

O fazer docente comprometido com a educação para as relações étnico-raciais



LITERATURA E LÍNGUA PORTUGUESA

COORDENAÇÃO
TÉCNICA



INICIATIVA



APRESENTAÇÃO

Esta publicação reúne uma série de materiais elaborados pelo programa *Escrevendo o Futuro*, com enfoque nas questões étnico-raciais na educação, para apoiar educadoras(es) no planejamento de aulas de Literatura e Língua Portuguesa.



O *Escrevendo o Futuro* é uma iniciativa do Itaú Social, com coordenação técnica do Cenpec, que desenvolveu, entre os anos de 2002 e 2024, ações de formação para professoras e professores de Língua Portuguesa das escolas públicas do Brasil.



Dentre as ações de maior destaque estão: a publicação dos Cadernos Docentes, com orientações para trabalhar os gêneros poema, memórias literárias, crônica, artigo de opinião e documentário em sala de aula; a publicação da revista *Na Ponta do Lápis*, de caráter educativo e cultural, com o objetivo de apoiar a prática de docentes interessados no ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa; o oferecimento de diversos *cursos on-line*, com foco na formação de professoras(es) para o ensino de leitura e escrita; e a realização da *Olimpíada de Língua Portuguesa*, um concurso de produção de textos de diversos gêneros que mobilizou professoras(es) e suas turmas ao longo de sete edições;

Estão reunidos neste especial diversos artigos, entrevistas, planos de aula e textos literários para inspirar e repertoriar um fazer docente comprometido com a educação antirracista.

Boa leitura!


Sumário


 1. Introdução.....	07
<hr/>	
 2. Artigos reflexivos sobre o ensino de história e cultura afro-brasileira e africanas nas escolas.....	09
2.1 Educação para as relações étnico-raciais-ERER: o que nos dizem os 20 anos da Lei 10.639?, de Gina Vieira Ponte.....	11
2.2 Feminismo negro – para um novo marco civilizatório, de Djamila Ribeiro.....	23
2.3 Unindo o discurso à prática: não basta ser antirracista. É preciso ler o que as autoras e autores negros escrevem, de Bel Santos Mayer.....	30
2.4 Por que trabalhar literatura afro-brasileira na escola?, de Lara Rocha.....	39
2.5 A contação de história para o empoderamento da criança negra e a literatura negro-brasileira do encantamento infantil e juvenil: mudanças necessárias de paradigmas, de Kiusam de Oliveira.....	48
2.6 Machado de Assis, um escritor negro, de Esdras Soares.....	64
2.7 De ex-escravizado e autodidata a “autor”: a produção literária de Luiz Gama, de Ligia Fonseca Ferreira.....	75
2.8 Literatura, afeto e comprometimento social: a importância da obra de Conceição Evaristo na educação, de Oluwa Seyi.....	86
2.9 Maria Firmina dos Reis – inaugurando a literatura de autoria feminina negra, Luciana Martins Diogo.....	91
2.10 Quarto de despejo como diário de Carolina Maria de Jesus: armadilhas e possibilidades em sala de aula, de Fernanda Sousa	100
2.11 Nei Lopes e José Craveirinha: poemas de dormir e de acordar amor, de Dinha (Maria Nilda de Carvalho Mota).....	106
2.12 É Educação quando morre o coração?, de Lara Rocha.....	113

2.13 <i>As quizambas da Educação Integral: uma perspectiva a partir do amor e da descolonização</i> , de Lara Rocha.....	122
2.14 <i>Educação Integral e ensino de Língua Portuguesa: diálogos necessários</i> , de Gina Vieira Ponte.....	131
2.15 <i>Catucá: de passagem por uma comunidade educadora</i> , de Fernanda Mendes.....	140
2.16 <i>A importância de celebrar o 20 de novembro – Dia da Consciência Negra</i> , de Washington Góes.....	148
<hr/>	
 3. Planos de aula e materiais de orientações para a prática em diálogo com a Lei nº 10.639/03.....	156
3.1 <i>A escrita negra de Machado de Assis em seus contos e crônicas</i> , elaborado por Esdras Soares.....	157
3.2 <i>Escritas de si em diálogo: um trabalho com o gênero diário</i> , elaborado por Lara Rocha e Eduarda Ribeiro Rodrigues.....	200
3.3 <i>Nossas vivências e as escrevivências de Conceição Evaristo</i> , elaborado por Elaine de Azevedo, Marilane Leite e Karla de Souza.....	226
3.4 <i>Leitura literária: debatendo a violência nas escolas por meio da literatura</i> , elaborado por Lara Rocha e Eduarda Ribeiro Rodrigues.....	242
3.5 <i>Literatura afro-brasileira: proposta de trabalho com o livro Leite do Peito</i> , de Geni Guimarães, elaborado por Lara Rocha.....	265
<hr/>	
 4. Artigos reflexivos sobre o ensino de história e culturas indígenas nas escolas.....	306
4.1 <i>Educação Escolar Indígena: Existir para resistir!</i> , de Zilma Rosana Acevedo Oliveira.....	308

4.2 <i>Um breve panorama das línguas indígenas do Brasil</i> , de Anari Braz Bomfim.....	318
4.3 <i>Um tronco para chamar de nosso</i> , de Trudruá Dorrico.....	328
4.4 <i>As línguas dos povos indígenas no contexto escolar</i> , de Luã Apyka.....	335
4.5 <i>Artes verbais indígenas: portais para uma educação pluriversal</i> , de Sony Ferseck.....	341
4.6 <i>Lê, para se encontrar no mundo: a literatura indígena na sala de aula</i> , de Jeane Almeida da Silva.....	354
4.7 <i>Pela literatura, conhecer jovens indígenas brasileiros</i> , de Marina Almeida.....	366
<hr/>	
5. Planos de aula e materiais de orientações para a prática em diálogo com a Lei nº 11.645/08.....	381
5.1 <i>Apresentando a literatura indígena: orientações para a leitura do conto “A gênese Maraguá e a origem do mundo”</i> , de Yaguarê Yamã, elaborado por Sony Ferseck.....	382
5.2 <i>Sinopse no estilo “Netflix”: será que essa lenda daria um filme?</i> , elaborado por Luciana Soares.....	395
<hr/>	
6. Entrevistas.....	421
6.1 Macaé Evaristo: “A alegria é revolucionária” – Em defesa do direito à educação e da justiça social.....	421
6.2 Jeferson Tenório: Da literatura em sala de aula à sala de aula na literatura.....	432
6.3 CUTI Luiz Silva: Por uma literatura negro-brasileira.....	442
6.4 Bel Santos Mayer: Literatura para nos tirar do lugar.....	452

6.5 Raquel Trindade: Uma vida dedicada à arte.....	468
6.6 Conceição Evaristo: Nasci rodeada de palavras.....	477
6.7 Roberta Estrela D’Alva: A poesia sempre vence.....	488
6.8 Lilia Guerra: Perifobia, "a periferia é sempre mais distante".....	499
6.9 Daiara Tukano: Ideias para reflorestar o mundo.....	507
6.10 Yaguarê Yamã: Pelos livros, trazer a beleza da aldeia para a cidade.....	519
<hr/>	
 7. Podcast Educação na ponta da língua.....	529
7.1 Episódio #01 – História e cultura dos povos indígenas na educação.....	530
7.2 Episódio #04 – Línguas e literatura indígena na escola.....	531
7.3 Episódio #07 – História e cultura afro-brasileira na escola.....	532
7.4 Episódio #08 – Literatura afro-brasileira na escola.....	533
<hr/>	
 8. Textos literários.....	534
8.1 Cremos, de Conceição Evaristo.....	534
8.2 Tatuapé. O caminho do tatu, de Daniel Munduruku.....	536
8.3 Integridade, de Geni Guimarães.....	539
8.4 Dia de graça, de Lilia Guerra.....	541
8.5 Não as matem, de Lima Barreto.....	549
8.6 Poemas selecionados de Luiz Gama.....	552
8.7 Missa do galo, de Machado de Assis.....	562
8.8 O relógio de ouro, de Machado de Assis.....	572
8.9 Sobre escrever, de Ricardo Aleixo.....	583
8.10 Diga-me alguma coisa, pelo amor de Deus!, de Sacolinha.....	586
8.11 A gênese maraguá e a origem do mundo, de Yaguarê Yamã.....	589
8.12 Ka’apora’rãga e as mães da mata, de Yaguarê Yamã.....	596
8.13 Meus olhos bonitos, de Yaguarê Yamã.....	599

 9. ANEXOS	604
9.1 <i>A literatura, os jovens e a escola: caminhos para a leitura literária e a formação de leitores</i> , de Esdras Soares e Lara Rocha.....	604
9.2 <i>Ensinar leitura lendo</i> , de Magda Soares.....	615
9.3 <i>Diário de leituras: caminhos de mediação do texto literário no cotidiano escolar</i> , de Maria Coelho Araripe de P. Gomes.....	629

 EXPEDIENTE	640
---	------------

1. Introdução

Para pensar e praticar uma educação antirracista no Brasil é preciso, em um primeiro momento, reconhecer as desigualdades históricas presentes em nossa sociedade e compreender como elas se manifestam, por exemplo, em projetos pedagógicos que abordam conteúdos e conhecimentos forjados em uma visão de mundo uniforme, homogênea. No bojo deste entendimento está o compromisso de construir paradigmas para o ensino e aprendizagem nas escolas que acolham as diferentes epistemologias, os outros saberes e as contribuições culturais elaboradas a partir da diversidade de povos e etnias que compõem o nosso tecido social.

Como fruto das lutas promovidas pelos movimentos negro e indígena, tivemos, no âmbito das políticas públicas, dois importantes marcos para a concretização de uma educação para as relações étnico-raciais: a Lei nº 10.639, de janeiro de 2003, que tornou obrigatória a inclusão da História e Cultura Afro-Brasileira e Africanas nos currículos da educação básica, com o intuito de dar visibilidade à história das populações negras no país, destacando suas tradições e contribuições para a formação da sociedade brasileira; e a Lei 11.645, de março de 2008, que ampliou essa perspectiva tornando obrigatória também a inclusão da História e Cultura Indígenas.

Apesar dos avanços trazidos por estas normativas, as escolas brasileiras ainda enfrentam desafios para implementar uma concepção de educação que valorize e celebre as narrativas plurais presentes em nossa formação e constituição social. Um dos fatores que contribuem para que isso ocorra é a existência de lacunas significativas nos processos formativos de professoras e professores.

Neste sentido, a presença de pensamentos, saberes, ciências e conhecimentos diversos produzidos por personalidades, cientistas, pesquisadoras(es), autoras e autores negras(os) e indígenas deve compor o planejamento docente de forma integral e independente de um calendário de eventos circunscritos aos meses de abril e novembro.

E pensando justamente nas premissas de celebrar, memorar e repertoriar, reunimos neste especial conteúdos que abordam a história, a literatura e as culturas negras e indígenas para que estas temáticas possam integrar, de forma contínua, os programas de ensino de Língua Portuguesa e Literatura de professoras e professores nas salas de aula brasileiras.

2. Artigos reflexivos sobre o ensino de história e cultura afro-brasileira e africanas na escola

Nesta seção você encontra publicações com reflexões que dialogam com a Lei nº 10.639/03. Em “Educação para as relações étnico-raciais-ERER: o que nos dizem os 20 anos da Lei 10.639?”, Gina Vieira faz considerações sobre **os avanços e desafios dos mais de 20 anos desta lei.**

Em “Feminismo negro – para um novo marco civilizatório”, Djamila Ribeiro pontua **a importância e centralidade do feminismo negro para o debate político** e apresenta uma análise sobre a opressão da mulher negra a partir do recorte da interseccionalidade.

Sobre a **importância da leitura literária comprometida com práticas antirracistas**, leia os artigos “Por que trabalhar literatura afro-brasileira na escola?”, de Lara Rocha; “A contação de história para o empoderamento da criança negra e a literatura negro-brasileira do encantamento infantil e juvenil: mudanças necessárias de paradigmas”, de Kiusam de Oliveira; “Unindo o discurso à prática: não basta ser antirracista. É preciso ler o que as autoras e autores negros escrevem”, da educadora social Bel Santos Mayer; e “A importância de celebrar o 20 de novembro – Dia da Consciência Negra”, de Washington Góes.

Refleta também sobre **as relações entre as concepções de educação integral e as questões de raça** nos artigos: “As quizambas da Educação Integral: uma perspectiva a partir do amor e da descolonização”, de Lara Rocha; “Educação Integral e ensino de

Língua Portuguesa: diálogos necessários, de Gina Vieira Ponte; e *“Catucá: de passagem por uma comunidade educadora”*, de Fernanda Mendes.

Por fim, **amplie seu repertório literário e confira dicas e sugestões para levar importantes autoras e autores negros(os) da literatura brasileira para a sala de aula** com a seguinte seleção de artigos: *“Machado de Assis, um escritor negro”*, de Esdras Soares; *“De ex-escravizado e autodidata a “autor”: a produção literária de Luiz Gama”*, de Lígia Fonseca Ferreira; *“Literatura, afeto e comprometimento social: a importância da obra de Conceição Evaristo na educação”*, de Oluwa Seyi; *“Maria Firmina dos Reis – inaugurando a literatura de autoria feminina negra”*, de Luciana Martins Diogo; *“Quarto de despejo como diário de Carolina Maria de Jesus: armadilhas e possibilidades em sala de aula”*, de Fernanda Sousa; *“É Educação quando morre o coração?”*, de Lara Rocha, sobre o conto *“Metamorfose”* de Geni Guimarães; e *“Nei Lopes e José Craveirinha: poemas de dormir e de acordar amor”*, uma análise literária da poeta e editora independente Dinha (Maria Nilda de Carvalho Mota).

2.1

Educação para as relações étnico-raciais-ERER: o que nos dizem os 20 anos da Lei 10.639?

Gina Vieira Ponte

Quando a Lei 10.639 foi aprovada eu estava atuando como professora havia 11 anos. Desde então, fui acompanhando, a partir do chão da escola, os efeitos desta legislação nos projetos político-pedagógicos. Principalmente, fui percebendo o esforço valoroso de muitas educadoras e educadores em cumprir a lei. E o meu objetivo neste cafezinho que tomamos aqui, na Sala das professoras, é propor que façamos juntas(os) um balanço do que foram estas duas décadas de aplicação de uma lei tão importante para a educação brasileira e que levou tanto tempo para ser aprovada.

Neste diálogo, convido cada uma(um) de vocês a pensarem em como sentiram-se quando se viram diante da tarefa de levar para as aulas a cultura e a história africana e afro-brasileira, como determina a lei. Eu me recordo de ser tomada por um sentimento de muita insegurança, porque até aquele momento, não tinha feito nenhuma formação na área, não me lembro sequer que tivesse havido alguma oferta. Depois da aprovação da lei eu fiquei sabendo de uma especialização voltado à temática, mas não consegui ser selecionada porque as vagas eram muito restritas. Na época eu não conseguia elaborar muito bem o porquê de tanta insegurança, mas hoje compreendo que a origem dela estava no fato de que todas(os) nós, professoras e professores da Educação

Básica, recebemos uma educação centrada na cultura europeia e ocidental. Desde as séries iniciais, passando pela graduação, até a formação continuada eu tinha sido colocada em contato exclusivamente com o pensamento de intelectuais gregos, romanos, alemães, italianos...

Aos poucos, fui compreendendo que o que a Lei 10.639/2003 e a Lei 11.645 (aprovada em 2008 e que tornou obrigatório também o ensino voltado para a cultura e a história dos povos indígenas) propunham era uma mudança profunda no paradigma educacional brasileiro. Aplicar estas leis significava mudar profundamente muitas das nossas crenças, saberes, visões de mundo e percepção da cultura, e mudar, inclusive, muito do que estava anunciado nos nossos currículos e materiais didáticos. Fui me dando conta de que era necessário propor uma educação antirracista, antes de tudo, porque a nossa educação é racista. Podemos falar com toda segurança que a nossa educação é racista porque, como nos informa a grande Lélia Gonzalez¹, a educação que nos é oferecida privilegia como superiores e válidos os saberes, a visão de mundo, a religiosidade, a estética, as crenças e os valores de um grupo étnico específico: os brancos. Tudo isso faz parte de um projeto de poder que começa com o Brasil Colônia e que segue até hoje, porque como alguns autores nos lembram, a colonização tem efeitos, desdobramentos que não cessam quando o país deixa de ser colônia de Portugal. Estes efeitos se espraiam no que estes autores vão chamar de “colonialidade do ser, do saber e do poder”.

¹ LÉLIA GONZALEZ (1935-94) foi uma das mais importantes intelectuais brasileiras do século XX e autora de uma extensa produção escrita sobre os estudos de raça e gênero no Brasil. Leia mais sobre a autora no link

<https://www.google.com/url?q=http://www.letras.ufmg.br/literafro/ensaistas/1204-lelia-gonzalez&sa=D&source=docs&ust=1729628313267882&usq=AOvVaw21NUnb8suFwZTLfTDSHVbt>.

