo, num circular movimento dialógico, é que os alunos puderam ir ampliando seu conhecimento de mundo. O professor não tem como ensinar o seu aluno a ler um livro, pois a leitura mostra-se individual, cognitiva, apesar de marcadamente social. No entanto, a mediação do professor é imprescindível no que tange a compartilhar os caminhos que levarão esse sujeito a se constituir como leitor autônomo.

Os estudos das disciplinas do mestrado possibilitaram que eu tivesse acesso a teorias importantes sobre o processo cognitivo da leitura que me fizeram compreender que propondo atividades que melhorem a capacidade de memória e de processamento de texto, que possam levar o aluno a ativar o conhecimento prévio, estabelecer objetivos e propósitos entre as estratégias de leitura é que nós professores poderemos ajudá-lo a construir sentidos para os textos que encontra na escola, da mesma forma como o fazem no seu cotidiano. A nossa função como leitores mais experientes é de servir como modelo, numa analogia devemos ser para nossos alunos o apoio de que eles necessitam na leitura até que possam seguir sozinhos, independentes, como as rodinhas, que poderão ser retiradas assim que a criança conseguir se equilibrar sobre a bicicleta sem elas. Segundo Kleiman (2016, p. 92),

Uma concepção clara do processo cognitivo [...] permite reproduzir em sala de aula, mediante tarefas que imitam o comportamento de leitor proficiente, aquelas estratégias que caracterizam o comportamento reflexivo, de nível consciente do leitor. Tal imitação, acreditamos, é um passo anterior, necessário ao desenvolvimento dessas estratégias no aluno. Tal imitação, ainda, constitui, se bem elaborada, um suporte temporário, a ser retirado mais tarde, para recriar o comportamento do leitor experiente.

Porém, para que este nosso papel de modelo possa surtir efeito, torna-se necessário que as aulas de leitura sejam planejadas de forma a possibilitar a reflexão sobre o processo de leitura, por meio de um ensino adequado, no qual haja situações didáticas que culminem na apropriação do aluno sobre as estratégias de compreensão de textos e em sua utilização no momento da leitura de inúmeros gêneros textuais. Apropriando-se das mais variadas estratégias de leitura o nosso aluno torna sua a palavra: ele lê, ele escreve, ele transforma.

Entretanto, quando pensava em leitura na escola, o que me vinha à mente era a leitura tradicional, aquela idealizada, que não leva em conta o leitor real, o que causava uma angústia que invadia a minha prática de professora de língua, porque o meu entendimento – e eu venho tentando me desvencilhar disso – é de que nosso aluno não lia aquilo considerado pertinente para que essa prática lhe fosse significativa e pudesse marcar sua experiência de vida de forma positiva. Nós professores de linguagem e literatura ainda estamos bastante tentados a nos voltar para o ensino de historiografia literária ao invés de atividades de leitura de literatura, afinal a nossa formação foi basicamente essa. Para mim ainda não é natural fazer a escuta dos alunos buscando aquilo que eles gostariam de ler, mesmo que a escolha deles não seja uma leitura considerada propícia pela escola.

Quando o Mestrado me proporcionou o estudo da disciplina *Literatura Infanto-juvenil*, o que mais me causou estranheza, apesar de eu me considerar uma profissional aberta ao novo, foi quando me deparei com um texto de *Harry Potter*. Naquele momento percebi o que queria dizer a ruptura de um horizonte de expectativas. Percebi então o quanto meu conceito de literatura era tradicional e o quanto precisava desconstruí-lo pelo bem do meu aluno, para que minhas aulas pudessem ser de escuta, uma escuta sensível para com a voz do outro, o que me leva a Paulo Freire como exemplo a ser seguido, e comungo com suas ideias de que o nosso aluno, mesmo estando imerso num contexto que em nada lhe favorece e, embora muitas vezes olhemos para eles enxergando somente uma predestinação ao fracasso, devemos entender que todas as pessoas têm potencial e dependerá em grande medida que nossa ação nas salas de aula promova as condições para que ele possa transformar a sua vida.

A educação empodera e a falta dela promove a reprodução das estruturas de poder que subjagam e mantêm as pessoas estagnadas nos lugares mais desprivilegiados. As palavras de Paulo Freire nos indicam que a educação tem o poder de transformar a vida daqueles que mais precisam, mas para que essa mudança realmente aconteça é preciso que nos comprometamos a transformar nossas aulas em momentos de verdadeira construção de conhecimentos partindo daquilo que nosso aluno já sabe, em direção daquilo que ele “precisa” saber para transformar sua realidade, mesmo que isso incomode a alguém, pois a nós, que sentimos a responsabilidade que a docência nos imputa, não há a opção de nos abster da luta.

[...] o utópico não é o irrealizável; a utopia não é o idealismo, é a dialetização dos atos de denunciar e anunciar, o ato de denunciar a estrutura desumanizante e de anunciar a estrutura humanizante. Por esta razão a utopia é também um compromisso histórico. A utopia exige o conhecimento crítico. É um ato de conhecimento. (FREIRE, 1979, p. 16)

Talvez fosse mesmo verdade que meu aluno não praticasse nem concebesse uma relação tradicional com o livro assim como eu gostaria. Parece-me necessário admitir que minhas aulas de leitura sempre foram decididas por mim, que como professora de linguagem sempre escolhi, organizei e determinei o que meu aluno iria ler, quando e como seria mais conveniente que essa leitura se desse para a dinâmica do cotidiano escolar, mas agora consigo compreender que existem momentos em que posso ouvir meu aluno, perceber quais leituras o interessam, deixar que em algumas ocasiões ele possa escolher, opinar e se sentir parte importante do processo, visto que realmente o é.

Com relação a poder escolher as leituras, nem eu mesma tinha tantas opções assim, porque a biblioteca da minha escola, mesmo antes de ter sido invadida e queimada numa das três invasões que a escola sofreu no ano passado, parecia mais um depósito malcuidado, com acervo reduzido, trancafiada a sete chaves, empoeirada de tal modo que não se constituía em um espaço possível para qualquer relação saudável com um livro. A biblioteca de fato inexistia; existia o depósito. Hoje a escola Polivalente não possui nenhum local apropriado para a leitura, no qual se possa acomodar os alunos para o contato com as obras literárias. Eles, os livros, estão por aí, desterrados, aguardando algum projeto que preveja a construção da biblioteca escolar.

Além de toda a dificuldade no que se refere ao espaço físico, a nossa biblioteca possuía um cabedal de livros muito reduzido, no qual não se encontravam ou se encontravam muito raramente exemplares de publicações que problematizem questões como a discussão étnico-racial, importantes para a formação de uma identidade afirmativa nos alunos. A deficiência existia mesmo após a implementação de políticas públicas voltadas à disseminação da leitura literária nas escolas, como a lei 10.639/03, que é marco histórico e político nas lutas antirracistas no Brasil. Neste sentido, a realidade da minha escola não é diferente e se quero trazer para o aluno uma literatura que lhe possibilite ter outras experiências tenho que fazê-lo sem contar com os recursos que a escola oferece, visto que são mínimos ou inexistentes, ou seja tenho que arcar com as despesas de comprar livros.

Conforme já relatei anteriormente, a docência chegou na minha vida há pouco tempo, uma década mais ou menos, contudo, como professora, tenho acompanhado a implementação de políticas de disponibilização de livros didáticos e literários tanto aqui na escola Polivalente, como em outras. Há um caminho importante já percorrido no sentido de promover o acesso dos alunos da escola pública aos livros, com o objetivo de melhorar os índices da qualidade da leitura. Dessa forma, toda uma legislação a respeito vem sendo pensada a partir da implementação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), nos idos dos anos 1937.

Nessa caminhada de mais de oito décadas o programa mudou, adequou-se às necessidades dos sujeitos-alunos, às realidades das escolas e dos educadores, porém, mesmo com tanto esforço e investimento para aproximar o aluno da escola pública a um material didático e literário variado, não se tem alcançado o resultado esperado, qual seja o de formar leitores, principalmente leitores de literatura. O que se constata é que muitos dos livros distribuídos pelo PNLD não incluem a diversidade de textos literários desejáveis e, mesmo após a lei 10.639, a quantidade e a qualidade de livros distribuídos sobre cultura afro-brasileira ainda é pequena.

O que se pode entender é que a distribuição de acervos às bibliotecas escolares por si só, não vem sendo suficiente para impulsionar a melhoria da competência leitora dos alunos através da escola nem as discussões sobre questões étnico-raciais, cujo objetivo primordial é colaborar para a instituição de um sujeito-leitor autônomo e empoderado identitariamente. Nesse sentido, faz-se necessário elencar outros aspectos importantes que talvez não venham sendo levados em conta neste processo, o que acarreta o insucesso dos projetos com livros e leitura na escola. Um destes fatores é o pouco investimento realizado na manutenção dos espaços de leitura na escola, ou seja, nas bibliotecas escolares, que se configuram, salvo em raríssimos casos, em lugares fechados, nos quais o acesso é monitorado sob grande vigilância, inclusive, serve de castigo para os “malcomportados”. Sem uma relação mais íntima com os livros, os alunos não se sentem à vontade naquele espaço, que acaba se tornando desagradável. Ao invés de ser uma extensão da sala de aula, de sua rotina de aprendizagem, esse espaço que nem deveria ser chamado de biblioteca visto a insalubridade e precariedade que nele se instaurou, não teve durante a aplicação do projeto e continua não tendo agora condições de receber os alunos para que construam uma relação saudável e profícua com a leitura de literatura.

Além do PNLD, a lei 12.244/2010 instituiu o PNBE, Programa Nacional de Bibliotecas Escolares, que dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do país. Ainda assim, aqui na nossa escola não há uma biblioteca digna para acolher nosso aluno. Essa dificuldade de acesso aos livros de literatura na escola não dá condições aos meus alunos de se tornarem leitores literários, porque é através desses livros que o nosso aluno construirá ou não uma relação possível de aproximação com a literatura, que tem um poder desvelador, de permitir o acesso a outros mundos possíveis, de garantir um lugar que é de cada um no momento da leitura; lugar que nem todos possuem na vida real. De possibilitar a esse sujeito tão alijado de direitos, o contato necessário – poder-se-ia dizer imprescindível – com o livro literário, que quase só acontece na escola. Posso trazer um exemplo dos meus alunos do 8º D, sujeitos desta pesquisa, que me disseram nunca ter lido um livro completo.

- Professora, este foi o primeiro livro que eu consegui ler... Assim do começo até o fim...

Como podemos exigir desse jovem uma proficiência? A escola pública mostra-se, às vezes, um território bastante inóspito para este aluno, porque promete uma educação salvadora que na verdade não pode oferecer. Para Eliane Debus (2017, p. 124),

É de significativa importância a ampliação do repertório do leitor em formação, possibilitar-lhe o acesso a textos mais diversos com temáticas diversas, contribuindo para o encontro com a leitura literária em sua pluralidade e, se possível, criando vínculos além do espaço escolar [...] é possível dimensionar o valor estético da obra literária pelo seu poder de decepcionar ou contrariar as expectativas leitoras no momento de sua aparição, contribuindo, assim, para uma mudança de horizonte.

Contudo, apesar dos inúmeros problemas da nossa inexistente biblioteca escolar, compreendo que o meu papel como educadora é possibilitar que os meus alunos encontrem na escola, nas nossas salas de aula, ao menos, ambientes dignos, acolhedores, nos quais a leitura possa se dar, ampliando-se as oportunidades de que estejam em contato, face-a-face, com literaturas propulsoras do desenvolvimento de suas competências e habilidades como leitores e escritores do mundo. Dalvi (2013, p.76), revendo as teses do professor Vítor Manuel de Aguiar e Silva, sobre o ensino do texto literário na escola, advoga que seria como pensar “a literatura na escola, defendendo que ela seja recolocada no lugar em que nunca esteve (a centralidade do ensino de língua), mas de onde nunca deveria ter saído”

É sobre a obra literária que me debrucei e convidei meu aluno para o mesmo exercício, porque, como professora, entendo que se mostra uma experiência extasiante. Meu aluno tem direito a sentir. De se aninhar dentro de uma narrativa. De não gostar dela até. Mas precisa estar face a face com o livro, com seus infundáveis dizeres. É nesse momento de solidão que o leitor literário se constrói em diálogo com a narrativa, enquanto leitor, mas principalmente se constrói a si mesmo, se percebe no mundo; uma epifania se poderia dizer, que lhe permite sentir-se parte, problematizando esse estar no mundo, um mundo nem sempre receptivo a ele.

2.3. Literatura juvenil: deslocamentos necessários

Sempre me resenti, como afro-descendente, da inexistência de livros que falassem sobre a África ou que contassem suas histórias. Sem procurar muito, até hoje é bem mais fácil encontrar livros com lendas européias, vikings, russas, japonesas.

(Júlio Emílio Braz)

A literatura como um todo, mas principalmente aquela produzida para o público infanto-juvenil que nós encontramos disponível nas escolas, em sua maioria, tem, nas origens, os contos de fadas e outras histórias ambientadas no ocidente, principalmente Europa: França, Inglaterra, Alemanha. Quem de nós, professores, nunca ouviu falar em Jacob e Wilhelm Grimm, os famosos irmãos Grimm, ou Charles Perrault e Hans Christian Andersen? São narrativas orais que foram trazidas para a escrita, contos de fadas e outras histórias infantis sobre as quais nossos alunos leram ou ouviram e com certeza as narrativas lhes são familiares, pois é um corpus literário que prevalece desde os primeiros anos da criança na escola, o que, por si só, não as invalida como leitura possível nas nossas salas de aula, principalmente nas aulas de língua, muito pelo contrário, entende-se que o aluno precisa estar em constante contato com a maior diversidade possível de gêneros textuais, de autores e origens as mais diferentes, pois é dessa forma que construirá modelos que lhe possibilitará entender, produzir, transitar em meio à cultura letrada que o envolve.

Contudo, o problema se configura quando essa literatura é a única com a qual a criança tem contato, reproduzindo modelos que não representam o sujeito-aluno que está presente na escola pública, porque as versões que lhes chegam são quase

sempre as que trazem valores eurocêntricos, apesar de haver outras, pois as narrativas orais têm origens diversas. Ou seja, nós, como professores de literatura, às vezes nos mantemos num lugar que é de conforto, aceitamos aquela literatura que está na biblioteca e quase nunca nos predispomos a pesquisar, buscar outras alternativas que possam representar, de forma paritária, a diversidade presente em nossas salas de aula. Sair desse lugar não é tarefa fácil para o professor, porque as nossas condições de trabalho e salário são bastante precárias, embora seja de extrema importância buscar textos de gêneros diversos, temáticas as mais variadas, com perspectivas que valorizem a pluralidade de pensamentos, a representação positiva de todos os atores sociais. Debus afirma que

A relação entre o produtor do texto de recepção infantil (o adulto) e o leitor (adulto/criança) promoveu, em seu nascedouro, uma construção textual e um protocolo de leitura no qual a criança, compreendido como receptor passivo, por meio de personagens modelares, absorve exemplos de bom comportamento e valores a serem seguidos. Por outro lado, aquele que alicerça os modelos – os protagonistas das narrativas – apresenta características vinculadas aos grupos mantenedores do poder, por certo não contemplando a diversidade étnica, silenciando a representação de personagens negras, indígenas, asiáticas, entre outras.

Assim, quando nós, como professores, não damos espaço para a diversidade, para representações literárias que se encontram à margem, acabamos reforçando e reproduzindo o *status quo* no qual a cultura e os valores do povo negro afrodescendente e dos povos indígenas, vem sendo historicamente silenciados dentro de um modelo de sociedade marcado pela divisão de classes, no qual estes sujeitos se encontram maciçamente na base da pirâmide social, ocupando, ainda, os papéis mais subalternos. A leitura de Debus nos possibilitou entender que

No que diz respeito à presença de personagens negras ou de elementos da cultura africana e afro-brasileira em narrativas de recepção infantil e juvenil, produzidas no Brasil, quase que inexistem anteriormente à década de 1970, e, quando isso ocorre, o negro é representado com docilidade servil, submisso ao cumprimento de seu papel de subalternidade (Tia Nastácia, de Monteiro Lobato), ou é aquele que provoca apiedamento (Menino André, da lenda do menino do pastoreio) ou, ainda, aquele que não é o que é, travestindo-se de outra pele: o negro de alma branca (como Joaquim, de Joaquim, Zuluquim, Zulu – 1983), repercutindo ideias vinculadas, seja pelo regime de subalternidade promovido pela escravização dos povos africanos, seja pela política de branqueamento. (DEBUS, 2017, p. 39)

A minha posição de professora me coloca no dever imperativo de problematizar o lugar da literatura na escola, como instrumento de combate, de deslocamento, de rasura do que está posto como universal, mas que na verdade legitima a reprodução das relações de poder na sociedade, inclusive racismo e preconceitos. Chimamanda

Ngozi Adichie (2017, p.17), em seu manifesto *Para educar crianças feministas*, pondera sobre um discurso ainda estereotipado que persiste na escola e sobre o qual se precisa agir para desconstruí-lo, principalmente focalizando ações nas quais esse sujeito/ aluno/jovem/ criança, que sofre os reflexos dessa política perversa, possa reconhecer-se de forma positiva como afrodescendente. Para ela é preciso:

[...] lhe mostrar a constante beleza e capacidade de resistência dos africanos e dos negros. Por quê? A dinâmica do poder no mundo fará com que ela cresça vendo imagens da beleza branca, da capacidade branca, das realizações brancas, em qualquer lugar onde estiver. Isso estará nos programas de TV a que assistir, na cultura popular que consumir, nos livros que ler. Provavelmente também crescerá vendo muitas imagens negativas da negritude e dos africanos. Ensine-lhe a sentir orgulho da história dos africanos e da diáspora negra. Encontre heróis e heroínas negros na história.

Em algumas sociedades, incluindo-se a sociedade brasileira, a marcação da diferença serve a interesses que objetivam uma hierarquização instauradora de sistemas de classificação visando determinar uma positividade identitária que para existir precisa estar em oposição a tudo que não seja igual a ela. Esta relação identidade-diferença é construída e manipulada politicamente, isto é, não é natural, sendo preciso atribuir negatividade ao outro para que se defina uma identidade imbuída de positividade e normalidade quando contraposta a este *outro* estereotipado.

Com o intuito de preservar a ordem social, construída para obedecer a padrões de normalidade, estabeleceu-se uma norma dicotômica que diferencia o normal do estranho, do alienígena. Instituições foram criadas com a função de garantir uma forma unificada de identificação e tudo que se afaste desse modelo é visto como inferior, considerado incompatível com parâmetros únicos de identidade, estando, portanto, predisposto à marginalização, silenciamento, exclusão, afastamento e controle, para que aquela identidade dita “estável” não seja ameaçada pela diferença. Para alcançar seu objetivo em hierarquizar, esta sociedade lança mão da estereotipia. Segundo Eliane Cavalleiro (2018, p. 63), “ a ideologia, ao promover o estereótipo, leva o estereotipado a internalizar sua imagem negativa, idealizada com o objetivo inferiorizá-lo e oprimi-lo. ”

O contexto em que atualmente está inserida a literatura infanto-juvenil no Brasil é bem mais representativo de uma cultura e herança afrodescendente, para além dos estereótipos negativos em que o negro e toda uma cultura de matriz africana foram circunscritos por longos períodos da historiografia instituída no Brasil. Toda essa mudança não vem se dando de forma pacífica; ainda é preciso muito embate, discussão e enfrentamento de associações culturais e movimentos negros para que a

sociedade brasileira tome consciência dos mecanismos perversos engendrados e reiteradamente utilizados contra uma significativa parcela de sua população como forma de hierarquizar, submeter e estereotipar, bem como para que as autoridades instituídas legissem no sentido de dar suporte a um ensino caracterizado pelo respeito e valorização da herança cultural africana no Brasil. Nesse sentido e como marco histórico da luta antirracista no Brasil surge “A Lei 10.639, sancionada em 9 de janeiro de 2003 pelo presidente Luís Inácio Lula da Silva, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e incluiu a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira em todos os currículos escolares” (SOUZA e LIMA, 2006, p. 8), lei que teve seu alcance ampliado pela 11.645 de 2008, com a inclusão do estudo da história e cultura indígenas.

As leis, juntamente com outras ações afirmativas para incluir o estudo da cultura africana e afrodescendente nos currículos, foram propulsoras de um movimento de produção de material escrito que pudesse dar embasamento aos estudos sobre a África e sua herança no Brasil. Era o momento de fazer vir à tona toda uma produção literária que transitava à margem do mercado editorial brasileiro e que precisava urgentemente ser visibilizada. É importante perceber que muitos autores e autoras que tratam a temática da cultura africana e afrobrasileira na literatura, já produziam, mesmo antes das exigências da LDB, tendo sua presença encontrada desde o período colonial, porém, sem o apoio necessário, estes sujeitos se utilizavam de outros caminhos para difundir suas obras. Para Eduardo de Assis Duarte (2011, p. 73),

No caso da literatura, essa produção sofre, ao longo do tempo, impedimentos vários à sua divulgação, a começar pela própria materialização em livro. Quando não ficou inédita ou se perdeu nas prateleiras do arquivos, circulou muitas vezes de forma restrita, em pequenas edições ou suportes alternativos. Em outros casos, existe o apagamento deliberado dos vínculos autorais e, mesmo, textuais, com a etnicidade africana ou com os modos e condições de existência dos afro-brasileiros, em função do processo de miscigenação branqueadora que perpassa a trajetória desta população.

Com o advento da lei, mostrava-se imperioso dar condições de produção aos escritores e escritoras que tratavam de temas da memória ancestral dos povos da diáspora, que traziam para as narrativas a história e a tradição herdadas dos africanos, sem estereotipia, valorizando as religiões de matriz africana e as culturas presentes em África, que se transmutaram ao Brasil, porém não eram consideradas e muito menos estudadas nas instituições de ensino.

Era premente produzir material científico e didático que desse condições à aplicabilidade da lei, bem como possibilitar que à literatura negra/afrobrasileira fossem dadas condições de difusão por meio da produção de seus livros por editoras. Com esse propósito várias instituições governamentais e não governamentais empreenderam esforços para produzir material didático que desse suporte às ações pedagógicas necessárias para a implementação da lei. Ubiratan Castro de Araújo, presidente da Fundação Cultural Palmares à época, explica:

Considerando o atendimento à demanda de projetos educacionais empreendidos pelas associações culturais e pelos grupos organizados do Movimento Negro, notadamente os cursos de pré-vestibular, os cursos profissionalizantes e os cursos noturnos em geral, a Fundação Cultural Palmares, entidade vinculada ao Ministério da Cultura, adotou como prioridade a produção de suportes pedagógicos apropriados aos jovens e adultos, público-alvo desses projetos. Para tanto foi estabelecido um convênio com a Universidade Federal da Bahia, através do Centro de Estudos Afro-Orientais – CEAO, para a realização de concursos nacionais para a elaboração de dois vídeos documentários e de três livros, um dos quais é este volume que apresentamos (ARAÚJO *apud* SOUZA; LIMA, 2006, p.8).

Atualmente a produção literária infanto-juvenil já conta com obras que rompem com modelos estereotipantes de representação do povo negro afrodescendente, dentro do circuito editorial. São textos que constroem os personagens negros dentro do seu cotidiano de cultura, em movimentos de enfrentamento e luta, comuns ao contexto do afrodescendente no Brasil, que, de forma insubmissa busca seus direitos, inclusive o de professar suas crenças, religiões e filosofia de vida, valorizando a herança de matriz africana, presente em cada comunidade; bem como reconhecer a importância dos traços fenotípicos presentes nos cabelos, na pele, no corpo, que retratam a descendência africana. Temáticas como o racismo, o preconceito e a desvalorização do povo afrodescendente no Brasil também são constantes nas discussões das obras em questão. Em consulta a Debus (2017, p. 49), em pesquisa que trata sobre esta temática, ela considera que

As exigências da Lei 10639/2003 culminaram com o florescimento de um nicho mercadológico a partir da necessidade de livros que tematizem e problematizem as questões étnico-raciais, por meio da representação de personagens negras como protagonistas e narrativas que focalizem o continente africano como múltiplo; desfazendo ideias enraizadas como aquelas que trazem as personagens negras em papéis de submissão e/ou retratando o período escravista, bem como a representação do continente africano pelo viés do exótico.

A produção existe, há vários títulos significativos no mercado, de autores que possuem qualidade literária, mas que permanecem desconhecidos dos estudantes e até dos professores, fazendo parecer que a instituição escolar não conseguiu ainda

tomar para si a responsabilidade que a LDB imputa a todos os educadores, qual seja: a de possibilitar aos sujeitos o conhecimento de outras versões da história, escrita por quem viveu e sofreu as consequências nefastas de um processo escravizatório que não se limitou a prender, obrigando seres humanos a uma condição diaspórica forçada, mantendo-os em cárcere, negando-lhes a humanidade, torturando e matando o corpo negro, mas pretendeu e colocou em prática um plano engendrado no mais alto requinte de crueldade: o de rebaixá-lo à condição animal, tratá-lo como alimária, com o objetivo de justificar a escravidão, construindo para isso representações que lhe colocavam em uma condição inferior em relação ao homem branco, usando como argumentos sua diferença.

