



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

DIOGO SANTANA FONSECA

**CULTURA ESCRITA E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS:
AS NARRATIVAS NEGRAS PARA PRÁTICAS ANTIRRACISTAS E
ANTISSEXISTAS NA PRODUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO PARA A EJA**

**SALVADOR
2024**

DIOGO SANTANA FONSECA

**CULTURA ESCRITA E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS:
AS NARRATIVAS NEGRAS PARA PRÁTICAS ANTIRRACISTAS E
ANTISSEXISTAS NA PRODUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO PARA A EJA**

Memorial Formativo apresentado ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, como requisito à obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de concentração: Linguagens e letramentos.
Orientadora: Profa. Dra. Ana Lúcia Silva Souza.

**SALVADOR
2024**

Fonseca, Diogo Santana

Cultura escrita e Educação de Jovens e Adultos: as narrativas negras para práticas antirracistas e antissexistas na produção de material didático para a EJA / Diogo Santana Fonseca. -- Salvador, 2024.

143 f. : il

Orientadora: Ana Lúcia Silva Souza.

Dissertação (Mestrado - Mestrado Profissional em Letras) -- Universidade Federal da Bahia, Universidade Federal da Bahia, 2024.

1. EJA. 2. Material didático. 3. Antirracismo. 4. Antissexismo. 5. Letramentos de Reexistência. I. Souza, Ana Lúcia Silva. II. Título.



ATA DE EXAME DE DEFESA

MESTRANDO(A): **Diogo Santana Fonseca**

TÍTULO DO MEMORIAL: Cultura escrita e educação de jovens e adultos: narrativas negras para práticas antirracistas e antissexistas na produção de material didático

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: Linguagem e Letramentos

DATA DO EXAME: 22/05/2024

HORA: 13h

LOCAL: Vídeo-conferência

BANCA EXAMINADORA: ASSINATURAS

1. ORIENTADORA: Ana Lúcia Silva Souza (UFBA)



Documento assinado digitalmente

ANA LUCIA SILVA SOUZA

Data: 29/05/2024 07:08:43-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

2. EXAMINADOR INTERNO: José Henrique de Freitas Santos (UFBA)



Documento assinado digitalmente

JOSE HENRIQUE DE FREITAS SANTOS

Data: 22/05/2024 16:01:15-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

3. EXAMINADORA EXTERNA: Kassandra da Silva Muniz (UFRPE)



Documento assinado digitalmente

KASSANDRA DA SILVA MUNIZ

Data: 30/05/2024 23:58:09-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

RESULTADO:

A BANCA EXAMINADORA, APÓS O EXAME DE DEFESA, DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO, DOS CAPÍTULOS ENTREGUES, DO MEMORIAL E ARGÜIÇÃO DO(A) CANDIDATO(A), DECIDIU PELA:

- Aprovação na Defesa de Mestrado
- Reprovação na Defesa de Mestrado.
- Reformulação da Proposta de Intervenção indicando o prazo regimental para apresentar a nova versão do Memorial de Formação

CONSIDERAÇÕES: _A BANCA CONSIDERA QUE O CANDIDATO ATENDE AOS REQUISITOS NECESSÁRIOS PARA O TÍTULO DE MESTRE.

A banca considera que o candidato atendeu aos requisitos necessários para obter o título de mestre. Sua dissertação tem uma proposta didática alinhada à fundamentação teórica escolhida bem como ao território no qual a escola se insere. O texto apresenta um tema muito relevante e atual que foi construído sob uma base teórico-metodológica satisfatória, didática e significativa.

22/05/2024

ASSINATURA DO(A) PRESIDENTE DA BANCA EXAMINADORA _____

ASSINATURA DO(A) ALUNO(A) _____

Documento assinado digitalmente

DIOGO SANTANA FONSECA

Data: 31/05/2024 08:50:56-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

A

Ana Maria, minha *Yá*, Mulher-Nascente, ventre fértil gerador, língua que me pariu.

Etelvina, Isaura, Irene, Maria José, Vitória, América e toda a minha Maternidade ancestral.

Larissa, Mulher-Correnteza, caudalosa Fonte de novas vidas em mim.

Ana Beatriz, Mulher-Menina, Chuva inspiradora do meu viver.

Analú, Cabeça d'Água que expande o fluxo do meu saber, Orí Mí.

Minhas estudantes, Mulheres-Marés que me levam a navegar em Mares mais profundos.

Luan Vitor, Afluente sadio, Água-porta para novos caminhos.

Nícolas, Regato vivificador, Lágrima de esperança que fluidifica a minha Foz.

AGRADECIMENTOS

Na minha vida, nenhum caminho foi trilhado solitariamente. Nenhum passo meu foi solitário. Nenhum mergulho, no deserto. Nenhum voo, desassistido. Nenhum processo, desprotegido. Nenhum pensamento, desamparado. Nenhuma atitude, isolada. Nenhuma palavra, desconectada. Nenhuma experiência foi desguarnecida. Nenhuma vivência, desacompanhada. Eu sei que sou único. Mas também sei que nunca andei só.

E, porque sei que não ando só, agradeço a todas as companhias que se fizeram presenças físicas e/ou espirituais, acompanhando-me em todos as minhas veredas.

A Deus, Javé, o senhor da vida, que me deu a oportunidade de existir, resistir, reexistir, de gerar existência e resistência; a Ele, que sonha os meus sonhos comigo, que os abençoa e me possibilita realizá-los de acordo com Sua vontade, guiando-me a cada passo, mergulho e voo, entrego-me totalmente e agradeço por tudo, porque tudo é Seu!

A Maria, Mãe Priora, por toda a proteção e companhia segura em todos os momentos. A São Nicolau, grande intercessor, e a todos os santos, anjos e encantados que me ajudam a caminhar. À Terra, ao Vento, ao Fogo, às Águas e a todas as Folhas que formam a minha natureza e que me fornecem os recursos necessários à minha força e à minha existência.

A toda a minha ancestralidade, que viveu para que eu existisse hoje, que me abriu caminhos – talvez sem se dar conta – e que foi mais eu antes mesmo de eu mesmo ser.

Às minhas avós, geradoras das minhas narrativas genealógicas, desde quando o sopro de vida lhes foi permitido por Deus.

À minha mãe, Ana Maria, ventre acolhedor da minha vida, que me deu as primeiras palavras e que me ensinou até mesmo com o seu silêncio. Por todas as orações, ensinamentos e incentivos, agradeço-lhe, mãe! Ao meu pai, Temístocles Reis, “meu herói e meu bandido”, por meio de quem veio o sentido de Ser Mestre. Obrigado, por me lançarem no caminho das letras! Ao meu irmão, compadre, padrinho e afilhado, Tiago, por todo o apoio e incentivo de sempre.

À minha esposa, Larissa, por todo o amor, pelo companheirismo e parceria demonstrados em cada caminho, pela força, pela compreensão, por “segurar a onda” nos momentos mais difíceis, por acreditar em meu potencial e por me estimular a ser, cada vez mais, um homem melhor.

Aos meus filhos, Luan, Bia e Nicolás, por servirem como molas propulsoras que me fazem superar obstáculos, por entenderem minhas ausências nos tão necessários momentos de lazer e estudo e por serem a razão da minha alegria e do meu esforço.

Enfim, a todos os familiares que sempre me estimularam – e em mim investiram – para eu me tornar o professor que hoje sou.

Aos/às amigos/as, pelos papos que me fazem crescer, pelo amparo na escuta atenta e por serem alicerces seguros na minha caminhada. A Drica, Birigui, Alê, Harrley, Bi, Eli, Dito, Tai, Arla, Andinho, Eve, Kekeu, Elísio, Fau, Celo, Grazi, Guima, Beto, Lu, Kaká, Ramil, Moka, Paty, Sofs, Reni, Ritinha, Emídio, Nhune, por me incentivarem e nunca soltarem a minha mão. Ao amigo João Carlos, que não me deixou esquecer das datas de inscrição e submissão para o tão sonhado ingresso no Profletras. E ao filho Renan, pela dedicação ao design do meu caderno. À Universidade Federal da Bahia, por subsidiar o Programa de Mestrado Profissional em Letras e por me acolher, mais uma vez, em uma nova jornada acadêmica.

Aos/às mestres/as da minha história, especialmente a Lina Rita e Cláudia Mara, e aos/às do Profletras: a Lavínia Matos, Márcio Ricardo, Simone Assumpção, Raquel Nery, Ana Lúcia Souza, Júlio Neves, Alba Valéria e André Pedro, por todos os ensinamentos e conhecimentos construídos de maneira tão significativa e eficaz em minha formação.

De modo mais que especial, agradeço e reverencio a Profa. Dra. Ana Lúcia Silva Souza, minha orientadora, que compreendeu o meu desejo de ser seu orientando, por tudo o que ela representa em minha formação e em meu caminho. Motumbá, Analu, por sempre se fazer presente neste percurso, pela imensa compreensão e tolerância aos meus prazos, pelas discussões tão enegrecedoras nos encontros presenciais e virtuais de orientação e por reforçar essas vivências de luta, de resistência e de reexistência! A senhora cultivou em mim o autocuidado – na primeira aula do curso – e, ao longo de todo o processo, ensinou-me a entender e a valorizar minhas “prioridades”. Eu agradeço ao Universo, por permitir que eu existisse no mesmo tempo e espaço em que você e que nossos caminhos se atravessassem de forma tão potente e frutífera.

À Profa. Dra. Kassandra da Silva Muniz e ao Prof. Dr. Henrique Freitas, que aceitaram compor as minhas bancas de Qualificação e Defesa, enriquecendo a produção do meu trabalho. Adupé!

Aos/às colegas da turma 8 do Profletras: Fátima, Rita, José Batista, Sara, Terezinha, Elaine, Joanne, Neide, Valmeire, Diana e Adriana. Vocês fizeram o curso ser mais significativo, por meio das vivências e saberes compartilhados a cada encontro virtual e presencial! Obrigado pelo companheirismo e por todas as aprendizagens partilhadas de modo tão “heurístico”.

A Adriana Bastos, colega convertida em amiga, por toda a parceria, estímulo, desabafos, compartilhamentos, risos e gargalhadas vivenciados neste percurso. A você, que foi a minha primeira e quase única dupla em todo o curso, agradeço também por toda a dedicação e todas as aprendizagens em cada trabalho e por tornar este voo muito mais tranquilo e divertido.

A meus/as alunos/as – em especial aos/às da Escola Municipal Visconde de Cairu –, inspirações para eu desenvolver cada vez melhor o meu ofício, por acreditarem, a cada aula, na minha missão de transformar a realidade educacional brasileira. Ubuntu! Eu sou porque nós somos!

O mar vagueia onduloso sob os meus pensamentos
A memória bravia lança o leme:
Recordar é preciso.
O movimento vaivém nas águas-lembranças
dos meus marejados olhos transborda-me a vida,
salgando-me o rosto e o gosto.
Sou eternamente náufraga,
Mas os fundos oceanos não me amedrontam
E nem me imobilizam.
Uma paixão profunda é a boia que me emerge.
Sei que o mistério subsiste além das águas.

Conceição Evaristo (2021, p.11)

“Meu rosário é feito de contas negras e mágicas.
Nas contas de meu rosário eu canto Mamãe Oxum e falo
padres-nossos, ave-marias.
Do meu rosário eu ouço os longínquos batuques do
meu povo
e encontro na memória mal adormecida
as rezas dos meses de maio de minha infância.
As coroações da Senhora, onde as meninas negras,
apesar do desejo de coroar a Rainha,
tinham de se contentar em ficar ao pé do altar
lançando flores.
As contas do meu rosário fizeram calos nas minhas mãos,
pois são contas do trabalho na terra, nas fábricas, nas casas,
nas escolas, nas ruas, no mundo.
As contas do meu rosário são contas vivas.
(...)
Nas contas de meu rosário eu teço entumecidos
sonhos de esperanças.
Nas contas do meu rosário eu vejo rostos escondidos
por visíveis e invisíveis grades
e embalo a dor da luta perdida nas contas do meu rosário.
(...)
Quando debulho as contas de meu rosário,
eu falo de mim mesma em outro nome.
E sonho nas contas de meu rosário lugares, pessoas,
vidas que pouco a pouco descubro reais.
Vou e volto por entre as contas de meu rosário,
que são pedras marcando-me o corpo-caminho.
E neste andar de contas-pedras,
o meu rosário se transmuda em tinta,
me guia o dedo,
me insinua a poesia.
E depois de macerar conta por conta do meu rosário,
me acho aqui eu mesma
e descubro que ainda me chamo Maria.

Conceição Evaristo (2021, p.43)

RESUMO

A presente pesquisa foi desenvolvida no âmbito do Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS –, da Universidade Federal da Bahia – UFBA, e apresenta-se como um memorial de formação acadêmica, o qual é iniciado com a auto investigação do autor acerca das recordações que lhe foram significativas e decisivas na escolha de seu ofício e acerca de suas práticas de sala de aula, a partir de reflexões acerca da sua formação básica e acadêmica e das experiências já acumuladas na vida profissional, enquanto sujeito negro. Nesse percurso de resgate das memórias, o autor ressalta o papel primordial da sua genitora, uma mulher negra, nos seus processos de letramentos, de tal forma que, enquanto professor e pesquisador, percebe que as turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA) para as quais leciona são também compostas majoritariamente por mulheres negras, as quais sofrem apagamento estético, social e epistêmico nos livros didáticos dessa modalidade de ensino. Gera-se, então, o interesse do autor em investigar tal questão a partir de um olhar interseccional. O estudo tem como finalidade refletir sobre o impacto causado pelo racismo e sexismo nos/as estudantes das séries finais do Ensino Fundamental da EJA, pertencentes ao território de Brotas, tendo como produto a proposição de oficinas didáticas de leitura e escrita antirracistas e antissexistas, que valorizem os letramentos cotidianos de cada estudante envolvido/a, visando a tornar presente a história da África e do Brasil africano no chão da sala de aula, estimulando comportamentos de alteridade, de solidariedade e de tolerância, gerando debate e combatendo ao racismo, ao sexismo e às discriminações que ainda atingem a população negra, principalmente as mulheres, no Brasil. As narrativas biográficas foram escolhidas como aporte para o desenvolvimento das práticas de leitura e escrita, por influenciarem direta e cotidianamente a vida dos/as estudantes em suas práticas de letramento, por meio de diversos/as agentes. Dessa forma, o conceito de *Escrevivência*, defendido por Conceição Evaristo (2020) configura-se como base para a proposta deste trabalho. O presente estudo referencia-se nas concepções de letramentos sociais – negros e de reexistência – discutidas por Souza (2011) e Freitas (2022). A fundamentação teórica acerca da Pedagogia Antirracista e Antissexista na Educação de Jovens e Adultos (EJA) está pautada em bell hooks (2017), Sueli Carneiro (2011 e 2023), Nilma Gomes (2001, 2005, 2010 e 2017), Kabengele Munanga (2000, 2004, 2005 e 2006), Natalino Silva (2010, 2017 e 2023), Aldaíce Rocha (2018) e Severino Reis (2021). O estudo sobre material didático e as propostas das oficinas didático-pedagógicas estruturam-se a partir das contribuições de Ana Célia da Silva (2001, 2005, 2011 e 2019), Gabriel Nascimento (2019) e Conceição Evaristo (2020). Essa pesquisa de cunho propositivo possibilitou uma análise mais profunda sobre a prática docente, destacando a importância de se considerar o ensino de língua portuguesa como um instrumento capaz de promover a escuta, o diálogo, a reflexão e o empoderamento dos/das estudantes, despertando neles/as a autonomia como construtores/as de uma nova história, individual e coletiva, em prol de uma sociedade mais equânime, livre de opressões.

Palavras-chave: material didático; EJA; antirracismo; antissexismo; letramentos de reexistência.

ABSTRACT

This research was developed as part of the Professional Master's Degree Program in Letters - PROFLETRAS - at the Federal University of Bahia - UFBA, and is presented as a memoir of academic training, which begins with the author's self-investigation into the memories that were significant and decisive in his choice of profession and his classroom practices, based on reflections on his basic and academic training and the experiences he has already accumulated in his professional life as a black man. In this journey of recovering memories, the author highlights the primordial role of his mother, a black woman, in his literacy processes, so that, as a teacher and researcher, he realizes that the Youth and Adult Education (EJA) classes for which he teaches are also made up mostly of black women, who suffer aesthetic, social and epistemic erasure in the textbooks of this type of education. This gave rise to the author's interest in investigating this issue from an intersectional perspective. The aim of the study is to reflect on the impact caused by racism and sexism on students in the final grades of EJA elementary school, belonging to the Brotas territory, with the product of proposing didactic workshops on anti-racist and anti-sexist reading and writing, which value the daily literacy of each student involved, with the aim of making the history of Africa and African Brazil present on the classroom floor, stimulating behaviors of otherness, solidarity and tolerance, generating debate and combating the racism, sexism and discrimination that still affect the black population, especially women, in Brazil. Biographical narratives were chosen as the basis for the development of reading and writing practices, as they directly and daily influence the lives of students in their literacy practices, through various agents. In this way, the concept of *Escrevivência*, defended by Conceição Evaristo (2020) is the basis for this work. This study is based on the conceptions of social literacy - black and reexistence - discussed by Souza (2011) and Freitas (2022). The theoretical basis for anti-racist and anti-sexist pedagogy in youth and adult education (EJA) is based on bell hooks (2017), Sueli Carneiro (2011 and 2023), Nilma Gomes (2001, 2005, 2010 and 2017), Kabengele Munanga (2000, 2004, 2005 and 2006), Natalino Silva (2010, 2017 and 2023), Aldaíce Rocha (2018) and Severino Reis (2021). The study of didactic material and the proposals for didactic-pedagogical workshops are based on the contributions of Ana Célia da Silva (2001, 2005, 2011 and 2019), Gabriel Nascimento (2019) and Conceição Evaristo (2020). This propositional research has enabled a deeper analysis of teaching practice, highlighting the importance of considering Portuguese language teaching as an instrument capable of promoting listening, dialogue, reflection and empowerment of students, awakening in them autonomy as builders of a new history, individual and collective, in favor of a more equitable society, free from oppression.

Keywords: didactic material; youth and adult education; antiracism; antisexism; literacies of reexistence.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Capas do Lp “Refavela” (1977) e “Realce” (1979), ambos de Gilberto Gil.	21
Figura 2 - Mainha (ao centro, de vermelho) segurando-me ao colo no meu 1º aniversário.....	22
Figura 3 - Ao centro, eu, na formatura da Alfabetização.	22
Figura 4- Na foto à esquerda, meu pai. À esquerda, meu irmão e eu, em evento do karatê.	23
Figura 5 - Eu e meu irmão fantasiados para o carnaval.	24
Figura 6 - Tarde de leitura com Bia, minha filha de 6 anos.	25
Figura 7 - Capa do livro Retratos de uma Bahia.	33
Figura 8 - Eu e Analu, após encontro de orientação na UFBA.	39
Figura 9 - Fachada da Escola Municipal Visconde de Cairu.	44
Figura 10 - Imagens da área interna do andar térreo da Escola Municipal Visconde de Cairu.....	45
Figura 11 - Imagens das salas de aula da EJA e do corredor, localizados no 1º andar da Escola Municipal Visconde de Cairu.....	45
Figura 12 - Capa do jornal Correio, edição de 09-10 de setembro de 2023.....	47
Figura 13 - Localização do bairro de Brotas	48
Figura 14 - Negrizu ministrando aula de Dança Afro / Imagem de abertura do Memorial Negrizu.....	49
Figura 15 - Vovó Cici (à direita) conta história dos Ibejis e dos orixás.	50
Figura 16 - Imagens do Casarão Solar Boa Vista antes e depois do incêndio.	51
Figura 17 - Fachada do Cine Teatro Solar Boa Vista. / Palco do Cine Teatro Solar Boa Vista.....	51
Figura 18 - Vista aérea do Engenho Velho de Brotas.	52
Figura 19 - Samba Junino é celebrado no Engenho Velho de Brotas com Arrastão do Psirico.....	54
Figura 20 – Foliões/ãs participam de evento de Samba Junino.....	54
Figura 21 - Famílias inteiras participam dos eventos de Samba Junino.....	56
Figura 22 - O Festival Samba Junino reuniu milhares de pessoas no Dique do Tororó	57
Figura 23 - Integrantes do Grupo de Samba Gira D’Elas.	58
Figura 24 - Grupo de Samba Junino Gira D’Elas em apresentação.	59
Figura 25 - Grupo Gira D’Elas fazendo show no Pelourinho	59
Figura 26- Panorama histórico da EJA no Brasil.....	67
Figura 27 - Capa do Caderno de Oficinas	103

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Materiais didáticos adquiridos pelo PNLD EJA (2010-2017)	83
---	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADC - Análise do Discurso Crítica

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CME - Conselho Municipal de Educação

CNEJA - Comissão Nacional de Educação de Adultos

COEJA - Coordenação-Geral de Educação de Jovens e Adultos

EJA - Educação de Jovens e Adultos

ENEJA - Encontros Nacionais da Educadores de Jovens e Adultos

FNB - Frente Negra Brasileira

FNDE - Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação

FUNDAC - Fundação da Criança e do Adolescente

FUNDEB - Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Básico

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IPHAN - Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação

MOBRAL - Movimento Brasileiro de Alfabetização

PBA - Programa Brasil Alfabetizado e Educação de Jovens e Adultos

PNAE - Plano Nacional de Alimentação Escolar

PNLD - Programa Nacional do Livro Didático

SEB - Secretaria de Educação Básica

SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SENAI – Serviço Nacional da Indústria

TEN - Teatro Experimental do Negro

SUMÁRIO

1. PARA INÍCIO DE CONVERSA	14
2. MEMÓRIAS: UM PERCURSO INSTIGANTE NA PESQUISA DE LETRAMENTO	19
2.1 UM PASSEIO PELOS MEUS LETRAMENTOS	20
2.2 PRIMEIROS PASSOS NOS CAMINHOS DA DOCÊNCIA.....	32
2.3 NAS VEREDAS DO PROFLETRAS	36
3. TERRITÓRIO DE IDENTIDADES: UM MERGULHO NAS FONTES DAS NARRATIVAS DE BROTAS, EM SALVADOR (BA)	41
3.1 A PERIFERIA VIVA DA VISCONDE	42
3.2 ENTRE CONTORNOS E SILHUETAS APREENSIVAS, A VIDA ACONTECE.....	45
3.3 CULTURA SE FAZ NA COLETIVIDADE E NO SAMBA DURO	48
3.4 AS MULHERES NO SAMBA JUNINO	58
3.5 A LABUTA DE CADA DIA.....	60
4. MIRANDO A HISTÓRIA DA EJA NO BRASIL: UMA PROJEÇÃO DA REALIDADE SOTEROPOLITANA E DO MATERIAL DIDÁTICO PARA A EJA	66
4.1 O MOVIMENTO NEGRO E A MOBILIZAÇÃO DA EJA.....	68
4.2 A REALIDADE DA EJA SOTEROPOLITANA.....	70
4.3 A EJA TEM COR E TEM GÊNERO: ELA É UMA MULHER NEGRA!	77
4.4 O MATERIAL DIDÁTICO PARA A EJA	83
4.5 O NEGRO E O RACISMO NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA..	84
5. VOZES-TRAÇOS DE MÃE ÁFRICA: UM PROJETO DIDÁTICO	92
5.1. CADERNO PEDAGÓGICO	102
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	133
REFERÊNCIAS	137

1. PARA INÍCIO DE CONVERSA

Este memorial de formação acadêmica, apresentado ao Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal da Bahia (PROFLETRAS/UFBA), inicia-se com a auto investigação do autor sobre as recordações que lhe foram significativas e decisivas na escolha de seu ofício e sobre suas práticas de sala de aula a partir de reflexões acerca da sua formação básica e acadêmica e das experiências já acumuladas na vida profissional.

O objetivo principal da dissertação é refletir sobre a experiência em práticas de leitura e escrita de narrativas que tematizam o antirracismo e antissexismo nas séries finais da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e sobre a proposição de práticas didáticas antirracistas e antissexistas que tornem presente a história da África e do Brasil africano nas aulas de língua portuguesa, criando possibilidades de debate e de enfrentamento ao racismo e às discriminações que atingem a comunidade escolar, especialmente negros e negras.

Interessa à pesquisa tratar de práticas de letramento, centrando-se em concepções de letramentos sociais discutidas por Ângela Kleiman (2005) e, em especial, por Ana Lúcia Silva Souza (2011) e Henrique Freitas (2022). Interessa também tratar da Educação de Jovens e Adultos (EJA) sob a perspectiva de uma educação antirracista e por isso mesmo há intenso diálogo com postulados de bell hooks (2017), Nilma Gomes (2001, 2005, 2010 e 2017), Natalino Silva (2010, 2017 e 2023) e também de Aldaíce Rocha (2018) e Severino Reis (2021). O estudo sobre material didático e as propostas das oficinas didático-pedagógicas estruturaram-se a partir das contribuições de Conceição Evaristo (2020), no que tange ao conceito de *Escrevivências*, e de estudiosas que tratam de racismo e antirracismo no material didático, entre elas Ana Célia Silva (2001, 2005, 2011 e 2019), uma das primeiras estudiosas a problematizar a questão.

Após a apresentação ora realizada, que considero a primeira seção, o memorial apresenta mais cinco seções. Na seção dois, socializo aspectos que têm se apresentado como fundamentais no meu percurso formativo e que contribuíram para a minha formação como sujeito docente e pesquisador que defende uma Educação de Jovens e Adultos antirracista e antissexista. A escrita e a reescrita dessa seção me possibilitaram um mergulho nas memórias sobre a convivência familiar na infância, a educação escolar, a inserção no exercício profissional como docente de língua portuguesa, incluindo o trajeto percorrido no programa de mestrado do Profletras. As seções seguintes apresentam, respectivamente, as identidades territoriais em que se encontra a escola onde eu leciono, apontando perfis físico, social, profissional e cultural, o panorama histórico da Educação de Jovens e Adultos (EJA), o material didático e a educação antirracista,

sempre sob as perspectivas dos letramentos sociais e de reexistência.

Ademais, discuto e apresento uma proposta de projeto didático, promovendo uma reflexão acerca das práticas de letramento ocorridas dentro e fora do ambiente escolar a partir das identidades dos/as estudantes da EJA – que, no território em que estou inserido, é majoritariamente formada por mulheres negras – como subsídios para práticas de leitura e de escrita, por meio da realização de oficinas didáticas. Então, revelo o resultado das reflexões do processo e da possibilidade de se colocar em prática tais discussões, por meio da proposição de um material didático para a prática antirracista e antissexista, fruto de minha pesquisa. E, por fim, compartilho as reflexões que realizei após vislumbrar este percurso formativo, que foi o mestrado.

No presente trabalho, ratifico a ideia de que o objeto de ensino nas aulas de língua portuguesa é “o conhecimento linguístico e discursivo com o qual o sujeito opera ao participar das práticas sociais mediadas pela linguagem.” (Brasil, 1998, p.22). Assim, para que o processo de ensino e aprendizagem seja realmente efetivo, defendo que o/a professor/a deve elaborar atividades didáticas que direcionem o/a estudante à reflexão sobre o uso da própria língua, percebendo o ensino dessa língua como uma prática interativa de construção de conhecimento entre professores/as e estudantes, tendo a escola como um espaço de desenvolvimento do seu potencial de comunicação oral e escrita nas mais diversas situações de interação social, explorando os recursos linguísticos e suas identidades para a produção de sentido, compreendendo e produzindo os mais variados gêneros discursivos que circulam na sociedade.

Um grande exercício foi escrever sobre mim mesmo. Longe de ser uma tarefa fácil, fica mais densa quando essa escrita é desenvolvida em meio a um turbilhão de atividades cotidianas, que, muitas vezes, ditam o ritmo do meu caminhar, do meu pensar e até mesmo do meu refletir sobre os processos de alfabetização e letramentos que contribuíram - e ainda contribuem - para a minha formação. Quais experiências foram fundamentais para que eu me tornasse um professor de língua portuguesa? Que textos e autores/as contribuíram para que eu me preocupasse com o material didático oferecido aos/às meus/as estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA)? Por que discutir a questão racial é uma ação fulcral na minha práxis em sala de aula, tornando-se o eixo da minha pesquisa no mestrado? Foram esses alguns dos questionamentos que impulsionaram as minhas reflexões, enquanto professor-pesquisador, matriculado no curso de Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal da Bahia, atuando na Escola Municipal Visconde de Cairu, em Salvador.

De antemão, afirmo que escrever um projeto não é nada simples: às vezes, arquitetamos algo que parece ser concreto; porém, no momento de desenvolver, fica faltando uma informação

ou outra, o que não permite realizar conexões necessárias à proposta. Do mesmo modo, podemos projetar algo que, por conta de uma força maior, precisemos refazer, desconsiderando até mesmo alguns tópicos já finalizados. Ou ainda, podemos formular um projeto que, de alguma maneira, não apresente, de modo nítido, o esperado ou não agrade a comunidade acadêmica – nas figuras do/a orientador/a e da banca examinadora –, e necessitemos refletir, repensar, reformular... Enfim, projeto é isso! Projeto é construção e é reconstrução também. Projeto é escrever e falar, mas também é ler e escutar.

O projeto de pesquisa que elaborei parte do seguinte questionamento: quais as configurações de um material didático que atenda às demandas dos/as sujeitos/as jovens e adultos/as negros/as, matriculados/as na EJA, consoante à perspectiva da pedagogia antirracista e interseccional?

A pesquisa delimita-se a discutir a contribuição do material didático na construção, no fortalecimento e na valorização identitária do povo negro, tendo como referências as práticas de letramento nos anos finais do Ensino Fundamental na escola pública, especificamente nas turmas da Educação de Jovens e Adultos, majoritariamente formadas por sujeitos/as negros/as, em uma escola municipal da cidade de Salvador, na Bahia.

Para mim, discutir essa temática é extremamente relevante para a elaboração de práticas educativas realizadas na EJA, as quais valorizem a cultura afro-brasileira e africana, apresentando, em sua matriz, uma concepção de educação e de ensino da língua materna pautada em dimensões sociais, históricas, ética, estéticas e, sobretudo, políticas.

É importante ressaltar que, no Brasil, embora se tenha uma Constituição Federal que sirva de modelo a tantos outros países, nota-se que, entre a Lei e as práticas cotidianas, existe uma distância gravemente acentuada. Afinal, desde o início do processo de colonização brasileira pelos europeus, marcado pelas violências oriundas do tráfico e da escravização negreiros, é negado ao/à negro/à o princípio básico das sociedades democráticas, que é a igualdade de oportunidades e direitos. Assim, mesmo após a elaboração de estratégias e de políticas públicas reparadoras, o combate ao racismo e às desigualdades raciais ainda se faz fundamental para se alcançar um país mais justo e democrático.

Sob esse escopo, a promulgação da Lei 10.639/03 tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-brasileira nos estabelecimentos educacionais de todo o país (BRASIL, 2003). Tal marco apontou um avanço na efetivação dos direitos sociais educacionais e na discussão sobre as práticas racistas na educação escolar. Assim, como afirma Souza (2006), trazer para a sala de aula a história da África e do Brasil africano é refletir sobre a discriminação racial, valorizando a diversidade étnica, estimulando valores e comportamentos de respeito, de

solidariedade, de tolerância, gerando debate e combatendo ao racismo e às discriminações que nos atingem enquanto população negra.

Entretanto, embora, de acordo com Silva & Costa (2017), ao longo de décadas, o livro didático ainda seja visto como principal recurso pedagógico utilizado no processo de ensino-aprendizagem, devido à sua presença em praticamente todas as escolas públicas brasileiras, os livros – principalmente aqueles voltados à EJA, quando disponibilizados –, não se propõem a realizar discussões acerca das questões étnico-raciais e de gênero em sala de aula, contribuindo assim para a manutenção de uma sociedade excludente e estruturalmente racista e sexista, uma vez que os/as estudantes desse segmento não são provocados/as a (re)conhecerem suas origens históricas e geográficas, seus valores culturais e epistemológicos e as contribuições deveras significativas dos/as seus/as ancestrais.

Nessa perspectiva, como professor de Língua Portuguesa da rede municipal há dez anos, lecionando para um público estudantil da Educação de Jovens e Adultos da cidade de Salvador, na Bahia, cujas turmas são majoritariamente formadas por mulheres negras moradoras do bairro do Engelho Velho de Brotas e adjacências, percebo a importância de uma ressignificação do ensino brasileiro, a começar pelo material didático, de modo a apresentar o/a negro/a como um/a ator/iz político/a fundamental para a construção dessa sociedade, pleno/a de direitos, de desejos, de histórias, de vivências, de emoções e sentimentos, e não mais como aquela figura do/a “escravo/a passivo/a ou fujão/ona”, tão repetida pelos livros didáticos.

Ademais, suponho aqui que as histórias do povo negro – contadas pelo próprio povo negro, sob uma perspectiva afrocêntrica – que desconstruam as práticas e ideologias opressoras contribuirão para o processo de autoafirmação da negritude, à medida que vão construindo uma nova História de si, para si e para os seus. É a isso que se propõem os questionamentos sobre os quais esta pesquisa pretende pautar sua investigação.

O objetivo desta pesquisa, portanto, é contribuir com a formulação de caminhos para a construção de material didático de Língua Portuguesa específico para Educação de Jovens e Adultos, propondo experiências de leitura e de escrita baseadas em uma perspectiva antirracista e antissexista.

Quanto aos objetivos específicos, destaco a intenção de fomentar atividades que viabilizem práticas de produção do próprio discurso, propiciando aos/às sujeitos/as espaços de fala e de escuta para elaborarem suas próprias narrativas, desenvolvendo habilidades para realizar novas práticas de linguagem e reconhecendo o valor das vivências cotidianas nos eventos de letramento ocorridos fora do ambiente escolar.

Já em se tratando dos objetivos pedagógicos, evidencio o intuito de que os/as estudantes da EJA passem a (re)conhecer, identificar, descrever, valorizar e (re)construir as histórias, as linguagens, os saberes e as práticas sociais no uso cotidiano da língua portuguesa; além de refletir acerca das condicionantes que influenciaram as trajetórias de negação de seus saberes e de seu lugar no mundo, por meio de práticas didáticas e de um acervo textual propostos por meio de uma abordagem antirracista e antissexista.

Ao longo da construção deste trabalho, decidi produzir um trabalho propositivo, uma vez que foi impossibilitada a intervenção, devido à dificuldade de formação de turmas da EJA, no início de 2023, na escola em que estou lotado. Assim, embora voltado ao público estudantil do universo escolar da Escola Municipal Visconde de Cairu, o caderno de oficinas proposto não pôde ser aplicado como intervenção em sala de aula a ser analisada neste trabalho. Entretanto, desejo que futuramente eu tenha oportunidade de realizar tais oficinas em minhas práticas docentes.

Portanto, nos capítulos que seguem, movimentarei conceitos relacionados à minha pesquisa, como Territorialidade, História da Educação de Jovens e Adultos, Racismo, Sexismo e Material Didático, assim como discutirei a metodologia proposta para a elaboração do produto da minha pesquisa: o caderno de oficinas didáticas.

2. MEMÓRIAS: UM PERCURSO INSTIGANTE NA PESQUISA DE LETRAMENTO

Minhas reflexões partem aqui de uma grande inquietude pessoal e profissional, que me remete a uma memória longínqua e, ao mesmo tempo, tão próxima deste tempo. Um tempo que paradoxalmente dilui vivências tão recentes e encorpa vivências tão remotas, as quais, quase esquecidas, agora revivem entre as minhas divagações e devaneios. Durante as etapas de escrita deste memorial, questiono-me sobre a maneira como os textos a mim apresentados influenciaram a minha história e o que revelam sobre o profissional que me tornei, levando-me a tentar descobrir o mestre – ainda escondido – que poderei despertar. O ato de revisitar os textos que me constituíram como professor negro oportunizou-me encontrar comigo mesmo, revendo as peraltices da infância, como “um menino no espelho”, as descobertas de um adolescente, como um “capitão da areia”, e os anseios de um homem à beira da escolha profissional, aflito e hesitante, como “Hamlet”, questionando a si próprio sobre o seu destino. Ao fazer menção a essas obras, já detecto a ausência de personagens negras que construísem em mim uma possibilidade de sucesso na vida, de uma melhor autoestima. Pensar nos capitães da Areia e na forma como João Grande e Boa-Vida eram descritos por Jorge Amado só me fazia relacionar a minha cor e a cor da minha família e do meu povo a coisas negativas; afinal, eles tinham como características básicas a burrice, a feiura e a mentira. Quem gostaria de se ver como um deles? Ninguém! Nem eu! Mas como o Gato, sim! Ele era o mais elegante do grupo; e, “por mera coincidência” – perdão pela ironia – era alvo e rosado.

Dedicar-me a essas reflexões foi bastante importante para rever a construção da minha identidade e perceber o quanto somos constituídos pelos textos e pelas narrativas e discursos que circulam em nossa caminhada educacional. Assim, afirmo que as trajetórias textuais percorridas pelos/as estudantes ao longo de sua formação, ou seja, os textos que os atravessam e que costuram a sua história impactam significativamente a formação das identidades desses/as sujeitos/as, uma vez que cada produção textual apresenta uma perspectiva discursiva própria, por meio das diversas intencionalidades que a compõem. Por isso, cabe aos/às agentes formadores/as das crianças e jovens – especialmente aos/às professores/as de língua portuguesa – compreenderem a responsabilidade das escolhas dos textos cujas leituras serão sugeridas a esses/as sujeitos/as em formação, a fim de que ocorram impactos positivos por meio de tais leituras.

A princípio, confesso que foi muito complicado perceber que nunca havia refletido sobre as etapas iniciais de minha formação educacional. Naquele momento, a única lembrança que me veio à tona foi o nome da minha primeira professora: Lina Rita.

Acerca disso, vale pontuar que foi, no mínimo, curioso vivenciar esse processo de recuperação e recomposição das memórias e lembranças que, até então, eu julgava esquecidas. A cada momento em que eu me dedicava ao esforço da elucidação das experiências de outrora, diante do notebook ou do bloco de anotações, eu percebia que novos flashes surgiam à mente, e assim fui fazendo conexões entre a minha história de vida e as reflexões sobre os processos de letramento nela experimentados, bem como sobre as práticas vivenciadas como professor de língua portuguesa, já instigado pelas disciplinas cursadas no Profletras. Ao longo dos semestres em que estive cursando as disciplinas do mestrado, diversas discussões acerca dos pressupostos teóricos me orientaram, em busca de uma reflexão crítica capaz de correlacionar as leituras realizadas às práticas de letramento dentro e fora da escola.

2.1 UM PASSEIO PELOS MEUS LETRAMENTOS

Neste memorial, evidencio minhas primeiras vivências na escola até o Ensino Médio, rememoro outras experiências de letramento, principalmente aquelas vivenciadas em ambiente acadêmico – seja na graduação, seja na pós-graduação –, apresentando também alguns dos textos com os quais tive contato nessas etapas de minha formação. Esse exercício de reflexividade – tão marcado por questionamentos dos eventos de letramento constituídos a partir do afeto – estará, por vezes, em diálogo com a fundamentação teórica proposta ao longo dos componentes curriculares do Mestrado Profissional em Letras, evidenciando o caráter transformador das narrativas autobiográficas, uma vez que estas nos permitem uma reflexão crítica sobre o nosso percurso de vida e, concomitantemente, sobre nossa formação.

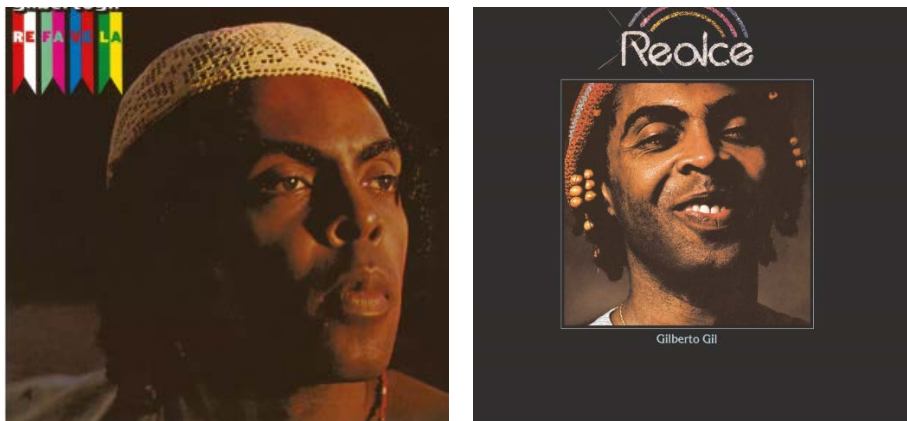
Experiências como esta – a de produzir a escrita de um memorial – contribuem significativamente para a construção de um cenário educacional mais crítico e reflexivo, configurando-se como uma eficaz opção metodológica para a investigação na área da Educação. Afinal, seu potencial heurístico assinala uma configuração formadora capaz de fazer o/a professor/a assumir o lugar não somente de docente, como também de pesquisador/a, pondo em prática uma atitude investigativa sob sua própria práxis pedagógica.

Nas minhas primeiras recordações, o cacarejo do galo a despertar a vizinhança e o cheiro do café que invadia meu quarto não foram tão marcantes quanto a voz de minha mãe, que cantarolava para me acordar. Entre as canções de Xuxa e do Balão Mágico e as letras tão elaboradas de Caetano, Fábio Júnior, Erasmo e Roberto, suas melodias – e, principalmente, sua voz – ficaram sempre agarradas “debaixo dos caracóis dos ‘meus’ cabelos”, como um cafuné que não pretendia desgrudar do meu couro cabeludo. Neste momento em que escrevo essas

palavras, fecho os olhos e posso sentir o seu canto persistente a me afagar e a me fazer despertar com tranquilidade, com leveza e – por que não? – com muita aprendizagem.

Se Ângela Kleiman postula que “um evento de letramento inclui atividades que têm características de outras atividades da vida social: envolve mais de um participante e os envolvidos têm diferentes saberes” (Kleiman, 2005, p.23), afirmo então que, desde cedo, estive exposto a esses eventos, em que, por exemplo, a leitura dos encartes dos discos em vinil trazia toda uma contribuição para conferir sentido ao que, naquele momento, eu vivenciava. Logicamente, eu não realizava uma leitura decodificadora, uma vez que eu ainda não havia desenvolvido habilidades de (re)conhecimento da escrita alfabética. Entretanto, Mainha o fazia por mim, acompanhando as letras das canções com o seu afinado cantarolar, enquanto eu me deliciava com as cores, formas, layouts e fotografias dos/as cantores/as e grupos, que vinham impressos naqueles encartes. Como não perceber a diferença entre a expressão facial do mestre Gilberto Gil nas fotografias estampadas nas capas dos LP *Refavela* e *Realce*? No primeiro, havia uma expressão de seriedade, de revolta e de enfrentamento; no segundo, a fotografia da capa revelava um sorriso que transbordava alegria, realização e vivacidade.

Figura 1 - Capas do Lp “Refavela” (1977) e “Realce” (1979), ambos de Gilberto Gil.



Fontes: Monkeybuzz / Amusicade.com

Em outras palavras, ambas as capas transpareciam as marcas evidenciadas na letra das canções que davam nome a cada disco. E todos esses sentidos eram-me apresentados também pelas linguagens gestuais e vocais de minha mãe, ao cantarolar aquelas canções.

Sim, foi ao lado dela que realizei as minhas primeiras experiências no campo do letramento. Mainha é uma mulher negra, formada no Ensino Médio pelo então 2º grau científico, no qual cursou Secretariado e, em seguida, Técnica em Enfermagem. Com o crescimento dos dois filhos – eu e meu irmão caçula –, apenas meu pai trabalhava fora, e ela

abandonou a carreira para se dedicar integralmente à nossa formação. Ela abdicou dos seus sonhos – assim como tantas outras mulheres – para auxiliar na realização dos nossos; e, só depois de termos concluído o Ensino Médio, ela buscou a realização pessoal, tornando-se pedagoga. Fechando mais uma vez os olhos, posso visualizar essa pequena mulher – em estatura – transformar-se em um imenso farol a iluminar o meu caminho, rumo ao mundo das palavras e das letras. Lembro-me de que, cotidianamente, ela me apontava os objetos da casa, a fim de eu lhe dizer os nomes e as cores destes.