Em função desta imposição da perspectiva europeia e branca ao longo da formação das(os) docentes, que se traduz em uma barreira para aplicação das Leis 10.639 e 11.645, hoje, passados esses 20 anos, já ouvi algumas pessoas dizerem que a lei “não pegou”, como muitas leis que não pegam no nosso país. Eu, que estive estes 20 anos no chão da escola, discordo desta afirmação. De fato, como apontou o estudo [Educação antirracista: pesquisa sobre a implementação da Lei 10.639/03 nos municípios brasileiros](#)² realizado pelo Geledés, Instituto da Mulher Negra e pelo Instituto Alana, das 1.187 secretarias municipais de educação consultadas, ou seja, 21% do total das redes municipais de ensino, 71% afirmaram que realizam pouca ou nenhuma ação para garantir o cumprimento da lei. Em relação à realização de ações consistentes voltadas à aplicação da lei, apenas 29% deste já reduzidos 21% declararam fazê-lo. Estes dados apontam que, realmente, há muito a avançar quanto ao cumprimento da lei. Por outro lado, é importante dizer que há muito a comemorar também. Pesquisadoras do tema, como a professora Nilma Lino Gomes nos convidam a refletir com mais profundidade para percebermos como, de forma incontestável, nos últimos 20 anos, a existência da Lei 10.639 trouxe mudanças para o cenário educacional brasileiro.

Em um seminário em celebração a estes 20 anos promovido pela Ação Educativa (assista ao vídeo do evento [aqui](#)³), Nilma, pesquisadora da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e figura decisiva na elaboração de políticas públicas voltadas à aplicação da lei, destaca cinco dimensões dos ganhos proporcionados e eu compartilho aqui com vocês estas dimensões e as reflexões que a professora faz a partir de cada uma delas:

² Disponível no link <https://alana.org.br/educacao-antirracista-lei-10639/>.

³ Disponível no link <https://www.youtube.com/watch?v=4QPHtR3qQc>.

- 1. Pedagógica:** o primeiro grande ganho trazido pela lei é o fato de que ela trouxe visibilidade a um tema que estava silenciado no currículo. A lei provocou-nos a pensar práticas pedagógicas que combatam a lógica universalizante, proporcionou a possibilidade do protagonismo de profissionais negras(os) que antes não eram tão valorizadas(os) quanto deveriam, provocou as instituições a se reeducarem sobre o tema, em especial, quanto ao seu olhar para o continente africano.
- 2. Política:** a lei ampliou a dimensão democrática da educação, trouxe luz à responsabilidade da Educação Básica quanto ao enfrentamento ao racismo e destacou a indissociabilidade entre raça e poder. A criação da lei estimulou um entendimento mais profundo de que a responsabilidade pela educação para as relações raciais não é apenas das famílias negras e do Movimento Negro, mas de toda a sociedade. Também é importante olhar para a lei dentro de um conjunto de outros dispositivos criados e aprovados visando à promoção da equidade étnico-racial, as ações afirmativas, como a Lei de Cotas que estimularam o acesso de estudantes negras(os), indígenas e quilombolas a universidades federais, o que, por sua vez, provocou uma mudança profunda na agenda de pesquisas e no mercado editorial.
- 3. Ética:** a aprovação e a obrigatoriedade do cumprimento da lei provocou todas(os) nós a repensarmos a nossa prática pedagógica, a partir de reflexões sobre o quanto o racismo violenta e prejudica o desenvolvimento de estudantes negras(os). A dimensão ética ainda se relaciona à ideia de que é necessário

promover justiça cognitiva, equidade e respeito, garantindo às(aos) estudantes negras(os) serem percebidas(os) e respeitadas(os) em toda a sua potência.

- 4. Estética:** a lei provocou e estimulou a produção de discursos afirmativos sobre a corporeidade negra. Graças à obrigação de cumprir a lei, passamos a prestar mais atenção na potência estética que existe dentro da escola e que costumeiramente, ou era ignorada, ou tratada de forma depreciativa.
- 5. Memória:** há 20 anos professoras e professores, em função do desejo de fazer com que a lei fosse cumprida foram provocadas(os) a retomar a memória, a estética e o legado do povo negro. Neste sentido, a professora Nilma lembra-nos de que os nossos antepassados nos deixaram também um legado de amor fundamental para que não nos percamos nas armadilhas do ódio.

Toda lei deve traduzir-se em materialidade, em uma política pública, portanto, elas não podem ser vistas como mero produto, mas como um processo permanente. Entendo, portanto, que este é um momento em que precisamos celebrar a existência da Lei 10.639 que só existe em função de lutas históricas e reivindicações que levaram mais de 500 anos para serem ouvidas. Além de comemorar a existência da lei, precisamos também seguir trabalhando com afinco para que a sua aplicação aconteça de forma mais ampla e qualificada.

Neste sentido, nos últimos 10 anos, além de ter atuado como professora da Educação Básica, pude, também, atuar como formadora de docentes. Só de 2020 até 2023 foram quase 500 formações, conversando com professoras e professores das 14

regionais de ensino do Distrito Federal e com docentes de 12 unidades diferentes da federação. Em todas as formações que ministrei, sempre trazia de forma transversal a questão da educação para as relações étnico-raciais-ERER. Quer o assunto fosse o ensino remoto em um contexto de pandemia, quer fosse o projeto Mulheres Inspiradoras ou ainda Pedagogia Crítica de Projetos, eu sempre trazia ao diálogo a questão racial. Além disso, desde que a lei foi criada e começou a ser aplicada, eu pude ver de perto como esta aplicação acontecia nas escolas.

A partir destas vivências, das minhas leituras sobre o tema e do que vi nos diálogos que realizei ao longo das formações que ministrei, mapeei alguns pontos fundamentais para que possamos trabalhar para que a aplicação da Lei 10.639 não só aconteça, mas aconteça de forma qualificada, atingindo os objetivos para os quais foi sistematizada: garantir o direito de estudantes negras(os), indígenas e quilombolas de conhecerem as suas histórias e se orgulharem dela e colaborar para a mudança da cultura, quanto a transformar crenças, perspectivas, comportamentos e práticas atravessadas pelo racismo. Aqui, eu compartilho com vocês seis pontos que são resultado desse acúmulo de vivências e que, se observados, podem nos ajudar a fortalecer a Lei 10.639 e avançar de forma qualificada no seu cumprimento:

- 1. Todas(os) e cada uma(um) de nós precisamos nos compreender como parte do tema “educação para as relações étnico-raciais”.** Enquanto tratamos o tema como algo externo a nós, não fazemos a mudança mais importante dentro deste processo: a mudança em nós mesmos. Enquanto eu não compreendi que o racismo habita a minha psique e que ele faz parte do inconsciente coletivo, porque fomos subjetivados dentro de uma cultura profundamente racista, eu não

consegui promover propostas pedagógicas qualificadas. Promover uma educação antirracista envolve ter a coragem de nos fazer as seguintes perguntas: *“onde eu escondo o racismo que foi imposto à minha subjetividade?”*; *“como o racismo atinge a minha vida como pessoa negra?”*; *“como o racismo define os meus pensamentos, as minhas práticas e crenças como pessoa branca?”*.

2. **É necessário superar o mito da democracia racial.** Acontece com frequência que eu vá ministrar formações sobre temas relacionados à questão da promoção da equidade étnico-racial e ainda depare com as seguintes afirmações ou perguntas de professoras e professores: *“Por que falar de racismo, somos uma só raça, a raça humana”* ou *“Falar de racismo vai nos dividir, nós somos um só povo”*; *“Na minha escola não existe racismo”*; *“Eu não vejo a cor das pessoas, para mim, somos todos filhos de Deus”*. Todas estas afirmações relacionam-se ao que alguns pesquisadores chamam de “mito da democracia racial”, ou seja, uma crença que circula no país há séculos, a ideia que prevalece no senso comum de que, aqui no nosso país, somos todos iguais. De fato, todos nós deveríamos ser tratados de forma igualitária. Mas, pessoas brancas e pessoas negras nunca foram tratadas da mesma forma no Brasil, nunca foram tratadas como iguais. O país sempre dispensou um tratamento a pessoas negras que as desumanizou retirando-lhes direitos e negando-lhes a dignidade. No pós-abolição, o Brasil criou leis para impedir pessoas negras de terem acesso à terra para plantar, leis para impedir que elas tivessem acesso à educação, ao trabalho, ao mesmo tempo que criou leis para estimular a migração de pessoas brancas, vindas da Europa. Sempre fomos um país dividido entre aqueles que tinham a sua dignidade

respeitada e aqueles que eram desumanizados. Insistir no mito da democracia racial cria uma barreira para que o tema seja trabalhado na escola de forma qualificada.

- 3. É imprescindível rever as relações sociais, as práticas pedagógicas e os materiais didáticos que utilizamos na escola.** A aplicação da Lei 10.639 envolve além do ensino da história e da cultura africana e afro-brasileira a reflexão sobre como o racismo espraia-se na escola, configurando as relações entre professoras, professores e estudantes, entre as(os) diferentes profissionais da educação, entre a escola e a comunidade e no material didático utilizado.

Tão importante quanto apresentar conhecimentos e teorias que auxiliem na promoção de uma cultura diversa é promover vivências que proporcionem às(aos) estudantes e à escola como um todo a experiência de estar em um ambiente seguro, no qual todas(os) sintam-se pertencentes e protegidas(os) em seus direitos e em sua dignidade. É inaceitável que a escola promova atividades voltadas à educação para as relações étnico-raciais, mas ignore as queixas de estudantes negras(os), indígenas e quilombolas que se sentem violadas(os) em seus direitos, ou não pare para observar os desdobramentos do racismo no percurso pedagógico de estudantes.

- 4. A comunidade precisa fazer parte para que a escola se torne um terreno fértil em que a aplicação da Lei 10.639 possa se realizar com qualidade pedagógica.** É fundamental que a comunidade seja sensibilizada quanto à

importância do tema, e é indispensável que o projeto político-pedagógico da escola seja ancorado na realidade do território. Não raro, as escolas enfrentam resistência quando decidem trabalhar com a cultura africana, afro-brasileira e indígena. O melhor caminho para vencer as resistências é o investimento na construção de vínculos e no diálogo. As famílias precisam ser informadas em relação à legislação que determina que todas(os) as(os) estudantes têm direito de ter acesso a uma educação que lhes garanta o contato com a diversidade e com a pluralidade de pensamento. Este diálogo deve incluir a escuta das(os) estudantes. Construir um projeto político-pedagógico que traga efetividade na aplicação da lei requer, também, que crianças e adolescentes, em especial, negras(os), indígenas e quilombolas sejam ouvidos quanto à percepção que tem da maneira como a escola aborda estes temas.

- 5. É preciso ir além da Pedagogia de Eventos.** Ao longo dos 20 anos da aplicação da Lei 10.639 na escola, em função das várias lacunas e falta de um investimento qualificado nas políticas de formação docente e na produção de materiais pertinentes ao tema, muitas vezes a cultura africana, afro-brasileira e indígena foi representada de forma reduzida, a partir de cinco ou seis manifestações culturais mais populares (capoeira, feijoada, samba, oficina de turbante, carnaval, etc).

Muitas vezes, estas manifestações culturais são abordadas de forma aligeirada, superficial, a partir de eventos que não dialogam com o que está sendo proposto em sala de aula, sem a proposição de um processo pedagógico em que haja a

interação efetiva das(os) estudantes com a história destas manifestações, o sentido que cada uma delas têm para os grupos étnicos a que elas estão vinculadas. O risco que se corre com este tipo de abordagem é se reforçar os estereótipos que fazem crer que a cultura negra e indígena se relaciona exclusivamente com manifestações artísticas, quando o que as Leis 10.639 e 11.645 buscam é um sentido, uma compreensão mais ampla desta cultura que envolva, também, conhecer, pesquisar e aprender sobre a cosmo percepção, os modos de vida, os valores, a história negra, indígena, quilombola.

Não significa que estas manifestações artísticas e culturais que aparecem no mês da Consciência Negra não devam acontecer, mas que elas precisam ser abordadas com maior qualidade pedagógica, com maior consistência teórica e que elas não podem ser as únicas a se repetirem ano após ano. Para promover a aplicação das Leis 10.639 e 11.645 com a qualidade pedagógica que se deseja é necessário que a escola se constitua como espaço formativo, coletivo e colaborativo em que as(os) profissionais envolvidas(os) na elaboração do projeto político-pedagógico mantenham-se em constante processo de atualização. Promover a educação para as relações étnico-raciais requer a busca permanente por uma abordagem que se dê de forma transversal, com qualificação, estudo e pesquisa permanente.

6. A solidão pedagógica precisa ser enfrentada. As escolas e as(os) profissionais da educação precisam sentir-se apoiadas(os) e subsidiadas(os) para fazer um trabalho pedagógico em EREER que tenha a qualidade necessária. O que eu mais

observei ao longo destes 20 anos de implementação da Lei 10.639 foi a luta incansável e, na maioria das vezes, solitária, de escolas e profissionais da educação que sabiam da importância de fazer a lei ser cumprida, mas que nem sempre encontravam o apoio necessário para fazê-lo. Toda escola faz parte de uma rede de ensino e toda rede de ensino deve cumprir o seu papel quanto a investir recursos na promoção das políticas voltadas à EREER. Esperar que as escolas deem conta da tarefa sozinhas, apostando que o trabalho solitário e quase heróico de profissionais mais sensíveis ao tema seja suficiente é impor a professoras e professores uma sobrecarga ainda maior de trabalho.

Entre as conquistas e os desafios a superar, como é em todo aniversário, os 20 anos da Lei 10.639 e os 15 anos da Lei 11.645 devem ser celebrados porque eles representam significativos avanços na luta pelo direito à igualdade. A existência destas duas leis lembram-nos de que a luta por direitos humanos e dignidade sempre vale a pena! Todos nós, professoras e professores da educação básica devemos sentir orgulho por ser parte desta história e, mais ainda, sentir orgulho por continuar trabalhando para que o cumprimento da lei siga sendo fortalecido em cada unidade de ensino do país.

Existe um provérbio africano que diz: *“A água que segue um curso diferente encontra paisagens inexploradas, cria novos rumos e novas possibilidades”*. Assim, quanto à educação para as relações étnico-raciais, que possamos celebrar as águas que nos trouxeram até aqui, mas que sejamos capazes, também, de criar novos rumos e possibilidades que fortaleçam ainda mais o nosso trabalho na defesa de uma educação diversa, inclusiva, plural, democrática, emancipatória e antirracista.

E você, professora e professor, que história tem para contar quanto à aplicação das Leis 10.639 e 11.645 em seu fazer pedagógico?

Sobre a autora

Gina Vieira Ponte de Albuquerque é ceilandense, atuou como professora da educação básica na Secretaria de Educação do Distrito Federal por mais de 30 anos. É graduada em Letras pela Universidade Católica de Brasília (UCB). Pela Universidade de Brasília (UnB), é mestra em Linguística, com ênfase em Análise de Discurso Crítica, especialista em EAD, em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar e em Letramentos e Práticas Interdisciplinares nos Anos Finais. Autora do Projeto Mulheres Inspiradoras, agraciado com 15 prêmios, entre eles, o I Prêmio Ibero-americano de Educação em Direitos Humanos.

COORDENAÇÃO
TÉCNICA



INICIATIVA



2.2

Feminismo negro – para um novo marco civilizatório

Djamila Ribeiro

É essencial para o prosseguimento da luta feminista que as mulheres negras reconheçam a vantagem especial que nossa perspectiva de marginalidade nos dá e façam uso dessa perspectiva para criticar a dominação racista, classista e sexista, para refutá-la e criar uma contra-hegemonia. Estou sugerindo que temos um papel central a desempenhar na realização da teoria feminista e uma contribuição a oferecer que é única e valiosa.

bell hooks

Essa citação de bell hooks sintetiza a importância do feminismo negro para o debate político. Pensar como as opressões se combinam e se entrecruzam, gerando outras formas de opressão, é fundamental para se considerar outras possibilidades de existência. Além disso, o arcabouço teórico e crítico trazido pelo feminismo negro serve como instrumento para se pensar não apenas sobre as próprias mulheres negras, categoria também diversa, mas sobre o modelo de sociedade que queremos.

Mulheres negras vêm historicamente pensando a categoria “mulher” de forma não universal e crítica, apontando sempre para a necessidade de se perceber outras possibilidades de ser mulher. Angela Davis é uma pensadora que, mesmo antes de o conceito de interseccionalidade ser evidenciado, considerava as opressões estruturais como indissociáveis. Em *Mulheres, raça e classe*, de 1981, ela enfatiza a importância de utilizar outros parâmetros para a feminilidade e denuncia o racismo existente no

movimento feminista, além de fazer uma análise anticapitalista, antirracista e antissexista.

Apesar de várias feministas negras já se utilizarem de uma análise interseccional antes disso, o conceito só foi cunhado em 1989, por Kimberlé Crenshaw, em sua tese de doutorado.

“A interseccionalidade é uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras.”

Pensar a interseccionalidade é perceber que não pode haver primazia de uma opressão sobre as outras e que é preciso romper com a estrutura. É pensar que raça, classe e gênero não podem ser categorias pensadas de forma isolada, porque são indissociáveis.

No Brasil, o feminismo negro começa a ganhar força nos anos 1980. Segundo Núbia Moreira:

“a relação das mulheres negras com o movimento feminista se estabelece a partir do III Encontro Feminista Latino-Americano ocorrido em Bertioga em 1985, de onde emerge a organização atual de mulheres negras com expressão coletiva com o intuito de adquirir visibilidade política no campo feminista. A partir daí, surgem os primeiros coletivos de mulheres negras, época em que aconteceram alguns encontros estaduais e nacionais de mulheres negras.”