Ao olhar o outro percebendo sua alteridade como falta, deficiência, inferioridade, o colonizador construiu para os povos africanos e indígenas uma identidade fixa, estereotipada, previsível, baseada principalmente em traços fenotípicos, genotípicos, linguísticos/culturais e comportamentais. Este jogo de poder e controle sobre a diferença construiu a história selecionando os fatos conforme os seus interesses, assim foi elaborada uma historiografia permeada de estigmas que se repetiram e ainda se repetem incessantemente até serem introjetados. Etnocentrismo e racismo formam as bases destes discursos que fazem apologia à dominação, tendo como estratégia a anulação do outro em sua diferença, com o objetivo de justificar toda a violência praticada. É contra este projeto de sociedade que o movimento negro vem, ao longo dos anos, empreendendo uma participação intensa de lutas que provocaram tensionamentos e fizeram com o que Estado brasileiro se visse obrigado a uma tomada de decisões com relação a construção de políticas públicas propulsoras de novas pedagogias que criassem condições de reconhecer o outro, na sua identidade, na sua alteridade.

Houve um percurso importante até que se pudesse perceber a inclusão de temas ligados à discussão da problemática étnico-racial em livros de literatura para crianças e jovens de maneira positiva, de forma a permitir que essa literatura negra ou afrobrasileira pudesse ser operacionalizada: produzida, difundida, lida, nas escolas. Contudo, ao se levar em consideração os espaços de poder e de produção de discurso, o que se tem é uma realidade muito preocupante, tanto no tocante à temática, ou seja, a discussão étnico-racial, quanto com relação a quantidade de autores e autoras da literatura negra que tem seus livros publicados e conseguem circular no mercado editorial brasileiro. Não se encontram dados mais positivos

quando se analisa a presença de personagens negros na literatura: são poucos, sua representação muitas vezes reforça o *status quo* e a estereotipia. Quando há uma comparação entre personagens negras e não negras então a disparidade é gritante. Segundo a pesquisadora Regina Dalcastagnè (2008, p. 87),

Uma ampla pesquisa com romances das principais editoras do país publicados nos últimos quinze anos identificou quase 80% de personagens brancos, proporção que aumenta quando se isolam protagonistas ou narradores. Isto sugere uma outra ausência, desta vez temática, em nossa literatura: o racismo.

A discussão sobre a constituição do personagem negro nos livros de literatura infanto-juvenil, portanto, mostra-se pertinente, pois faz perceber que, apesar da modificação pela qual passaram essas representações no espaço temporal, não sem muita luta por parte dos movimentos negros, ainda há um percurso importante e imprescindível a se construir até que os espaços de discurso possam ser ocupados por quem sempre foi apagado, invisibilizado, silenciado. Importa ressaltar que os movimentos negros vêm sistematizando, articulando saberes produzidos pela população negra sobre o racismo, sobre questões étnico-raciais, bem como acerca de novas leituras sobre as influências da África na sociedade brasileira, também exigindo das autoridades a exclusão de discursos inferiorizantes sobre o negro nos documentos oficiais como livros didáticos e literários, desta forma provocando transgressões ao discurso oficial estigmatizante.

Mostrar, por meio da literatura, a opressão cotidiana a que estão submetidas as populações negras e os entraves que o racismo decreta às suas histórias de vida é imprescindível para que outras representações possam ser construídas e, mais do que isso, possam ecoar de forma potente, pois somente nomeando incessantemente estas realidades nas esferas dos discursos públicos é que poderemos empreender combates efetivos contra as estruturas que as mantém. Encontrei na pesquisa de Dalcastagnè (2008, p.89), dados que sistematizam quantitativamente este apagamento, ainda que não se trate especificamente de literatura juvenil

O problema que se aponta não é o de uma imitação imperfeita do mundo, mas a invisibilização de grupos sociais inteiros e o silenciamento de inúmeras perspectivas sociais, como a dos negros. A proposta, então, é entender o que o romance brasileiro recente – aquele que passa pelo filtro das grandes editoras, atinge um público mais amplo e influencia novas gerações de escritores – está escolhendo como foco de seu interesse, o que está deixando de fora e, enfim, como está trabalhando as questões raciais. Os números apresentados aqui são relativos a um *corpus* de 258 romances, que correspondem à totalidade das primeiras edições de romances de autores brasileiros publicadas pelas três editoras mais prestigiosas do País, de acordo com levantamento realizado junto a acadêmicos, críticos e

ficcionistas: Companhia das Letras, Record e Rocco³. No conjunto, são 165 escritores diferentes, sendo que os homens representam 72,7% do total de autores publicados. Mas a homogeneidade racial é ainda mais gritante: são brancos 93,9% dos autores e autoras estudados (3,6% não tiveram a cor identificada e os “não-brancos”, como categoria coletiva, ficaram em meros 2,4%).

O que precisa ser entendido por nós, educadores, é que tanto a lei 10639/03 quanto a 11645/08 vieram para possibilitar que as histórias dos povos negro e indígena, formadores da nação brasileira e que não foram contadas, pudessem ser conhecidas também e por todos. Porém, se não nos forem dados subsídios para que nos habilitemos da melhor maneira possível para replicar os conteúdos relativos à história da África e cultura afrobrasileira, estaremos subtraindo do nosso aluno o direito de conhecer as contribuições africanas e indígenas para a formação do povo brasileiro, ou talvez o que me parece pior, é que não sabendo como fazê-lo, estejamos fortalecendo o mesmo projeto de sociedade que hierarquiza a humanidade com base na diferença, seja ela étnico-racial, cultural, de classe, de gênero, ou religiosa.

Nesse sentido é que incide sobre nós, professores, a responsabilidade em tentar educar nossos alunos de forma que eles entendam que as diferenças não podem significar cisão e ódio, pelo contrário, que os sujeitos, em suas relações sociais, sejam direcionados a perceber a diferença como algo inerente ao ser humano, que deve ser respeitado em suas peculiaridades e não motivo de hierarquização e diminuição do outro.

2.4. Construção de identidades afirmativas

“Numa sociedade racista
não basta não ser
racista
é necessário ser
antirracista”

Angela
Davis

Apesar da constatação de que existem remanescentes de quilombos em terras xique-xiquenses, conforme já foi certificado pela Fundação Cultural Palmares, sendo somente uma das mais de quatro mil comunidades quilombolas espalhadas pelo país, a escola não tem conseguido cumprir o seu papel para que haja a construção de identidades afirmativas nas crianças e jovens, apesar de haver legislação nesse

sentido. A Lei 10.639/03 e 11645/08 são medidas de ação afirmativa que objetivam garantir que a diversidade étnico-racial seja discussão constante no ambiente escolar para que as realidades africana e afro-brasileira e também indígena possam constar, não somente dos currículos, mas possam efetivamente permear discussões necessárias e urgentes nas salas de aula, afirmando a história, memória e identidade de nossas crianças, adolescentes e jovens que as frequentam.

Há a lei; é fato. Contudo esse meu aluno ainda pouco sente seus efeitos reverberarem em ações pedagógicas que o impactem positivamente, ou seja, após dezesseis anos da promulgação da lei, a sua implementação ainda se faz de forma precária nas escolas, especialmente na minha, e em muitos casos simplesmente inexistente. Os questionamentos trazidos na obra de Eliane Cavalleiro mostram-se importantes para avaliar, redirecionar estratégias e planejar a direção que devemos tomar para fazer a lei se efetivar realmente nas salas de aula, abalando antigas estruturas para que outros projetos de sociedade possam emergir: “ Em que medida a escola está preparada para lidar com a questão étnica? A escola está formando ou conformando os indivíduos a uma realidade já estabelecida, não possibilitando, assim, a alteração dessa realidade? ” (CAVALLEIRO, 2018, p. 35)

Esse estado de coisas se deve a inúmeros fatores, entre eles o nosso despreparo como professores, com relação à discussão étnico-racial na sala de aula, derivado de uma formação deficiente, que não nos dá subsídios para que efetivemos com segurança a aplicação da lei. Este despreparo pode ser explicado pelo fato de, em muitos cursos superiores voltados para a formação de professores – licenciaturas e pedagogia, principalmente Letras, História e Artes – haver resistência em implementar nos currículos disciplinas que deem embasamento teórico consistente, preparando assim, o educador, para mediar da melhor forma possível a discussão das temáticas étnico-raciais. O pensamento acadêmico ainda que nem sempre admita, deixa entrever seu caráter eurocêntrico e quem se propõe a construir um discurso científico contra-hegemônico sente reações contundentes que o mantêm à margem. O racismo institucional permeia de maneira importante as relações dentro do espaço educacional. Sobre a questão, Gomes (2009, p.51) escreve:

[...] em alguns setores da mídia dos meios de comunicação e políticos permanecem tensões e discordâncias sobre a importância da inclusão da temática étnico-racial nas políticas curriculares e nos processos de gestão. A Lei 10.639/2003, suas diretrizes nacionais e a Resolução CNE/CP 1/2004 podem ser consideradas como um divisor de águas e, ao mesmo tempo, a

explicitação dos tensionamentos sobre a responsabilidade do poder público no combate às desigualdades raciais.

Infelizmente, ainda se tem notícia – e não são situações isoladas – de casos de gestores, diretores, coordenadores despreparados, que invalidam, bloqueiam ou simplesmente não favorecem condições para a aplicabilidade da lei. Não percebo em minha escola esse movimento de inviabilizar, mas da mesma forma o projeto pedagógico da escola não contempla ações no sentido de fazer com que a lei seja plenamente aplicada. Em muitos casos, essas práticas ficam somente à cargo do voluntariado de professores engajados à causa negra, o que, sabemos, não é suficiente para cumprir uma tarefa tão importante e fundamental para formar cidadãos que tenham consciência de que a sociedade brasileira é multiétnica, culturalmente diversa e que teve sua formação assentada sobre a exploração cruel de seres humanos, o que não se pode, nem se deve silenciar. Porém, enquanto as leis de reparação forem tratadas apenas como demandas específicas do movimento negro elas não conseguirão cumprir os seus objetivos dentro da escola, qual seja o de construir um espaço legítimo de discussão, de estudo, de alteridade e, principalmente, da instauração de uma cultura antirracista. Debus (2017, p.51), salienta que

A sociedade brasileira não é homogênea, embora as marcas da diferença, muitas vezes, tenham sido apagadas em nome de uma política de branqueamento que, de certo modo, contribuiu para a construção de uma imagem idílica de uma sociedade não racista, o mito da democracia racial. Nos embates étnico-raciais vividos por crianças, jovens e adultos negros, por certo o do espaço escolar (Educação Básica e Ensino Superior) é o mais visível, como comprovam já algumas pesquisas. Desse modo a escola é um dos lugares privilegiados para esta discussão.

A escola não é um organismo à parte da sociedade, ela é a própria sociedade. Assim, neste ambiente, também encontramos intolerância, discriminação, racismo, preconceitos de diversas ordens, enfim, tem-se um micro-retrato social brasileiro, e o que se tem visto, tanto dentro quanto fora das escolas, é o aumento de casos de intolerância, quando o esperado seria a diminuição desses episódios, pois se entende que a educação para a diversidade deve contribuir para a formação de uma cultura na qual “ [...] se pudesse construir novos lugares de fala com o objetivo de possibilitar voz e visibilidade a sujeitos que foram considerados implícitos dentro dessa normatização hegemônica”(RIBEIRO, 2017, p. 45) , que trate de mostrar uma história social de luta, bem como a contribuição incontestável do povo negro para a formação do Brasil, colaborando desse modo para desconstruir estereótipos. Para

Cavalleiro (2018, p.101), contudo, não é o que vem acontecendo, “a escola tem-se mostrado omissa quanto ao dever de reconhecer positivamente a criança negra, no cotidiano, o que converge para o afastamento dela do quadro educacional”. Eu ainda me deparo com situações nas quais o aluno chega até você reclamando:

- Professora, fulano me xingou de negro!
- Professora, ele tem o cabelo ruim...bombril

Esse meu aluno, que quer atingir o colega usando a conotação negativa dada ao termo “negro”, que se refere ao corpo do outro de forma depreciativa, é prova de que nós, professores e escola, não estamos conseguindo problematizar as temáticas étnico-raciais nas nossas escolas e nosso aluno segue sofrendo e praticando racismo, sem ter a mínima ideia do que se trata.

Então, haja visto o tempo decorrido da modificação da LDB, no que diz respeito à temática étnico-racial, só se pode constatar a pouca competência da instituição escolar em tratar da temática e em torná-la letra viva dentro das salas de aula, de uma forma que seja possível formar personalidades sensíveis à diversidade, dar visibilidade à história da África e dos africanos, à cultura, à luta, e à contribuição do negro na formação da sociedade nacional, o que não vejo acontecer aqui no Polivalente. Nossos alunos não sentem orgulho de seu pertencimento étnico, ainda vivem uma realidade que os oprime e eles não possuem instrumentos para ressignificar as representações negativas que fazem deles.

Partindo das discussões engendradas sobre as necessidades de nossos alunos para se construírem positivamente como sujeitos conhecedores de sua ancestralidade, que respeitam e reconhecem as narrativas orais presentes em sua comunidade familiar e social, é que se propôs neste projeto o transitar entre as narrativas orais do Rio São Francisco, suas lendas e contos, e a leitura de uma narrativa que fale de um lugar de enunciação negra, uma textualidade que proporcione um movimento circular de reatamento dos laços que envolvem a oralidade e a escritura de viés afrobrasileiro. Narrativa essa que presentifica a oralidade das culturas africanas, também presentes nas culturas ribeirinhas de tradição oral, que persistem ainda hoje em suas margens, assim, “a memória cultural dos povos ribeirinhos tem, nessa confluência étnico-racial, sua força e beleza”. (ARAÚJO, 2016, p.22)

Então, para que esse processo se desse significativamente, a proposta foi de que tais narrativas orais fossem recolhidas coletivamente por meio de pesquisas que

os alunos fizeram em suas comunidades, em suas famílias; ouvindo os mais velhos, aprendendo a reconhecer em suas falas a sabedoria que só a experiência pode proporcionar. Em suma, e com vista a justificar este projeto, faz-se necessário reafirmar a importância da construção positiva de si na educação das crianças negras:

Para a educação das crianças negras, aprender desde cedo a história de personalidades negras como Zumbi e apresentar a resistência negra, contribui para que cresçam com uma imagem muito mais positiva de si mesmas e de seus ancestrais. A construção dessa imagem positiva é importante para todos nós, negros e brancos, pois poderá nos ajudar a compreender, aceitar, reconhecer e respeitar as diferenças. (MUNANGA, 2006, p.134)

Importa salientar ainda que os livros trazidos para os alunos dentro do projeto mostraram-se pertinentes aos objetivos pretendidos, por possuírem uma tessitura que se constrói a partir de narrativas cuja temática parte da necessidade em afirmar uma ancestralidade, um pertencimento às raízes africanas, o que as torna obras bastante importantes para colaborar na construção de um sujeito conhecedor de suas origens étnicas e que as valoriza também em si, nas suas crenças, nos seus traços fenotípicos, na sua cultura.

Traços fenotípicos e cultura que sofreram estereotipização e apagamento tão sérios que o aluno negro não deseja esse pertencimento, muito ao contrário, a consequência é a negação, a não aceitação do próprio corpo, pois que distante do padrão exigido pela sociedade que o rodeia, da qual faz parte, mas não o aceita como é. Munanga (2004, p.2) explica bem como o processo de auto-negação é forjado.

Num país que desenvolveu o desejo de branqueamento, não é fácil apresentar uma definição de quem é negro ou não. Há pessoas negras que introjetaram o ideal de branqueamento e não se consideram como negras. Assim a questão da identidade do negro é um processo doloroso. Os conceitos de negro e de branco têm um fundamento étnico-semântico, político e ideológico, mas não um conteúdo biológico.

As obras literárias trazidas ao projeto, possuem o que é mais significativo, que é a discussão étnico-racial, realizada através de textos multimodais, no qual as ilustrações exercem importante e complementar papel na representação positiva dos personagens negros, visivelmente demarcados em seus cabelos trançados e traços fenotípicos desenhados como símbolo de força, coragem e beleza em ostentá-los com orgulho e respeito a suas origens ancestrais.

3. CAMINHANDO É QUE SE FAZ CAMINHO: A INTERVENÇÃO

Quando comecei a elaborar o plano de trabalho que orientou as atividades deste projeto de intervenção procurei direcioná-lo por meio da proposta metodológica das oficinas de leitura, entendendo-as como instrumentos importantes para possibilitar aprendizagens significativas, por meio de uma prática coletiva, aberta, dinâmica, que proporcionou a inovação, a troca de experiências, que foram vivenciadas a cada etapa, sendo possível a flexibilidade quando adaptações se fizeram necessárias.

Estratégias como rodas de leitura, rodas de conversa, produção de leitura silenciosa, produção de leitura em voz alta (pela professora ou por eles nos grupos), discussões, utilização de gêneros textuais variados, produção de desenhos, produção de textos escritos, produção de textos orais, leitura partilhada, escuta de narrativas, audição de músicas, gravação de narrativas orais, foram utilizadas no decorrer do processo de aplicação. Entendi ser necessário diversificar as metodologias que foram utilizadas no cotidiano das aulas de língua, bem como da leitura literária na escola, para que as leituras no projeto fossem recebidas pelo aluno como atividades interessantes, retirando-as do lugar do exercício maçante e previsível em que muitas vezes se localiza no dia a dia. Mostrou-se necessário diversificar as práticas leitoras na escola, porque a maneira como a aprendizagem da leitura é vivenciada pelos sujeitos determinará o modo como esta prática será encarada por ele durante toda a sua vida. Em consulta à pesquisa de Girotto e Souza (2012, p. 176) construí o conhecimento de que é

[...] diante do uso efetivo das oficinas de leitura, do papel do professor em sala de aula, explicitando as habilidades de leitura, respeitando o texto literário em sua integridade, considerando o conhecimento prévio de cada aluno, bem como o ritmo de cada um, podemos vislumbrar leitores literários, que não só compreenderão o texto, mas também utilizarão a literatura em seu contexto social [...].

A circularidade é um conceito importante que foi pensado para ser trabalhado neste projeto já que remete a um movimento de interdependência, de solidariedade, que nunca tem fim, mas está sempre recomeçando. Então, se imaginou a roda, como símbolo e centro das atividades do projeto; tendo o centro como o lugar de compartilhamento da palavra viva, preche de memórias, pois que dizê-la é condição de nossa humanidade. A roda desenreda princípios fundamentais da vivência afrodescendente e é onde a oralidade é resgatada por meio de uma dinâmica na qual

as falas e os registros de memórias das pessoas que estão nela convergem dialogicamente, convidando-nos a refletir sobre nossas realidades e experiências.

A roda também foi pensada como maneira de atrair o aluno para a leitura literária, onde ele olhasse no olho do outro, sentisse apoio nas suas necessidades e dúvidas. Pudessem senti-la, principalmente como um espaço relacional, no qual se engajassem na leitura e se tornassem participante ativo nas atividades propostas, percebendo como elas podem se constituir em conexões com a sua própria vida. Esse espaço pretendeu ajudá-lo a perceber o texto literário como veículo que pode transportá-lo a lugares mais diversos, assim o sujeito guardará essas experiências no mais íntimo do seu ser, e sempre que puder saberá que um livro, uma narrativa, por meio da palavra encantada, pode ser o seu lugar, aquele em que a sua vivência literária o transportará ao mais inusitado, a sensações nunca antes percebidas.

PLANO DE AULA Nº 01 (anexo 01)

3.1. Abordagem dos participantes do projeto

A abordagem das alunas e alunos do 8º ano D, da Escola Municipal Polivalente, em Xique-Xique- Bahia, sujeitos/participantes deste estudo, se deu no ambiente da sala de aula, quando foram informados por meu intermédio - pesquisadora responsável e também sua professora - sobre o projeto de intervenção que foi aplicado na escola, junto a eles. Para que os pais e outros atores da comunidade educativa da escola também ficassem a par das atividades, eles todos foram convidados. Infelizmente foram poucos os pais que compareceram, pois muitos deles moram nos interiores, o que dificulta a locomoção. Existe o transporte escolar, mas não há espaço para os meninos e os pais. Na ocasião, eles e os responsáveis tomaram ciência sobre o que tratava o projeto, foram informados sobre os seus direitos de participar ou não, ou de desistir a qualquer tempo de sua participação, sem nenhum prejuízo, bem como lhes foi explicado sobre os documentos que ratificaram sua participação, o TCLE- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e/ou Termo de Assentimento Livre e Esclarecido² Também lhes foi garantido que o Projeto era direcionado pela ética e

² O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE é o documento mais importante na análise ética de um projeto de pesquisa. Pela resolução CNS nº 466/2012 o termo é o documento que garante ao sujeito da pesquisa o respeito aos seus direitos. <https://ufob.edu.br/tcle>

bem estar deles, participantes, e que entre seus objetivos estavam possibilitar a eles uma aprendizagem significativa, muito importante para suas vidas.

Entre os vários objetivos do projeto de intervenção, encontrava-se a necessidade em aproximar a escola da comunidade em que está inserida. Para que esse processo se desse a contento, a primeira atividade do projeto foi exatamente apresentar a proposta aos alunos, explicando a eles que se tratava de uma das atividades do Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS. Primeiramente falei sobre o que seria um mestrado, que havia participado de uma seleção em Salvador e que estava viajando toda semana para assistir às aulas. Falei sobre a Universidade Federal da Bahia - UFBA e da sua importância. Conversamos sobre a necessidade de os professores continuarem a estudar para se aperfeiçoarem e da relevância do estudo para que a vida melhore. Os meninos ficaram impressionados com dois fatos, primeiro saber que eu ainda estudava:

- Como assim, pró... A senhora já não é professora? E ainda estuda é?
- Se já é formada pra que estudar?
- Oxe, professora... então “qué” “dizê” que a senhora ainda é aluna, que nem nós?

O outro estranhamento deles foi com relação ao deslocamento:

- Então a senhora vai parar de dar aula, é?
- Como assim? Vamos ter aula vaga?
- Professora, e “né” muito caro pra “ficá” viajando prá Salvador, não? É longe, né?

Expliquei para todos que continuaria na minha rotina normal na escola e que às vezes, temos que nos esforçar quando queremos alcançar algum objetivo na vida. Expliquei que teria direito a uma bolsa de estudos e assim poderia fazer as viagens. Falei também que a iniciativa do projeto partia de mim, professora, mas que as decisões seriam partilhadas com eles que poderiam contribuir com ideias e fazer parte da tomada de decisões. Naquele momento conversamos sobre o Projeto de Intervenção, como funcionaria a pesquisa, como os meninos participariam dela. Falei da minha intenção em construir um projeto de leitura que pudesse trazer a voz do ribeirinho, os causos, as lendas e mitos, narrativas que corriam nos barrancos. Alguém conhece? Perguntei. Muitos alunos se manifestaram e disseram já ter ouvido algumas histórias em casa ou nos vizinhos, na beira do rio também. Outros disseram que a avó

sabia contar, que gostava muito. Então aproveitei o momento para propor que eles fizessem uma pesquisa na sua comunidade, em suas casas, com pessoas conhecidas deles - não precisariam sair de seus povoados - para que tentassem ouvir e coletar as histórias. Eles aceitaram e os pais que estavam presentes também concordaram que seria uma atividade interessante.

Comentei logo em seguida sobre a leitura que eles fariam de um livro literário e eles ficaram preocupados:

- Vixe, nunca li livro grande, não...é difícil. Falou G.
- Só li livro fino... Ah, e tem que ter figura... é mais fácil. Disse P, um dos que têm mais idade
- Ave Maria, vô dá conta não... Tenho preguiça. Gritou, lá do fundo uma das meninas, R.
- Gosto de lê, mas tem que ser pouco... livro grossão tô fora. Era C quem dava a opinião agora.

Tratei de acalmá-los dizendo que eles poderiam escolher o livro do projeto. Eu traria três narrativas e eles decidiriam qual ler. Falei que eram histórias que eles iriam gostar de ler, que iríamos ler aos poucos, juntos. Os alunos sobre os quais estou falando já passaram um bom tempo de suas vidas na escola, no entanto, não tiveram experiências suficientes que os familiarizassem com narrativas longas, e isso é perceptível pela reação diante da possibilidade de uma leitura de literatura da obra completa. Para Dalvi (2013, p. 84) se queremos formar leitores literários é preciso “fazer da leitura literária uma sedução, um desafio, um prazer, uma conquista, um hábito: para isso, incorporá-la ao cotidiano escolar (e extraescolar) de todos (e talvez principalmente do próprio professor, como leitor em evidência).”

Os convidados também foram chamados a colaborar com sugestões, opinando e demonstrando seus pontos de vista com relação ao proposto. Os pais e responsáveis por nossos alunos, pelo menos a maioria deles, são pessoas muito simples, mas extremamente preocupadas com os estudos dos filhos, talvez porque, por experiência própria, sentiram na pele o quanto lhes fez falta não terem conseguido estudar mais, então percebi que ficaram satisfeitos por eu estar estudando e pelo projeto também. Claro que existem aqueles que não aparecem na escola para acompanhar os filhos, mas são minoria. A mãe de J.H, um de meus alunos, conversou comigo e me disse:

- Professora, eu queria continuar meus estudos...ainda consegui concluir a oitava série, mas aí não tive como sair de casa, deixar minhas obrigações, prefiro que meus filhos venham estudar.