Figura 2 - Mainha (ao centro, de vermelho) segurando-me ao colo no meu 1º aniversário.



Fonte: Acervo pessoal.

Apenas aos quatro anos, eu fui para a escola e, por intermédio da Pró Lina, o meu processo de alfabetização foi amadurecendo, em meio a práticas de leitura em casa, no fim da tarde, com as cartas e canções escutadas na radiola.

Figura 3 - Ao centro, eu, na formatura da Alfabetização.



Fonte: Acervo pessoal.

Quanto ao meu pai, ele era professor de artes marciais, mais precisamente de Karatê. Sempre foi um destaque no cenário esportivo baiano e brasileiro, pois era um dos mais graduados, chegando a ser diretor técnico da federação baiana desse esporte. Eu escutava seus/as alunos/as chamarem-no de “Mestre”. Aquilo me fascinava! “Ele era o melhor!”, eu pensava. “Era um exemplo a ser seguido”. E, cá com meus botões, continuo a refletir: “Ser Mestre é ter uma grande responsabilidade. Não se é Mestre por acaso. É preciso caminhar.”

Figura 4- Na foto à esquerda, meu pai. À esquerda, meu irmão e eu, em evento do karatê.



Fonte: Acervo pessoal.

Recordo-me de ver o meu pai lendo muito todos os dias. Ele sempre gostou de ler. Lia o jornal cotidianamente. Às vezes, discutia algum assunto com minha mãe, que lhe respondia prontamente, pois já havia sido informada pelos telejornais matinais. Aos domingos, eu aguardava ansiosamente o jornal chegar, porque ele separava o caderno infantil e me dava para colorir. Ele também era apaixonado por filmes de cowboy, de samurai e por desenhos animados. Lembro-me de que assistíamos juntos aos episódios de Pernalonga, Pica-pau, Tom & Jerry e X-Men. Meu pai sabia o horário de todos os desenhos e já me preparava para esperar, diante da televisão, o início de cada um deles. Muitos daqueles personagens foram-me apresentados também na versão em quadrinhos. Daí a minha paixão por esse gênero.

Logo que comecei a ler, passei a ter os meus quadrinhos preferidos: a Turma da Mônica e o Batman. Meu pai passou a comprar as revistas semanalmente, e eu esperava a sua chegada, ansioso para devorar cada uma daquelas novas histórias. Eu até compartilhava com ele aquelas narrativas que mais chamavam a minha atenção. E ele, todo atento e orgulhoso, contava a todos os que chegavam lá em casa que ele despertara aquela paixão em mim. Mas, nas idas e vindas com minhas memórias, tem algo que foi fundamental para mim e que ficou muito latente, no que se refere ao Batman: na infância, eu não encontrei personagens heróis que serviram de referência racial para mim. É bem verdade que, no final da década de 80, não havia a variedade

de heróis, personagens, filmes e séries que se tem hoje. Entretanto, todos os que apareciam nas telas ou nas revistinhas de HQ eram brancos. Não me recordo de nenhum herói preto! E sabe, então, qual foi a minha escolha heroica infantil? O Batman.

Figura 5 - Eu e meu irmão fantasiados para o carnaval.



Fonte: Acervo pessoal.

É possível adivinhar o motivo? É que Batman vestia uma roupa toda preta, cobria-se dos pés à cabeça e ainda punha uma máscara – também preta – que, para a visão de um menino, disfarçava sua real identidade e aparência. Então, quando ele se vestia, e eu o via todo preto, eu imaginava que aquele era o único herói em quem eu poderia me ver “representado”. Sob minha ótica, era o único herói preto! Trato disso quando discuto representatividade em sala com os/as estudantes ou em casa com meus filhos e minha filha. Questiono-lhes sobre suas referências: Quem são? Por que são? Como eles se veem neles/nelas? Hoje, a literatura infantil, os quadrinhos e a mídia já apresentam uma certa quantidade de personagens negros/as com

destaque social, acessando ao poder, diferentemente da realidade por mim vivenciada há quase 40 anos. Enquanto pai e professor, consigo hoje propiciar o acesso de meus filhos, de minha filha e de meus/as alunos/as a obras que evidenciem o protagonismo negro, por meio de personagens empoderados/as, contadores/as de suas próprias narrativas e até cientes da possibilidade de transformação social através dos dispositivos legais já aprovados até o momento.

Figura 6 - Tarde de leitura com Bia, minha filha de 6 anos.



Fonte: Acervo pessoal

Isto é interessante ressaltar: os marcos legais aprovados no Brasil, a exemplo da Lei Nº 7.716/89 (Lei do Racismo ou Lei Caó), da Lei Nº 12.288/10 (Estatuto da Igualdade Racial), da Lei Nº 12.711/12 (Lei das Cotas nas Universidades), da Lei Nº 12.990/14 (Lei das Cotas nos Concursos Públicos), do Decreto Nº 4.886/03 (Institui a Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial), dentre outros, foram fundamentais para a transformação do modo como o/a negro/a se vê e como é visto/a no país. Logo, é perceptível como as mudanças nos parâmetros legais afetam as políticas públicas relacionadas à perspectiva racial.

É a partir da percepção de que as práticas de letramento familiares são importantes em nossa vida que reafirmo a importância de ser filho de Ana Maria e de Temístocles Reis, ambos hoje professores – ela, de educação infantil; ele, de karatê. Talvez por isso eu tenha mais alegria em ser docente, lembrando-me do que eu fazia em casa, e não tanto na escola.

Pensando na minha primeira etapa de formação escolar, eu não consegui atribuir sentido à maioria dos textos utilizados no meu processo de alfabetização e letramento. Embora eu adorasse realizar as tarefinhas da cartilha, cobrir os traços, letras, palavras e frases, copiá-las e pintar os desenhos, muitas vezes aquelas atividades não faziam nenhum sentido para mim, ou, pelo menos, não tinham sentido completo.

Na época, meus pais notaram de pronto o meu interesse pela leitura. Eles percebiam o quanto eu ficava motivado quando eles me pediam para procurar um contato na Telelista – e eu o achava rapidamente –, quando eu contava uma historinha para meu irmão caçula, quando eu lia uma receita no caderno de culinária para minha mãe fazer um daqueles bolos deliciosos, ou quando eu acompanhava oralmente alguma cena dos filmes de cowboy aos quais meu pai assistia em modo legendado. Porém, um outro episódio marcante em minha memória foi o dia em que meu pai me deixou, aos 10 anos, na porta de uma agência do antigo Banco Bamerindus, e me entregou um envelope, dizendo: “Aí tem um dinheiro para você pagar essa conta na boca do caixa”. Reflito comigo hoje: quantos letramentos eu vivenciei naquela tarde? Muitos foram os saberes mobilizados naquela situação de letramento, os quais foram adaptados das práticas escolares para a vida real, permitindo-me realizar procedimentos metacognitivos, baseando-me em diversos princípios possíveis para a resolução de problemas. Isso comprova que, quando os/as alunos/as trazem conhecimentos relevantes das práticas que já dominam, facilita as adaptações e transferências para situações da vida real (Kleiman, 2005).

De modo peculiar, rememoro um tempo de muitas descobertas através da leitura. Eu esperava ansiosamente meu pai trazer as revistas da Turma da Mônica, que, em cerca de duas horas, seriam devoradas por mim. E, por falar em descobertas, o mundo pós-alfabetização fez-me aproximar de Deus! Lembro-me de dois dos primeiros e mais significativos livros que li naquele momento: *Meu livro de histórias bíblicas*, da Associação Torre de Vigia de Bíblias e Tratados, e *Falando com os Anjos*, de Roberto Bo Goldkorn, os quais guardo até hoje com muito carinho.

Essas leituras contribuíram – e muito – para a minha formação religiosa, meu entendimento sobre a relação com Deus, com o próximo e comigo mesmo, e – por que não? – para estabelecer e fortalecer um contato direto com o mundo da escrita. Anos mais tarde, nas aulas de Catequese, já na Igreja Católica, da qual passei a participar ainda aos sete anos e continuo até os dias atuais, essas leituras foram mais aprofundadas pelos estudos da Bíblia e do Catecismo, que eram mais interpretativos do que históricos, e pelos rituais sacramentais, os quais enfatizavam as perspectivas gestuais e visuais.

Como professor da EJA há exatos dez anos, percebo que os letramentos religiosos estão muito presentes no cotidiano dos/as estudantes e da sala de aula desta modalidade, por meio de diversas denominações religiosas. Vários/as alunos/as me pediram dispensa em determinado dia da semana, por terem responsabilidades na participação de cerimônias religiosas, como cultos, missas, festas de caboclos ou de orixás; outros/as que informaram a necessidade de afastamento para “fazerem o santo” etc.

Dessa maneira, os letramentos religiosos também se mostram constantemente presentes nas minhas construções memorialísticas, seja por meio das práticas de leitura dos textos escritos, seja por meio de leituras dos gestos e movimentos ritualísticos.

Na escola, nos anos seguintes, já no Ensino Fundamental II, tive boas experiências de leitura, algumas marcantes para o universo juvenil, mas nada que tivesse a ver com os processos de letramento literário ou de letramento racial. Afinal, não me recordo muito de ter criado, produzido ou extrapolado as linhas dos enredos com essas leituras. Também não me recordo de ter refletido ou relacionado aquelas narrativas lidas ao meu cotidiano de um adolescente negro, morador de um bairro periférico de Salvador e filho de uma família relativamente pobre. Entre as páginas de *Pollyanna*, escrito pela estadunidense Eleanor H. Porter, ou de *Mariana*, produção de Pedro Bandeira, o retrato que surgia era sempre de garotos/as brancos/as, filhos/as da classe média, que pensavam apenas em se apaixonar ou em descobrir os mistérios dos crimes lançados no enredo. Quanto às práticas de leitura literária – se é que é possível assim denominar aquelas atividades –, só havia espaço para fichamentos ou para respostas a um questionário que já vinha dentro de cada um dos livros, quando os comprávamos. Portanto, eu até fantasiava, mas as asas da imaginação eram cortadas pelos meus próprios pensamentos, pela preocupação em estar com a resposta certa ou errada. Reflito que tais experiências iam de encontro ao conceito de leitura que a traduz como a capacidade de atribuir sentido ao texto, relacionando-o a outros também significativos ao leitor, atribuindo-lhe múltiplas interpretações, ainda que não previstas por outros leitores (Lajolo, 1982).

Ainda assim, os textos me marcaram bastante e construíram muito do jovem que fui e do homem letrado que hoje sou. Compreendo que, embora já alfabetizado desde os primeiros anos do Ensino Fundamental, os letramentos ocorreram – e ainda ocorrem – em minha vida como um processo contínuo de formação, por meio do qual foram desenvolvidas habilidades, atitudes e conhecimentos de uso efetivo da alfabetização nas práticas sociais que envolviam a língua escrita. Há de se destacar, entretanto, que o processo de escolarização é tradicionalmente responsável pelo acesso do indivíduo ao mundo da escrita; e, por essa razão, quando se percebe o desinteresse pela leitura ou dificuldades no uso da língua escrita, denuncia-se prontamente o

fracasso da escola. Afinal, os processos que envolvem o desenvolvimento de habilidades básicas de leitura e escrita – alfabetização –, assim como de habilidades relacionadas ao uso efetivo da escrita – letramento –, de modo geral, são vistos pela sociedade como incumbência da escola e da escolarização (Soares, 2003).

Sempre fui apaixonado pela leitura e, por conseguinte, sempre me destacava nas aulas de Língua Portuguesa. Meus professores me adoravam, porque nem precisavam pedir, e eu já estava iniciando o momento da leitura. Sem timidez, eu me colocava à frente da turma, que ouvia atentamente a minha oralização e, quase sempre sem gaguejar, percorria cada linha daqueles textos com a devida entonação.

No Ensino Médio, não mudou muita coisa: apenas a complexidade dos textos, os quais se apresentavam numa perspectiva mais literária, que exigia um estudo mais aprofundado do contexto histórico, da biografia dos/as autores/as, da visão de cada escola literária etc. Lembro-me ainda da sensação que senti ao ler as páginas vivas de *O cortiço*, de Aluísio de Azevedo. Cheguei a sentir o cheiro do café de Rita Baiana em meu quarto e a suar frio ao ler os encontros “calientes” de Miranda e Estela. E o que falar da raiva sentida quando lia as passagens em que Romão enganava e desdenhava de Bertoleza, ao ponto de entregá-la a seu algoz, levando-a ao suicídio?! Que saudades... Lembro que lia às escondidas, achando que meus pais não gostariam de saber que eu estava lendo “ousadias”, cenas de sexo, drogas, violência e xingamentos. Então, quando todos se deitavam, na calada da noite, muitas vezes debaixo das cobertas, acendia a lanterna e lia... escondido!

Naquele período, já mais informado, com as aulas de História, Sociologia e Filosofia ministradas pelas professoras Fabiane Almeida e Miriã Fonseca, duas mulheres negras que despertaram em mim a necessidade de estarmos atentos às atitudes hegemônicas mantenedoras de uma sociedade classista, racista e misógina, eu analisava o racismo científico que permeava, no final do século XIX e início do século XX, os ideais deterministas, o abolicionismo racista, o cientificismo, a objetificação, a animalização e a hipersexualização do corpo negro – principalmente o da mulher negra – naquelas páginas descritivas, típicas dos movimentos literários realistas e naturalistas.

Depois, vieram todos aqueles livros indicados na lista para o vestibular. Eu, como sempre, os devorava, sem saber que, sim, estava sendo devorado pela Literatura. Ela me dominou e me lançou no cenário acadêmico. Foi por causa da leitura que resolvi ser professor de Língua Portuguesa. Mas antes disso tentei Medicina. Sim, eu queria ser médico obstetra. Estudei para isso. Prestei o vestibular para Medicina e passei na 1ª fase da UFBA. Entretanto, erreí muitas questões de Química e não passei na 2ª fase. Foi uma decepção para mim! E, como

meus pais, na época, não tinham condições de manter um ano de estudo com professor particular de Química, eu não poderia mais arriscar. Não dava para “errar” mais uma vez. Hoje, sei que poderia buscar ajuda e focar nessa disciplina, mas – como disse anteriormente – meus 17 anos não me permitiram fazer essa análise; e, então, eu busquei um curso que tivesse ligação com minha caminhada escolar e que pudesse logo me possibilitar trabalhar para ajudar meus pais a manterem a nossa casa. Um ano a mais de estudo seria como um fardo nas costas deles.

Como um jovem negro, ciente das minhas condições financeiras não favoráveis, eu sabia que era preciso buscar uma remuneração urgentemente. Rememorar aquela decisão significa trazer à tona ideários e concepções de um jovem negro que se debatia entre seu sonho e sua necessidade. E foi aí que surgiu a dúvida: ser ou não ser professor de Língua Portuguesa? E, após inúmeros questionamentos, eu me apeguei à responsabilidade desse ofício: transformar vidas. Um professor precisa modificar – para melhor – a vida dos seus alunos. Foi com esse ideal que eu ingressei no Instituto de Letras da Bahia, em maio de 2004, após ser aprovado em 12º lugar no vestibular da UFBA. E, com esse ideal, até hoje, eu inicio e termino minhas aulas, sempre me perguntando: será que eu consegui mexer com minha turma, a ponto de transformar um pensamento, uma atitude, uma vida?

Essas reflexões estiveram mais nítidas quando minhas divagações alcançaram o quinquênio entre 2004 e 2009, momento em que estive na sonhada Academia, imbuído de um desejo transformador da minha realidade social. Coursar Letras Vernáculas na Universidade Federal da Bahia não foi, a princípio, o meu maior sonho; entretanto, tornou-se uma paixão avassaladora, a minha cachaça, longe da qual eu não consigo me enxergar. Ali, por meio de experiências exitosas – e outras nem tanto –, adquiri régua e compasso para me tornar professor de língua portuguesa.

Confesso que, no princípio, eu me decepcionei com o curso de Letras, porque não encontrei o encantamento literário que esperava. Logo no 1º semestre, na disciplina Introdução aos Estudos Literários I, fui surpreendido por uma professora doutoranda que tinha como objeto de pesquisa a obra de Junqueira Freire. Resultado: tínhamos de ler tão somente os poemas desse monge baiano e interpretá-los à luz de sua biografia e de outros escritos deixados por ele, em meio à clausura do Mosteiro de São Bento. E o pior: ela fez o mesmo em Introdução aos Estudos Literários II. Pensei logo em desistir. Não pela professora, mas pelos textos. Como é incrível pensar hoje naquele período da minha vida acadêmica! A obra de Junqueira Freire era muito angustiante para mim; transmitia-me uma tristeza profunda, um desespero de vida – ou de morte talvez – que me deixava inquieto, transtornado. Parece que, a cada poema, eu tinha minha energia mais sugada. Que experiência terrível! Aquilo verdadeiramente não me fazia bem! Eu

ficava me perguntando: “Será que sou mesmo obrigado a passar por isso?” Para mim, a literatura deveria despertar o prazer. Aquilo verdadeiramente não fazia o menor sentido para a minha vida. Zilberman (2003) argumenta que a mudança na prática de leitura envolve escolhas do/a professor/a, desde a seleção do texto até sua adaptação ao/à leitor/a, implicando na valorização tanto da obra literária quanto do processo de leitura.

Foi então que a professora precisou viajar para apresentar o seu trabalho e nos chegou um professor que modificou o ar daquela disciplina e reacendeu em mim a chama libertadora da literatura que transforma. Lembro-me bem da sua primeira aula, na metade do 2º semestre. Ele nos fez interpretar a música *Emílio*, de Jorge Ben Jor. Por meio das teorias de Roland Barthes, ele nos mostrou as múltiplas possibilidades interpretativas daquele texto que narrava a difícil conquista da Sara Baiana. Tenho até hoje em minha memória fotográfica os trechos da canção copiados com giz naquele quadro negro do PAF I. Pronto! Ali houve transformação. O texto mexeu comigo e com meus colegas, levando-nos a pensar por horas naquele enredo. Ademais, despertou várias facetas da nossa reflexão: a alegria contagiante do ritmo musical, os relacionamentos conjugais, as etapas da conquista do outro e – por que não? – a libido. Aquilo sim era uma aula de Literatura.

É preciso romper os muros engessados propostos por muitos de nós, professores/as, que acreditamos que o conhecimento do enredo de um texto é uma atividade suficiente para se considerar uma interpretação. Como na frase atribuída a Franz Kafka, “um livro deve ser o machado que quebra o mar gelado em nós” (Kafka, 2010, p. 82, *apud* ALENCAR, 2020). Portanto, a partir daquela experiência, eu voltei o meu olhar acadêmico para a leitura transformadora. Entretanto, embora imbuído dessa perspectiva acerca do ensino da literatura, àquela época, no final do segundo semestre, eu já estava entregue às amarras do ensino da língua, em meio às classes morfológicas e às funções sintáticas.

Após tantos estudos morfossintáticos, semântico-lexicais, fonético-fonológicos e literários, cheguei às disciplinas de Estágio Supervisionado e fui orientado por uma professora que dividiu as águas da minha trajetória universitária e profissional. Ela me ensinou a ensinar. E foi em suas aulas que aprendi a escolher criteriosamente o texto que iria trabalhar com meus/as alunos/as. Recordo-me com devoção de uma vivência, quando eu estava como regente de uma turma de 6º ano durante o Estágio II. Eu iria discutir a classe dos adjetivos e, para tanto, escolhi a música *Toda boa*, da banda Psirico, que estava entre as mais tocadas do momento. Quando mostrei o plano de aula à professora Noemi, ela me pediu para trocar o texto. Porém, depois de tanto eu argumentar, ela permitiu, deixando claro que estaria presente na escola no dia da realização daquela aula. E lá estava ela, assistindo placidamente o desenrolar de um

encontro de almas entre eu e os meus temporários alunos. Falamos sobre valorização à mulher, respeito às diferenças, estereótipos, saúde, negritude, até chegarmos às palavras responsáveis pela caracterização dos nomes, o que nos levou ao estudo dos adjetivos. Foi formidável! Noemi viu que eles aprenderam, e muito daquela aprendizagem devia-se à escolha do texto. Ela me parabenizou demais pela aula. Um dia marcante na minha vida acadêmica. Inesquecível!

Além disso, essa mesma professora propôs uma atividade, a qual foi a responsável por incitar, de forma sistemática e categórica, em meu pensamento, a reflexão sobre a importância do texto trabalhado em sala de aula. Ela nos pediu que produzíssemos um “álbum de textos”, uma espécie de catálogo, contendo dezenas de textos interessantes para discutir, com diversas faixas etárias, temas que nem sempre eram abordados pelos textos publicados nos livros didáticos. Escolhi-os milimetricamente, como se, a cada aula, o/a meu/a aluno/a fosse receber uma injeção de ânimo, de autoestima, de positividade, de altruísmo e de garra, que o/a conduzisse a um futuro melhor. Emociono-me até hoje ao pegar esse álbum – que ainda guardo comigo – e encontrar-me com aquele quase-professor cheio de ideologias e utopias relacionadas ao ensino da língua materna.

Mas, antes de concluir a socialização dessas memórias relacionadas à etapa da graduação, preciso sinalizar algo que sempre provocou em mim, no mínimo, uma inquietação: eu quase não tive professores/as negros/as. Na verdade, tive apenas quatro. Sabe o que isso significa? Significa que, matematicamente falando, eu cursei cerca de 50 disciplinas, ao longo de cinco anos de graduação, mas apenas 04 (quatro) dentre os/as meus/as professores/as eram negros/as. Ou seja, da totalidade de docentes que trabalhavam na graduação em Letras Vernáculas, na Universidade Federal da Bahia, na cidade de Salvador, a cidade que concentra mais indivíduos negros fora do continente africano, apenas 6% (seis por cento) eram negros/as. Não havia representatividade; não se discutiam temas voltados para as relações étnico-raciais, não se viam postos/cargos de poder, no Instituto de Letras da Bahia, sendo ocupados por negros/as. Quando eu já me dirigia para o fim do curso, a Prof^a Florentina Souza abriu turma para as disciplinas Literatura Portuguesa nos Países Africanos e Tópicos em Literatura Africana. Eu desejei muito cursar essas disciplinas, mas não consegui, devido aos horários em que foram disponibilizadas. O interesse surgiu porque, como falei, não percebi, ao longo da graduação, nenhum esforço dos/as professores/as em dialogar com a temática da negritude, muito menos em inserir conteúdo referente à História da África e do Brasil africano. Vale ressaltar que estou falando do ano 2004, quando ingressei na UFBA, um ano após a promulgação da Lei 10.639/03. A Lei estava novinha em folha. E, embora sabendo que ela se referia ao Ensino Básico, a universidade não demonstrava interesse em discuti-la e em formar

novos/as professores/as capacitados/as para esse trabalho em sala de aula. Então, voltando aos/as meus/as quatro professores/as negros/as, apenas uma voltou o seu conteúdo a uma perspectiva crítica que valorizasse a negritude. Isso ocorreu nos dois últimos semestres, com a professora de Lexicologia e de Tópicos em Lexicologia. Em suas aulas, percebi o seu desejo de romper com as barreiras impostas pelo cientificismo europeizado da academia. Ao tratar de léxico, essa professora procurava inquietar-nos com seus questionamentos; ao falar de gírias e de expressões idiomáticas, ela nos levava a compreender que muitas dessas classificações partiam de um preconceito linguístico enraizado na sociedade, o qual já discrimina a vestimenta, a moradia, a alimentação, o lazer dos/as menos favorecidos/as economicamente e dos grupos minoritários – principalmente dos/as negros/as –, e não faz diferença com a língua que estes/as utilizam. Foi a partir de suas provocações que decidi escrever o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) intitulado *A fraseologia no português do Brasil: “Ó, paí, ó”: a questão das gírias na Bahia*, no qual eu trazia à tona a crítica aos dicionários, gramáticas e outros compêndios linguísticos que, em sua maioria, não se interessavam em valorizar a heterogeneidade da língua, contribuindo para a efetivação do preconceito linguístico no país.

E assim eu saí da UFBA, formado, mas sem acreditar que um dia eu poderia ocupar aquele espaço acadêmico já como docente. Eu não me via ali. Isso refletiu muito na minha decisão de abandonar a formação no bacharelado. Para mim, aquilo não fazia sentido. Então, fui em busca do meu caminho como docente da Educação Básica.

2.2 PRIMEIROS PASSOS NOS CAMINHOS DA DOCÊNCIA

Nascido em Salvador (BA), a minha cidade sempre foi o meu reduto. Nunca saí daqui para lecionar em outro lugar. Todo o meu percurso profissional, desde a formatura, em 2009, foi em instituições desta capital.

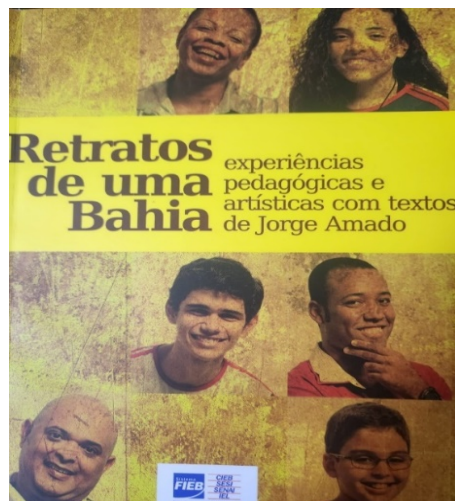
Já formado, levei comigo aquelas experiências e teorias construídas até a minha graduação para a práxis pedagógica. Confesso que, até hoje, diante de algumas propostas feitas pelos livros didáticos, sinto dificuldade em adequar o texto à realidade do meu público-alvo. Mas, sempre que posso, ponho em prática as estratégias ensinadas durante a minha formação e tento levar os/as meus/as estudantes, por meio da leitura, a uma viagem inesgotável, a uma aprendizagem viva e participativa, capaz de transformar cada dia do seu cotidiano escolar, pessoal e profissional. De acordo com Cosson (2012), a leitura literária na escola não apenas desenvolve o hábito de ler ou proporciona prazer, mas principalmente fornece aos/as leitores/as

as habilidades necessárias para compreender e interagir efetivamente com o mundo expresso através da linguagem.

Lembro-me de que, nessa estrada profissional, deparei-me com algumas paradas fundamentais para a continuidade do meu caminho. A primeira delas foi a Universidade Salvador (Unifacs), onde dei os meus primeiros passos como docente, a convite da professora Noemi, aquela preceptora dos estágios supervisionados. Quanto aprendizado! Entre um campus e outro, memórias de um professor inquieto, inexperiente, receoso, mas pleno de vontade de fazer o melhor. Depois, ministrei aulas de Português Aplicado, em uma unidade do Senai (Serviço Nacional da Indústria), que foi uma experiência pouco afetiva para mim. Tudo parecia engessado, como aqueles gêneros textuais utilizados no mundo corporativo. A seguir, fui contratado por duas escolas particulares: o Colégio Soledade, onde estou até hoje, e o Sesi Itapagipe.

De setembro de 2009 a fevereiro de 2015, estive ligado a essa instituição, que tanto me valorizou enquanto profissional, investiu em minha formação e permitiu que eu (re)colocasse em prática as perspectivas e reflexões sobre o ensino da língua que permeavam a minha trajetória e as quais eu acreditava serem as mais adequadas para o processo de transformação dos/as meus/as estudantes. Dentre as várias experiências textuais promovidas por mim nessa escola, não posso deixar de citar o Projeto Jorge Amado, o qual, devido a sua tamanha repercussão e ao envolvimento dos/as alunos/as, professores/as e de toda a comunidade escolar, resultou na publicação do livro *Retratos de uma Bahia: experiências pedagógicas e artísticas com textos de Jorge Amado*, do qual ainda compus a capa, ao lado de outros colegas e de estudantes.

Figura 7 - Capa do livro *Retratos de uma Bahia*.



Fonte: Acervo pessoal.

As inquietações suscitadas em cada experiência profissional fizeram-me buscar incessantemente novos círculos formativos, a fim de que pudesse realizar, da melhor maneira, o meu ofício. Sendo assim, em 2009 – logo após a conclusão da graduação –, ingressei na especialização em Gramática e Texto (Unifacs). A seguir, aprofundei os meus estudos em docência da língua portuguesa, por meio de cursos de extensão, e lancei-me em todo e qualquer evento relacionado à docência, a fim de buscar a formação continuada. Em todos eles, demonstrei o interesse pelas práticas de leitura, sempre imbuído em debruçar-me sobre os textos que me teceram enquanto ser social, a fim de contribuir para que os/as estudantes pudessem, em sua prática social, estabelecer relações significativas entre os textos lidos e a realidade em que estavam inseridos.

Em 2013, fui convocado pela Secretaria Municipal de Educação de Salvador, após ser aprovado em concurso público prestado em 2010, para assumir o cargo de Professor de Língua Portuguesa na Escola Municipal Visconde de Cairu. Ampliei meu leque de olhares, pois agora, além das turmas dos anos finais do Ensino Fundamental, com as quais já estava acostumado a trabalhar, passei a conhecer a realidade da Educação de Jovens e Adultos. Imaturidade, medo, insegurança... Quantos sentimentos envolvidos diante do novo! Aquilo era mais que o oceano! Era um universo totalmente desconhecido em que a disputa de poder, de interesses, de posicionamentos ideológicos e políticos estavam presentes. Foi um grande choque perceber aquela realidade. Não há investimento em leitura na escola pública? Por que uma escola como aquela não possuía sequer uma biblioteca ou uma sala de leitura? Aliás, como não havia livro didático para as turmas da EJA? Barbosa (2006) destaca que a escola brasileira, encarregada do ensino da leitura e escrita, falha em ensinar, principalmente aos grupos sociais menos alfabetizados, devido à falta de alinhamento com as práticas sociais de leitura utilizadas por diferentes grupos inseridos em contextos históricos diversos.

Foi então que mergulhei ainda mais nas leituras literárias porque precisava conhecer o que, até então, estava desconhecido. Que relação os/as meus/as alunos/as tinham com a leitura? Que experiências literárias haviam sido proporcionadas pelos/as professores/as anteriores? Precisava conhecer o meu público, para despertar nele o gosto pelo livro e pela leitura. Foi o período em que mais comecei a trazer para a consciência aquilo que estava na intuição, por meio dos registros escritos que abarcavam meu fazer em termos de planejamento, intervenções, hipóteses e teorias.

Bartolomeu Campos de Queirós, em um trecho do *Manifesto Por um Brasil Literário*, defende que “possibilitar aos mais jovens acesso ao texto literário é garantir a presença de elementos – que inauguram a vida – como essenciais para o seu crescimento” (Queirós, 2009).

Como isso faz diferença na vida do ser humano! Por isso, sempre busquei apresentar a literatura aos/às meus/as alunos/as, para que pudessem criar, inventar, (re)inventar um oceano naquele mar de letras, imagens e símbolos.

As formações continuadas iniciaram-se, mas não realizei apenas as que a rede municipal oferecia. Desde a conclusão da minha graduação, procurei outras formações (teóricas, práticas e culturais), em outros lugares e espaços, com outras pessoas que traziam inúmeras experiências de diferentes realidades. Primeiramente, ainda em 2009, iniciei uma especialização em Gramática e Texto, na Unifacs. Tive a oportunidade, nessa experiência, de ampliar a discussão acerca do estudo sobre análise linguística e sobre literatura associados à experiência de leitura. Em 2014, já no Sesi, busquei atualizar os estudos, por meio de um curso de extensão em Ensino de Língua Portuguesa, com carga horária de 240 horas. O leque ampliou-se, mas sem perder de vista o miudinho da sala de aula. De lá para cá, participei de cursos, visitas a museus, exposições, feiras culturais, bienais; a minha procura foi intensa e, nesse universo de possibilidades, aprendi a selecionar o que servia para minha atuação. No entanto, o que eu pressupunha que não servia, não era descartado; muito pelo contrário, me ajudava a argumentar, a entender o diferente, a interpretar o que não era aceito. Isso me fez compreender que precisamos conhecer as diferentes frentes de trabalho, as distintas concepções e práticas presentes no campo educacional, a maneira de abordar determinados assuntos e a importância de não se prender a “preconceitos conceituais”.

Uma experiência fascinante e inesquecível foi a que tive em 2015 com os/as alunos/as da EJA. Em geral, eram estudantes de idade entre 16 e 70 anos, que trabalhavam em padarias, lojas, escritórios, residências, oficinas e feiras. Alunos/as que estavam na escola porque perderam o ritmo de estudo no tempo regular ou que não tiveram oportunidade de estudar em idade regular. Alunos/as que queriam apenas ampliar seu conhecimento ou mostrar à família o certificado de escolaridade. Esses foram alguns dos desafios enfrentados por mim na busca de um fio condutor capaz de atender às distintas necessidades que ali se faziam presentes. Era a heterogeneidade sendo vista como um fato, e não como um problema. Foi nessa realidade, marcada pela diversidade, que eu elaborei o projeto Identidade, a partir do qual eu sugeria a leitura de textos relacionados à vivência profissional de cada um/a deles/as. A partir de então, eles/as compartilhavam suas experiências cotidianas, o que proporcionava uma socialização riquíssima acerca do cotidiano de cada estudante e da realidade social em que nos encontrávamos. Eu visitei o local de trabalho de cada aluno/a, gravei vídeos e produzi um documentário que registrou cada etapa do projeto. No final, eles/as produziram textos de gêneros diversos, relatando as experiências de vida dos/as colegas. Foi um mergulho na

construção de uma identidade pessoal e comunitária, que valorizou a união e a busca pelo bem-estar social coletivo. Mesmo sem ter conhecimento sobre os estudos mais recentes acerca dos conceitos de Letramentos e das novas concepções de Letramentos, como os Letramentos de Reexistência e os Letramentos Negros, eu já valorizava ali as interações cotidianas dos estudantes como objetos de conhecimento e de linguagem.

Sempre pensando na práxis vivenciada nas instituições escolares, procurava, em uma nova formação, um aporte teórico que subsidiasse a minha pesquisa, ajudando-me a entender como relacionar as práticas cotidianas na perspectiva do ensino de língua portuguesa, sem perder de vista o público da EJA. Desde quando desejei ingressar no mestrado, o meu pensamento era o de que o universo dessa nova etapa me proporcionaria novos métodos para realizar práticas de leitura, de produção textual e de análise linguística, a fim de que eu pudesse desenvolver melhores estratégias a serem utilizadas por mim para o meu bem fazer pedagógico em sala de aula. Afinal, enquanto professor que sou, considerando que a leitura é capaz de transformar a vida do indivíduo, estive sempre em busca de estratégias para incentivar, cada vez mais, os/as meus/as estudantes à prática da leitura, contribuindo para que eles/as pudessem atribuir significados aos textos lidos e tornassem-se cada vez mais analíticos/as e críticos/as, a partir de suas próprias realidades e objetivos de vida. Afinal, o processo de aprendizagem da leitura envolve a compreensão de mundo, sugerindo que o papel do/a educador/a não é apenas ensinar a ler, mas também criar oportunidades para que o/a aluno/a desenvolva sua própria aprendizagem com base em seus interesses, necessidades e curiosidade enquanto enfrenta os desafios da realidade (Martins, 1999).

Nesse sentido, o meu principal objetivo, ao vincular-me ao Programa Profletras/UFBA, era aperfeiçoar ainda mais o meu fazer docente, teorizando sobre o que eu já fazia, e descobrir novas perguntas, buscando outras possibilidades de pensar caminhos para propor a leitura significativa, escolhida minuciosamente, direcionada a um público específico e discutida para transformar o cotidiano presente e futuro da comunidade escolar, compromisso firmado desde que me propus a lecionar na rede pública de ensino. A escolha dos textos para cada aula sempre me fascinou e, no Profletras, pude me aperfeiçoar nesse processo.

2.3 NAS VEREDAS DO PROFLETRAS

A notícia da minha aprovação no Profletras trouxe muito contentamento a mim e à minha família, com quem sempre partilhei o desejo de continuar estudando na minha área, agora

em um novo nível de formação. Foram meses intensos com várias disciplinas. Todas importantes. Aqui destaco brevemente algumas das mais significativas experiências.

Logo na aula inaugural, eu me identifiquei com o discurso de alguns/as professores/as, a exemplo de Júlio Neves, que falou sobre seus trabalhos acerca da multimodalidade, da sua experiência no Ensino Básico e de sua predileção pelos estudos da Análise de Discurso Crítica (ADC). Eu me reconheci naquele professor, lembrando que na graduação tive pouquíssimos professores negros. Portanto, ver aquele homem negro ocupando um lugar de destaque, como docente, ex-coordenador do Profletras, ex-membro de Comitê de Ética, orientador de vários trabalhos e grupos de pesquisa, deu-me um ânimo absurdo, em relação ao curso do mestrado. Quantos/as professores/as negros/as neste programa! Enfim, parece que eu havia encontrado o meu lugar.

É muito interessante e gratificante recordar e perceber que cada disciplina contribuiu diversa e efetivamente para a construção da minha formação e, conseqüentemente, para a produção deste trabalho. Nas linhas que seguem, tratarei um pouco mais dessas memórias.

Na disciplina Alfabetização e Letramento, fomos provocados a refletirmos sobre as nossas práticas de leitura e escrita, percebendo o modo como elas se entrelaçam no nosso cotidiano. Foi também nessa disciplina que discutimos os conceitos de Letramentos e como estes aconteceram e ainda acontecem nas nossas memórias. Em Literatura e Ensino, realizamos reflexões muito pertinentes acerca do espaço que a literatura ocupa na Educação Básica, sobre a necessidade do letramento literário, da formação de leitores, da abordagem da linguagem literária em sala de aula. Foi o professor dessa disciplina quem primeiramente, neste curso, provocou a discussão acerca da necessidade de se fazer cumprir a Lei 10.639/03, incluindo as literaturas africanas e indígenas no currículo escolar. Um dos textos que nos foram apresentados, nesse escopo, foi o “Encruzilhadas epistemológicas para as literaturas africanas no Brasil”, elaborado por Henrique Freitas, que nos exorta, por meio da exposição de dez desafios teóricos, metodológicos e críticos, a arriscarmo-nos para que as Literaturas Africanas no Brasil tornem-se fluxo permanente, enfrentando a colonialidade do poder e do saber imposta pela cultura lusófona (Freitas, 2014).

Ademais, durante o percurso de aprendizagem construído nas aulas da disciplina Texto e Ensino, muitas foram as reflexões teóricas que contribuíram assertivamente para a ressignificação do meu projeto de pesquisa e que transformaram as práticas do meu ofício, enquanto professor-pesquisador. A primeira referência motivadora à minha pesquisa foi a de Conceição Evaristo, por meio do conceito de “Escrevivência”. Pensar na experiência de nossa condição enquanto brasileiros de origem afrodiáspórica, colocando-nos para afirmarmos a

nossa origem e celebrarmos a nossa ancestralidade, de modo a construirmos um novo caminho, uma docência valorizadora das vivências dos/as nossos/as estudantes, é uma prática libertária (Evaristo, 2020). A segunda refere-se aos Letramentos de Reexistência, elucubrados por Ana Lúcia Silva Souza (2011), a qual nos convoca – enquanto professores de Língua Portuguesa – a percebermos a complexidade social e histórica que envolve as práticas cotidianas de uso da linguagem, produzindo experiências decolonizadoras em sala de aula, que motivem o nosso público a superarem as barreiras impostas por uma sociedade deveras excludente (Souza, 2011). Por fim, a partir das minhas inquietações diante da realidade encontrada na EJA, relacionadas aos jogos de interesses, à disputa de poder e ao silenciamento dos corpos negros e femininos de um bairro periférico de Salvador, as postulações de Audre Lorde (1977) acerca da transformação do silêncio em linguagem e ação, discutindo o poderio da língua e das narrativas de si como ato político, e as elucubrações sobre as afirmações de Mészáros (2008) quanto ao ensino face às políticas públicas, ao mercado de trabalho, evidenciando a educação como um bem social maior, resignificaram o meu pensamento em relação à escolha dos textos em sala de aula. Se eu já me incomodava, por não possuir material didático direcionado à EJA, agora eu reflito também acerca da importância da triagem textual necessária a cada aula, porque toda decisão é política. Portanto, quando eu escolho levar para os/as meus/as alunos/as textos escritos por Carolina Maria de Jesus, Lívia Natália, Elisa Lucinda, Chimamanda Ngozi, Jeferson Tenório, Itamar Vieira Júnior e pela própria Conceição Evaristo, evidencio a prioridade que tenho – como professor preto, oriundo da escola e da universidade públicas – em promover uma aprendizagem viva, participativa e antirracista.

A última disciplina do primeiro semestre que apresento aqui foi aquela cuja professora me tomou no primeiro encontro e por quem tive a honra de ter sido orientado: Gramática, Variação e Ensino. “Inquietude” foi a palavra-chave que abriu a minha caminhada naquela disciplina do mestrado. Era para ser um dia em que colocaríamos a professora no colo, devido a sua então recente perda maternal, mas, na verdade, quem nos pôs ao colo foi ela! Feito uma mãe mesmo! Ela proporcionou uma viagem no tempo, com oportunidade de revisitarmos o nosso memorial de admissão ao curso. Depois, contou-nos sobre suas paixões pelo ensino de língua materna e pelos estudos dos letramentos e das relações étnico-raciais. Naquela aula, a professora Analu me sacudiu, virou a minha cabeça, revirou minha trajetória e me bombardeou com profundas reflexões, as quais jamais esquecerei: “O que é a Gramática no pós-Covid?”, “Como pensar a Gramática, sem tirar a visibilidade dos/as nossos/as estudantes?”, “O que os/as estudantes da EJA fazem com a linguagem fora da escola?”, “O que fazer com o letramento escolar?”, “Quais os letramentos comuns daquela comunidade em que eles estão inseridos?”,

“O que a leitura das leis tem a ver com a nossa rotina, com o nosso fazer pedagógico?”. E, como um golpe de misericórdia, ela meteu a mão na ferida: “Sintam-se convidados/as a observarem o cotidiano dos/as seus/as estudantes, refletindo sobre para que serve a gramática quando eles/as nem sequer se alimentaram”. Além disso, como se ainda pudéssemos aprender algo de mais valioso, ela enfatizou: “Acima de tudo, vocês são pessoas que formam pessoas! Não há como oferecer aquilo que não se tem, em um corpo que só pensa nos outros. Afinal, autocuidado é política de vida!”. Naquela aula, eu decidi: quero essa professora como minha orientadora, porque ela entende a minha história, valoriza o que eu passei para estar aqui e olha todos os processos com uma ótica multifacetada: linguística, social, filosófica, jurídica e étnico-racial. Ainda nessa disciplina, discutimos, como base teórica, os fundamentos de Linguagem como interação social, Territorialidade, Pedagogia Decolonial, Letramentos de Reexistência, Ensino de Gramática e as determinações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), temas que muito contribuíram para a construção do projeto de pesquisa e que serão – alguns deles – explanados mais adiante, nos próximos capítulos deste trabalho.

Figura 8 - Eu e Analu, após encontro de orientação na UFBA.



Foto: Acervo pessoal

Foram discussões fantásticas, as quais me fizeram refletir sobre o meu papel enquanto docente e deixaram uma contribuição extremamente significativa no que tange às concepções de ensino da língua, de texto, de gramática e de literatura. De que maneira a minha prática docente pode contribuir para a percepção dos diversos eventos de letramento que ocorrem fora

da sala de aula? Que atividades de língua portuguesa podem compor a minha práxis cotidiana? E, talvez a mais significativa para mim, por ser o objeto de minha pesquisa: como se configuraria um material didático específico para minhas turmas de Educação de Jovens e Adultos, por meio de uma educação antirracista?

Tendo em vista que eu pretendo elaborar um material que seja voltado especificamente para a EJA, por meio de uma perspectiva antirracista, refletir sobre a necessidade de utilizar a experiência linguística cotidiana do/a aluno/a no processo foi de fundamental importância para o meu trabalho. Além disso, foi preciso ponderar: que textos seriam interessantes para motivar a discussão de temáticas decoloniais numa sala de jovens e adultos? Como propor a discussão do rompimento de determinadas hegemonias que ainda persistem em evidenciar, nos materiais didáticos, imagens de homens e mulheres negros/as em situações subalternizadas e marginalizadas pela sociedade? Que bagagem os/as estudantes trazem e em quais situação de interação eles/as estão inseridos/as no cotidiano? Essas reflexões foram fundamentais para a produção do produto da minha pesquisa, e a Análise de Discurso Crítica (ADC), por meio da disciplina Linguagens, Práticas Sociais e Ensino, muito me acrescentou nesta formação.