Surgem organizações importantes como o Geledés, Fala Preta, Criola, além de

inúmeros coletivos e de uma vasta produção intelectual. Nesse sentido, Lélia Gonzales surge como um grande nome a ser debatido e estudado. Além de colocar a mulher negra no centro do debate, ela vê a hierarquização de saberes como produto da classificação racial da população, uma vez que o modelo valorizado e universal é branco. Segundo essa autora, o racismo se constituiu “como a ‘ciência’ da superioridade eurocristã (branca e patriarcal), na medida em que se estruturava o modelo ariano de explicação”.

Dentro da mesma lógica, a teoria feminista também acaba incorporando isso e estruturando o discurso das mulheres brancas como dominante. Assim, contradiscursos e contranarrativas não são importantes somente num sentido epistemológico, mas também no de reivindicação de existência. A invisibilidade da mulher negra dentro da pauta feminista faz com que ela não tenha seus problemas nem ao menos nomeados. E não se pensa em saídas emancipatórias para problemas que nem sequer foram ditos. A ausência também é ideologia.

Muitas feministas negras pautam a questão da quebra do silêncio como primordial para a sobrevivência das mulheres negras. Angela Davis, Audre Lorde e Alice Walker abordam a importância do falar em suas obras. “O silêncio não vai te proteger”, diz Lorde. “Não pode ser seu amigo quem exige seu silêncio”, diz Walker. “A unidade negra foi construída em cima do silêncio da mulher negra”, diz Davis. Essas autoras estão falando sobre a necessidade de não se calar ante opressões como forma de manter uma suposta unidade entre grupos oprimidos, ou seja, alertam para a importância de que ser oprimido não pode ser utilizado como desculpa para legitimar a opressão.

A questão do silêncio também pode ser estendida a um silêncio epistemológico e de prática política dentro do movimento feminista. O silêncio em relação à realidade das mulheres negras não as coloca como sujeitos políticos. Um silêncio que, por exemplo, fez com que nos últimos dez anos o número de assassinatos de mulheres negras tenha aumentado quase 55%, enquanto o de mulheres brancas caiu em 10%, segundo o Mapa da Violência de 2015.

Falta um olhar étnico-racial para políticas de enfrentamento da violência contra a mulher. A combinação de opressões coloca a mulher negra num lugar no qual somente a interseccionalidade permite uma verdadeira prática, que não negue identidades em detrimentos de outras.

A pesquisadora Grada Kilomba afirma:

“Por não serem nem brancas nem homens, as mulheres negras ocupam uma posição muito difícil na sociedade supracista branca. Representamos uma espécie de carência dupla, uma dupla alteridade, já que somos a antítese de ambos, branquitude e masculinidade. Nesse esquema, a mulher negra só pode ser o outro, e nunca si mesma. [...] Mulheres brancas têm um oscilante status, enquanto si mesmas e enquanto o “outro” do homem branco, pois são brancas, mas não homens; homens negros exercem a função de oponentes dos homens brancos, por serem possíveis competidores na conquista das mulheres brancas, pois são homens, mas não brancos; mulheres negras, entretanto, não são nem brancas, nem homens, e exercem a função de o “outro” do outro.”

Aqui, Kilomba discorda da categorização feita por Simone de Beauvoir. Para a filósofa francesa, não há reciprocidade: a mulher sempre é vista pelo olhar do homem num lugar de subordinação, como o outro absoluto. Mas essa afirmação de Beauvoir diz respeito a um modo de ser mulher – no caso, mulher branca. Kilomba, além de sofisticar

a análise, inclui a mulher negra em seu comparativo. Para ela, existe reciprocidade entre mulher branca e homem branco e entre mulher branca e homem negro, existe um status oscilante que pode permitir que a mulher branca se coloque como sujeito. Mas Kilomba rejeita a fixidez desse status. Mulheres brancas podem ser vistas como sujeitos em dados momentos, assim como o homem negro. Já Beauvoir diz:

“Ora, o que define de maneira singular a situação da mulher é que, sendo, como todo ser humano, uma liberdade autônoma, descobre-se e escolhe-se num mundo em que os homens lhe impõem a condição de outro. Pretende-se torná-la objeto, votá-la à imanência, porquanto sua transcendência será perpetuamente transcendida por outra consciência essencial e soberana.”

Kilomba, além de mostrar que mulheres possuem situações diferentes, rompe com a universalidade em relação aos homens também mostrando que a realidade dos homens brancos não é a mesma da dos homens negros, e que em relação a estes deve-se fazer a pergunta: de quais homens estamos falando? Reconhecer o status de mulheres brancas e homens negros como oscilante nos possibilita enxergar as especificidades e romper com a invisibilidade da realidade das mulheres negras. Para Kilomba, ser essa antítese de branquitude e masculinidade impossibilita que a mulher negra seja vista como sujeito. Nos termos de Beauvoir, seria a mulher negra, então, o outro absoluto. Tanto o olhar de homens brancos quanto de negros e de mulheres brancas confinaria a mulher negra a um local de subalternidade muito mais difícil de ser ultrapassado.

Numa sociedade de herança escravocrata, patriarcal e classista, cada vez mais se torna necessário o aporte teórico e prático que o feminismo negro traz para pensarmos um novo marco civilizatório.

Referências bibliográficas

BEAUVOIR, Simone de. *O segundo sexo*. 2ª- ed. Trad. de Sérgio Milliet. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

CRENSHAW, Kimberlé Williams. “*Demarginalizing the intersection of race and sex: A black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory, and antiracist politics*”. University of Chicago Legal Forum, 1989. Tese de doutorado.

DAVIS, Angela. *Women, race and class*. Nova York: Random House, 1981.

—. “*As mulheres negras na construção de uma nova utopia*”, in: Geledés Instituto da Mulher Negra, 12/7/2011.

—. *Mulheres, raça e classe*. Trad. de Heci Regina Candiani. São Paulo: Boitempo, 2016.

GONZALEZ, Lélia. “*A categoria político-cultural de amefricanidade*”. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, nº- 92/93, jan./jun., 1988, pp. 69–82. Disponível em <<https://pt.scribd.com/document/356271415/A-CategoriaPolitico-cultural-de-Amefricanidade-Lelia>>. Acesso em 22/10/2024.

HOOKS, bell. *Feminism is for everybody: passionate politics*. Londres: Pluto Express, 2000.

KILOMBA, Grada. *Plantation memories: episodes of everyday racism*. Münster: Unrast, 2012.

LORDE, Audre. “Textos escolhidos”.

MOREIRA, Núbia Regina. “Representação e identidade no feminismo negro brasileiro”. Artigo apresentado no Seminário Internacional Fazendo Gênero, na Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 7 de agosto de 2006.

WASELFISZ, Julio Jacobo. “Mapa da violência 2015: Homicídio de mulheres no Brasil”. Flacso Brasil.

WALKER, Alice. *A cor púrpura*. 12ª- ed. Trad. de Betúlia Machado, Maria José Silveira e Peg Boldeson. Rio de Janeiro: José Olympio, 2016

Sobre a autora

Djamila Ribeiro nasceu em Santos, em 1980. Mestre em filosofia política pela Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), colunista do site da revista Carta Capital; foi secretária-adjunta da Secretaria de Direitos Humanos e Cidadania de São Paulo. Coordena a Coleção Feminismos Plurais, da Editora Letramento, pela qual lançou o livro *O que é lugar de fala*, em 2017.

Fonte

Artigo publicado originalmente na Revista Na Ponta do Lápis (ano XIV – número 32, dezembro de 2018) – Compartilhar linguagens.

2.3

Unindo o discurso à prática: não basta ser antirracista. É preciso ler o que as autoras e autores negros escrevem

Bel Santos Mayer

Este artigo propõe uma breve reflexão sobre o lugar ocupado pela literatura no enfrentamento do racismo e na promoção da igualdade racial. É um convite para educadoras e educadores refletirem sobre a presença (ou a ausência) da literatura de autoria negra no acervo da escola, na programação de suas aulas e em seu repertório leitor.

Repito para nós a pergunta do coletivo Mulheres Negras na Biblioteca: “Quantas autoras negras você já leu”? Com o objetivo de incentivar o conhecimento de escritoras negras, a leitura de suas obras e sua inclusão nos acervos das bibliotecas, esse coletivo promove encontros e atividades culturais relacionadas ao tema. À sua pergunta poderíamos acrescentar: Quantas autoras(es) negras(os) você já indicou em suas aulas? Quantos livros de autoria negra você já leu com as(os) estudantes? O que isso representa dentro do número de obras indicadas por você?

Seja qual for sua resposta, ela nos leva à reflexão sobre a presença e a ausência de obras de autoria negra nas escolas, livrarias, bibliotecas, premiações literárias e outros espaços correlatos. É provável que estejamos próximas(os) do que o Grupo de

Estudos em Literatura Brasileira Contemporânea da Universidade de Brasília, coordenado pela Profa. Dra. Regina Dalcastagnè, vem pesquisando desde 2003. Ao analisar 692 romances publicados por grandes editoras, escritos por 383 autoras(es) entre 1965 e 2014, concluíram que, em 43 anos, o perfil do romancista brasileiro se manteve estável: homens brancos, de classe média, moradores do Sudeste, narram histórias de protagonistas e coadjuvantes brancos com poucas variações:

Apesar de bastante homogêneos, os dados mostram um aumento de 12 pontos percentuais na publicação de romances escritos por mulheres – fato que, por sua vez, não produziu um crescimento significativo na quantidade de personagens femininas. O que salta aos olhos – mas não surpreende – é a falta de mulheres e homens negros tanto na posição de autores (2%) como na de personagens (6%). Mulheres negras aparecem como protagonistas em apenas seis ocasiões, e outras duas como narradoras das histórias. Mulheres brancas, por sua vez, ocuparam essas posições 136 e 44 vezes, respectivamente. Os autores vivem basicamente no Rio de Janeiro (33%), São Paulo (27%) e Rio Grande do Sul (9%) (MASSUELA, Amanda, 2018).

Uma representatividade de autoria negra incipiente, que somada à 5ª edição da pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil* (2021)⁴ pode nos levar à confirmação de que lemos pouco, lemos mal e lemos os mesmos. Será apenas isso? Tem gente nadando contra essa corrente.

⁴ A íntegra da pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil* pode ser acessada cadastrando-se no site <https://www.prolivro.org.br/5a-edicao-de-retratos-da-leitura-no-brasil-2/a-pesquisa-5a-edicao/>.

O Brasil que lê!

Em 2020 a Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), a Universidade do Rio de Janeiro (UNIRIO) e o Centro de Cultura Luiz Freire (CCLF), com o apoio do Instituto C&A e do Itaú Social, realizaram uma pesquisa junto às bibliotecas comunitárias para avaliar dimensões de suas práticas de formação de leitoras(es). Os resultados foram publicados pela Rede Nacional de Bibliotecas Comunitárias e pelo CCLF sob o título: *O Brasil Que Lê: Bibliotecas comunitárias e resistência cultural na formação de leitores*⁵.

No Brasil que lê há bibliotecas comunitárias gestadas especialmente por jovens que algum dia acharam que não gostavam de ler. Em algum lugar estava escrito que a literatura não lhes pertencia. Tinham aprendido que a literatura era luxo ou algo para quem tem tempo sobrando, coisa rara entre as(os) trabalhadoras(es) braçais.

Porém, essas(es) jovens se encontraram com outras(os) jovens que acreditavam na força da palavra para a construção de mundos. Jovens que se juntavam para compartilhamentos literários, que emprestavam palavras para dizer em seus próprios sotaques, para escrever os seus textos. Para elas e eles, a literatura foi virando espelho para se ver, para olhar para trás e conhecer quem veio antes, para refletir o caminho para quem chegou depois. A literatura em suas vidas, mesmo sem intenção, virou espaço de autoconhecimento, de conhecimento e reconhecimento de histórias que lhes foram escondidas.

Jovens negras(os), jovens periféricas(os), construindo e ocupando bibliotecas comunitárias nas bordas do país, passaram a contribuir ativamente para que os livros

⁵ Publicação disponível em:

<http://cclf.org.br/project/o-brasil-que-ler-bibliotecas-comunitarias-e-resistencia-cultural-na-formacao-de-leitores/>.

continuassem vivos e revelando autoras(es) colocadas(os) à margem. Contrariando as perspectivas mais pessimistas sobre o fim dos livros físicos e da espécie de “jovens leitores” com a imaginária presença maciça dos celulares em suas mãos, vemos o crescimento dos saraus e dos slams, das editoras independentes e das livrarias de rua. Qual seria o segredo?

O editor e livreiro Alexandre Martins Fontes⁶, indagado sobre os livros continuarem existindo apesar do avanço da tecnologia, apresentou dados sobre o aumento do número, da qualidade da produção gráfica e da diversidade dos lançamentos, apesar da crise desencadeada pela pandemia da covid-19. Segundo Alexandre, embora o processo criativo seja cada vez mais digital e virtual, o livro físico continua sendo um objeto de arte insubstituível. Para explicar a emoção de se ter um livro físico em mãos, ele recorre à imagem da ultrassonografia de uma gestante: por mais impressionante que seja a qualidade da imagem, nada se compara à emoção de se ter a(o) filha(o) no colo no nascimento. Parece difícil discordar dessa metáfora.

Um outro fator para o fracasso do decreto de morte dos livros, arriscamos dizer, seriam os livros-espelhos; livros que possibilitam ver-se no que lê. Quando a(o) leitora(or) encontra narrativas, personagens e palavras que descem ao chão que ela ou ele pisa, tudo faz mais sentido. Quando empresta seus olhos e voz para ler as memórias das e dos que vieram antes, para conhecer as histórias omitidas por meio de romances, crônicas, contos, poesias, Histórias em Quadrinhos que dão nome a suas dores e aos seus sonhos, percebe que não está sozinha(o) no mundo. Essa literatura que acolhe e aconchega, também convoca. Ler passa a ser um ato poético, educativo e político.

⁶ Alexandre Martins Fontes foi recebido por Jair Marcatti no programa Café com repertório #12 - 31 de agosto de 2022. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=aCRRrj10QxE>.

Negras histórias: a memória como âncora ou vela

A história da escravização de pessoas negras de origem africana no Brasil é marcada por sequestros, coisificação de corpos, violência física, exploração, hierarquização de saberes, tentativa de destruição do pensamento negro. Um perverso processo de apagamento e distorção das memórias da escravidão fez com que, por muito tempo, o legado da escravidão fosse depositado nos ombros de descendentes de escravizadas(os), deixando a descendentes de escravizadores um certo orgulho por ter abolido a escravidão e esquecido o passado. Algo está fora da ordem nessa história. E os movimentos negros sabem bem disso. Por esse motivo reivindicaram a alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação do Brasil (Lei 9.394/1996) para a inclusão da História e Cultura da África e das(os) afro-brasileiras(os) no currículo escolar: o que foi conquistado com a Lei 10.639/2003⁷, visando superar os muitos silêncios sobre a presença negra no Brasil.

Os caminhos para romper o silêncio sobre as relações raciais no Brasil suscita a inquietante pergunta: “a memória é vela ou âncora?”⁸. Para algumas pessoas, falar da escravização de pessoas negras africanas em nossas terras nos deixaria fixadas(os) ao passado. Para outras, recuperar essas memórias e histórias é o que pode nos lançar para navegarmos por outros mares. Nesse breve artigo, não temos espaço para uma

⁷ A Lei 10.639/2003 acrescenta os artigos 26-A, 79-A e 79-B à Lei no 9.394/1996 para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira. A íntegra está disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm.

⁸ Pergunta feita por Eric Nepomuceno no programa Sangue Latino e que deu título a evento de reflexão sobre os 200 anos da independência do Brasil e centenário da Semana de Arte Moderna, promovido pela Pró-reitora de Cultura e Extensão da USP (PRCEU/ USP) em 14/09/2021.

análise mais profunda sobre a escravidão. Recomendamos, caso não conheça, visitar o *Projeto Querino*: “um projeto que mostra como a História explica o Brasil de hoje”⁹.

Falar de memória para as pessoas negras é falar de uma história de silêncios impostos e de silêncios escolhidos como forma de sobrevivência. Quantas tataravós, bisavós, avós negras esconderam seus saberes ancestrais por medo de discriminação, numa cultura que impõe a vergonha por ter cabelo crespo e pele escura, por ser do campo ou conhecer ervas que curam, por professar a fé em religiões de matriz africana?

O contato de filhas(os), netas(os) e bisnetas(os) com essas lembranças transformam a memória em vela. Se num primeiro momento as memórias são âncora que levam à profundidade dos mares onde muitos corpos negros tombaram, em outros a memória é vela que avança ao mar¹⁰.

Se no passado negras(os) tiveram que omitir suas autorias por terem “um defeito de cor”¹¹, hoje, é preciso narrar em primeira pessoa. Trata-se do direito humano à memória, a grafar novas palavras e levá-las para os livros sem pedir licença ou desculpas. É uma forma de garantir “o direito de escrever o vivido, de ressuscitar o que parecia sepultado, gravar o ainda por fazer, de preservar o passado e promover rupturas”(QUEIRÓS, 2007, p. 36). A leitura de autoria negra é uma forma de preencher os vazios deixados pela ausência dessa narrativa, que representa mais da metade da

⁹ Disponível em <https://projetoquerino.com.br/>.

¹⁰ Referência a fala realizada por Bel Santos Mayer no evento virtual 3X22/ Memória é vela ou âncora?, promovido pela PRCEU/USP em 14/09/2021.

¹¹ Um decreto no período colonial exigia que pessoas negras interessadas em ingressar no clero ou no serviço militar pedissem “licença” de seu “defeito de cor”.

população do país, e contribuir para que as gerações atuais e futuras se reconheçam como construtoras de pensamentos e capazes de sonhar e realizar seus destinos.