O filho dela, J.H, é um menino muito esforçado, talvez pelo exemplo da mãe, mas em geral, os nossos alunos, aqui do Polivalente, não tem muita expectativa com relação aos estudos, não conseguem perceber de que forma estudar poderia lhes modificar a vida e a das suas famílias, visto que não tem, em seus grupos familiares e sociais, exemplos de pessoas que alcançaram o sucesso profissional, ou seja, que conseguiram um emprego que fosse fruto da sua escolaridade. Nesse sentido, a responsabilidade do nosso papel como educadores fica muito mais ressaltada, pois precisamos mostrar exemplos de sucesso, que possam fazer com que nosso aluno ressignifique positivamente essa visão da escola e da formação como propulsoras de mudanças em suas vidas. Da mesma forma, possibilitar aos estudantes a oportunidade de opinar de algum modo em relação à sua aprendizagem os fará sentirem-se valorizados, embora saibam que muitas partes deste processo deverão ser gestadas por profissionais.

Como a escola possui alguns projetos que já fazem parte do calendário anual pré-estabelecido pelo município, expliquei para as coordenadoras que a turma não ficaria de fora daquelas atividades, que são direcionadas à valorização da história do município, as tradições culturais, a fauna e a flora, enfim à cultura local. Conversei com os meninos que o Projeto municipal “Caatinga Minha Sombra”³ seria realizado em consonância com o nosso projeto do mestrado. Estabeleci três horas aula semanais para a realização das atividades do projeto, porque, como já havia a determinação de realizar o “Caatinga Minha Sombra” em pelo menos uma aula, entendi que seria um tempo razoável para trabalharmos nos dois, pois estavam interligados.

3.2. Narrativas orais: quem tiver ouvidos, ouça

“ Eu vos passo a história como um velho me contou.

³ O projeto Caatinga Minha Sombra se constitui como uma proposta interdisciplinar que vem sendo desenvolvida nas escola da rede municipal de Xique-Xique e tem como objetivo principal valorizar a história do povo “catingueiro” em seus múltiplos aspectos e constituições, inclusive o cultural, constituindo, assim, uma visão plurissignificada do termo caatinga.

Eu não posso jurar que seja verdade, mas vocês sabem tanto quanto eu que nada se parece tanto com a mentira quanto a verdade.”

PLANO DE AULA Nº 02 (anexo 02)

Sensibilização

As primeiras atividades se voltaram para as narrativas orais presentes nas margens do rio São Francisco, tema que coadunou com o projeto do Município: “Caatinga minha sombra”. Disponibilizei duas aulas para introduzir o tema, pois, apesar de eles já saberem que iríamos fazer a pesquisa sobre os causos, lendas, histórias orais, senti que seria interessante trazer leituras direcionadas à história de fundação do município, cujo **mito de criação** tem relação com a **Ilha do Miradouro**⁴, local famoso e cheio de mistério, berço de uma lenda da cidade. Além de ser importante para eles, como moradores do município conhecerem, faria sentido para os dois projetos.

Em um primeiro momento entreguei cópia da letra do **Hino de Xique-Xique (anexo 03)**, que fala sobre o Miradouro. Pedi que fizessem uma leitura silenciosa e logo em seguida eu fiz uma leitura em voz alta para eles. Entendo que a leitura silenciosa, como estratégia inicial de tentativa de acessar o texto, antes de uma leitura em voz alta, mostra-se eficiente num primeiro momento, já que permite que o leitor processe visualmente o texto antes de partir para outras estratégias de leitura. Para Kleiman (2016, p.54), “ A leitura silenciosa, tanto por parte do aluno como do professor, e a leitura em voz alta pelo adulto, cumprem os dois objetivos de servir de modelo e de criar contextos de aprendizagem”. Ainda com relação ao hino, alguns quiseram se arriscar a cantar, mas poucos acompanharam, então, eu coloquei a música e todos ouvimos a melodia.

Eles se animaram e pediram para ouvir novamente. Todos nós acompanhamos cantando dessa segunda vez. A música, o som ritmado, a melodia envolve as pessoas de uma forma muito importante. Estando em contato com um som musical, tanto o

⁴ [...] Consta que os primeiros moradores da região tinham suas casas na ilha do Miradouro, que depois se tornou o Arraial de senhora Santana do Miradouro, cujo porto servia de pouso para os barqueiros e remeiros que corriam o São Francisco. Somente por ocasião das pescarias é que penetravam no canal, também chamado de ipueira, e aportavam no belo cais natural de calcário branco protegido do vento violento que soprava do norte e lugar ideal onde se assentou a vila. (FERREIRA, 2008, p. 21)

cognitivo quanto o emocional são impactados, assim os alunos podem encontrar na musicalidade maneiras de expressar sentimentos que não conseguem utilizando a fala, ou porque não sabe como dizê-lo ou por timidez. Os estudos de Matos (2014, p.78), no que tange à importância vital do som para os seres humanos, indicam que

O som incorpora, ele envolve seu ouvinte por todos os lados e faz com que se sinta no centro do seu mundo auditivo, o que se traduz na sensação de estar no âmago da existência. O som é assim unificador. Sua ação centralizadora afeta o sentido humano da unidade com o cosmo. Quando um orador se dirige a um grupo de pessoas, normalmente eles formam uma unidade, consigo mesmos e com o orador. Portanto o som, cujo sentido correspondente é a audição, tem também um caráter gregário.

Depois dessa introdução a esse símbolo da cidade, pedi que os alunos falassem sobre o que mais lhes chamou a atenção no hino, cuja ilha citada é cenário da mais famosa lenda da região. Eles não prestaram muita atenção à leitura da letra, ficaram empolgados mesmo foi com a lenda, que povoa o imaginário do município. Um deles falou.

_ Professora, a senhora acredita? Pois pode acreditar... Minha vó disse que tem mesmo a cobra...ela mesma não viu, mas tem uma parenta que viu, com certeza.

Naquele momento todo mundo queria contar uma história de um parente que tinha estado na presença da cobra encantada. Então entendo que a leitura que eles fizeram do hino serviu aos propósitos de introduzir o tema das narrativas orais. A necessidade em recuperar a oralidade como território cultural que ficou por muito tempo preterido ao texto escrito, tem possibilitado a nós professores repensarmos nossa prática das aulas de leitura e literatura. Notamos que, trazer para o dia a dia do cotidiano escolar o hábito de valorizar a oralidade do aluno, bem como as manifestações de sua cultura presentes nas lendas, causos, narrativas dos pescadores, mitos do imaginário da sua região mostra-se positivo, pois os alunos ficam motivados a falar, participar da aula, porque conhecem o assunto, faz parte das suas vidas desde sempre, e também sentem que são valorizados pela escola. Nesse sentido, é que trago a teoria de Ong (1998, p.16), na qual ele defende a importância da palavra oral mesmo que nós estejamos imersos em uma sociedade primordialmente ancorada na escrita

[...] a despeito dos mundos maravilhosos que a escrita abre, a palavra falada ainda subsiste e vive. Todos os textos escritos devem, de algum modo, estar direta ou indiretamente relacionados ao mundo sonoro, habitat natural da linguagem, para comunicar seus significados. "Ler" um texto significa convertê-lo em som, em voz alta ou na imaginação, sílaba por sílaba na leitura lenta ou de modo superficial na leitura rápida, comum a culturas de alta tecnologia. A escrita nunca pode prescindir da oralidade.

Esta atividade tomou uma boa parte da aula, mas ainda conseguimos fazer a leitura de outro texto que continha os desenhos do brasão e da bandeira (anexo 04). Do município, e as explicações sobre o simbolismo de cada elemento contido no desenho que representa o município de Xique-Xique. Como era um texto pequeno, rapidamente fizemos a leitura. Novamente eles leram silenciosamente e eu fiz a leitura em voz alta, depois abrimos espaço para que eles comentassem sobre as impressões sobre as leituras realizadas. Eles gostaram de conhecer os símbolos, mas ainda estavam muito agitados pensando na lenda da serpente. Tive que tentar acalmá-los, principalmente porque a nossa sala de aula ainda estava sem ventilação suficiente e o calor tornava o ambiente nada agradável. Os outros textos planejados para a sensibilização ficaram para as aulas seguintes.

Conforme havíamos conversado na apresentação do projeto com relação à pesquisa, pensamos juntos e decidimos que eles fariam a coleta das narrativas na própria comunidade em que moravam, com seus vizinhos e parentes, para não haver necessidade de se deslocarem. Num primeiro momento, eu propus que seria interessante a ideia de trazer algumas pessoas que gostassem de contar causos, pois assim poderíamos compartilhar com outras salas a hora da contação, porém os alunos sugeriram que essas narrativas poderiam ser filmadas com o celular, pois trazer as pessoas talvez fosse mais difícil por vários motivos: deslocamento, idade avançada, timidez.

_ Professora, onde que esse povo mais velho vai poder vir pra cá...Tem a vergonha também... Minha vó mesmo gosta de contar causo, mas ela não vem não... Ainda mais que tem que pagar transporte...

_ É “mermo”, fessora... a gente tem celular... nem todo mundo, mas algum tem... a gente tenta filmar.

Combinei então com a turma que começasse a pesquisar, perguntar para os mais velhos se sabiam de causos, se queriam vir contar pra nós ou mesmo se aceitavam se filmados. Organizamos trios para que comesçassem a pesquisar.

As próximas atividades, ainda de sensibilização, eu só consegui realizar nas aulas do dia seguinte. Para minha surpresa, eles ainda estavam lembrando do que acordamos e uns dois grupos vieram me dizer que já estavam procurando alguém que soubesse contar. Avisei que eles teriam um tempo para fazer a coleta, que podiam fazer com calma. Um dos meninos me disse

- Professora... eu escrevi um pouco sobre a cobra... o que ouvi dizer...

- Foi? Falei. Posso ver?
- A letra tá muito boa não...

Eu vi falar que na Ilha do Miradouro tinha uma mulher que teve uma filha e ela pegou a filha e jogou ela no rio e aquela criança virou uma serpente e morava no porão da Igreja do Miradouro e descobriram que lá morava uma serpente que não era serpente era uma criança. Então o padre fez uma missa e nesse dia a serpente saiu em busca de sua mãe e mamou nos seios de sua mãe.

Naquele dia pedi que eles se organizassem em trios para fazer a leitura de um texto informativo (anexo 06), retirado de um blog, que fala sobre a criação da cidade e o papel do rio São Francisco na fundação do pequeno povoamento que se transformou em cidade e de uma reportagem sobre a Igreja do Miradouro (anexo 07). Eles, então, sentaram em trio, e tive que sair explicando que a leitura era em grupo, um lendo e os outros prestando atenção na leitura. Eles sentiram dificuldade em realizar a atividade em trio, então, depois, eu fiz a leitura em voz alta para eles, “[...] este tipo de leitura em voz alta anuncia discussões, trocas de impressões, contestações, pedidos de informação suplementar e partilhada.” (JEAN, 2000, p.43)

O trabalho em trio objetiva construir a interação entre os alunos, pois, apesar de serem colegas de classe ainda se mostra sofrível para eles organizarem-se para realizar atividades que demandam cooperação. Assim, o trabalho em duplas, trios ou pequenos grupos mostra-se uma oportunidade positiva para que aprendam a respeitar a fala do outro, colocar o turno de fala em prática, exercitar a escuta, enfim, experimentar as várias formas de sociabilidade que esta modalidade de trabalho na escola oferece.

Fotografia: Leitura



Fonte: Rita de Cássia Rocha Bastos Gomes, 2018.

A leitura trazia duas versões para a fundação da cidade e uma delas tratava-se do sobrenatural, novamente senti que os alunos gostaram de ouvir sobre o maravilhoso. Ficaram agitados, cada um querendo contar uma história mais fantástica que o outro. Depois de organizar a ordem para que quem quisesse contar fosse ouvido, e também para acalmar os ânimos, entreguei a eles a figura de uma das esculturas de pescador (anexo 08) que existem em Xique-Xique, que já se tornaram símbolo da cidade. Depois de observar a figura, pedi que falassem sobre a obra, o que sabiam sobre os pescadores da região, se tinham parentes pescadores, se eles mesmo pescavam, enfim. Como já era esperado, pois os estudantes da escola são, em grande parte, filhos e netos de pescadores, quase todos disseram conhecer vários pescadores, outros falaram que eles mesmo sabiam pescar, que seus avós antes de se aposentar pescavam também, mas agora não precisavam mais. Um deles disse:

_ Ih, professora, tem mais peixe não... tá difícil pro pescadô... agora só tem canivete⁵ ...

_ E porque será isso? Eu perguntei. Eles ficaram meio calados, mas logo começaram a se manifestar:

_ “Apois” o povo não tem consciência... joga rede de malha pequena...

⁵ Canivete é como se chama aqui o filhote de surubim, bem pequeno.

_ Os peixe tão é morrendo... muito lixo no rio. A senhora já viu o esgoto lá perto de onde nós pegamo as canoa? É imundo, fessora, os peixe só pode é morrer mermo.

_ Pois eu gosto desses canivete é frito...

Após as discussões, que demonstraram como o trabalho em sala de aula com as realidades dos alunos é produtivo, tendo em vista que eles participaram, contribuíram na construção dos sentidos, na troca de conhecimentos, falei da importância da profissão de pescador para a vida da cidade e alguns deram opiniões dizendo que hoje ninguém quer mais pescar, porque o peixe tá escasso. Só dá para comer mesmo. As aulas acabaram e ficamos de nos ver na outra semana.

3.3. Pesquisa nas comunidades - As lendas e seus contadores

Este projeto de intervenção foi pensado para ser aplicado em duas unidades, na verdade havia me planejado para usar a primeira e a segunda unidades do ano letivo, porém, como já foi relatado por mim quando falei sobre a escola, tivemos problemas relacionados ao ambiente das salas de aula, que se mostravam desconfortáveis, quentes, sem circulação de ar por causa de uma reforma mal sucedida realizada no prédio, por isso as aulas foram reduzidas a trinta minutos, então fui obrigada a postergar o início para o final da segunda unidade. Como haviam muitas atividades a serem realizadas, combinei com eles um prazo para que se reunissem para coletar as histórias.

Eles se organizaram por comunidade e também pensando em quem possuía aparelho celular que pudesse gravar as falas. O prazo estipulado foi de uma semana, ao final do qual somente dois trios fizeram as gravações e me enviaram pelo WhatsApp. Dei novo prazo e outra vez só mais dois grupos enviaram. Mesmo assim marcamos um outro dia, quando teria duas aulas geminadas, para mostrar os vídeos que eles fizeram para a turma. Como foram poucas as narrativas coletadas, eu mesma providenciei vídeos na internet produzidos aqui na região, sobre lendas da cidade para que a apresentação de vídeos fosse animada.

Plano de aula nº 03 (anexo 09)

3.4. A hora do conto: Assim me contaram, assim vos contei, contai a outros...

Como precisaríamos de retroprojektor para mostrar os vídeos, e nossa escola havia sido assaltada três vezes naquele ano, eu tive que providenciar o aparelho para fazermos a sessão de contação de causos, que não aconteceu como eu havia inicialmente planejado, porque eles preferiram gravar os vídeos ao invés de trazer as pessoas, o que, de fato seria um pouco trabalhoso, além de ter que precisar de toda uma infraestrutura que nós não tínhamos.

Eu havia deixado duas aulas para os vídeos, mas logo percebi que não seriam suficientes. Então tive que solicitar de uma colega que me cedesse uma aula sua que viria logo após as minhas. Ela concordou, então, depois de todos estarem acomodados, passamos a assistir aos vídeos que eles fizeram, sendo que alguns tinham problemas de áudio, mas, mesmo assim, eles gostaram e ficaram bastante impressionados com um deles que trazia a contação da lenda da serpente da ilha do miradouro. Também trouxe para eles reportagens⁶ gravadas na região sobre os mistérios da serpente e sobre os ribeirinhos.

Depois de termos assistido a todos os vídeos, abrimos o espaço para comentar sobre o que tínhamos assistido e eles novamente se mostraram totalmente crédulos com relação à contação sobre a Serpente Encantada. Esta lenda não é inédita para ninguém aqui na região, pelo contrário, todo mundo sabe de ouvir contar e muita gente realmente acredita na sua veracidade. Eles dizem que os mais velhos contavam, que ouviram de seus avós e bisavós, então era mesmo verdade.

Pareceu-me importante que a escola valorizasse naquele momento os saberes presentes no imaginário popular, partilhados na comunidade da sala de aula, assim por meio de vídeos como fizemos, mas também através de outras formas de expressão como músicas, desenhos, pinturas. Entendi que este momento foi importante para que os alunos pudessem construir noções e discursos de respeito à diferença para combater atitudes discriminatórias, bem como puderam perceber que as expressões populares da literatura oral foram valorizadas pela escola o que os fez sentirem-se valorizados também. Ao reconhecer no vídeos as pessoas de suas comunidades e as suas histórias, os alunos ficaram empolgados:

- Olha, a vó de J...
- Ei eu conheço essa mulher, ela é do Miradouro. (P.)
- É a que toma conta da igreja... (P.)

⁶ <https://www.youtube.com/watch?v=5hYtV6fxqJw> - <https://www.youtube.com/watch?v=P01xPsTqfAQ>

- Para de zuada... eu quero ouvir. (E)

De quando em quando eu tinha que intervir porque eles ficavam falando uns com os outros. Depois de terminada a apresentação dos vídeos, que foi realizada no auditório, nós voltamos para a sala de aula para iniciar a próxima etapa que seria conversar sobre as narrativas ouvidas.

Desde o início de nossas conversas acerca do projeto, propus para a turma que seria interessante para as atividades do projeto que eles se organizassem em círculo, para que fossem realizadas as rodas de discussão, rodas de conversa, rodas de leitura. Pareceu-me imprescindível discutir com os alunos o porquê de modificar o espaço da sala de aula, lugar já tão sedimentado para eles como sendo o correto para o ambiente escolar. Porque toda mudança causa dor, impacta as pessoas de alguma forma e provoca medo. Mudar é difícil, principalmente, se não conseguimos entender o motivo para tal modificação.

Fotografia: Roda de leitura



Fonte: Rita de Cássia Rocha Bastos Gomes, 2018.

Então, ao voltarmos para a sala, os alunos foram convidados a dar sua opinião. Fizemos uma roda e cada um pôde opinar sobre a mudança, dando seu parecer favorável ou contrário e justificando sua escolha. Inauguramos naquele momento a primeira roda do projeto: a roda de decisão. Muitos não queriam sentar na roda, disseram que preferiam ficar um atrás do outro mesmo:

_ Pra que isso, professora? Nós sempre sentamos desse jeito. (J.)

_ Oh, professora que inventa. (R.)

Mas, no final, acabaram se juntando ao restante da turma. Nós professores, precisamos nos colocar no lugar do outro, deste aluno que já vive uma vida de deslocamentos, sempre a caminho, da casa, da comunidade, do povoado, para a escola, para a mudança, para a vida. Precisamos entender como este sujeito encontra na escola um lugar para si, lugar de conforto, de rotina, do previsível... Lugar da segurança que os muros da escola lhe proporciona pelo menos durante as quatro horas em que lá se encontra.

Então, é natural que qualquer mudança provoque nele uma resistência muitas vezes difícil de ser ultrapassada. Somente o diálogo e a escuta sincera poderão diminuir essa tensão e distância entre nós e o nosso aluno para que possamos construir juntos o projeto tão ambicioso da educação, que, realizada em um contexto de diversidade, possa ser baseada no respeito, e também, por que não, na afetividade que também emana das falas dos alunos, da diversidade de sua variedade linguística, do seu grupo familiar.

Paulo Freire (1995) nos ensina que, como professores, temos que colaborar para a criação de uma escola em que a mesmice não seja lugar comum, em que haja movimentos aventureiros, que a impulsionem à procura do novo. Não devemos nos paralisar pelo medo de arriscar, porque é a busca que fará com que essa nossa escola se constitua como um ambiente no qual a vida seja celebrada apaixonadamente, por meio do amor, do protagonismo, do respeito ao outro, pois só assim nosso aluno poderá sentir-se acolhido para construir, aprender, ensinar. Segundo Freire (1996, p. 26), “somente nas condições de verdadeira aprendizagem, os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção do saber ensinado, ao lado do educador igualmente sujeito do processo. ”

Assim, pensando neste movimento imprescindível do dialogismo é que demos prosseguimento à oficina. Depois que todos estavam em seus lugares, começamos a conversar sobre as narrativas ouvidas. Iniciei fazendo perguntas:

- O que vocês mais gostaram das narrativas?
- Já conheciam alguma delas?
- O que sentiram ao ouvir as histórias?
- Vocês acham importante a gente ouvir essas histórias que o povo conta?

Tentei organizar as falas pedindo para levantarem a mão quando quisessem falar:

- Eu gostei muito mesmo foi da mulher do Mirador... Ela já viu a cobra professora! Eu chega arrepiei toda... Essa história todo mundo sabe. É verdade. (F.)

- Pois eu achei engraçada foi a vó de J. contando a história do Paraíso... quer dizer... a história é triste, mas o jeito dela contar... morri de rir (N.)

- A cobra tá famosa, professora. Achei bem legal que a Globo veio filmar no Miradoro... Gostei muito. (R.)

- A do nego d'água é boa também. Ele é brabo... pescadô tem que dá o que ele pede senão...ele embola as rede. (K.)

- A melhor história foi a de vó... do Paraíso... Coitado do cachorro, só queria avisar. Vó ficou meio sem querer gravar... Com vergonha, mas depois gostou. (J.)

- A da cobra é a melhor, eu achei. A moça foi fazer maldade...tá vendo? se deu mal. Como é que joga seu filho no rio? Toma! (A.F.)

- Olha, professora, eu gostei de todas, acho bem legal ouvir as histórias. Também achei a da serpente a melhor. Lembrei da história de quando Xique-Xique virou cidade, que a gente leu esses dias...Foi no Miradoro, né?

- (J.H)

- Minha vó sabe é muitas... A vó dela que contava pra ela... mas agora ela já tá doente, quando ela tá melhor ainda conta um monte pra nós... De vez em quando nós vamo lá visitar ela. (J.H.)

- Ei, não acredito muito que a criança virou cobra... Como é que um neném ia ficar vivo? Nós afoga se cair no rio, imagina um bebê. Claro que é mentira! (M.)

Naquele momento a maioria dos alunos já estava dando sua opinião sobre as histórias. Uns acreditavam piamente, pois já tinham ouvido algum parente contar. Eles dão muita credibilidade à fala da família. Outros no entanto eram mais céticos. Expliquei então que as lendas e contos são narrativas muito antigas, fazem parte da cultura do nosso povo e por isso temos que respeitar. Nesse dia as discussões foram relevantes porque percebi o quanto eles gostaram de assistir as narrativas e de ver pessoas de seu conhecimento falando.

3.5. A narrativa escrita: que literatura é essa, tão potente?

Plano de aula nº 04 (anexo 10)

Sensibilização: Como no primeiro momento de sensibilização, entendi que seria importante realizar leituras para adentrar ao tema presente na literatura juvenil. Assim foram apresentados textos de gêneros diversos como informativos, letras de música, textos não verbais/figuras, biografias, histórias em quadrinho, que introduziram as discussões étnico raciais presentes na narrativa escrita, leitura de literatura do projeto:

Para introduzir as atividades da parte de leitura de literatura do projeto, na fase que chamamos de sensibilização, os seguintes textos foram trazidos para a leitura e discussão:

- Diferenças entre discriminação, racismo e preconceito. (anexo 11)
- Redação: *Racismo no Brasil* por Felipe Cândido Silva. (anexo 12)
- Letra de música: “*Zumbi*” de Jorge Ben Jor (anexo 13)
- Audição da música “*Zumbi*” de Jorge Ben Jor

A atividade de leitura do primeiro texto, já com os alunos sentados na roda, foi feita de forma silenciosa, primeiro por eles e depois em voz alta pela professora. Logo em seguida abrimos espaço para que cada um comentasse sobre o que ouviu, desse opiniões, enfim, se pronunciasse. Eles ainda sentiam muita dificuldade em falar a sua opinião e só a muito custo um ou outro comentava.

_ Eu achei importante, professora... esse negócio de ser diferente, quer dizer... que discriminação e.. racismo e também preconceito não é a mesma coisa...

_ Oxe, eu não concordo, não...pra mim é tudo igual, pra que fazer isso com as pessoas? Nós somos tudo igual, né não, professora?

_ Sou tudo filho de Deus. Isso sim.

Nesse momento, então, eu expliquei que essas diferenças entre racismo, discriminação e preconceito eram importantes de se fazer porque como o racismo é um crime, que pode até levar as pessoas racistas pra cadeia, é necessário diferenciar, mas que toda forma de tentar diminuir as outras pessoas por causa da cor ou qualquer outra diferença não é correta, porque todos nós merecemos respeito. Então um deles falou:

_ Pois eu vejo é muito os menino aqui xingarem os outro de nêgo...

_ Ah, eu também já vi...de negrinho também.

Apesar de termos na sala mais de setenta por cento de alunos negros ou afrodescendentes, nenhum deles falou sobre já ter sido xingado, só falaram em ter ouvido alguém ser xingado. Logo após a discussão, eles foram convidados a desmontarem a roda e sentarem-se em trios, quando então fizeram a leitura do texto: *Racismo no Brasil*, primeiro de forma silenciosa, já que cada um recebeu uma cópia do texto, e depois uma leitura em voz alta dentro do trio. Naquele momento os alunos discutiram o que entenderam do texto e foram marcando as partes que acharam mais importantes. Depois desse momento eu pedi que voltassem para a posição da roda e então cada trio comentou as partes que mais lhes chamaram atenção e fui escrevendo no quadro as opiniões de todos, incentivando-os a pensarem formas de como combater o racismo, temática presente no texto lido.