Ainda mergulhado nas vivências do Profletras, as discussões da disciplina Produção de Material Didático para o Ensino de Língua Portuguesa levaram-me a refletir acerca das configurações do material específico para a EJA, por meio de uma perspectiva antirracista. Acredito que o maior benefício desta disciplina foi a mudança do ser professor-pesquisador, que se deparou com a reflexão do seu fazer pedagógico, a partir do fazer de sua mestra. Ademais, a última disciplina que cito aqui, neste memorial, é Elaboração de Projetos Educacionais, por meio da qual a professora magistralmente conduziu-nos à construção de cada etapa do projeto de pesquisa. Em seguida, ela propôs o debate de alguns conceitos bastante pertinentes à nossa formação: etnografia e autoetnografia nas pesquisas em sala de aula. Além disso, discutimos o memorial de formação enquanto gênero textual e passamos, então, à entrelaçá-lo com o projeto de pesquisa em si.

Foi o que tentei fazer até aqui!

Na próxima seção, discorrerei sobre o território da Escola Municipal Visconde de Cairu e dos/as estudantes da EJA nela inseridos/as, onde exerço a minha prática docente e que será espaço vivo para a proposta pedagógica elaborada neste memorial, esmiuçando os perfis físico, cultural, profissional e social.

3. TERRITÓRIO DE IDENTIDADES: UM MERGULHO NAS FONTES DAS NARRATIVAS DE BROTAS, EM SALVADOR (BA)

Considerado um dos mais renomados intelectuais do século XX, Milton Santos revolucionou os estudos da geografia no Brasil, referindo-se a temas como cidadania, demografia, migrações, urbanismo e território. E, em diálogo com ele, começo a discutir o conceito de território sob uma perspectiva social e, assim, estamos longe de o entendermos como um pedaço de chão, mas sim, no uso de suas palavras, como “o uso do território, e não o território em si mesmo, que faz dele objeto da análise social. Trata-se de uma forma impura, um híbrido, uma noção que, por isso mesmo, carece de constante revisão histórica” (Santos, 1994, p. 15). E ele continua: “O que ele tem de permanente é ser nosso quadro de vida. Seu entendimento é, pois, fundamental para afastar o risco de alienação, o risco de perda do sentido da existência individual e coletiva, o risco de renúncia ao futuro” (Santos, 1994, p. 15).

Assim, discordando das teorias existentes à época sobre o conceito de território, Milton Santos defende a ideia de que os/as sujeitos/as que habitam determinada região também compõem o que chamamos de território. Logo, o território inclui todos/as os/as atores/atrizes que tornam vivos os espaços, e não apenas o Estado, como na acepção herdada da Modernidade. Não se refere apenas a aspectos geométricos e topológicos, nem ao conceito de espaço econômico, mas à existência total e ao domínio da contiguidade, do pertencimento. O território envolve todos/as os/as atores/atrizes e todos os aspectos e, por isso, é sinônimo de espaço banal (Santos, 1996), espaço de todas as existências.

Portanto, o território não alude a um lugar estático em que as pessoas transitam e as instituições se estabelecem, mas à própria vivência do referido espaço, que mescla materialidade e vida social, de modo indissociável, solidário e contraditório (Santos, 1996). É a junção entre o território propriamente dito e a atual população, com suas diversas ações humanas; ele – o território usado – está posto, mas também vai se costurando por meio das técnicas e ações humanas. Como conceito genuíno, o território é constituído de linhas e formas, mas, como conceito heterogêneo, o território usado é constituído de "objetos e ações, sinônimo de espaço humano, espaço habitado" (Santos, 1994, p. 16).

E, já que a história se constrói na interação entre todos/as os/as sujeitos/as e instituições, independentemente do poder exercido por cada um/a – apesar de desigual –, o espaço é sempre histórico, e sua historicidade advém da interseção entre as peculiaridades materiais do território e as peculiaridades das ações humanas. Todavia, estas últimas são as responsáveis pela significação real desse espaço, a partir do momento em que tais ações recaem sobre as suas

bases materiais e imateriais.

3.1 A PERIFERIA VIVA DA VISCONDE

É nessa perspectiva, portanto, que apresentarei o território em que atuo e onde está instalada a Escola Municipal Visconde de Cairu, enquanto espaço escolar e organismo vivo, repleto de ações humanas. Assim, vislumbro esse território repleto de afetos, culturas e valores construídos por meio das interações entre os/as sujeitos/as ali inseridos/as, seus espaços, suas relações e suas narrativas.

Nesse território, sou um professor-pesquisador negro, militante pela causa negra e tenho buscado, por meio de minha práxis, estimular os/as meus/minhas estudantes a uma vivência de autoconhecimento, de valorização dos seus traços identitários e ancestrais e de adoção de práticas antirracistas. Leciono há dez anos nessa escola municipal, situada na periferia de Salvador, na Bahia, entendendo “periferia” não apenas como um recorte de espaço físico distante do centro da cidade, mas conforme os estudos de Milton Santos (1979 e 1994) e de Tiaraju D’Andrea (2020).

O primeiro, já citado anteriormente, postula que o termo se refere a territórios urbanos que sofrem exclusão e segregação, devido ao desenvolvimento, à dinâmica e à intensificação do processo de urbanização no Brasil (Santos, 1994). Nesse sentido, Santos atualizou o que já havia postulado acerca desse conceito, quando afirmara:

Em termos geográficos, a periferia não será definida pela distância física entre um polo e as zonas tributárias, mas antes em termos de acessibilidade. Esta depende essencialmente da existência de vias de transporte e da possibilidade efetiva de sua utilização pelos indivíduos, com o objetivo de satisfazer necessidades reais ou sentidas como tais. Mas a incapacidade de acesso a bens e serviços é, em si mesma, um dado suficiente para repelir o indivíduo e também, afirma, a uma situação periférica. (Santos, 1979, p. 229, *apud* Guimarães, 2015, p. 117).

O segundo, reunindo diversas acepções acadêmicas e populares acerca do conceito de periferia, ressalta o surgimento de uma consciência periférica – divulgada principalmente pelos coletivos artísticos e culturais – baseada em uma experiência urbana de vivência local e de inferência sobre desigualdade entre diferentes territórios da cidade (D’Andrea, 2020). Sob esse viés, Tiaraju D’Andrea (2020) defende que esse termo revela substancialmente uma desigualdade na distribuição da riqueza no espaço. Basicamente, enquanto persistir a disparidade na distribuição de recursos entre áreas centrais e periféricas, a distinção entre elas continuará sendo mais do que meramente geográfica.

E, nesse sentido, eu discordo parcialmente deste último ponto, pois acredito que, quando alcançarmos uma equidade social significativa – ainda utópica nos dias de hoje –, o termo “periferia” não perderá sua relevância política, social e subjetiva. Portanto, ao falar de periferia, ampliamos a ideia de um território marcado apenas pela ausência de direitos para também um espaço de valorização das marcas de resistência, resiliência e superação das duras realidades vivenciadas cotidianamente por sujeitos/as diversos/as naquele espaço.

Percebo que, em um espaço escolar, independentemente de este pertencer à rede pública ou à particular, ocorre geralmente um choque de diversidades: de faixa etária, de gênero, de crenças, de orientação sexual, de ideologia política, de pertencimento racial, de crença religiosa e até de variações linguísticas, como também costumam-se reunir sujeitos/as provenientes de vários espaços geográficos e de distintas culturas. Por isso, é produtivo considerar que tanto as identidades dos/as estudantes quanto a diversidade existente entre elas devem ser levadas em conta pelo/a professor/a em sua prática pedagógica.

O conceito de Identidade, conforme delineado por Hall (1987 *apud* 2006), desafia as noções tradicionais, ao afirmar que a identidade do/a sujeito/a pós-moderno é uma construção histórica, desvinculada de determinismos biológicos. Contrariamente à ideia de uma essência fixa e permanente, ele a descreve como uma "celebração móvel" em constante formação e transformação. Essa dinâmica identitária se dá em resposta às interpelações e representações dos sistemas culturais, refletindo assim a fluidez e a complexidade das interações sociais contemporâneas.

Munanga (2004) também ajuda a discutir este conceito, afirmando que, “se do ponto de vista biológico e sociológico, a mestiçagem e a transculturação entre povos que aqui se encontraram é um fato consumado, a identidade é um processo sempre negociado e renegociado, de acordo com os critérios ideológico-políticos e as relações de poder” (Munanga, 2004, p. 118-119). Assim, promover a discussão e a valorização da cultura negra, historicamente negada, marginalizada e subjugada, emerge como uma estratégia essencial na possibilidade da construção de uma consciência coletiva engajadora, capaz de ressignificar as identidades negras e fomentar uma sociedade inclusiva em sua pluriculturalidade e plurirracialidade. Dessa forma, em diversos momentos, o/a sujeito/a adota distintas identidades que não se consolidam em torno de um único "eu" coerente.

Para pensarmos a sala de aula, é necessário reconhecer que cada sujeito/a apresenta traços identitários distintos e que o ensino de língua portuguesa possui uma função crucial no processo de autoidentificação – bem como na construção da alteridade – de professores/as e de seus/as alunos/as. É dessa maneira que procuro trabalhar na unidade escolar em que leciono

desde quando fui admitido no sistema público de educação municipal de Salvador. É onde ensino e aprendo.

Figura 9 - Fachada da Escola Municipal Visconde de Cairu.



Fonte: Google Maps (2022)

A Escola Municipal Visconde de Cairu, situada à Rua Frederico Costa, em Brotas, em uma localidade que liga o Engenho Velho de Brotas a Cosme de Farias, funciona nos três turnos com seis salas de aula, atendendo atualmente a cerca de 500 alunos/as: crianças do 6º ao 9º anos, nos turnos matutino e vespertino; e jovens e adultos/as, no noturno, na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA), nos Tempos de Aprender (TAP) I ao V. Os TAP I a III correspondem aos anos iniciais do Ensino Fundamental; já os TAP IV e V, aos anos finais desse segmento escolar. A faixa etária do público da EJA, nesses últimos dez anos, período em que leciono nesta escola, tem sido entre 15 e 70 anos, em turmas multietárias.

O espaço físico da escola é distribuído em uma estrutura predial de dois andares (térreo e 1º andar). Na área externa do térreo, há um pátio descoberto, onde ficam dispostas mesas e cadeiras, usadas para as refeições dos/as estudantes e para os momentos de socialização entre eles/as e de culminância de projetos escolares.

No momento da produção deste capítulo do trabalho, a escola estava passando por uma reforma estrutural, e os corredores estavam sendo utilizados para guardar materiais utilizados pela secretaria da escola. Por esse motivo também, as dependências do térreo estavam inacessíveis.

Por uma questão ética, não foram expostas aqui imagens com os/as estudantes. Porém, relato com orgulho que a Visconde cotidianamente está sempre em movimento, como um organismo vivo e fecundo, definido pelas idas e vindas de seus/as funcionários/as,

professores/as, estudantes e seus/as familiares.

Figura 10 - Imagens da área interna do andar térreo da Escola Municipal Visconde de Cairu.



Fonte: Acervo pessoal.

No andar superior, distribuídos ao longo de um comprido corredor, localizam-se os banheiros sociais e as seis salas de aula, dentre as quais duas são utilizadas para as aulas das turmas do TAP IV e do TAP V da EJA. As demais, para os TAP I, II e III.

Figura 11 - Imagens das salas de aula da EJA e do corredor, localizados no 1º andar da Escola Municipal Visconde de Cairu.



Fonte: Acervo pessoal.

3.2 ENTRE CONTORNOS E SILHUETAS APREENSIVAS, A VIDA ACONTECE

Brotas é um bairro central da cidade de Salvador, um dos mais habitados da capital baiana e também um dos mais extensos. Faz limite com os bairros Itagira, Candeal, Matatu,

Cosme de Farias, Luís Anselmo, Retiro, Pernambués, Caminho das Árvores, Engenho Velho de Brotas, Acupe, Engenho Velho da Federação e Rio Vermelho. A densidade demográfica do bairro é de 139,2 habitantes por hectare. Segundo o IBGE (2012) e o ObservaSSA (2018), Brotas é o terceiro bairro com a maior população de sujeitos/as declarados/as negros/as em Salvador, com 70,99% (49.804 habitantes) da totalidade; há também os/as que se declaram brancos/as (27,62%), amarelos/as (1,04%) e indígenas (0,35%). Sua população total, em 2010, somando todas as etnias, era de 70.158 habitantes, sendo 54,57% do sexo feminino e 45,43% do sexo masculino.

Quanto às faixas etárias, sua população residente é composta por sujeitos/as de idade entre 0 e 14 anos (16,68%), entre 15 e 19 anos (7,15%), entre 20 e 49 anos (52,99%), entre 50 e 64 anos (14,88%) e acima de 65 anos (8,30%). Há também que se destacar, nesse perfil social, a informação de que, dentre a população acima de 15 anos residente em Brotas, 2,03% dos homens e 2,60% das mulheres declararam-se não alfabetizados no Censo 2010. Vale ressaltar que, em se tratando do recorte referente ao bairro de Brotas, esses foram os mais recentes dados divulgados pelo IBGE e pelo ObservaSSA (2018). Embora o IBGE tenha divulgado o Censo 2022 em fevereiro de 2024, até o momento de submissão deste trabalho esta renomada instituição ainda não havia revelado o recorte referente aos bairros, informação que nos interessava.

Já em relação à segurança, em 2008, dados da Polícia Civil apontaram que Brotas tinha se tornado um dos bairros mais perigosos de Salvador. Em 2017, foi divulgado pelo jornal Correio que a facção criminosa BDM (Bonde do Maluco), que exerce controle sobre o tráfico de drogas na Bahia, atua sobre o bairro, ao lado de outra poderosa facção, CP (Comando da Paz). É importante ressaltar que a Escola Visconde de Cairu fica exatamente em uma zona de conflito, uma vez que a facção BDM atua na região à direita da escola e a CP, na região à esquerda. Assim sendo, constantemente ocorre suspensão de aula, sobretudo no noturno, devido à guerra pelo domínio do tráfico nessas localidades. Como temos uma comunidade flutuante, ou seja, alunos/as oriundos/as das várias localidades de Brotas e adjacências, como Cosme de Farias, Bonocô, Dique, Engenho Velho de Brotas, Luis Anselmo e Ogunjá, contamos com uma realidade bastante fragmentada em relação ao apoio e ao envolvimento dos/as estudantes nas atividades escolares, sobretudo na EJA. É fácil perceber que atividades programadas para serem realizadas durante dois ou mais dias de aula terminam tendo prejuízo em sua execução, uma vez que muitos/as alunos/as que estavam na aula em que se iniciou a atividade não estarão nas aulas subsequentes, e vice-versa.

Lamentavelmente, na primeira semana de setembro de 2023, período em que ainda

escrevia este capítulo, as aulas na escola foram suspensas, devido a uma disputa de território entre as facções BDM (Bonde do Maluco) e CV (Comando Vermelho), em busca do comando do tráfico na região, situação que gerou tensão e terror no bairro, por causa dos constantes tiroteios e assassinatos ocorridos. Inclusive, tal fato também fora noticiado pelas mídias locais, chegando a estampar a capa de um dos jornais de maior repercussão no estado da Bahia, o Correio. E, infelizmente, os dias que sucederam aquele final de semana continuaram registrando novos episódios de violência nas localidades do entorno da escola, tanto no Engenho Velho quanto em Cosme de Farias.

Figura 12 - Capa do jornal Correio, edição de 09-10 de setembro de 2023.



Fonte: CORREIO 24h.

A capa trazia a inscrição “CADA CABEÇA É UM MEDO” (CORREIO DA BAHIA, fim de semana, 09-10/09/2023) e a imagem de um vidro estilhaçado, alvejado e perfurado por um tiro. Em suas páginas, as notícias davam conta da situação de temor que os/as moradores do bairro enfrentavam naqueles últimos dias.

Dessa forma, são sempre importantes e necessárias as ações tomadas pela direção e pelo corpo docente da escola, em prol de uma sensibilização e mobilização, no sentido de melhorar o ambiente escolar, que constantemente é vitimado por ocorrências relacionadas ao envolvimento de estudantes e familiares com a violência urbana e o tráfico de drogas.

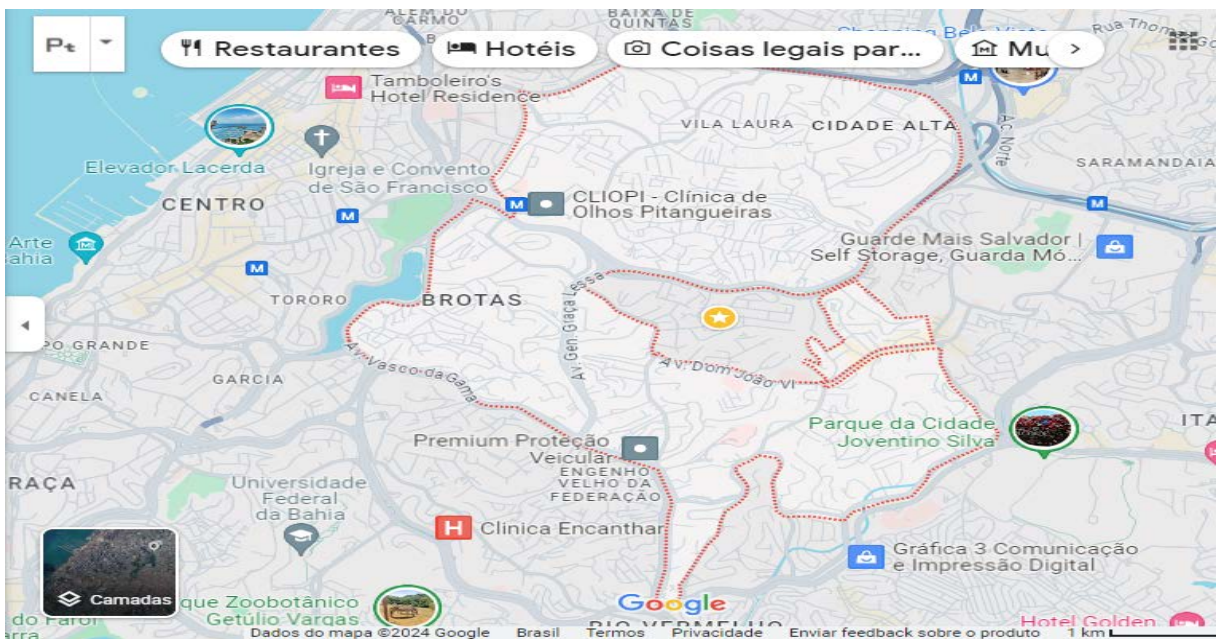
Mas, em geral, o relacionamento dos/as estudantes com os/as professores/as e funcionários/as é harmonioso, excetuando-se alguns casos raros e pontuais.

3.3 CULTURA SE FAZ NA COLETIVIDADE E NO SAMBA DURO

Pensando sob uma perspectiva cultural, o bairro vivencia uma diversidade e influência cultural efervescente, trazendo costumes peculiares através de suas ruas e ladeiras que marcam a existência que lhe é própria. Esse bairro é sinônimo de diversidade econômica, cultural e racial, a começar por uma curiosidade linguística relacionada à etimologia do nome Brotas, que faz menção à imponente oitocentista igreja-matriz da Paróquia de Nossa Senhora de Brotas.

Historiadores/as contam que, até o século XVIII, a fim de buscarem água nos rios – como o Lucaia –, somente os/as escravizados/as saíam do centro da cidade para ir até Brotas, devido às ladeiras íngremes e ao fato de lá haver somente algumas fazendas e engenhos. Com isso, Brotas foi obrigado a tornar-se autossuficiente e autossustentável, com serviços e estabelecimentos capazes de atender a sua demanda populacional. O bairro só passou a se comunicar diretamente com outros pontos da cidade no final da década de 1960, quando a prefeitura da época criou as avenidas Bonocô e Vasco da Gama, que rodeiam Brotas, o que trouxe novos/as moradores/as para o lugar.

Figura 13 - Localização do bairro de Brotas



Fonte: Google Maps (2024)

Dentre seus/as ilustres moradores/as, estava o fotógrafo francês Pierre Verger também morou no bairro e, inclusive, criou uma fundação que leva seu nome, a qual funciona, de modo autônomo, como um museu, uma biblioteca e um espaço cultural e científico aberto ao público da circunvizinhança e de toda a capital soteropolitana. Muitas escolas do bairro realizam aulas

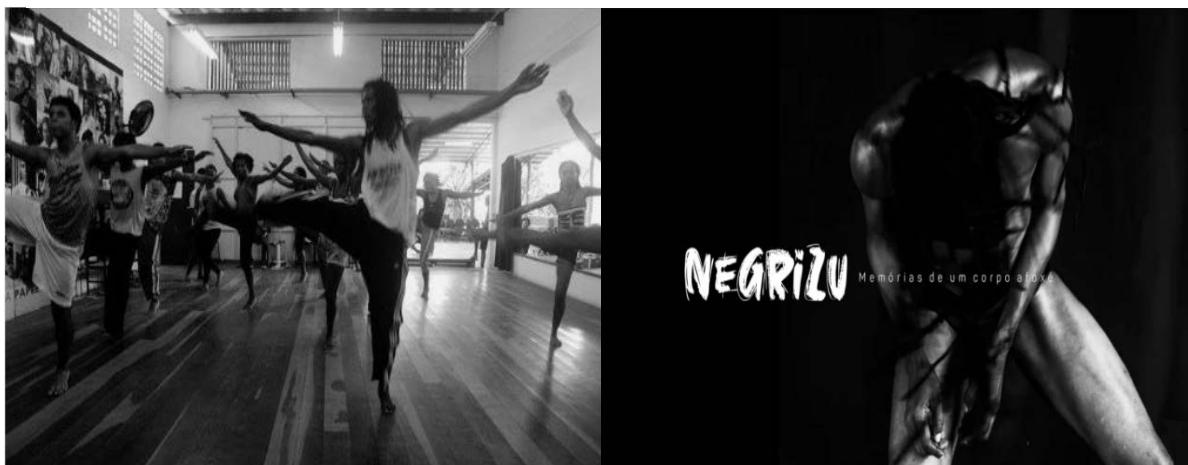
de campo neste espaço. Inclusive, várias vezes já levamos os/as estudantes da Escola Municipal Visconde de Cairu, a fim de desenvolver atividades culturais e científicas nessa instituição. São experiências bastante enriquecedoras, em que se destaca a cultura do pertencimento ao território e a perspectiva da aprendizagem na coletividade.

É na Fundação Pierre Verger que o sexagenário dançarino Carlos Pereira dos Santos, que responde pelo nome artístico Negrizu, cria suas coreografias cheias de energia, de reverência à natureza e de personalidade. Referência da Dança Afro soteropolitana, ficou conhecido em todo o Brasil por ser eternizado por Caetano Veloso como o “moço lindo do Badaué”, na música *Beleza Pura* (1979).

No salão do Espaço Cultural da Fundação Pierre Verger, o mestre dançarino orienta suas turmas de dança afro contemporânea. São quarenta anos de muita dedicação à dança afro e aos diversos projetos socioculturais implementados na capital e no interior da Bahia. Muitos dos/as seus/as discípulos/as, normalmente nascidos/as e/ou criados/as ali mesmo no Engenho Velho de Brotas, desenvolvem tantas habilidades corporais e rítmicas que seguem pelos caminhos de formação da Dança, alcançando a Faculdade de Dança da UFBA ou inserindo-se no rol de outros grupos, como o Balé Folclórico da Bahia.

Negrizu recebeu, como homenagem à sua trajetória artística e cultural, a publicação do “Memorial Virtual Negrizu – Um Corpo Afoxé”, por meio do qual o público tem acesso à produção atual do artista, por meio de um acervo fotográfico e de recursos audiovisuais, como vídeos e documentários sobre sua obra performática.

Figura 14 - Negrizu ministrando aula de Dança Afro / Imagem de abertura do Memorial Negrizu



Fonte: Facebook de Negrizu Santos / Memorial Negrizu

Figura também presente na Fundação Pierre Verger é a matriarca Nanci de Souza Silva, a Égbomi Cici de Oxalá, mais conhecida como Vovó Cici, que encanta os/as frequentadores/as

do local com suas mais ricas narrativas de Ifá. Vovó Cici, no auge dos seus 83 anos, é um verdadeiro ícone do Engenho Velho de Brotas, um poço de conhecimento ancestral, que, inclusive, foi congratulada pela Universidade Federal da Bahia com o título de Doutora *Honoris Causa*, em julho de 2023. É muito comum entrar na fundação e vê-la contando histórias de Ifá, com sua voz doce e firme, para os/as frequentadores/as, que sentam ao redor dos seus pés para ouvi-la atenciosamente. Ela é a representação de como a memória oral nos possibilita reconectarmos às nossas raízes africanas, fortalecendo-nos enquanto povo, para enfrentarmos as mazelas de uma sociedade excludente e racista. É a vivência real dos Griôs, como um imenso arcabouço do universo da tradição oral africana, um lugar social e político na comunidade para transmissão oral dos seus saberes e fazeres.

Figura 15 - Vovó Cici (à direita) conta história dos Ibejis e dos orixás.



Fonte: Arquivo pessoal de Elen Carvalho

Em outros tempos, o poeta abolicionista Castro Alves (1847-1871), cuja residência tornou-se patrimônio histórico e artístico, também morou lá. Contam os/as mais antigos/as moradores/as do bairro que, devido à prática abolicionista do poeta, muitos/as africanos/as escravizados/as saíam das senzalas localizadas em outros bairros, como Sussuarana, Lucaia, Rio Vermelho e Federação, e vinham procurar abrigo nesse casarão, com o objetivo de conquistarem a liberdade. Isso teria contribuído para que o bairro tenha sido formado por uma população majoritariamente negra. Hoje, o casarão abriga o que se chama de Parque e Casarão Solar Boa Vista, um espaço de convivência para os/as moradores/as do lugar, principalmente para os/as artistas e apaixonados/as pelas artes, como o hip hop.

O Parque Solar Boa Vista é um patrimônio tombado pelo IPHAN (Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional) desde 1941, já serviu como hospital psiquiátrico, como sede da Prefeitura de Salvador e da Secretaria Municipal da Educação e é visto como um

ícone arquitetônico muito representativo para a população do bairro, que faz dele um ponto de encontro para ouvir um som, realizar festas de paredão, festivais e feiras, que agitam Brotas aos finais de semana.

Figura 16 - Imagens do Casarão Solar Boa Vista antes e depois do incêndio.

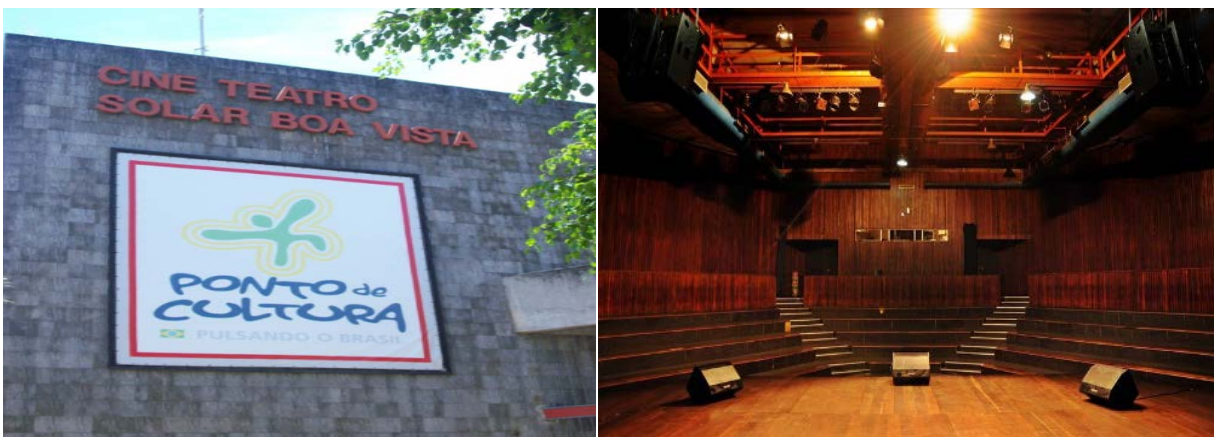


Fonte: BNews

Atualmente, tem sido pauta de muitas denúncias de descaso do poder público, uma vez que o espaço não tem recebido a devida atenção no que tange às necessárias manutenções periódicas e à segurança, o que tem dado ao local uma impressão de abandono e de inatividade.

Nesse espaço, está localizado também o Teatro Solar Boa Vista, que realiza diversos lançamentos de livros e peças teatrais, além de promover palestras e encontros para a juventude e para os/as estudantes do bairro. Contudo, embora a arte e a cultura exalem em cada cruzamento deste território, a população de Brotas ainda sofre com a ausência de equipamentos culturais de grande porte capazes de receber eventos maiores, restringindo essas manifestações a pequenos públicos, já que não há espaços para receber grandes públicos e artistas.

Figura 17 - Fachada do Cine Teatro Solar Boa Vista. / Palco do Cine Teatro Solar Boa Vista.



Fonte: Engenhoca.wordpress.com / Facebook do Cine Teatro Solar Boa Vista

Em se tratando do agito provocado pela mobilidade urbana, este território mistura os sons do seu trânsito movimentado aos gritos dos ambulantes, aos fortes comércios de rua, aos atabaques dos terreiros de candomblé e das bandas percussivas.

Figura 18 - Vista aérea do Engenho Velho de Brotas.



Fonte: Conexão Bahia/Globo.com

E, por falar em mistura em ritmos, foi em Brotas que nasceu o cantor e percussionista Márcio Victor, vocalista da banda Psirico e ex-percussionista de artistas consagrados/as, como Daniela Mercury, Gilberto Gil e Caetano Veloso. Todos os anos, Márcio comemora seu aniversário, retornando à sua comunidade, fazendo um grande show em cima de um trio elétrico para o seu povo. O DJ *TeleFunkSoul* é outro nome que encontrou em Brotas o seu refúgio. Produtor musical reconhecido na cena brasileira, ele se mudou para o bairro ainda na infância e lá absorveu a variedade musical que compõe o seu som. Em seu último disco, por exemplo, intitulado *Mixtape Bahia Bass 2*, ele mesclou Miami Bass, Drumbass, Breakbeat, somados à baianidade de sempre e aos novos estilos, como Trap, Brega Funk e Bahia Bass, sempre reforçando a valorização da resistência do povo preto e dos blocos afros.

Aliás, mistura-se tudo em Brotas: os prédios milionários às favelas; a dança do coreógrafo Negrizu ao balé clássico da Ebateca; o teatro do Solar Boa Vista à arte teatral dos artistas de rua; as batidas do DJ Telefunksoul à música percussiva do Psirico; as igrejas cristãs aos terreiros de candomblé.

As aulas da EJA na Visconde também são um caldeirão onde se misturam todas essas manifestações culturais brotenses, por meio da fusão de vários grupos sociais: tem a galera do *hip hop*, a do samba, a do reggae, a do *R&B*, a do pagode, a galera do axé e a gospel. Quando realizo aulas de análise linguística em letras de música, é sempre uma confusão, pois cada um/a quer sugerir a sua preferida. Nesses momentos, é que eu aproveito para plantar a reflexão sobre

diversidade nos diversos âmbitos sociais e culturais.

Conhecer os/as sujeitos/as e suas circulações no território é essencial para garantir que as aulas de língua portuguesa sejam mais significativas e participativas. Quando os/as estudantes encaram uma disciplina que discute questões vistas por eles/as como desnecessárias, inalcançáveis e até alheias às suas realidades, o processo de ensino-aprendizagem perde muito do seu sentido. Acredito que a seleção dos objetos de conhecimento e a metodologia empregada nas aulas, inclusive explicando o motivo pelo qual tais objetos são importantes ao segmento e a finalidade de tal estudo para a sua vida social, são fundamentais para o sucesso da aprendizagem. E, para além da dinamicidade do ensino da língua, compreender a mobilidade desses/as sujeitos/as em seu território é primordial porque permite contextualizar adequadamente esse estudo, considerando suas culturas, histórias, identidades e experiências; porque respeita e considera as características e necessidades dos/as sujeitos/as da pesquisa, garantindo a integridade do estudo; e porque os/as envolve desde o início do processo, entendendo suas perspectivas e objetivos, gerando mais participação e engajamento no processo.

É nesse sentido que trago um panorama cultural do território brotense, para mais adiante apresentar uma proposta didática antirracista para o ensino de língua portuguesa, que dialogue com o mundo de Brotas e outros mundos.

Ainda sob esse viés, o bairro desenvolveu um icônico movimento cultural, que se tornou, em 2018, Patrimônio Cultural de Salvador: o Samba Junino. É um gênero musical que une a todos na escola. Basta tocar neste assunto que a turma inteira começa a falar. Cada um/a tem uma história para contar, uma memória de alguma vivência nas rodas de samba, nos preparos anteriores ao mês de junho, uma paquera, um grupo de amigos, uma música que desperta o riso. Enfim, o samba mexe com a EJA e com a coletividade do território, constituindo-se como um traço identitário cultural deste lugar e que, sem dúvida, não ficará fora da roda do caderno proposto neste trabalho.

O Samba Junino traduz a identidade negra da população e subverte a tradição europeia das festas dos santos católicos celebrados no mês de junho. Essa manifestação da cultura brotense surge na década de 1970, oriunda do samba de caboclo dos terreiros de Candomblé – que, em Brotas, tem pelo menos dez – e deu origem ao pagode baiano, uma das principais linguagens musicais que se tem atualmente na Bahia. Os “arrastões” do Samba Junino percorrem as ruas do bairro, principalmente na semana da festa de São João, trazendo uma instrumentação diferente da dos terreiros, como o timbal, a marcação e o tamborim.

Figura 19 - Samba Junino é celebrado no Engenho Velho de Brotas com Arrastão do Psirico.



Fonte: Bahia Notícias

As letras do samba junino são produzidas, principalmente, a partir da modalidade oral da língua, de modo que há poucos registros escritos desse gênero musical, o que provoca uma certa dificuldade em acessar e estudar sistematicamente essas canções. Entretanto, existem alguns registros de canções gravadas por grupos ou artistas mais famosos, além de algumas gravações em áudio de músicas ou de entrevistas com compositores/as do gênero, que serviram como base de pesquisa para este trabalho. Em se tratando das temáticas abordadas, em geral, as letras desse gênero fazem menção às festas de Santo Antônio, de São João e de São Pedro, mas também abordam questões políticas, sociais e religiosas. Além disso, referem-se à geografia local, à negritude ou fazem jogos de duplo sentido com conotação sexual.

Figura 20 – Foliões/ãs participam de evento de Samba Junino.



Fonte: Folha de São Paulo

Os primeiros versos aqui apresentados revelam uma perspectiva religiosa, relacionada ao Candomblé, que remete à devoção à matriarca da Roma Negra, a ialorixá Mãe Menininha do Gantois, e aos orixás: *Minha Mãe Menininha / Menininha do Gantois / Abençoe o Samba Fama / Pra no São João brincar / Vestido de azul e branco / Saindo do Gantois / O azul é de Ogum, guerreiro / E o branco alvinho do pai Oxalá* (Conceição/Samba Fama, s.d.)

Já o seguinte trecho revela o tom crítico e político com que os compositores do grupo Peão Doido escreviam, ressaltando a luta proletária e a truculência policial na abordagem aos menos favorecidos economicamente:

Subindo a ladeira procurando me armar / A polícia me parou, não respeitou o meu crachá / Subindo a ladeira procurando me armar / A polícia me parou, não respeitou o meu crachá / Não, não, não, não, trabalho na obra, mas não sou ladrão / Tudo isso acontece porque eu sou peão / Trabalho na obra, mas não sou ladrão / Tudo isso acontece porque eu sou peão. (Autor Desconhecido. Juraci, 23/11/2016. Faixa 01)

Outros versos do samba junino apresentam homenagens a líderes da cultura ou do movimento negro, como nos das canções do grupo *Os Negões*. Nos versos seguintes, extraídos da música *Ser Conscientização*, há um destaque para a conscientização e a valorização do povo preto:

A raça humana consciente tem que se valorizar / Não pode os inconscientes Negões, tem que parar pra pensar / Se toda a raça existente na mente plantasse o bem / Não haveria simplesmente um amor sem futuro, meu bem / Quem vem lá, sou eu, quem vem lá sou eu / Yes, somos Negões, a bola da vez sou eu. (Da Vizinha; Juca Maneiro; Silvio Almeida. Geraldo, 23/11/2016. Faixa 02)

Ou, ainda, utilizando-se da cacofonia, da ambiguidade e do jogo das palavras, outros versos, como os que seguem, selecionados de três cantigas distintas, evidenciam conotações sexuais presentes nas letras desses sambas:

Eh, ah, eh, tu tá danada / eh, ah, eh só querer dançar lambada / Eh, ah, eh, tu tá danada / eh, ah, eh, só querer dançar lambada / De picareta, enxada, carro de mão / Todo mundo é “cupião” [com o peão] / Todo mundo é “cupião” / De picareta, enxada, carro de mão / Todo mundo é “cupião” / Todo mundo é “cupião”. (Autor desconhecido. Juraci, 23/11/2016. Faixa 01)

Chegou a hora do pau comer / Chegou a hora do pau comer / Samba de roda que eu quero ver / Olhe o balaio! Olhe o balaio! / Nega do balaio grande, olhe o balaio! (Autor desconhecido. Liga do Samba Junino, 2022)

Quando o rio tá cheio, ô piau! / Passa por cima do pau, ô piau! / Passa por cima do pau, ô piau! / Passa por cima do pau, ô piau! (Autor desconhecido. Liga Do Samba Junino, 2022)

Também usando a ambiguidade e citando a geografia local, os seguintes versos evidenciam uma perspectiva machista e sexista, objetificadora do corpo feminino, traços muito relevantes ainda hoje em nossa cultura:

No Engenho Velho tem um samba tão gostoso, é o Jaké / Lá tem balaio de todo tamanho, aqui lhe pergunto como é / Aqui tem balaio P? (-Tem!) Tô vendo você / Aqui tem balaio M? (-Tem!) Que lindo de se ver / Aqui tem balaio G? (-Tem!) Já deu pra entender / Aqui tem balaio de todo tamanho: P, M, G, GG e Extra G / É GG, é GG, é

GG, o balaio da nega é GG! / É GG, é GG, é GG, o balaio da nega é GG! / Tava na comunidade, no engelho velho, meu irmão / A roda de samba comia no centro, não faltava animação / Lá tinha muitas mulheres; umas chamavam atenção / Quando o balaio da nega mexia, a galera gritava com muita animação / É GG, é GG, é GG, o balaio da nega é GG! / É GG, é GG, é GG, o balaio da nega é GG! (Autor desconhecido. Liga Do Samba Junino, 2022)

Em seu artigo intitulado *Samba junino, patrimônio cultural da cidade de Salvador: uma abordagem histórica e contemporânea*, os etnomusicólogos Gustavo de Melo e Ângela Lühning (2018) analisam textos jornalísticos da década de 1980 e 1990, que se referem a essa manifestação cultural, como os publicados pelo jornalista Hamilton Vieira. Eles concluem:

O texto de Hamilton Vieira (1990, p. 1) também destaca (...) que o sambão também se constituía/constitui numa forma barata de lazer para pessoas de baixa renda, além de favorecer ao comércio local e dar uma renda extra para quem se disponibilizasse a vender bebidas, como cerveja e refrigerante, e tira-gostos, como batata-frita e acarajé etc. [...] Reflete também sobre questões identitárias do povo negro, principalmente jovens, que eram os maiores seguidores desse movimento naquele momento. Para ele, a identidade da juventude negra e mestiça era reforçada com valorização da estética afro, presente nos penteados das meninas. Vieira, em tom crítico, reforça seu compromisso com a causa racial, refletindo sobre o empoderamento da mulher negra, nas “trancinhas e cabelos usados ao natural, sem o recurso do ferro de ‘fritar cabelo’, muito utilizado pela mulher negra na sua busca de se aproximar dos padrões estéticos da branca”. (Melo & Lühning, 2018, p.184)

Dessa forma, o Samba Junino, como movimento cultural, consolida-se como uma marca identitária deste território, uma vez que são perceptíveis sua influência e seus impactos no comércio local, no consumo de bebidas e comidas típicas, na geração de renda adicional, na moda, na valorização da estética negra, na construção de memórias, na composição musical, na preservação da história e do lazer comunitários. Como supracitado, os/as estudantes da EJA da Visconde demonstram tamanha afetividade em suas memórias quando esse assunto vem à tona em sala de aula, principalmente quando estamos no mês de abril e maio e as preparações dos eventos que envolvem essa manifestação cultural estão a pleno vapor na comunidade.

Figura 21 - Famílias inteiras participam dos eventos de Samba Junino.



Fonte: Folha de São Paulo

Este movimento cultural foi o responsável pelo desenvolvimento de vários/as

cantores/as, compositores/as e músicas icônicas da cultura baiana, nomes importantes como Tatau (do Araketu), Reinaldo (do Terra Samba) Ninha (da Timbalada), e Márcio Victor (do Psirico), esses três últimos oriundos do samba junino do Engenho Velho de Brotas. Grupos percussivos – a exemplo da Timbalada, do Terra Samba e do É o Tchan – também são frutos dos arrastões de samba junino, que, com o passar do tempo, foram se espalhando por alguns bairros próximos, como Engenho Velho da Federação, Tororó, Federação, Garcia, Fazenda Garcia, dentre outros.

Dessa forma, o samba junino representa uma expressão cultural brotense, oriunda de diversos grupos, a exemplo do Leva eu, Jaké e Coisa Doce, marcada pela rítmica do samba duro, difundida há pelo menos 50 anos por toda a cidade, tornando esse gênero musical uma manifestação genuinamente soteropolitana. Atualmente, o grupo mais famoso que representa a nova geração do samba junino do Engenho Velho de Brotas é o Samba Trator, que tem agitado diversos eventos culturais da cidade de Salvador.

Nos últimos anos, a prefeitura de Salvador e o governo do estado da Bahia têm se unido para apoiarem a Liga de Samba Junino da capital, fundada em 2013 por Nonato Sanskey – membro do grupo Sambão da Mucum’G –, investindo na apresentação de mais de vinte grupos de samba junino de Salvador, com a finalidade de proporcionar um lazer gratuito aos/as baianos/as e turistas que estão passando as festas juninas na capital baiana, além de dar mais visibilidade para o movimento que é forte nas periferias e possui também importante impacto social, buscando políticas públicas e ações de preservação do samba junino. Hoje, portanto, o movimento do samba junino realiza eventos o ano inteiro, não só no Engenho Velho de Brotas, mas em outros bairros da capital, como Garcia, Engenho Velho da Federação, Tororó, Liberdade, Cajazeiras, Sussuarana e Pelourinho.

Figura 22 - O Festival Samba Junino reuniu milhares de pessoas no Dique do Tororó



Foto: Vinicius Viana/Portal MASSA!

No ano de 2023, por exemplo, a partir da parceria entre a Liga do Samba Junino e a Secretaria de Cultura da Prefeitura Municipal de Salvador, foi realizado o Festival Samba

Junino, encerrando as festas de junho da cidade, com a participação de cerca de 24 grupos de samba junino soteropolitanos.

Como já assinalado, percebe-se que, entre os meses de abril a junho, há uma movimentação diferente entre os/as estudantes da EJA, pois comumente estão envolvidos/as na preparação dos eventos de samba junino ocorridos no bairro. Eles/as comentam muito acerca da escolha das camisas (abadás) dos blocos, da confecção de itens ornamentais, da produção e venda de bebidas e guloseimas, dos grupos que se apresentarão etc. Assim, é notório o envolvimento da comunidade escolar nesses eventos tão repletos de memórias afetivas, construídas por meio da música, da dança, da culinária junina, do comércio, do vestuário e da interação social.