Por que a literatura?

Para a biblioteconomista colombiana Sílvia Castrillón (2011), “ler pode ser um meio para melhorar as condições de vida e as possibilidades de ser, de estar e de atuar no mundo”. É certo que a leitura literária sozinha não fará isso, mas sem ela pode ser mais difícil construir um lugar no mundo.

Esses assuntos que estariam reclusos aos livros de história podem entrar na sala de aula, nas conversas, nos saraus pelo encontro com a fome descrita em *Quarto de Despejo*, por Carolina Maria de Jesus, no diálogo entre avós e netos em *Os nove pentes d’África*, de Cidinha da Silva, com as *Heroínas Negras*, de Jarid Arraes, nas lutas por liberdade em *Ganga Zumba*, de Marcelo D’Saete, nas escrituras em *Ponciá Vicêncio* ou nas mulheres contadas em *Olhos d’água*, ambos de Conceição Evaristo, nas estratégias para ler e enfrentar o racismo vivido no próprio corpo como *Na minha pele*, de Lázaro Ramos.

Ao ler a literatura de autoria negra há o reconhecimento de que pessoas negras não são redutíveis a duas ou três características estereotipadas. A literatura de autoria negra coloca negras(os) como *sujeitos*, produtoras(es) de pensamento, de saberes, de cultura. É a possibilidade de construir um imaginário mais humano sobre si, de se sonhar no mundo como manifestou a escritora e estudiosa da literatura negra, Neide de Almeida:

Acredito que a literatura assim como as outras formas de arte (escultura, gravura, todas as outras linguagens) tem este papel fundamental de apresentar

COORDENAÇÃO
TÉCNICA



INICIATIVA



outras possibilidades de representação. Quando você tem acesso a diferentes representações de um sujeito, do mundo, da forma de você agir, da forma de você pensar, aí que se cria a possibilidade de construir um posicionamento seu; um posicionamento que coincida com aquilo que você é. Então eu acredito que a literatura tem um papel fundamental na construção das identidades, nos processos de representação (ALMEIDA, vídeo LiteraSampAfro lê *Um defeito de cor*, 2016).

Ao conhecer e apresentar autoras(es) negras(os), contribuímos para o (re)conhecimento de que negras e negros são parte do eixo criativo da literatura e dos livros. É uma oportunidade para todas(os) de superação de preconceitos e enfrentamento do racismo. Para jovens negras e negros, porém, ler autoras(es) negras(os) e saber que sua gente resistiu e resiste às práticas e profecias de sua extinção (assim como os livros), talvez seja questão de sobrevivência e construção de uma identidade coletiva.

Referências bibliográficas

CATRILLÒN, Silvia. *O direito de ler e de escrever*. Pulo do Gato, 2011, p. 20.

FERNANDES, Cida.; MACHADO, Elisa.; ROSA, Ester. *O Brasil que lê: Bibliotecas comunitária e resistência cultural na formação de leitores*. Centro de Cultura Luiz Freire, RNBC, 2018.

MASSUELA, Amanda.; *Quem é e sobre o que escreve o autor brasileiro*, In: CULT, 5 fev. 2018. 05/02/2018, Disponível em: Acesso em: 15 set. 2022.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. *Para ler em silêncio*. São Paulo: Moderna, 2007.

Sobre a autora

Bel Santos Mayer é educadora social, coordenadora do Instituto Brasileiro de Estudos e Apoio Comunitário – IBEAC, co-gestora da Rede de Bibliotecas LiteraSampa, formadora de jovens mediadoras(es) de leitura, docente da pós-graduação Literatura para Crianças e Jovens do Instituto Vera Cruz. Licenciada em Ciências/Matemática e Bacharel em Turismo, tem especialização em Pedagogia Social, é mestra pelo Programa de Pós Graduação em Turismo (EACH/USP), pesquisando a contribuição das bibliotecas comunitárias para o estudo das mobilidades.

Fonte

Artigo publicado originalmente na Revista Na Ponta do Lápis (ano XVIII – número 39, novembro de 2022) – Sonhar um sonho tão bonito: como repensar as questões étnico-raciais na educação.

2.4

Por que trabalhar literatura afro-brasileira na escola?

Lara Rocha

Quando buscamos lembrar as aulas em que personagens negras(os) apareceram ao longo de nossa vida escolar, frequentemente pensamos na escravidão ou em contos folclóricos. Hoje, enquanto professoras(es), refletimos: será que estudantes negras(os) se sentiam representadas(os) por aquelas figuras? Como será crescer vendo imagens que se parecem com você apenas em capítulos sobre o sofrimento e a exploração? Que referências as(os) estudantes brancos terão sobre as(os) colegas? Como construirão suas relações a partir desses exemplos?

Na tentativa de reverter esse quadro, o Movimento Negro¹² por décadas criou estratégias e pressionou o Estado, de modo que, em 2003, foi sancionada a [Lei 10.639](#)¹³, que altera a LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação – ao incluir obrigatoriamente o ensino das histórias e culturas africanas e afro-brasileiras nos currículos escolares do Ensino Fundamental e Médio. Desse modo, os cursos superiores, principalmente os de formação de professoras(es), deveriam também adequar-se para contemplar os aspectos citados na lei.

Assista ao vídeo [NOSSA VOZ ECOA | EP 09 – “Lei 10.639”](#)¹⁴.

¹² "Movimento Negro (ou MN) é o nome genérico dado ao conjunto dos diversos movimentos sociais afro-brasileiros, particularmente aqueles surgidos a partir da redemocratização pós-Segunda Guerra Mundial, no Rio de Janeiro e São Paulo." Fonte:

<https://www.geledes.org.br/movimento-negro>

¹³ Disponível no link http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm.

¹⁴ Disponível no link <https://www.youtube.com/watch?v=-PvORTnsJak>.



Essa legislação atende reivindicações históricas de movimentos sociais por uma pedagogia comprometida com a luta antirracista. Em decorrência, em 2004, o Conselho Nacional de Educação estabeleceu as [Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana](#)¹⁵, em que Literatura, assim como História do Brasil e Educação Artística, consta como componente curricular que deve, em especial, contemplar sistematicamente as diretrizes orientadas pela lei.

Assim, nos vimos obrigadas(os) a pensar: por que é tão importante falarmos desse assunto? Se não tivermos aulas sobre este tema na universidade, como poderemos ensiná-lo? E mais, como dar conta de trabalhar temas tão polêmicos e que podem ter repercussões inesperadas?

Com tantos desafios, muitas vezes nos sentimos paralisadas(os) e evitamos incluir a Literatura Afro-brasileira em nossos planejamentos. Para então reforçar a importância desse trabalho, vamos começar nossa conversa retomando alguns aspectos da história da literatura brasileira.

Um breve olhar sobre o lugar de negras(o)s na literatura brasileira

Em primeiro lugar, é notável que as participações da população negra no cânone se dão majoritariamente enquanto tema; raramente negras e negros são enunciadora(es) de suas histórias. Tal característica, por si só, já soa insatisfatória, mas torna-se ainda mais grave quando relembramos a composição da população

¹⁵ Disponível no link <http://www.uel.br/projetos/leafro/pages/arquivos/DCN-s%20-%20Educacao%20das%20Relacoes%20Etnico-Raciais.pdf>.

brasileira: em 2019, segundo a Pnad Contínua (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua), divulgada pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), negras(os), pretas(os)s e pardas(os) eram maioria, representando 56,2% da população; as(os) brasileiras(os) que se declaravam brancas(os) eram 42,8%.

Sabendo disso, por que conhecemos tão poucas(os) autoras(es) negras(os)?

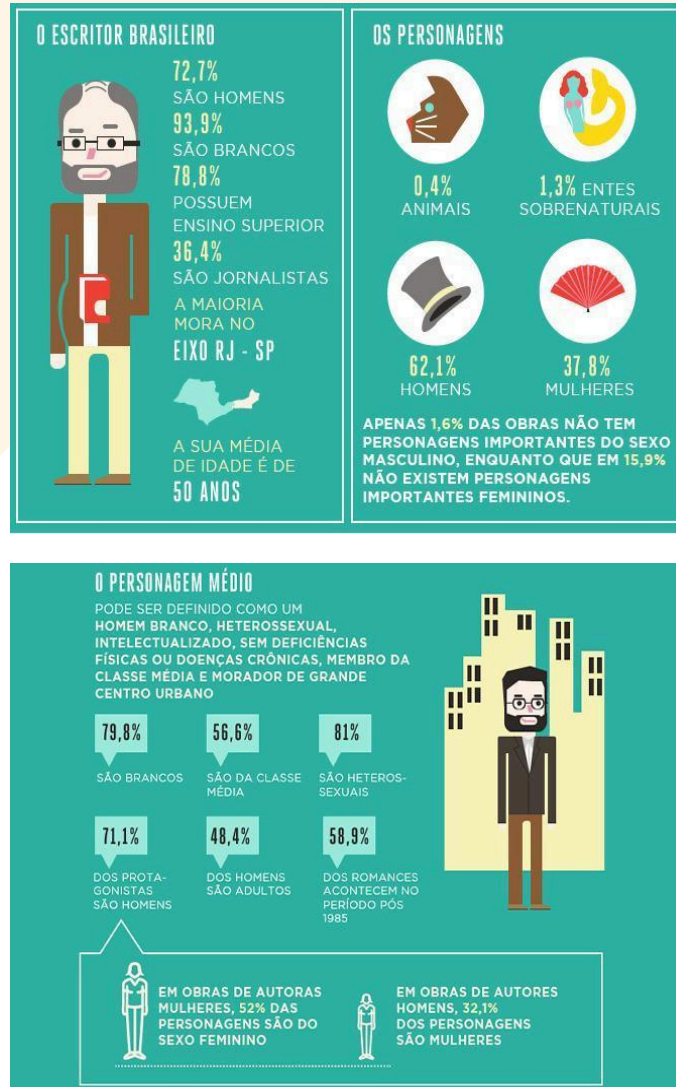
Buscando hipóteses que justificassem tamanha ausência, o professor e pesquisador Eduardo de Assis Duarte (2008) destaca os séculos de escravidão e discriminação sustentada, mesmo após a abolição, por meio de políticas de extermínio e de negação de direitos básicos, como saúde e educação, como principais fatores para a construção de um imaginário de superioridade e dominação, impondo limites à cultura e identidade da população negra, e impossibilitando que contassem suas próprias histórias.

Consequentemente, a maior parte das obras literárias são construídas a partir de um ponto de vista branco e acabam evidenciando um olhar carregado de estereótipos, que não contemplam a complexidade de sujeitos negros.

Em pesquisa acerca da produção literária do Brasil e dos modelos sociais que a constroem, Regina Dalcastagnè (2005) elaborou uma espécie de perfil do escritor brasileiro: homem branco, heterossexual, de classe média e do sudeste.

Sobre as(os) personagens, 93,9% são brancas(os), em sua maioria, homens (62,1%) e heterossexuais (81%). Aos 7,9% de personagens negras(os), estão relegados papéis como bandidos ou contraventores (20,4%), empregadas(os) domésticas(os) (12,2%) ou escravizados (9,2%). Destes, apenas 5,8% são protagonistas e 2,7% narradores.

O infográfico a seguir, publicado por Nieve Borges no site Ponto Eletrônico, organiza os dados recolhidos durante esta pesquisa:



Outros conhecidos estudos¹⁶ sobre a presença do negro na literatura brasileira tendem a confirmar esses dados, apontando personagens inexpressivas, com participações breves e pouco marcantes ou carregadas de elementos que reafirmam estigmas raciais. Podemos perceber tais características em clássicos como O Cortiço,

¹⁶ BASTIDE, 1973; BERND, 1987; BROOKSHAW, 1983; CAMARGO, 1987; CUTI, 2010; DAMASCENO, 1988; DUARTE, 2013; FONSECA, 2002; PROENÇA FILHO, 2004; SAYERS, 1958.

de Aluísio de Azevedo, em que a icônica Bertoleza é tratada de modo submisso e animalesco, enquanto Rita Baiana sustenta os estereótipos da mulata¹⁷ sedutora. Ou A Escrava Isaura, de Bernardo Guimarães, em que a personagem atravessa afrontas e brutalidades dos senhores por meio do branqueamento. Desse modo, representações eurocêntricas e estereotipadas, existentes desde o século XVI, são evidenciadas e perpetuam-se enquanto referências históricas, estabelecendo hegemonicamente a perspectiva branca e violentando, até hoje, as raízes da negritude.

Assim, a produção literária hegemônica de autoria branca – que acaba por adentrar nossas bibliotecas e salas de aula – ainda que inclua personagens negras(os) em suas obras, por muitas vezes reproduzir tipos e argumentos racistas e esvaziados de subjetividade, contribuiu para o apagamento do sujeito negro.

Por outro lado, embora historiografias da literatura brasileira ignorem, outras vozes existiram. Autoras e autores negros não se deixaram calar e aproveitaram-se de brechas, ainda que a estrutura racista desfavorecesse suas produções. É assim que identificamos, ainda no século XIX, nomes como Domingos Caldas Barbosa (1738–1800), Maria Firmina dos Reis (1822–1927), Luiz Gama (1830–1882), Machado de Assis (1839–1908) Cruz e Souza (1861–1898), que sobreviveram ao esquecimento e à invisibilização.

No início do século XX, ganham destaque Lima Barreto (1881–1922), Antonieta de Barros (1901–1952) e Solano Trindade (1908–1974) que, apesar de limites impostos, difundem produções enredadas por aspectos raciais e sociais, e abrem portas para autoras(es) da segunda metade do século. Fortalecem-se aí produções literárias de

¹⁷ Entendemos que o termo mulata não é apropriado e já caiu em desuso. Utilizamos aqui apenas por ser o que foi empregado por Aluísio de Azevedo. Para entender mais sobre esta questão, recomendamos a leitura do artigo “Não me chame de mulata: uma reflexão sobre a tradução em literatura afrodescendente no Brasil no par de línguas espanhol-português” (<http://www.scielo.br/pdf/tla/v57n1/0103-1813-tla-57-01-0071.pdf>) e do poema homônimo de Jarid Arraes (<https://www.geledes.org.br/nao-chame-de-mulata/>).

autoria negra que assumem seu pertencimento étnico e criam uma literatura comprometida com as questões raciais, a exemplo de Carolina Maria de Jesus (1914–1977), Abdias do Nascimento (1914–2011) e de autores dos Cadernos Negros¹⁸, como Oswaldo de Camargo (1936), Conceição Evaristo (1946), Geni Guimarães (1947), Cuti (1951), Miriam Alves (1952), Esmeralda Ribeiro (1958) e Márcio Barbosa (1959). Temos ainda nomes fundamentais como Cidinha da Silva (1967), Ana Maria Gonçalves (1970), Cristiane Sobral (1974) e Lívia Natália (1979).

A nova geração de escritoras(es) negras(os) brasileiras(os) desponta nos século XXI tendo, principalmente, a internet, saraus e slams como grandes aliados para a divulgação de suas obras. É assim que passamos a conhecer figuras brilhantes como Nina Rizzi (1983), Jennyffer Nascimento (1984), Mel Duarte (1988), Luz Ribeiro (1988), Jarid Arraes (1991), entre tantas outras.

O papel da escola

Em 2003, com a promulgação da Lei 10.639, institucionaliza-se então a presença da literatura afro-brasileira nas salas de aulas, visando o trabalho com produções que tenham uma abordagem mais sensível às múltiplas existências. A escola, conseqüentemente, tem um papel indispensável. Os recursos didático-pedagógicos, tanto por questões político-sociais, quanto pela qualidade do material, devem ter uma abordagem crítica e que inclua diferentes perspectivas. Esse caminho é fundamental

¹⁸ Criada em 1978, e publicada anualmente e ininterruptamente desde então, a série Cadernos Negros tornou-se um marco, ao publicar contos e poemas de autoras e autores negros, tornando-se um dos principais veículos de divulgação da escrita afro-brasileira.

para a construção de um currículo apropriado, amplo, que evite [os perigos das histórias únicas](#).¹⁹

Se até pouco tempo a instituição escolar tem sido um espaço difusor de representações negativas sobre negras e negros (GOMES, 2005), é fundamental que assuma o compromisso de valorizar os grupos historicamente discriminados para o conjunto da comunidade escolar e que crie condições para que todas as pessoas reconheçam a si e ao outro como detentores de experiências positivas (CARREIRA e SOUZA, 2013, p. 40).

Do ponto de vista da formação do leitor literário na escola, o trabalho em sala de aula com produções afro-brasileiras comprometidas com práticas antirracistas possibilitam também o reconhecimento pelas alunas e alunos de figuras negras positivadas.

Dentre as muitas possibilidades, essa prática incentiva também a discussão sobre questões raciais, o rompimento do silenciamento histórico, além de possibilitar a maior circulação de autores pouco conhecidos no mercado editorial.

Vale ressaltar que estas obras podem – e devem! – ser trabalhadas das séries iniciais aos anos finais da Educação Básica e ainda adentrar os espaços universitários. Os textos contemplam desde a valorização de aspectos físicos, como os cabelos crespos, até elementos das religiões de matriz afro-brasileiras, além de retomar e criar novas narrativas em que leitoras(es) de diferentes idades podem se enxergar e experienciar aventuras, romances, mistérios e o respeito à diversidade. É extremamente significativo endossar que a construção da autoestima positiva não é viável

¹⁹ ADICHIE, Chimamanda. O Perigo da História Única. Vídeo da palestra da escritora nigeriana no evento Technology, Entertainment and Design (TEDGlobal 2009).

individualmente, mas resultado das relações e referências. Enxergar o outro como sujeito, nesse caso, é também enxergar-se como sujeito.