Em seguida e já sentados na roda de discussão, os alunos receberam a cópia da letra de música “Zumbi” e fizeram uma primeira leitura silenciosa. Depois fizemos uma leitura compartilhada, cada aluno lendo uma estrofe da letra de música. Ainda lendo a música, fizemos uma leitura mais dramatizada, mais próxima da sonoridade musical. Nesse momento, fui orientando a leitura em forma de jogral, quando um grupo de alunos recitava, em coro, partes da música, enquanto outro grupo recitava outras estrofes. Rildo Cosson (2018, p.109), compreende que “Com efeito, ao se apropriar do texto para recitá-lo, o leitor precisa construir um sentido que vai guiar sua voz, precisa interpretar o texto para poder guardá-lo no coração. ” O penúltimo momento foi dedicado à audição da música “Zumbi” de Jorge Ben Jor. Os alunos ficaram muito animados com a música e também gostaram de saber que a letra trazia a história da África e dos africanos quando da escravização. Zumbi não era desconhecido para eles, disseram já ter ouvido falar nele. Para finalizar propus que eles fizessem um pequeno texto sobre todos os textos lidos no dia. Quase todos fizeram as produções, das quais trago os textos do adolescente G:

“ O racismo é uma coisa muito ruim porque eu sofro de muita baixa estima porque os meus “ amigos” eles ficam me chamando de negro. Tem vezes que eu choro... O racismo é uma coisa muito feia, ninguém gosta quando eles ficam com racismo...”

O texto produzido por G. mostra como o corpo negro sofre estereotipização desde a infância/adolescência. Ele sofre com o racismo escancarado praticado pelos “amigos”, palavra que ele fez questão de colocar entre aspas para mostrar que na

verdade não o são, já que o atingem dolorosamente ao chamar-lhe de “negro”. Fica explícito que o jovem G. e os colegas que praticam racismo contra ele, ainda concebem o termo “negro” de forma pejorativa. G. sente tão profundamente o racismo que confessa que às vezes chora. Podemos entender que essas atitudes praticadas contra ele são constantes, causando sofrimento ao jovem.

No texto escrito por R, cujo excerto segue abaixo, ela discorre sobre racismo e preconceito na escola também. No início da sua escrita ela não se coloca como vítima do racismo, mas fala sobre vários medos e restrições, que ela atribui àqueles que sofrem o racismo, como no trecho 1 e 2. Mas no final do seu texto ela se denomina “morena”, incluindo-se, a meu ver, no grupo que sofre racismo, conforme se vê no trecho 3.

1. *... tem gente que fala que não quer ter filho moreno porque vai sofrer preconceito...*
2. *...tem gente que é moreno sofre muito preconceito então pessoas assim não querem sair de casa...*
3. *...enfim eu sou morena não me troco por os brancos...*

Os textos trazidos mostram como a questão do racismo é presente na vida das pessoas, marcando negativamente suas experiências sociais, quando atacam o seu corpo estereotipando negativamente. Em pesquisa sobre a temática Ana Célia da Silva (1995, p. 46), afirma que “[...] a pior das consequências da ação do estereótipo é a autorrejeição e a rejeição ao seu outro igual, é esse ódio contra si próprio que a ideologia coloca no oprimido, um tipo insidioso de inferiorização que resulta em desagregação individual e desmobilização coletiva. ” Entendo, portanto, que problematizar a questão do racismo, preconceito e discriminação na escola mostra-se importante para que tanto os jovens negros, como os não negros possam aprender a discutir as diferenças étnico-raciais mantendo sempre uma postura de respeito ao outro. Ao perceber a diferença como alteridade e não como falta, os sujeitos, independente do pertencimento étnico, aprendem também a assumir posturas antirracistas.

Plano de aula nº 04 (anexo 10)

Solicitei aos alunos que se organizassem na roda de leitura e distribuí a história em quadrinhos sobre Zumbi (anexo14) a cada um deles. Depois de feita a leitura,

foram incentivados a falar sobre o texto, o que lhes chamou a atenção, se gostaram do formato em quadrinhos, e sobre o enredo, o que tinham a dizer? Já conheciam a história de Zumbi dos Palmares e a dos quilombos? Sabiam o que era um quilombo? ou seja, deixei livre para que fizessem comentários dando sua apreciação sobre a obra lida, ou escrevessem sobre o entendimento. Alguns comentaram que tinham visto num filme, uma outra aluna, F. comentou que achava uma coisa muito triste o que faziam com os negros. Os que não quiseram falar puderam se expressar por escrito.

O relato de A.F. fala mais sobre a escravização e versa sobre o tratamento animalizado que o sujeito negro sofria. Ela traz para o centro da discussão, especificamente do sofrimento da mulher negra escravizada, quando cita que lhes tiravam os filhos para serem vendidos. Fala das senzalas e da fome que passavam. Apesar de ter lido a história em quadrinhos sobre Zumbi, o que persiste no seu conhecimento de mundo é o momento da escravização, em momento algum ela reconhece zumbi como símbolo de resistência. Vejamos o que ela diz:

1. *...os escravos sofriam muito...*
2. *...os bebes quando nasciam eles roubavam das mães...*
3. *... eles viam já falavam que tavam roubando mas eles só queriam matar suas fomes na senzala presos sem ter o que beber e comer.*

O texto da aluna T., abaixo, também traz a escravização como tema principal. Fala sobre o sofrimento, sobre a dor que o sujeito escravizado sentia e reconhece que não há como saber o que eles passaram, pois só quem experienciou a escravidão é que traz essa dor na alma. Mas, segundo T., hoje as pessoas são livres, independente da cor de sua pele. Ela assim escreve:

1. *... para quem era escravo...era muito doloroso...*
2. *... porque ninguém sentiu a dor que eles sentiram ali ...*
3. *... pro outro povo era tudo muito bom ver a dor que eles escravos tavam passando...*

Em outro texto, escrito por E., do qual trago trechos, ela igualmente cita a escravidão, fala nos instrumentos de tortura, como as correntes, discorre sobre a comercialização de seres humanos tendo como argumento a cor da pele e contra-argumenta trazendo a genética: o sangue. Ele afirma que nunca deveria ter existido e se põe contrário a essa prática. Vejamos:

1. *...eu acho, acho não, tenho certeza que a escravidão nunca deveria existir...*
2. *...acorrentar pessoas em correntes, vender pessoas porque elas não são da nossa cor...]*
3. *...as pessoas negras podem não ser da nossa cor, mas o sangue delas é.*

É uma escrita coerente, porém não demonstra possuir a percepção de que o povo negro sofria, mas engendrava estratégias de luta contra o sistema que o oprimia, por meio de fugas, rebeliões entre outras. A escrita dos meninos demonstra o quanto ainda a escola Polivalente precisa investir em práticas pedagógicas voltadas ao cumprimento da Lei 10.693/2003 e 11.645/2008, ou seja precisa envidar esforços para garantir que a LDB, Lei de Diretrizes e Bases seja cumprida, principalmente trazendo as discussões étnico-raciais para o centro das aulas, em todas as disciplinas, pois que eles ainda não conhecem a história de seus antepassados, a não ser a contada pelo escravizador, e isso os priva de valorizar suas origens, inclusive no que diz respeito ao seu biótipo: cor e cabelo.

Para desconstruir a narrativa estereotipada, construída pelo colonizador e reconstruí-la agora positivamente, Debus (2017, p.102) advoga que é preciso “[...] apresentar e reapresentar o ausente, presenteando as crianças e adolescentes, leitores das narrativas, com a presença das personagens negras. [...] pensar aqui nesse leitor, negro e não negro, que, acolhendo as narrativas, vivenciará experiências múltiplas.”

Como já foi comentado, o projeto de intervenção e o projeto do município foram trabalhados de forma conjunta, nesse sentido era preciso produzir um material que representasse as leituras sobre o município e a contação dos causos e lendas recolhidas por meio dos vídeos. Então, ao terminarmos as discussões sobre o Hq lido, propus a eles que pensassem em como representar a cultura de Xique-Xique, as lendas, o hino, de maneira bem criativa, diferente. Uma das meninas: E, me disse que eles poderiam desenhar. Surgiu então a ideia de fazerem histórias em quadrinhos, só que em tamanho grande, para ficar mais visível para expor na escola.

Plano de aula nº 05 (anexo 15)

3.6. Oficinas de HQ-mural: As lendas em quadrinhos

Conforme já relatado, os alunos escolheram produzir uma história em quadrinhos com tema que representasse a cultura do município. Ficou também a critério deles escolherem a temática. Na roda de conversa, juntos decidimos que seria melhor o trabalho em grupos, que foram organizados, sendo que cada um decidiu em comum acordo o que representar nos quadrinhos. Uns escolheram a Lenda da Serpente Encantada do Miradouro, já outros grupos preferiram trabalhar com o hino. Cada grupo escolheu um nome característico para ser batizado, então tivemos, Os Mandacarus de ouro, Os canarinhos do sertão, Os aperriados, Mistérios da ilha, De uma ilha a mirar, Lenda do miradouro, Águia do sertão, Mato Verde.

Fotografia: Oficina de H.Q. mural



Fonte: Rita de Cássia Rocha Bastos Gomes, 2018.

Fotografia: Oficina de H.Q. mura



Fonte: Rita de Cássia Rocha Bastos Gomes, 2018.

Assim, organizamos quatro oficinas cada uma com duas horas aula, para que os grupos construíssem as histórias em quadrinho sobre os temas escolhidos. Foi um trabalho enriquecedor para todos nós, porque eles tiveram que se organizar, aprender a trabalhar em equipe, ouvir a opinião do outro, dividir tarefas. Algumas alunas levaram desenhos para fazerem em casa, pois o tempo não foi suficiente para produzir o que elas planejaram.

Fotografia: Oficina de H.Q. mural



Fonte: Rita de Cássia Rocha Bastos Gomes

Fotografia: Oficina H.Q. mural



Fonte: Rita de Cássia Rocha Bastos Gomes, 2018.

Fotografia: Oficina H.Q mural



Fonte: Rita de Cássia Rocha Bastos Gomes, 2018.

Fotografia: Oficina H.Q mural



Fonte: Rita de Cássia Rocha Bastos Gomes, 2018.

Ao final das oficinas, resultou um material bonito, fruto das leituras, do empenho dos alunos em pensar o texto escolhido, organizar o grupo, dividir tarefas, fazer esboços, transformar as falas para os balões dos HQ's, desenhar as narrativas, pintar os desenhos, confeccionar o mural que seria o suporte para as HQ's, enfim produzi-las.

Fotografia: Oficinas de H.Q. mural





Fonte: Rita de Cássia Rocha Bastos Gomes, 2018.

A história em quadrinhos é um gênero textual narrativo que tem como característica o uso de imagens e do texto escrito para contar uma história, uma sequência ordenada de acontecimentos. Trazemos para este texto as contribuições Will Eisner (1989, p.5) quando ele defende que a história em quadrinhos pode ser definida como “um veículo de expressão criativa, uma forma artística e literária que lida com a disposição de figuras ou imagens e palavras para narrar uma história ou dramatizar uma idéia”.

Fotografia: Família e escola compartilhando leituras.





Fonte: Rita de Cássia Rocha Bastos Gomes, 2018.

Desde as primeiras publicações as histórias em quadrinhos sempre encontraram um público leitor fiel. Por causa do fascínio que os quadrinhos exercem sobre seus leitores, principalmente os mais jovens, houve um momento em que a sua leitura foi considerada prejudicial, um sinal de pouca inteligência. Apesar de todo preconceito enfrentado, a leitura de histórias em quadrinhos sempre fizeram parte do processo de formação de muitos leitores, pois para eles a história em quadrinhos “sempre foi uma maneira de se divertir e também de se informar” (FEIJÓ, 1997, p.7).

Pensando especificamente no incentivo à leitura, e, principalmente com relação à leitura literária, os textos em quadrinhos se constituem em uma importante alternativa para a consecução do objetivo de familiarizar o meu aluno, ainda em formação, com os inúmeros gêneros textuais, tanto orais quanto escritos. O objetivo maior para a leitura da história em quadrinhos nas atividades de leitura escolar não é que os meus alunos se tornem leitores de quadrinhos exclusivamente. O resultado esperado é que, uma vez leitores, eles diversifiquem as suas leituras de acordo com seus interesses e preferências. O desejo é que a leitura, e de modo especial a leitura do texto literário, seja na vida desses jovens uma ferramenta eficiente para a construção do conhecimento e a sua formação como cidadãos.

Plano de aula nº 06 (anexo 16)

3.7. Escolhendo a narrativa escrita

Com o intuito de proporcionar o acesso a uma literatura juvenil que problematizasse a temática étnico-racial, disponibilizei para os alunos o acesso a três obras cujo protagonismo é feminino e decorrem de um eu-enunciador negro, a saber: *A cor da Ternura*, de Geni Guimarães, *Lendas de Dandara*, de Jarid Arraes e *O Diário de Bitita*, de Carolina Maria de Jesus, para que pudessem optar por uma delas, a qual fez parte das atividades de leitura literária, que nesta primeira etapa aconteceram nas rodas de leitura.

Para que os alunos pudessem conhecer melhor as autoras dos livros propostos, trouxe suas biografias. Comentei também sobre o processo de criação das obras, a recepção da comunidade leitora quando do lançamento, as dificuldades no processo de trazê-los ao mercado editorial. Cada aluno teve acesso à biografia das autoras dos três livros (anexo 17) e fizeram uma leitura silenciosa de cada uma delas.

Na roda de conversa, os alunos puderam manusear cada uma das obras citadas, momento em que “sentiram” o livro em suas mãos, puderam folheá-lo, observar a textura, os desenhos, o papel e (porque não?), sua espessura. Neste momento, como só havia um exemplar de cada obra disponível, eu disponibilizei xérox do resumo das narrativas, para que fizessem a leitura e pudessem pensar a escolha da obra que foi lida nesta proposta didática. Logo após, discutiram sobre suas impressões a respeito do que leram, para que pudessem decidir, por meio de votação, qual obra escolher.

Depois de realizadas as leituras, dentro da roda de conversa, eles foram votando em qual livro gostariam de escolher. Cada um dizia sua escolha e os motivos porque escolheu aquele livro.

- _ Voto nesse porque tem figuras.
- _ Quero este porque é mais fino.
- _ Esse *Diário de Bitita* eu que não quero, não tem um figura e ainda é grosso.

Eles tiveram dificuldade em se organizar para votar então fui para o quadro sintetizar os votos. Cada um ia dizendo e eu fiz as contas, quando o último acabou de votar. *A cor da Ternura* ganhou disparado, só uns três votos para *As Lendas de Dandara* e nenhum para o *Diário de Bitita*.

Compreendo que, como professora, preciso possibilitar ao meu aluno atividades nas quais ele se defronte com situações que exigem o envolvimento de múltiplas capacidades de uso da língua, nas quais este sujeito precise mobilizar saberes, resolver problemas, confrontar-se com usos extremamente heterogêneos da

língua e ser capaz de intervir linguisticamente por meio de práticas de uso da escrita. Pois são poucas as oportunidades que lhe são dadas pela escola para exercitar essas habilidades, tão importantes para o seu desenvolvimento linguístico e como leitor de literatura. Angela Kleiman (2005, p.32), assim se posiciona quanto às práticas de leitura e escrita,

[...] em função da tendência à contextualização das atividades, estratégias, saberes, segundo a situação específica, num tempo e espaço concretos, os modos de ler e escrever variam segundo diferentes instituições. Isso significa que, mesmo dominando a escrita, podemos deparar com situações em que somos incapazes de produzir um texto. [...] Por tudo isso, as práticas de uso da escrita são consideradas práticas situadas.

E como práticas situadas que são, os usos da escrita precisam ser sistematizados pela escola levando-se em consideração as necessidades desses sujeitos-alunos, que, por meio do uso da língua, se comunicam, expõem pensamentos, sentimentos, emoções, informam e se informam.

As rodas de leitura

A escolha pelas rodas de leitura deveu-se ao fato dos nossos alunos não terem experiência com narrativas longas, já que são leitores em formação inicial, apesar de já se encontrarem em fase adiantada do Ensino Fundamental II. Assim, entendi que ler conjuntamente e com a mediação da professora, poderia ser bastante produtivo para a prática da leitura e do letramento literário, principalmente porque uma roda de leitura não consiste apenas em organizar os alunos em círculo com o objetivo de lerem juntos. Vai muito além do espaço físico.

Fotografia: Rodas de Leitura.



Fonte: Rita de Cássia Rocha Bastos Gomes, 2018.

Roda de leitura intenciona aprendizagens, sensibilidade aflorada pela palavra que encanta pelos textos lidos e, acima de tudo, e porque não, o prazer em ler. Ali, naquele espaço que se faz mágico, sussurram vozes que serão lembradas à noite, durante o sono. Suaves...longínquas, conhecidas e amadas. Nas palavras de Michèle Petit (2010, p. 59) é onde nosso pensamento encontra eco, pois, para ela, “Quando lê, cada leitor faz reviver essa voz, que provém às vezes de muitos séculos atrás, mas para as pessoas que cresceram longe dos suportes impressos, alguém tem que emprestar sua voz para que entendam aquela que o livro carrega.”

Plano de Aula Nº 07 (anexo 19)

3.8. Lendo Literatura na Escola: A cor da ternura

A dinâmica de aplicação do projeto de intervenção - nesta etapa de leitura do livro *A cor da ternura* de Geni Guimarães - segue o mesmo procedimento em todas as aulas:

1. Construção de mapa textual/processo de predição: a partir de partes lidas do texto, tema, subtemas, argumentos, levantamento de hipóteses, dados sobre o autor, análise da capa, de figuras, do título, entre outros possíveis. É

uma fase de adivinhação e permite a formulação de objetivos para a leitura.
tempo previsto: 15 minutos

2. Rodas de leitura: leitura de literatura/práticas de leitura silenciosa e em voz alta, confirmação ou refutação das hipóteses levantadas, levantamento de novas hipóteses. Tempo previsto: 35 minutos

3. Rodas de discussão: produção de textos orais, construção coletiva de significados que porventura não tenha se dado durante a leitura anterior, confirmação ou refutação de hipóteses. 25 minutos

4. Oficina de produção de textos escritos: Caderno de impressões. 25 minutos

5. Resumo do livro: *A cor da ternura* de Geni Guimarães⁷: (anexo...)

No primeiro momento, apresentei aos alunos a proposta de atividade de leitura dos capítulos. Estando todos sentados em volta da roda, ainda sem o livro, propus que não partissem para a leitura imediatamente, pois iríamos fazer um jogo de adivinhações, iniciado pela produção de um mapa textual – ou seja, a organização de informações sobre o texto de forma que pudessem tentar “adivinhar” sobre o que o capítulo contava. Após explicar como fazer o mapa textual, eu forneci pistas necessárias à sua produção, tais como, o título do capítulo, relembrei o gênero, bem como fiz a leitura de um pequeno trecho da narrativa. Eu tornei-me escriba para eles que foram levantando as hipóteses enquanto eu anotava no quadro.

Muitos de meus alunos ainda não possuíam a habilidade de fazer inferências por conta própria, o meu papel do leitor mais experiente, ou mediador, foi o de possibilitar as condições para que, paulatinamente, eles conseguissem melhorar sua autonomia leitora. Ocupei então, a mesma função das rodinhas na bicicleta infantil, tornei-me o ponto de equilíbrio na leitura até que meus alunos estivessem prontos para seguir sozinhos, capazes de desenvolver as estratégias necessárias para fazer uma leitura que fosse sua. Foi baseada nos pressupostos teóricos de Angela Kleiman (2016, p. 93), que entendi que existem estratégias bastante eficientes para tornar o aluno um leitor autônomo, se forem utilizadas de forma constante:

A nossa proposta nesse sentido consiste na modelagem de estratégias mediante a formulação de objetivos prévios à leitura e à elaboração de predições sobre o texto. O aspecto mais importante dessa proposta é que ela propõe atividades, baseadas na convergência na leitura, até que ele possa

⁷ <http://luciahelenapedagoga.blogspot.com/2013/04/a-cor-da-ternura-resenha.html>

desenvolver as estratégias necessárias para uma leitura pessoal, individual, singular.

Depois de pronto o mapa, fiz a leitura das hipóteses que eles levantaram. Os mapas textuais mostram-se eficientes com relação à organização das ideias acerca de determinado conteúdo, no caso da leitura, colabora para ajudar o aluno a analisar pistas textuais, acessar conhecimentos prévios, deduzir, levantar hipóteses, aguçar a imaginação, adivinhar, colocar a criatividade e a curiosidade latentes à serviço do objetivo maior que é dar sentido à atividade da leitura, mesmo antes de fazê-la efetivamente, ou seja, antes de produzir a leitura, antes de adentrar profundamente ao tecido textual. Para Solé (1998, p.113), ao ensinar estratégias de leitura o professor colabora para

[...] motivar as crianças, oferecer-lhes objetivos de leitura, atualizar seu conhecimento prévio, ajudá-las a formular previsões, incentivar suas perguntas [...] O fundamental é entender *para que* se ensinam estas estratégias, ou outras, o que leva o seu uso racional, ao fato de elas serem vistas como meios mais que como fins e à progressiva interiorização e utilização autônoma pelos alunos.

Eu entendo que a atividade de predição foi positiva, eles realmente ficaram motivados para a leitura do capítulo, pois queriam confirmar as hipóteses que levantaram na hora da produção do mapa textual. Entreguei um exemplar do livro para cada um - que eu havia comprado anteriormente - e eles foram convidados a fazer a leitura silenciosa do capítulo, avisando que eles teriam vinte e cinco minutos para realizar a atividade.

Ao perceber que todos haviam terminado a leitura individual, propus a leitura em voz alta realizada por mim. Antes mesmo de terminar alguns mais falantes já diziam:

- Acertei, professora! Não disse, que ela ia falar da infância! (G.)
- Oxe, eu quase que acerto também... (R.)
- E usou errei um pouco, um pouco acertei (Aluno N.)
- Tá! claro que vocês acertaram... facinho demais... (A.F.)
- Você acha que é a sabidona né A.F.? (R.)

Logo após o término da minha leitura, que foi rápida porque os capítulos do livro são curtos, nós iniciamos as discussões sobre o que eles entenderam sobre a leitura para incentivá-los a falar fui fazendo perguntas:

- Qual é o enredo da narrativa? (já havíamos estudado os elementos da narrativa)

- Quais são os personagens? E os nomes?
- O que foi que mais chamou a atenção de vocês na leitura?
- Por quê?
- O que vocês sentiram ao ler o capítulo?
- Vocês acharam que a leitura foi difícil?
- O história contada no livro desperta algum sentimento em vocês?

As perguntas levantadas por mim tiveram como objetivo incentivá-los a falar dentro da roda de discussão, pois não tínhamos essa dinâmica de oralização como prática cotidiana nas minhas aulas de língua portuguesa. Fora do projeto, geralmente eles liam textos sentados em fileiras, e um ou outro falava o que entendeu. Em seguida eu explicava o texto e aplicava aquele procedimento padrão de interpretação escrita. Então, tudo era novidade ali, naquela roda. Ainda assim, aos poucos eles foram falando sobre o que entenderam. Partindo, então, das inferências dos alunos e do mediador, que no caso fui eu, nós organizamos as discussões, ou seja, foi o momento de externalizar os sentimentos que surgiram dentro de cada um, durante a leitura do livro dentro da roda de conversa.

Fotografia: Roda de leitura



Fonte: Rita de Cássia Rocha Bastos Gomes, 2018.

Decidimos, os alunos e eu, que cada um escolheria uma parte, um trecho de cada capítulo que tivesse gostado, dizendo porque gostou, o que chamou a atenção, enfim. Fizemos essa atividade durante todas as aulas. Posso inferir que as atividades de leitura do livro foram satisfatórias; apesar de sentirem bastante dificuldade em se expressar oralmente, até que muitos participaram. As rodas de conversa, discussão não tinham como objetivo fazer juízo de valor sobre as leituras de cada um deles, mas possibilitar que pudessem expressar os entendimentos que engendraram.

À partir daquela ocasião passaram a levar os livros para casa, assim, tiveram oportunidade de terem um contato mais particular com ele, com a narrativa, enfim, puderam lê-lo como bem quiseram. Como atividade prática, deveriam escolher e ler para as famílias um trecho ou capítulo da obra para que conversassem sobre a leitura: o que gostaram, por que escolheram, o que sentiram, anotando e trazendo para a escola. Tivemos em alguns dias um contratempo, pois alguns esqueciam de trazer os livros. Uns dois me disseram:

_ Ué, a senhora não disse que era pra minha mãe lê também? Eu emprestei pra ela.

_ - Ah... a minha tá lendo também... E agora?

Falei para eles que era muito bom que as mães estavam lendo, mas na hora de vir para a escola tinham que pegar de volta. Algumas vezes tive que emprestar o meu. Meu aluno G. me disse que estava lendo para a avó, que, com base no que ouviu, ela escreveu um texto - que segue reproduzido abaixo. Ele trouxe, me mostrou e disse:

_ Professora, ela escreveu, mas eu não achei muito bom, não.

Eu perguntei porque e ele disse:

_ Eu acho que faltam letras...

Texto da avó de G:

Eu “sentir” que livro fala sobre mãe. Para “dá” carinho, amor e respeito tem que saber cuidar dos seus filhos é muito lindo a mãe dá respeito para seu filho, tem que saber criar seus filhos... não deixar o filho fazer o que ele quiser, “sir” não quando ele crescer vai bater na mãe ou no pai. “de” valor seu filho e o filho da valor “ a mãe “em quanto” pode.