3.4 AS MULHERES NO SAMBA JUNINO

Vale ressaltar que, em todos esses anos, desde o nascimento do Samba Junino, todos os grupos musicais eram constituídos basicamente por homens. Isso talvez explique – embora não justifique – a existência de tantas músicas pautadas na conotação sexual, com duplo sentido, ou na perspectiva machista da objetificação do corpo da mulher. Entretanto, enfrentando as barreiras do machismo e do preconceito de gênero que envolve esse gênero musical, o Grupo Gira D’Elas, formado em março de 2023, já se consagra como o primeiro grupo composto exclusivamente por mulheres a desfilar nos eventos de samba junino e a fazer parte da Liga do Samba Junino.

Figura 23 - Integrantes do Grupo de Samba Gira D’Elas.



Fonte: Instagram Gira D’Elas

O Grupo Gira D’Elas – Samba Junino Feminino é uma iniciativa inovadora composta exclusivamente por mulheres musicistas, muitas das quais têm um histórico destacado em

bandas reconhecidas da cidade, como a Banda Didá, A Mulherada e a Banda Reflexo.

Figura 24 - Grupo de Samba Junino Gira D'Elas em apresentação.



Fonte: Elcabong.com

Além disso, o Grupo Gira D'Elas aspira a promover a inclusão, destacar a importância e o poder das mulheres e da comunidade LGBTQIAP+ na luta pela equidade de gênero, no combate à violência e no reconhecimento profissional no campo da música, contribuindo assim para o fortalecimento da cultura e da música afro-brasileira em Salvador.

Figura 25 - Grupo Gira D'Elas fazendo show no Pelourinho



Fonte: Instagram Gira D'Elas

E, para além das questões culturais que envolvem a realização do samba junino, esta peculiar tradição brotense configura-se como uma evidente manifestação linguística pautada na modalidade oral da língua, na memória e na valorização da vivência cotidiana afrodiáspórica. Portanto, o contato dos estudantes da EJA com o Samba Junino tem função emancipadora, humanizadora e afirmativa da negritude.

(Re)conhecer e compartilhar os saberes experienciados nas diversas situações comunicativas e nas relações sociais provenientes dos eventos de samba junino significa a tentativa de enaltecer as narrativas negras por meio de uma perspectiva afrocentrada, entendendo o conceito de Afrocentricidade a partir de Asante (2009), quando este postula que se trata de “um tipo de pensamento, prática e perspectiva que percebe os africanos como sujeitos e agentes de fenômeno, atuando sobre a sua própria imagem cultural e de acordo com seus próprios interesses humanos” (Asante, 2009, p. 93). O autor defende que a Afrocentricidade é construída a partir de dois princípios fundamentais: a conscientização e a agência. O primeiro, entendido como aspecto que guia os/as sujeitos/as na compreensão das opressões que enfrentam, assim como dos caminhos possíveis para sua libertação; o segundo, como a habilidade de possuir os meios psicológicos e culturais indispensáveis para promover o progresso da liberdade humana (Asante, 2009, p. 94).

Assim, entende-se que a vivência desses princípios nas aulas de língua portuguesa pode promover uma educação mais inclusiva e empoderadora, à medida que os/as sujeitos/as em formação se compreenderem como vias de enfrentamento da realidade opressora em que se encontram, por meio do conhecimento da sua história, da sua cultura, da sua língua e das suas práticas sociais, oriundas de sua ancestralidade africana e afrodiaspórica.

Práticas pedagógicas afrocentradas funcionam como um levante no enfrentamento ao domínio eurocêntrico, uma vez que, nessas situações, o povo preto conecta-se consigo mesmo, toma as rédeas do poder da palavra e expressa, com propriedade, por meio das canções, dos ritmos e das melodias, suas dores e suas delícias, reafirmando suas tradições e identidades. Consoante a esse pensamento, destacam-se ainda os trechos do jornalista Hamilton Vieira, que, acerca do Samba Junino, escreveu:

A força da cultura africana em Salvador é tão forte que altera tudo: agora é a vez do São João, de tradição lusitana, que os “Sambões juninos” ou “Samba-são-joão” transformam em palco para samba duro, levada e reggae, criando uma coisa nova, que termina sempre em arrastão, com a população dos bairros, seguindo atrás dos ritmistas. [...] A maneira como os grupos de “sambão junino” de Salvador festejam o São João e São Pedro acaba dando uma característica afro-baiana a estas comemorações lusoreligiosas, trazidas pelos padres e portugueses que vieram colonizar o Brasil. [...] (Vieira, 1993, p. 10).

3.5 A LABUTA DE CADA DIA

Passando da perspectiva cultural para a profissional, é notório que, em uma rotineira passagem pela Rua Frederico Costa ou pela Avenida D. João VI – principais ruas de Brotas –

nas primeiras horas da manhã, é possível encontrar diversos/as estudantes da EJA, que logo cedo se deslocam para o trabalho em outros bairros ou em Brotas mesmo, realizando o serviço como auxiliares de serviços gerais, varredores/as de ruas, pedreiros/as, jardineiros/as, trabalhadores/as domésticos/as, manicures, cuidadores/as de idosos ou de crianças, empacotadores/as, feirantes, lavadores/as de automóveis, vendedores/as ambulantes, dentre outros trabalhos, em sua maioria, informais. Quase todos/as enfrentam a labuta do transporte público precário, lotado e ineficaz, a invisibilidade social e a violência urbana, que os atingem principalmente porque representam a parcela mais vulnerável socioeconomicamente e quase sempre menos reconhecida epistemologicamente. Dialogo com Andrade, quando ele afirma:

Do ponto de vista sociocultural, jovens e adultos se caracterizam como grupo heterogêneo, operários da construção civil, donas de casa, agricultores, empregadas domésticas, porteiros, lixeiros, balconistas, faxineiros, operários... a maioria passou em algum momento pela escola [...] o que nem sempre significa mais conhecimentos [...]. (Andrade; 2010, p. 01)

Na hora do almoço, é muito comum notar os/as estudantes que se ocupam como “rifeiros/as”, caminhando a passos largos e ligeiros, oferecendo seu produto a qualquer transeunte com quem cruze. O termo “rifeiro/a” designa os/as trabalhadores/as informais que vendem bilhetes e numerações de rifas de algum produto ou quantia, normalmente sorteados diariamente pelos concursos da Loteria Federal. Trata-se de uma recente ocupação, muito comum ultimamente nas periferias soteropolitanas, tendo em vista os altos índices de desemprego e de evasão escolar que assolam esses territórios. Ressalta-se, porém, o perigo constante que assola o cotidiano dos/as “rifeiros/as”, já que estes/as muitas vezes são perseguidos/as por bicheiros (donos de bancas de Jogo do Bicho) – normalmente milicianos ou traficantes – que veem a rifa como grande concorrente do seu negócio e como causadora da diminuição dos seus lucros.

Nesse sentido, reafirma-se que o termo “periferia” passou por uma significativa ampliação de sentido, ultrapassando suas limitações preliminares – que quase sempre o reduziam a barreiras geográficas e físicas de extensão territorial – e até mesmo o conceito de marca de disparidade social. Percebe-se que a definição de “periferia” foi ressignificada, inclusive por meio das práticas de letramento muito presentes nesses territórios, tornando-se um signo linguístico performático, político e sociocultural, que está para além da superação das questões relacionadas às desigualdades socioeconômicas que marcam nossa população. Periferia é vida, é vivência e experiência!

São vidas que se cruzam e que escrevem, a cada hora, um novo capítulo de incerteza e

de esperança em um futuro melhor. Deslocar-se para a escola, ao final do expediente, significa abrir mão do cansaço da lida, dos raros e curtos momentos em família, da rasa possibilidade de se divertir (pegando um “baba” ou assistindo a uma série ou novela); é o certificado de que há o desejo de renovação diária das expectativas de uma vida melhor em outros projetos políticos e sociais, já que o primeiro projeto – o do ensino em idade regular – não o alcançou exitosamente em determinado momento.

Sob outra perspectiva, entende-se como fundamental traçar esse perfil social – classe, faixa etária, raça e gênero – do corpo discente da Escola Municipal Visconde de Cairu. Para isso, foram analisadas as informações declaradas no ato de realização de matrícula dos/as estudantes, entre os anos de 2017 e 2022, com exceção do ano de 2021, para o qual não houve matrícula, devido à pandemia da Covid-19. Ressalta-se que, embora o ano letivo de 2020 tenha sido interrompido por causa da pandemia, que forçou as unidades de ensino a suspenderem suas aulas em 18 de março de 2020, os dados de matrícula do referido ano foram contabilizados nesta análise, totalizando a contagem de cinco anos. Dessa forma, a partir desses dados obtidos nas fichas de matrícula dos/as estudantes da escola supracitada, entre 2017 e 2022, os quais foram levantados e tabulados pelo autor deste trabalho, formulou-se o perfil social ora apresentado.

Em relação à classe social dos/as estudantes matriculados/as na escola, predominam as classes mais baixas – D e E (segundo classificação do IBGE 2019b) – principalmente essa última, uma vez que a maioria dos/as alunos/as pertence a um proletariado composto por profissionais que perfazem mensalmente uma renda média entre um e três salários mínimos ou, no caso das crianças e adolescentes, são filhos/as desse proletariado.

No que tange à faixa etária, no diurno varia de 10 aos 17 anos de idade. Já no noturno, o perfil é diferente: percebe-se que o alunado é composto por sujeitos/as de idade entre 15 e 70 anos, sendo financeiramente responsáveis – ou parcialmente responsáveis – pelos seus respectivos domicílios, em sua maioria. Vale ressaltar que, geralmente, os/as alunos/as menores de 18 anos matriculados/as na EJA são estudantes transferidos/as do diurno – por questões comportamentais, por defasagem idade/série ou por necessidade de trabalho no turno regular – ou sujeitos/as que cumprem medida socioeducativa na FUNDAC (Fundação da Criança e do Adolescente), localizada a cerca de 650 metros da nossa escola.

Outro traço social relevante diz respeito às questões raciais na Educação de Jovens e Adultos, as quais nos revelam que, quanto à noção de pertencimento étnico-racial apresentada nas fichas de matrícula da nossa escola, cerca de 85% dos/as sujeitos/as estudantes se autodeclararam negros/as. Nesse quesito, é importante salientar que a noção de raça aqui é

entendida não sob uma leitura biológica, mas como uma construção sociopolítica, histórica e cultural.

E, por último, mas não menos importante, apresentam-se os dados referentes ao gênero dos/as estudantes matriculados/as na modalidade EJA da escola. Nesse âmbito, cerca de 4% dos/as estudantes declaram-se homens/mulheres não heterossexuais; cerca de 16% declararam-se homens heterossexuais; e 80% do público declaram-se mulheres heterossexuais, majoritariamente trabalhadoras do serviço doméstico ou do trabalho informal.

Esse é um dado muito relevante para esta pesquisa, uma vez que evidencia um traço fundamental na identidade dos/as estudantes: infelizmente, as mulheres negras são a parcela mais afetada pela estrutura racista e sexista da sociedade brasileira. Suas histórias de vida são, muitas vezes, marcadas por familiares e padrões que delas abusaram sexualmente; por pais machistas que não aceitavam que suas filhas frequentassem a escola; por famílias mal estruturadas que exigiram a sua evasão escolar – e ingresso precoce no mercado de trabalho – para ajudar na renda; por gestações em idade também precoce e/ou sem apoio de seus companheiros; por maternidades-solo e carga horária profissional excessiva – sobretudo como empregadas domésticas –, o que impossibilitaram a dedicação aos estudos; e ainda por companheiros que proibiram que elas estudassem ou retomassem seus estudos, de modo que, em alguns casos, somente a morte ou a separação destes possibilitou a retomada de suas vivências educacionais.

Acerca desse entrelaçamento das questões identitárias referentes à gênero, raça e classe, Lélia Gonzalez (2020), em seu livro *Por um feminismo afro-latino-americano*, defende:

Quanto à mulher negra, que se pense em sua falta de perspectivas quanto à possibilidade de novas alternativas. Ser negra e mulher no Brasil, repetimos, é ser objeto de tripla discriminação, uma vez que os estereótipos gerados pelo racismo e pelo sexismo a colocam no nível mais alto de opressão. (Gonzalez, 2020, p.58)

O trabalho de Lélia Gonzalez assume uma relevância crucial para a discussão central desta pesquisa, pois estabelece uma perspectiva epistemológica e introduz novos prismas para a compreensão da história brasileira, destacando as hierarquias persistentes em nossa sociedade. Ao nomear e analisar essas complexidades, ela nos desafia a enfrentar tais estruturas e a combater o sistema de negação, particularmente no que diz respeito ao racismo e ao sexismo. Para tanto, discutiremos este assunto no capítulo seguinte, ao construirmos um panorama histórico da EJA no Brasil e um recorte acerca da realidade soteropolitana.

Foi fundamental traçar o perfil físico, cultural, profissional e social deste território em

que me encontro como docente-pesquisador, uma vez que as diferenças de percursos humanos, até mesmo as referentes à localização, à ocupação, à renda, à religiosidade, aos hobbies e aos costumes cotidianos, revelaram identidades e trajetos culturais e sociais também distintos, os quais colaboraram diretamente para a produção de um retrato do público da EJA da Escola Municipal Visconde de Cairu, para o qual direcionarei o produto desta pesquisa.

Portanto, é crucial curvar-se sobre esse fenômeno social que é a EJA, com um perfil que lhe é peculiar, e compreender a realidade dos/as estudantes que encaram o terceiro turno com esforço e desejo de transformação social. Em seu livro *Passageiros das noites: do trabalho para a EJA*, Miguel Arroyo reflete:

Ouvir sua voz, ver seus olhares nos ônibus e nos deslocamentos será um caminho para apreender o campo real, a cidade real no seu atravessar dos campos e da cidade. [...] O que essa literatura sobre os passageiros da noite nos alerta é que a cidade é revelada por outras presenças; que reconhecer a cidade, o campo ou os espaços revelados-vividos pelos próprios adolescentes, jovens e trabalhadores em deslocamento pode e deve ser um material riquíssimo para estudar a cidade, o campo, o espaço aprendido por seus próprios deslocamentos, por seus olhares-vivências. Um olhar riquíssimo para conhecer esses adolescentes, jovens, adultos e seus tensos percursos de humanização. Suas histórias como trabalhadores/as e como alunos/as entrelaçam-se com seus deslocamentos. Matéria-prima carregada de significados, de olhares, interpretações. (Arroyo, 2017, p.23)

Incrível também é perceber que os perfis identitários aproximam-se facilmente quando os portões da escola se abrem. Em geral, eles têm uma nítida e previsível afinidade quanto à raça, ao gênero, à classe, à moradia e à profissão e possuem equívocos escolares semelhantes, ocorridos no passado. São histórias de vida que se entrelaçam e que se sustentam na coletividade identitária para enfrentar – agora já como jovens, adultos e idosos – e não sucumbir às hegemonias dominantes que as circundam e que as tentam dominar: homens héteros, brancos, ricos e empresários, que buscam reforçar e manter os seus poderes e privilégios sociais. É, no mínimo, cruel ignorar o perfil percebido no território da EJA e buscar reproduzir um sistema educacional nitidamente falho, como etapa de reparação dos percursos escolares mal desenvolvidos durante a idade regular. Como docente de língua portuguesa, sei que preciso contemplar a EJA sob a ótica de um espaço de interação social e política, como lugar privilegiado para fomentar o autoconhecimento das histórias desses/as persistentes estudantes e a superação de subjetividades negativas impostas pelos atravessamentos dos poderes hegemônicos em suas múltiplas e coletivas realidades. Afinal, desde as suas origens, a EJA se configura como uma modalidade de ensino marcada pelo conflito de interesses, pela tensão social vivenciada por seu público-alvo oprimido e excluído socialmente – mas também resistente e afirmativo – e pela condição privilegiada de ser espaço propício para formação de

coletivos identitários que sirvam como núcleos de movimentos sociais emancipatórios. Nessa perspectiva, Arroyo (2017) postula:

Os passageiros da noite, afirmando-se sujeitos de novas identidades coletivas, positivas, produtoras de outros espaços nas cidades e nos campos em suas lutas por teto, transporte, saúde, terra, territórios, escola, transformam o mapa tradicional e hegemônico das metrópoles e dos campos. Desconstroem a visão hegemônica de que são as elites, os planejadores do espaço urbano, os donos do latifúndio que constroem os espaços e seus significados. [...] Nessas lutas, movimentos coletivos mostram não a cara selvagem, mas as caras de outro projeto humano, político, de cidade, de campo, de escola, de sociedade. Reagem a serem pensados e alocados de fora, às margens do poder, da justiça, dos direitos, e agem de dentro. Resistem de dentro da cidade, do campo, das escolas. Revelam-se não aprendizes de uma história da qual não foram sujeitos, mas de uma história de que são sujeitos coletivos, identitários. (Arroyo, 2017, p.39)

Diante disso, a fim de contribuir para o enfrentamento do colonialismo que afeta, ainda hoje, a sociedade brasileira, mas sobretudo a mulher negra, é imprescindível promover uma educação que apresente uma atenção especial sobre enfoques epistemológicos e sobre sujeitos/as subalternizado/as e excluídos/as, a fim de gerar uma conduta valorizadora da sua existência, do seu conhecimento, das suas práticas sociais, da sua linguagem e do seu poder.

É relevante, portanto, que o currículo escolar de Língua Portuguesa para os/as estudantes da EJA consiga propor e discutir situações de interação social baseadas naquelas em que eles/as vivenciam diariamente, a fim de que estes/as possuam espaço de escuta e de reflexão, de modo que busquem romper com o sistema opressor a que estão submetidos/as.

Enfim, pensando em uma proposta didática pautada na pedagogia antirracista e interseccional, pode-se inferir que o ensino de língua portuguesa deve levar em conta os aspectos sócio-históricos e os eventos e práticas de letramento ocorridos dentro e fora do ambiente escolar, reconhecendo as características inerentes aos seus territórios, a fim de valorizar as identidades linguísticas, culturais, políticas e sociais dos/as estudantes e de produzir, a partir dessas identidades, uma epistemologia afrocêntrica, antirracista e antissexista.

Pensar a Educação de Jovens e Adultos (EJA) sob um viés antirracista requer também trazer à discussão aspectos do histórico desta modalidade de ensino. Portanto, na seção seguinte, apresento uma breve projeção sobre como foi sua concepção, suas origens e transformações pelas quais passou, assim como uma visão acerca da realidade atual da EJA soteropolitana e do material didático usado para essa modalidade.

4. MIRANDO A HISTÓRIA DA EJA NO BRASIL: UMA PROJEÇÃO DA REALIDADE SOTEROPOLITANA E DO MATERIAL DIDÁTICO PARA A EJA

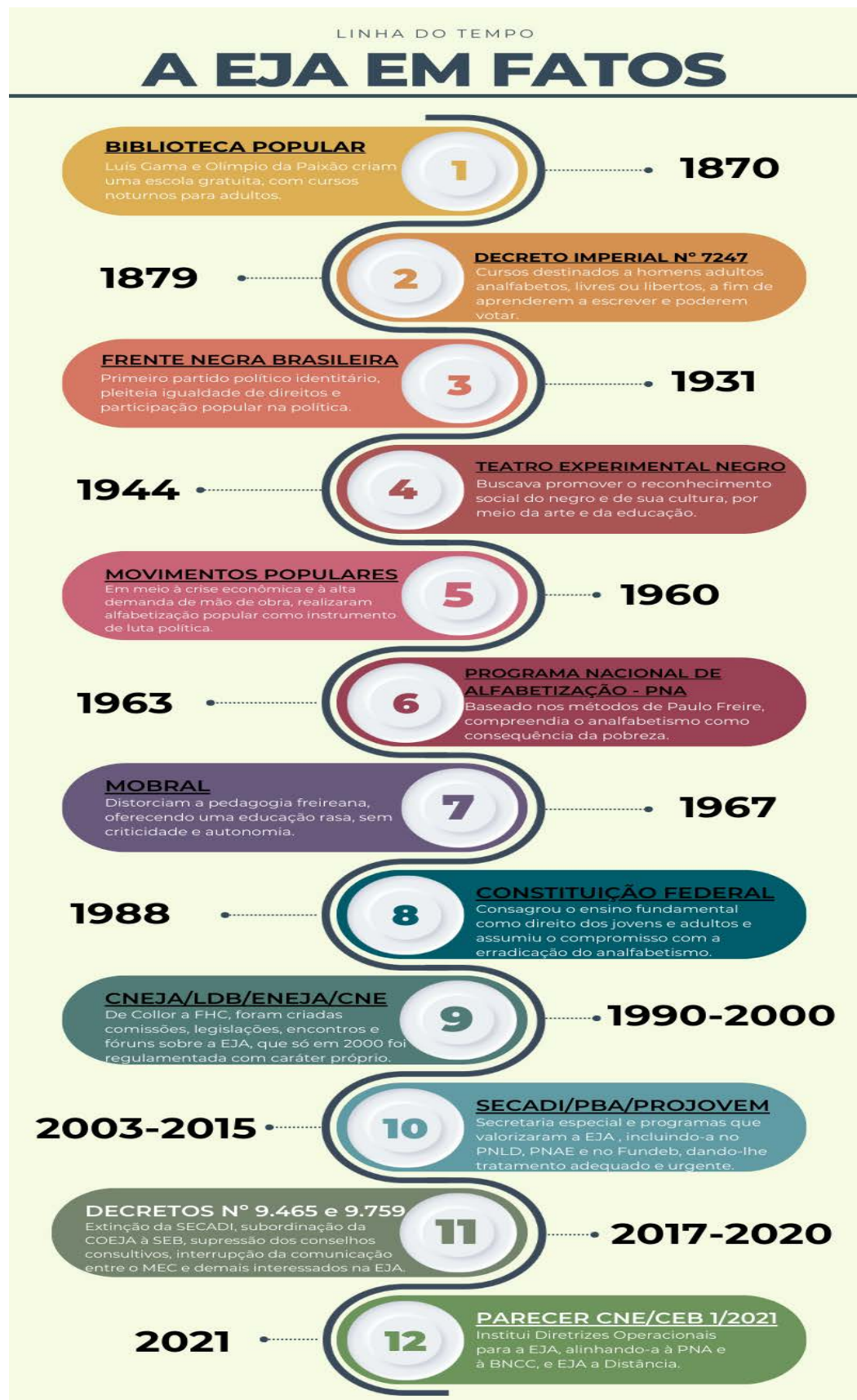
A história da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil é marcada por exclusão e negação de direitos que ainda persistem na realidade contemporânea. A educação, outrora reservada como um privilégio da elite, deixava de fora os/as negros/as, os/as pobres, as pessoas com deficiência e todos/as aqueles/as que eram marginalizados/as socialmente, negando-lhes a oportunidade de acessar ao sistema educacional.

Na história do Brasil, nota-se, já no Período Colonial – século XVI –, que os/as milhares de homens e mulheres arrancados/as de suas raízes africanas não receberam orientação educacional, uma vez que eram vistos/as pelos colonizadores apenas como mão de obra, sendo tratados/as de maneira desumana (Munanga e Gomes, 2004). Lima & Melo (2019) revelam que, até o início do século XIX, os/as escravizados/as não tinham acesso a qualquer tipo de educação, e, posteriormente, nem mesmo ao ensino primário gratuito, indicado na Constituição de 1824.

Segundo Ferreira (2011), em meados do século XIX, contrariando o sistema excludente vigente na época, o abolicionista, advogado e poeta Luís Gama (1830-1882), homem negro nascido livre – embora vendido como escravo pelo seu pai, para pagamento de uma dívida –, tornou-se um expoente da defesa da educação como mola propulsora para acesso a melhores condições de vida. Já letrado, contribuiu significativamente para a educação, principalmente a de ex-escravizados/as, entendendo-a como condição fundamental para a conquista da igualdade de oportunidades. Ferreira (2007) também afirma que, atribuindo à falta de educação e cultura os problemas da humanidade, Gama criou, em 1870, ao lado de Olímpio da Paixão, a primeira biblioteca popular, uma escola gratuita para crianças e um dos primeiros cursos noturnos para a educação de adultos. Pode-se afirmar que Luís Gama foi um dos primeiros intelectuais brasileiros a se preocupar com o ensino de adultos no Brasil, percebendo desde já que esse público era majoritariamente formado por negros/as.

Conforme Schardong (2015), o marco do interesse pela educação de adultos por parte do Governo e dos intelectuais data de 1879, quando o decreto imperial nº 7247 previu cursos para adultos analfabetos do sexo masculino. Entretanto, a docência contemporânea difere da prática daquela época, que ensinava a decodificação e a assinatura do próprio nome, com fins eleitorais, evidenciando uma mudança na concepção de ensino de leitura e escrita. Além disso, o modo como a EJA foi tratada ao longo da história do Brasil é um assunto muito caro a esta seção. Assim, foi produzida a seguinte linha do tempo, com o intuito de apresentar os marcos fundamentais referentes a esta modalidade de ensino, de modo claro e conciso.

Figura 26- Panorama histórico da EJA no Brasil



Fonte: Aranha (1996); Brasil (2000, 2010, 2018, 2021); Domingues (2008); CENPEC (2022); Ferreira (2007, 2011); Porcaro (2007); Schardong (2015); Soares (1996).

Os autores Aranha (1996), Domingues (2008), Ferreira (2007, 2011), Porcaro (2007), Schardong (2015) e Soares (1996), assim como os documentos Brasil (2000, 2010, 2018, 2021) e CENPEC (2022) ajudaram-nos a traçar esse panorama histórico ora apresentado acerca das políticas relacionadas à EJA no Brasil, desde o século XIX. No entanto, para os fins desta dissertação, acredita-se ser fundamental um estudo mais aprofundado dessa modalidade sob um viés racial, que será realizado a seguir.

4.1 O MOVIMENTO NEGRO E A MOBILIZAÇÃO DA EJA

Na história da educação de jovens e adultos, na primeira metade do século XX no Brasil, dois marcos foram fundamentais, os quais, embora não estivessem previstos em legislação como instrumentos constituídos pelas autoridades governamentais, almejavam a transformação da dignidade da pessoa humana, mais precisamente dos/as sujeitos/as negros/as, por meio da educação: a Frente Negra Brasileira (FNB) e o Teatro Experimental Negro (TEN).

Segundo Domingues (2008), desde os primórdios do movimento negro na era republicana (1889-1937), uma variedade de organizações se dedicavam a atividades de caráter social, educacional, cultural e esportivo. Conforme o movimento amadurecia, ele se tornava um movimento de massa, liderado, por exemplo, pela Frente Negra Brasileira. Na segunda fase (1945-1964), o Movimento Negro voltava a se concentrar em atividades políticas, educacionais e culturais, destacando-se a luta pelos direitos civis, através de organizações como a União dos Homens de Cor e o Teatro Experimental do Negro. Na terceira fase (1978-2000), uma multiplicidade de entidades negras emergiam, com destaque para o Movimento Negro Unificado (MNU). Percebe-se que, enquanto nas duas primeiras fases a maior parte do movimento negro mantinha-se distante das estruturas tradicionais de organização de classes sociais, como sindicatos e partidos, na terceira fase, uma significativa parte do movimento aproximava-se dessas instituições, buscando articular ações, tanto de cunho classista quanto antirracista.

Fundada em 1931, a Frente Negra Brasileira emergiu como uma das primeiras entidades no século XX a pleitear igualdade de direitos e plena participação dos afrodescendentes na nossa sociedade. De acordo com Munanga & Gomes (2004), a organização, que em 1936 transformou-se em partido político – o primeiro concebido como identitário –, conduzia variadas iniciativas de cunho político, cultural e educacional destinadas aos seus membros. Promovia discursos, conferências, programas de alfabetização, sessões de treinamento em costura e orquestrava festivais musicais. Segundo esses autores, a proposta da entidade

“fundamentava-se em uma filosofia educacional, acreditando que o negro venceria à medida que conseguisse firmar-se nos diversos níveis da ciência, das artes e da literatura” (Munanga e Gomes, 2004, p. 118).

A FNB conquistou simpatizantes em todo o território nacional, incluindo Abdias Nascimento e Sebastião Rodrigues Alves. Com o intuito de debater questões relacionadas ao racismo, melhorar as condições de vida e fortalecer a coesão política e social da “gente negra nacional”, a organização estabeleceu sucursais em diversas cidades e estados do país, alcançando uma adesão de milhares de membros em todo o Brasil. No âmbito político, a FNB enfatizava a necessidade de que os afrodescendentes superassem o papel de meros apoiadores políticos, uma função subalterna que contribuía para a manutenção de sua marginalização na sociedade em geral, encorajando-os a lançarem-se como candidatos políticos. Entretanto, ainda segundo Munanga & Gomes (2004), em 1937, durante o regime do Estado Novo, de Getúlio Vargas, todos os partidos e associações políticas foram extintos, o que representou um golpe significativo para a Frente Negra Brasileira, forçando-a a encerrar suas operações.

Já o Teatro Experimental do Negro (TEN) teve sua origem em 1944, na cidade do Rio de Janeiro, como um projeto concebido por Abdias Nascimento (1914-2011). A ideia central do TEN era promover o reconhecimento social da comunidade negra e da cultura afro-brasileira, utilizando a educação e a arte como meios, e, ao mesmo tempo, buscar a criação de uma nova forma de expressão dramática, com uma estética distinta, que não se limitasse a reproduzir o que era produzido em outras nações.

Alguns anos antes, Abdias Nascimento começou a sentir um profundo descontentamento diante da falta de representação dos negros e de temas significativos da história afro-brasileira no cenário teatral do país. Em geral, quando os atores e atrizes negros/as conseguiam algum espaço no palco, frequentemente eram relegados/as a papéis secundários e estereotipados, que apenas reforçavam preconceitos e desigualdades. Havia, segundo ele, uma rejeição do/a negro/a como “personagem e intérprete, e de sua vida própria, com peripécias específicas no campo sociocultural e religioso, como temática da nossa literatura dramática” (Nascimento, 2004, p. 210). Por esse motivo, o TEN foi concebido com a finalidade de ser uma entidade teatral voltada para a promoção do protagonismo da comunidade negra. Nas palavras de Abdias do Nascimento, desde o momento em que a ideia começou a tomar forma, a missão do TEN era defender a "autêntica herança cultural brasileira". O projeto ofereceu cursos de alfabetização, educação geral, além de noções de teatro e interpretação para seus membros. Inicialmente, o elenco era composto por operários/as, empregados/as domésticos/as, residentes de favelas com ocupações variadas e funcionários/as públicos/as de nível básico. O TEN

proporcionou a eles/as a oportunidade de desenvolver uma visão crítica sobre o papel reservado aos/às negros/as na sociedade brasileira.

O Teatro Experimental do Negro abrigava ambições significativas no campo artístico e social, sendo uma delas o reconhecimento e a celebração do legado cultural e humano africanos no contexto brasileiro. Por essa razão e por apresentar um público alvo com perfil profissional tão próximo daqueles/as que participaram inicialmente do TEN, essa iniciativa tornou-se modelo inspirador para a realização de uma das oficinas apresentadas na proposta deste trabalho.

Em suma, Gomes (2017) postula que, sem a luta do Movimento Negro, muito do que se sabe e o do que se produz sobre a questão racial e africana não teria sido aprendido, nem construído; muito menos as políticas de promoção da igualdade racial teriam sido implementadas. Dessa forma, percebe-se que a luta pela emancipação do povo negro não tem avançado de forma isolada, mas tem sido constituída por diversos/as atores e atrizes políticos/as que, por meio de uma perspectiva crítica e organizada, contribuem para que a educação seja matéria de direito dos seus pares, gerando o enriquecimento cognitivo, político e epistemológico no decorrer da história. Cabe analisar neste excerto a realidade da EJA na cidade de Salvador, município em que atuo como docente.

4.2 A REALIDADE DA EJA SOTEROPOLITANA

Realizando um recorte sobre a conjuntura política da EJA na cidade de Salvador, na Bahia, destaco aqui a Lei Orgânica do Município de Salvador, que, em seu artigo 182, § 2º, assegura que a jovens e adultos "será garantido o acesso ao ensino fundamental público gratuito, cabendo ao Município prover e garantir o oferecimento do ensino noturno regular, adequado às condições de vida e trabalho desta população". A EJA foi implantada e regulamentada em Salvador pela Resolução do Conselho Municipal de Educação (CME) nº 41, de 10 dezembro de 2013, pela Instrução Normativa estabelecida pela portaria nº 003 de 07 de janeiro de 2014 e pela matriz curricular da portaria nº 251 de 07 de julho de 2015, organizando esta modalidade de ensino em dois segmentos: o primeiro correspondendo ao ensino fundamental I; e o segundo, ao ensino fundamental II. Em parceria com o Programa Brasil Alfabetizado, de âmbito federal, instituiu-se neste município o programa Salvador Cidade das Letras, com a finalidade de reduzir o índice de analfabetismo absoluto na cidade (Secretaria Municipal de Educação de Salvador, 2013).

Contudo, faz-se necessário também ressaltar que tal legislação municipal não tem sido

praticada, uma vez que, somente no ano de 2023, 44 unidades de ensino de EJA em Salvador foram fechadas irregularmente, gerando uma série de denúncias ao Ministério Público do Estado da Bahia. E, de acordo com a notícia publicada pelo jornalista Ian Reis (2023), após uma longa apuração dessas denúncias, por meio de um inquérito civil, este órgão propôs à Secretaria Municipal de Educação de Salvador um Termo de Ajustamento de Conduta (TAC), o qual foi firmado, em 31 de maio de 2023, pelo então secretário, Thiago Dantas, que se comprometeu em promover novas ações para a manutenção da EJA, de forma adequada ao público, respeitando as condições de vida e de trabalho dos/as sujeitos/as a que se destina essa modalidade, que é majoritariamente formada por indivíduos de ascendência negra e do sexo feminino – principalmente nesta cidade –, refletindo a histórica disparidade no Brasil quando se trata de proporcionar oportunidades educacionais a esses grupos. Portanto, a negação de recursos e investimentos a esses programas é uma ação que acentua ainda mais a marginalização desses grupos sociais e somente prejudica a realização de ações que fomentem a alteridade e a busca pela igualdade social.

Afinal, a questão da desigualdade social configura-se como um dos problemas que interferem direta ou indiretamente nas oportunidades de trabalho e na manutenção do/a estudante na escola. Como postulam Anjos, Gomes e Souza (2011):

Quando se fala do cenário da EJA e, conseqüentemente, do perfil dos educandos, nos deparamos com sujeitos de diversas faixas etárias e com inúmeras histórias de vidas que, por diversos motivos, foram excluídos da escola “regular” ou que, pelo ingresso no mercado de trabalho, evadiram-se dela. (Anjos, Gomes e Souza; 2011, P. 02).

É justamente o que se vê na realidade das salas de aula da EJA no território da Escola Municipal Visconde de Cairu, onde leciono. Há uma heterogeneidade composta não somente pela questão etária, mas pela diversidade de objetivos em estar no ambiente escolar, diversidade de motivos que os/as levaram a se afastarem desse ambiente quando estavam em idade regular, diversidade do modo como foram percebidos/as ou invisibilizados/as em suas identidades socioculturais. Para Andrade (2010), a diversidade é resultado da vivência e experiências em diversos ambientes sociais, cada um/a com suas próprias ideias, convicções, princípios, atitudes e métodos, que moldam maneiras distintas de aprender, adquirir conhecimento e pensar.

Dessa forma, é fundamental que as políticas públicas voltadas para a EJA busquem contemplar a diversidade identitária dos/as sujeitos/as estudantes, a fim de que sejam valorizados os seus perfis socioeconômico, cultural, profissional e etário.

É fundamental reconhecer que os/as jovens e adultos/as possuem um direito à educação

que, lamentavelmente, ainda não recebeu pleno reconhecimento da sociedade e das autoridades públicas. Esse direito se manifesta em um contexto de produção de conhecimento próprio em uma sociedade multicultural. A escola é o ambiente central onde ocorre o processo educacional sistematizado, visando a ampliação das possibilidades de interação social e desenvolvimento profissional. Ela congrega pessoas de diversos contextos e perspectivas em um mesmo espaço, promovendo diálogos, encontros, criatividade e a construção de conhecimentos. Esse processo, através da leitura do mundo e de uma compreensão mais refinada, prepara os indivíduos para uma participação mais efetiva na sociedade. Assim, a escola se estabelece como uma das principais instituições comprometidas em fomentar a reflexão sobre a sociedade, buscando novas formas de conviver e atuar, diante de tamanha desigualdade que caracteriza as relações do cotidiano.

Enfim, pensando em uma proposta didática pautada na pedagogia antirracista e antissexista, o ensino de língua portuguesa deve levar em conta os aspectos sócio-históricos e os eventos e práticas de letramento ocorridos dentro e fora do ambiente escolar, valorizando as características inerentes aos seus territórios, a fim de valorizar as diversidades linguísticas, culturais, políticas e sociais dos/as estudantes, produzindo uma epistemologia afrocêntrica, antirracista e intercultural.

A partir das minhas inquietações diante da realidade encontrada nos últimos anos nas salas da EJA na cidade de Salvador (Bahia), mais precisamente no bairro de Brotas, no que tange ao jogo de interesses, à disputa de poder e ao silenciamento dos corpos negros e femininos menos abastados de um bairro periférico urbano, devido à invisibilização da história dos/as negros/as brasileiros/as pela perspectiva da construção de uma nacionalidade em bases eurocêntricas, apresenta-se ainda, nesta seção, a discussão acerca da Educação Antirracista como mecanismo para a transformação da realidade dos estudantes desta modalidade de ensino.

Sobre esse aspecto, Rocha (2018) assegura que infelizmente a visibilidade na EJA é limitada pela exclusão, violência e opressão de várias naturezas, causadas por diversos fatores históricos, que resultam em situações de colonialismo e colonialidade no dia a dia.

Na cidade de maior população negra fora do território africano, a EJA ainda permanece como instrumento de manutenção do racismo e das hegemonias eurocêntricas racistas e sexistas, que invisibilizam as trajetórias e os atravessamentos da vida dos/as sujeitos/as estudantes desta modalidade de ensino, os/as quais ainda nutrem pela educação o desejo de que ela funcione em sua vida como mola propulsora, capaz de impulsioná-los/las a buscarem a garantia e o cumprimento dos seus direitos básicos, como educação, dignidade, emprego, saúde, renda e moradia.

O antropólogo Kabengele Munanga (2005) nos recorda da grande importância do ativismo do Movimento Negro Unificado (MNU), no amadurecimento da população negra, frente à luta pela autoafirmação cultural e no incentivo à valorização da cultura africana:

[...] o Movimento Negro vem tentando conscientizar negros e mestiços em torno da mesma identidade através do conceito “negro” inspirado no “black” norte-americano. Trata-se, sem dúvida, de uma definição política embasada na divisão birracial ou bipolar norte-americana, e não biológica. Essa divisão (...) remonta à fundação do Movimento Negro Unificado, que tem uma proposta política clara de construir a solidariedade e a identidade dos excluídos pelo racismo à brasileira. (Munanga, 2005, p. 53)

Munanga também nos adverte a perceber que o racismo, nos dias atuais, não precisa do conceito biológico de raça para ser realizado no Brasil. Ele afirma que o cerne do problema não está na ideia de raça, que é uma classificação pseudocientífica rejeitada por cientistas da área biológica, mas sim no racismo, que classifica, desumaniza e justifica a discriminação. Ele adverte que, há cerca de 60 anos, geneticistas e biólogos moleculares afirmaram que as raças puras não têm base científica e sugeriram eliminar o conceito de raça de dicionários, enciclopédias e livros científicos como forma de combater o racismo. No entanto, logo perceberam que essa proposta era ingênua do ponto de vista científico, pois a ideologia racista poderia se perpetuar sem necessariamente depender do conceito de raça. Assim como o Brasil construiu seu racismo negando-o, os racismos contemporâneos já não dependem mais do conceito de raça para existir (Munanga, 2005-2006, p. 53).

Portanto, sabendo que o racismo contra o povo negro independe do conceito de superioridade de raça, uma vez que se trata uma ideologia que se apropria e se reconstrói em vários outros vocábulos do nosso léxico, como “diversidade cultural”, “etnia” e “identidade”, é necessário que os/as sujeitos/as da EJA se inteirem dessa discussão, fortalecendo-se por meio de epistemologias afrocentradas, de modo a perceber-se como sujeitos/as de direitos, em busca de sua emancipação social e política na sociedade brasileira. Além disso, há de se persistir na criação de dispositivos legais e políticas de promoção da igualdade racial. Natalino da Silva (2017) postula que a educação para a igualdade racial, por meio de políticas de ação afirmativa, tem sido apoiada também pelos tratados internacionais dos quais o Brasil é signatário. A 3ª Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, realizada em 2001, na cidade de Durban, na África do Sul, por exemplo, é considerada um marco. Afinal, os compromissos assumidos nessa conferência permitiram a elaboração de uma agenda para as políticas públicas da educação brasileira, atendendo às demandas históricas do movimento negro, valorizando a cultura africana e afro-

brasileira, como a Lei 10.639, promulgada em 2003, e a criação da Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial.

Dessa maneira, a redação da Lei 10.639/03, que torna obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira, cuja promulgação acaba de completar 20 anos, é translúcida no que tange à finalidade de valorização cultural e social dos temas relacionados à população negra, mas ainda parece distante de se efetivar no chão das escolas brasileiras:

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

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

Por conseguinte, o cumprimento desta Lei, nas salas de aula da EJA, por meio da realização de práticas educativas capazes de contemplar tais conteúdos, configura, por si só, uma atividade triplamente funcional, uma vez que, à medida que ocorre a valorização da cultura afro-brasileira, propõem-se novas matrizes epistemológicas formativas e promove-se a Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER).

Sob essa perspectiva, compreender a questão racial e tudo aquilo que a ela está relacionada é discutir as relações de poder e de dominação que permeiam tanto a vida fora da escola, quanto a cultura escolar. Portanto, Nilma de Lino Gomes (2005) provoca uma reflexão aos envolvidos na educação do país, sobretudo àqueles ligados à EJA:

Os educadores e educadoras que atuam na EJA devem considerar que a proposta de construção de uma pedagogia que valorize e respeite a identidade negra significa lidar com os conflitos, os confrontos, as contradições e as desigualdades, e isso se faz urgente e necessário. Especialmente na EJA, uma vez que é nessa modalidade de ensino que encontramos em maior número o segmento negro e pobre da população. Por isso, para se construir experiências de EJA que incorporem e visam uma educação para a diversidade [...], é preciso discutir e inserir-se nas lutas sociais. (Gomes, 2005. p. 102)

Com um olhar aguçado para a educação, Munanga (2005) também constata o preconceito e a discriminação racial existentes no currículo, nos rituais pedagógicos, nas expectativas em relação ao desempenho dos/as estudantes, nas relações entre professores/as e estudantes, nos percentuais de reprovação, evasão, distorção idade-série e conclusão do ensino fundamental e médio, na maior presença de negros/as na Educação e Jovens e Adultos, na repercussão das cotas para estudantes negros/as no ensino superior, nas poucas oportunidades

educacionais oferecidas pelo sistema público a jovens e adultos, na reprodução do racismo nos livros didáticos, entre outros. E, analisando a estrutura educacional brasileira e as repercussões desta no cenário da EJA, Munanga (2000, p. 235) identifica que “mesmo nas escolas mais periféricas e marginalizadas do sistema da rede pública, onde todos os alunos são pobres, quem leva o pior em termos de insucesso, fracasso, repetência, abandono e evasão escolares é o aluno de ascendência negra, isto é, os alunos negros e mestiços”.

Merece destaque, nesses pressupostos, a formação do/a professor/a para trabalhar com a temática da diversidade étnico-racial que, sobretudo, requer sensibilização e conscientização das reais necessidades de desenvolver de modo sistematizado a temática em sala de aula. Ainda de acordo com Gomes (2005), a escola deve desempenhar um papel vital no enfrentamento do racismo, com os/as educadores/as promovendo práticas pedagógicas que valorizem a igualdade racial. Isso, segundo a autora, requer um conhecimento mais profundo da história e cultura africana e afro-brasileira, a rejeição de preconceitos, a denúncia do racismo e a implementação de ações afirmativas para combater a discriminação racial, desafiando o mito da democracia racial.