Assim, o trabalho com essa temática em sala de aula é, acima de tudo, uma ação de cidadania, fortemente entrelaçada aos debates antirracistas contemporâneos, oriundos de ações que visam desconstruir os efeitos da estrutura opressora sobre a população negra, possibilitando uma positivação na esfera das relações raciais e da própria constituição da identidade da população negra.

Referências bibliográficas

CARREIRA, D.; SOUZA, A. L. S. (Org.). Indicadores da Qualidade na Educação: Relações Raciais na Escola / Ação Educativa, Unicef, SEPIR, MEC. São Paulo: Ação Educativa, 2013, 1ª edição

DALCASTAGNÈ, R. A personagem do romance brasileiro contemporâneo: 1990–2004. In.: Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea, nº 26, Brasília, jul.–dez. 2005, p. 13–71.

DUARTE, E. A. Literatura afro-brasileira: um conceito em construção. In: Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea. Nº 31. 2008.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: BRASIL. Educação Anti-racista: caminhos abertos pela Lei federal nº 10.639/03. Brasília, MEC, Secretaria de educação continuada e alfabetização e diversidade, 2005. P. 39 – 62.

Sobre a autora

Lara Rocha é mestra em Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa, na área de Literatura Afrobrasileira e Educação Antirracista pela Universidade de São Paulo (USP). É Coordenadora de Educação do CEERT. Foi professora de Língua Portuguesa e coordenadora pedagógica da rede municipal de São Paulo. Além disso, foi por 10 anos coordenadora pedagógica e educadora no Cursinho Popular Florestan Fernandes. Participou da concepção e execução do Projeto Travessia – Remição de pena através da leitura na Penitenciária Feminina da Capital. Atua também como consultora sobre Educação e Diversidade em instituições privadas e do terceiro setor. Contato: lararocha.9.2@gmail.com

COORDENAÇÃO
TÉCNICA



INICIATIVA



2.5

A contação de história para o empoderamento da criança negra e a literatura negro-brasileira do encantamento infantil e juvenil: mudanças necessárias de paradigmas

Kiusam de Oliveira

“Eu gosto de pensar que a escrita literária que parte de experiências reais e concretas deve se manter em uma estética curativa e poética. Por quê? Simplesmente, porque penso ser o enfrentamento de tudo aquilo que nos apavora, estratégia fundamental para o fortalecimento do nosso emocional, inclusive, valendo para as infâncias e juventudes.

Nesse sentido, o verbo ressignificar é a ação que deve ser retroalimentada cotidianamente, em se tratando da Educação para as Relações Étnico-Raciais para crianças e jovens” (Kiusam de Oliveira, 2022).

Apresentação

O texto aqui apresentado pretende se inscrever em uma seara disruptiva com o campo de contação ou narração de histórias muito divulgado em cursos e/ou artigos até o presente momento, afinal, para pensar histórias capazes de empoderar a criança negra através de textos escritos e narrados, priorizar categorias como raça e gênero é

necessário. Aqui, pretendo apresentar uma possibilidade decolonial²⁰ para pensar um ato tão comum como é o de contar histórias. A minha opção é pelo uso do termo contação e não narração, por entender que o primeiro remonta o tempo de minha mãe, avó e bisavó, durante momentos inesquecíveis em que nos reuníamos no quarto em dia de chuva forte e sem energia elétrica, à luz de uma vela, para criar com as mãos, bonecos de sombras na parede, rindo e criando histórias.

Conceito chave aqui também é *Ancestralidade*, que tem determinado minha jornada pelo mundo e no campo da escrita, e a base teórica está fincada na Pedagogia Ecoancestral (2019; 2021) e na Literatura Negro-Brasileira do Encantamento Infantil e Juvenil-LINEBEIJU, onde afirmo que

Se destaco o valor da estética criativa e poética de um texto, cuja finalidade de resgatar a nobreza identitária das/os leitoras/es corrompida pelas ausências da maioria da população brasileira num livro de literatura infantil e juvenil, é porque acredito ser a literatura um dos campos das artes valorizado e apreciado por crianças e jovens, pelo menos enquanto se encontram no espaço escolar e quando se identificam com a obra, quando se veem nela (OLIVEIRA, 2022, p. 8).

Mudança de paradigma necessário aqui é compreender que o continente africano, Berço da Humanidade, não cabe na Europa, nem nas Américas, portanto, as obras, os pensamentos e a história do continente africano têm um protagonismo na história do planeta Terra impossível de ser compreendido sob óticas reducionistas e

²⁰ *Decolonial/decolonialidade* é uma escola de pensamento com o objetivo de libertar a produção do conhecimento da episteme eurocêntrica. No meu caso, proponho um olhar decolonial voltado para as questões raciais, olhando para o continente africano como o Berço da Humanidade, reparando o que podemos, num movimento sankofa, olhar para trás, para ancestralidade e trazer em termos de conhecimentos para o presente a fim de recriar a vida de forma digna e saudável.

ocidentalizadas que historicamente só têm minimizado seus feitos, suas descobertas. Nesse sentido defendo que é necessário pesquisar, descobrir, criar e utilizar tecnologias agenciadas pelo olhar negro, daquelas e daqueles que conseguiram construir um olhar crítico e racializado sobre o país.

Assim, com essa criticidade, criar e contar histórias negro-brasileiras é muito mais do que escolher um livro com personagens negros ou um mito afro-brasileiro ou africano para ser recontado: em nome da inteireza que deve estar presente em tudo o que se faz é necessário, para além de reproduzir uma história (coisa que um gravador pode muito bem executar), viver, sentir, aprofundar, mergulhar, africanizar, racializar olhares e sentidos no tocante a se despir identitariamente mediante águas profundas e desconhecidas, retirando da frente qualquer preconceito e pré-julgamento sobre tudo o que ouviu de orelhada. Somente assim, será capaz de entender a minha perspectiva decolonial em termos metodológicos para contar histórias a partir da necessidade de despertar o *encantamento* ou mesmo o *reencantamento* da criança negra pelo próprio corpo, assim, reforçando a importância do conceito de encantamento dentro desse campo teórico que tenho defendido (LINEBEIJU, 2022).

Sobre a arte de contar histórias

Alguns pontos são necessários para pensar o ato de contar histórias em uma perspectiva decolonial e negrorreferenciada: o primeiro é entender que o continente africano é o Berço da Humanidade, conforme estudos e pesquisas, inclusive de cientistas e estudiosos negros, que já o afirmavam desde que o mundo é mundo. O pesquisador Cheick Anta Diop foi incansável em apontar tal verdade. Existem diversas formas de abordar as oralidades africanas e perpetuá-las: uma delas é através dos

mitos de tradição oral, muito comum em sociedades que cultuam os orixás, por exemplo, os iorubá: durante a iniciação para se tornar babalaô, a pessoa deve aprender uma quantidade enorme de histórias/mitos que dizem respeito aos fatos cotidianos que aconteceram em tempos imemoriais, conhecidas como “histórias primordiais”, afinal para eles tudo não passa de repetição.

Reginaldo Prandi (2001) afirma que “Identificar no passado mítico o acontecimento que ocorre no presente é a chave da decifração oracular” (p. 18). No Brasil, com as mortes dos babalaôs, o jogo de búzios foi perdendo essa característica ligada ao *hall* de histórias e quantidade que o iniciado deveria saber, passando os mitos a ocuparem o lugar didático da explicação da origem do planeta, arquétipos de cada orixá, etc. Segundo Clyde W. Ford²¹ (2000): os mitos e seus personagens têm potência para construir ou reconstruir identidades, ser referência para um vir a ser, um tornar-se herói e heroína da própria história em sua caminhada épica. E é isso que, para mim, na contação de histórias importa: possibilitar caminhos para que crianças, jovens e adultos negros(os) construam histórias edificantes, épicas.

No meu caso, os mitos deram vida à minha alma quando juvenzinha, tendo sido destruída pelo racismo vivido em minha infância: minha mãe os contava para mim; quando cheguei no grupo de trabalho Balogun, do Movimento Negro Unificado (MNU), coordenado por Adomair e Ilma, também ouvia esses mitos lá, narrados por Adomair. Quanta potência! Isso tudo me fez acreditar que os mitos africanos para crianças, jovens e adultos negros(os) que vivenciaram práticas racistas são caminhos possíveis

²¹ Autor do livro *O herói com rosto africano* (Selo Negro, 2000) foi diretor-fundador do IAM-Instituto de Mitologia Africana, em Washington. Nesse livro ele traz centenas de mitos pertencentes ao continente africano, em diversas culturas. Ele dialoga com Joseph Campbell. Busca a cura para o grande trauma histórico da humanidade: a escravidão.

de autopreservação e resgate do amor próprio, do orgulho de ser quem é. No Brasil, quais heróis e heroínas negros e negras são conhecidos? Quais heróis e heroínas negros e negras foram apresentados para você na escola através dos livros didáticos? Mas, certamente, você conheceu como heróis nacionais Duque de Caxias e Tiradentes ou mesmo Martins, Miragaia, Dráuzio e Camargo, certo?

Pois bem. Essa invisibilidade imposta aos heróis e heroínas negros e negras, parte importante de nossa história, é muito ruim, pois faz com que pessoas negras cresçam, desde a infância, sem referências negras. Imagine se pessoas negras crescessem tendo como referências heroínas como Aqualtune, Dandara, Carolina Maria de Jesus, Tia Ciata, Mãe Menininha, Luiza Mahin? Se assim fosse, será que mulheres negras hoje ainda estariam lutando para impor suas vozes?

Recontar histórias que traduzem os feitos negros tem a função de fortalecer as identidades, pessoais e coletivas, trazer à tona informações fundamentais dos feitos negros escondidas pela branquitude, empoderar quem ouve tais contações. Histórias negras podem ter o potencial de despertar o inconsciente coletivo adormecido nos escombros da história, provocando um renascimento via encantamento, afinal, a arte de contar histórias negrorreferenciadas tendo o conceito *encantamento* como central deve atingir “diretamente as crianças negras quando ingressam na escola, essas devem aprender a se encantar pelo próprio corpo, a partir da criação de um contracorpo negro que almeja combater qualquer prática discriminatória” (OLIVEIRA, 2022, p. 11).

Indo mais a fundo na pedagogia ancestral

Felizmente, o MNU tem atuado historicamente abrindo caminhos, inclusive, para outras organizações que visam o empoderamento de pessoas negras nos campos da

política, economia, saúde, habitacional, social de forma geral, a fim de trazer visibilidade às causas e necessidades dessa população. O importante aqui é que entendam que é impossível transformar algo dessa magnitude dentro de uma caixinha quadrada já existente: para que uma transformação aconteça é fundamental repensar as bases que estruturam tal caixinha e desestruturá-la conscientemente, sabendo para onde se quer ir, caso contrário, tudo o que vier a partir daquele molde já existente será desestruturado sem qualquer aviso, de surpresa.

A Pedagogia Ecoancestral parte de uma questão central: se quando os portugueses invadiram o Brasil, olharam e apontaram para os povos indígenas aqui presentes os categorizando como não humanos, como os outros, os pretos da terra, os sem almas etc., lançaram um olhar *racializado* determinante como forma de se relacionar, e que perdura até hoje, por que tanta hipocrisia em afirmar que as relações nos campos político, social, econômico, espiritual se dão a partir dessa lógica, de um corpo racializado, imposto pela branquitude?

Sendo assim, a Pedagogia Ecoancestral consiste em pensar as relações educacionais e educativas a partir de uma corporeidade negra, um contracorpo negrorreferenciado capaz de entender que resistir às violências também é um ato sagrado. O contracorpo negro aqui é entendido como um “corpo-templo- resistência” (OLIVEIRA, 2019). É fundamental compreender que “os conhecimentos ancestrais [...] para qualquer tipo de aprendizagem, que podem ser encontrados em plataformas diversas como histórias de vidas, memórias, provérbios, mitos, músicas, performances [...] (idem, ibidem, p. 15) são caminhos possíveis para ações capazes de fortalecer pessoas negras em qualquer tempo. A intencionalidade para o empoderamento da criança negra aqui é categoria fundamental para pensar a contação de história.

Destaco os 10 princípios da Pedagogia Ecoancestral para que se tenha em mente antes de escolher e contar uma história:

- 1. É uma pedagogia feminina e que combate o sexismo:** questões de gênero são fundamentais ao se escolher uma história para ser contada, afinal, tais histórias devem colocar a mulher em posição de poder, ocupando diversas profissões, não só a destacando pela subalternidade.
- 2. Entende as infâncias como territórios de ação para os Direitos Humanos:** as histórias contadas devem estar pautadas num escopo de respeito aos direitos humanos existentes no mundo, sem desmerecer ninguém.
- 3. Demonstra consciência de que existe a colonialidade no e do poder:** entende que a abolição de 1888 foi e permanece inconclusa, pois não considerou uma malha de proteção para ex-escravizados que só conheceram no Brasil o cativeiro e, nesse sentido, o poder continua a se dar de forma a utilizar recursos do período colonial como base para ação e pensamento ainda hoje.
- 4. Estabelece ruptura a partir da decolonialidade:** pensamento decolonial aqui se faz necessário, refletindo sobre as marcas da colonialidade do e no poder no aqui e agora para buscar romper com tais formas tão arraigadas em nossa sociedade de ser e estar.
- 5. Revela necessidade de emancipação epistêmica:** para conseguir romper com formas coloniais de agir e pensar é necessário expandir conhecimentos e defendendo a busca por intelectuais decoloniais, que buscam epistemologias negrorreferenciadas para suas pesquisas.

6. **Reconhece a importância da formação para a Educação das Relações Étnico-Raciais:** pensar, estudar, pesquisar, considerar esse ponto para se pensar qualquer setor do país é necessário para o fortalecimento da sociedade.
7. **Luta por uma educação antirracista:** é dever de todas as pessoas lutar contra o racismo e ser antirracista deve ser apreciado como um valor a ser conquistado, afinal, o racismo e o racista matam e a educação, a partir da invisibilidade que tem dado aos feitos negros.
8. **Dá-se na relação profunda com o ecossistema:** somos todos seres ecológicos, a natureza não está fora de nós, somos natureza, portanto, cuidar de nós como cuidamos do planeta ou cuidar do planeta como cuidamos de nós, deve ser a nossa máxima.
9. **Ressignifica o conceito de corpo para o de corpo-templo-resistência, destacando que um corpo é sempre político:** a busca pela construção de um contracorpo negrorreferenciado é necessário para pessoas negras que crescem em sociedades racistas, pois aprender a se defender e a defender seu território-corpo é fundamental. Nesse sentido, a busca pela compreensão de que o corpo negro também é sagrado e por isso, deve aprender a resistir, é fundamental.
10. **Considera a ancestralidade africana e seu protagonismo no planeta Terra:** considerar África como o Berço da Humanidade, o princípio de tudo, é fundamental. Assim, estudar autoria africana em pesquisas se faz necessário.

Além disso, é uma Pedagogia que entende a infância no plural, como múltipla – infâncias – e que deve ser cultuada durante toda a vida, pois é um período essencial e que se estende para além de uma certa idade. Nesse sentido, é necessário se atentar para como as práticas violentas e racistas atacam os corpos das crianças negras desde as brincadeiras altamente racializadas pelas próprias crianças (OLIVEIRA, 2019).

O trabalho pedagógico deverá acontecer dentro da tríade Direitos Humanos, Infâncias/Juventudes e Educação para as Relações Étnico-Raciais, para que o acolhimento e conscientização sobre como o racismo impacta as vidas das crianças negras seja promovido e combatido.

Pensando a literatura negro-brasileira no encantamento infantil e juvenil (LINEBEIJU)

Ainda contribuindo para mudança de paradigma do olhar para quem pretende contar histórias negrorreferenciadas, pensar a literatura é fundamental e aqui considero a afirmação de Carlos Moore (2014): “nada é mais importante para uma criança que um conto que a insira no mundo dos humanos, dos animais, das coisas. Essa inserção faz-se por meio do apelo à sua imaginação” (p. 6).

Tendo isso em mente, é fundamental compreender que a LINEBEIJU é parte importante da Pedagogia Ecoancestral, se apresentando como uma vertente literária negro-brasileira, proposta por CUTI (2010). Para ele, essa literatura, a negro-brasileira “nasceu da população negra fora da África, e de sua experiência no Brasil” (p. 44). E complementa que a literatura “precisa de forte antídoto contra o racismo nela entranhado” (idem, ibidem, p. 13) afinal, no Brasil, “o racista acaba sendo concebido

como um ente sem consciência concreta, um fantasma que, vez ou outra, resolve atacar os negros” (p. 13).

Oliveira (2022) afirma que a LINEBEIJU entende perfeitamente a subjetividade da pessoa negra que, historicamente, está ligada à exclusão. Portanto, a LINEBEIJU é uma literatura que propõe “o acolhimento, a inclusão e o combate ao racismo” (OLIVEIRA, 2022, p. 7), coisa que a categoria literatura brasileira, no geral, jamais considerou seriamente. Desempenha, portanto, um papel importante para se pensar a diversidade como fundamental na abordagem literária, buscando alcançar autores de diferentes origens, uma vez que a literatura também serve para “inculcar, no imaginário brasileiro, estereótipos racistas a partir das construções de seus personagens e da forma com que as narrativas são desenvolvidas” (idem, ibidem, p. 7).