A análise realizada por G. com relação à escritura do texto produzido por sua avó - que ele chama de mãe, porque é com quem ele vive - demonstra que ele já possui uma certa percepção sobre a norma padrão escrita da linguagem. Ele percebe

a supressão de palavras no texto da avó, que embora não comprometam o entendimento comunicativo, o incomodam. Posso entender que G. está começando a refletir sobre a norma escrita, isso indica um certo amadurecimento dele como leitor/escritor, o que me faz sentir que devo monitorar muito mais minha prática, tendo sempre como parâmetro o olhar atento para com meus alunos. Devo partir do que eles já sabem, de suas dificuldades e necessidades, para que o processo de construção da aprendizagem realmente aconteça.

A última atividade da proposta para a leitura do livro, foi a produção de texto escrito, contando suas impressões sobre as leituras. Disponibilizei para eles um caderninho onde puderam escrever sobre os capítulos lidos, suas impressões sobre a leitura, suas dúvidas. Trago a conceituação deste recurso construída por Rildo Cosson (2018, p.122). Para ele

[...] o diário de leitura é um registro das impressões do leitor durante a leitura do livro, podendo versar sobre dificuldades de compreensão de determinadas palavras e trechos, transcrição de trechos favoritos com observações, evocação de alguma vivência, relação com outros textos lidos, apreciação de recursos textuais, avaliação da ação das personagens, identificação de referências históricas e outros tantos recursos que constituem a leitura como um diálogo registrado entre leitor e texto.

A temática étnico-racial presente na narrativa autobiográfica de Geni Guimarães, no livro *A cor da ternura*, foi percebida por poucos alunos, contudo compreendi que formar um leitor proficiente, crítico, não é um objetivo que se consiga em uma única empreitada, demanda tempo e, principalmente, que esse sujeito possa ter contato com muitas obras, com inúmeros gêneros, de forma sistemática e bem mediada, durante toda a sua vida escolar. Dessa forma, paulatinamente, nosso aluno vai se construir como leitor, vai construir sua identidade afirmativa como afrodescendente e como pessoa, para mudar todas as estatísticas negativas que possam ter sido feitas sobre ele.

Ao analisar as escritas de E., no caderno de impressões, notei que ela, ao falar/escrever sobre cada capítulo fez uma diferenciação entre a maneira como o texto foi recepcionado por ela. Então ela dividiu em “Eu entendi” e “Eu “senti” demonstrando perceber que “entender” se refere ao cognitivo e “sentir” se refere ao campo do emocional. Fiquei bastante impressionada pelo modo como ela elaborou essa diferenciação. Sobre a temática étnica, ela não se reportou em nenhum momento da escrita. Eu senti que ainda precisa de contato mais efetivo com leituras que lhe causem estranhamento, lhe obriguem a buscar a superação. E. precisa da escola para

se tornar uma leitora proficiente, ela é uma menina muito sensível, nas atividades de construção das HQ's ela fez um trabalho lindo de desenho, junto ao seu grupo. Abaixo segue a reprodução de uma das produções de E:

Eu entendi que aquele momento era o momento dela pensar e saber o que ela iria fazer, e também saber ser mulher e ter responsabilidades pelas coisas que decidirá para a sua própria vida.

Eu senti que no começo ela estava assustada e não sabia o que fazer, mas depois ela soube fazer a procura para saber como lidar com aquele caso, e teve que deixar de ser a criança de antes e ser mais mulher e saber falar com as pessoas.

Com relação ao texto de J. trazido nos excertos abaixo, mostra maturidade ao concluir sobre as leituras realizadas no livro literário. Eu me surpreendi porque no dia a dia ele não é muito interessado nas atividades escolares. Apesar de possuir uma caligrafia muito boa se comparada à maioria de seus colegas, ele faz questão de escrever “garranchos”, de não realizar as tarefas propostas, de ficar sempre no fundo da sala fazendo “bagunça”. Mas dessa vez J. me surpreendeu ao analisar o livro. Claro que eu percebo que ele tem potencial, mas nunca havia conseguido fazê-lo se interessar pelas atividades. Na proposta com as lendas, J. filmou a avó contando o caso do “Paraíso” e me parece que ele ficou orgulhoso em mostrar os conhecimentos dela para a turma. J. dá sua opinião sobre a narrativa, o que me faz entender que nunca devemos desistir de nossos alunos, pois mesmo aqueles que não demonstram interesse podem nos surpreender. Talvez as nossas estratégias não estejam conseguindo tocá-lo para o aprendizado. Precisamos sempre olhar para eles... e mais do que olhar precisamos ver do que precisam, talvez seja isso que falte nas nossas relações escolares, cuidado com o outro. Vejamos:

- “Essa é uma história muito linda de perguntas, amor e compreensão [...]

- [...] uma garotinha vive uma vida intensamente, ao ser negra sofre alguns preconceitos, mas não desiste [...]

- [...] mesmo que às vezes a gente. encontre dificuldades temos que lutar até vencer.

Ao ler os escritos do caderno de S., cujos trechos trago abaixo, notei que ela resumiu bastante. Pouco percebi as suas opiniões nos textos que escreveu. Porém, quando fala do capítulo em que a personagem entra na puberdade, o texto de S. muda, ela se inscreve nele. Assim ela discorre sobre como as mulheres se relacionam com o ciclo menstrual. Ela se interessou pelo tema do capítulo e consegue posicionar-se e demonstrar sentimentos quanto à temática. Meus alunos me surpreendem. Que bom! Quando menos eu esperava, já nas últimas páginas lidas, me deparo com uma experiente menina de doze anos argumentando sobre os problemas femininos:

- ... nascem os seios e de repente vem a coisa que as mulheres mais odeiam, a TPM tempo pré-menstrual.

- ... ela virou mulher em plena aula de matemática. Isto é a coisa mais angustiante que pode acontecer com uma menina.

No caso da aluna I, ela mostrou, ao longo da escrita e durante as discussões nas rodas do projeto, já ser uma leitora bastante autônoma, e em direção à proficiência leitora. Seus textos são muito maduros, bem elaborados, mas não é só com relação à forma, suas análises são bem aprofundadas e coerentes. Sinto-me bastante feliz por ver esse desabrochar dela, uma menina muito sofrida, que faz papel de mãe para os irmãos. Durante a escrita do caderno de impressões, o que pude ver a cada página foram impressões mesmo. Ela opinou, mostrou seu ponto de vista, enfim se colocou criticamente diante do texto, como nos trechos abaixo. Ela falou sobre o preconceito sofrido pela personagem, sobre como a menina soube contornar as dificuldades causadas pelo racismo, mas também falou sobre problemas que ela sente bem na pele, a puberdade. Ela traz a problemática de gênero para o seu texto. Vejamos um trecho:

- Todas as garotas ao virar moças ouvem isso “Agora acabou a brincadeira” ...

- ... eu mesma ouvi isso de várias pessoas ...

- ... eu fiquei muito assustada também porque eu morava com meu pai e eu tinha apenas 11 anos e não tinha nenhuma mulher dentro de casa para me explicar coisas de mulher... [...] eu fiquei apavorada...

Fechei este ciclo refletindo sobre a avaliação, processo a que me propus, na verdade, durante todas as fases de realização das atividades, levando-se em

consideração a construção do conhecimento linguístico e comunicativo do aluno, seu envolvimento, disponibilidade e vontade em participar. Assim, o processo avaliativo enfocou as fases do compartilhamento das leituras, a seleção da obra, o desenvolvimento da proficiência leitora dos alunos durante as rodas de leitura, o envolvimento nas atividades, o acolhimento das falas dos colegas e dos visitantes, entre outros aspectos. Pude perceber, principalmente com relação às leituras dos meninos, como eles precisam da escola para desenvolverem suas potencialidades. É minha responsabilidade como professora tornar possível que todos os meus alunos consigam se instituir como sujeitos leitores, autônomos, críticos, bons escritores, donos de suas leituras na vida. Fico feliz por I, por J, por J.H, e por todos os que, cursando já as últimas séries do ensino básico, já se apropriaram da palavra para si, mas é nos que não alcançaram ainda uma leitura sua que percebo ainda mais a minha responsabilidade como professora. Preciso olhar para eles, preciso enxergá-los. É a minha obrigação.

A auto-avaliação, bem como a avaliação das atividades empreendidas durante o projeto, foram realizadas em combinação entre nós, por meio da oralidade, e serviram para elencar os pontos positivos e aqueles que não foram satisfatórios durante esta ou aquela etapa. Com base nesse movimento dialógico de construção do leitor é que eu tentei avaliar o desenvolvimento dos sujeitos envolvidos quando do seu encontro com as obras ouvidas e lidas.

Analisando todas as fases de aplicação deste projeto de intervenção, pude compreender que não é o método em si o que determina o sucesso da aprendizagem, mas a sua abordagem por parte do profissional de ensino, ou seja, a mediação. Visto deste ângulo, o processo de ensino/aprendizagem demanda muito da formação do docente para ser exitoso. Como professores precisamos acreditar no que fazemos, na importância do nosso papel na formação do aluno e, principalmente, ter consciência de que o método escolhido, seja qual for ele, é o adequado para aquela turma. Nesse sentido, é que venho analisando a minha prática docente, observando-a mais criticamente, pois é de dentro desse movimento de práxis que vêm surgindo, a cada dia, uma pessoa, profissional, mãe, mulher sempre renovada - pronta jamais - num eterno devir.

3.9. As rodas de leitura: Família e escola compartilhando leituras

Nesta etapa, os alunos já haviam lido os livros e os mostraram aos pais, fizeram leituras com eles, leram para eles, visto que muitos não sabem ler, enfim, partilharam suas experiências de leitura. Então, já finalizando as atividades do projeto, organizamos um encontro em que os pais foram convidados a comparecer às aulas nos momentos de rodas de leitura, quando puderam participar das discussões, como forma de valorização da oralidade do aluno e de suas famílias dentro da escola.

Naquela oportunidade, os alunos já estavam bem mais familiarizados com a leitura da obra e bem mais à vontade em ofertar uma leitura em voz alta, tanto para os colegas e professor, quanto para os pais, e convidados da escola, então três alunos se ofereceram para ler um texto escrito por eles sobre a leitura do livro que fizeram:

Fotografia: Família e escola compartilhando leituras

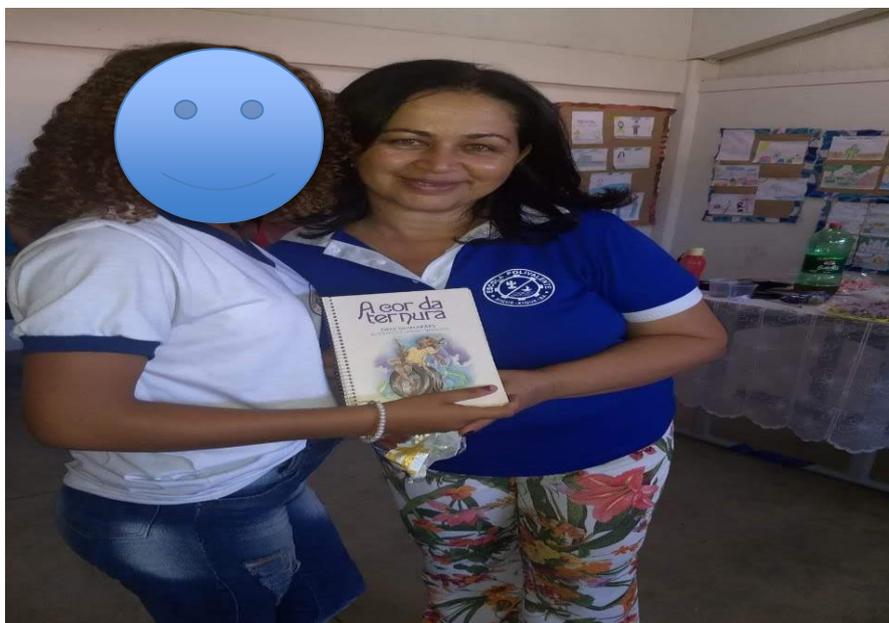


Fonte: Rita de Cássia Rocha Bastos Gomes, 2018.

Em seu texto F., fala do amor de mãe, cita que a personagem não gostava do irmão e dá a entender que é por causa da cor “... [...] *nem todo mundo gostava de gente negro*”. Ela ainda argumenta, apelando para o maravilhoso, que “[...] *todo mundo foi feito por Deus pai*”, então não há porque ter racismo. Entendo que F. conseguiu construir significados com a leitura e principalmente percebeu como as relações étnicas perpassam o texto.

Com relação ao relato de I., escrito e lido para o grupo, mostra que a menina conseguiu fazer uma leitura bem aprofundada da narrativa. Em suas palavras percebo como ela se posiciona ao contar seus sentimentos diante da leitura, demonstrando estar a caminho para o amadurecimento leitor. Ela não só relata, como se posiciona, fala dos seus sentimentos. O seu texto traz inclusive, opinião sobre a qualidade literária da narrativa “ [...] *achei um livro super legal e interessante*”, fala sua sobre sua característica emocionante “ [...] *em muitas partes eu chorei*”. Fala sobre o preconceito sofrido pela narrador-personagem “ [...] *doeu um pouco saber que ela sofreu preconceito*”, fala sobre a problemática pela qual passa a personagem, que adulta e já formada professora é rejeitada por uma aluna por causa de sua cor. Seu texto versa também sobre em como “ *Não foi muito difícil*” ler o livro, e novamente diz que se emocionou, demonstra seu posicionamento contrário quando fala do preconceito, mas confirma que nunca se deve desistir dos sonhos, já que, a personagem do livro não desistiu, apesar de ter passado por “ *um preconceito enorme*”. O texto de I demonstra a maturidade e percebo que já está a caminho para se instituir leitora proficiente.

Fotografia: Família e escola compartilhando leituras



Fonte: Rita de Cássia Rocha Bastos Gomes, 2018.

Ao ouvir a leitura que J.H produziu sobre o livro - trechos abaixo - vi que ele acessou de forma bem aprofundada a narrativa. Ele também demonstra seus sentimentos diante dos enfrentamentos realizadas pela personagem principal:

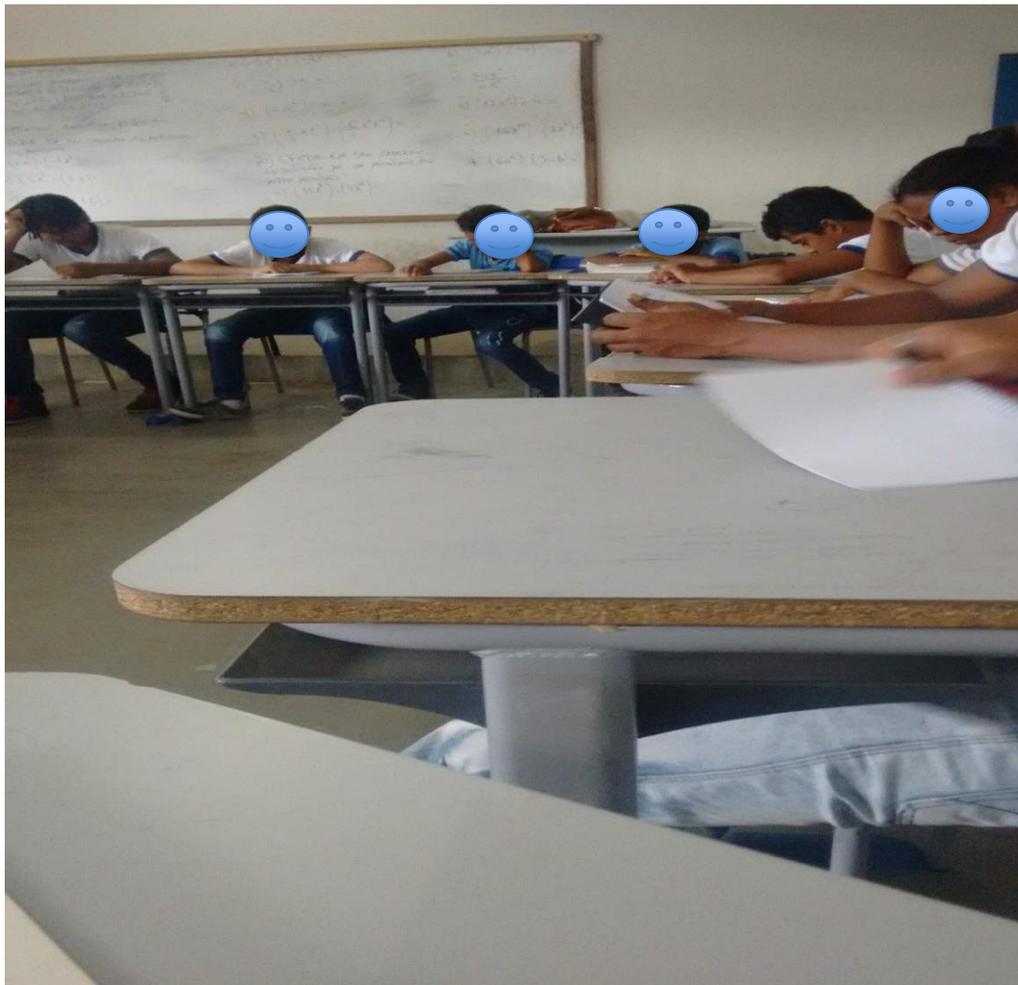
- “ Eu me senti feliz [...]” e ainda:
- “ Eu não achei difícil pois é um livro que dá prazer em ler [...].”

O jovem também traz para o seu texto as temáticas da luta da mulher contra o preconceito e pelos direitos da mulher negra. Ele diz:

- [...] pois algo assim, demora muito para nós vermos, e que sabemos que os direitos das mulheres negras estão sendo conquistados pouco a pouco.

A escrita de J.H dá a perceber que ele conseguiu arregimentar o seu conhecimento de mundo, já bastante amplo, para construir significados para sua leitura. Entendo que atividades de leitura que problematizem o mundo são essenciais para que J.H e todo leitor iniciante possam melhorar sua performance leitora e se tornar autônomos.

Fotografia: Família e escola compartilhando leituras



Fonte: Rita de Cássia Rocha Bastos Gomes, 2018.

Muitas vezes esta modalidade de leitura a práticas controladoras, ligadas geralmente à avaliação, que tem como parâmetros uma utilização autoritária, coercitiva e normativa do ato de ler. Não é sob este viés que trouxemos aqui neste trabalho a leitura em voz alta, mas como expressão de afetividade, respeito e compartilhamento. Cosson (2018, p.104) defende que

Ler para o outro nunca é apenas oralizar um texto. Ledor e ouvinte dividem mais que a reprodução sonora do escrito, eles compartilham um interesse pelo mesmo texto, uma interpretação construída e conduzida pela voz, além de outras influências recíprocas que, mesmo não percorrendo os caminhos sugeridos pela ficção, são relações importantes de interação social.

É oferecendo e ouvindo leituras que o aluno pode entender que, apesar de ter que manter um compromisso com o que está efetivamente escrito, cada leitura pode ser, e é, única. Uma leitura em voz alta mostra-se um momento bastante produtivo para que o sujeito perceba estratégias com as quais possa criar um traço interpretativo único utilizando a voz, principalmente quando se trata de leitura de literatura na escola. Sobre a literatura na escola Maria Amélia Dalvi (2013, p. 81) entende que é preciso “ Tornar o texto literário “acessável” e acessível: é necessário que a literatura não apenas esteja disponível em todos os lugares da escola, mas que seja tornada compreensível, discutível, próxima.

Fotografia: Família e escola compartilhando leituras



Fonte: Rita de Cássia Rocha Bastos Gomes, 2018.

Neste sentido, e objetivando que os pais, alunos e comunidade escolar chegassem mais perto também da palavra-viva de que são formadas as narrativas orais, lendas e contos - coletadas pelos alunos, em seus grupos familiares, e transformadas nas oficinas em *HQ-mural* - nós - os meus alunos e eu - organizamos uma exposição, na qual as histórias em quadrinho puderam ser observadas por todos os presentes. O objetivo foi o de ofertar aos pais e outros convidados da escola, uma oportunidade de ver os trabalhos construídos pelos alunos. Depois das atividades de leitura na roda de leitura em família, os pais e convidados fizeram um passeio pelo ambiente, quando puderem acessar mais de perto os gêneros textuais produzidos pelos alunos, expostos nas paredes da nossa sala.

Fotografia: Família e Escola Compartilhando leituras, 2018.



Fonte: Rita de Cássia Rocha Bastos Gomes, 2018.

Entendendo que, um dos objetivos do projeto, foi intercambiar as experiências comunidade/escola para fortalecer essa relação tão pouco cuidada, que geralmente não se dá em momentos prazerosos, somente em ocasiões formais e nem sempre agradáveis para a família, como as reuniões de pais e mestres, é que organizei aquele momento, para que fosse o mais agradável possível a todos os envolvidos, pais, alunos, convidados, colegas, enfim, todos nós que fazemos parte dessa comunidade, que bem mais do que ser simplesmente escolar, é uma parte de nossas vidas. Gislayne Avelar Matos (2014, p. 95), entende que “a base sobre a qual se constrói a narrativa tradicional é, portanto, a memória, e são os processos e as práticas sociais que, compartilhados por todos, alimenta o reservatório de experiências do grupo”.

Fotografia: Família e Escola Compartilhando leituras, 2018.



Fonte: Rita de Cássia Rocha Bastos Gomes, 2018.

Como não poderia deixar de ser, para comemorar a finalização do projeto, entendi que nada melhor que estar junto às famílias, aos nossos alunos e aos colegas da escola compartilhando a palavra, a vida, o alimento. Todos juntos então, partilhamos uma bela festinha, regada a bolo, e outros comes e bebes. Foi um momento bonito da nossa caminhada de aprendentes.

Fotografia: Família e Escola Compartilhando leituras, 2018.



Fonte: Rita de Cássia Rocha Bastos Gomes, 2018.

4. Considerações finais

Ao tecer estas considerações, à exceção do título, não tenho nenhuma pretensão em considerar terminados os entendimentos acerca de todo o processo de formação a que eu me propus quando ingressei no PROFLETRAS, tanto em relação a minha própria formação, quanto no que diz respeito à formação dos meus alunos por meio do projeto de intervenção. O que pretendo esboçar são impressões, marcas que me ficaram e que serão imprescindíveis para que me lembre sempre de que nunca estarei pronta, principalmente porque é este sentimento de inconclusão o que nos impulsiona a sempre estar em busca.

Como já relatado em algum momento desta escrita, minha trajetória de construção como profissional tem me proporcionado muitas oportunidades de superar obstáculos. O Mestrado Profissional foi uma delas, pois, residindo e trabalhando a mais de quinhentos quilômetros da UFBA e tendo que assistir a aulas presenciais semanais durante um ano e meio, não foram poucas as dificuldades que muitas vezes me fizeram cogitar a desistência, sem sucesso é claro, porque sou muito teimosa. Então, quando faço o exercício de sair do automático em que me coloco para conseguir dar conta das minhas obrigações diárias, e olho para o outro, percebo como este meu aluno é como eu, tem seus problemas, seus enfrentamentos diários, suas inúmeras dificuldades, que nós professores não conseguimos perceber porque há esta capa/proteção que nos envolve, que nos distancia, que nos endurece. Nós mesmos a produzimos, tecemos dia após dia. A rotina enfadonha da mesmice e do continuísmo pedagógico são a matéria-prima da qual é produzida, depois nos encerramos dentro dela. Sair dessa carapaça não é simples, mas se mostra possível quando nos propomos à aventura epistemológica, à pesquisa, à formação continuada. Rubem Alves (ALVES, 1987, p. 13) define muito bem esta relação

Eu diria que os educadores são como as velhas árvores. Possuem uma face, um nome, uma “estória” a ser contada. Habitam um mundo em que o que vale é a relação que os liga aos alunos, sendo que cada aluno é uma “entidade” sui generis portador de um nome, também de uma “estória”, sofrendo tristezas e alimentando esperanças. E a educação é algo pra acontecer neste espaço invisível e denso, que se estabelece a dois. Espaço artesanal.

Não estou de forma alguma cogitando afirmar que este processo de auto-formação-continuada é fácil, pois todos nós sabemos as condições pouco favoráveis a que somos submetidos na profissão docente. Por causa dos salários incompatíveis

com o investimento que fazemos para a formação – são os menores salários entre as profissões de nível superior – temos que nos sujeitar a duplicar e até triplicar a jornada de trabalho para conseguir sobreviver com dignidade, incluindo-se neste viés poder investir minimamente na formação continuada, seja adquirindo livros ou fazendo cursos, em sua maioria pagos e muitas vezes à distância, porque são raros os casos em que este profissional consegue uma licença remunerada para formação, apesar de haver legislação neste sentido.

No meu caso, embora tenha enfrentado obstáculos para conseguir cumprir todas as etapas exigidas no mestrado - formação tão importante da minha caminhada de professora-as dificuldades já passaram, ou pelo menos aquelas dificuldades. Contudo, não posso me eximir de tecer considerações acerca da escritura do memorial acadêmico - formato proposto pelo Profletras como trabalho de conclusão de curso - por entender que o Memorial de Formação é um gênero com o qual tive pouco contato, mesmo na academia. Seu formato, estrutura, voz narrativa, ponto de vista se mostram muito diversos dos textos científicos que sempre me serviram de parâmetro quando se trata de produzir para a academia. Então, como não conhecia o gênero, tive dificuldade em adequar a minha escrita ao que o mestrado profissional pretende, que é a construção de um texto auto-reflexivo, baseado na minha história de vida, mas não só isso, uma narrativa autobiográfica de profissional em formação.