E, como afirmam Candau & Oliveira (2010), “há uma demanda da comunidade afro-brasileira por reconhecimento, valorização e afirmação de direitos, no que diz respeito à educação, e esse reconhecimento requer estratégias de valorização da diversidade” (Candau & Oliveira, 2010, p.31). Nessa perspectiva, a realidade enfrentada pela Educação de Jovens e Adultos é extremamente difícil, tanto sob a ótica dos/as professores/as quanto sob a ótica dos/as estudantes, uma vez que, devido ao fato de essa modalidade de ensino ser enxergada pela sociedade como uma forma de consertar ou compensar um erro do passado – ou como possibilidade de preencher um vazio educacional –, promovido pela evasão escolar no ensino regular, os/as estudantes sentem-se como se fossem indivíduos de menor merecimento social, e os/as professores/as – muitos/as deles/as – terminam por reproduzir um currículo pensado para o ensino regular, como se os/as estudantes da EJA não possuíssem identidades que lhe são próprias.

A visão da sociedade é nitidamente percebida quando o/a professor/a-pesquisador/a analisa a falta de políticas públicas e de recursos em prol desta modalidade de ensino, assim como o não cumprimento de leis existentes, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e a Lei 10.639/03. Baseando-se nas suas exitosas experiências propiciadas pelo seu projeto de pesquisa desenvolvido em sala de aula da EJA, no âmbito do Profletras/UFBA, na cidade de Salvador, Rocha (2018) alerta que, embora seja parte essencial da educação básica, essa modalidade de ensino é muitas vezes vista como um sistema compensatório e inferior ao

ensino fundamental regular, mantendo características de suplência em seu currículo. Em Salvador, Bahia, a realidade da EJA reflete essas dinâmicas, além de enfrentar problemas adicionais entre 2014 e 2017, como o fechamento de várias escolas na área central da cidade, a precarização das condições de trabalho dos/as funcionários/as terceirizados/as nas escolas e a redução significativa dos espaços educacionais noturnos. Isso tem contribuído para altos índices de evasão e abandono escolar, resultando no esvaziamento das unidades de ensino.

Embora defendida há cerca de 06 (seis) anos, a afirmação de Rocha (2018) continua atual, em se tratando da realidade da EJA na cidade de Salvador. As autoridades do Executivo, responsáveis pela pasta educacional da cidade, continuam sem valorizar esta modalidade escolar, relegando os/as estudantes à invisibilidade, a qual é acentuada pela ausência de fardamento escolar e de recursos didáticos, pela desativação do turno noturno em várias escolas, pela ineficácia das estratégias de matrícula e pela carência de políticas públicas com vista à promoção da igualdade social e racial, à valorização do currículo escolar específico e à formação continuada dos/as professores/as que atendem a esse público. Essa autora defende ainda que, embora esteja prevista na LDB 9.424/1996, ocorrem diversos desvios na aplicabilidade da Lei, provocando um desconforto dos/as alunos/as, os/as quais, devido à tal percepção, se consideram cidadãos/ãs subcategorizados. Ela destaca ainda que, sob a ótica pedagógica, é notável a carência de políticas públicas abrangentes, a ausência de formação continuada para profissionais que lidam com adultos/as, a escassez de recursos didáticos e, especialmente, a inadequação das estratégias metodológicas destinadas a este grupo específico, frequentemente negligenciado no contexto educacional brasileiro (Rocha, 2018).

Coaduno com ela, uma vez que, além dos fatores por ela mencionados, percebo a negligência dos órgãos competentes em propiciar um material didático coerente com o perfil identitário deste alunado, com as características dos territórios em que os/as estudantes estão inseridos/as, com o cotidiano linguístico, social e profissional desses/as sujeitos/as, de modo que o processo de ensino-aprendizagem não tem sido vivenciado de forma mais significativa para esse público. Portanto, a implementação da Lei nº 10.639/03 precisa alcançar a vivência cotidiana do contexto educacional da realidade da EJA brasileira. Em outras palavras, esforços direcionados para garantir uma educação que leve em consideração as identidades desses/as sujeitos/as representam uma maneira de cumprir a Lei, uma vez que a história desses/as estudantes exemplifica a resistência e a persistência da cultura afro-brasileira na busca pela dignidade e pela cidadania no Brasil.

Em um outro ponto de discussão da sua Dissertação de Mestrado, a autora ainda reflete acerca da sobrecarga e da culpabilidade atribuídas aos/às sujeitos/as do par de interação ensino-

aprendizagem pelo insucesso nas práticas de linguagens da EJA. Rocha (2018) assegura que, apesar de culpabilizar tanto os/as professores/as quanto os/as alunos/as pelo fracasso escolar nas habilidades de leitura, escrita e oralidade na Educação de Jovens e Adultos, é importante reconhecer que vários fatores contribuem para esse insucesso, que vão além das práticas pedagógicas. Para Rocha (2018), a dificuldade dos professores em trabalhar com a língua materna é evidente, mas é crucial perceber que eles não recebem uma formação inicial e contínua adequada para desenvolver uma abordagem educacional emancipatória.

Assim, é preciso que o/a docente de língua portuguesa apresente aos/às estudantes da EJA uma proposta pedagógica que rompa com esses estigmas impostos pela sociedade, por meio de estratégias de leitura e de escrita que lhes proporcionem o contato com as normas linguísticas mais prestigiadas socialmente, ao passo que reconheçam e valorizem suas próprias variedades linguísticas e as utilizem adequadamente em suas situações comunicativas cotidianas. De acordo com o que postula Reis (2021), refletindo acerca de sua proposta de intervenção, também desenvolvida no âmbito do Profletras/UFBA, em Salvador, o diálogo entre professores/as e alunos/as sobre a importância da norma padrão para igualdade social é essencial. Afinal, reconhecer a linguagem falada pelos/as alunos/as como parte de sua cultura é crucial, pois contribui para a evolução da língua e reflete lutas por espaço na sociedade. Assim, para Reis (2021), um projeto de intervenção deve propor uma mudança no conceito de língua estática, promovendo tanto a língua padrão quanto a linguagem acolhedora para os/as alunos/as.

4.3 A EJA TEM COR E TEM GÊNERO: ELA É UMA MULHER NEGRA!

É essencial que os/as estudantes da EJA tenham acesso aos conhecimentos construídos a partir de outras perspectivas, diferentes das narrativas contadas pelos colonizadores. Assim, é interessante seguir as orientações de Chimamanda Ngozi Adichie (2019), que alerta sobre “o perigo de uma história única”, noção que intitula sua palestra e, de forma homônima, o livro em que esta comunicação fora transformada. Nessa obra, a autora nigeriana exorta os/as leitores/as sobre os perigos de aceitar uma única narrativa acerca de pessoas, culturas ou lugares. Adichie compartilha suas experiências pessoais para destacar como a exposição a histórias diversas é essencial para uma compreensão mais completa e precisa do mundo. Ela argumenta, por meio de exemplos que evidenciam certos preconceitos e distorções acerca dos países e povos africanos, que estereótipos e preconceitos podem surgir quando apenas uma versão da história é aceita, reforçando a importância da multiplicidade de vozes e perspectivas para uma visão mais justa e inclusiva da humanidade.

Portanto, é fundamental e transformador conhecer os movimentos de enfrentamento do século XX, como resposta ao colonialismo e ao racismo, entender as distorções históricas realizadas pelos europeus, compreender marcas históricas, modificar o estereótipo do/a africano/a como homem/mulher rústico/a e selvagem e, mais do que tudo, pontuar a extrema relevância da África para a formação histórica do Brasil, incluindo os aspectos relacionados às heranças linguísticas e suas influências nas variedades encontradas neste país. Como também nos sinaliza Benjamin (2004), no prefácio de sua obra *A África está em nós: história e cultura afro-brasileira*, é fundamental que pensemos a África como um imenso continente, composto por mais de 50 países espalhados por um vasto território de mais de 30 milhões de quilômetros quadrados, onde se utilizam mais de 2000 línguas e residem aproximadamente 800 milhões de pessoas.

Paralelamente ao racismo, uma questão fundamental nas discussões deste trabalho é o sexismo, uma vez que o perfil das turmas de EJA em Salvador – como em várias cidades do país – é construído majoritariamente por mulheres negras. Esse grupo social é marcado por diversas experiências de opressão e de negações de direitos – sobretudo civis e trabalhistas – que prejudicam ainda mais as suas vivências cotidianas e os seus modos de ser e de estar no mundo.

Em seu livro *Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil*, Sueli Carneiro evidencia enfaticamente como o racismo e o sexismo têm estruturado – de forma vergonhosamente desigual – as relações sociais e políticas do país. Em um dos artigos contidos nesse livro, ela cita a declaração pró-Conferência de Racismo, a qual configura o “matriarcado da miséria”, que caracteriza as condições de vida das mulheres negras no Brasil:

A conjugação do racismo com o sexismo produz sobre as mulheres negras uma espécie de asfixia social com desdobramentos negativos sobre todas as dimensões da vida, que se manifestam em sequelas emocionais com danos à saúde mental e rebaixamento da autoestima; em uma expectativa de vida menor, em cinco anos, em relação à das mulheres brancas, em um menor índice de casamentos; e sobretudo no confinamento nas ocupações de menor prestígio e remuneração. (Carneiro, 2011, p.127-128)

Acerca da questão profissional, Carneiro (2011) discute o impacto que o racismo e o sexismo exercem ao destinar as ocupações menos prestigiadas socialmente – marcadas pelo servilismo – para as mulheres negras, as quais, muitas vezes, são recrutadas por ações neo-escravistas, que as submetem a condições sub-humanas no espaço doméstico. Sob esse viés, a autora apresenta estereótipos dados, divulgados pelo Ministério do Trabalho e pelo Ministério da Justiça na publicação *Brasil, gênero e raça*, que dão conta de que "as mulheres

negras ocupadas em atividades manuais perfazem um total de 79,4%", dentre as quais 51% estão alocadas no emprego doméstico e 28,4% são lavadeiras, passadeiras, cozinheiras e serventes.

De acordo com a declaração das Organizações de Mulheres Negras Brasileiras, o trabalho doméstico ainda é, desde a escravidão negra no Brasil, o lugar que a sociedade racista destinou como ocupação prioritária das mulheres negras. (Carneiro, 2011, p.128)

Ainda nesse artigo, Carneiro (2011) apresenta o "Mapa da população negra no mercado de trabalho", desenvolvido a partir de um estudo realizado pelo Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (Dieese), em parceria com o Instituto Sindical Interamericano pela Igualdade Racial (Inspir). No estudo, há dados muito relevantes, que condizem com a realidade apresentada no território em que esta dissertação foi desenvolvida. Assim, em Salvador, a cidade com maior população negra no Brasil e fora do continente africano, a taxa de desemprego entre as mulheres negras alcança a ordem de 27,6%, contra 24% para os homens negros, 20,3% para as mulheres brancas e 15,2% para os homens brancos (Carneiro, 2011, p.128).

Outro dado relevante é o de que, de acordo com um estudo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2018, quase 90% das mulheres negras que ingressam no ensino superior não conseguem concluir o curso. A intelectual baiana Bárbara Carine Pinheiro reflete sinaliza essa realidade, apontando para o fato de uma destituição de bens materiais e imateriais que atravessam a vida desse grupo social. Em seu livro *Como ser um educador antirracista*, ela desabafa que se sentiu aliviada quando sua mãe, que era ex-empregada doméstica, desobrigara-lhe de pagar contas da casa enquanto cursava a graduação; mas que, ao mesmo tempo, percebeu que não teria ajuda alguma dela para se manter no curso. Dessa maneira, para além das cotas raciais, ela sinaliza a necessidade de serem criadas e mantidas políticas de permanência nas universidades, para que o/a negro/a possa dar continuidade a seus estudos no ensino superior:

Política de permanência é dar bolsas para jovens negros, principalmente os de baixa renda (Bolsa Permanecer, PET, PIBID, PIBIC etc.), é criar restaurantes universitários, introduzir a política dos ônibus universitários, é oferecer cursos de pré-cálculo, cursos de idiomas (tive muitos problemas com os enormes textos em inglês no mestrado), é fortalecer os laboratórios de informática disponíveis para os/as estudantes, é disponibilizar equipamentos de proteção individual (EPIs) para empréstimo, é pensar em licença-maternidade para discentes, é refletir sobre aquilo que está para além do visível aos olhos pouco atravessados pela tragédia social da pobreza. (Pinheiro, 2023, p. 140)

É nítido, portanto, o impacto socioeconômico sofrido por este grupo social, uma vez que as mulheres negras, quando estão no mercado de trabalho, recebem, em média, a metade do salário das mulheres brancas e apenas um quarto do que ganham os homens brancos. Em outras palavras, é o núcleo de trabalhadores/as em situação de maior fragilidade do mercado brasileiro, inclusive porque muitas vezes não trabalham com carteira assinada, são autônomos/as e empregados/as domésticos/as.

Dessa forma, nota-se como as mulheres negras no Brasil enfrentaram uma trajetória histórica caracterizada pela exclusão, discriminação, marginalização e invisibilidade social. Como já diria a própria Carneiro (2023, p.78), “invisibilizar é uma velha e vitoriosa estratégia política sexista e racista”. Também Audre Lorde afirma que foi vítima da autodestruição que lhe foi impressa pelo racismo, pelo sexismo e pelas circunstâncias de sua vida enquanto mulher negra, no lugar de maior solidão (Lorde, s.d., p.76).

As consequências do sistema capitalista, juntamente com o racismo e o sexismo, são elementos fundamentais no enfoque feminista negro. Carla Akotirene (2021) aborda questões como o trabalho doméstico, a exploração de classe e os abusos sexuais enfrentados pelas mulheres que sofrem exploração, considerando não apenas sua condição racial, mas também seu papel como trabalhadoras e mulheres. Ela postula que o paradigma global contemporâneo estabeleceu representações distintas de "Outros", baseadas em características visíveis, como cor da pele, idade e capacidade física, intensificando assim as opressões contra pessoas negras e mulheres, que são tratadas como mercadorias humanas dentro do sistema mundial colonial e heteropatriarcal (Akotirene, 2021).

Além disso, o seu livro discute a interseccionalidade que atravessa as experiências cotidianas da mulher negra e destaca o desafio de que as denúncias e queixas das mulheres negras frequentemente são desconsideradas e consideradas ilegítimas. Acerca disso, ela afirma:

Teoria, metodologia e instrumento prático, a interseccionalidade revela o ciclo lunar da militância encabeçada pelas intelectuais negras, numa diversidade de marés na história do feminismo, rejeita a brancura das ondas feministas, que não passaram experiências da colonização e nem sequer compuseram o projeto intelectual emocionado, manifesto de força teórica negra, sem estar presa às correntes eurocêntricas e saberes narcísicos. (Akotirene, 2021, p.34-35)

Nos anos 1980 e 1990, o conceito de Interseccionalidade surgiu como uma abordagem analítica, sendo inicialmente desenvolvido pela feminista negra Kimberlé Crenshaw. A autora destacou a problemática decorrente da tendência de abordar raça e gênero como experiências e análises mutuamente exclusivas (Crenshaw, 1989 *apud* Akotirene, 2021). Anteriormente a

Crenshaw, Lélia Gonzalez já explorava a interseção das relações de raça, gênero e classe em seus textos *A mulher negra na sociedade brasileira: uma abordagem político-econômica* e *Racismo e sexismo na cultura brasileira*, de 1982 e 1983, respectivamente, mesmo que não utilizasse o termo "interseccionalidade" para descrever tal fenômeno.

Assim, em outras palavras, a Interseccionalidade concentra-se na análise dos diversos sistemas de opressão, com especial atenção para a interconexão inseparável entre raça, gênero e classe. Carla Akotirene (2018) defende que esse conceito “demarca o paradigma teórico e metodológico da tradição feminista negra, promovendo intervenções políticas e letramentos jurídicos sobre quais condições estruturais o racismo, sexismo e violências correlatas se sobrepõem, discriminam e criam encargos singulares às mulheres negras” (Akotirene, 2018, p.54).

Dessa maneira, a discussão interseccional é fundamental para este trabalho, uma vez que “nos mostra como e quando mulheres negras são discriminadas e estão mais vezes posicionadas em avenidas identitárias, que farão delas vulneráveis à colisão das estruturas e fluxos modernos” (Akotirene, 2018, p.58).

Outra intelectual que também defende a necessidade da discussão interseccional é bell hooks. Ela afirma que seu engajamento na política feminista e na luta pela libertação negra requer uma abordagem sobre questões de raça e gênero dentro da comunidade negra, oferecendo respostas relevantes para perguntas desafiadoras e meios acessíveis de comunicação para transmitir essas respostas. A autora compartilha uma de suas tantas experiências, a qual dialoga estritamente com a realidade da EJA e com o objetivo deste trabalho. Ela conta:

Todas concordaram com Carolyn quando esta disse que as negras que "se põem de pé", que lidam com o sexismo e o racismo, desenvolvem importantes estratégias de sobrevivência e resistência, estratégias que precisam ser partilhadas com as comunidades negras, especialmente porque (como elas disseram) a negra que passa por tudo isso e se descobre "tem nas mãos a chave da liberação". (Hooks, 2017, p. 160)

Em suma, é importante que o sistema educacional seja calcado nos preceitos elencados por Gomes (2001), enquanto conteúdos escolares, para a promoção e construção de significações sociais que sejam referências ao combate do racismo. A autora argumenta sobre a importância de reavaliar o currículo e os conteúdos escolares, levando em consideração a diversidade presente no ambiente escolar. Ela destaca que a promoção de práticas democráticas e livres de preconceitos requer o reconhecimento do direito à diferença, o que engloba as diferenças raciais.

Conforme Gomes (2005) explica, a identidade não é um atributo inato; ela está relacionada a como uma pessoa se posiciona no mundo e interage com outros indivíduos. A identidade engloba características culturais que se manifestam por meio de práticas linguísticas, celebrações, rituais, hábitos alimentares, tradições populares e referências que moldam a experiência humana. Portanto, a identidade não se limita apenas à esfera cultural, pois abrange também os aspectos sociais, histórico e políticos. Tanto a identidade pessoal quanto a coletiva são moldadas por meio de interações abertas, dependendo essencialmente das relações dialógicas estabelecidas com outros indivíduos. Esse processo é fundamental em qualquer construção de identidade, incluindo a formação da identidade negra.

No que concerne especificamente à diversidade étnico-racial desses/as sujeitos/as, torna-se cada vez mais necessária uma postura docente antirracista, a qual enfrente as políticas governamentais que se instauram no campo da EJA e modifiquem as práticas de letramento escolares dentro e fora da escola. Gomes defende:

A proposta de construção de uma pedagogia que valorize e respeite a identidade negra significa lidar com os conflitos, os confrontos, as contradições e as desigualdades. Por isso, para se construir experiências de EJA que incorporem e visem uma educação para a diversidade [...], é preciso discutir e inserir-se nas lutas sociais. (Gomes, 2005. p. 102)

Na Educação de Jovens e Adultos (EJA), durante os processos de ensino, são evidentes as interações entre indivíduos que carregam diferentes elementos de identidade social. É nesse ambiente caracterizado pela pluralidade que as relações educacionais são constantemente formadas no dia a dia. É nessa perspectiva que Natalino da Silva (2023) defende a necessidade de se contemplar, em sala de aula, o cotidiano desses/as sujeitos/as, suas perspectivas, suas frustrações, suas vicissitudes. Segundo o autor, a educação de jovens e adultos/as é efetiva quando suas experiências são integradas ao processo de aprendizagem. Isso levanta questões sobre como suas vivências são compartilhadas no processo educacional, se veem a escolarização como um privilégio ou um direito, e como percebem sua identidade étnico-racial. Essas reflexões visam reconhecer os/as adultos/as como detentores/as de experiências únicas, em vez de serem tratados/as de forma infantilizada, considerando suas fases de vida.

Assim, é de extrema relevância a participação ativa dos/as sujeitos/as da EJA na sua formação, de modo a centralizar suas vivências como fonte principal da aprendizagem. Em outras palavras, para que os/as diferentes sujeitos/as envolvidos/as na Educação de Jovens e Adultos (EJA) tenham suas particularidades devidamente reconhecidas e respeitadas, torna-se cada vez mais crucial adotar uma abordagem política diante do cenário de desigualdades raciais

e sociais no Brasil, o que inclui repensar as políticas do material didático para a EJA no país, temática abordada na seção seguinte.

4.4 O MATERIAL DIDÁTICO PARA A EJA

Temos assistido, ao longo da última década, ao baixo investimento governamental em formação continuada dos/as professores/as, em Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC), mas sobretudo em uso de recursos didáticos (CENPEC, 2022). Segundo o relatório *Em busca de saídas para a crise das políticas públicas de EJA*, publicado pela CENPEC em 2022, na última década deveriam ter sido publicados editais para a aquisição de livros do PNLD EJA nos anos de 2014, 2017, 2020 e 2023 (CENPEC, 2022). Contudo, o último edital foi lançado em 2013, destinado ao uso em 2014, com reposições nos anos seguintes, 2015 e 2016. Após 2017, não houve mais reposições de livros com base no PNLD EJA de 2014. Além disso, em 2022, era esperado o lançamento de um novo edital para convocar as editoras, porém isso ainda não aconteceu (CENPEC, 2022). Essa é a realidade enfrentada pela escola em que ensino. A última coleção de livros para a EJA foi entregue em 2014, e desde então nenhum outro lote de livros chegou à escola. São dez anos sem livro didático para a EJA.

Em se tratando do material didático destinado à EJA no Brasil dos últimos anos, os dados das planilhas do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) apontam que desde 2014, ou seja, há quase dez anos, não há publicação de edital para distribuição de livros didáticos para as escolas que atendem a essa modalidade de ensino (CENPEC, 2022).

Tabela 1 - Materiais didáticos adquiridos pelo PNLD EJA (2010-2017)

Ano de atendimento	Alunos beneficiados	Escolas beneficiadas	Exemplares	Valor	Atendimento
PNLA 2010	1.954.987		2.143.729	R\$ 20.000.000,00	Programa Brasil Alfabetizado
PNLD EJA 2011	5.041.394	35.103	14.109.028	R\$ 140.600.000,00	EJA Ensino Fundamental
PNLD EJA 2014	4.758.832	32.864	13.335.546	R\$ 131.403.418,12	Educação de Jovens e Adultos: Ensino Fundamental e Médio
	1.468.797		1.615.828	R\$ 8.814.672,90	Programa Brasil Alfabetizado
Reposição 2017	652.133	18.659	1.162.758	R\$ 13.704.305,24	EJA Ensino Fundamental 1º ao 5º ano
	1.279.495	16.440	2.763.257	R\$ 36.985.416,85	EJA Ensino Fundamental 6º ao 9º ano
	786.898	6.045	1.066.371	R\$ 19.902.032,46	Ensino Médio: EJA
PNLD EJA 2020	Não houve publicação de novo edital nem reposição de livros com base em edital anterior				

Fonte: CENPEC

Em outras palavras, há quase uma década, os/as professores/as e os/as alunos/as matriculados/as nas escolas brasileiras que atendem à EJA não recebem novos livros didáticos para subsidiarem o processo de ensino e aprendizagem. Vale ressaltar, ainda de acordo com os dados do FNDE – conforme apresenta a Tabela 1 –, que, no ano de 2017, houve apenas a reimpressão das obras aprovadas no edital de 2014; já em 2020, nem sequer a reimpressão desses livros ocorreu no Brasil (CENPEC, 2022).

Esses dados evidenciam o quanto esse segmento educacional tem sido negligenciado por anos a fio pelos/as governantes e autoridades brasileiros/as, tamanha a falta de execução de políticas públicas que garantam a distribuição de um recurso básico para o desenvolvimento das práticas de ensino nas mais diversas disciplinas escolares. Se ocorre distribuição de livros para os/as alunos/as do ensino dito “regular”, por que isso não ocorre para os/as da EJA?

Para além do fato de não terem sido publicados novos editais do PNLDEJA nos últimos anos, o que dificulta a distribuição dos livros didáticos para as escolas, quando ocorre tal distribuição, surgem outras questões: o uso que os/as professores/as fazem do livro em sala de aula, colocando-o como único recurso didático, e a qualidade didática do material distribuído, seja no que se refere ao rol dos conteúdos, seja no que tange à metodologia sugerida e às ideologias preconceituosas e coloniais nele disseminadas. Por um lado, percebe-se que a falta de formação pedagógica impossibilita que os/as docentes façam um bom uso desse material, deixando de mediar o processo de modo crítico e autônomo. Por outro, nota-se que o livro distribuído muitas vezes traz uma série de erros relacionados a conteúdos e a estereótipos que corroboram para a manutenção de uma sociedade racista. É o que discutiremos a seguir.

4.5 O NEGRO E O RACISMO NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Uma análise realizada pela pesquisadora Cristina Maria D’Ávila apontou uma prática racista reproduzida em um livro didático de Língua Portuguesa:

Deparamo-nos, à página 80 do manual ALP, 1ª série, com um texto, seguido de imagem estereotipada. Trata-se de um texto de Monteiro Lobato "Narizinho arrebitado" – cujos personagens o autor descreve e, dentre esses, a tia Nastácia, à qual assim se refere: "Na casa ainda existem duas pessoas – tia Nastácia, negra de estimação que carregou Lúcia bem pequena, e Emília, uma boneca de pano bastante desajeitada de corpo". O texto é extremamente racista. A imagem reitera o estereótipo do negro como serviçal. (D’Ávila, 2013, p. 177)

Nos últimos anos, outros estudiosos (Mendes e Figueira-Borges, 2017; Araújo, 2021; Silva e Benassi, 2021, dentre outros) também se dedicaram ao estudo do tema em questão. Após

a análise de um dos livros didáticos mais utilizados nas aulas de língua portuguesa das escolas brasileiras, Araújo (2021) constatou que a predominância de elementos visuais no livro didático de Português sugere uma interligação entre textos verbais e não verbais, na qual se revela uma disparidade significativa entre o que está sendo retratado e, conseqüentemente, legitimado e normalizado como uma narrativa de branquitude em detrimento da negritude. Ele observa que, nos livros didáticos, a representação do/a negro/a ainda é secundária e muitas vezes superficial, tanto em termos de personagens quanto de referências culturais, como literatura, dança, pintura e religião. A negritude não é devidamente integrada como objeto pedagógico, referência epistemológica ou campo de conhecimento, nem é apresentada como uma realidade cultural vivenciada pelos/as alunos/as.

Ou seja, vigora um pernicioso apagamento que, inegavelmente, advoga em favor da manutenção das engenharias estamentais societárias que alijam das populações negras não apenas o status de cidadãos, mas, principalmente, o exercício da cidadania democrática civil, social e política afiançadas na Constituição Federal de 1988. (Araújo, 2021, p. 57)

É nesse ínterim que surge a necessidade de conduzir a discussão para teóricos/as que durante anos vêm debatendo a representação do negro no livro didático, no intuito de compreender a necessidade de se reconstruir a visão que os/as estudantes têm sobre si mesmos/as, principalmente porque muitas dessas representações são oriundas de uma perspectiva extremamente colonial, excludente, classista, sexista e racista, a qual subalterniza os grupos sociais minoritários – impactando em sua autoestima, no modo de construir sua identidade, na reflexão acerca do seu papel na formação da coletividade –, a fim de reforçar e sustentar uma estrutura social hegemônica, que mantêm o poder do opressor. Uma pesquisadora dedicada a esse tema tão complexo é a também Professora Ana Célia da Silva (UNEB), que, em suas publicações, evidencia a discriminação sofrida pelo negro através das representações publicadas nos livros didáticos. Sobre esse assunto, Ana Célia Silva (2011) afirma que a forma com que um grupo é representado socialmente é fator primordial para a construção ou desconstrução da(s) sua(s) identidade(s), autoestima e autoconceito, já que os/as sujeitos/as podem adotar essa visão como real e passar a internalizá-la.

Ideologias, estereótipos, juízos prévios e imagens cristalizadas do negro, presentes no conceito modelado na representação social, podem ser revistos a partir da exigência de uma sociedade pluralista, constituída por diferentes universos parciais, coexistindo em um estado de mútua acomodação, substituindo a exclusão pelo respeito e cooperação. (Silva, 2011, p.31-32)

Assim, é preciso construir uma educação pautada na compreensão da diversidade identitária. Além disso, precisa-se buscar estratégias capazes de valorizar o próprio povo negro, construindo uma melhor autoestima e um melhor autoconceito nos/as estudantes, diferentemente das investidas do colonialismo, que tenta associar o corpo negro e todos seus feitos a conceitos negativos e inferiores ao branco (Silva, 2005).

Em outras palavras, pode-se afirmar que o racismo, derivado do colonialismo, revela-se de maneira evidente não apenas por meio de características físicas, mas também pela desvalorização dos elementos simbólicos das pessoas que foram alvo do colonialismo. Isso inclui crenças, práticas de dança e até mesmo a culinária.

E, conforme já citado nos parágrafos anteriores, essa ideologia impregna as páginas dos livros didáticos a que nossos/as estudantes estão expostos/as (quando recebem esse material), num evidente projeto arquitetado pelos grupos hegemônicos eurocêntricos para a exclusão e o genocídio – cultural, epistemológico e físico – do povo negro e das demais minorias sociais, já que estes não se veem de forma positiva nos textos verbais e não-verbais apresentados nesses livros didáticos, perpetuando a ideia de incapazes, improdutivos e não merecedores do pertencimento a uma realidade de conquistas socioeconômicas e científico-culturais. Silva (2019) nos leva à reflexão de que esse movimento ocorrido nos livros didáticos é uma espécie de crime, o qual deveria ser investigado por quem é de direito:

A editoração do livro didático no Brasil deve ser assunto de polícia. Os editores se locupletam com o beneplácito do Estado e da sociedade. O objetivo dessa gente é que ninguém se torne cidadão. É evidente que "ninguém" somos todos nós descendentes de africanos e das nações indígenas que sobreviveram ao extermínio eurocêntrico. (Silva, 2019, p. 21)

Dessa forma, os/as docentes possuem um papel imprescindível nessa discussão, visto que, a depender da sua postura diante do livro recebido – se recebido –, eles/as podem ratificar essa ideologia excludente ou confrontá-la, construindo novos conhecimentos sob uma perspectiva mais afrocentrada. Para isso, espera-se que os/as professores/as estejam atentos/as a esse projeto genocida impresso nas páginas dos materiais didáticos utilizados em sala de aula e busquem combatê-lo, por meio da orientação, da realização de atividades de leitura, de análise linguística e do discurso, dentre outros métodos. Silva (2019) relata que sua pesquisa fora impulsionada pela hipótese de que os estereótipos sobre pessoas negras presentes nos materiais didáticos têm um papel significativo na promoção de comportamentos de autorrejeição, desdém por semelhantes étnicos e esforços de assimilação à cultura branca, além de influenciar a internalização e adoção dos valores eurocêntricos. Além disso, o modo como o/a docente

mediava esses estereótipos apresentados no livro didático também se configurou como um estímulo para a sua pesquisa, uma vez que o/a professor/a poderia intervir como reforçador/a ou desmistificador/a das ideologias ali veiculadas. Alguns/as pesquisadores/as dedicaram-se ao estudo desse fator, analisando as contribuições dos/as professores/as nessa questão:

Luís Alberto Gonçalves estudou as formas como a discriminação racial se manifesta na escola pública de Ensino Fundamental, nos materiais pedagógicos, nas informações transmitidas pelos professores e nos rituais pedagógicos. Dentre esses rituais, evidenciou o silêncio dos professores perante ações discriminatórias contra crianças negras. (Silva, 2019, p. 28)

Isso inclui – além da perspectiva da escolha textual – a visão que o/a docente de língua portuguesa tem em relação à concepção de ensino da língua materna. Trata-se também de uma questão política do/a docente. As escolhas que fazem diante do currículo escolar, do material didático e das concepções e metodologias de ensino impactam diretamente no processo de construção identitária dos/as estudantes e revelam a opção política do/a professor/a. Nesse âmbito, Silva (2019) complementa:

Temos também o trabalho de Jonatas Conceição da Silva "A crase não foi feita para humilhar ninguém: o livro didático de português", onde o autor investigou as ideologias subjacentes no ensino da gramática e concluiu que a língua portuguesa dos alunos despossuídos não coincide com o português e por isso é discriminada na escola. (Silva, 2019, p. 28-29)

Acerca das questões ideológicas, dois dispositivos são usados no Brasil desde o Período Colonial: a ideologia do branqueamento e o mito da democracia racial. Aqui, tem-se o conceito de branqueamento, a partir do que Ana Célia Silva (2005) defende que, ao promover estereótipos que perpetuam uma visão negativa dos/as negros/as e uma visão positiva dos/as brancos/as, o livro didático está difundindo a ideologia de branqueamento, que se baseia em teorias e estereótipos de inferioridade/superioridade raciais. Quanto ao mito da democracia racial, apresenta-se aqui a explicação de Abdias Nascimento (1978), quando este critica tal conceito:

Erigiu-se no Brasil o conceito de democracia racial; segundo esta, pretos e brancos convivem harmoniosamente, desfrutando iguais oportunidades de existência. (...) No entanto, devemos compreender democracia racial como significando a metáfora perfeita para designar o racismo estilo brasileiro: não tão óbvio como o racismo dos Estados Unidos e nem legalizado qual o apartheid da África do Sul, mas eficazmente institucionalizado nos níveis oficiais de governo assim como difuso no tecido social, psicológico, econômico, político e cultural da sociedade do país. (Nascimento, 1978, p. 41)

Ambos conceitos parecem originar de um profundo receio da população branca (que é numericamente minoritária) em relação à maioria negra e mestiça, no que tange a um possível surgimento de enfrentamento do sistema sociopolítico e econômico, caso haja demandas por direitos de cidadania e respeito às diversidades étnico-culturais (Silva, 2019). Isto é, para o povo branco, respeitar as diferenças de forma democrática implica igualdade de oportunidades para grupos que possuem padrões estéticos e valores socioculturais distintos. Implica, portanto, passar a não acessar aos seus privilégios, oriundos da manutenção e da constante reafirmação desses dois dispositivos. Silva (2019) afirma que o princípio do respeito às diferenças implica em estabelecer relações igualitárias e recíprocas. Entretanto, em um sistema fundamentado na exploração do/a outro/a, surge uma ideologia que justifica a opressão e a subjugação, visando a destruir a identidade e a autoestima do/a oprimido/a para mantê-lo/a subordinado/a. Desde a chegada dos/as negros/as ao Brasil, os colonizadores têm tentado justificar a escravidão e a marginalização, atribuindo uma suposta inferioridade e não-humanidade a esse povo.

Para Silva (2019), quando se fala de inferiorização do povo negro no Brasil, há de se mencionar os incontáveis prejuízos causados a esta parcela da população brasileira, a qual passa a rejeitar a si mesmo e a seus pares étnicos. Além disso, passam a buscar em seu corpo e em suas atitudes características do povo branco e procuram se relacionar com pessoas brancas, a fim de alcançarem os privilégios da branquitude e de gerar o branqueamento populacional. Como se não bastasse, inculca-se nas pessoas de pele clara uma percepção desfavorável em relação aos/às negros/as, levando-as a se distanciarem, enquanto observam, na maioria das situações, com apatia e falta de sensibilidade, a condição de privação e a ameaça de extinção cultural e física desses indivíduos.

Tal ideologia – a da inferiorização do/a negro/a – vem sendo difundida por meio dos vários instrumentos epistemológicos a que se tem acesso há mais de 300 anos no Brasil, sendo ratificado atualmente pelos livros didáticos usados nas escolas. Isto é, sabendo que a maioria dos núcleos responsáveis pela produção, editoração, análise, seleção e distribuição dos livros didáticos é composta por pessoas brancas, é possível constatar que este recurso didático tem se configurado como instrumento ratificador da hegemonia branca, a fim de disseminar a ideologia da inferioridade do/a negro/a no país, por meios dos textos e imagens escolhidos e até mesmo das construções conceituais da gramática normativa. Corroborando com esse pensamento, os estudos publicados pela Professora Ana Célia da Silva (2019) constataram o protagonismo do/a branco/a nas representações veiculadas nas lições, em detrimento do/a negro/a.

as ideologias de inferiorização e do branqueamento são dominantes no livro didático. Em todos os livros analisados, o branco foi o personagem predominante, quer nas ilustrações, quer nos textos, enquanto que o negro apareceu como minoria, de forma desumanizada, estereotipada, inferiorizada e sem direitos de cidadania. [...] O negro aparece sob as formas de escravo, serviçal, caricaturado, desumanizado, como minoria e em último lugar nos grupos sociais. (Silva, 2019, p. 36-37)

Silva (2019) percebeu também que, nos livros didáticos analisados, a imagem do povo branco é sempre associada a informações positivas, enquanto a do povo negro é quase sempre relacionada a traços negativos. Ademais, o conjunto das obras baseiam-se na disseminação de uma cultura eurocêntrica, evidenciada por diversos signos elaborados no imaginário coletivo. Ou seja, os livros associam o/a branco/a a características positivas, como beleza, pureza, bondade e inteligência, enquanto atribuem ao/à negro/a características negativas como feiura, maldade, incapacidade e uma aparência física não-humana, colocando-o/a como uma minoria social. Além disso, os livros priorizam os valores e representações da cultura europeia, com a presença predominante de figuras, como fadas, anjos, sereias e bruxas medievais, assim como lendas e celebrações de origem europeia. Os valores culturais dos grupos subalternizados na sociedade são ignorados ou distorcidos, e, especialmente no caso dos/as negros/as, são apresentados de forma estereotipada e simplificada como elementos folclorizados.

Todavia, há de se ressaltar, dentre as informações divulgadas pela pesquisa de Silva (2019), um dado mais do que relevante para este trabalho: a invisibilidade com que é tratada a mulher negra nos livros didáticos. O que ocorre é uma espécie de apagamento, reflexo do que já se é vivenciado cotidianamente na opressora conjuntura interseccionalmente racista e machista do Brasil por esta significativa parcela da população.

A ausência mais evidenciada foi a da mãe negra. Invariavelmente, as mães ilustradas e descritas são brancas, a maioria loura. Também as professoras ilustradas são todas brancas. Não foi ilustrada uma só professora negra nos 82 livros analisados. Por sua vez, as alunas são também majoritariamente brancas. (Silva, 2019, P. 38)

Logo, depreende-se que a mulher negra sofre apagamento estético, social e epistêmico nos livros didáticos, ocasionando uma ausência de representatividade em todas essas esferas, perpetrando o despojamento da sua autoestima e perpetuando a imagem da escravizada, da subalterna, da imprestável, da desvalorizada e da ignorante. A notória ausência da figura da mulher negra nos livros pode significar uma expressiva tentativa da negação de sua existência na sociedade brasileira ou uma oportunidade de mascarar as condições vivenciadas por esse grupo social.

Portanto, é notório que, no material didático de Língua Portuguesa, há um total

apagamento das vozes negras – principalmente das mulheres negras –, de modo que esses perfis emergem a partir da ressignificação das experiências ou da criatividade ficcional de autorias hegemônica, deslegitimando discussões sobre raça e gênero em sala de aula.

Produzir um material didático que atente para as identidades de uma EJA majoritariamente feminina e negra é, portanto, a prioridade adotada pelo autor desta pesquisa – como professor negro, também oriundo da escola e da universidade públicas, o qual, à medida que busca a transformação dos/as seus/as estudantes por meio das práticas de letramento, também produz novos letramentos para si – em desenvolver estratégias de ensino de leitura e escrita em língua portuguesa, por meio de práticas antirracistas, transformando as aprendizagens – suas e de seus/as estudantes –, contribuindo para a Educação para as Relações Étnico-Raciais, para alteridade social e para a construção de uma sociedade mais equânime.

Estabeleceu-se, dessa forma, neste trabalho, a finalidade de encontrar caminhos para a construção de um protótipo de material didático específico para EJA, por meio de práticas de letramento na escola pública, propondo experiências de leitura e escrita baseadas em uma perspectiva pedagógica antirracista, as quais possam revelar uma consciência ativa e reflexiva dos/as sujeitos/as em formação, diante das narrativas lidas e produzidas em sala de aula.

Para tanto, faz-se necessário (re)conhecer, identificar, descrever, valorizar e (re)construir as histórias, as linguagens, os saberes e as práticas sociais no uso cotidiano da língua portuguesa, assim como propiciar experiências de leitura e de escrita, desenvolvendo habilidades para realizar novas práticas leitoras, reconhecendo o valor das vivências dos eventos de letramento ocorridos dentro e fora do ambiente escolar, promovendo diálogos de alteridade e o descortinamento de condicionantes que influenciaram as trajetórias de negação desses saberes e de seu lugar no mundo como sujeitos/as jovens e adultos/as negros/as, por meio de um acervo textual e de práticas didáticas fundamentadas em uma abordagem antirracista e antissexista.

É sob essas perspectivas que está baseada a proposição do caderno de oficinas, produto deste trabalho, o qual pretende fomentar práticas de produção de leitura e escrita a partir do próprio discurso, para que os/as sujeitos/as estudantes tenham espaços de fala, de escuta, de reflexão, de leitura e de produção textual, elaborando uma nova História de si, para si e para os/as seus/as.

Assim, neste capítulo, foram discutidas postulações de diversos teóricos que dialogam com o pensamento do autor deste trabalho, principalmente no que tange ao material didático para EJA e à representação do/a negro/a no livro didático.

Para além desses, outros/as teóricos/as que são muito caros ao desenvolvimento deste

trabalho – e que subsidiam o aporte central desta pesquisa – como Ana Lúcia Silva Souza (2011) e Henrique Freitas (2022), que apresentam novos estudos de letramentos, principalmente aqueles que se reportam às concepções de letramentos negros e letramentos de reexistência, exortando os/as professores/as de língua portuguesa a perceberem a complexidade social e histórica que envolve as práticas cotidianas de uso da linguagem do povo negro, notando algumas delas – a exemplo do *hip hop*, do samba e do candomblé – como potentes agências de letramentos, produzindo experiências contra hegemônicas em sala de aula, que motivem os indivíduos a superarem as barreiras impostas por uma sociedade deveras excludente, serão discutidos no capítulo seguinte, quando apresentarei a conceitualização da proposição deste trabalho.

5. VOZES-TRAÇOS DE MÃE ÁFRICA: UM PROJETO DIDÁTICO

Para fomentar as práticas de letramento, é preciso, antes de tudo, compreender o cotidiano desses/as estudantes da Educação de Jovens e Adultos, as suas leituras prévias, os seus interesses culturais e as práticas de letramento a que estão expostos/as fora do ambiente escolar. Assim, é fundamental investigar os eventos de letramento dos quais esses/as estudantes jovens e adultos participam, a fim de promover atividades de produção de leitura, de oralidade e de escrita que contemplem tais eventos.

A sociolinguística variacionista tem defendido que a língua portuguesa, semelhante a muitas outras, não é homogênea, nem singular. Pelo contrário, ela varia conforme diversos fatores, como o gênero do falante, grau de escolaridade, nível social, estilo pessoal, contexto de interlocução, região de origem, entre outros (Bagno, 2007).

No Brasil, devido à quantidade de sua população, que, de acordo com o Censo 2022 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), passa dos 203 milhões de habitantes, há uma grande diversidade, seja no campo econômico, no cultural, no social ou no racial. A análise dos dados referentes a este último fator é fundamental para essa pesquisa, uma vez que, ainda segundo os últimos dados do IBGE (2022), a população brasileira declarada negra chega a 55,5%. O fato é que tal realidade é refletida em sua língua e no modo como essa língua usada pela população negra é alvo de preconceito, advindo de diversos grupos de poder do país.

Assim, é necessário compreender que, ao legitimar tão somente as bases epistemológicas do Ocidente como saberes hegemônicos e reconhecidos cientificamente em detrimento de outras epistemes, o privilegiado modelo pedagógico moderno – embora o diga – não se baseia numa perspectiva cultural e cognitiva dos povos, mas sim em uma perspectiva racial e de gênero. Em outras palavras, silenciosamente a branquitude mantém sua hegemonia epistêmica e socioeconômica, por meio de uma espécie de dominação de outros grupos sociais. É o que a psicóloga e ativista Cida Bento vem nos apresentar como o “Pacto da Branquitude”.

Para ela, as instituições, sejam públicas, privadas ou da sociedade civil, estabelecem e perpetuam um padrão de operação que uniformiza não apenas processos, ferramentas e valores, mas também o perfil predominante de seus funcionários e líderes, quadro geralmente composto por homens brancos. Esse padrão é transmitido ao longo das gerações e pouco altera a hierarquia de poder já enraizada. A essa conjuntura, ela atribui o nome de “branquitude”, a qual perpetua sua hegemonia ao longo do tempo, devido a um acordo tácito entre pessoas brancas, que buscam manter seus privilégios a todo o custo. Em outras palavras, a branquitude estabelece pactos não verbalizados, dissimulando as origens injustas que concederam seus privilégios, os

quais se fundamentam em relações de dominação que abrangem diversos aspectos sociais (Bento, 2002).