A LINEBEIJU, portanto,

... é um território que reconhece a violência ocasionada pelo racismo e admite que ninguém deve caminhar sozinho, uma vez que estamos conectados. Somos partes de um todo que inclui tudo o que é visível e invisível, o tangível e o intangível, as subjetividades (idem, ibidem, p. 6).

Cinco obeliscos sustentam a LINEBEIJU, a saber:

- **Ancestralidade:** saberes ancestrais ativados na contemporaneidade.
- **Encantamento:** é preciso se encantar pela própria história e pela história do povo negro.
- **Pedagogia Ecoancestral:** o que temos a aprender como seres ecológicos.

- **Mulher Negra:** entender que ela é o centro de absolutamente toda a história da humanidade e é fundamental que continue sendo.
- **Afrocentricidade:** a necessidade de entender sobre agenciamento negro africano e negro-brasileiro torna-se fundamental aqui.

Nesse sentido, conhecer a legislação e educação brasileiras faz parte da Pedagogia Ecoancestral e da LINEBEIJU: isso garantirá um olhar dos direitos enquanto cidadãos que todas as pessoas têm, independentemente de raça/cor, origem étnica e social, idade etc.

Em termos da legislação brasileira, indico inicialmente para cada profissional fazer uma pasta com cópias dos seguintes documentos: **Lei de Diretrizes e Bases da Educação** (Lei 9394/96) – estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais e, em seus artigos 2-A e 79-B, desde a promulgação da Lei 10.639/03, tornou obrigatório o ensino da História da África e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica; o **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico- Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Além disso, leis como a **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 1988, a **Lei CAÓ**, nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989, que define como crime atos resultantes de preconceito de raça ou de cor; o **Estatuto da Criança e do Adolescente** (Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990); o **Estatuto da Promoção da Igualdade Racial** (Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010); e a Lei 14.532 de 2023, que tipifica a injúria racial como crime de racismo.

Além disso, Oliveira (2022) afirma que “Para aportar tamanhas mudanças de olhar, epistemologias negras elaboradas por pesquisadores(as) e/ou intelectuais negros(as) cada vez mais têm vindo à tona, afinal o continente africano não cabe na Europa” (p. 8).

Recontando histórias de autoria negra: a contação de histórias

Na Pedagogia Ecoancestral (na época ainda chamada de Pedagogia da Ancestralidade), Oliveira (2019) explica que

...antes de tudo, um posicionamento político contrário ao que se estabeleceu no país como uma lógica incontestável, direcionada ao branco, considerado norma, enquanto o não-branco é o desvio. É uma pedagogia que se opõe ao colonialismo e à colonialidade, que continuam reafirmando a desumanidade de negros e indígenas. Ela se opõe à hegemonia epistemológica eurocentrada, propondo uma forma de ser-pesquisar-conhecer-pensar-juntar-articular-agir que reconheça o continente africano como o berço da humanidade e se dá a partir da criação ou recriação de laços e formas afeto-coletivas de acolher-ouvir- aprender-falar-trocar-compartilhar, protagonizada não só pelas/os mais velhas/os, mas também pelas crianças e jovens.

Nesse sentido, o ato de contar histórias negrorreferenciadas com o propósito de fortalecer crianças, jovens e adultos para que se empoderem necessita de um olhar cuidadoso para as seguintes etapas:

1. A escolha das histórias;
2. A mediação da leitura;
3. Uma conversa mergulhada na temática escolhida.

Isso entendido, ir para a contação ciente de que todo o corpo negro deve ser preparado para se tornar um contracorpo afrodescendente (2000) e/ou um corpo-templo-resistência (2019), compreendendo-o como um corpo que é negro, divino e que, por isso, deve aprender a resistir contra qualquer tipo de violência que venha na direção dele, torna-se essencial para o sucesso da ação.

Ponto fundamental é a busca por histórias que tragam situações de conflito étnico-raciais e caminhos de superação das mesmas: crianças devem perceber que não vivenciam solitariamente situações de exclusão por conta do racismo, mas que o que viveram pode ser vivido por tantas outras crianças e esse é o poder de uma história que traz situação real de racismo e caminhos de superação, como oportunidade para que as crianças debatam e construam possibilidades para solucionar o assunto. Nesse sentido, histórias pautadas em fatos reais vividos pelas crianças e jovens trazem a possibilidade de reflexão e superação de todas as limitações impostas pelo racismo.

Outro ponto importante é usar diversas possibilidades de ação, plataformas, recursos para contar uma história. Para isso, eu não recrio a roda: simplesmente convoco a grande educadora Azoilda Loretto da Trindade (*in memoriam*) com seu grande legado em Educação, com seus Valores Civilizatórios Afro-brasileiros (A Cor da Cultura), que são: circularidade, religiosidade, corporeidade, musicalidade, cooperativismo/comunitarismo, ancestralidade, memória, ludicidade, energia vital e oralidade. Ao analisar a história a ser contada, você pode verificar se ela contém tais valores e/ou, os princípios e valores disruptivos da Pedagogia Ecoancestral e LINEBEIJU, capazes de fortalecer crianças de todos os tempos.

A pessoa que vai contar histórias pode usar de todos os recursos que tem em mãos para contar uma história: quero dizer com isso, todos os seus talentos. Entender

os pontos fortes que a pessoa que contará a história possui é fundamental. Ela pode ter talentos musicais para o canto ou tocar instrumentos e isso pode e deve estar presente na contação; a pessoa que contará a história pode ter talento para desenhar/pintar: por que não um painel feito com as próprias mãos para decorar o espaço? A pessoa que contará a história pode saber fazer bonecos: como desperdiçar esse talento? A pessoa que contará a história pode saber dançar: como não aproveitar essa base em dança? A pessoa que contará a história pode saber costurar: como não customizar seu próprio figurino? A pessoa que contará a história tem presença e o que de melhor faz é contar uma história de forma simples, sem alegorias, sem figurinos, de forma profunda: jamais será vista de forma diminuta por conta disso, afinal, trabalha muito bem com a plataforma dada pelos ancestrais, o próprio corpo. É isso! Simples assim.

O fundamental dentro dessa metodologia para contar histórias capazes de empoderar pessoas negras de todas as idades é trazer uma verdade vivida e conhecida por nós: o quanto de potência sabemos existir em cada ser negro que vive nesse planeta e como é necessário impulsionarmos a roda da história no sentido de se movimentar em prol da construção das histórias de empoderamento dos feitos negros. Um pensamento central aqui é entender como foi que a pessoa que vai contar a história vestiu a pele negra em diversas etapas da vida.

Finalizando

Sim, o ato de contar histórias para empoderar pessoas negras requer que se faça um inventário sobre a própria vida em uma perspectiva da racialidade: revisitar porções da memória, vasculhar, mergulhar, buscar entender no tempo presente as experiências vividas desde um passado remoto até o mais recente, buscando perceber

o que sente sobre tudo o que se lembra. É fundamental, também, se atentar para o que havia sido esquecido e de repente, veio à tona: “memórias subterrâneas”, como Michel Pollak (1989) afirma em seu clássico “Memória, Esquecimento, Silêncio”. Importante compreender, no próprio corpo de quem irá contar a história, os pontos de cura e adoecimento e trabalhar no sentido de potencializar a cura e enfrentar as fontes de adoecimento para eliminá-las. Entender que existe uma literatura capaz de curar e outra capaz de adoecer faz todo o sentido dentro do pensamento decolonial em literatura e contar histórias negras de cura para o fortalecimento das lutas antirracistas se faz urgente e necessário para pessoas negras de todas as idades. Um olhar generoso e amoroso sobre as trajetórias coletivas negras se faz necessário.

Esse é um texto que fala sobre vida negras que também importam e podem ser fortalecidas através da contação de histórias. Falo sobre vida!

Referências

CUTI (Luiz Silva). *Literatura negro-brasileira / Cuti* – São Paulo: Selo Negro, 2010. – (coleção consciência em debate/coordenada por Vera Lúcia Benedito).

FORD, Clyde W. (2000). “*O herói com rosto africano: mitos da África*”. Ed. Selo Negro.

MOORE, Carlos. Prefácio. In. OLIVEIRA, Kiusam. *O mar que banha a Ilha de Goré*, 2014, p. 6.

OLIVEIRA, Kiusam de. *Pedagogia da ancestralidade*. SESC online. Disponível em:

https://portal.sescsp.org.br/online/artigo/13431_PEDAGOGIA+DA+ANCEST%20RALIDAD
[E. 2019](#). Acesso em outubro de 2024.

LINEBEIJU. *Literatura Negro-Brasileira do Encantamento Infantil e Juvenil*. Belo Horizonte: Nandyala, 2022. Série “Bagagem Literária”, v. 1.

Sobre a autora

Kiusam de Oliveira é pedagoga habilitada em Administração Escolar, Orientação Educacional e Deficiência Intelectual (USP), bailarina, coreógrafa e formadora de profissionais da educação na perspectiva antirracista desde 1992 e presta consultoria em empresas para a implementação de uma política antirracista. É autora de diversos livros como *O mundo no black power de Tayó*, *Com qual penteado eu vou?* e *Omo-oba: Histórias de princesas e príncipes*. E-mail para contato: kiusam.oliveira@gmail.com

COORDENAÇÃO
TÉCNICA



INICIATIVA



2.6

Machado de Assis, um escritor negro

Esdras Soares

Joaquim Maria **Machado de Assis** nasceu em 1839, no Morro do Livramento, Rio de Janeiro. A casa em que viveu era próxima ao Valongo, região de desembarque de africanos escravizados entre os séculos XVIII e XIX. Machado era negro, neto de pessoas escravizadas que haviam conquistado a liberdade e filho de Francisco José de Assis e de Maria Leopoldina Machado da Câmara.

O escritor não teve acesso à educação formal e quem lhe ensinou as primeiras letras foi sua madrasta, Maria Inês, que o criou após a morte da sua mãe, ainda na infância. Quando ele tinha 12 anos de idade, seu pai também faleceu, e ele passa a ajudar a madrasta vendendo doces nas ruas. Aos 16 anos, começa a trabalhar como aprendiz na Imprensa Nacional e, mais tarde, vai para a Livraria Paula Brito, um importante local de encontro entre jornalistas e escritores da época. Depois, ingressa no funcionalismo público, setor onde fez carreira.

Machado inicia sua trajetória como escritor publicando crônicas em jornais. Depois, publica contos e romances que o levaram a um amplo reconhecimento ainda em vida. Hoje, o fundador da Academia Brasileira de Letras (ABL), considerado o maior escritor brasileiro, é o expoente máximo do Realismo no país e é conhecido internacionalmente, tendo publicado dezenas de obras, entre romances, contos,

crônicas, poemas, dramaturgia e crítica literária e teatral. Por isso, está sempre presente nos materiais didáticos e nas propostas de leitura literária nas escolas.

O que nem todas as pessoas sabem é que Machado de Assis era um homem negro. Ao perguntar a uma turma de estudantes, por exemplo, a respeito da imagem que inicialmente lhes vem à cabeça ao pensarem em Machado (ou sobre o “maior escritor brasileiro”), provavelmente surgirá a figura de um homem branco¹. Isso acontece porque há uma predominância de obras literárias publicadas por homens brancos, mas também porque o autor passou por um processo de branqueamento ao longo do tempo.

Nas próximas linhas, vamos explorar as origens históricas dessa questão, discutir sobre porque é relevante saber que Machado era um escritor negro e refletir sobre como podemos adotar essa perspectiva para elaborar propostas de leitura das suas obras.

As representações de Machado de Assis

Na segunda metade do século XIX, chegaram ao Brasil diversas *teorias raciais*, também chamadas de *darwinismo racial*, que diziam que havia diferenças inatas entre brancos e não-brancos, inclusive do ponto de vista biológico. Essas teorias eram predominantes nas ciências sociais, na biologia e na medicina, servindo de base para a *eugenia*, que defendia a separação e o isolamento das populações, estimulando a reprodução da branca, tida como superior, e buscando o extermínio da negra e da indígena, consideradas inferiores.

A eugenia, por sua vez, fundamentou a *teoria do branqueamento*, que afirmava que o Brasil se tornaria um país totalmente branco no futuro. Isso seria possível por meio de uma política de imigração implementada pelo governo brasileiro, que trouxe milhões de europeus para o Brasil com a intenção de que se misturassem à população negra, que desapareceria gradualmente. Os seguidores dessas ideias racistas acreditavam que o país se fortaleceria com características europeias e que a miscigenação era a chave para tornar o Brasil uma nação branca, tanto em seu fenótipo quanto na sua cultura.

Assista aos vídeos da professora Lilia Schwarcz sobre a entrada das teorias raciais no Brasil e as teorias do branqueamento que orientaram as políticas de imigração do governo brasileiro e seus reflexos na atualidade.

- A entrada das teorias raciais no Brasil
(disponível no link <https://www.youtube.com/watch?v=93f7nkbD7tY>)
- Teorias do branqueamento no passado e no presente
(disponível no link <https://www.youtube.com/watch?v=RS70GC8fZBo>)

Além da estratégia de imigração, o branqueamento se manifesta, também, na representação de pessoas negras como brancas, como é o caso de Machado de Assis (a começar por seu atestado de óbito, que dizia que ele era de “cor branca”). Um dos episódios mais conhecidos é o que envolve o historiador e crítico literário José Veríssimo e o político e jurista Joaquim Nabuco². Em 1908, logo após a morte de

Machado, Veríssimo escreveu um artigo para o *Jornal do Comércio* elogiando as qualidades do escritor e o chamando de “mestiço” e “mulato”. O artigo obteve bastante repercussão e Nabuco lhe deu uma resposta enfática, em uma carta pessoal, afirmando que Machado era branco.

Olympio da Silva Pereira
OFFICIAL DO REGISTRO CIVIL
E
ESCRIVÃO VITALICIO DA 6ª PRETORIA DO DISTRITO FEDERAL

Em 19 de Outubro de 1908

Certifico que do livro de registro de obitos sob n. 53 consta a fls. 63 e V. o registro de obito de Joaquim Maria Machado de Vasquez

Idade sessenta e nove annos

Estado vivo

Natural de esta Capital Federal

Profissão de funcionario publico

Filho de

Cor. branca

Fallecido de arterio esclerose generalizada, 24 horas da manhã dia 19 de Setembro de 1908

Residencia Rua Comendador Vilas numero dez e seis

Deixou testamento? Nenhum

Nome(s) do(s) declarante(s) Rodrigo de Laugsaard Jensen e Paulo Vasconcelos


Medico attestante Dr. Jaime Amid de Vasconcelos

Numero do Registro Antecento e noventa e cinco

Lugar do enterramento, Cemiterio de

O referido e verdade; dou fé.

O ESCRIVÃO
Olympio da Silva Pereira
Rio de Janeiro Outubro 1908



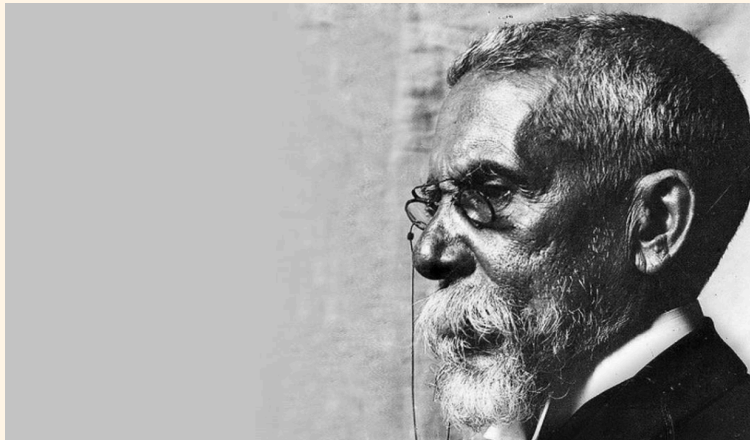
Fonte: <https://www.flickr.com/photos/arquivonacionalbrasil/48632106826>.

Embora isso tenha acontecido no passado, o branqueamento de Machado ainda é visto hoje, como mostra o caso da propaganda da Caixa Econômica Federal exibido em 2011. O objetivo da publicidade era destacar seu vínculo com a história brasileira, como o primeiro banco do país, apontando que Machado era um de seus clientes. No vídeo, o ator que representa Machado era branco. Após inúmeras críticas, a Caixa pediu desculpas à sociedade e refez o comercial, desta vez com um ator negro, com um tom de pele mais próximo ao que teria o escritor.

Assista ao vídeo comercial da Caixa Econômica representando Machado de Assis como um homem branco e ao relançamento do mesmo comercial com um ator negro representando o escritor:

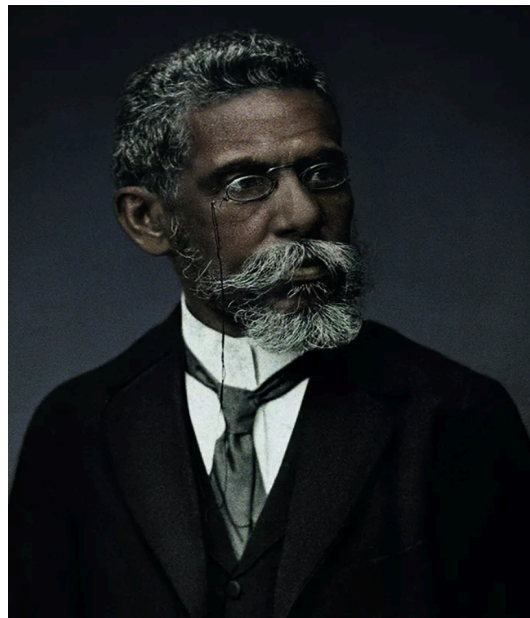
- Caixa relança propaganda com personagem de Machado de Assis (disponível no link <https://www.youtube.com/watch?v=idaAFaYXnAM>)

Da mesma forma, ainda é relativamente comum ver materiais didáticos, livros e textos na internet retratando Machado como um homem branco. Ao mesmo tempo, poucas pessoas conhecem imagens diferentes desse tipo de representação. Na imagem abaixo, por exemplo, vemos um exemplo significativo. A fotografia, sem identificação de data e autor, foi trazida a público inicialmente pelo biógrafo Raymundo Magalhães Júnior, em 1957. A imagem mostra um Machado com traços negros e pele escura.