Nesse sentido considero que um ponto a se pensar dentro da formação do Profletras seria possibilitar a nós, alunos do curso do mestrado profissional - além do imprescindível suporte que as orientações já nos proporcionam - outras oportunidades de ter acesso ao formato gênero memorial de formação durante o estudo das disciplinas, na prática, talvez por meio de oficinas, ou sequências didáticas, o que daria condições de que a escrita do trabalho final do curso se aproximasse o mais possível daquilo que se pretende: uma produção científica singular, que partilhe as nossas experiências de vida em formação no campo educacional, ou seja um memorial de formação de fato.

Uma outra reflexão que faço, é que agora é o momento de olhar para meus alunos e perceber se, de alguma forma, esta pesquisa conseguiu causar-lhes algum impacto positivo, por mínimo que seja, pois, todo o esforço do educador em se qualificar é direcionado a alcançá-los. O aluno é a nossa meta, o centro de todo o processo educativo, a sua formação cidadã. Sem ele todo esforço mostra-se inútil, árido, estéril. Assim, ao pensar um projeto de leitura que trouxesse para o centro a

fala do ribeirinho, sua cultura, seu imaginário, era ao meu aluno que eu queria valorizar, precisava que ele olhasse para si mesmo, para a sua família, para a sua fala, para sua cultura com orgulho, sentindo-se respeitado e ouvido, principalmente. A tentativa foi positiva, mostrou-se acolhida por eles. Agora, urge não esmorecer, insistir na labuta, porque, como dizia sabiamente minha vizinha: *rapadura é doce, mas não é mole não*. A formação do sujeito leitor é um processo, nada simples por sinal, mas totalmente possível de ser realizado, se nos propusermos a isso.

Quando pensei em trazer as narrativas ribeirinhas para dentro da sala de aula, foi observando as pessoas, principalmente as mais jovens, em como elas não se reuniam mais para se ouvirem, para contar causos, jogar conversa “fora”, compartilhar. Muitas vezes aquele espaço foi bruscamente substituído pelo rádio e a televisão e finalmente se voltavam para atividades muito mais individuais e solitárias (apesar de estarem dentro de uma rede) como o uso dos computadores de bolso.

Aqui a realidade do povo ribeirinho não é tão diversa assim, já que todas essas tecnologias nos chegaram há um bom tempo, contudo, ainda se perpetua a tradição da contação de causos entre os pescadores e pescadoras de gerações diversas, que têm em comum o milenar ofício de jogar a rede. Gislayne Avelar Matos, pontua o ressurgimento dos contadores de histórias na contemporaneidade, época singular, na qual a narrativa causa estranhamento, pois as pessoas parecem em transe, absortas em mundos virtuais que se querem comunidades, porém o que impera mesmo é a solidão e o individualismo, ainda assim os contadores ressurgiram como uma forma de humanizar o mundo, já tão embrutecido e automatizado. Pensando assim, a conclusão a que se chegou, é a de que, mostra-se importante, sim, valorizar as narrativas que correm na beirada d’água... pois é molhando os pés que a gente se sente em casa. E que venham as lendas, os causos, a sabedoria popular entranhada na fala do ribeirinho... aquele nosso aluno? Deixemos que fale: Ouçamos!

Ouvir a voz do outro nem sempre é um exercício fácil, porque estamos muitas vezes, somente preocupados com nossos próprios problemas. Na docência não é diferente, como professora são muitas as demandas para dar conta, correndo o dia todo, aula aqui, aula acolá... As relações ficam no automático. Então, olhar para o aluno e enxergá-lo não é uma tarefa singela como parece ser, exige sair de si e buscar o outro. Demanda humildade, porque antes de qualquer título nós somos humanos. Foi assim, buscando enxergar o outro que encontrei meus alunos, meninas e meninos simples, dos interiores, das periferias do Xique-Xique. Olhando para eles é que

percebi o quanto a literatura poderia lhes alargar os horizontes, porque fez assim comigo, a leitura mudou a minha vida. E agora olhem para mim! Sou professora. Não por falta de opção, mas por escolha.

Quando pensei em trazer para dentro deste projeto, proposto pelo Mestrado Profissional, porém gestado dentro da sala de aula, uma literatura juvenil potente, com a força que a palavra bem-dita possui, não tive dúvidas, precisaria ser uma narrativa que valorizasse meus alunos, na qual eles se sentissem representados positivamente, que os fizessem ter orgulho de quem são: jovens cuja afrodescendência não entendem, não reconhecem e muito menos valorizam. Jovens negros a quem a africanidade inscrita no corpo remete quase sempre ao negativo. Assim, foi natural para mim tentar trazer uma narrativa embebida das marcas da afrodescendência de um ponto de vista de quem a sente de dentro. Foi dessa forma que a escritura feminina negra foi trazida ao nosso projeto de leitura. Primeiro porque nosso aluno tem direito a conhecer outras narrativas, outras representações, e depois porque precisamos torná-las presentes ao circuito de leituras da escola, pois que são portadoras de importantes vozes, as quais, embora muitas vezes sufocadas, nunca pararam de gritar.

Promover condições para que nosso aluno construa identidades afirmativas como afrodescendente e aprenda a respeitar e valorizar suas origens, também é função da escola. Como professora de Língua Portuguesa me sinto na obrigação de possibilitar condições para essa construção. Sabemos que este processo mostra-se bastante complexo e não seria com uma única ação que se conseguiria levá-lo a termo, contudo, temos consciência de que é necessário, cada vez mais, desenvolver ações que sejam urgentemente implementadas nas escolas, para que se possa alcançar o objetivo maior, qual seja: o de ajudar a instituição de sujeitos ativos, conhecedores de suas origens étnicas, que respeitem as tradições e, acima de tudo, possam ter direito a fala e saibam exigir esse direito. Ao criar condições para que nosso aluno se aproprie de sua língua materna de forma a conseguir usá-la para modificar suas condições de vida, estaremos verdadeiramente a caminho para uma educação na qual a igualdade de direitos seja uma realidade.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, M. *Programa de prevenção a violências nas escolas: Violências nas escolas*. Rio de Janeiro: FLACSO-Brasil, OEI, MEC, 2015.
- ABREU, Ana Rosa. *Alfabetização: livro do professor*. Brasília: FUNDESCOLA/SEF – MEC, 2000.
- ABREU, Antônio Máximo Dantas. *A literatura, a escola e a rua: diálogos possíveis*. 114 f., 2015. Dissertação (Mestrado Profissional) – Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.
- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. *Para Educar Crianças Feministas*. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.
- AGUIAR, Vera Teixeira. *O saldo da leitura*. In: DALVI, Maria Amélia, REZENDE, Neide Luzia de, JOVER-FALEIROS, Rita, orgs. *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013.
- ALVES, Miriam. *BrasilAfro autorrevelado: Literatura Brasileira contemporânea* - Belo Horizonte: Nandyala, 2010.
- ALVES, Rubem. *Conversas com quem gosta de ensinar*. 19 ed. São Paulo: Cortez, 1987.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *Etnografia da prática escolar*. Campinas, SP: Papirus, 2012.
- ARRAES, Jarid. *As Lendas de Dandara*. São Paulo: Editora de Cultura, 2016.
- BAGNO, Marcos. *Preconceito linguístico o que é, como se faz*. 29ª edição. São Paulo: Edições Loyola, 2004.
- BHABHA, Homi K. *O Local da Cultura*. Tradução de Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis e Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Editora UIMG, 1998.
- BACHELARD, G. *A água e os sonhos: Ensaio sobre a imaginação da matéria*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- CARDOSO, Rosane. *O feminino na narrativa de tradição oral e no conto de fadas como gênero*. In: AGUIAR, Vera Teixeira de, MARTHA, Alice Áurea Penteadó. *Territórios da leitura: da literatura aos leitores*. São Paulo: Cultura Acadêmica; Assis, SP: ANEP, 2006.
- CARVALHO, Diógenes Buenos Aires de. *A leitura de literatura na escola: o lugar da criança como sujeito sócio-histórico*. In: AGUIAR, Vera Teixeira de, MARTHA, Alice

Áurea Penteado. (organizadoras). *Territórios da leitura: da literatura aos leitores*. São Paulo: Cultura Acadêmica; Assis, SP: ANEP, 20

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*. “6” edição, “4” reimpressão. São Paulo: Contexto, 2018.

COLL, César, EDWARDS, Derek. *Ensino, Aprendizagem e discurso em sala de aula: aproximações ao estudo do discurso educacional*: Tradução Beatriz Affonso Neves - Porto Alegre: 1998.

COSSON, Rildo. *Círculos de leitura e letramento literário*. São Paulo: Contexto, 2018.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2006.

DALCASTAGNÈ, Regina. *Entre silêncios e estereótipos: relações raciais na literatura brasileira contemporânea*. Estudos de literatura brasileira contemporânea, v. 31, p. 87-110, 2008. Disponível em: <<http://seer.bce.unb.br/index.php/estudos/article/viewFile/2021/1594>>.

DALVI, Maria Amélia. *Literatura na escola: propostas didático-metodológicas*. In: DALVI, Maria Amélia, REZENDE, Neide Luzia de, JOVER-FALEIROS, Rita. *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013.

DALVI, Maria Amélia, REZENDE, Neide Luzia de, JOVER-FALEIROS, Rita. *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013.

DEBUS, Eliane. *A temática da cultura africana e afro-brasileira na literatura para crianças e jovens*: lendo Joel Rufino dos Santos, Rogério Andrade Barbosa, Júlio Emílio Brás, Georgina Martins/Eliane Debus. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2017.

DUARTE, Eduardo de Assis; FONSECA, Maria Nazareth Soares, *Literatura e afrodescendência no Brasil* : antologia crítica. Belo Horizonte: UFMG, 2011.

EISNER, Will. *Quadrinhos e a arte sequencial*. Tradução: Luís Carlos Borges. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

FEIJÓ, Mário. *Quadrinhos em ação: um século de história*. São Paulo: Moderna, 1997.

JEAN, George, *A leitura em voz alta*. Trad. Isabel Andrade. Lisboa: Instituto Piaget, 2000.

JÚNIOR, Durval Muniz de Albuquerque. *Preconceito contra a origem geográfica e de lugar: As fronteiras da discórdia*. 3.ed. São Paulo: Edições MMM, 2012.

JUNG, G. Carl. *A Civilização em transição*. Petrópolis: Vozes, 1993.

JOVER-FALEIROS, Rita. *Sobre o prazer e o dever de ler: figurações de leitores e modelos de ensino da literatura*. In: DALVI, Maria Amélia, REZENDE, Neide Luzia de, JOVER-FALEIROS, Rita. *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013.

FANON, Franz. *Pele negra máscaras brancas*. Tradução Renato da Silveira. Salvador:EDUFBA, 2008.

FERREIRA, Elisângela Oliveira. *Entre vazantes, caatingas e serras: trajetórias familiares e uso social do espaço no sertão do São Francisco, no século XIX*. Salvador, 2008.

FIGUEIREDO, Fernanda Rodrigues de. *A mulher negra nos Cadernos Negros: autoria e representações*. Belo Horizonte: Programa de Pós-Graduação em Letras/Estudos Literários, Universidade Federal de Minas Gerais/Faculdade de Letras, 2009. (Dissertação de Mestrado)

FRANCHI, Eglê Pontes. *A redação na escola: e as crianças eram difíceis*. "2."ed São Paulo: Martins Fontes, 2002.

FREIRE, Paulo. *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática pedagógica*. Rio de Janeiro: Paz e Terra: 1996.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1998.

GOMES, Nilma Lino. *A mulher negra que vi de perto*. Belo Horizonte: Mazza edições, 1995.

HERINGER, R.(Org.). *Caminhos emergentes: estado e sociedade na superação das desigualdades raciais no Brasil*. Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Boll, ActionAid, 2009.

HERNANDEZ, Leila Leite. *África na sala de aula, visita à história contemporânea*. 2.ed.rev. São Paulo: Selo Negro, 2008

GUIMARÃES, Geni. *A Cor da Ternura*. São Paulo: FTD, 1994.

HAVELOCK, Erick. *A equação oralidade- cultura escrita: Uma fórmula para a mente moderna*. In: OLSON, David R.; TORRANCE, Nancy. *Cultura escrita e oralidade*. Trad. Valter Lellis Siqueira São Paulo: Editora Ática, 1995.

JOBIM, José Luís. *A poética do Fundamento: ensaios de teorias e história da literatura* - Niterói: EDUFF, 1996.

JOVINO, Ione da Silva. *Literatura infanto-juvenil com personagens negros no Brasil*. In: SOUZA, Florentina; LIMA, Maria Nazaré. *Literatura afro-brasileira*. Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais, 2006.

KILOMBA, Grada, *Plantation Memories Episodes of Everyday Racism*. Munster:Unrast Verlag, 2012. Disponível em <<http://goo.gl/w3ZbQh>> . Acesso em 25 de setembro de 2017.

KLEIMAN, Angela B.; SIGNORINI, Inês e Colaboradores. *O Ensino e a Formação do Professor: Alfabetização de jovens e adultos*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

KLEIMAN, Angela B. *Preciso ensinar o “letramento”?*: Não basta ensinar a ler e escrever?. Campinas: CEFIEL/IEL/UNICAMP, Brasília: Mec: 2005.

KLEIMAN, Angela. *Oficina de leitura – teoria e prática*. 16ª edição, Campinas, SP – Pontes Editores, 2016.

MATOS, Gislayne Avelar, SORSY, Inno. *O ofício do contador de histórias, perguntas e respostas, exercícios práticos e um repertório para encantar*. - 3. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

MATOS, Gislayne Avelar. *A palavra do contador de histórias: sua dimensão educativa na contemporaneidade*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2014.

MOMBERGER, Christine Delory. *Os desafios da pesquisa biográfica em educação*. In: SOUZA, Elizeu Clementino de. *Memória, (auto) biografia e diversidade*, questões de método e trabalho docente. Salvador: EDUFBA, 2011.

MONTEAGUDO, José González. *As histórias de vida em educação*. In: SOUZA, Elizeu Clementino de. *Memória, (auto) biografia e diversidade*, questões de método e trabalho docente. Salvador: EDUFBA, 2011.

MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. *O Negro do Brasil de Hoje*. São Paulo: Global, 2006.

OLIVEIRA, Maria Anória de Jesus, *Negros Personagens nas Narrativas Literárias Infanto-juvenis Brasileiras: 1979-1989*. 2003. 182 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, Universidade Estadual da Bahia, Salvador, 2003.

ONG, Walter. *Oralidade e Cultura Escrita: A tecnologização da palavra*. Tradução Enid Abreu Dobranzky. Campinas, SP: Papirus, 1998.

PASSARELLI, Lílian Maria Ghiuro. *Ensino e Correção na Produção de Textos escolares*. - 1ª edição - São Paulo: Telos, 2012.

PETIT, Michèle. *Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva*. Tradução Celina Olga de Souza. São Paulo: 34, 2009.

PETIT, Michèle. *A arte de ler ou como resistir à adversidade*. Tradução de Artur Bueno e Camila Boldrini. São Paulo: Editora 34, 2010 (2ª edição).

PINEAU, Gaston. *Histórias de vida e alterância*. In: SOUZA, Elizeu Clementino de. *Memória, (auto) biografia e diversidade*, questões de método e trabalho docente. Salvador: EDUFBA, 2011.

REZENDE, Neide Luzia de. *O ensino de literatura e a leitura literária*. In: DALVI, Maria Amélia, REZENDE, Neide Luzia de, JOVER-FALEIROS, Rita. *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013.

RIBEIRO, Djamila. *O que é lugar de fala*. São Paulo: Letramentos, 2017.

ROJO, Roxane, MOURA, Eduardo. *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROUXEL, Annie. *Aspectos metodológicos do ensino da literatura*. In: DALVI, Maria Amélia, REZENDE, Neide Luzia de, JOVER-FALEIROS, Rita. *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013.

SILVA, A. C, *A discriminação do negro no livro didático*. Salvador: CED, 1995.

SOARES, Magda. *Letramento e Alfabetização: as muitas facetas*. In: *Revista Brasileira de Educação*, nº 25, Rio de Janeiro, 2004.

SOARES, Magda. *Alfabetização e Letramento*. 6ª edição, 2ª reimpressão. São Paulo: contexto, 2011.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. Tradução: Claudia Schilling; revisão técnica: Maria da Graça Souza Horn - 6ªedição- Porto Alegre: Penso, 1998.

SOUSA, Andréia L. *Nas tramas das imagens: um olhar sobre o imaginário da personagem negra na literatura infantil e juvenil*. 2003. 00 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

SOUZA, Elizeu Clementino de (org.). *Memória, (auto) biografia e diversidade*, questões de método e trabalho docente. Salvador: EDUFBA, 2011.

SOUZA, Florentina; LIMA, Maria Nazaré. *Literatura Afro-Brasileira*. Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006

SOUZA, Renata Junqueira de; GIROTTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões; SILVA, Joice Ribeiro Machado da. *Educação Literária e formação de leitores: da leitura 'em si' para leitura 'para si'*. *Ensino em Re-vista*, v. 19, n. 1, p. 194-214, 2012. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/114926>>

TRAÇA , Maria Emília. *O fio da memória: do conto popular ao conto para crianças*. Portugal: Porto Editora, LDA, 1992.

VANSINA, J. A. *Tradição Oral e sua metodologia*. In: KI-ZERBO, J. *História Geral da África*. São Paulo: Ática, 1981. v. III

ZUMTHOR, Paul. *“Permanência da voz”*. *O Correio da Unesco*. Rio de Janeiro, out. 1985, pp.4-8.

ANEXO 01 – PLANO DE AULA Nº 01

**Escola Polivalente de Xique-Xique**

Rua Virgílio Moreira – s/nº CEP 47400-000
 CNPJ nº 02.250.881/0001-24 - FONE 3661-3899



PLANO DE AULA nº 01

ESCOLA: Municipal Polivalente - Xique-Xique - Bahia

SÉRIE: 8º ANO	TURMA: D	TURNOS: vespertino
DISCIPLINA: Língua Portuguesa	DATA: 23/04/2018	DURAÇÃO: 01 hora/aula

PROFESSORA: Rita de Cássia Rocha Bastos Gomes

Abordagem dos participantes do projeto
--

TEMA: Sensibilização

CONTEÚDO:

- Mestrado proletras
- Projeto de Intervenção

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Entender de que se trata o Mestrado Profissional - Proletras.
- Perceber a necessidade da formação continuada para o professor.
- Conhecer a proposta do projeto de intervenção do Proletras.
- Compreender a possibilidade de propor ideias para a construção do projeto por meio de opiniões.
- Entender como se dará a participação nas atividades.

RECURSOS:

- Quadro branco
- Piloto para quadro

METODOLOGIA:

- Exposição do tema
- Momento de perguntas
- Momento de conversa/discussão

ANEXO 02 – PLANO DE AULA Nº 02

**Escola Polivalente de Xique-Xique**

Rua Virgílio Moreira – s/nº CEP 47400-000
 CNPJ nº 02.250.881/0001-24 - FONE 3661-3899

**PLANO DE AULA nº 02**

ESCOLA: Municipal Polivalente - Xique-Xique - Bahia

SÉRIE: 8º ANO	TURMA: D	TURNO: vespertino
DISCIPLINA: Língua Portuguesa	DATA: 26 e 27/04/2018	DURAÇÃO: 03 horas/aula

PROFESSORA: Rita de Cássia Rocha Bastos Gomes

OFICINA DE LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTO ORAL

TEMA: SENSIBILIZAÇÃO NARRATIVAS RIBEIRINHAS

CONTEÚDO:

- Letra do Hino do município de Xique-Xique
- História: Origem de Xique-Xique - Blog Xique-Xique
- Gênero Jornalístico: Igreja do Miradouro é reconhecida como Patrimônio Cultural do Estado.
- Texto informativo sobre Escudo e Bandeira
- Texto não verbal: Escultura do Pescador
- Música do Hino de Xique-Xique

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Estabelecer relações de sentido acerca das representações que cores e símbolos da Bandeira e do Brasão de Xique-Xique significam.
- Ler o Hino de Xique-Xique.
- Analisar a estrutura do Hino de Xique-Xique: versos, rimas, estrofes.
- Perceber a musicalidade presente na letra do hino.
- Observar a linguagem poética, elementos míticos e temática histórica presente no gênero hino.
- Compreender como a forma e a melodia presentes no canto do hino possui a força de agregar as pessoas num sentimento de irmandade.
- Conhecer e entender as versões da história de Xique-Xique e a importância da ilha do Miradouro na representação mítica da fundação da cidade.

- Ouvir/cantar o hino de Xique-Xique.
- Produzir textos orais construídos nas discussões sobre as leituras realizadas.

RECURSOS:

- Cópias da letra do hino de Xique-Xique
- Cópias do texto: História: Origem de Xique-Xique - Blog Xique-Xique
- Cópias do texto jornalístico “ Igreja do Miradouro - patrimônio cultural
- Cópias do Texto informativo sobre Escudo e Bandeira
- Cópias de Texto não verbal: Escultura do Pescador
- Caixinha de som

METODOLOGIA:

- Oficina de Leitura:
- Leitura silenciosa (feita pelos alunos e professora)
- Leitura em voz alta feita pela professora.
- Oficina de leitura e produção de textos orais
- Oficina de Produção Oral

AValiação:

- Analisar, durante todo o processo de ocorrência das oficinas de leitura e produção oral o nível de interesse do aluno, o envolvimento na realização da tarefa, a segurança com que participou das leituras e discussões.

ANEXO 03 – HINO DO MUNICÍPIO DE XIQUEXIQUE

SENSIBILIZAÇÃO NARRATIVAS ORAIS

Hino do município de Xique-Xique

Letra por Ramos Feirense
Melodia por Ramos Feirense

De uma ilha a mirar o teu ouro
Que das serras douravam horizontes
Tua História, qual outro tesouro,
Resplandece entre vales e montes,
A bravura do índio aguerrido,
E do branco a audácia sem par,
Com a ternura do negro sofrido
São as bases do teu triunfar.

Pelos campos, garimpos e rios,
Nos distritos e nos povoados,
Os teus filhos cultivam teus brios
Por seus feitos, no amor, sublimados.
Glória a ti entre cactos e flores
Sempre amando e servindo ao Brasil!
Glória a ti que a Deus canta louvores!
Glória a ti Xique-Xique gentil!

Em poética expressão só de amor
A beijar o teu Rio São Francisco,
Por ti o sol, ao nascer ao se pôr,
Agradece-lhe o peixe, o marisco...
No Evangelho de Cristo inspirado,
Só bondade teu povo pratique
Prá que tenhas viver pontilhado
De mil glórias, feliz Xique-Xique!

ANEXO 04 – HISTÓRIA DE XIQUEXIQUE

SENSIBILIZAÇÃO NARRATIVAS ORAIS



quinta-feira, 27 de agosto de 2009

HISTÓRIA: ORIGEM DE XIQUEXIQUE

No dia 6 de julho de 1832 o Conselho Provincial da Bahia assina decreto criando o Município e a Vila de Senhor do Bonfim e Bom Jesus de Chique-Chique, desmembrado do Município de Jacobina. E, em 23 de outubro de 1834 finalmente é instalado o Município de Senhor do Bonfim e Bom Jesus de Xiquexique, por ordem do Conselho Provincial da Bahia, tendo em 1853 sido criada a Comarca de cidade. No que pesem os registros históricos acima a origem propriamente dita da cidade é bastante polêmica sobressaindo-se entre todas as duas versões narradas a seguir:

Contam que a cidade de Xiquexique se originou de um grupo de pessoas residentes na Ilha do Miradouro, talvez aqueles mineradores que voltavam da Serra do Assuruá, e que teriam se fixado na margem da Ipueira, como pescadores, face a grande quantidade de peixes naquele trecho do rio. Como na margem da Ipueira existia muita vegetação denominada de xiquexique, o nome do lugar onde os pescadores acampavam passou a ser assim denominado. Dizem que quando saíam da Ilha do Miradouro para pescarem na Ipueira diziam que iam para o xiquexique. Essa é uma versão muito simplória e sem nenhum apelo romântico além da inexistência de vestígios que sustentem a estória, principalmente porque no local onde hoje está a cidade não existe essa grande quantidade de cactáceas e não é possível que essa vegetação tenha sido exterminada. Acredito que seja uma versão inventada por alguém sem embasamento real. Prefiro ficar com a versão adotada pela maioria da população, tida por alguns como lenda mas é exatamente a perspectiva de ser uma lenda que torna bonita as origens das mais importantes cidades do mundo. A estória da fundação de Xiquexique que

vai ser contada agora é tida como verdadeira por todos da cidade, apesar da inexistência de documentos que registrem o fato. Mas, caso seja uma lenda isso em nada desmerece o lugar, pois todas as lendas sempre têm um fundo de verdade.

Conta, pois a histórica/lenda, aceita e aprovada pelos xiquexiquenses, que no século XVII junto com os famosos bandeirantes que, naquela época adentravam os sertões brasileiros a procura de riquezas (pedras preciosas e ouro), também chegou para se acampar na Ilha do Miradouro um mascate que sempre acompanhava o grupo de exploradores para vender seus muitos e variados produtos transportados em uma tropa de dezenas de burros. Era um dos famosos tropeiros que cortavam o interior do País mascateando como meio de sobrevivência e vendendo suas mercadorias, que supriam as diversas necessidades dos bandeirantes desde gêneros alimentícios não perecíveis passando por produtos de uso pessoal e também mercadorias de caráter religioso que tinham grande aceitação entre aqueles homens rudes e esperançosos.