A identificação e o reconhecimento dessa realidade são subsídios para a análise do mito do monolinguismo brasileiro, que insiste em padronizar a nossa língua, por meio de somente uma variedade, a falada majoritariamente pelo homem branco. Para tanto, faz-se necessário que haja uma transformação ideológica da consciência e da educação do povo brasileiro. Para isso, os/as professores/as de língua portuguesa precisam atentar-se para o fato de que a gramática normativa apenas reconhece como válida e “correta” uma variedade linguística – que se espelha na norma europeia, espelhando a brancocentricidade do processo –, deixando de vislumbrar os/as sujeitos/as negros/as como sujeitos/as da língua, sendo estes/as capazes de utilizá-la, compreendê-la e modificá-la de forma dinâmica.

Em outras palavras, os/as docentes/as precisam atuar em sala, produzindo reflexões sobre a diversidade linguística e a validação das variedades usadas pelos/as estudantes. Se assim não for, continuaremos perpetuando em nossa sala de aula o que o professor baiano Gabriel Nascimento (2019) denominou como “Racismo Linguístico”. Ele afirma:

O preconceito racial aqui [no Brasil] é entrelaçado com o social e o linguístico (naquilo que quero chamar aqui de racismo linguístico, e que se desenha através do lingucídio, ou seja, do extermínio do outro não branco) fica mais aparente se nos detivermos nas políticas linguísticas. O fato da maioria dos brasileiros (ou seja, as pessoas negras) estar condicionada às formas mais precárias de educação linguística tem razão de ser diretamente implicada por políticas linguísticas impostas para populações afro-brasileiras e indígenas. (Nascimento, 2019, p. 14)

Diante disso, a escola constitui-se como lugar privilegiado para a percepção e enfrentamento dessa diversidade, tendo a possibilidade de lançar novas luzes que convirjam para o reconhecimento do multilinguismo existente em nossa nação. Os estudos sociolinguísticos contribuíram para a transformação da realidade docente, permitindo que os/as professores/as de língua portuguesa – que outrora possuíam a função de “corrigir” o português “errado” e enquadrar o/a aluno/a na norma-padrão – passassem a auxiliá-los/as na análise da realidade multifacetária da língua, com suas contradições e variedades, levando-os/as a compreenderem sua estrutura e seu funcionamento, como instrumento de interação e de poder, e das suas variedades sociorregionais e situacionais. Nascimento (2019) corrobora esta reflexão, afirmando que, sob um viés político, as línguas são marcadas por características como cor, gênero, etnia, orientação sexual e classe, pois servem como espaços em que se delineiam projetos de poder, incluindo o colonialismo iniciado no século XV e a persistência da colonialidade até os dias atuais como sua continuidade.

Este autor ainda afirma que a língua, por si só, é um espaço de luta da racialidade, uma vez que é por meio dela que o racismo é elaborado; mas ela também se configura como um espaço de resistência do povo negro, pois este, apropriando dela por direito, utiliza-a como instrumento para driblar as armadilhas espalhadas pela colonialidade (Nascimento, 2019). Assim, a língua é também um instrumento de enfrentamento do poder mandatário e hegemônico.

Dessa maneira, compreende-se que, para se alcançar um ensino de língua disruptivo das opressões, da colonialidade e do racismo epistêmico e linguístico em uma sala de aula cujos traços identitários sejam próximos dos das turmas que apresentei neste trabalho – o que é muito fácil, em se tratando da EJA na Bahia e no Brasil –, é necessário pautar-se em uma prática pedagógica interseccional, associada a uma perspectiva sócio-histórica e multicultural da língua, na qual se valorize a diversidade identitária e os registros linguísticos produzidos pelos/as estudantes nas suas múltiplas agências de letramento.

É também fundamental ampliar o debate acerca da Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER), e, para isso, este trabalho apresenta, à luz da lei 10.639/03, a necessidade de, cada vez mais, os/as docentes de língua portuguesa propiciarem aos/às seus/as estudantes experiências de leitura que privilegiem a percepção dos efeitos da história da África e do Brasil africano no cotidiano dos/as estudantes e do território escolar, em prol da formação de jovens e adultos/as protagonistas de ações antirracistas e antissexistas, em busca de uma sociedade mais equitativa.

Dessa forma, é possível também lançarmos mão de estratégias que visem a enfrentar o racismo epistêmico que exclui toda e qualquer forma de conhecimento que não seja de base ocidental. A partir do momento em que propusermos discutir bases epistemológicas oriundas das tradições, ritualísticas, culturas e das descobertas científicas africanas e afrodiáspóricas em sala de aula, seja na leitura dos movimentos dos corpos, seja nas histórias contadas pelos/as mais velhos/as, seja numa conversa compartilhada em uma roda, seja no registro de uma memória, seja na escuta das vivências alheias, poderemos, enquanto professores/as de língua portuguesa, estar gerando um processo de reconstrução de saberes afrocentrados, ao passo que paulatinamente vislumbraremos a autovalorização da mulher negra e do homem negro e a promoção da alteridade entre os/as sujeitos/as que vivenciam o nosso ambiente escolar. Essas formas de letramento já foram discutidas e exploradas por teóricos, como Souza (2011) e Freitas (2022), que, em outras palavras, ampliam o termo letramento para uma visão voltada para os usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a realidade identitária dos falantes da língua.

E, para mais expandir o conceito de letramento, fundamentado nas considerações acerca dos letramentos múltiplos e heterogêneos – que atribuem uma perspectiva sociocultural às

práticas de letramento –, aliados às contribuições da visão bakhtiniana da linguagem, das postulações de Kleiman (1995) sobre letramentos e dos estudos culturais, Ana Lúcia Silva Souza (2011) observa que tais perspectivas se expressam tanto nos meios escolarizados quanto em processos de espaços de aprendizagem em distintas esferas, recombinao, sem hierarquizar, os multiletramentos, reinventando os usos sociais da linguagem. É o que a autora denomina Letramentos de Reexistência, os quais:

Mostram-se singulares, pois, ao capturarem a complexidade social e histórica que envolve as práticas cotidianas de uso da linguagem, contribuem para a desestabilização do que pode ser considerado como discursos já cristalizados em que as práticas validadas sociais de uso da língua são apenas as ensinadas e aprendidas na escola formal. (Souza, 2011, p. 36).

Ao estudar o *hip hop* como uma exímia agência de letramentos afrocentrada e os/as seus/as ativistas como agentes desses letramentos, esta autora defende, sob a égide dos letramentos sociais, que a formação do indivíduo realizada no e pelo contato com a cultura escrita traz novos sentidos para eventos sociais estigmatizados por uma sociedade hegemonicamente excludente e critica o engessamento das práticas de letramento escolares.

Nas palavras de Souza (2011, p.157), “tomando por base uma perspectiva sócio-histórica, os letramentos singulares (...) têm permitido redimensionar suas identidades, ressignificando papéis e lugares sociais a eles atribuídos por uma sociedade marcada por desigualdades raciais e sociais”. Souza (2011) conclui, então, que, como Letramentos de Reexistência, entendem-se as práticas letradas que reinventam, reformulam, redizem, praticam e até refutam a cultura letrada escolarizada – modelo tão excludente apoiado em formas já cristalizadas de legitimação –, criando outras formas de dizer o já dito, imprimindo de forma indelével suas identidades sociais.

Em consonância ao estudo supracitado, Henrique Freitas (2022) afirma:

Letramentos negros se posicionam como na negativa da capoeira, pois se incontornavelmente os usos sociais da leitura e da escrita no contexto das agências de letramentos negros multimodais e multissemióticos se dão do ponto de partida do antirracismo, portanto esquiva-se dele e o ataca com toda a força, alicerçado também nos valores civilizatórios afro-brasileiros, no jogo relacional com a alteridade, conecta-se com a herança das experiências dos letramentos africanos, com a estética da literatura negra, com a experiência coletiva do ubuntu, pois jamais pode ser individual, assim como é preciso do outro para constituir a roda e ser no jogo, bem como com a ancestralidade como potência epistemológica que nos permite acessar o saber com o corpo. (Freitas, 2022, p.324)

Dessarte, neste estudo, o uso desse conceito está intrinsecamente associado à criticidade

e apresenta – além da capoeira –, o samba, os blocos-afro, o congo, as casas de candomblé, os quilombos, dentre outras práticas sociais de linguagem do povo negro, como potentes agências de letramento, as quais possuem como ponto de intersecção – ou “encruzilhamento” – o fato de todas elas, baseadas nos ensinamentos de algumas culturas africanas, funcionarem tão somente na coletividade, sem dar espaço para o individualismo ocidental. Segundo o autor, os letramentos negros não precisam ser rotulados como “críticos”, pois já o são intrinsecamente, devido à abordagem adotada. Além disso, sua formação e fortalecimento ocorrem nas interações com outros indivíduos dentro das comunidades negras, impossibilitando sua compreensão em termos puramente individuais, uma vez que a ideia de indivíduo no sentido ocidental não se aplica a algumas culturas africanas (Freitas, 2022, p.324).

Tais conceitos – o de Letramentos de Reexistência e o de Letramentos Negros – dialogam diretamente com a perspectiva desta dissertação, principalmente quando esta compreende o Samba Junino como agência de letramentos no território em que está inserida a Escola Municipal Visconde de Cairu. As práticas letradas vivenciadas na comunidade durante a produção dos eventos de samba junino mobilizam os/as sujeitos/as em diversas interações sociais, cujas manifestações linguísticas evidenciam suas identidades sociais. Para além disso, constata-se que só existe Samba Junino na coletividade: no fazer junto, no cozinhar com a família, no amarrar bandeiras com os vizinhos, no organizar os desfiles com a equipe, no ensaiar as músicas com a banda, no abrir da roda e no dançar com o seu povo. Ou seja, a individualidade dá espaço à construção comunitária.

Urge, portanto, que essas práticas de letramentos negros e de reexistência estejam apresentadas nos materiais didáticos voltados para o ensino de língua portuguesa para o público da EJA, a fim de que a aprendizagem seja mais significativa para os estudantes, ao passo que os conceitos de letramentos dialoguem com os perfis identitários do território em questão, suscitando discussões que possibilitem uma formação emancipatória, por meio da Educação para as Relações Étnico-Raciais, para que os/as sujeitas/as partícipes do processo possam se perceber como seres capazes de protagonizar ações antirracistas e antissexistas nos ambientes em que vivem.

Acerca da questão identitária da mulher negra, a autora Lélia Gonzalez destaca a dicotomia discursiva em torno da construção imaginária de sua figura: deusa no carnaval, empregada doméstica no cotidiano. Lélia analisa diversos discursos racistas e misóginos, evidenciando de que modo essa violência simbólica emerge ostensivamente ou sutilmente nas diferentes vivências do cotidiano brasileiro. Dessa forma, ela explicita que o racismo é um sintoma peculiar da neurose cultural brasileira e sua associação ao sexismo produz efeitos violentos sobre a mulher negra em particular. Mas também aponta a sua participação efetiva no ensino da língua materna, por meio do que ela vem intitular como “pretuguês”. Em seu texto

“Racismo e sexismo na cultura brasileira” (1984), a antropóloga, em tom irônico e crítico, rebate as postulações de Caio Prado Júnior, em 1976, nas quais ele diz acreditar no milagre do amor e do desejo humano, na relação senhor de escravo *versus* mulher escravizada, durante o Brasil-colônia:

O que a gente quer dizer é que ela não é esse exemplo extraordinário de amor e dedicação totais como querem os brancos (...). Ela, simplesmente, é a mãe. [...] Se assim não é, a gente pergunta: que é que amamenta, que dá banho, que limpa cocô, que põe prá dormir, que acorda de noite prá cuidar, que ensina a falar, que conta história e por aí afora? É a mãe, não é? Pois então. Ela é a mãe nesse barato doído da cultura brasileira. Enquanto mucama, é a mulher; então “bã”, é a mãe. A branca, a chamada legítima esposa, é justamente a outra que, por impossível que pareça, só serve prá parir os filhos do senhor. Não exerce a função materna. Esta é efetuada pela negra. Por isso a “mãe preta” é a mãe. (Gonzalez, 1984, p. 235)

Portanto, a maternidade e os laços maternos criados a partir do universo da mulher negra – a Mãe Preta – serão os fios condutores deste caderno pedagógico. A escolha desse ponto interseccional está na possibilidade de costurar a minha história com a história dos/as meus/as alunos/as. Filho de uma mulher negra – conforme já narrado no capítulo memorial –, já imagino uma série de atravessamentos que unem as nossas histórias de vida. Assim nasce o caderno de oficinas, batizado como *Vozes-Traços de Mãe África*. Afinal, como diz Gonzalez, é a mãe preta a responsável pelo ensino da língua materna; é ela quem nos fala primeiro, quem nos conta as histórias, quem nos ensina gestos, palavras e seus significados, por meio da linguagem. E ela (a mãe preta) o faz em “Pretuguês”:

E quando a gente fala em função materna, a gente tá dizendo que a mãe preta, ao exercê-la, passou todos os valores que lhe diziam respeito prá criança brasileira, como diz Caio Prado Júnior. Essa criança, esse *infans*, é a dita cultura brasileira, cuja língua é o pretuguês. A função materna diz respeito à internalização de valores, ao ensino da língua materna e a uma série de outras coisas mais que vão fazer parte do imaginário da gente. Ela passa prá gente esse mundo de coisas que a gente vai chamar de linguagem. (Gonzalez, 1984, p. 235-236)

Para além disso, reconhecer o valor da minha mãe nessas atividades será também uma oportunidade de contribuir positivamente para a valorização dessas mulheres e de suas ancestrais. À medida que uma mulher preta se der conta do seu valor e perceber que o seu valor deve ser reconhecido pela sociedade, saberei que o combate ao racismo e ao sexismo estará acontecendo. Como disse Ângela Davis: “Quando a mulher negra se movimenta, toda a estrutura da sociedade se movimenta com ela” (Davis, 2017).

Nesse sentido, urge que os materiais didáticos disponibilizados para o ensino de língua portuguesa vislumbrem a vivência de uma gramática que transcenda a perspectiva da normatividade e admitam a percepção dos diversos letramentos nos quais os/as sujeitos/as aprendizes estão imersos/as, bem como da pluralidade de suas identidades sociais, contribuindo

para o enfrentamento ao racismo e ao sexismo que têm estruturado a sociedade brasileira e superando as investidas das ideologias hegemônicas apresentadas nos livros didáticos. Conforme afirma Silva (2019), os materiais pedagógicos – principalmente o livro didático, que é visto como uma autoridade pela sociedade e considerado uma significativa fonte de conhecimento – desempenham um papel crucial na perpetuação de ideologias, ao propagarem visões estereotipadas das minorias sociais. No entanto, muitos processos civilizatórios e perspectivas são negligenciados ou reduzidos pelo livro, que geralmente reflete a visão de mundo e os valores das classes dominantes.

Portanto, o material didático proposto neste trabalho configura-se como uma possibilidade para a desconstrução de algumas perspectivas estereotipadas sobre o/a negro/a, que ainda são veiculadas pelos grupos dominantes da sociedade. Afinal, devido ao seu uso constante e sistemático nas salas de aulas, assim como pela visão que se tem dele como um instrumento transmissor de verdades, o material didático não pode representar uma deformação da realidade ou a manutenção de um sistema hegemônico que explora o/a negro/a e sua imagem – principalmente a questão estética – e o/a exclui de toda possibilidade de acesso às diversas instâncias de poder.

Acerca da questão da estética, Gomes (2017) discute o quanto o dualismo beleza *versus* feiura está imbricado na relação exclusão/inclusão, tendo em vista que ambas noções são construções socioculturais exploradas hegemonicamente para segregar e hierarquizar pessoas. Assim, a autora argumenta que, no contexto do racismo, há uma imediata associação entre beleza e branquitude, e fealdade e negritude, resultando na imposição de padrões estéticos eurocêntricos construídos dentro do sistema racista. Ela pondera que, apesar do reconhecimento de uma certa flexibilização desses padrões estéticos devido à globalização, ainda é evidente, ao observar a mídia, as revistas de moda, os artistas populares, as academias de ginástica e a obsessão pela perda de peso, que a crença persiste de que a beleza é branca, o corpo ideal é magro, e o cabelo liso é dito como “bom”.

Portanto, a questão estética é uma noção deveras importante para ser discutida no âmbito da sala de aula da EJA, uma vez que dialoga diretamente com a autoestima dos/as sujeitos/as educandos/as, principalmente quando tratamos de uma turma majoritariamente feminina e negra. Dessa forma, é preciso também apresentar, neste material didático proposto, uma imagem que retrate e valorize a beleza negra, seguindo as intenções do MNU:

A expressão *beleza negra* pode ser entendida como uma estratégia de emancipação do Movimento Negro. Esta também é uma estratégia complexa e tensa dentro dos processos de emancipação-regulação sociorracial. A construção política da beleza

negra, no final da década de 1970 e início dos anos de 1980, emancipa o corpo negro ao valorizar um padrão estético colocado sob suspeita no contexto do racismo. (Gomes, 2017, p. 111)

Aqui em Salvador, a criação da Associação Cultural Ilê Aiyê, no ano de 1974, impactou profundamente a discussão acerca do conceito estético e do modo como o povo negro ressignificou tal conceito, passando a incluir-se como referência de beleza. É preciso conhecer a história do Ilê para compreender a relevância social e cultural da existência desse movimento para a valorização da cultura afro e para a representatividade negra na Bahia e no Brasil. Nota-se que a discussão sobre estética marca – normalmente de modo negativo – a vida das mulheres negras. Por isso, vimos a necessidade de abordá-lo no material construído. Pretende-se, dessa forma, colaborar para a desconstrução da visão autossabotadora do povo negro, mantida pela perpetuação do padrão estético eurocêntrico, de modo a estimular o desenvolvimento da autoestima e do autocuidado nas salas da EJA.

Ainda sob o viés da relevância social e cultural, decidimos tratar também de uma expressão cultural extremamente significativa para o território em que se encontra a escola municipal em que leciono: o Samba Junino. Neste trabalho, o Samba Junino é compreendido com uma eficaz agência de letramento neste território. Trazer o Samba Junino para a sala de aula, portanto, é refletir sobre o cotidiano desse território, sobre a história do bairro e das manifestações artístico-culturais ali originadas, sobre os discursos reproduzidos nas letras cantaroladas e sobre as memórias afetivas construídas nas ruas e nos bastidores da organização dos eventos juntamente aos familiares, amigos e vizinhos.

A produção das narrativas orais e escritas, acredita-se, revelarão muitas dessas vivências, por meio da elucidação das memórias afetivas individuais e coletivas. Elege-se aqui como proposta de extrema notoriedade a este trabalho o conceito de Escrivivência, defendido por Conceição Evaristo, como um fenômeno diaspórico e universal, o qual dialoga estritamente com as afirmações de Lélia Gonzalez, anteriormente discutidas neste trabalho. Evaristo afirma:

A imagem fundante do termo é a figura da Mãe Preta, aquela que vivia a sua condição de escravizada dentro da casa-grande. Essa mulher tinha como trabalho escravo a função forçada de cuidar da prole da família colonizadora. [...]. E havia o momento em que esse corpo escravizado, cerceado em suas vontades, em sua liberdade de calar, silenciar ou gritar, devia estar em estado de obediência para cumprir mais uma tarefa, a de “contar histórias para adormecer os da casa-grande”. E a Mãe Preta se encaminhava para os aposentos das crianças para contar histórias, cantar, ninar os futuros senhores e senhoras, que nunca abririam mão de suas heranças e de seus poderes de mando, sobre ela e sua descendência. Foi nesse gesto perene de resgate dessa imagem, que subjaz no fundo de minha memória e história, que encontrei a força motriz para conceber, pensar, falar e desejar e ampliar a semântica do termo. (Evaristo, 2020, p. 29-30)

Entretanto, esta autora, consagrada imortal da Academia Brasileira de Cultura (ABC) em 2023, pondera que a Escrivivência deve ser utilizada como um instrumento para combater essa hegemonia da “casa-grande”, incomodando os/as seus/as herdeiros/as que vivem dos privilégios alcançados por seus/as ancestrais durante os anos de escravização do povo negro. Ela defende que a Escrivivência é uma atividade de escrita das mulheres negras, com o objetivo de reescrever uma história passada, quando suas vozes ainda eram controladas pelos/as escravocratas. Evaristo (2020) afirma que, se, no passado, as mulheres escravizadas não tinham voz, hoje elas tomam posse também do direito à escrita. Afinal, as mulheres se apropriam da escrita e do seu valor, embora mantenham a relevância da oralidade de seus/as ancestrais. Essa capacidade de expressão e criação, que antes era limitada pela “casa-grande”, que soube explorar e usufruir como entretenimento para seus/as filhos/as, agora é reivindicada pelas mulheres negras.

A modalidade escrita da língua é, portanto, aqui mencionada como materialização de uma atitude inédita de contestação, de transformação, de resistência, de libertação e de revolução das mulheres negras, que emana de uma apropriação do poder que outrora lhes fora subjugado pelos colonizadores, por meio da negação do acesso à escolaridade, do apagamento histórico e cultural e do controle da liberdade, exercido por uma sociedade estruturada no racismo e no patriarcado, que as desumanizava a todo o tempo. Entretanto, a apropriação do sistema de grafia pelas mulheres negras não apagou a potência de sua oralidade, sempre evidenciada em suas narrativas memorialísticas, ainda que também dominada pelos escravocratas da época. Mas Evaristo (2020) assegura uma mudança significativa na atualização da função dessas narrativas:

E se a voz de nossas ancestrais tinha rumos e funções demarcadas pela casa-grande, a nossa escrita não. Por isso, afirmo: “a nossa escrevivência não é para adormecer os da casa-grande, e sim acordá-los de seus sonos injustos”. (Evaristo, 2020, p. 29-30)

Assim, esse movimento de entrelaçamento das memórias com a leitura e a escrita deverá ser o catalizador deste material proposto. Memórias afetivas nascidas do ventre materno, do relacionamento entre os/as estudantes e suas mães, entre as estudantes e seus filhos. Memórias de contentamento, de ternura, de tristeza e decepções, mas sobretudo memórias ancestrais, vivenciadas individual e coletivamente, como em uma roda de samba junino ou uma gira de xirê. Dessa maneira, esta proposta se desenvolverá por meio de oficinas pedagógicas, tendo como foco a produção de narrativas dos/as estudantes, geradas após a interação dos/as sujeitos com textos da Literatura Negra, gerando leitura e produção textual de narrativas autobiográficas, nas modalidades oral e escrita da língua, a fim de (re)construir memórias pessoais e/ou coletivas que foram silenciadas ou socialmente apagadas, assumindo uma perspectiva emancipatória de absorver os saberes já postos – de modo crítico e autônomo – e de construir novos saberes, tornando-se, assim, novos agentes de letramentos, concebendo, principalmente, o Samba Junino como uma eficaz agência de letramento neste território.

Diante dessas reflexões, o projeto didático proposto neste trabalho busca vivenciar práticas de leitura e de escrita que valorizem as narrativas desses/as estudantes, baseadas em suas práticas de letramento diárias – afinal, o contato com a cultura escrita, como já discutido anteriormente, ocorre em meios familiares, amistosos, religiosos, literários, midiáticos, de maneira rotineira e assistemática, nas ruas, nas casas, nas igrejas, nos terreiros, nos centros, nos estabelecimentos comerciais, nas televisões e telas de cinema – e na Literatura Negra, as quais auxiliem na construção de um retrato emancipatório do povo negro construído pelo próprio povo negro. Portanto, por meio de um repertório baseado em textos escritos por Conceição Evaristo, Livia Natália, Nilma Lino Gomes, dentre outras referências negras, pretende-se propiciar a produção e a socialização das narrativas desses/as estudantes.

Em outras palavras, ao passo que se apropriam de um arcabouço cultural, os/as estudantes produzirão, de modo autônomo, novos conhecimentos, por meio dos textos elaborados. Nessa perspectiva, Reis (2021) argumenta:

Pensar numa Literatura Negra que retrate as características como fator positivo do povo negro é uma maneira de valorização da cultura e ancestralidade como preceitua a lei 10.639/2003. Mesmo sabendo que alguns escritores, leitores negam a existência de uma literatura afro-brasileira, é mister termos essa literatura para evidenciar uma produção de conhecimento autoral voltada para a valorização dos fenótipos e da cor da pele, visto que a literatura não é um conceito fechado em si. (Reis, 2021, p.101)

Conceição Evaristo nos explica a Literatura Negra, não como a criação de narrativas ficcionais geradas aleatoriamente, mas como uma produção caracterizada pela subjetividade moldada, vivenciada e experimentada através da experiência de homens e mulheres negras na sociedade brasileira. Reis (2021, p. 101) postula que tal afirmação evidencia a importância de incluirmos autores/as negros/as no currículo escolar como uma maneira de amplificar e fortalecer a expressão e a produção desse conhecimento que, por um longo período, foi negligenciado e invisibilizado.

Dessa forma, a Literatura Negra torna-se aliada no processo formativo dos/as estudantes da EJA, uma vez que geram uma identificação direta com as vivências nela narradas, por meio das dores, anseios, desafios e conquistas dos personagens comumente apresentados.

Nesta sua dissertação de mestrado, desenvolvida no âmbito do Proletras/UFBA – conforme citado anteriormente –, o autor ainda expõe sua proposta, confirmando a importância do ensino de leitura através do contato com a Literatura Negra. Reis (2021) compartilha que a leitura de textos escritos por autores/as negros/as foi fundamental para ele compreender a importância de introduzir na sala de aula uma literatura que interage com os/as alunos/as,

incentivando-os/as a se tornarem escritores/as e guardiões/ãs de suas próprias histórias. Portanto, levar essa literatura para a sala de aula, especialmente para estudantes da EJA, é crucial para que eles/as apreciem uma literatura que, por muito tempo, foi relegada a um segundo plano.

Em outras palavras, é importante salientar a riqueza do trabalho com a Literatura Negra nas práticas de leitura e de escrita, a partir da representatividade que os/as autores/as estabelecem a partir dos seus textos e da percepção dos diversos atravessamentos que constituem as nossas narrativas, enquanto povo negro, e que se aproxima diretamente com as vivências dos/as estudantes da EJA.

Reis também pondera:

A partir das leituras e escritas autorais, os educandos compreendem a importância de se lutar contra o sistema machista, racista e opressor que vê a mulher como submissa, muitas vezes, em virtude de questões históricas patriarcais que estão vivas nesta sociedade do século XXI e com capacidade de, por meio da curadoria e da produção de textos autorais, com leituras de mundo e de Conceição Evaristo, transformar a si mesmo e ao outro. (Reis, 2021, p.110)

Em suma, o ensino da língua portuguesa, nessa perspectiva, organiza-se em torno da prática social, sendo compreendido como situado social, cultural e historicamente na comunidade.

O presente trabalho pretende, portanto, apresentar um caderno de atividades, por meio de oficinas de leitura e escrita, que fomentem práticas de produção de narrativas, valorizando os espaços de fala – sobretudo nas rodas de conversa –, os conhecimentos prévios, as histórias e as identidades dos/as estudantes da EJA. É o que revelo na subseção seguinte, como produto deste processo formativo, que é o mestrado.

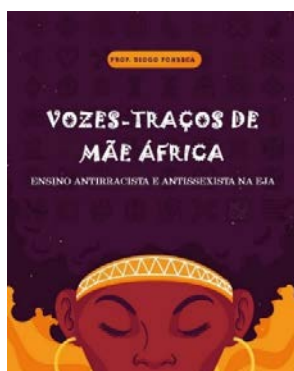
5.1. CADERNO PEDAGÓGICO

A capa do caderno foi pensada com a finalidade de ressaltar a beleza da mulher negra, apresentando-a com um penteado “black” e uma coroa, os quais remetem-nos ao texto de Nilma Lino Gomes intitulado “Cabelos crespos: coroas de rainhas”, que é utilizado como base para o trabalho desenvolvido na última oficina. Espalhados pelo lindo penteado, há adinkras africanos que remetem à memória e à maternidade, como o SANKOFA e o AKOKO NAN.

E o título apresenta a justaposição dos substantivos “vozes” e “traços”, como uma homenagem à escritora Conceição Evaristo que, em seus escritos, sempre nos presenteia com neologismos escritos de forma tão poética. Aqui, esse fenômeno faz menção à interseção

proposta entre oralidade (vozes) e escrita (traços), respectivamente, dialogando com o conceito de Escrivência, proposto por Evaristo, o qual é minuciosamente costurado à ideia da maternidade e da ancestralidade africana, pensando também nas postulações de Lélia Gonzalez, acerca da importância fundamental da “Mãe Preta” na construção da nossa língua materna.

Figura 27 - Capa do Caderno de Oficinas



Fonte: Acervo pessoal

Apresentação

Caro/a colega professor/a,

Se este caderno pedagógico chegou até você – ou vice-versa – significa que, provavelmente, é um/a docente de língua portuguesa da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e/ou que se preocupa com a pauta antirracista e antissexista, em prol de uma sociedade mais justa e equânime. Seja bem-vindo/a! Sou um professor de língua portuguesa negro e apresento este caderno de oficinas didáticas como fruto da minha dissertação do Mestrado Profissional em Letras – Proletras, defendido na Universidade Federal da Bahia (UFBA).

Com o intuito de contribuir para a formação de cidadãos/ãs críticos/as e autônomos/as, sugiro, a princípio, por meio deste caderno, que os/as docentes promovam experiências de leitura e de produção de textos que circulem na sociedade, que realmente sejam lidos e escritos para atingirem um objetivo, e não apenas para serem avaliados pelo/a professor/a. Nesse sentido, as narrativas biográficas constituem-se, neste trabalho, como fontes de aprendizagens, uma vez que preservam a história pessoal e/ou coletiva, geram conexões interpessoais e entretenimento e contribuem para a formação da identidade e do autoconhecimento dos/as sujeitos/as.

E, assim, acreditando ser a escola o ambiente socialmente legitimado para o ensino – embora as práticas de interação linguística ocorram em diversos ambientes além desta –, e o material didático, o principal veículo e suporte nesse processo de ensino-aprendizagem, este trabalho busca propor oficinas didáticas para a Educação de Jovens e Adultos como material didático sugerido para um trabalho baseado numa perspectiva interseccional – antirracista e

antissexista –, a fim de contribuir para tornar presente a história da África e do Brasil africano no chão da sala de aula, estimulando comportamentos de alteridade, de solidariedade e de tolerância, gerando debate e enfrentando o racismo, o sexismo e as discriminações que nos atingem enquanto população negra. As narrativas biográficas foram escolhidas como aporte para o desenvolvimento das práxis de leitura e escrita, por influenciarem direta e cotidianamente a vida dos/as estudantes em suas práticas de letramento, por meio de diversos/as agentes.

As interações partirão de uma roda de conversa, a fim de dar voz e escuta aos/às estudantes, desenvolvendo as atividades de modo mais participativo e interativo e suscitando o empoderamento desses/as sujeitos/as. Pensando em roda de conversa, Souza e Lima (2019) defendem que se trata de um:

Dispositivo metodológico para suscitar e potencializar a participação, o diálogo e o empoderamento, pois, apoiada por um ou mais recursos, é capaz de mobilizar a fala dos diferentes sujeitos, envolvê-los em um círculo de cultura; com a roda, ocorre a desnaturalização das desigualdades e ampliação do discurso sobre si e sobre o outro. (Souza e Lima, 2019, p. 167)

Este trabalho propositivo fundamenta-se na interseção entre o texto, a vida e a escrevivência, numa busca incessante pela produção de saberes a partir da valorização do povo negro, mais precisamente das mulheres negras. É a partir das narrativas lidas e produzidas por essas mulheres que se dará o conhecimento linguístico. É um exercício construído por meio do símbolo Adinkra Sankofa: observando suas vivências e as vivências de outras mulheres no passado, há de se refletir sobre o presente e de se construir um futuro melhor para si e para outras mulheres negras na sociedade. De acordo com Nascimento & Gá (2009), o símbolo Adinkra Sankofa retrata um pássaro com a cabeça voltada para trás, sugerindo a ideia de olhar para o passado para reconectar-se com as raízes ancestrais. Essa reflexão sobre o passado visa a repensar o presente e a construir um futuro mais consciente e significativo. Ou seja, para construir empoderamento e resistência, é preciso aprender com os mais velhos, analisando o passado nos passos e caminhos já percorridos pelos ancestrais.

É crucial que os materiais didáticos de língua portuguesa para estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) incorporem práticas de letramentos negros e de resistência. Isso garantirá uma aprendizagem mais significativa, alinhada com a identidade dos/as alunos/as e capaz de estimular discussões que promovam uma formação emancipatória, através da Educação para as Relações Étnico-Raciais. Desta forma, a intenção deste caderno pedagógico é que os/as participantes do processo educacional desenvolvam habilidades de se reconhecerem como agentes capazes de promover ações antirracistas e antissexistas em seus ambientes sociais, escolares e profissionais.

Ressalto ainda que, embora este caderno seja apresentado como uma proposição – já

que eu não tive a oportunidade de aplicá-lo em minhas aulas durante a produção desta dissertação –, as oficinas foram construídas para um público específico: os/as estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA), matriculados/as na Escola Municipal Visconde Cairu, localizada em um território periférico de Salvador/Bahia. Esse público é formado majoritariamente por mulheres negras, perfil que também reflete o estereótipo da minha genitora, motivo pelo qual resolvi utilizar a maternidade negra como temática condutora desta proposição. Enquanto professor negro, costurar a minha história de vida às práticas de leitura e escrita em sala de aula, por meio das narrativas dos/as estudantes, significa dar mais sentido aos processos de ensino e de aprendizagem, uma vez que nossas narrativas são atravessadas por diversos fatores em comum. Afinal, segundo Gonzalez (1984), é a mãe negra que desempenha o papel fundamental no ensino da língua materna. Ela é a primeira a nos falar, a nos contar histórias e a nos ensinar gestos, palavras e seus significados, por meio da linguagem. Assim, as oficinas aqui propostas subsidiam-se numa pedagogia antirracista e antissexista, inclusive dialogando com textos que reverberam tais temáticas.

Por isso, ao utilizar obras de autoras como Conceição Evaristo, Livia Natália e Nilma Lino Gomes como base, busca-se incentivar os/as estudantes a criarem e compartilhem suas próprias narrativas negras. Essa abordagem permite que os/as alunos/as desenvolvam autonomamente novos conhecimentos a partir do arcabouço cultural que estão se apropriando por meio dos textos produzidos.

Mas repito: tratam-se de propostas. Dessa maneira, o/a docente que busca utilizar este caderno para as aulas de língua portuguesa pode ficar à vontade para substituir as imagens e os textos propostos, inserindo textos verbais e não verbais – assim como experiências – que melhor funcionem para o público de sua sala de aula. Sugiro também que o/a docente busque conhecer o território em que atua, se aproprie principalmente dos perfis social e cultural das suas respectivas turmas, das possíveis contribuições culturais e práticas de letramento que ocorrem no cotidiano dos/as estudantes, a fim de adaptar as oficinas aqui propostas às identidades territoriais do público para o qual leciona, tornando o processo mais significativo.

Enfim, com a finalidade de apresentar à banca de Defesa um protótipo do material que comporá o caderno pedagógico, produto final deste projeto de pesquisa, produzi um conjunto de 10 (dez) oficinas de leitura e escrita, baseando-me nos propósitos que o fundamentam, as quais serão iniciadas por uma roda de conversa e seguirão com as práticas de leitura e de escrita, conforme disposto a seguir.

Espero que este material enriqueça a sua prática pedagógica e contribua para o empoderamento do nosso povo negro e para a atingirmos uma sociedade mais justa e equânime.

Ubuntu!

Prof. Diogo Fonseca

QUADRO-SÍNTESE DAS OFICINAS

OFICINA	TÍTULO	DURAÇÃO	ATIVIDADE
01	Quem é essa tal de África?	04 horas-aula	Sensibilização para o projeto
02	Tal mãe, tal filho: a África em nós	04 horas-aula	Reconhecimento do Samba Junino como traço identitário da ancestralidade africana no Território.
03	A mulher está na roda de samba, bem no centro	04 horas-aula	Discussão sobre o protagonismo da mulher no Samba Junino
04	Guerreiras e rainhas	04 horas-aula	Percepção da importância da representatividade no empoderamento feminino negro
05	Do útero de minha mãe-preta, nasce a minha língua...	04 horas-aula	Compartilhamento de memórias
06	...e é no peito de minha mãe que eu a alimento!	04 horas-aula	Compreensão da escrevivência como recurso antirracista.
07	Mãe ancestral: uma mulher comum girando rainha.	04 horas-aula	Leitura de textos jornalísticos / Escuta de mitologia africana / Oficina de dança afro
08	Mulher, sua poesia é Água!	04 horas-aula	Análise de poema e leitura de entrevista
09	Mãe é mulher que ama, deseja e sofre, mas também se liberta!	04 horas-aula	Análise de textos poéticos
10	Brilho e poder maternal: insubmissa beleza da mulher negra	04 horas-aula	Leitura de textos multissemióticos (relato biográfico, clipe musical, documentário, letra de música)
TOTAL	-----	40 horas-aula	-----

A duração de cada oficina é uma projeção pensada a partir da realidade vivenciada pelo autor deste trabalho, diante de suas experiências em sala de aula da EJA. A sugestão é que sejam iniciadas na primeira semana do mês de abril ou na última de março, pois é o período em que se iniciam os preparativos do Samba Junino no território em que a escola está inserida. Além disso, o percurso de 10 (dez) semanas coincide exatamente com a segunda semana do mês de junho, quando normalmente ocorre a festa junina da escola.

Porém, o/a docente que desejar desenvolver as atividades aqui propostas poderá adequar o tempo e o período de realização das oficinas, assim como poderá também suprimir algumas etapas das oficinas ou acrescentar outras, baseando-se em seus objetivos e em sua respectiva realidade.

Oficina 01: Quem é essa tal de África?

Atividade: Sensibilização para o projeto

Tempo: 4 horas-aula

Objetivos:

- Ler textos multissemióticos (mapa e fotografias).
- Levantar hipóteses.
- Participar de interações orais em sala de aula, respeitando os turnos de fala.
- Desenvolver a escuta e a oralidade.
- Conhecer, avaliar e posicionar-se acerca da relevância do projeto.

Ações:

- Dispor a turma em círculo, a fim de criar um espaço propício para **Aprendizagem Circular**¹.
- Questionar se alguém da turma é oriundo de outra cidade/estado/país, ou se conhece alguém que o seja. Caso positivo, pedir aos/às alunos/as para que contem de quem se trata e qual a motivação para este/a sujeito/a estar em Salvador. Caso negativo, passar ao próximo passo. Solicitar que socializem, ainda oralmente, as ações que formam suas (dos/as estudantes) rotinas cotidianas. Após a socialização, levá-los/as a imaginar uma fictícia situação de seu desterramento a um país cuja língua e cultura são bem diferentes das deles/as. Pedir que descrevam os seus sentimentos e as atitudes que tomariam diante de tal realidade imaginada.
- Provocar-lhes para que mencionem o nome de alguns países e continentes de que já visitaram, já ouviram falar ou sobre os quais possuem conhecimento acerca de suas características. Anotar as contribuições.
- Apresentar-lhes as seguintes imagens, solicitando-lhe que identifiquem/suponham, a partir dos conhecimentos prévios, quais países/continentes são retratados nas fotografias. É importante não mostrar o nome dos países, referenciados mais adiante. Sugiro imprimir as fotografias ou projetá-las na televisão ou no projetor de slides, de acordo com as possibilidades da escola e com o que achar melhor. A ideia desta etapa é desconstruir a visão que se tem do continente africano como “sede mundial da miséria e da fome”, levando-os a terem contato com

Aprendizagem circular

¹ A transmissão de conhecimentos através da tradição oral é uma prática presente em diversas sociedades africanas, sendo conhecida muitas vezes como "escolas da vida". Nesses espaços, as iniciações ocorrem durante a transição da juventude para a maturidade. De maneira análoga, nas comunidades afrodiáspóricas, também podemos perceber esse movimento.

As instituições como escolas e grupos de samba, blocos afro, casas de candomblé, coletivos de capoeira, movimento hip-hop, comunidades quilombolas, entre outras, representam agências de letramentos negros. Essas entidades têm desempenhado um papel crucial na resistência e reafirmação histórica, através de processos educacionais contínuos que enfatizam usos sociais específicos da leitura e escrita.

Na tradição da "Mãe África", a roda assume o significado de uma energia dinâmica, onde o sagrado e o profano encontram o espaço para manifestarem-se, por meio das histórias narradas e mitos enraizados no rico universo cultural negro.

Fonte:
FREITAS, Henrique. Letramentos negros: o corpo como saber.
Portal Geledés. Sua majestade, o samba.

as riquezas e contribuições africanas em diversos âmbitos. Mas somente apresente os nomes dos países no final da oficina².



ATENÇÃO!

²Mesclre imagens de cunho positivo com outras, de cunho negativo.

Sinta-se à vontade! Não é necessário apresentar todas as imagens sugeridas.

Portanto, é possível escolher algumas apenas ou pesquisar outras fotografias de países africanos e europeus, desde que se mantenha o objetivo de revelar a África como um continente diverso e pleno de riquezas, inclusive naturais e arquitetônicas.

- Após as respostas e as necessárias anotações, questioná-los/las sobre o que lhes vêm à mente quando escutam a palavra “África”³ e escutar o que têm a dizer.

Perguntar-lhes sobre o que conhecem deste lugar, sobre as pessoas que lá habitam, seus costumes, culturas, línguas, aspectos geográficos (noção de continente, de país etc.). Se possível, anotar no quadro as respostas dos/as estudantes. Caso haja equívocos relacionados a alguma informação trazida pelos/as estudantes, é importante aguardar todos se colocarem e depois intervir, esclarecendo noções que se fizerem necessárias.

PARA ESTUDAR

³ MUNANGA, K.; GOMES, N.L. África: berço de diversas civilizações. In: _____. *Para entender o negro no Brasil de hoje: histórias, realidades, problemas e caminhos*. São Paulo: Global: Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação, 2004.

- Revelar o nome dos países retratados nas fotografias, conforme apresentado a seguir.

1. Marrocos	9. Nigéria	17. Egito
2. Tunísia	10. Angola	18. Itália
3. Egito	11. Angola	19. Itália
4. Egito	12. Rep. Dem. do Congo	20. França
5. Moçambique	13. Senegal	21. França
6. Tanzânia	14. África Do Sul	22. Portugal
7. Etiópia	15. África Do Sul	23. Espanha
8. Nigéria	16. África Do Sul	24. Espanha

- Apresentar o mapa físico da África, sinalizando o número de países e a diversidade cultural nela existentes. Provocar-lhes para que localizem os países retratados nesta oficina.



MAPA DA ÁFRICA. Fonte: <https://www.todamateria.com.br/aspectos-gerais-da-africa/>

- Propiciar um momento para que os/estudantes comentem suas impressões. Mencionar a necessidade de, enquanto povo afrodiáspórico, conhecermos a África por meio de outras perspectivas, citando *O perigo de uma história única*⁴, de Chimamanda Ngozi Adichie.

- Conduzi-los/as a refletirem e a se posicionarem sobre a necessidade (ou não) de conhecer a África e o Brasil africano em sala de aula.

PARA ESTUDAR

⁴ ADICHIE, Chimamanda Ngozi. *O perigo de uma história única*. Trad. Julia Romeu. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

Oficina 02: Tal mãe, tal filho: a África em nós!

Após perceber o interesse pelo estudo sobre o continente africano, proponho que esta oficina e a próxima estejam relacionadas à questão da identidade cultural. Neste caso, sugiro que elas sejam baseadas no Samba Junino, uma vez que esta é uma manifestação cultural muito presente no cotidiano do território no qual está localizada a escola em que atuo: o bairro do

Engenho Velho de Brotas, na cidade de Salvador, na Bahia. Assim, os/as estudantes devem perceber que muito das nossas identidades foi construído a partir das contribuições africanas no processo de formação do povo brasileiro. A África, berço da humanidade, gera laços maternos na formação dos demais povos do mundo, mais especificamente na construção identitária de Salvador, cidade da diáspora africana que concentra maior número de habitantes negros/as. Dentre tantas marcas, herdamos dos povos africanos a cultura da festividade.