Fonte: Acervo do Museu Nacional de Belas Artes

Tendo em vista essa questão das imagens do escritor, em 2019 a Faculdade Zumbi dos Palmares lançou a campanha Machado de Assis Real³, colorindo uma imagem de 1893, disponível abaixo. Para os organizadores da campanha, trata-se de uma “errata histórica feita para impedir que o racismo na literatura seja perpetuado”.



Fonte: <http://www.machadodeassisreal.com.br/>

COORDENAÇÃO
TÉCNICA



INICIATIVA



As relações raciais na obra de Machado de Assis

Além do branqueamento do fenótipo de Machado de Assis, há outro de igual ou maior intensidade: o branqueamento de sua atuação política e de sua literatura. Por muito tempo, o escritor foi visto como alguém que compactuava com as classes dominantes da época, além de não se posicionar contra a escravidão e ignorar a realidade da população negra no Brasil, embora essa lhe tocasse diretamente.

No entanto, nas últimas décadas, vem ganhando força uma leitura que considera, entre outras questões, sua condição de homem negro, livre, letrado e politicamente atuante em uma sociedade escravocrata. O escritor era um homem público e costumava dar seus passos sempre com muita cautela. Assim, Eduardo de Assis Duarte, professor da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), caracteriza Machado como um escritor que utiliza “estratégias de caramujo”, optando sempre pelo confronto às escondidas: “Machado nunca opta pelo confronto aberto. Ao contrário, vale-se da ironia, do humor, da diversidade de vozes, e de outros artifícios para inscrever seu posicionamento” (DUARTE, 2009, p. 253).

Dessa forma, embora não esteja presente em sua obra literária uma voz assumidamente negra (ao contrário de outros escritores negros que foram seus contemporâneos, como Luiz Gama e Cruz e Sousa), Machado não aderiu ao discurso da branquitude e não reproduziu a desumanização da população negra que havia na época. O autor, assim, rompia o círculo perverso de reprodução de preconceitos em relação a esse grupo.

A literatura de Machado de Assis é conhecida e reconhecida por mergulhar de forma crítica, complexa e aprofundada nas relações sociais do Brasil. E faz isso a partir

de uma perspectiva muito particular, pois sua produção não deixa dúvidas de onde o autor fala: trata-se de um homem negro, de origem pobre e nascido em uma sociedade escravocrata; e esta condição se manifesta na sua produção literária.

Possibilidades de leitura de Machado de Assis na escola

Considerando a perspectiva que temos explorado até aqui sobre Machado de Assis e tendo em vista que o autor era consciente de seu protagonismo na cultura e na sociedade brasileira, é possível lançar um olhar mais apurado para os seus textos que levamos para a escola. Geralmente, ao abordar a obra machadiana, fala-se sobre o trabalho com a linguagem, a ironia, o sarcasmo, o cinismo, o humor, a crítica à burguesia, entre outros aspectos.

De fato, as características elencadas acima são marcantes em sua obra e, por isso mesmo, são constantemente mobilizadas pelo autor ao abordar a temática racial e criticar ferozmente a escravidão e a desumanização de pessoas negras. Exemplos disso não faltam em suas obras literárias.

Entre seus romances, podemos destacar: *Memorial de Aires* (1908), *Memórias póstumas de Brás Cubas* (1880), *Iaiá Garcia* (1878), *Helena* (1876) e *Ressurreição* (1872). Nessas obras, têm lugar os problemas vivenciados pelas pessoas negras e, embora ocupem papéis secundários, elas são representadas com traços de humanidade – diferente de outras obras literárias do período, como dissemos anteriormente.

Em seus contos, a condição das pessoas negras é tratada de maneira mais explícita e são denunciados os horrores da escravidão. São inúmeros os exemplos de

contos que tratam dessa temática, inclusive bastante conhecidos, como “Pai contra mãe” (1906), “O caso da vara” (1899), “O Espelho” (1882), “Mariana” (1871) e “Virginus” (1864).

Por fim, destacamos que foi na crônica que Machado criticou de maneira mais contundente a escravidão e a podridão da elite escravista. Vale ressaltar que esses textos eram publicados em grandes jornais, sendo que eles eram o principal meio de comunicação da época e contavam com grande circulação entre a população letrada.

Dessa forma, levando em conta os textos indicados acima, é possível desenvolver propostas de leitura das obras de Machado de Assis que o entendam como um escritor negro que aborda em seus textos as tensões raciais brasileiras e a escravidão.

NOTAS

1. Leia a entrevista [“Quem é e sobre o que escreve o autor brasileiro”](#)²², com a professora Regina Dalcastagnè, sobre um estudo realizado pelo Grupo de Estudo em Literatura Brasileira Contemporânea da Universidade de Brasília (UnB) que busca traçar o perfil do romancista no Brasil.
2. Leia o artigo [“A Caixa Econômica Federal, a política do branqueamento e a poupança dos escravos”](#)²³, de Ana Maria Gonçalves, sobre o episódio envolvendo as personalidades José Veríssimo e Joaquim Nabuco e o processo de branqueamento sofrido pelo escritor Machado de Assis.
3. Leia mais acessando a notícia [“Campanha recria foto clássica de Machado de Assis e mostra o escritor negro: ‘Racismo escondeu que ele era’](#)²⁴, publicada no Portal Geledés.

²² Disponível no link <https://revistacult.uol.com.br/home/quem-e-e-sobre-o-que-escreve-o-autor-brasileiro/>.

²³ Disponível no link <https://www.geledes.org.br/caixa-economica-federal-politica-branqueamento-e-poupanca-dos-escravos-por-ana-maria-goncalves-2/>.

²⁴ Disponível no link <https://www.geledes.org.br/campanha-recria-foto-classica-de-machado-de-assis-e-mostra-escritor-negro-racismo-escondeu-quem-ele-era/>.

Referências bibliográficas

BENTO, Maria Aparecida Silva. Branqueamento e branquitude no Brasil. In: Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. Petrópolis: Vozes, 2014.

CUTI. Literatura Negro-Brasileira. São Paulo: Selo Negro, 2010.

DUARTE, Eduardo de Assis. Estratégias de Caramujo. In: Machado de Assis: afro-descendente – escritos de caramujo [antologia]. Rio de Janeiro / Belo Horizonte: Pallas / Crisálida, 2009.

OLOPES, Elisângela Aparecida. Machado de Assis. In: Literatura afro-brasileira: 100 autores do século XVIII ao XX. Rio de Janeiro: Pallas, p. 61-65, 2014.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil – 1870-1930. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

Sobre o autor

Esdras Soares é bacharel, licenciado e mestre em Letras pela Universidade de São Paulo (USP), com pesquisa sobre literatura e educação das relações étnico-raciais. Contato: esdras.soa@gmail.com.

2.7

De ex-escravizado e autodidata a “autor”: a produção literária de Luiz Gama

Ligia Fonseca Ferreira

Não borres um livro,
Tão belo e tão fin[o;]
Não sejas pateta,
Sandeu e mofino.

Ciências e letras
Não são para ti[;]
Pretinho da Cost[a]
Não é gente aqui.

No álbum do meu amigo J. A. da Silva Sobral (PTB, 1859, 1861)

“Fiz versos.”
Carta a Lúcio de Mendonça, 1880.

Desejamos aqui chamar a atenção para um autor e uma obra única, em mais de um sentido, rica fonte de estudos ou de simples fruição. Como as leitoras e leitores poderão constatar, é difícil ler os escritos de Luiz Gama, tanto sua obra poética como jornalística, e sair incólume à sua visão sobre a sociedade e traços da mentalidade brasileira que ainda hoje nos governam.

Conforme ele escreveu na célebre carta ao amigo Lúcio de Mendonça em 25 de julho 1880, narrando-lhe momentos importantes de sua história de vida, Luiz Gama começou tardiamente seu letramento, e assim que resgatou sua liberdade, buscou uma “segunda” liberdade: a liberdade do conhecimento, da conquista da palavra. Jamais frequentou escolas e “academias” (referindo-se à “Academia de Direito de São Paulo”, uma das únicas instituições de ensino superior no Brasil). Orgulhava-se de ser um autodidata, confessava-se um leitor voraz²⁵. E essa transformação é um dentre tantos fatos extraordinários que marcaram a vida de um homem negro, um ex-escravizado que se tornaria **um autor**. Aqui o sentido desta palavra é mais amplo do que lhe emprestam acepções presentes no *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*: não se trata apenas de um sinônimo de “escritor”, não se limita apenas à “pessoa que produz ou compõe obra literária, artística ou científica”. A noção de “autor” é aqui compreendida como aquele que introduz uma enunciação em primeira pessoa, o que permitirá a Luiz Gama introduzir a **voz negra** na literatura brasileira, em pleno período romântico, cerca de trinta anos antes da Abolição da Escavidão, quando o negro começava a despontar como personagem na literatura produzida por autores brancos²⁶.

[Clique aqui](#)²⁷ para conferir a carta de Luiz Gama ao seu amigo e escritor Lúcio de Mendonça, que lhe pediu que enviasse informações sobre os fatos de sua vida.

²⁵ Ver o levantamento das referências literárias (autores, títulos de obras) mencionadas pelo autor nas *Primeiras Trovas Burlescas de Getulino* em FERREIRA, Ligia Fonseca, “Luiz Gama, autor, leitor, editor. Revisitando as *Primeiras Trovas Burlescas de Getulino*” (1859-1861). In: *Estudos Avançados* 33 (90), 2019, pp. 109-135. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/161284>.

²⁶ Para aprofundar essa questão, ver FERREIRA, Ligia Fonseca. “Luiz Gama, autor, leitor, editor. Revisitando as *Primeiras Trovas Burlescas de Getulino*” (1859-1861), op. cit.

²⁷ Disponível no link <https://correio.ims.com.br/carta/lances-doridos/>.

Já que tratamos aqui de um ex-escravizado autodidata, é importante lembrar que, praticamente até a Abolição da Escravidão em 1888, os escravizados e os libertos não tinham o direito de frequentar escolas. Veja-se o que dizia a Lei da Educação n. 1 de 1837:

“Art. 1o – Fica proibido desde já receberem-se nas aulas públicas **pessoas que não sejam livres**”.

Essa lei sofreria adaptações em várias regiões do país. No Rio de Janeiro, sede da capital do Império, o decreto nº 15, de 1839, sobre Instrução Primária naquela província, estipulava, em seu artigo terceiro que:

“são proibidos de frequentar as Escolas Públicas: 1º Todas as pessoas que padecerem moléstias contagiosas; 2º **Os escravizados, e os pretos Africanos, ainda que sejam livres ou libertos.**

Logo, ensinar um escravizado a ler ou a escrever significava igualmente transgredir as regras estabelecidas, e poucos ousavam fazê-lo. Privado do conhecimento, o escravizado estava condenado ao silêncio.

Nascido livre, Luiz Gama tornou-se escravizado aos dez anos de idade, em circunstância dramática entre tantas outras que marcam sua tumultuada, porém ascensional, existência. A partir dos dezessete anos, graças à “transgressão” de um estudante residente na casa de seu senhor que o ensina a ler e a escrever, Luiz Gama empreende sua prodigiosa conquista do saber e da palavra que lhe devolvem a liberdade e constroem o improvável destino de um ex-escravizado no Segundo Reinado:

o destino de um homem “letrado” cuja voz se fez ouvir na sua cidade, na sua província e na sua nação.

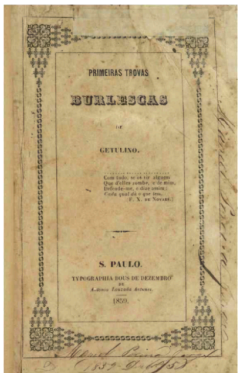
O ex-escravizado iria romper outras barreiras, encarnando um contra-exemplo das crenças pseudocientíficas de seu tempo. Segundo as teorias raciais propagadas desde o final do século XVIII, a raça negra era considerada a mais inferior. Assim, acreditava-se que os negros não eram capazes de compreender ou produzir as belas coisas do espírito. Prova de que os negros eram “naturalmente inferiores aos brancos”, apoiava-se, segundo o filósofo e historiador britânico David Hume (1711-1776), na constatação de não haver entre os povos de origem africana “nem artes, nem ciências”. Luiz Gama tinha pleno conhecimento desta ideologia que, vinda de longe, pairava e continuaria pairando ao longo do século XIX, mas não pararia por aí. Ao contrário.

A escolha da epígrafe deste texto não é fortuita:

Ciências e letras
Não são para ti[:]
Pretinho da Cost[a]
Não é gente aqui.

Desmentindo o filósofo iluminista, o tom ligeiro adotado por Gama, trinta anos antes da Abolição, expõe os preconceitos de longa data que atingem milhares de africanos e afrodescendentes sobre os quais pesa o estigma da cor e da escravidão, feridas abertas na pele de outros autores negros. Assim, com sua obra literária, o **“Orfeu de Carapinha”** adquire um **passaporte para o mundo das “letras” e das “ciências”**. Sua voz antecipa Cruz e Sousa e Lima Barreto e abre o veio da **literatura negra brasileira**.

* * *



Primeiras Trovas Burlescas de
Getulino
SP: 1859 (1ª edição)

Fonte:
<https://digital.bbm.usp.br/handle/bbm/4905>

Em 1859, ou seja, doze anos depois de iniciar sua instrução, Luiz Gama publicava a primeira edição de seu livro único – *Primeiras Trovas Burlescas de Getulino*²⁸ na provinciana São Paulo, que não contava mais do que vinte mil almas. É importante compreendermos o contexto em que ocorrem as publicações do primeiro *negro autor*, figura até então inexistente no panorama da literatura brasileira. Segundo o primeiro censo realizado no Brasil, São Paulo possuía 30 mil habitantes em 1872, 64 mil em 1890; São Paulo, portanto, além

de ser 8 a 10 vezes menor que o Rio de Janeiro que contava 274 mil habitantes em 1872 e 523 mil em 1890 não possuía sistema e instituições literárias que assegurassem projeção comparável a escritores e artistas como no Rio de Janeiro. Recorde-se ainda que o Brasil era terra de poucos “letrados”, ou seja de pessoas aptas a ler e escrever. Mais de quinze anos depois da publicação das *Primeiras Trovas Burlescas de Getulino*, cerca de 78% da população brasileira era analfabeta²⁹.

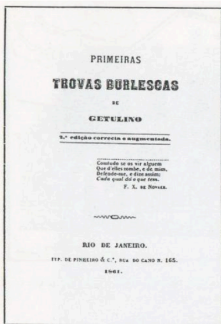
Em meio à produção literária paulista e brasileira do século XIX, aqueles versos iriam se destacar por seu caráter inédito em vários aspectos. Contrariamente ao que se anuncia no poema de abertura “Prótase” (“*Se de um quadrado/ Fizer um ovo/ Nisso dou provas/ De escritor novo*”), a novidade da publicação não provinha da capacidade do poeta em transmutar figuras geométricas. Luiz Gama mostrava-se plenamente consciente da estranheza que haveria de causar e enganaria a muitos com seu falso

²⁸ Disponível no link <https://digital.bbm.usp.br/handle/bbm/4905>.

²⁹ Fonte: <https://sumarios.org/artigo/o-analfabetismo-no-brasil-li%C3%A7%C3%B5es-da-hist%C3%B3ria>

retraimento: (*No meu cantinho,/ Encolhidinho,/ Mansinho e quedo,/ Banindo o medo,/ Do torpe mundo,/ (..)/ O que estou vendo/ Vou descrevendo*). Numa província de poucos leitores, raros escritores, um número ínfimo de tipografias e livrarias, o aparecimento daquele autor *sui generis*, era no mínimo curioso.

Naquele contexto particular, em pleno Brasil escravocrata e período romântico, o ex-escravizado autodidata Luiz Gama fincou uma **voz inaugural** na literatura brasileira, a voz do negro **“autor”** que surge como uma novidade em si e introduz um olhar diferenciado sobre os paradoxos políticos, éticos e raciais da sociedade imperial, dando à luz uma obra voltada essencialmente para a sátira política e de costumes.



Primeiras Trovas Burlescas de Getulino
RJ, 1861 (2ª edição)

Fonte:
<https://digital.bbm.usp.br/handle/bbm/4906>

Desde o título de sua obra, *Primeiras Trovas Burlescas de Getulino*³⁰, Luiz Gama posicionou-se em relação a sua identidade étnico-racial. A escolha do pseudônimo não era aleatória: “*Getulino*” deriva de “*Getúlia*”, território da África do Norte correspondente à parte da atual Argélia, no passado chamada Numídia, e da Maurîtânia. Essa região fora ocupada por um povo nômade, os “getulos”, durante a Antiguidade e a ocupação romana

da África. Vê-se, pois, que Luiz Gama de cara posiciona-se como um “autor” de origem africana, sabendo que adentrava o círculo restrito dos letrados, privilégio exclusivo de brancos.