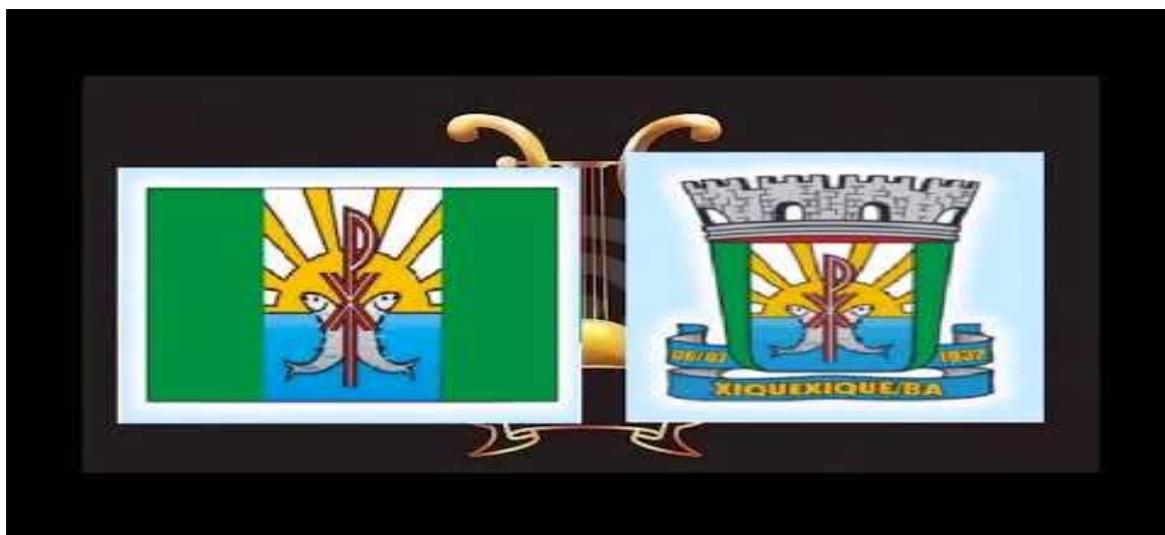
Pela madrugada ao acordar para reiniciar viagem o tropeiro sentiu a falta de um dos burros, justamente o que transportava a carga que ele considerava a mais valiosa, representada por uma imagem de Jesus Crucificado, conhecido como Senhor do Bonfim e réplica do Senhor do Bonfim, imagem milagrosa de Salvador. Imediatamente entrou em desespero com o sumiço do burro e do crucificado e decidiu suspender a viagem para só voltar a pensar nesse assunto quando tivesse encontrado a sua tão valiosa imagem do Senhor do Bonfim. Iniciou então uma busca minuciosa por toda a Ilha do Miradouro, tendo gasto mais de 3 dias nessa procura, sem nenhum sucesso. A cada dia o seu desespero aumentava, pois não se conformava com a evaporação do animal com tão preciosa carga numa ilha. Não poderia ter atravessado o rio a nado, mesmo sendo relativamente estreito no local do acampamento.

Concluído o quinto dia de procura sem solução, resolveu apelar para o transcendental e fez a seguinte promessa: se o animal fosse encontrado com a carga ele faria uma pequena capela para a imagem do Senhor do Bonfim, exatamente no local onde o burro estivesse e nesse pequeno templo deixaria a tão bonita imagem de Cristo. No dia seguinte, como que orientado por alguma força, resolveu atravessar a parte estreita do rio que forma a Ilha do Miradouro e se dirigiu para a margem da Ipueira, local onde os pescadores montavam os seus acampamentos para pescar e onde se situa a atual cidade de Xiquexique. Em lá chegando, com poucas horas de procura foi tomado de grande emoção por encontrar o animal descansando sob uma árvore com a valiosa carga totalmente intacta. Imediatamente, cumprindo a promessa, fez a pequena capela e colocou a imagem do Senhor do Bomfim, a mesma que, até hoje, se encontra na Igreja Matriz de Xiquexique e é comemorada no dia 1º de janeiro de cada ano, festa antecedida por um novenário que movimenta toda a cidade, por ser a festa do padroeiro da cidade. A história da fundação de Xique Xique está registrada na

Enciclopédia Brasileira dos Municípios, Volume XXI, páginas 420 e seguintes e é assim contada: *“O primeiro núcleo povoado estava situado na Ilha do Miradouro e foi formada por pescadores atraídos pela grande quantidade de peixes da ipueira ali existente. Mais tarde transportaram-se para terra firme (...) A atual cidade teve origem na Fazenda Praia, pertencente a Theobaldo José Pires de Carvalho, nascendo em 1700 um arraial com o nome de Chique-Chique, que em 1732 era ainda aldeia de pescadores. A capela aí construída, dedicada ao Senhor do Bonfim e Bom Jesus, foi elevada à categoria de Freguesia pelo arcebispo D. Sebastião Monteiro da Vide”*

Postado por Juarez Chaves às 18:24

ANEXO 05 – BANDEIRA E ESCUDO DO MUNICÍPIO DE XIQUEXIQUE
SENSIBILIZAÇÃO NARRATIVAS RIBEIRINHAS



Escudo

O Sol (figura astronômica), em posição de nascer ou se pôr, simboliza o cidadão Xiquexiquense que, do nascer ao morrer, deve irradiar a luz e a energia do seu valor pessoal, visando o seu bem e o bem da comunidade.

O PX (figura artificial), símbolo grego e que significa Jesus Cristo, simboliza uma homenagem especial ao mesmo Jesus Cristo (o sol Divino) que, sob a inovação de Senhor do Bonfim, é o Padroeiro do Município. Na curva da letra Pê e na forma destas encontrada em sua haste, o símbolo sugere também uma homenagem às tribos indígenas que habitavam a região. O Xis formado pelos dois peixes, representam as iniciais do topônimo “Xique-Xique”.

Os Peixes (figuras naturais) em posição de emergência do Rio São Francisco, simbolizam a pesca, uma das principais atividades do município e de expressiva significação sócio-econômica e alimentar da região.

Cores

As cores verde, amarelo, azul e branco, acrescentadas do vermelho, sugerem uma homenagem especial ao Brasil e à Bahia.

O Verde – Todas as atividades nos campos, e o xique-xique, cacto do qual veio o topônimo do Município.

O Amarelo – O ouro e demais minérios do solo xiquexiquense e a luz da fé e da intelectualidade do seu povo.

O Azul – O Rio São Francisco com toda a sua expressiva importância na História e desenvolvimento do Município.

O Branco – A pureza de costumes que gera e garante a paz, e as virtudes teológicas (Fé, Esperança e Caridade), também indispensáveis no uso dos poderes Legislativo, Executivo e Judiciário.

O Vermelho – o amor e o sacrifício do povo xiquexiquense pelo progresso e bem estar do seu município.

ANEXO 06 – A LENDA DA SERPENTE DA ILHA DO MIRADOURO

A LENDA DA SERPENTE DA ILHA DO MIRADOURO

Por: Markileide Oliveira

O rio São Francisco é cheio de muitas histórias pra lá de curiosas. Dizem que lá pelas bandas da Ilha Miradouro existe uma enorme serpente encantada, uma cobra gigante que foi trancafiada dentro da igreja.

Os mais velhos contam que a serpente era uma linda moça que morava naquela ilha. Desde muito pequena ia tomar banho de rio, isso era o que ela mais gostava de fazer.

Todos os dias ao pôr do sol a bela jovem ia ao encontro das águas, todos admiravam a sua formosura e a sua alegria.

A sua beleza encantadora chamava atenção por onde passava.

Um dia a moça conheceu um belo rapaz, um jovem tropeiro, viajante que havia chegado para festa da padroeira Senhora Santana do Miradouro.

Os dois viveram um romance passageiro, um amor que mudaria o destino daquela moça inocente.

O festejo acabou.

E o tropeiro deu adeus à menina das águas.

De longe ela observava o seu amor desaparecer no caminho. As lágrimas molhavam o seu lindo rosto e caíam se misturando as águas do rio que tantas vezes fizera feliz.

No decorrer dos dias a tristeza tomou conta daquela jovem. O que era para ser uma bonita história de amor passou a ser um tormento.

Angustiada com as mudanças que vinham ocorrendo no seu corpo, ela não mais saía casa, os banhos de rio, que tanto gostava, agora só quando não havia mais ninguém.

O sol não mais se pôs do mesmo jeito.

E o tempo foi passando, passando ...

E a moça não conseguiu esconder o fruto daquele amor proibido. Sentindo muitas dores ela correu em direção ao rio. Nas suas margens ela deu a luz ao seu filho e por medo o entregou as águas.

Pelos mistérios que habitam o rio São Francisco a criança sobreviveu.

Contam os mais velhos que aquela criança foi transformada numa cobra pequena. Um bicho que não fazia mal a ninguém. O seu único desejo era mamar no seio da sua mãe. Por

isso, passou a viver nas águas que banhavam a ilha do Miradouro. Muitas pessoas observam aquela cobra que a princípio causava medo, mas se a observasse atentamente percebia que ela tinha algo diferente dos outros seres da sua espécie.

Ela tinha um olhar de gente.

....

Foi então, que a Igreja em comunidade decidiu realizar uma missa na Igreja de Senhora Santana, uma celebração que mudaria a história daquele lugar.

Como é de costume nas comunidades ribeirinha o padre convidou a todos, principalmente as mulheres, todas eram para participar de uma missa especial.

Ninguém sabia, mas no dia marcado, iria solucionar o problema que aguçava a curiosidade de todos.

No dia da missa a Igreja estava repleta de pessoas, vindas de todos os lugares, muitas mulheres, crianças, homens e idosos, todos muito ansiosos para assistir a celebração. Havia barulho por todos os lados, murmurinhos de que a cobra iria aparecer.

O padre então pede silêncio. SILÊNCIO! Que vou começar a missa.

Pede silêncio e solicita aos homens que estes deem seus lugares às mulheres, naquele dia em especial eram elas que deveriam estar presente dentro da igreja.

Novamente pede silêncio porque aquele dia não é igual aos outros.

De portas abertas para o rio São Francisco o padre convida a cobra para entrar na igreja causando uma tremenda confusão, pois muitas pessoas tinham pavor e medo.

Com autoridade o Padre fala: Esta cobra não fará mal a ninguém, ela apenas irá procurar a mãe dela.

Dito estas palavras a cobra saiu rastejando nos pés das mulheres. Quem poderia ser a mãe de uma cobra? Perguntavam-se todos.

A moça das águas estava escondidinha no cantinho da igreja, com medo do que iria acontecer com ela naquele momento. A cobra parou diante da sua mãe, olhou profundamente e em seguida subiu ao seu colo. O padre aproximou-se dela e disse:

_ Ponha o seio para fora e dê mamar ao seu filho.

Por um momento ela se recusou, mas o instinto maternal falou mais alto e ela fez cumprir o seu destino. A cobra novamente voltou a ser uma criança e a sua mãe fora transformada numa grande serpente e foi trancafiada no porão da igreja.

<https://culturaxiquexique.blogspot.com/2014/01/a-lenda-da-serpente-da-ilha-do-miradouro.htm>

ANEXO 07 – ESTÁTUA DO PESCADOR
SENSIBILIZAÇÃO NARRATIVAS RIBEIRINHAS



<https://www.ferias.tur.br/fotogr/45550/estatuadopescadoremfrenteaoarqueaquaticopradrianopereiradebrito/xique-xique/>

ANEXO 08 – PLANO DE AULA Nº 03

**Escola Polivalente de Xique-Xique**

Rua Virgílio Moreira – s/nº CEP 47400-000
 CNPJ nº 02.250.881/0001-24 - FONE 3661-3899

**PLANO DE AULA nº 03**

ESCOLA: Municipal Polivalente - Xique-Xique - Bahia

SÉRIE: 8º ANO	TURMA: D	TURNO: vespertino
DISCIPLINA: Língua Portuguesa	DATA: 10/05/2018	DURAÇÃO: 03 horas/aula

PROFESSORA: Rita de Cássia Rocha Bastos Gomes

OFICINA DE LEITURA: A hora do Conto

TEMA: Narrativas orais

CONTEÚDO:

- Contos populares
- Lendas locais

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Assistir a contação de narrativas orais por meio de vídeos.
- Conhecer as narrativas coletadas pelos colegas.
- Vivenciar a experiência de compartilhar momentos em grupo..
- Experimentar momentos de aproximação com o encantamento das narrativas orais.
- Constatar que o uso das tecnologias são instrumentos importantes de comunicação e difusão de conhecimentos.
- Reconhecer as narrativas orais de sua comunidade como manifestação artística e cultural de seu povo.
- Perceber a valorização de sua fala e de sua comunidade dentro do ambiente escolar.
- Construir conhecimentos por meio da linguagem audiovisual.

RECURSOS:

- Vídeos
- Retroprojektor

METODOLOGIA:

- Apresentação de vídeos
- Roda de conversa

ANEXO 09 – PLANO DE AULA Nº 04

**Escola Polivalente de Xique-Xique**

Rua Virgílio Moreira – s/nº CEP 47400-000
 CNPJ nº 02.250.881/0001-24 - FONE 3661-3899



PLANO DE AULA Nº 04

ESCOLA: Municipal Polivalente - Xique-Xique - Bahia

SÉRIE: 8º ANO	TURMA: D	TURNO: vespertino
DISCIPLINA: Língua Portuguesa	DATA: <ul style="list-style-type: none"> • 14/05/2018 • 17/05/2018 	DURAÇÃO: 04 horas/aula

PROFESSORA: Rita de Cássia Rocha Bastos Gomes

OFICINA DE LEITURA: Sensibilização

TEMA: Narrativa Escrita

CONTEÚDO: <ul style="list-style-type: none"> • Texto informativo: Diferenças entre discriminação, racismo e preconceito. • Texto dissertativo :Redação: <i>Racismo no Brasil</i> por Felipe Cândido Silva. • Letra de música: “Zumbi” de Jorge Ben Jor • Audição da música “Zumbi” de Jorge Ben Jor • Leitura de história em quadrinhos “ Zumbi do Palmares”

OBJETIVOS ESPECÍFICOS: <ul style="list-style-type: none"> • Compreender a diferença entre os conceitos do racismo, discriminação e preconceito. • Ponderar sobre formas de combate ao racismo. • Compreender os malefícios causados pela discriminação. • Reconhecer e combater discursos racistas presentes no cotidiano. • Conhecer a história de resistência dos povos africanos e afrodescendentes. • Pensar positivamente sobre o pertencimento étnico. • Construir mecanismos que ajudem na recuperação da autoestima. • Elaborar conhecimentos que instrumentalizem ao combate a atitudes racistas tanto na escola, como no convívio social. • Forjar identidades afirmativas partindo da autoestima. • Acessar e produzir leitura de gêneros textuais variados.

RECURSOS:

- Cópias de texto informativo
- Cópias de texto dissertativo
- Cópias de letra de música
- Caixa de som
- pendrive

METODOLOGIA:

- Leitura silenciosa.
- Leitura em voz alta realizada pela professora e alunos.
- Leitura compartilhada.
- Audição de música
- Leitura em coro
- Discussão
- Roda de conversa

ANEXO 10 – TEXTO FLÁVIA CUNHA LIMA

Existe muito preconceito, racismo e discriminação no contexto escolar e este é um grande problema de todos nós. Vamos esclarecer um pouco sobre cada conceito. Por *FLÁVIA CUNHA LIMA (Professora Formadora da Diversidade) CEFAPRO – Barra do Garças*

Preconceito

Preconceito é uma opinião que formamos das pessoas antes de conhecê-las. É um julgamento apressado e superficial e muito perigoso, pois ao invés de melhorar a nossa vida e da sociedade, acaba trazendo muitas situações complicadas e até mesmo violentas.

Racismo

As pessoas que não conseguem deixar de ser preconceituosas podem vir a se tornar racistas. Um racista acredita que existe raças superiores às outras, o que é grande tolice, pois na espécie humana, não podemos dizer que existam raças; a cor da pele, a forma do nariz, o tipo do cabelo, o tipo do sangue, o formato e cor dos olhos, a espessura dos lábios, não são suficientes para estabelecer diferentes tipos de raças entre os seres humanos, que biologicamente são iguais em quase tudo, restando pequenas diferenças externas pouco importantes e que não servem para fazer com que uns sejam superiores ou inferiores aos outros e vice versa.

Discriminação

A pessoa que faz isso, geralmente, quer valorizar a si próprio e diminuir os demais mesmo “de brincadeira”. É insegura porque não tem capacidade de conviver com os outros e aceitar as diferenças naturais entre os seres humanos. Os preconceituosos e racistas têm dificuldades em aceitar e conviver com a diferença e, às vezes, suas atitudes chegam ao delírio e como são medrosos e inseguros, projetam sobre os outros que são inferiores a eles e que não podem ter os mesmos direitos – quando os racistas e preconceituosos agem dessa maneira estão tratando os que eles julgam como inferiores a ele de maneira discriminatória.

ANEXO 11 – TEXTO FELIPE CÂNDIDO SILVA

Felipe Cândido Silva, aluno do Ensino Médio da Escola Professor Souza da Silveira, localizada na Zona Norte do Rio de Janeiro, foi premiado no Concurso de Redação Folha Dirigida 2009. Felipe escreveu sobre o racismo no Brasil

Todos sabemos que no mundo há grandes diferenças entre pessoas e que, por estupidez e ignorância, cria-se o preconceito, que gera muitos conflitos e desentendimentos, afetando muita gente. Porém, onde estão os Direitos Humanos que dizem que todos são iguais, se há tanta desigualdade no mundo? Manchetes de jornais relatam: “Homem negro sofre racismo em loja”; “Mulheres recebem salários mais baixos que os homens”; “Rapaz homossexual é espancado na rua”; “Jovens de classe alta colocam fogo em mendigo”; “Hospitais públicos em condições precárias não conseguem atender pacientes”; “Ônibus não param para idosos”. “Escola em mau estado é interditada e alunos ficam sem aula”; e muitas outras barbaridades. Isso mostra que os governantes não estão fazendo a sua parte. Mas pequenos gestos do dia a dia – como preferir descer do ônibus quando um negro entra nele; sentar no lugar de idosos, gestantes e deficientes físicos, humilhar uma pessoa por sua religião, opção sexual ou por terem profissões mais humildes – mostram que também precisamos mudar. A questão da etnia vem sendo discutida no mundo todo, inclusive no Brasil, que é um país mestiço, onde ocorre a mistura, principalmente, de negros, brancos e índios. Por mais que se diga que todas as pessoas são iguais, independente da cor de sua pele, o racismo continua existindo. Músicas, brincadeiras, piadas e outras formas são usadas para discriminar os negros. Até mesmo a violência se faz presente, sem nenhum motivo lógico. As escolas fazem sua parte criando disciplinas que mostram a importância que cada cultura tem para a cultura geral do país. E educando as crianças para que não cometam os mesmos erros dos mais velhos, pois preconceito se aprende, ninguém nasce com ele. Enfim, cada pessoa pode fazer a sua parte, acabando com qualquer tipo de discriminação que existe, com qualquer tipo de preconceito que sente, percebendo que todos nós somos iguais, independente de raça, credo, idade, condição social ou opção sexual. Esse é o primeiro passo para que cada um respeite os direitos dos outros. O direito de um acaba quando começa o do outro. E com a população conhecendo seus direitos e praticando seus deveres ela fica mais unida. E a voz que grita para que os direitos humanos sejam exercidos soará bem mais alta, pois já diz o ditado: “A união faz a força”

<http://revistapontocom.org.br>

ANEXO 12 – MÚSICA ÁFRICA BRASIL (ZUMBI) – JORGE BEM JOR

África Brasil (Zumbi)

Jorge Ben Jor

Angola, Congo, Benguela
Monjolo, Capinda, Nina
Quiloa, Rebolo

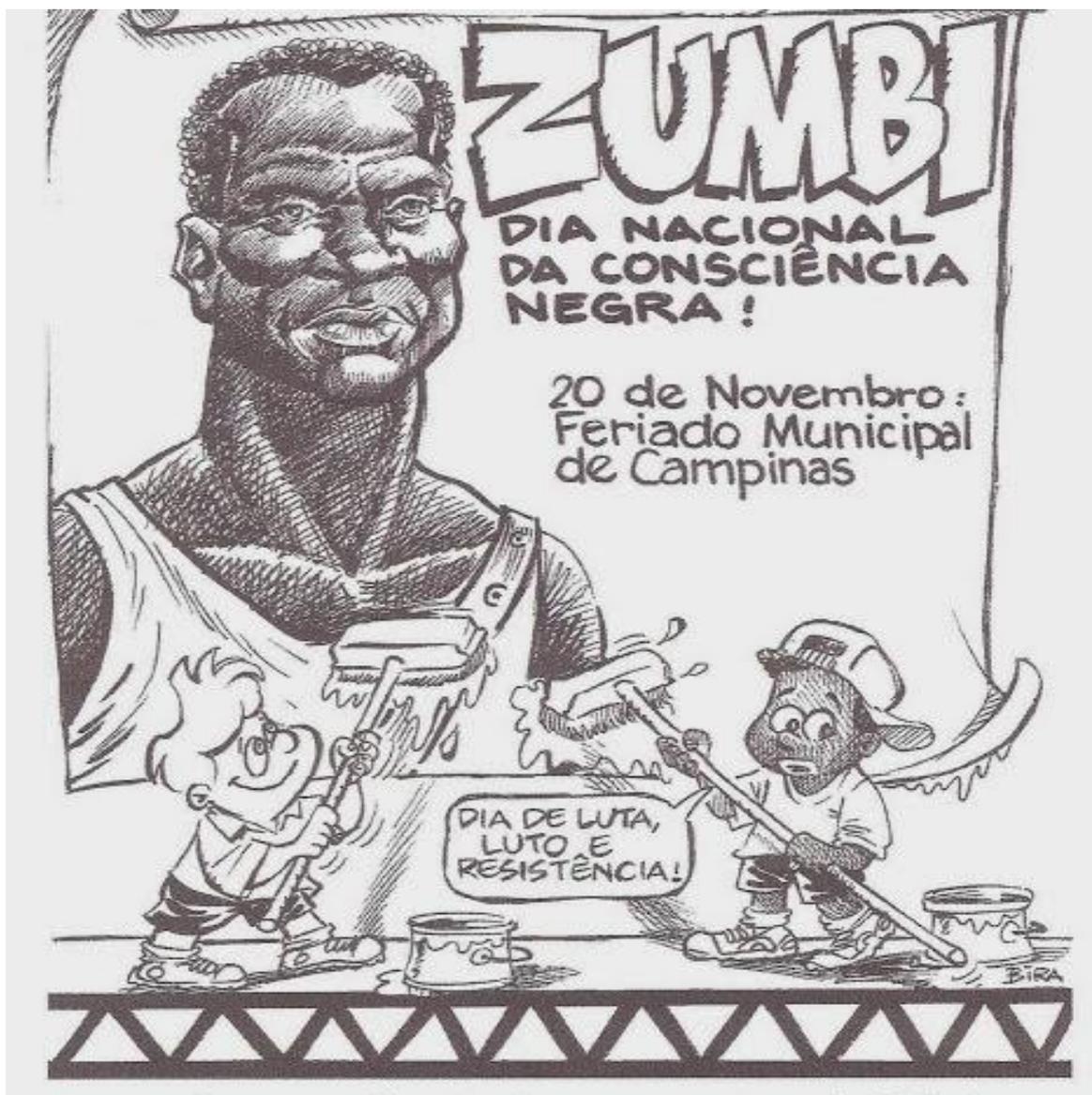
Aqui onde estão os homens
Há um grande leilão
Dizem que nele há uma princesa à venda
Que veio junto com seus súditos
Acorrentados em carros de boi
Eu quero ver quando Zumbi chegar
Eu quero ver o que vai acontecer

Zumbi é senhor das guerras
Zumbi é senhor das demandas
Quando Zumbi chega, é Zumbi quem manda

Pois aqui onde estão os homens
Dum lado, cana-de-açúcar
Do outro lado, um imenso cafezal
Ao centro, senhores sentados
Vendo a colheita do algodão branco
Sendo colhidos por mãos negras

Eu quero ver quando Zumbi chegar
Eu quero ver o que vai acontecer
Zumbi é senhor das guerras

ANEXO 13 - ILUSTRAÇÃO



ANEXO 14 – PLANO DE AULA Nº 05

**Escola Polivalente de Xique-Xique**

Rua Virgílio Moreira – s/nº CEP 47400-000
 CNPJ nº 02.250.881/0001-24 - FONE 3661-3899

**PLANO DE AULA Nº 05**

ESCOLA: Municipal Polivalente - Xique-Xique - Bahia

SÉRIE: 8º ANO	TURMA: D	TURNO: vespertino
DISCIPLINA: Língua Portuguesa	DATA: <ul style="list-style-type: none"> ● 18/05/2018 ● 21/05/2018 ● 24/05/2018 ● 25/05/2018 	DURAÇÃO: 08 horas/aula

PROFESSORA: Rita de Cássia Rocha Bastos Gomes

OFICINA DE LEITURA E PRODUÇÃO DE HQ-MURAL

TEMA: Narrativas orais, hino de Xique-Xique, lendas, contos, mitos

CONTEÚDO:

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Identificar o gênero textual História em Quadrinhos e suas características tanto formais como estilísticas.
- Proporcionar aos alunos novas possibilidades de estímulo à leitura literária.
- Estimular o gosto pela leitura em jovens.
- Permitir ao leitor melhor compreensão dos enredos das narrativas orais a que tiveram acesso, da letra do Hino de Xique-Xique, e de outros gêneros acessados, por meio da linguagem icônica presente no quadrinhos.
- Utilizar a quadrinização literária como instrumento facilitador da produção de leitura pelo aluno.
- Desenvolver condições para o desenvolvimento da capacidade de análise, interpretação e reflexão do aluno-leitor-literário.
- Acessar histórias em quadrinhos.
- Conhecer os tipos e compreender o uso de cada um dos balões nas histórias em quadrinho.
- Relembrar as interjeições e sua aplicabilidade nos HQ's.