Entretanto, caso o/a docente perceba, em seu território, uma manifestação cultural de base africana que funcione como traço identitário mais latente e promissor, sugiro que o utilize nestas oficinas, realizando as adaptações que se fizerem necessárias ao cumprimento dos seus objetivos.

É possível também que o/a professor não tenha acesso às produções culturais de samba junino, devido ao território em que esteja inserido/a, mas queira relacionar os traços identitários que ligam o Brasil à África por meio da música/dança. Nesse caso, é possível adaptar as oficinas 02 e 03 para o uso do gênero musical Samba de Roda, que é mais próximo do Samba Junino.

Atividade: Reconhecimento do Samba Junino como traço identitário da ancestralidade africana no território.

Tempo: 4 horas-aula

Objetivos:

- Ler textos multissemióticos (fotografias e letras de música).
- Reconhecer traços identitários que unem a cultura de alguns povos africanos à do próprio território.

Ações:

- Dispor a turma em círculo.
- Solicitar aos/às alunos que sintetizem a última oficina, evidenciando suas marcas de aprendizagem.
- Relembrar informações cruciais acerca do continente africano tratadas na oficina anterior.
- Apresentar a canção *Cordão umbilical*, do Ilê Aiyê.
- Pedir-lhes que justifiquem o título da canção, apontando versos que subsidiem seu ponto de vista.
- Solicitar-lhes que apresentem os termos da canção que se referem à maternidade e que socializem os possíveis sentidos gerados a partir da associação “Maternidade – África”.
- Requisitar que destaquem os recursos minerais africanos mencionados na canção.
- Questionar-lhes acerca da maneira como a África é apresentada na letra da canção,

relacionando com as visões propagadas pela mídia, pelos livros didáticos etc.

Cordão Umbilical (2001)

Compositores: Juraci Tavares/Luiz Bacalhaus

Da escuridão surge a Luz
Útero negro, prosperidade
Do negrume africano a humanidade
Senhora Ébano, DNA do mundo
Célula materna
Primeira maternidade na terra

Foi lá onde o homem começou, na África
Ilê Aiyê, África Fértil Salvador

Ventre fértil, sentimento profundo
Mãe natural, fio inicial
África, do mundo eterno cordão umbilical
Rebentos da mãe preta
Europa, Oceania, Ásia, América
Zumbi, Mandela, Egito
Tecnologia de ferro, Ilê Aiyê, Steve Biko

[...]

TAVARES, Juracy; BACALHAU, Luiz. **Cordão umbilical**. In Cadernos de educação, Salvador, PEP do Ilê Aiyê, v.9, p35, 2001.

- Provocar-lhes para que compartilhem o que conhecem sobre o bloco afro Ilê Aiyê.

- Apresentar-lhes as seguintes imagens⁵, solicitando-lhes que as analisem, descrevam-nas verbalmente, sugerindo quais imagens retratam a África e quais retratam o Brasil.



ATENÇÃO!

⁵Assim como na Oficina 01, o docente poderá escolher outras imagens mais relacionadas aos processos de manifestação cultural do seu território, desde que mantenha o objetivo da Oficina 02.

Da mesma, deixe para revelar as informações da legenda ao final da etapa.

- Revelar as informações acerca da origem das imagens, conforme quadro a seguir.

1. Semba, em Angola.	7. Agudás: retornados do Brasil em África.
2. Samba, em Salvador/Ba.	8. Casa de Oxumaré, em Salvador/Ba.
3. Semba, em Angola.	9. Casa das Minas, África Ocidental.
4. Samba Junino, Eng. Velho de Brotas, Salvador/BA.	10. Cortejo Afro, Salvador/Ba.
5. Agudás: retornados do Brasil em África.	11. Casa das Minas, África Ocidental.
6. Engenho Velho da Federação, Salvador/BA.	12. Tumba Junsara, Eng. Velho de Brotas, Salvador/Ba.

- Pedir-lhes que identifiquem os traços identitários semelhantes entre as pessoas apresentadas nas fotografias.

- Questionar-lhes acerca de quais manifestações retratadas já foram ou são vivenciadas por eles/as. Atentar-se à socialização das respostas, porque elas contribuirão para a percepção da questão identitária da turma.

- Perguntar-lhes o que conhecem sobre o Samba Junino, escutar atentamente e anotar o que for mais relevante. Ampliar as informações, se necessário, conduzindo-os/as a refletirem acerca da importância do Samba Junino como manifestação das festividades religiosas e símbolo da identidade cultural do território escolar.
- Compartilhar informações acerca das origens do Samba Junino nas rodas de candomblé⁶.
- Escutar a canção *Cultura nova*, do Samba Leva Eu.

PARA ESTUDAR

⁶ Origem do samba junino.

Disponível em:
<https://tvbrasil.ebc.com.br/reporter-brasil-tarde/2023/06/samba-junino-tem-origem-no-candomble-e-nas-festas-de-caboclo>.

Cultura nova

Samba Leva Eu / Florisvaldo

Saudade dos velhos tempos
 Mais fácil de se viver
 Do telhadinho de palha
 Da casa de massapê
 Da roça que vovô cuidava
 Que Deus ajudava a molhar
 Vovó com um filho no bucho
 Já com mamãe pra criar
 Fazia roupa de saco

Tão boa de se usar
 Hoje os tempos mudaram
 Dá vontade de chorar
 Se usa roupa de marca
 Mas se esquecem de amar
 Cultura nova rasgou os panos, mamãe,
 Que vovó costurou
 Cultura nova rasgou os panos, mamãe,
 Que vovó costurou.

Faixa 16: Samba Leva Eu – autor: Florisvaldo. Disponível em: <https://soundcloud.com/user-221728106/faixa-16-samba-leva-eu-cultura-nova>

- Perguntar aos/às alunos/as que já participaram dos desfiles de Samba Junino no bairro como ocorrem tais eventos e de que forma eles/as participam dos mesmos.
- Solicitar que socializem suas leituras acerca da canção, inicialmente no que tange às expressões “Cultura nova” e “os velhos tempos” (mudança de paradigma cultural), mas principalmente no que tange à relação do eu lírico com a maternidade e com a ancestralidade.
- Pedir que busquem em suas lembranças quais memórias trazem dos momentos de vivência do Samba Junino (ou de outra manifestação cultural do território em que vive ou viveu) e que as compartilhem com a turma.
- Orientar a produção escrita de uma narrativa que evidencie essa(s) vivência(s) do/a estudante com sua mãe e/ou com sua(s) avó(s), na qual destaque a percepção da transformação do contexto social, histórico e/ou cultural.

Oficina 03: A mulher está na roda de samba, bem no centro.

Atividade: Discussão sobre o protagonismo da mulher no Samba Junino

Tempo: 4 horas-aula

Objetivos:

- Ler textos multissemióticos (notícia e letra de música).
- Despertar para a necessidade do empoderamento feminino nos diversos âmbitos sociais.

Ações:

- Dispor a turma em círculo.
- Solicitar aos/às alunos/as que sintetizem a última oficina, evidenciando suas marcas de aprendizagem.
- Solicitar da turma os nomes dos grupos de samba junino mais conhecidos no território.
- Questionar sobre as manifestações culturais ocorridas no bairro, ressaltando a relação do Samba Junino com a ancestralidade africana, e sobre os temas mais retratados nas letras das canções de samba junino.
- Escutar a canção *O balaio da nega é GG!*, do grupo Samba Jaké.

O balaio da nega é GG!

Jorge Oliveira dos Santos / Neivaldo de Oliveira Sales

É GG, é GG, é GG, o balaio da nega é GG!
É GG, é GG, é GG, o balaio da nega é GG!

No Engenho Velho, tem um samba tão gostoso, é o Jaké
Lá tem balaio de todo tamanho, aqui lhe pergunto como é
Aqui tem balaio P? (-Tem!) Tô vendo você
Aqui tem balaio M? (-Tem!) Que lindo de se ver
Aqui tem balaio G? (-Tem!) Já deu pra entender
Aqui tem balaio de todo tamanho: P, M, G, GG e Extra G

Tava na comunidade, no engenho velho, meu irmão
A roda de samba comia no centro, não faltava animação
Lá tinha muitas mulheres; umas chamavam atenção
Quando o balaio da nega mexia, a galera gritava com muita animação

Samba Jaké. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=mGIVuyjCH8M>

- Questionar-lhes como interpretam a expressão “Balaio da nega”, trazendo à tona o conceito de plurissignificação, de ambiguidade e de hipersexualização do corpo feminino negro.
- Provocar-lhes quanto à percepção do discurso machista, que dá o tom em algumas letras desses sambas, presente também no verso “Lá tinha muitas mulheres; umas chamavam a atenção”, evidenciando o comportamento sexista e o olhar classificatório dos homens numa roda de samba, os quais “gritavam quando o balaio da nega mexia”.
- Verificar se eles/as conhecem outras letras de samba que utilizam a plurissignificação e/ou a ambiguidade para se referirem à objetificação do corpo da mulher negra.
- Perguntar sobre como são formados o grupo Samba Jaké e os demais grupos de samba junino que eles/as citaram.

- Indagar sobre a participação ativa ou passiva das mulheres nos eventos de samba junino.
- Provocá-los/as para que digam quais são as funções normalmente destinadas às mulheres nesses eventos.
- Compartilhar a leitura do texto *Giradelas: Grupo feminino de samba brilha no Festival Samba Junino*, publicado no site do Jornal Massa.

Giradelas: Grupo feminino de samba brilha no Festival Samba Junino

Dique do Tororó vira um verdadeiro sambódromo ao céu aberto neste domingo (25)

EMPODERAMENTO FEMININO - 25/06/2023, 17:25 – POR VINICIUS VIANA



Giradelas surgiu há aproximadamente três meses | Foto: Vinicius Viana/Portal Massa!

O Dique do Tororó se tornou um verdadeiro sambódromo ao céu aberto com o Festival Samba Junino, na tarde deste domingo (25), em Salvador. Entre as diversas atrações que desfilaram no evento, um grupo se destacou e atraiu a atenção de centenas de pessoas: o Giradelas, primeiro grupo de samba composto exclusivamente por mulheres a desfilar no samba junino e que faz parte da Liga do Samba.

O Giradelas surgiu há aproximadamente três meses, fruto do sonho de Cláudia Rosa, de 48 anos, apaixonada pelo samba desde os tempos em que dançava nos terreiros de candomblé. Atualmente, o grupo é formado por 12 musicistas e conta com o apoio de 80 mulheres.

Em entrevista ao Portal Ma!, ela falou sobre o propósito do grupo. "Tudo começou com o sonho que eu tinha de colocar uma banda feminina na liga do samba e conseguir alcançá-lo com as meninas", iniciou.

"O samba feminino surgiu da necessidade de nós, mulheres, mostrarmos que sabemos, podemos e bebemos do samba junino", completou Rosa.

VIANNA, Vinicius. Giradelas: grupo feminino de samba brilha no festival samba junino. Empoderamento feminino: Jornal Massa, 25/06/2026. Disponível em: <https://jornalmassa.com.br/sao-joao-2023/giradelas-grupo-feminino-de-samba-brilha-no-festival-samba-junino-1227261>.

- Pedir que destaquem a informação principal e as secundárias, veiculadas na notícia lida.
- Deixar que se expressem acerca da importância de tal notícia e o que ela representa para a cultura do Samba Junino e para as mulheres deste território.
- Apreciar a letra da canção *Gira sol*, música de trabalho do grupo citado na notícia.

Gira sol

Compositor: Alexandre Babilônia

Cansadas de correr atrás de samba de roda
Pretas lindas e empoderadas
As mulheres se juntaram
Pra fazer você sambar

Elas giram, gira o mundo, gira sol
Machosfera não vai brilhar nesse sol

O samba gira e o movimento gira em prol
Das mulheres do samba

O marco do samba é mulher
A joia do samba é mulher
Quem canta esse samba é mulher
Lugar de mulher é onde ela quiser

Grupo Gira delas. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=8tNikLJNooU>. Duração: de 00:12:00 às 00:13:40

- Discutir a mudança de paradigma em relação à centralidade da mulher negra na roda de samba.
- Ressaltar a relevância do protagonismo feminino em todas as lutas diárias, a fim de que a mulher alcance uma maior chance nos cargos de decisão e de poder.
- Solicitar a produção de uma narrativa biográfica, partindo das experiências vivenciadas no Samba Junino, evidenciando as memórias afetivas e o protagonismo feminino tão necessário ao cotidiano. Caso o/a estudante nunca tenha participado do Samba Junino, pode escrever sobre a vivência em qualquer evento cultural ligado ao seu território e/ou à sua memória.

Oficina 04: Guerreiras e rainhas

Atividade: Percepção da importância da representatividade no empoderamento feminino negro

Tempo: 4 horas-aula

Objetivos:

- Ler textos multissemióticos (filme, letra de música).
- Reconhecer a necessidade da representatividade no protagonismo da mulher negra.

Ações:

- Dispor a turma em círculo.
- Solicitar aos/às alunos que sintetizem a última oficina, evidenciando suas marcas de aprendizagem.
- Exibir o resumo do filme *A Mulher Rei*⁷, por meio de umas das plataformas digitais de *streaming*.
- Solicitar-lhes que socializem suas impressões diante do que fora exibido, destacando o protagonismo da mulher negra na narrativa e o conflito maternal enfrentado pela protagonista, ressaltando sua essencial contribuição na história, como principal responsável pela libertação do seu povo, e relacionando a narrativa ao processo de colonização do Brasil.
- Perguntar-lhes o que conhecem sobre a protagonista do filme, de que outros filmes e séries ela já participou e o que suas obras costumam transmitir.
- Questionar se sabem da visita feita pela atriz Viola Davis (protagonista do filme) a Salvador em novembro de 2023 e comentar sobre a importância de tal ato e do evento *Liberatum* para as discussões relacionadas aos pleitos da negritude.
- Recomendar a leitura de *Em busca de mim*⁸, autobiografia de Viola Davis.

PARA ASSISTIR

⁷ *A Mulher Rei*. (Resumo)



Disponível em:
<https://www.youtube.com/watch?v=WtidWQE-L9g>

PARA INDICAR

⁸ *Em busca de mim*



- Pedir-lhes que pensem em uma mulher-mãe, cuja história tenha sido marcada por lutas, superação de obstáculos, dilemas e conquistas, assim como a da Mulher Rei.
- Orientar a produção, em duplas ou trios, de um *podcast*, produzido nos *smartphones* dos/as próprios/as estudantes, em que eles/as contem a história vivida por essa mulher, a qual apresenta, ainda que metaforicamente, semelhanças com a guerreira e rainha, protagonista do filme. Após a socialização, a turma poderá divulgar as produções na rádio da comunidade.
- Lembrá-los/as de evidenciar os dilemas da maternidade enfrentados e superados (ou não) pela protagonista da narrativa.

Oficina 05: Do útero de minha mãe-preta, nasce a minha língua...

Atividade: Compartilhamento de memórias

Tempo: 4 horas-aula

Objetivos:

- Ler textos multissemióticos (conto, poema e biografia).
- Conhecer Conceição Evaristo.
- Compreender recursos expressivos no texto, através das figuras de linguagem.
- Perceber o vínculo maternal como construtor de uma linguagem de resistência.

Ações:

- Dispor a turma em círculo.
- Pedir aos/às estudantes que sintetizem o que recordam da oficina anterior.
- Declamar o poema *De mãe*, de Conceição Evaristo.

De mãe

Conceição Evaristo

O cuidado de minha poesia
Aprendi foi de mãe,
mulher de pôr reparo nas coisas,
e de assuntar a vida.

A brandura de minha fala
na violência de meus ditos
ganhei de mãe, mulher prenhe de dizeres
fecundados na boca do mundo.

Foi de mãe todo o meu tesouro,
veio dela todo o meu ganho
mulher sapiência, yabá,
do fogo tirava água
do pranto criava consolo.

Foi de mãe esse meio riso
dado para esconder

alegria inteira
e essa fé desconfiada,
pois, quando se anda descalço,
cada dedo olha a estrada.

Foi mãe que me descegou
para os cantos milagreiros da vida
apontando-me o fogo disfarçado
em cinzas e a agulha do
tempo movendo no palheiro.

Foi mãe que me fez sentir as flores
amassadas debaixo das pedras;
os corpos vazios rente às calçadas
e me ensinou, insisto, foi ela,
a fazer da palavra artifício
arte e ofício do meu canto,
da minha fala.

- Motivá-los/as a recordar momentos vividos com sua mãe e compartilhar os aprendizados construídos com ela. Pode-se, é claro, associar esta etapa a uma figura materna, não necessariamente à mãe do/a estudante, devido às diversas histórias de vida.
- Indagar-lhes sobre o motivo que os/as levaram a retornar à escola, como estudante da EJA, e sobre como se deu o início dos seus processos de aprendizagem da leitura e da escrita.
- Ler, com a turma, o texto *Da grafia-desenho de minha mãe, um dos lugares de nascimento de minha escrita*, de Conceição Evaristo.

Da grafia-desenho de minha mãe, um dos lugares de nascimento de minha escrita

Conceição Evaristo

Talvez o primeiro sinal gráfico, que me foi apresentado como escrita, tenha vindo de um gesto antigo de minha mãe. Ancestral, quem sabe? Pois de quem ela teria herdado aquele ensinamento, a não ser dos seus, os mais antigos ainda? Ainda me lembro, o lápis era um graveto, quase sempre em forma de uma forquilha, e o papel era a terra lamacenta, rente as suas pernas abertas. Mãe se abaixava, mas antes cuidadosamente juntava e enrolava a saia, para prendê-la entre as coxas e o ventre. E de cócoras, com parte do corpo quase alisando a umidade do chão, ela desenhava um grande sol, cheio de infinitas pernas. Era um gesto solene, que acontecia sempre acompanhado pelo olhar e pela postura cúmplice das filhas, eu e minhas irmãs, todas nós ainda meninas. Era um ritual de uma escrita composta de múltiplos gestos, em que todo corpo dela se movimentava e não só os dedos. E os nossos corpos também, que se deslocavam no espaço acompanhando os passos de mãe em direção à página-chão em que o sol seria escrito. Aquele gesto de movimento-grafia era uma simpatia para chamar o sol. Fazia-se a estrela no chão.

[...]

A nossa escrevivência não pode ser lida como histórias para ninar os da casa grande, e sim para incomodá-los em seus sonos injustos.

Rio de Janeiro, Agosto de 2005.

Publicado no livro Representações Performativas Brasileiras: teorias, práticas e suas interfaces. Marcos Antônio Alexandre (Org.), Belo Horizonte, Mazza Edições, 2007, p 16-21. Disponível em: <http://nossaescrevivencia.blogspot.com/2012/08/da-grafia-desenho-de-minha-mae-um-dos.html> . Acesso em: 15 out. 2023.

- Provocar-lhes, a fim de refletirem acerca dos momentos em que mais percebem a necessidade da utilização da leitura e da escrita nos seus afazeres cotidianos, deixando que contem um pouco sobre suas ocupações, atividades, rotinas familiares etc.
- Pedir-lhes que relacionem a narrativa lida com suas próprias memórias, observando os atravessamentos vivenciados, principalmente no que tange à presença e à notoriedade das atitudes maternas neste processo.
- Discutir, com a turma, os conceitos de ancestralidade, de poder matriarcal, de letramento familiar e de escrita autoafirmativa, por meio de trechos do texto.
- Analisar, com a turma, algumas expressões conotativas utilizadas pela autora, no texto, por meio do conceito de plurissignificação.
- Questioná-los/as acerca de como eles/as compreendem o último parágrafo do texto: “A nossa escrevivência não pode ser lida como histórias para ninar os da casa grande, e sim para

incomodá-los em seus sonos injustos”.

- Solicitar que pesquisem a biografia de Conceição Evaristo⁹ e que socializem as informações que mais lhes chamaram à atenção na vida da escritora.

Oficina 06: ...e é no peito de minha mãe que eu a alimento!

Atividade: Compreensão do conceito de Escrevivência como recurso antirracista.

Tempo: 4 horas-aula

Objetivos:

- Ler textos multissemióticos (discurso de posse e letra de música).
- Reconhecer as marcas da oralidade como instrumento de resistência política.
- Conhecer o conceito evaristiano de Escrevivência.

Ações:

- Dispor a turma em círculos e solicitar que sintetizem a oficina anterior.
- Explicar-lhes o conceito de Escrevivência¹⁰, como um fenômeno de luta e resistência, por meio da escrita e da memória ancestral africana.

PARA INDICAR

⁹ Biografia de Conceição Evaristo



Disponível em:
<https://www.geledes.org.br/conceicao-evaristo-a-literatura-como-testemunho/#:~:text=Concei%C3%A7%C3%A3o%20Evaristo%20%C3%A9%20ficcionista%20e.Cadernos%20Negros%20do%20grupo%20Quilombhoje>.

PARA ESTUDAR

¹⁰ ESCRIVIVÊNCIA: o que é isso?

A reflexão sobre a Escrevivência como fenômeno diaspórico e universal remete à imagem central do termo, não apenas como grafia ou som, mas como um sentido gerador que fundamenta e inicia sua dinâmica. A figura essencial é a da Mãe Preta, uma mulher escravizada na casa-grande, cuja função forçada era cuidar da prole da família colonizadora.

A Mãe Preta, figura central, desempenhava diversas funções como mãe de leite, preparadora de alimentos e contadora de histórias na casa-grande, apesar de sua condição de escravizada. Ao ser encarregada de acalmar os filhos dos colonizadores, ela transmitia histórias, cantava e embalava futuros senhores, mantendo viva a tradição oral. O conceito de Escrevivência, inicialmente ligado à escrita das mulheres negras, busca desfazer a imagem do passado, onde a voz das escravizadas era controlada pelos senhores. Hoje, a escrita é uma ferramenta de empoderamento, resgatando a potência da oralidade ancestral. A mensagem é clara: a escrevivência não visa adormecer, mas despertar os herdeiros da casa-grande de seus sonos injustos.

Dessa forma, a escrevivência traz a experiência, a vivência de nossa condição de pessoa brasileira de origem africana, na qual o/a sujeito/a se coloca e se pronuncia para afirmar a sua origem de povos africanos e celebrar a sua ancestralidade, conectando-se tanto com os povos africanos quanto com a diáspora africana.

FONTE: EVARISTO, Conceição. A escrevivência e seus subtextos. In: DUARTE; NUNES (Orgs). Escrevivência: a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo. 1. ed. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020. p. 26-47.

- Indagar-lhes se têm ciência acerca do fato de Conceição Evaristo ter se tornado imortal pela Academia Brasileira de Cultura (ABC) em 2023 e a importância dessa nomeação para o enfrentamento do racismo e sexismo nas instituições brasileiras.
- Exibir o vídeo do discurso de posse de Conceição Evaristo na ABC¹¹.
- Destacar a importância do uso da linguagem como instrumento de resistência e de enfrentamento ao racismo.
- Escutar a música *Mama África* com a turma.

PARA ASSISTIR

¹¹ Discurso de posse de Conceição Evaristo na ABC



Disponível em:
<https://www.instagram.com/reel/C0gdETHulz/?igsh=dHdlZGhhbXNkMWNr>

Mama África

Chico César

Mama África
 A minha mãe
 É mãe solteira
 E tem que
 Fazer mamadeira
 Todo dia
 Além de trabalhar
 Como empacotadeira
 Nas Casas Bahia

Mama África, tem
 Tanto o que fazer
 Além de cuidar neném
 Além de fazer *denguim*
 Filhinho tem que entender

Mama África vai e vem
 Mas não se afasta de você

Quando Mama sai de casa
 Seus filhos se *olodunzam*
 Rola o maior jazz
 Mama tem calo nos pés
 Mama precisa de paz
 Mama não quer brincar mais
 Filhinho dá um tempo
 É tanto contratempo
 No ritmo de vida de mama

Deve ser legal
 Ser negão em Senegal

CÉSAR, Chico. **Mama África**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=SY5BYjSc-w>.

- Analisar a letra da canção, traçando um perfil social, econômico, profissional e cultural da mulher-mãe citada na letra de música, aproximando-o do das mães e mulheres da turma.
- Levar os/as estudantes a identificarem as marcas sociais das mães da narradora do conto e da do eu-lírico da canção.
- Orientar a produção de um relato de experiência de aprendizagem vivenciada a partir do lugar de filho(a) ou de mãe, enfatizando os traços identitários dessa mulher-mãe preta como ferramentas para o enfrentamento do racismo e do sexismo no seu cotidiano.

Oficina 07: Mãe ancestral: uma mulher comum girando rainha.

Atividade: Leitura de textos jornalísticos / Escuta de mitologia africana / Oficina de dança afro

Tempo: 4 horas-aula

Objetivos:

- Refletir acerca da valorização da ancestralidade africana como instrumento de enfrentamento ao racismo.
- Discutir a contribuição cultural e religiosa de matriz africana no território.
- Ler e compreender a riqueza da linguagem corporal sob o prisma das religiões de matriz africana.

Ações:

1ª Etapa

- Dispor a turma em círculos e solicitar que sintetizem a oficina anterior.
- Pedir que compartilhem um pouco das vivências religiosas no território, a fim de refletir acerca do respeito à diversidade religiosa. Indagar: Quais denominações religiosas são encontradas no território? Existe diálogo inter-religioso no território? Tem sido comum a ocorrência de eventos relacionados à intolerância religiosa? Normalmente, em casos de intolerância religiosa, quais denominações costumam ser perseguidas e violentadas?
- Questioná-los/as sobre o que lhes vêm à mente quando escutam a palavra “Candomblé”.
- Após a escuta, sugerir a leitura da reportagem *Reis e rainhas entre nós: onde Brasil escondeu realce africana sequestrada*.

PRESENÇA HISTÓRICA REPORTAGEM

Reis e rainhas entre nós: onde Brasil escondeu realce africana sequestrada



Mãe Olga de Alaketu, descendente de princesa africana escravizada na Bahia, o então ministro da cultura Gilberto Gil e Mãe Stella de Oxóssi em confraternização de 2003. Imagem: Antônio Milena/Agência Brasil

Carlos da Silva Jr - Colunista do UOL - 16/11/2022 04h00

Quem trabalha com pesquisa histórica sabe que investigar as vidas de homens e mulheres em escravidão não é tarefa fácil. Os dados são fragmentários, espalhados em fundos documentais diversos. É preciso cruzar uma variedade de fontes para criar uma imagem do que teria sido a trajetória dessas pessoas sob a escravidão e em liberdade. Mas a leitura desses dados às vezes mostra como o cativo transatlântico afetava pessoas que nunca imaginávamos que pudessem vir a ser escravizadas, como membros das nobrezas africanas.

Genealogias de reis e rainhas africanas no Brasil têm inundado as redes sociais nos últimos tempos. Em cada post acrescenta-se uma nova linha nas biografias dessas personagens, desembarcados no Brasil como cativos. Estou falando de pessoas como Chico Rei, Aqualtune, Ganga Zumba, Teresa de Benguela e tantos outros. Há um sentido político claro em tais biografias: enfatizar que a ancestralidade africana é constituída de gente importante, poderosa, que a máquina do tráfico negreiro levou a cair nas garras das redes de escravização transatlântica.

Algumas informações sobre essas personagens são oriundas de tradições orais recentes — e em contínuo processo de elaboração e reelaboração. Noutros casos há documentos que apoiam essas narrativas. Houve, evidentemente, o apagamento das histórias dessas personagens ao longo dos séculos. O processo de "morte social", do qual fala o sociólogo Orlando Patterson, teria reduzido a experiência dessas pessoas — e não me refiro apenas à nobreza — ao drama da escravidão, a conversão dessas pessoas à condição de simples commodities. O trabalho das historiadoras e dos historiadores tem sido, nesse caso, desvelar outras experiências.

Os documentos dos arquivos quase nunca indicam a origem social de pessoas africanas sob a escravidão no Brasil. Mas ao cruzar informações dos dois lados do Atlântico, conseguimos acessar algumas dessas histórias de realeza.

A Mulher-Rei e a saga de Na Agontimé

Em uma cena de "A Mulher Rei" (2022), épico de ação dirigido por Gina Prince-Bythewood e protagonizado pela multi-premiada atriz negra Viola Davis, o rei Guezo (interpretado por John Boyega), do antigo reino do Daomé (atual República do Benim), conversa com Malik (Jordan Bolger). Durante esse diálogo, Malik diz ser filho de uma mulher daomeana escravizada e enviada para as Américas. Imediatamente cria-se uma relação de empatia, pois Guezo revela que sua mãe sofreu o mesmo destino às mãos do rei anterior. O rei garante a Malik que quando seus emissários retornassem com sua mãe, trariam a mãe de Malik junto com eles.

Esse diálogo espelha uma das tradições do Daomé, a deportação da mãe de Guezo por Adandozan, seu meio-irmão, que reinou entre 1797 e 1818. Após a morte do rei Agonglô, Adandozan quis debelar qualquer foco de rebelião e resistência ao seu reinado. Por isso espalhou seus adversários políticos pelo Atlântico a bordo dos navios negreiros europeus e americanos.

[...]

SILVA JR., Carlos da. **UOL**. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/colunas/presenca-historica/2022/11/16/reis-e-rainhas-entre-nos-onde-brasil-escondeu-realeza-africana-sequestrada.htm>

- Após a leitura, solicitar que exponham suas reflexões acerca de suas descobertas.
- Ponderar sobre o fato de nós podermos, enquanto população afrodiáspórica, pertencer a alguma linhagem da realeza africana e indagar-lhes sobre o que pensam a respeito disso.
- Provocá-los/as a refletirem sobre os motivos pelos quais a comunidade negra no Brasil não consegue afirmar assertivamente à qual linhagem ancestral pertence, mas a branca consegue. Indagar: De que forma a notícia de que pertencemos a uma linhagem real africana impactaria no nosso modo de pensar a vida e na nossa autoestima?
- Discutir a ideia da ancestralidade africana e da tentativa de apagamento histórico africano por parte da branquitude e do colonialismo.
- Apresentar-lhes o artigo biográfico *Não sou descendente de escravos. Eu descendo de seres humanos, que foram escravizados*, sobre Makota Valdina.

POVO PRETO / DESTAQUE

Artigo: "Não sou descendente de escravos. Eu descendo de seres humanos, que foram escravizados"

Por: REDAÇÃO / Fonte: Professor Adson do Brito Velho, 14/01/2021, 11h56

A frase que abre a matéria, é de autoria de MAKOTA VALDINA. Makota Valdina é um dos principais nomes, na luta contra a intolerância religiosa e o racismo, e assim tornou-se, uma das grandes referências na área, em todo o país.

Valdina de Oliveira Pinto, a Makota Valdina, nasceu em Salvador, no Engenho Velho da Federação, em 1943. O nome "Makota" refere-se a função que ela exercia como conselheira da mãe de santo, no Terreiro Tanuri Junsara, no bairro que nasceu. Em 1962, formou-se professora pelo ICEIA, usava suas aulas para fortalecer a identidade racial e cultural dos seus alunos, e chegou a aposentar-se, pela prefeitura de Salvador. Abandonou, em 1975, o Catolicismo, para iniciar-se na religião de Matriz Africana.



Respeitada por intelectuais, políticos de diversos partidos, do alto escalão e por adeptos de outras religiões, Makota Valdina, foi um exemplo de seriedade, respeito pelo outro e ética. A Fundação Gregório de Matos reconheceu Makota Valdina como Mestra Popular do Saber.

A mestra soteropolitana também foi escritora, lançando, em 2013, seu livro, "Meu Caminho, Meu Viver". No ano de 2019, despede-se do plano terreno, com apenas 76 anos de idade, após uma parada cardíaca. E para finalizar, uma outra palavra de sabedoria de Makota Valdina, sobre os negros: "É preciso ser sujeito dessa história. E não, objeto".



Foto: Divulgação

Disponível em: <https://www.gnnews.com.br/noticia/2640/artigo-qnao-sou-descendente-de-escravos-eu-descendo-de-seres-humanos-que-foram-escravizadosq->

- Questionar-lhes se já conheciam D. Makota Valdina, o que significa para eles/as o título de Mestra Popular do Saber e o que aprenderam com a célebre frase que intitula o artigo.
- Evidenciar a diferença de sentido provocada pelo uso dos termos “escravos” / “escravizados”.
- Discutir a importância do fortalecimento da identidade racial e cultural dentro e fora dos espaços escolares.
- Refletir acerca da relevância do protagonismo negro na luta antirracista, retomando a outra citação de Makota Valdina: "É preciso ser sujeito dessa história. E não, objeto". Explicar a diferença semântica entre “ser sujeito” e “ser objeto”, baseando-se na sintaxe da língua.

2ª Etapa

- Realizar uma visita guiada¹³ ao Instituto Pierre Verger, combinando previamente um encontro com a Égbomi Vovó Cici de Oxalá e com o mestre de Dança, Negrizu dos Santos.
- Orientar uma escuta atenta de mitos africanos contados por Vovó Cici, relacionados a Oxum, Yemanjá, Yansã e Nanã, as grandes ayabás.
- Estimular a participação em uma oficina de dança afro com Negrizu, primeiramente escutando atentamente suas explicações acerca dos recursos gestuais e corporais dos movimentos oriundos da relação corpo físico-natureza-ancestralidade; e, a partir da compreensão, explorando tais recursos, por meio da prática da dança afro, orientada pelo mestre dançarino.
- Solicitar que compartilhem com a turma o que vivenciaram e compreenderam das experiências, produzindo uma narrativa em que se associem ancestralidade africana, realeza, protagonismo negro, maternidade e natureza.

ATENÇÃO!

¹³Essa uma proposta de possível realização no contexto territorial para o qual este caderno foi pensado. Afinal, o Instituto Pierre Verger fica localizado próximo à escola e já realiza atividades de portões abertos com a comunidade em geral.

Além disso, consiste em um espaço de tamanha importância cultural na construção da identidade territorial, inclusive com trabalhos relacionados ao empoderamento negro.

Assim, caso não seja possível realizar a visita a uma instituição no seu território, sugiro exibir alguns vídeos de Vovó Cici, disponíveis no Instagram pessoal dela ou no canal *Vovó Cici Histórias* (no YouTube), e a exposição *Negrizu: memórias de um corpo afoxé*.

Links:

<https://www.instagram.com/cicideoxala/>
<https://memorialnegrizu.wordpress.com/>

Observação 1:

Caso haja alguma contestação por parte de estudantes que professem uma fé de matriz não africana e que não se sintam à vontade para realizar a oficina, permitir que estes apenas assistam à exposição e à coreografia de Negrizu, dando-lhes liberdade, inclusive, para se retirarem do espaço, caso assim desejem. É preciso ressaltar que a educação antirracista não é realizada em um passe de mágica e que, mesmo já tendo discutido a temática da diversidade religiosa em oficinas anteriores, não há como assegurar que todos/as os/as estudantes já terão alcançado um nível de compreensão que lhes permita estarem abertos a esta experiência, ainda que esta não apresente um cunho baseado no proselitismo religioso.

Oficina 08: “Mulher, sua poesia é Água!”

Atividade: Análise de poema e leitura de entrevista

Tempo: 4 horas-aula

Objetivos:

- Ler textos poéticos, refletindo acerca da identidade cultural e diversidade religiosa.
- Explorar recursos linguísticos para a produção de textos poéticos.
- Conhecer a poeta soteropolitana Livia Natália.

Ações:

- Dispor a turma em círculos e solicitar que sintetizem a oficina anterior.
- Dialogar com os/as alunos/as em relação às marcas da nossa identidade territorial evidenciada na ancestralidade africana e ao respeito à diversidade religiosa.
- Declamar o poema *Iyá Osun*, de Livia Natália¹².

Iyá Osun

Nesta casa quieta onde vives,
as pedras, limosas e calmas,
são brutas de tanto afeto.

NATÁLIA, Livia. **Sobejos de mar**. Coordenação e ilustração Fernando Oberlaender. 1. ed. Salvador: EPP Publicações e Publicidade, 2017. p. 53

PARA INDICAR

¹² **Biografia de Livia Natália**



Disponível em:
<http://www.lettras.ufmg.br/literafro/autoras/571-livia-natalia>

- Pesquisar se há alunos/as adeptos/as ao candomblé ou à umbanda e solicitar que eles/as apresentem suas leituras acerca do poema e que compartilhem seus conhecimentos acerca da

orixá Oxum.

- Ressaltar o uso do idioma iorubá no título do poema, evidenciando que o termo “Iyá” em iorubá refere-se a “mãe” e que há diferença na escrita do nome do orixá “Osun” (iorubá) / “Oxum” (português).
- Perguntar se conhecem outros orixás femininos que se relacionam à maternidade e compartilhar tais conhecimentos, sobretudo acerca da relação que eles têm com os sentimentos humanos (amor, ciúme, raiva, tristeza, alegria etc.).
- Explicar o uso da linguagem conotativa nos textos poéticos e a riqueza de sentidos que tal uso promove na leitura dos textos dessa modalidade.
- Explorar os recursos linguísticos de plurissignificação, metáfora, metonímia, antítese e paradoxo, relacionando-o à afetividade feminina.
- Realizar um bate-papo com a autora Livia Natália, possibilitando o contato dos/as estudantes com a autora.
- Caso não seja possível, sugere-se ler e discutir, com os alunos, a seguinte entrevista com Livia Natália, publicada no Jornal A Tarde, importante veículo midiático de Salvador. Sugiro discutir o texto com blocos de duas ou três questões, a fim de que a leitura seja mais significativa e que os/as estudantes possam participar mais e de uma forma mais atenta.



Desde que foi iniciada nos rituais do candomblé, há oito anos, Livia Natália, 38, recebe diariamente presentes de Oxum. O mais recente, fruto de uma trajetória literária vigorosa, foi o título de melhor livro de poesia no Prêmio APCA 2017 para *Dia Bonito pra Chover* (Editora Malê, 2017). Na obra, 30 poemas tratam da temática universal do amor, sob o olhar de uma mulher negra.

Por Luís Fernando Lisboa, do A Tarde

[...]

A partir da história da literatura brasileira e no lugar institucional ocupado pelo Prêmio APCA no país, o que acha do seu nome como ganhadora?

Primeiro, é uma conquista política para o povo negro. Sempre digo, e as pessoas me conhecem por isso: não sei fazer sozinha. Sou uma pessoa de axé. Então, no candomblé, tem uma dinâmica que é assim: todo trabalho é coletivo. Mesmo naqueles de segredo, que exigem recolhimento, sempre haverá, junto do pai ou mãe de santo, um ogã, yakekerê ou babakekerê. Alguém vai estar ali, partilhando. Por isso, a primeira questão é que precisamos entender, e a crítica literária principalmente, que escritoras e escritores negros constroem literatura. Espera-se que, ao falar de Conceição Evaristo e Carolina Maria de Jesus, por exemplo, a pergunta que se levante seja: de que favela essas mulheres vieram? Associam suas obras a uma dimensão sociológica e não literária. Mas, se você ler qualquer uma dessas escritoras, verá que é literatura extremamente forte. Só que os críticos não conseguem enxergar isso.

[...]

O que expressa o lugar de *Dia Bonito pra Chover* nessa cena literária que você descreve?

Esse livro é uma armadilha para uma crítica fácil porque parece que é só um livro de amor. Mas quem acompanha a minha produção sabe que, em 2016, publiquei um texto chamado “Eu mereço ser amada”, em que discuto a dimensão afetiva na vivência de mulheres negras, esse preterimento afetivo. A solidão da mulher negra. Então, essa obra narra determinada vivência amorosa, mas é um livro de militância também. O que chamo de militância afetiva, poder dizer: “Também preciso falar de amor”. Uma das coisas que o racismo faz é nos desumanizar. E como nos desumaniza? Dizendo que não temos complexidade subjetiva, com corpos matáveis, assassináveis.

[...]

E de onde vêm as suas referências de amor?

A minha visão de amor é muito influenciada por duas autoras, básicas na minha formação: primeiro, Clarice [Lispector]. Ela é uma pedra de toque, sem possível deslocamento. Não é porque sou uma escritora de literatura negra que vou rechaçar toda minha formação dentro de uma literatura canônica. Sou uma professora do curso de letras, que é um curso canônico. Então, uma das grandes alegrias que a área de letras me deu foi a possibilidade de ler muitas coisas de Clarice Lispector. Esse amor na obra dela me interessa bastante. É sempre ambivalente, sempre contraditório. E a outra autora que me ensinou a falar de amor foi Conceição [Evaristo]. O amor em Conceição é muito desamparado o tempo inteiro. Tanto que o livro nasce nessa chave: de que amor estou falando? De que afeto amoroso?

[...]

***Correntezas e Outros Estudos Marinhos* (2015), seu livro anterior, é dedicado à sua mãe. Por quê?**

Correntezas é muito pessoal porque eu fiz para ela, que está com Alzheimer. Quis pensar como minha mãe, e as mulheres negras da minha família, nos construímos. Quando me separei do primeiro marido, ela disse uma coisa que me deixou atenta: “Não é qualquer homem que aguenta a gente, somos fortes”. Isso me marcou. *Correntezas* tenta falar dessa mãe, que é regida por Iemanjá Ogunté, mulher forte. É um tufão. Nasci diametralmente oposta a ela. Mas, como diz Luedji, eu sei ser trovão.

[...]

“Minha braveza é de água. Essa gramática que Oxum constrói me constitui: o silêncio, a coisa de mergulhar e ninguém saber o que tem lá por dentro.” (Livia Natália)

LISBOA, L. F. **A Tarde**. Disponível em: <https://atarde.com.br/muito/livia-natalia-venci-a-resistencia-a-escrever-sobre-o-amor-927900>.

- Perguntar-lhes se conhecem outras escritoras negras e o que pensam acerca do impacto produzido em nosso território pela leitura de literatura negra.
- Retomar a frase destacada no final da entrevista: “Minha braveza é de água. Essa gramática que Oxum constrói me constitui: o silêncio, a coisa de mergulhar e ninguém saber o que tem lá por dentro.”.
- Informar que propositalmente a oficina será encerrada a partir da perspectiva do silêncio, a fim de propiciar um momento de reflexão aos/às estudantes, de modo que mobilizem os diversos saberes gerados por meio da discussão da entrevista, sem que haja a necessidade de expor seus pensamentos. Entretanto, caso algum/a estudante deseje se colocar, é importante viabilizar seu turno de fala, solicitando que a turma escute-o/a com atenção.

Oficina 09: “Mãe é mulher que ama, deseja e sofre, mas também se liberta!”

Atividade: Análise de textos poéticos

Tempo: 4 horas-aula

Objetivos:

- Ler textos poéticos, para refletir sobre os sentimentos da mulher negra.
- Escutar/compartilhar sentimentos experimentados pela mulher negra.
- Explorar recursos linguísticos para a produção de textos poéticos.

Ações:

- Dispor a turma em círculos e solicitar que sintetizem a oficina anterior.
- Declamar (ou solicitar que um/a estudante declame) o seguinte poema.

Cantiga de Amigo

Meu mui amigo,
 não sei como vos contar:
 ando temendo as estrelas
 que desenhei nas bordas do seu olhar.

Seu cabelo, um longo manto negro
 canta entre meus dedos
 e teço, sem deles nada podar,
 um vestido de rainha, em que me meto.

Resido nos vincos de sua face,
 nos seus olhos se guardam três luas
 e um caminheiro que anda pra dentro.

Amigo, de onde estás vês o quanto me apavora
 nadar longe destas Águas tuas, caudalosas?
 Vi tua bagagem pronta, teus pés na correnteza
 e fiquei qual virgem louca,
 feito pássaro preso, cantando à sua beira.

Meu mui amigo, devo, mas temo vos contar
 que se não voltas para o abrigo deste meu
 corpo,
 seu lar,
 perdem-se dele as janelas,
 e as formas de ser e estar.

NATÁLIA, Lívía. **Dia bonito pra chover**. Rio de Janeiro: Malê, 2017. p. 15

- Apreciar outros poemas de Lívía Natália.
- Distribuir cópias dos poemas pré-selecionados, para leitura e análise dos/as estudantes.