- Reconhecer e entender a função de cada elemento formador da narrativa: narrador, personagens, enredo, espaço, tempo.

RECURSOS:

- Cópias de HQ's diversificadas.
- Quadro branco.
- Piloto para quadro
- Papel ofício
- Papel mural
- Tecido - Chita
- Cola branca
- Lápis de cor
- Lápis cera
- Lápis grafite
- Borracha
- Caderno do aluno
- Tinta guache
- Algodão
- Cópias de textos (Hino, lendas, mitos, contos etc...)

METODOLOGIA:

- Leitura silenciosa
- Leitura partilhada
- Adaptação da linguagem em prosa ou verso, para a linguagem dos balões.
- Organização dos murais: medição, corte, acabamento com tecido.
- Trabalho em grupo
- Produção de desenhos: esboço, desenho, pintura.

ANEXO 15 - PLANO DE AULA Nº 06

**Escola Polivalente de Xique-Xique**

Rua Virgílio Moreira – s/nº CEP 47400-000
CNPJ nº 02.250.881/0001-24 - FONE 3661-3899

**PLANO DE AULA Nº 06**

ESCOLA: Municipal Polivalente - Xique-Xique - Bahia

SÉRIE: 8º ANO	TURMA: D	TURNO: vespertino
DISCIPLINA: Língua Portuguesa	DATA: ● 28/05/2018	DURAÇÃO: 02 horas-aula

PROFESSORA: Rita de Cássia Rocha Bastos Gomes

OFICINA DE LEITURA DE LITERATURA

TEMA: Protagonismo: escolhendo a narrativa escrita

CONTEÚDO:

- Leitura
- Biografias
- Resumos
- Texto oral
- Literatura juvenil

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Manusear as obras literárias no suporte físico livro.
- Sentir as características do livro para formular decisão de escolha.
- Escolher a obra literária que será lida.
- Conhecer as biografias das autoras dos livros de literatura dispostos para escolha.
- Aprender a discutir ideias sem brigar.
- Apropriar-se de conhecimentos necessários à construção da autonomia.
- Ler os resumos das obras.

RECURSOS:

- Cópias de biografias
- Cópias de resumos
- Exemplos de livros literários
- Quadro branco
- Giz para quadro

METODOLOGIA:

- Produção de leitura de biografias de Jarid Arraes, Carolina Maria de Jesus e Geni Guimarães.
- Produção de leituras de resumos dos livros literários: *As lendas de Dandara*, *Diário de Bitita* e *A cor da ternura*.
- Roda de leitura
- Reconhecimento dos livros literários: manusear, folhear, sentir, observar, olhar, ler partes dos livros.
- Processo de discussão e escolha da narrativa escrita: votação.
- Produção de texto oral: os argumentos da escolha

ANEXO 16 - BIOGRAFIA DAS AUTORAS (CAROLINA MARIA DE JESUS)

Biografia de Carolina Maria de Jesus

Por Dilva Frazão

Carolina Maria de Jesus (1914-1977) foi uma autora brasileira, considerada uma das primeiras e mais destacadas escritoras negras do País. Ela é autora do livro *best seller* autobiográfico “Quarto de Despejo: Diário de uma Favelada” e Diário de Bitita.

A origem de Carolina

Carolina Maria de Jesus nasceu em Sacramento, no interior de Minas Gerais, no dia 14 de março de 1914. Neta de escravos e filha de uma lavadeira analfabeta, Carolina cresceu em uma família com mais sete irmãos. A jovem recebeu o incentivo e a ajuda de Maria Leite Monteiro de Barros – uma das freguesas de sua mãe – para frequentar a escola. Com sete anos, ingressou no colégio Alan Kardec, onde cursou a primeira e a segunda série do ensino fundamental. Apesar de pouco tempo na escola, Carolina logo desenvolveu o gosto pela leitura e pela escrita. Em 1924, em busca de oportunidades, sua família mudou-se para Lageado, onde trabalharam como lavradores em uma fazenda. Em 1927, retornaram para Sacramento.

Carolina e a literatura

Morando em uma favela, durante a noite trabalha como catadora de papel. Lê tudo que recolhe e guarda as revistas que encontra. Estava sempre escrevendo o seu dia a dia. Em 1941, sonhando em ser escritora, vai até a redação do jornal Folha da Manhã com um poema que escreveu em louvor a Getúlio Vargas. No dia 24 de fevereiro, o seu poema e a sua foto são publicados no jornal.

Carolina continuou levando regularmente os seus poemas para a redação do jornal. Por esse motivo acabou sendo apelidada de “A Poetisa Negra” e era cada vez mais admirada pelos leitores. Em 1958, o repórter do jornal Folha da Noite, Audálio Dantas, foi designado para fazer uma reportagem sobre a favela do Canindé e, por acaso, uma das casas visitadas foi a de Carolina Maria de Jesus. Carolina lhe mostrou o seu diário, surpreendendo o repórter. Audálio ficou maravilhado com a história daquela mulher.

A publicação de “Quarto de Despejo: Diário de uma Favelada”

No dia 19 de maio de 1958, Audálio publicou parte do texto, que recebeu vários elogios. Em 1959, a revista O Cruzeiro também publica alguns trechos do diário. Somente em 1960 foi finalmente publicado o livro autobiográfico “Quarto de Despejo: Diário de uma Favelada”, com edição de Audálio Dantas. Com uma tiragem de dez mil exemplares, só durante a noite de autógrafos foram vendidos 600 livros. Nos anos seguintes, Carolina publica:

- “Casa de Alvenaria: Diário de uma Ex-favelada” (1961)
- “Pedacos da Fome” (1963)
- “Provérbios” (1965)

O declínio de Carolina

Apesar de ter um livro transformado em *best seller*, Carolina não se beneficiou com o sucesso e não demorou muito para voltar à condição de catadora de papel. Em 1969, mudou-se com os filhos para um sítio no bairro de Parelheiros, em São Paulo, época em que foi praticamente esquecida pelo mercado editorial. Carolina Maria de Jesus faleceu em São Paulo, no dia 13 de fevereiro de 1977.

https://www.ebiografia.com/carolina_maria_de_jesus

ANEXO 17 - BIOGRAFIA DAS AUTORAS (GENI GUIMARÃES)

Geni Guimarães

DADOS BIOGRÁFICOS

Professora, poeta e ficcionista, Geni Mariano Guimarães nasceu na área rural do município de São Manoel-SP, em 08 de setembro de 1947. Aos cinco anos, mudou-se com seus pais para outra fazenda situada em Barra Bonita, Estado de São Paulo. Iniciou sua carreira de escritora publicando seus primeiros trabalhos no *Debate Regional* e no *Jornal da Barra*. Em 1979, lançou seu primeiro livro de poemas, *Terceiro filho*. No início dos anos 80, aproximou-se do grupo Quilombhoje e do debate em torno da literatura negra. Dedicou-se às questões sociais, principalmente no que se refere à afirmação da afrodescendência, chegando a se candidatar para o cargo de vereadora de sua cidade em 2000. Porém, não foi eleita. Em 1981, publicou dois contos no número 4 de *Cadernos Negros*, assim como seu segundo livro de poesia, fortemente marcado pelos tons de protesto e de afirmação identitária. Ao longo da década, ampliou sua presença no circuito literário brasileiro. Em 1988, participou da IV Bienal Nestlé de Literatura, dedicada ao Centenário da Abolição. Neste mesmo ano, a Fundação Nestlé publicou seu volume de contos *Leite do peito*. No ano seguinte, publicou a novela *A cor da ternura*, que recebeu os prêmios Jabuti e Adolfo Aisen. Os livros mais conhecidos da autora apresentam caráter autobiográfico, dentre eles, *Leite do peito*. Em uma entrevista à revista americana *Callaloo*, Geni Guimarães declara: Escrevi porque eu tinha que registrar a vivência de uma família negra, porque este livro é autobiográfico, eu precisava falar dos meus traumas, das minhas dores e das minhas alegrias, eu tinha que colocar isso pra fora.

<http://www.lettras.ufmg.br/literafro/autoras/267-geni-guimaraes>

ANEXO 18 - BIOGRAFIA DAS AUTORAS – (JARID ARRAES)

Biografia de Jarid Arraes

Jarid Arraes nasceu em Juazeiro do Norte, cidade localizada na região do Cariri, interior do Ceará, em 12 de Fevereiro de 1991. Desde a infância teve forte contato com a literatura, sobretudo pela influência do seu avô, Abraão Batista, e de seu pai, Hamurabi Batista, ambos cordelistas e xilogravadores.

Cresceu entre manifestações de cultura tradicional nordestina, frequentando o Centro de Cultura Popular Mestre Noza, associação de artesãos que existe até hoje, mas suas influências literárias não se limitaram ao cordel; leitora de grandes poetas, buscava os livros de Carlos Drummond de Andrade, Paulo Leminski, Manuel Bandeira e Ferreira Gullar como principais interesses. No entanto, foi percebendo, enquanto crescia, que seu acesso a obras de escritoras era precário, o que lhe trouxe motivação para pesquisar e conhecer mulheres que marcaram a história não só como autoras e poetas, mas nas mais diversas áreas do conhecimento, principalmente mulheres negras, que percebia serem ainda mais esquecidas das escolas e mídia.

Em Julho de 2015, Jarid Arraes publicou “As Lendas de Dandara”, seu primeiro livro em prosa e em edição independente que contou com ilustrações de Aline Valek. Em menos de 1 ano, a tiragem foi completamente esgotada e a obra foi republicada em dezembro de 2016 pela Editora de Cultura. O livro nasceu da necessidade de resgatar a história de Dandara dos Palmares, contada como esposa de Zumbi dos Palmares, e tem a proposta de misturar lendas e fantasia com fatos históricos sobre a luta quilombola no período da escravidão no Brasil.

Jarid Arraes também criou o Clube da Escrita Para Mulheres em outubro de 2015, realizando encontros periódicos com o objetivo de encorajar mulheres que escrevem ou desejavam começar a escrever. O Clube da Escrita Para Mulheres é um projeto gratuito que se expandiu em 2017 e se tornou um coletivo contando com a participação de outras integrantes e escritoras. Jarid geriu o Clube da Escrita Para Mulheres até Fevereiro de 2019.

Além do livro “As Lendas de Dandara”, suas obras mais conhecidas são os cordéis da Coleção Heroínas Negras da História do Brasil; neles, são resgatadas biografias de grandes mulheres negras que marcaram a história brasileira, como Antonieta de Barros, Carolina Maria de Jesus, Tereza de Benguela, Laudelina de Campos, entre outras. A autora também possui cordéis infantis, como “A menina que não queria ser princesa” e “A bailarina gorda” e “Os cachinhos encantados da princesa”.

<http://jaridarraes.com/biografia/>

ANEXO 19 - RESUMOS DAS OBRAS (A COR DA TERNURA)

A Cor da Ternura - RESUMO

(Geni Guimarães)

A COR DA TERNURA Esta narrativa é mostrada com muita veracidade dos fatos. através desta história, a escritora procura deixar claro que "...trata-se não de um tema negro, mas de uma vida negra". A Cor da Ternura é uma história de uma menina, que durante a sua infância é muito ligada à mãe, vendo nela a base de sua existência e, à medida que vai se desenvolvendo, vai sendo educada pelas irmãs mais velhas. As irmãs Cecília, Arminda e Iraci têm a incumbência de fazer o acompanhamento das expectativas da irmã mais nova - a narradora -, bem como as explicações sobre o nascimento e a vida, pois a mãe estando grávida não dispõe de muito tempo para as indagações da pequena Geni. A sua iniciação na adolescência, ficou sob a responsabilidade de Maria uma irmã casada e com filhos. Maria explica à menina sobre a transformação que está ocorrendo em seu corpo. Na história, ainda existem duas personagens que, apesar de não fazer parte direta da família da menina Geni, contribuem na constituição da família. Uma das personagens é a parteira Chica Espanhola, cabendo a ela a responsabilidade de ajudar a trazer à luz a vida. A outra é a vó Rosária, que tem a incumbência de valores e bens culturais. Vó Rosária era uma negra que morava em outra fazenda. Ninguém sabia sua idade certa e quando isto era indagado a ela, respondia que só o filho sabia dizer. Quando ela chegava a casa de Geni, todos se reuniam para ouvi-la contar história de seu povo, e isto ninguém poderia perder. A história quase não menciona a figura do pai, pois ele aparece na narrativa quando a menina já passou por transformações e experiências importantes na sua trajetória. Seu pai na história vem para configurar seu encaminhamento para inserção na sociedade e depois que a narradora está formada professora. A Cor da Ternura trás não só a problemática da discriminação racial em nosso país, mas também trás uma história de solidariedade entre mulheres onde vemos traçado a trajetória de uma menina inserida em uma sociedade cujos os valores não representam a sua identidade. Esta obra tenta deixar configurada a importância da mulher afro-descendente na formação da família, buscando sempre suas verdadeiras raízes, isto é, o resgate de sua cultura e etnia, sem se deixar abater pelas dificuldades enfrentadas numa sociedade como a nossa.

<http://resumos.netsaber.com.br/resumo-82837/a-cor-da-ternura>

ANEXO 20 - RESUMOS DAS OBRAS (AS LENDAS DE DANDARA)

As Lendas de Dandara - Jarid Arraes

As Lendas de Dandara é um livro que mistura ficção, história e um toque de fantasia, onde são narrados dez contos sobre a guerreira quilombola Dandara dos Palmares, companheira de Zumbi dos Palmares. Escrito por Jarid Arraes e ilustrado por Aline Valek, o livro conta sobre a vida de Dandara desde o seu nascimento, explicando sua origem, suas conquistas e suas lutas.

Com muita aventura, suspense, acontecimentos sobrenaturais e até um pouco de romance, a autora conta de uma maneira mágica a forma como Dandara, desde sua infância, fez feitos dignos de uma lenda.

Os contos são inspirados em fatos reais da história do Brasil e valorizam a cultura afrobrasileira e a memória de Dandara, tão frequentemente esquecida da historiografia oficial e cuja existência é cercada de controvérsias. Devido a escassez de dados oficiais a seu respeito, a autora sentiu a necessidade de criar narrativas que pudessem inspirar os leitores e espalhar a imagem de uma guerreira negra forte, heroica e protagonista da própria história.

Embora seja voltado para o público adulto e adolescente, As Lendas de Dandara oferece um material inédito para os jovens e pode ser lido para crianças com a mediação de um adulto responsável, por tratar de temas de violência como o tráfico humano e a escravidão.

<http://www.aslendasdedandara.com.br/>

ANEXO 21 - RESUMO DAS OBRAS (O DIÁRIO DE BITITA)

O Diário de Bitita - Carolina Maria de Jesus

O livro se divide em capítulos inicia-se, portanto no que se tem por tema Infância. Neste capítulo ela inicia uma narrativa contextualizando o aspecto físico onde se encontra as personagens (Bitita e sua família), assim ela apresenta um lugar de extrema pobreza. Desta forma ela começa a falar sobre um pouco de sua vida e sobre a tolerância e amor de sua mãe, sobre o cotidiano. Já no capítulo seguinte ela mostra as características de uma infância sobre o olhar da criança, há novamente o aspecto socioeconômico marcado, bem como as relações raciais, entre a menina e a madrinha branca e na visão da criança pode-se dizer que rica também, uma vez que ela pagou bem caro por um carro alugado. Durante a narrativa mostra-se a vida familiar de sua madrinha, eles buscam mostrar para os vizinhos como estão bem, não passam fome. A seguir ela reserva um capítulo para mostrar a pobreza, caracterizando por detalhes a miséria que a família se encontrava, bem como quando apresenta a casa do avô.

Em seguida durante uma sequência de acontecimentos ela mostra as relações de poder, envolvendo uma briga com um homem, branco e doutor. Também pode-se encontrar alguns relatos vivenciados por algumas mulheres negras trabalhando exaustivamente para seus patrões, possivelmente doutores. Desta forma ela descreve as relações de poder, como por exemplo, aquele termo “Você sabe com quem você está falando?” utilizado por alguns “cidadãos de bens” até hoje. Alguns aspectos relatados pela autora são fortíssimos, mostra-se claramente uma situação de submissão total da relação pobre x rico. Pois se um filho de um patrão espancasse o filho da cozinheira, não poderia falar nada para que não perdesse o emprego. Outros relatos de abuso sexual por seus patrões, no qual jamais poderiam falar nada, mesmo que engravidassem além de tudo, a autora aponta ao sofrimento das mulheres quanto ao serem julgadas pela sociedade.

Neste contexto do livro ela também apresenta a diferença do imigrante italiano para o negro africano livre, o italiano só acumulava e crescia a sua fortuna, sobrava para os negros preencher a mão de obra do patrão italiano. A autora traz bastantes aspectos sobre a vida dos negros no Brasil pós-abolicionista. Sobre o alistamento no exército que só precisava ler, sobre a promessa de criar leis trabalhistas. Assim segue a narrativa, denunciando a todo tempo o preconceito, que ao pegar algumas mangas do pé, ela aguenta um discurso de preconceito cheio de confrontos. Claro que se fosse uma criança branca não escutaria tudo que Bitita escutou, por ser negra, logo é ladrona.

Outro pronto ela relata sobre o negro rico, que poderia ser perfeito, ser aceito pela vizinhança, mas ele era negro, logo ninguém iria jamais sentar a mesa junto a ele. Neste capítulo ela mostra o atraso das cidades do interior e as dificuldades encontradas, pensavam eles que a cidade grande não teria preconceito e que tudo seria melhor. Logo além ela conta sobre a entrada da Bitita na escola, recepcionada por xingamentos dos colegas de classe, mas a mãe de Bitita parecia estar feliz. Ela retrata a professora, sendo atenciosa e persistente quanto a ensiná-la a ler e escrever. Ela ressalta no livro o método que a professora fazia para que os alunos estudassem, traçando um comparativo dos negros com os brancos, havia então uma disputa de quem era melhor. Tudo ia bem até sua mãe se mudar e ela ter que largar a escola sem pegar o diploma. Após a mudança da cidade do interior para o campo, ela começa a perceber algumas características da vida no campo que são tão cruéis quanto à cidade. Duraram quatro anos para ser enxotados da fazenda. Voltaram para Sacramento, mas depois saíram novamente, não durou muito após conturbações de dívidas e miséria sua mãe decidiu voltar para Sacramento onde tinha um rancho. No decorrer do livro ela narra como passa pela pobreza extrema sem poder trabalhar devido à doença, as possibilidades que o povo oferece é pedir esmola.

Alguns conflitos ocorrem e elas se vêem obrigadas a deixar Sacramento e foram para Franca. Depois de um longo tempo procurando curar suas feridas ela finalmente consegue, e pega outro emprego. E assim ela segue de um emprego a outro na cidade, mas ao final ela acaba procurando outro em uma fazenda, já que todos os empregos bons da cidade já estavam ocupados por pessoas de boa aparência. Ela consegue, mas decidiu voltar a cidade para ficar junto a mãe. Na cidade ela consegue um emprego de cozinheira, mas é mandada embora devido à falta de experiência por não limpar a moela da galinha. Ela volta para santa casa com as irmãs em busca de comida e abrigo. Bitita consegue outro emprego desta vez para uma mulher estrangeira que a explora, mas ela não pode fazer nada, poderia ser até presa, pois ela era uma mulher de rua e a patroa estrangeira. Saindo para procurar emprego, ela fica sabendo de uma professora que buscava uma criada, assim ela sai do antigo emprego e vai para São Paulo. Bitita não se agüenta de felicidade, afinal era São Paulo o eixo do Brasil, assim rezava para Deus para finalmente conseguir comprar uma casinha e viver o resto dos dias.

ANEXO 22 - PLANO DE AULA Nº 07

**Escola Polivalente de Xique-Xique**

Rua Virgílio Moreira – s/nº CEP 47400-000
 CNPJ nº 02.250.881/0001-24 - FONE 3661-3899



PLANO DE AULA Nº 07

ESCOLA: Municipal Polivalente - Xique-Xique - Bahia

SÉRIE: 8º ANO	TURMA: D	TURNO: vespertino
DISCIPLINA: Língua Portuguesa	DATA: <ul style="list-style-type: none"> ● 04/06/2018 ● 07/06/2018 ● 14/06/2018 ● 18/06/2018 	DURAÇÃO: 09 horas-aula

PROFESSORA: Rita de Cássia Rocha Bastos Gomes

OFICINA DE LEITURA : RODAS: de leitura/de conversa/de discussão

TEMA: leitura de literatura juvenil

CONTEÚDO: <ul style="list-style-type: none"> ● Leitura ● Literatura juvenil ● Temática afrodescendente ● Livro <i>A cor da Ternura</i> - autora: Geni Guimarães ● Oralidade ● Escrita

OBJETIVOS ESPECÍFICOS: <ul style="list-style-type: none"> ● Ler literatura juvenil de autoria feminina e voz enunciativa negra. ● Construir habilidades que direcionem à formação do leitor literário. ● Perceber, a partir da leitura da narrativa escrita, discussões étnico-raciais engendradas no livro. ● Relacionar o conhecimento de mundo para acessar a narrativa presente na literatura juvenil proposta. ● Desenvolver discussões sobre os significados construídos durante a leitura do livro literário. ● Acessar conhecimentos prévios que possibilitem a produção da leitura. ● Observar as estratégias de leitura utilizadas pela professora durante as atividades de leitura realizadas. ● Reproduzir a modelagem das estratégias de leitura quando em uso pelo leitor mais
--

experiente (a professora).

- Produzir textos orais e escritos engendrados a partir dos significados construídos antes, durante e depois do processamento da leitura literária.

RECURSOS:

- Exemplares do Livro *A cor da Ternura* - autora: Geni Guimarães
- Cadernos brochura aramados
- Cadernos do aluno
- Caneta esferográfica
- Lápis grafite preto
- Borracha
- Quadro branco
- Piloto para quadro
- Apagador

METODOLOGIA:

- Modelamento de estratégias de leitura
- Roda: de leitura/de conversa/de discussão
- Leitura silenciosa
- Leitura em voz alta (realizada pela professora e pelos alunos)
- Produção de texto escrito
- Confecção de caderno de anotações sobre as leituras

ANEXO 23 - PLANO DE AULA Nº 08

**Escola Polivalente de Xique-Xique**

Rua Virgílio Moreira – s/nº CEP 47400-000
 CNPJ nº 02.250.881/0001-24 - FONE 3661-3899

**PLANO DE AULA Nº 08**

ESCOLA: Municipal Polivalente - Xique-Xique - Bahia

SÉRIE: 8º ANO	TURMA: D	TURNO: vespertino
DISCIPLINA: Língua Portuguesa	DATA: 13/08/2018	DURAÇÃO: 04 horas-aula

PROFESSORA: Rita de Cássia Rocha Bastos Gomes

OFICINA DE LEITURA : RODAS DE LEITURA

TEMA : FAMÍLIA E ESCOLA COMPARTILHANDO LEITURAS

CONTEÚDO:

- Oralidade
- Roda de conversa
- Encerramento do projeto de intervenção
-

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Promover o engajamento das famílias na educação escolar dos filhos.
- Participar do encerramento do Projeto de leitura.
- Sentir que suas falas e demandas são acolhidas pela escola.
- Sentir-se apoiado pela escola e pela família, em seu processo educacional.
- Perceber-se bem acolhido e valorizado pela escola.
- Apreciar a exposição das HQ's produzidas pelos alunos. nas oficinas do projeto.

RECURSOS:

- HQ's mural produzidos pelos alunos
- Livros de literatura
- Cadernos de impressões de leitura dos alunos
- Lanche
- Quadro branco
- Pincel para Quadro

METODOLOGIA:

- Leitura de texto autoral do aluno
- Roda de Conversa sobre a importância do projeto de leitura
- Encerramento do Projeto de Leitura
- Fala dos pais sobre suas impressões sobre o projeto

Fotografia: Escola Polivalente de Xique-Xique - Bahia



Fonte: Rita de Cássia Rocha Bastos Gomes, 2018.

Foto: Oficinas de Produção de H.Q mural.



Fonte: Rita de Cássia Rocha Bastos Gomes, 2018.

Foto: Oficinas de Produção de H.Q mural.



Fonte: Rita de Cássia Rocha Bastos Gomes, 2018.

Foto: Oficinas de Produção de H.Q mural.



Fonte: Rita de Cássia Rocha Bastos Gomes, 2018.

Foto: Oficinas de Produção de H.Q mural.



Fonte: Rita de Cássia Rocha Bastos Gomes, 2018

Foto: Oficinas de Produção de H.Q mural.



Fonte: Rita de Cássia Rocha Bastos Gomes, 2018

Foto: Oficinas de Produção de H.Q mural.



Fonte: Rita de Cássia Rocha Bastos Gomes, 2018.

Foto: Oficinas de Produção de H.Q mural.



Fonte: Rita de Cássia Rocha Bastos Gomes, 2018.