Outros poemas sugeridos:

- **Dos descaminhos** - NATÁLIA, Lívía. **Dia bonito pra chover**. Rio de Janeiro: Malê, 2017. p. 43-44
- **Dia bonito pra chover** - NATÁLIA, Lívía. **Dia bonito pra chover**. Rio de Janeiro: Malê, 2017. p. 59
- **Insurreição** - NATÁLIA, Lívía. **Dia bonito pra chover**. Rio de Janeiro: Malê, 2017. p. 61
- **Canção do Amor nenhum** - NATÁLIA, Lívía. **Água negra e outras águas**. Salvador: EPP, 2016. p. 99
- **Da cura** - NATÁLIA, Lívía. **Dia bonito pra chover**. Rio de Janeiro: Malê, 2017. p. 65-66
- **Antes que chova** - NATÁLIA, Lívía. **Dia bonito pra chover**. Rio de Janeiro: Malê, 2017. p. 67-68
- **E uma canção desesperada** - NATÁLIA, Lívía. **Água negra e outras águas**. Salvador: EPP, 2016. p. 97

- Pedir que explorem, nos poemas lidos, os recursos linguísticos estudados na oficina anterior.
- Explicar o conceito de Eu-lírico nos textos poéticos.
- Orientar que analisem os sentimentos vivenciados pelo eu-lírico de cada poema.
- Propor um momento de socialização das ideias construídas durante a análise.
- Fomentar que as alunas se posicionem em relação aos sentimentos despertados pelas produções poéticas.
- Discutir as temáticas da solidão, do amor, das dores, dos desejos ou da libertação afetiva da mulher negra, apresentados nos poemas lidos pela turma.

- Questionar-lhes em que proporção esses poemas falam sobre os seus sentimentos.
- Provocar os demais (alunos) a comentarem como se sentem diante dessas falas, como percebem (se percebem) essas vivências sentimentais nas mulheres que os cercam, como reconhecem (se reconhecem) posturas masculinas inadequadas que provocam o sofrimento das mulheres e como podem agir para minimizar essas situações no cotidiano.
- Orientar a produção de um texto narrativo, em que os/as estudantes apresentem uma vivência relacionada a um sentimento, de escolha própria, utilizando os recursos linguísticos poéticos estudados.

Oficina 10: Brilho e poder maternal: insubmissa beleza da mulher negra

Atividade: Leitura de textos multissemióticos (relato biográfico, clipe musical, documentário, letra de música)

Tempo: 4 horas-aula

Objetivos:

- Discutir o empoderamento feminino negro, perpassando pela questão da estética negra.
- Desenvolver estratégias para a produção do relato biográfico.

Ações:

- Dispor a turma em círculos e solicitar que sintetizem a oficina anterior.
- Leitura do texto *Cabelos crespos, coroas de rainhas*, de Nilma Lino Gomes.

Cabelos crespos: coroas de rainhas

Nilma Lino Gomes

A minha primeira experiência de vivência do racismo remonta aos tempos da infância.

[...]

Minha mãe, grande referência da minha vida até hoje, ensinou-me a ler e escrever em casa. Ela era bordadeira e, assim, juntamente com o meu pai, criou a nossa família, composta por quatro filhos, duas mulheres e dois homens. Meu pai, cujo salário de ferroviário arcava também com as despesas de quase toda a sua família, no interior de Minas Gerais, era um líder comunitário. Com ele, aprendi a ter sede de justiça.

[...]

Fiquei assim, calada, com o meu segredo, gostando daquele namoro escondido e silencioso com as letras e as palavras. Um dia, meu pai estava sentado no sofá, lendo jornal, e eu brincando na sala. Parei na sua frente e li em voz alta uma parte da manchete virada para o meu lado. Sem querer, eu me denunciei. Foi um espanto geral:

- A Nilma já sabe ler! Ela já lê. - Foi uma surpresa para toda a família.

Naquele momento, não entendi por que tanta euforia. Mas fiquei muito contente e minha mãe, minha primeira professora, mais ainda.

Sem entender bem o porquê de tanta animação, fui descobrir mais tarde que ela fazia todo sentido para uma família negra e pobre. A habilidade de ler e de escrever (porque eu também já escrevia), construída com a presença sempre firme e amorosa da minha mãe, me poupou - mas não evitou - que eu passasse por determinadas situações de racismo no ambiente escolar.

[...]

Tendo sido alfabetizada pela minha mãe, cheguei na primeira série primária sabendo ler e escrever muito bem. Era criativa e gostava de escrever composição (como era chamada a redação na minha época).

Mas isso não me tornou imune ao racismo na vida e na escola. Embora há anos o Movimento Negro venha denunciando o quanto esse fenômeno perverso emperra a realização da democracia na sociedade e na escola e

tenhamos legislações federais, educacionais e políticas antirracistas, em nível de Estado, até hoje enfrentamos o racismo.

[...]

Foi nesse espaço escolar que me defrontei pela primeira vez com o racismo, vindo de uma colega branca - das poucas que existiam na sala de aula - aborrecida por uma negativa qualquer da minha parte, durante a realização de uma atividade em grupo, cujo assunto hoje não me lembro mais.

Cabelo de bom-bril! - Foi o xingamento racista a mim dirigido.

- O que é isso? - Pensei comigo mesma, pois nunca havia sido xingada assim!

Embora o meu inconsciente tivesse registrado rapidamente o que estava acontecendo, o meu consciente demorou a desvendar a situação. Só me lembro de que fiquei extremamente triste. Não me recordo ter tido outra reação senão o espanto. Eu ainda era uma criança indefesa diante do racismo.

Voltei para casa triste e pensativa. Sabia o que era uma esponja de bom-bril. Era um dos objetos utilizados para a limpeza, áspero o suficiente para raspar a sujeira, duro, sem brilho. Seus similares foram usados, no passado, pelas minhas ancestrais escravizadas, para limpar a sujeira da Casa Grande deixada pelas senhoras, senhores e sua família.

O xingamento racista, ao comparar o cabelo crespo com uma esponja de aço, expressa mais do que desprezo dos racistas em relação à estética e à corporeidade negras. Ele intenciona fixar todas nós, mulheres negras, no lugar de subordinação, inferioridade e fealdade impostos pelo racismo. Coloca-as, simbolicamente, de volta à cozinha da Casa Grande e aos lugares insalubres das senzalas. Expressa um tratamento que desconsidera o trabalho de um grande número de mulheres negras no contexto atual, trabalhadoras domésticas, que criam a sua família, em um contexto de exploração social, econômica, racial e de gênero ainda vivido nos lares das classes médias e das elites.

[...]

Resolvi contar a desavença escolar para a minha família. Minha mãe e irmã prontamente reconheceram o racismo. Minha mãe queria ir à escola para tomar satisfação com a professora, mas a minha irmã mais velha municiou-me de uma série de respostas, algumas muito duras, orientando-me para ter coragem e enfrentar a menina branca e o seu xingamento racista. Combater o racismo tem que ser impactante. Eu internalizei tudo o que ouvi e fui para a guerra, ou melhor, para a escola, no dia seguinte.

Ao chegar à sala de aula, a coleguinha branca que disputava a hegemonia do grupinho de trabalho comigo, veio novamente com tudo para cima de mim. Tentou repetir o xingamento racista do dia anterior, em um dado momento, no qual discordávamos novamente a respeito de uma decisão a ser tomada coletivamente. Certamente, ela notara o meu desconforto e a minha falta de ação diante do xingamento racista praticado no dia anterior.

Porém, antes mesmo que ela terminasse de pronunciar as palavras repletas de racismo, abri a boca e disse tudo e mais um pouco das respostas ríspidas que havia aprendido, em família, no dia anterior. Foram respostas duras o suficiente para desconcertar qualquer racista-mirim. As palavras, ou melhor, os palavrões jorraram indignados da minha boca. Uma indignação ancestral que, só depois de adulta, pude compreender.

O espanto do grupo de colegas foi geral. E da colega branca, então! Nem se fala. De arrogante, ela passou a se sentir humilhada e assustada. E chorou.

A professora foi chamada pelas outras colegas para intervir naquela situação complicada. Lembro-me muito bem dela. Alta, branca, mais velha, com os cabelos lisos sempre penteados na forma de coque. Recordo-me de que era uma docente muito carinhosa.

Ao me ver ser acusada de mal-educada pelas colegas assustadas do grupo de trabalho e que falara palavrão e, ainda, diante da choradeira da minha colega branca que tentara me discriminar novamente, a professora se voltou para mim e perguntou por que havia dito aquelas coisas tão feias. Eu me lembro de dizer:

- Minha mãe e minha irmã me falaram que quando alguém me chamar novamente de cabelo de bom-bril é para eu responder desse jeito. O meu cabelo não é bom-bril.

Qual foi a reação da professora? Ela olhou para mim e sorriu com o canto da boca.

Hoje, percebo que ela demonstrou satisfação diante da resposta corajosa vinda daquela menininha negra, franzina e estudiosa. Ela, então, chamou a atenção da minha colega branca e não me repreendeu.

[...]

Por mais que o racismo tente nos amedrontar, desqualificar e inferiorizar, a nossa herança e resistência ancestrais e insurgentes - como mulheres negras conscientes da nossa negritude - nos ensina a reagir e "sacudir o crespo". Ensina-nos e encoraja-nos a erguer as nossas vozes e as nossas cabeças com orgulho e dizer:

nossos cabelos são coroas de rainhas.

GOMES, NILMA LINO. Cabelos crespos: coroas de rainhas. In: Kassandra Muniz; Analu Souza. (Org.). **Escrita de Mulheres Negras em Conta Gotas**: sobre futuros. 1. ed. São Paulo: Editora Langage, 2022, v. 1, p. 16-27.

- Propor a discussão acerca do padrão estético corporal brasileiro.

- Escutar da turma em que proporção este tema afeta a cada um/a, em relação aos episódios já vivenciados ao longo da infância, juventude e/ou fase adulta, evidenciando as marcas do racismo e sexismo, principalmente nas experiências cotidianas da mulher negra.

- Exibir os documentários *Ilê Aiyê: que bloco é esse?*¹⁴ e *Ilê Aiyê - Poder negro: a revolução do tambor*¹⁵.
- Discutir a necessidade da criação do bloco carnavalesco na década de 1970 em Salvador, hoje Associação Cultural Ilê Aiyê.
- Instigá-los a expressarem-se sobre a importância da representatividade negra na escolha da Deusa do Ébano e sobre a questão da valorização da estética negra, seja a capilar, seja a corporal.
- Assistir ao clipe da música *Negras perfumadas*¹⁶, atentando-se para a letra da canção.
- Estimular que os/as estudantes notem os adjetivos utilizados na caracterização da mulher negra e comparem com o modo como normalmente essa caracterização ocorre nos discursos cotidianos.
- Orientar-lhes a produzir uma narrativa autobiográfica, na qual reflitam sobre os letramentos vivenciados dentro e fora da escola, a partir dos conceitos construídos ao longo da realização das oficinas.

PARA ASSISTIR



¹⁴Ilê Aiyê: que bloco é esse?

Disponível em:
<https://www.youtube.com/watch?v=w6yayrOWHA4>



¹⁵Ilê Aiyê - Poder negro: a revolução do tambor.

Disponível em:
<https://www.youtube.com/watch?v=8LzRcNJm6fQ>



¹⁶Negras perfumadas

Disponível em:
<https://www.youtube.com/watch?v=COdVqYgZQy0>

https://www.youtube.com/watch?v=fW4VfChT_40

Culminância das oficinas

PREPARAÇÃO:

- Revisão e reescrita dos textos produzidos nas oficinas.
- Montagem da Exposição Literária.

REALIZAÇÃO

- Leitura de algumas narrativas biográficas dos estudantes que se sentirem confortáveis.
- Socialização de relatos estudantis acerca das experiências vivenciadas no projeto.
- Participação das pesquisadoras Ana Lúcia Silva Souza e Carla Akotirene, que brindarão o evento com elucidações sobre Letramentos de Reexistência e Empoderamento Feminino. A presença das convidadas é mais uma sugestão para enriquecer o trabalho realizado, por meio da associação entre teoria e prática e da percepção da representatividade da mulher negra no domínio epistemológico, e dependerá da disponibilidade das pesquisadoras.
- Show de um grupo de samba junino, preferencialmente do grupo Gira delas, a ser realizado na festa junina da escola, com a participação das demais turmas da EJA.

Observação 2:

Alguns textos apresentados neste caderno foram recortados para adaptar ao formato da oficina. Entretanto, a partir de suas respectivas referências e/ou links, o/a docente poderá ter acesso à obra integral e utilizá-la como melhor lhe convier. A lista de referências a seguir corresponde aos textos apresentados no caderno pedagógico; as referências discutidas ao longo da dissertação estão posicionadas após as Considerações Finais do referido trabalho.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. Trad. Julia Romeu. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

CÉSAR, Chico. **Mama África**. Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=SYy5BYjSc-w>>. Acesso em 18 dez. 2023.

EVARISTO, Conceição. A escrevivência e seus subtextos. In: DUARTE; NUNES (Orgs). **Escrevivência: a escrita de nós**: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo. 1. ed. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020.p. 26-47.

EVARISTO, Conceição. Da grafia-desenho de minha mãe, um dos lugares de nascimento de minha escrita. In: ALEXANDRE, Marcos Antônio (Org.). **Representações Performáticas Brasileiras**: teorias, práticas e suas interfaces. Belo Horizonte, Mazza Edições, 2007, p 16-21. Disponível em: <http://nossaescrevivencia.blogspot.com/2012/08/da-grafia-desenho-de-minha-mae-um-dos.html>. Acesso em: 15 out. 2023.

EVARISTO, Conceição. De mãe. In: _____. **Poemas da recordação e outros movimentos**. Rio de Janeiro: Malê, 2021. p.79-80.

EVARISTO, Conceição. **Discurso de posse de Conceição Evaristo na ABC**. Disponível em: <<https://www.instagram.com/reel/C0gdETHulzl/?igsh=dHdlZGhhbXNkMWNr>>. Acesso em 18 dez. 2023.

FREITAS, H. Letramentos negros: o corpo como saber. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, 23(2), p.315-328, 2022. Disponível em: < <https://periodicos.unb.br/index.php/les/article/download/43499/35428/145389> >. Acesso em 15 mar. 2023.

GOMES, NILMA LINO. Cabelos crespos: coroas de rainhas. In: Kassandra Muniz; Analu Souza. (Org.). **Escrita de Mulheres Negras em Conta Gotas**: sobre futuros. 1. ed. São Paulo: Editora Langage, 2022, v. 1, p. 16-27.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. In: **Revista Ciências Sociais Hoje**, Anpocs, 1984, p. 223-244. Disponível: < https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4584956/mod_resource/content/1/06%20-%20GONZALEZ%2C%20Lélia%20%20Racismo_e_Sexismo_na_Cultura_Brasileira%20%281%29.pdf>. Acesso em 14 abr. 2023.

GRUPO GIRA DELAS. **Gira Sol**. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=8tNik>>

LJN0oU>. Duração: de 00:12:00 às 00:13:40. Acesso em 10 dez. 2023.

ILÊ AIYÊ. **Negras perfumadas**. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=COdVqYgZQy0>>. Acesso em 18 dez. 2023.

LISBOA, Luís Fernando. Venci a resistência a escrever sobre o amor. In: **Muito: Jornal A Tarde**, 08/01/2018. Disponível em: <<https://atarde.com.br/muito/livia-natalia-venci-a-resistencia-a-escrever-sobre-o-amor-927900>>. Acesso em 18 dez. 2023.

LITERAFRO. **Lívia Natália**. Disponível em: <<http://www.letras.ufmg.br/literafro/autoras/571-livia-natalia>>. Acesso em 18 dez. 2023.

NATÁLIA, Lívia. **Dia bonito pra chover**. Rio de Janeiro: Malê, 2017. p. 67-68

NATÁLIA, Lívia. **Água negra e outras águas**. Organização e ilustração Fernando Oberlaender. 2. ed. Salvador: EPP, 2016. p. 99

PETROBRAS. **Ilê Aiyê: que bloco é esse?** Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=w6yayr0WHA4>>. Acesso em 18 dez. 2023.

RIPLEY FILMES. **A Mulher Rei**: resumo em 10 minutos. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=WtidWQE-L9g>>. Acesso em 18 dez. 2023.

SALVADOR CAPITAL AFRO. **Ilê Aiyê - Poder negro: a revolução do tambor**. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=8IzRcNjM6fQ>>. Acesso em 18 dez. 2023.

SAMBA JAKÉ. **O balaio da nega é GG!** Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=mGIVuyjCH8M>>. Acesso em 10 dez. 2023.

SAMBA LEVA EU. **Cultura nova**. Faixa 16. Autor: Florisvaldo. Disponível em: <<https://soundcloud.com/user-221728106/faixa-16-samba-leva-eu-cultura-nova>>. Acesso em 10 dez. 2023.

SILVA JÚNIOR, Carlos da. **Reis e rainhas entre nós: onde Brasil escondeu realza africana sequestrada**. Disponível em: <<https://noticias.uol.com.br/colunas/presenca-historica/2022/11/16/reis-e-rainhas-entre-nos-onde-brasil-escondeu-realza-africana-sequestrada.htm>>. Acesso em 18 dez. 2023.

SOUZA, Ana Lúcia Silva. **Letramentos de reexistência**: poesia, grafite, música, dança: HIP-HOP. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

_____; LIMA, Maria Nazaré Mota de. Rodas de conversa em cena: potencializando vozes de estudantes, que sempre têm o que dizer. In: FREITAS, Henrique; ASSUMPCÃO, Simone (Orgs.). **Redes de aprendizagens entre a escola e a universidade**. Salvador: EDUFBA, 2019.

TAVARES, Juracy; BACALHAU, Luiz. Cordão umbilical. In: **Cadernos de educação, Salvador, PEP do Ilê Aiyê**, v.9, p35, 2001.

VELHO, Adson do Brito. **Não sou descendente de escravos. Eu descendo de seres humanos, que foram escravizados**. Disponível em: <<https://www.gnnews.com.br/noticia/2640/artigo->

qnao-sou-descendente-de-escravos-eu-descendo-de-seres-humanos-que-foram-escravizadosq-
>. Acesso em 18 dez. 2023.

VIANNA, Vinicius. Girodelas: grupo feminino de samba brilha no festival samba junino. **Empoderamento feminino: Jornal Massa, 25/06/2026**. Disponível em: <<https://jornalmassa.com.br/sao-joao-2023/girodelas-grupo-feminino-de-samba-brilha-no-festival-samba-junino-1227261>>. Acesso em 10 dez. 2023.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Fabricar o passado e apresentá-lo como um texto encadeado de sentidos. Esses foram os caminhos que indicaram a minha procura, nos diferentes momentos da vida, que agora desaguam nesse meu exercício cotidiano de ser um professor que quer, com o seu trabalho, ampliar o debate em torno da Educação para as Relações Étnico-Raciais e contribuir significativamente para a elaboração de práticas pedagógicas antirracistas e antissexistas, assim como para a melhoria da qualidade do ensino público brasileiro, de sobremaneira, no território em que me encontro enquanto docente.

Quando um professor – como eu – se propõe a ensinar leitura e escrita no Brasil, sem dúvida, ele tem a noção de que não será um desafio fácil de enfrentar, uma vez que, não raramente, ele olha para trás, analisa sua história e percebe várias lacunas, referentes a esses eixos, deixadas durante o seu processo formativo. Cada mestre que passou pela minha vida deixou marcas que serviram e ainda servem de reflexão e aprendizagem para a construção de novos percursos. Eis a intenção desse escrito: tornar viva uma memória formativa, a fim de dar continuidade a um caminho inédito, repleto de desafios, experiências e constantes crescimentos. Desde o princípio, portanto, de forma muito metalinguística, esta dissertação foi um exercício Sankofa: analisando o meu passado, eu compreendo o meu presente e projeto um futuro melhor, a partir de todas essas aprendizagens.

Assim, é muito evidente que o processo de ensino e avaliação, responsável pela formação do/a professor/a de língua portuguesa, é o principal vilão da ideologia suplantada no corpo docente de que as aulas de língua portuguesa têm a finalidade de aprender nomenclaturas gramaticais ou identificar informações explícitas no texto, repetindo o que é solicitado pelos livros didáticos e compêndios gramaticais. Sob esse viés, o currículo escolar desempenha a função de promover uma educação que combata a discriminação, auxiliando na diminuição das disparidades sociais, por meio das atividades escolares. Uma vez que o/a professor/a é responsável pela orientação, seja teórica, seja metodológica, seja técnica, pode-se considerar que, nesse sentido, ele/a é um agente transformador, tendo em vista que contribui para a transformação dos/as seus/as alunos/as, de modo a corroborar e configurar um ponto de partida à pretensão de uma mudança social. Entretanto, o material didático também se configura como um grande vilão desse processo, uma vez que, ao longo dos anos, tem apenas ratificado ideologias que somente contribuem para a perpetuação do poder hegemônico de homens brancos no Brasil.

Dessa maneira, após refletir sobre teorias defendidas por diversos/as estudiosos/as do

material didático para a EJA no Brasil, notou-se que, diante da persistência do racismo estrutural nas representações sociais e nas experiências culturais predominantes na escola, ancoradas exclusivamente em um referencial branco, eurocêntrico, masculino e cristão, uma educação antirracista e antissexista exige que os/as educadores/as assumam uma postura assertiva e determinada, por meio das quais devem mediar experiências que combinem o ensino da linguagem com a conscientização sobre raça e gênero, ao lidar com uma variedade de textos que reflitam a diversidade cultural, tanto na vida escolar quanto na vida cotidiana.

Portanto, como o meu desejo é o de ser um transformador da realidade da escola pública brasileira, propus um caderno de oficinas didáticas para o trabalho com a EJA sob uma perspectiva antirracista e antissexista, o qual eu acredito ser viável para as aulas de uma unidade letiva de língua portuguesa, como produto desta dissertação de mestrado. E aqui firmo o compromisso de, sendo aprovado pela banca de Defesa, buscar tornar o ato de ler uma experiência mais significativa e transformadora para os/as meus/minhas estudantes, ciente de que é necessário, enquanto educador, estar atento à realidade social em que eu e as minhas turmas estamos inseridos, a fim de que, por meio do meu compromisso com a melhoria da qualidade de ensino, da minha formação continuada e da proposição de adequadas práticas de letramento, eu contribua para a construção de um ambiente de leitura e de escrita acolhedor e estimulante para os/as estudantes da EJA, um ambiente capaz de apontar caminhos para os anseios do povo negro, especialmente da mulher negra, enfrentando e ajudando-os/as a superarem o racismo e o machismo, por meio de ações e valores antirracistas e antissexistas no cotidiano escolar, tornando-os/as autônomos/as no exercício da cidadania, em suas práticas de interação social, compreendendo criticamente as realidades sociais em que estão inseridos/as e atuando efetivamente para sua melhoria.

Nesse cenário, este educador também se identifica como alguém que compartilha as tradições histórico-culturais do povo africano. Assim, acredito ser incumbência dos/as educadores/as da Educação de Jovens e Adultos (EJA) assumir o compromisso social de difundir o conhecimento histórico acerca da comunidade negra no Brasil, suas relações com a África, suas vivências e seu impacto na construção da sociedade brasileira. Isso implica em desconstruir a narrativa de subjugação e escravidão imposta desde o Período Colonial no país. Afinal, como bem define Pinheiro (2023), “a professora, o professor, é um portal que une as memórias e os conhecimentos do mundo antigo à construção do mundo que está por vir” (PINHEIRO, 2023, p. 150).

Em um contexto educacional diversificado como o da Educação de Jovens e Adultos (EJA), que abarca uma variedade de perspectivas políticas e culturais, é imprescindível trazer

à tona a discussão sobre o movimento negro e a desigualdade racial no diálogo público e nos currículos escolares, assim como propor um processo educacional que reconheça sua história e seu papel como agentes sociais, o que se justifica pela predominância da ascendência africana na população brasileira, especialmente entre os alunos da EJA.

Dessa maneira, como professor de língua portuguesa, aprendi que é fulcral pautar-me em uma prática pedagógica associada a uma perspectiva sócio-histórica e multicultural da língua, na qual se valorizem a diversidade identitária e os registros linguísticos produzidos pelos/as estudantes nas suas múltiplas agências de letramento. Nesse sentido, urge que os materiais didáticos disponibilizados para o ensino de língua portuguesa admitam a percepção dos diversos letramentos nos quais os/as sujeitos/as aprendizes estão imersos/as, bem como da pluralidade de suas identidades sociais, e vislumbrem a vivência de um ensino da língua portuguesa que transcenda a perspectiva da normatividade.

Portanto, a escrita deste memorial contribuiu sobremaneira para meus estudos acerca dos processos de letramento, uma vez que pude compreender, por meio de uma abordagem teórica e crítica, o letramento como prática concreta e social. Ademais, ressalto a importância de se discutirem conceitos, teorias e metodologias que possam sustentar a prática profissional de professores/as e pesquisadores/as na atualidade. Assim, este trabalho se constitui como uma relevante ferramenta de estudo e de pesquisa sobre as práticas de letramento, não pretendendo esgotar tais discussões, mas ampliá-las, de modo a instrumentalizar aqueles/as professores/as que buscam por práticas que dialoguem com a Educação para as Relações Étnico-Raciais e a estimular outros/as docentes pesquisadores/as a produzirem e socializarem novas metodologias pautadas neste intuito.

E, por falar em produzir, as teorias discutidas neste percurso formativo no Profletras, sobretudo as que trataram de práticas de produção de leitura e escrita e de práticas antirracistas e antissexistas, resignificaram o meu pensamento em relação à minha práxis relacionada à abordagem sobre o ensino da língua em sala de aula. Dessa forma, produzir um material didático que valorize as identidades – sobretudo linguísticas – é a prioridade que tenho como professor em promover uma aprendizagem viva, participativa, antirracista e antissexista, capaz de contribuir para o processo de alteridade social dos sujeitos e para a construção de uma sociedade mais justa e equânime.

Dito isso, cabe salientar que este trabalho não tem por pretensão esgotar a discussão acerca das práticas de letramento ocorridas nas aulas de língua portuguesa das turmas da EJA, nem tampouco revelar uma proposta de material didático imperatória e/ou incontestável – como um compêndio a ser seguido pelos/as professores/as –, mas sim de propor uma reflexão acerca

do ensino da língua, socializando as etapas autoinvestigativas do autor no curso do Profletras, enquanto docente-pesquisador, contribuindo para a formação de outros/as docentes e, sobretudo, dos/as estudantes da EJA, nos seus processos de letramentos, transformando suas vivências por meio das práticas antirracistas e antissexistas; e um caminho viável, dentre os tantos possíveis, que contribua um pouco mais para a superação do racismo e do sexismo, por meio da construção de um material didático-pedagógico voltado à Educação para as Relações Étnico-Raciais. Afinal, para mim, reconhecer e lidar com a questão racial não constitui mais um desafio exclusivo para um/a professor/a, mas sim uma obrigação de todo/a cidadão/ã democrático/a, consciente politicamente e comprometido com a emancipação do povo negro brasileiro.

REFERÊNCIAS

- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. Trad. Julia Romeu. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- ALENCAR, Kátia Queiroz. **Pelas águas de Medusa: (ex)tradição, escrita e vanguarda em Água Viva**, de Clarice Lispector. [s.l.]: Viseu, 2020.
- AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Sueli Carneiro; Editora Jandaíra, 2021.
- _____. **O Que é Interseccionalidade?** Belo Horizonte: Letramento; Justificando, 2018.
- ANDRADE, C. A. *et alli*. Perspectivas e desafios: conhecendo a realidade do Projeto 3º Tempo – aprender a fazer. In: **I Congresso Internacional da Cátedra UNESCO de Educação de Jovens e Adultos**. João Pessoa - Paraíba. 2010.
- ANJOS, L. A.; GOMES, G. P.; SOUZA, J.B. A prática pedagógica da EJA: refletindo sobre as singularidades e o perfil dos educandos. In: **Anais da Semana de Pedagogia**. Edição atual, v. 1, n. 1, Jequié, 2011.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1996.
- ARAÚJO, Eduardo Oliveira de. **O lugar do negro no livro didático de Português: representações étnicas no ensino de língua**. Sobre Tudo, v. 12, n. 2, P. 28-62, 2021.
- ARROYO, Miguel. **Passageiros da noite: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.
- ASANTE, K. Afrocentricidade: notas sobre uma posição disciplinar. In: NASCIMENTO, E. L. (Org.). **Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora**. São Paulo: Selo Negro, 2009. p. 93-110.
- BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz**. 49ª. ed. São Paulo: Loyola, 2007.
- BARBOSA, Maria Lúcia Ferreira de Figueiredo **Práticas de leitura no ensino fundamental / organizado por Maria Lúcia Ferreira de Figueiredo Barbosa e Ivane Pedrosa de Souza**. — Belo Horizonte: Autêntica, 2006. 144 p. ISBN 85-7526-200-9 1. Educação. 2. Alfabetização. I.Souza, Ivane Pedrosa de. II.Título.
- BENJAMIN, Roberto Emerson Câmara. **A África está em nós: história e cultura afro-brasileira**. João Pessoa, PB: Editora Grafset, 2004.
- BENTO, Cida. **O pacto da branquitude**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.
- BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, 1º jan. 2003.
- _____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

_____. Ministério da Educação. **Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: 2010.

_____. Ministério da Educação. **Parecer nº 011**. Brasília: MEC, 2000.

_____. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB nº 1**. Brasília: MEC, 2021.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais (PCN): terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília: MEC/SEF, 1998.

Capa do Jornal Correio de 09-10/09/2023. **Correio24horas**. Disponível em: <<https://impresso.correio24horas.com.br/html5/reader/production/default.aspx?pubname=&edid=c6886ba2-8c21-458b-bcd3-81993daeefea>>. Acesso em 18 jan. 2024.

CÂMARA MUNICIPAL DE SALVADOR. **Lei Orgânica**. Disponível em: <https://www.cms.ba.gov.br/lei-organica>. Acesso em: 22 abr. 2024.

CANDAU, V. M. F.; OLIVEIRA, L. F. de. Pedagogia Decolonial e Educação Antirracista e intercultural no Brasil. In: **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v.26, n.01, p. 15-40, abr. 2010.

CARNEIRO, Sueli. O matriarcado da miséria. In: _____. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2011. p.127-130

CARNEIRO, Sueli. **Dispositivo de racialidade: a construção do outro como não ser como fundamento do ser**. 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2023.

CENPEC. **Em Busca de Saídas para a Crise das Políticas Públicas de EJA, 2022**. Disponível em: <<https://observatorio.movimentopelabase.org.br>>. Acesso em 15 out. de 2023.

CONCEIÇÃO, Augusto; SAMBA FAMA. **Minha mãe Menininha**. Disponível em: <https://tempomusica.blogspot.com/2009/12/maestro-vivaldo-conceicao.html>. Acesso em 23 maio 2023.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário: teoria e prática**. 2. Ed. São Paulo: Editora Contexto, 2012.

D'ANDREA, Tiaraju. Contribuições para a definição dos conceitos periferia e sujeitas e sujeitos periféricos. **Novos Estudos CEBRAP**, 39(1), Jan-Abr 2020, 19–36. Disponível em: <<https://doi.org/10.25091/S01013300202000010005>>. Acesso em 22 de jan. 2024.

D'ÁVILA, Cristina Maria. **Decifra-me ou te devorarei: o que pode o professor frente ao livro didático?** 2. ed. Salvador: EDUNEB; EDUFBA, 2013.

DAVIS, Angela. **Quando a mulher negra se movimenta, toda a estrutura da sociedade se movimenta com ela**. El país, Salvador, 27, jun, 2017. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2017/07/27/politica/1501114503_610956.html. Acesso em: 01 mai. 2023.

DOMINGUES, P. Um “tempo de luz”! – A Frente Negra Brasileira (1931-1937) e a questão da educação. **Revista Brasileira de Educação**, vol. 13, n. 39, 2008, São Paulo, p. 517-534

EVARISTO, Conceição. A escrevivência e seus subtextos. In: DUARTE; NUNES (Orgs). **Escrevivência: a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo**. 1. ed. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020.p. 26-47.

EVARISTO, Conceição. De mãe. In: _____. **Poemas da recordação e outros movimentos**. Rio de Janeiro: Malê, 2021. p.79-80.

Faixa 01: **Peão Doido**, por Juracy. Disponível em: <https://soundcloud.com/user-221728106/faixa-01-juraci-cantando-piao-doido>. Acesso em 23 maio 2023.

Faixa 02: **Ser conscientização**. Autores: Da Vizinha, Juca Maneiro e Silvio Almeida, por Geraldo Miranda Jr. dos Negões. Disponível em: <https://soundcloud.com/user-221728106/faixa-02-paulo-e-geraldos-negoes-ser-concientizacao>. Acesso em 23 maio 2023.

FERREIRA, L. F. Luiz Gama: um abolicionista leitor de Renan. **Estudos Avançados**, 21(60), 271–288, 2007. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0103-40142007000200021>>. Acesso em 10 jan. 2024.

_____. **Com a palavra, Luiz Gama**. São Paulo: Imprensa Oficial, 2011.

FREITAS, H. Encruzilhadas epistemológicas para as Literaturas Africanas no Brasil. In: LIMA, E. G.; CORDEIRO, V. M. R. **Modos de ler: oralidades, escritas e mídias**. Curitiba: Arte & Letra, 2014, p. 175-189.

_____. Letramentos negros: o corpo como saber. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, 23(2), p.315-328, 2022. Disponível em: < <https://periodicos.unb.br/index.php/les/article/download/43499/35428/145389> >. Acesso em 15 mar. 2023.

GOMES, N. L. Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. In: CAVALLEIRO, E. **Racismo e antirracismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Summus, 2001.

_____. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: BRASIL. **Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei federal nº 10.639/03**. Brasília: MEC, 2005. p. 39 - 62.

_____. Educação de Jovens e Adultos e a questão racial: algumas reflexões iniciais. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino (Orgs.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 87-104.

_____. Diversidade étnico-racial como direito à educação: a Lei nº 10.639/03 no contexto das lutas políticas da população negra no Brasil. In: SOARES, Leôncio. [et al.]. **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 693-712.

_____. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017. 154 p.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. In: **Revista Ciências Sociais Hoje**, Anpocs, 1984, p. 223-244. Disponível: <<https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/45849>

56/mod_resource/content/1/06%20-%20GONZALEZ%2C%20Lélia%20%20Racismo_e_Sexismo_na_Cultura_Brasileira%20%281%29.pdf>. Acesso em 14 abr. 2023.

_____. A mulher negra na sociedade brasileira: uma abordagem político-econômica. In: RIOS, Flavia; LIMA, Márcia. **Por um feminismo afro Latino Americano: ensaios, intervenções e diálogos**. Rio Janeiro: Zahar, 2020. p. 1-14.

GUIMARÃES, Leandro da S. Periferia e Espaços Periféricos: notas gerais. **Revista Perspectiva Geográfica**. Marechal Cândido Rondon, v. 10, n. 13, p. 109-118, jul.-dez., 2015. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/pgeografica>>. Acesso em 10 out. 2023.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva/Guaracira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

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

IBGE. **Censo Brasileiro de 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2012.

_____. [Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - PNAD Contínua]. **Sobre a composição da variável renda domiciliar per capita utilizada na construção e análise da distribuição dos rendimentos na PNAD contínua**. Rio de Janeiro: IBGE, 16 set. 2019b. 8 p. Nota técnica set./2019. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/17270-pnad-continua.html?=&t=notas-tecnicas>. Acesso em: out. 2022.

_____. **Censo Brasileiro de 2022**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: <<https://censo2022.ibge.gov.br/panoram>
a/?utm_source=ibge&utm_medium=home&utm_campaign=portal. Acesso em 15 dez. 2023.

KAFKA, Franz. **A metamorfose**. Trad. Lourival Albuquerque. São Paulo: Abril Coleções, 2010. 96 p.

KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: _____ (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995. Coleção *Letramento, Educação e Sociedade*.

_____. **Preciso “ensinar” o letramento?** Campinas: UNICAMP, 2005.

LAJOLO, Marisa. **O que é literatura**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

LIGA DO SAMBA JUNINO. **1º EP Coletânea 50 anos**. YouTube, 2022. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=ft32RU5LtMk>>. Acesso em 18 ago. 2023.

LIMA, Maria Consuelo Alves; MELO, Rayane de Jesus Santos. Um olhar sobre a trajetória histórica e as características da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. **Ensino em Re-Vista**, v. 26, n. 2, p. 572-589, 30 jun. 2019.

LORDE, Audre. A transformação do silêncio em linguagem e ação. In: **Lesbian and Literature Panel**. Chicago, Illinois: Modern Language Association, 1977. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/a-transformacao-do-silencio-em-linguagem-e-acao/>>. Acesso em 28 jun 2022.

_____. Vivendo com um câncer. In: WERNECK, Jurema; MENDONÇA, Maisa; WHITE, Evelyn. **O livro da saúde das mulheres** negras. Rio de Janeiro: Pallas, Criola, 2000.

Mapa de localização do bairro de Brotas. **Google Maps 2024**. Disponível em: < <https://www.google.com/maps/place/Brotas,+Salvador++BA,+40301-155/@-12.9863306,38.5067197,14z/data=!4m6!3m5!1s0x71604b2c3766005:0x46e00bb791872aee!8m2!3d-12.9850099!4d38.5015788!16s%2Fm%2F04g1vtm?entry=tту> >. Acesso em 18 jan. 2024.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura?** São Paulo: Brasiliense, 1999.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MELO, Gustavo José Jaques de; LÜHNING, Ângela Elisabeth. **Pontos de Interrogação**, v. 8, n. 2, jul.-dez., p. 179-198, 2018.

MENDES, L. G.; FIGUEIRA-BORGES, G. **Construções do corpo negro em Livro Didático de Língua Portuguesa**. Revista Ícone, v. 17, p. 117-131, 2017.

MUNANGA, K. **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação **100 anos de produção bibliográfica sobre o negro**. v.1. Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2000.

_____. Uma Abordagem Conceitual das Noções de Raça, Racismo, Identidade e Etnia IN: BRANDÃO, André Augusto P. **Programa de Educação Sobre o Negro na Sociedade Brasileira**, Ed. EDUFF, Rio de Janeiro, 2004.

_____. **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2005.

_____. Algumas considerações sobre “raça”, ação afirmativa e identidade negra no Brasil: fundamentos antropológicos. **Revista USP**, São Paulo, n.68, p. 46-57, dezembro/fevereiro 2005-2006.

MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. **Para entender o negro no Brasil de hoje: história, realidades, problemas e caminhos**. São Paulo: Global: Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação, 2004 (Coleção Viver, Aprender).

NASCIMENTO, Abdias do. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

_____. Teatro Experimental do Negro: trajetória e reflexões. In.: **Estudos Avançados**. Vol. 18. N.º 50. São Paulo: 2004, pp. 209-224.

NASCIMENTO, Elisa Larkin; GÁ, Luiz Carlos (Org.). **Adinkra: sabedoria em símbolos africanos**. Rio de Janeiro: Pallas, 2009.

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

OBSERVASSA: observatório de bairros Salvador. **Brotas 2018**. Disponível em: <<https://observatoriobairrossalvador.ufba.br/bairros/brotas>>. Acesso em: 30 abr. 2023.

PINHEIRO, Bárbara Carine. **Como ser um educador antirracista**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2023. 160 p.

PORCARO, Rosa Cristina. **A história da educação de jovens e adultos no Brasil**. Viçosa: Departamento de Educação da Universidade Federal de Viçosa, 2007. Disponível em: <www.dpe.ufv.br/nead/docs/ejaBrasil.doc>. Acesso em: 20 fevereiro 2014.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. **Manifesto por um Brasil literário**. Paraty: [s. n.], 2009. Disponível em: <<http://www.brasilliterario.org.br/manifesto.php>> Acesso em: 25 mai. 2015.

REIS, Ian. Salvador se compromete a corrigir atual situação da Educação de Jovens e Adultos (EJA). **Ministério Público do Estado da Bahia**, 2023. Disponível em: <<https://www.mpba.mp.br/noticia/68389>>. Acesso em 10 ago. 2023.

REIS, Severino. **Escrevivências e reexistências: discentes da EJA como sujeitos leitores e escritores**. 2021. 125 f. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2021.

ROCHA, Aldaíce D. **Letramentos de reexistência e alteridade na constituição identitária de estudantes da EJA**. 2018. 223 f. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018.

SANTOS, Milton. **A Urbanização Brasileira**. São Paulo: Hucitec, 1994.

_____. O Retorno do Território. In: SANTOS, Milton; SOUZA, Maria Adélia A.; SILVEIRA, Maria Laura (Orgs.). **Território: Globalização e Fragmentação**. São Paulo: Hucitec / Anpur, 1994, p. 15-20.

_____. **A Natureza do Espaço**. Técnica e Tempo. Razão e Emoção. São Paulo: Hucitec, 1996. 308 p.

SCHARDONG, R. **Dimensões históricas, filosóficas, sociológicas e políticas da educação de jovens e adultos**: livro didático. Palhoça: Unisul Virtual, p.52. 2015.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SALVADOR. **Resolução CME nº 041/2013**: Dispõe sobre normas para a organização do currículo da Educação de Jovens e Adultos – EJA. 2013. Disponível em: <http://educacao3.salvador.ba.gov.br/adm/wp-content/uploads/2016/04/RES-CME-041-2013-EJA.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2024.

SILVA, Ana Célia da. **Desconstruindo a discriminação do negro no livro didático**. 1. ed. Salvador: EDUFBA, 2001. v. 1.

_____. A desconstrução da discriminação no Livro Didático. In: MUNANGA, K. (org). **Superando o racismo na escola**. 2ª ed., Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetizada e Diversidade, MEC/BID/UNESCO. 2005.

_____. **A representação social do negro no livro didático**: o que mudou? Por que mudou? Salvador: EDUFBA, 2011.

_____. **A discriminação do negro no livro didático**. Salvador: EDUFBA, 2019.

SILVA, Anderson; COSTA, Elizangela (Orgs.). **Livro didático**: olhares dialógicos. Campinas,

SP: Pontes Editores, 2017. 169 p.

SILVA, Natalino Neves da. Educação de Jovens e adultos e a formação inicial de professores dos cursos de licenciaturas. In: GONÇALVES, Luciane Ribeiro Dias; NOGUEIRA, Marcelo Vitor Rodrigues (Orgs.). **Diálogos reexistentes com a educação para as relações étnico-raciais e a educação de jovens e adultos** [livro eletrônico]. 1. ed. Ituiutaba, MG: Editora Baobá, 2023. PDF. p.85-104.

_____. Educação de jovens e adultos e o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. **Crítica Educativa** (Sorocaba/SP), v. 3, n. 3, p. 200-213, ago./dez. 2017.

_____. **Juventude negra na EJA: o direito a diferença**. Mazza Edições, 2010.

SILVA, S. R. da; BENASSI, F. L. Livro didático de português: valorização do sujeito negro ou embranquecimento social? **Revista Itinerarius Reflectiones**, v. 17, n. 2, p. 1-20, 2021.

SOARES, L.J.G. A educação de jovens e adultos: momentos históricos e desafios atuais. **Revista Presença Pedagógica**, v.2, nº11, Dimensão, set/out 1996.

SOARES, Magda. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, Vera (Org.). **Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF**. São Paulo: Global, 2003. p.89-113.

SOUZA, Ana Lúcia Silva. **Letramentos de reexistência: poesia, grafite, música, dança: HIP-HOP**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

_____; LIMA, Maria Nazaré Mota de. Rodas de conversa em cena: potencializando vozes de estudantes, que sempre têm o que dizer. In: FREITAS, Henrique; ASSUMPÇÃO, Simone (Orgs.). **Redes de aprendizagens entre a escola e a universidade**. Salvador: EDUFBA, 2019.

SOUZA, Marina de Mello. **África e Brasil Africano**. São Paulo: Ática, 2006.

WENDELL, Bruno. BDM comanda o tráfico em sete bairros de Salvador. **Correio 24 horas** (jornal). 22 de janeiro de 2017. Disponível em: <https://www.correio24horas.com.br/salvador/bdm-comanda-o-trafico-em-sete-bairros-de-salvador-0117>. Acesso em 14 abr. 2023.

VIEIRA, Hamilton. **Sambão junino: africanizando o São João lusitano**. Jornal A Tarde, Salvador, 09 mai. 1993. L&I, p.10.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. 11. ed. São Paulo: Global Editora, 2003.