³⁰ Disponível no link <https://digital.bbm.usp.br/handle/bbm/4906>.

A afirmação “negro sou”, como se verá, perpassa boa parte dos poemas, constituindo-se em locus enunciativo. Em seu poema mais célebre, “*Quem sou eu?*”, também conhecido como “Bodarrada” (não se sabe por que nem desde quando assim batizado), o enunciador escarnece da brancura ostentada por mestiços de toda espécie quando ascendem socialmente. Em tom provocador, dá de ombros ao que para muitos seria um insulto (“*Se negro sou, ou sou bode/ Pouco importa. O que isto pode?*”); em vez de infamante, a palavra “negro” ou “bode” (aplicada aos mestiços de pele mais escura) apenas retratava a realidade do país. O autor afirma, assim, sua atrevida determinação de retirar as máscaras de indivíduos afrodescendentes que se encontravam em todas as camadas sociais.

Esta temática retorna numa estrofe de outro poema satírico – “Sortimento de gorras para a gente do grande tom”–, no qual se alude a um corpo social irrigado pelo sangue africano, semelhante ao próprio corpo de um enunciador implacável diante dos “*mulatos falsários*” que renegam, desprezam e recalcam sua ascendência africana. Uma atitude contrária caracterizava Luiz Gama que, além de assumir-se negro, não dá as costas à solidariedade racial. O poeta se apresenta como um “*Orfeu de carapinha*” que substitui sem cerimônia os símbolos da poesia ocidental pelos equivalentes de origem africana. Mas se Luiz Gama pretende cumprir a promessa de carnavalizar a tudo e a todos, o mesmo se estenderia ao “*Africano fidalgo*” ou ao Orfeu por ele reinventado. Seu desejo é atrair a admiração e a adesão dos seus « patrícios » a fim de que também eles sejam protagonistas da festa, ingrediente indispensável da sua poética, como se pode ler na estrofe que encerra, compondo uma cena teatral, o poema “*Lá vai verso*”.

Note-se, porém, que as marcas de oralidade, o emprego de africanismos e de elementos hauridos na cultura popular não retiram da criação de Luiz Gama seu caráter erudito e a oportunidade de mostrar que domina o conhecimento de seus confrades.

Embora reduzida³¹, a produção poética de Luiz Gama, apresenta-se variada do ponto de vista do gênero (sátira política e de costumes, paródias herói-cômicas, bestialógico, poemas líricos), do ponto de vista do estilo (influência da sátira portuguesa dos séculos XVIII e XIX, bem como da poesia romântica brasileira), e do conjunto temático (corrupção política, hipocrisia dos mulatos, preconceito racial, anticlericalismo, crítica aos “doutores” e à venalidade do judiciário, caricatura de tipos sociais, e em menor grau, o amor e a liberdade do escravizado). Luiz Gama talvez não se contentasse em divertir e fazer sorrir seus leitores, pois adota, na esteira da sátira latina, a postura corretiva, expressa na máxima: “*castigat ridendo mores*” (corrige os costumes rindo).

A voz original de Luiz Gama também se faria ouvir em duas odes à mulher negra – “*A cativa*” (PTB, 1861) e “*Meus amores*”, publicada em 1865 no semanário *Diabo Coxo* sob o pseudônimo de “Getulino”, ambas inspiradas em versos de Camões. Luiz Gama confere à mulher negra um status poético inédito, que talvez tenha passado despercebido na época. Graças a esses dois poemas, Luiz Gama comparece na história da literatura brasileira como o primeiro poeta a cantar a beleza palpitante da mulher negra e a paixão que ela inspira.

Muitos pintaram erroneamente Luiz Gama como inimigo do mundo dos brancos; trata-se de uma formulação generalista e exagerada, mas que merece ser relativizada e observada mais de perto. Na verdade, o vate negro não investe *contra os « brancos »*

³¹ No total, compõe-se de 52 poemas, 12 dos quais publicados em jornais paulistanos nos quais colaborou.

indistintamente, mas sobretudo *contra* os representantes de um regime político, a monarquia. A sociedade imperial é atravessada, a seus olhos, por males congênitos. A avidez pelo dinheiro e a falta de escrúpulos alimentam a corrupção de políticos e juízes acomodados à impunidade (“*Ladrão que muito furta é protegido*”). Atualíssimo, o poema “Sortimento de Gorras para a gente do grande tom” faz a radiografia de um corpo social enfermo do qual também não escapam médicos charlatães, nobres de pacotilha, “*doutores*” ignorantes e venais, militares e “*vadios empregados*” que embolsam polpudos salários “*que ao povo, sem sentir, são arrancados*”.

Neste breve texto, esperamos ter demonstrado a necessidade de se ler/conhecer/estudar/ensinar a obra de Luiz Gama. Mais do que a figura estática do “Herói da Abolição”, seus escritos fazem ecoar a voz de um pensador negro cuja visão, de grande atualidade, engrandece nossas Letras, nossa História, nossa Educação, nossa cidadania.

Referências bibliográficas

BANDEIRA, Manuel. *Antologia dos poetas brasileiros da fase romântica*. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional (Ministério da Educação), 1937.

Com a palavra Luiz Gama. Poemas, artigos, cartas, máximas. Organização, introdução, ensaios e notas Ligia Fonseca Ferreira. São Paulo: Imprensa Oficial, 2011, 2018.

CUTI, Luis Silva. *Literatura negro-brasileira*. São Paulo: Selo Negro, 2010.

DUARTE, Eduardo Assis. *Literatura afro-brasileira, abordagens na sala de aula*. Rio de Janeiro: Palas, 2014 (2. ed. 2019).

FERREIRA, Ligia Fonseca. “*Luiz Gama, autor, leitor, editor. Revisitando as Primeiras Trovas Burlescas de Getulino*” (1859–1861). In: *Estudos Avançados* 33 (90), 2019, pp.

109–135.

Disponível em : <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/161284>

GAMA, Luiz. *Primeiras Trovas Burlescas de Getulino*. [1ª edição] São Paulo: Typographia Dous de Dezembro de Antonio Louzada Antunes, 1859.

Disponível em: <https://digital.bbm.usp.br/handle/bbm/4905>

_____. *Primeiras Trovas Burlescas de Getulino*. [2ª edição] Rio de Janeiro: Typ. de Pinheiro & Co, 1861.

Disponível em: <https://digital.bbm.usp.br/handle/bbm/4906>

_____. *Primeiras Trovas Burlescas & outros poemas*. Organização, introdução, notas Ligia Fonseca Ferreira. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

Lições de resistência. Artigos de Luiz Gama na imprensa de São Paulo e do Rio de Janeiro. São Paulo : Edições do SESC, 2020.

Literatura e afrodescendência no Brasil. Antologia crítica. Organização Eduardo Assis Duarte, Maria Nazaré Fonseca. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2021.

Vídeos

1. **Vida e obra de Luiz Gama**. Programa “Literatura Fundamental 62”. Entrevista com Profa. Ligia Fonseca Ferreira, TV UNIVESP.

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=WqSuNcU2jdA>

2. **Farofa Crítica: Ligia Ferreira fala sobre aspectos inéditos da obra poética de Luiz Gama**. Entrevista ao Prof. Dennis de Oliveira (ECA-USP), 2º. sem 2021.

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

3. **Luiz Gama: abolicionista, republicano, homem da imprensa** (por ocasião do Lançamento do livro *Lições de resistência: artigos de Luiz Gama na imprensa de São Paulo e do Rio de Janeiro* (Ed. Do SESC, 2020). Programa Canal Livre, BandNews, 2021.

Disponível em:

https://www.facebook.com/watch/live/?ref=watch_permalink&v=226707332917785

Sobre a autora

Ligia Fonseca Ferreira é professora da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp). Doutora em Letras pela Universidade de Paris 3 – Sorbonne, com tese sobre a vida e a obra de Luiz Gama. Organizou a edição da obra poética integral *Primeiras Trovas Burlescas & outros poemas de Luiz Gama* (2000) e a antologia *Com a palavra Luiz Gama. Poemas, artigos, cartas, máximas* (2011, 2018). Em 2020, lançou *Lições de resistência: artigos de Luiz Gama na imprensa de São Paulo e do Rio de Janeiro* (Edições do SESC).

COORDENAÇÃO
TÉCNICA



INICIATIVA



2.8

Literatura, afeto e comprometimento social:

a importância da obra de Conceição Evaristo na educação

Oluwa Seyi

De forma lenta, mas, felizmente, gradual, a educação vem deixando de ser um espaço que favorece a manutenção do privilégio e se tornando um território que promove a igualdade e o respeito às diversidades. Esse cenário motivador, ainda em processo, é fruto de duas grandes forças que se alimentam e se impulsionam: a primeira delas é a persistência de diversos movimentos sociais (femininos, negros, LGBTQIA+, etc), os quais enfatizam há muito o papel fundamental da escola na edificação de futuros mais justos; a segunda delas é o posicionamento produtivo dos profissionais da educação (de dentro e fora da sala de aula) que não se esquivam do dever (e do direito) de apresentar perspectivas plurais sobre a sociedade e as pessoas que a constituem.

Na medida em que o comprometimento com o bem-estar social é incorporado à identidade docente e assumido, então, como fundamental para a formação e o exercício de um bom profissional da educação, ruem de forma mais grave as estruturas racistas, machistas, homofóbicas e classistas que a escola e a sociedade reforçam. No entanto, construir e conservar o engajamento em questões sociais nem sempre é fácil, sobretudo quando levamos em consideração as demandas específicas do cotidiano

escolar e a necessidade de não ignorar aquilo que o currículo prevê. Este breve texto, porém, tem como propósito trazer algumas reflexões e dicas, de ordem teórico-prática, para auxiliar na apresentação de conteúdos produtivos sobre questões sociais, porém que não percam de vista as bases curriculares.

A escritora mineira Conceição Evaristo é muito conhecida por sua produção literária e por conseguir mover os afetos de seus leitores a partir do que ela mesma intitula de *escrevivência*. Trata-se, sem dúvida, de ficção, mas esta tem como base a experiência pessoal, histórica e ancestral de Evaristo como mulher, negra, brasileira, filha, mãe, pessoa que viveu a privação material. E professora. Os relatos de Conceição não apresentam o que ela de fato experienciou, mas trazem tudo que ela poderia ter vivido; trazem o que mulheres, homens e crianças em condições identitárias e sociais semelhantes às dela vivem (ou podem ainda viver).

Desta maneira, permitir que os(as) estudantes tenham acesso às obras de Evaristo pode ser uma prática que congrega dois aspectos caros: o incentivo à leitura literária, prevista pelo currículo escolar e enfatizada pela BNCC (Base Nacional Comum Curricular), e a necessária discussão sobre o passado e os rumos de nossa sociedade. Assim, além da importante abordagem de textos de uma mulher negra apresentando, denunciando e celebrando, através da linguagem literária, as experiências de sua comunidade, o estudo de tais obras possibilita que tragamos, como referido acima, questões sociais à centralidade das discussões em aula, porém elas não nos chegam sem propósito, mas ocasionadas pelo trato artístico de experiências que, por tanto tempo na tradição literária do nosso país, foram encaradas de forma redutora.

Redutora porque o nosso cânone literário pouco trata as dimensões afetiva, imaginativa, familiar, racional e autônoma de pessoas negras. São muitos os

pesquisadores(as) e professores(as) (Domício Proença, Eduardo de Assis Duarte, Luiz Fernando de França, Mariza Corrêa, Núbia Hanciau, Regina Dalcastangè, Roger Bastide, Teófilo Queiróz Júnior, etc) que se dedicaram a reconhecer e sublinhar os estereótipos que aprisionaram pessoas negras em versões parciais de suas possibilidades. Nesse sentido, como bem reflete a escritora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie, “o problema com estereótipos não é que sejam mentira, mas que são incompletos. Eles fazem com que uma história se torne a única história”.

E é na contramão dessa história única, da versão que vilaniza, apequena e torna pessoas negras sinônimos de trajetórias de tristeza, privação e solidão, que surge a obra de Conceição. Surge, no entanto, irmanada a tantos(as) outros(as) escritores(as) negros(as). Surge dando mais corpo e volume às vozes que, desde Luiz Gama e Maria Firmina dos Reis, já investem em dar outras cores à literatura brasileira: é oportuno lembrar que Evaristo publicou seus textos literários pela primeira vez nos *Cadernos Negros*, preciosa publicação que, no auge de seus quarenta anos de existência, é um espaço que divulga e enaltece a presença negra em nossas letras nacionais.

Assim, possibilitando que, de forma ascendente, uma perspectiva mais complexa sobre a experiência de mais da metade da população brasileira seja abordada na educação, a partir do PNLD (Programa Nacional do Livro e do Material Didático) de 2018, três livros de Evaristo tornaram-se leituras indicadas para estudantes de Ensino Médio em todas as escolas públicas do Brasil: os romances *Ponciá Vicêncio* e *Becos da memória* e a coletânea de contos *Olhos d'água*. O manual direcionado ao(a) professor(a) acerca desse último título, por exemplo, divide-se entre reflexão e discussão dos problemas sociais que atingem a comunidade negra e atividades voltadas para a

apresentação de aspectos caros da cultura negra, talvez desconhecidos pelos(as) estudantes.



Motivada por tais sugestões, mas pensando a importância de atingir também estudantes mais jovens, trago como sugestão de exercício a construção de uma **árvore genealógica** afetiva. Leitores(as) costumazes da obra de Evaristo percebem que a questão da ancestralidade e da relação com o aspecto feminino da família é um lugar comum na escrita evaristiana: dois dos textos mais conhecidos de Conceição, "Vozes-mulheres" e "Olhos d'água", centram-se em linhas genealógicas femininas. Isso ocorre porque, para além do valor que Evaristo enxerga na relação familiar e na presença da mulher negra, a impossibilidade de refazer a linha genealógica é uma realidade dolorida para pessoas negras da diáspora, já que, em decorrência da escravatura, famílias foram separadas, nomes modificados, alguns sobrenomes esquecidos e outros impostos. Assim, essa atividade – a qual pode ser tópico de uma roda de conversa descontraída, motivo de um projeto bimestral que envolva entrevistas com familiares, disparadora da leitura ou parte da etapa de verificação de aproveitamento –, baseada em obras de Conceição, tem como objetivo chamar a atenção para como essa produção não se restringe a formatos familiares específicos. Durante a reflexão sobre a árvore genealógica, a(o) docente pode propor aos(às) estudantes que esbocem, até onde puderem, sua linha genealógica, mas que não se esqueçam daqueles que são família por escolha, não necessariamente pelo sangue: família estendida, família afetiva, família de santo, redes de apoio, primas de consideração, amigos de anos, avós do coração, irmãos de criação...

Dessa forma, implicar os(as) estudantes naquilo que leem e estudam, fazê-los(las) perceber que suas histórias pessoais também importam durante sua formação escolar e como sujeito, é um rumo bastante importante e que, apesar de aparentemente simples, pode ser capaz de despertar maior autoconfiança, independência e comprometimento. É, obviamente, importantíssimo tratar problemas de fora da escola, assuntos vitais para a humanidade, porém, no microcosmo da sala de aula, no universo particular de cada vida jovem, há uma profusão de questões, também de ordem social, que podem passar insuspeitas, mas que exigem atenção. Afetuosa e sincera atenção.

Sobre a autora

Oluwa Seyi Salles Bento é doutoranda e mestre em Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa (USP) e graduada em Letras pela mesma universidade. Ministra cursos e oficinas sobre literatura. Escreve artigos, ensaios, prosa e poesia. É uma das autoras dos livros *20 Marias em um grito* (Editora Ser Poeta, 2021), *Do que nos sobra da guerra e outros versos pretos* (Editora Ipê Amarelo, 2021), *Escritas Femininas em primeira pessoa* (Editora Oralituras, 2020), *Ana Maria Gonçalves: cartografia crítica* (Edições Carolina, 2020) e *Caderno Ema Klabin* (Fundação Ema Klabin, 2019).

2.9

Maria Firmina dos Reis – inaugurando a literatura de autoria feminina negra

Luciana Martins Diogo

Maria Firmina dos Reis nasceu em 11 de março de 1822, em São Luís, Maranhão. Filha de Leonor Felipa dos Reis, uma mulher mestiça alforriada, e de João Pedro Esteves, um homem branco de posses que foi sócio de Caetano José Teixeira, ex-proprietário de Leonor, mãe de Firmina.



Esta autora representa um caso interessante para se pensar as condições de constituição de uma carreira literária para uma mulher no contexto brasileiro do século XIX: escritora que viveu no interior do Maranhão³² e distante da corte; filha de uma ex-escravizada; autodidata que se tornou professora aos 25 anos³³ e se aposentou nessa ocupação após trinta e quatro anos de magistério, criando, ainda depois de aposentada, em

1881, a primeira aula mista maranhense, na qual ensinava meninos e meninas na mesma

³² Maria Firmina dos Reis viveu a maior parte de sua vida na Vila de Guimarães, MA.

³³ Disponível no link <http://memoria.bn.br/docreader/DocReader.aspx?bib=749982&pagfis=624>.

classe³⁴; viveu solteira até o final da vida, embora, tendo sido mãe de vários filhos adotivos.

Úrsula é sua obra de estreia, aos 37 anos. Um romance que já estava pronto, ou bastante adiantado, em 1857³⁵, mas que começou a ser vendido somente em agosto de 1860, embora estampe o ano de 1859 na folha de rosto. Durante o século XIX, entre os anos de 1867 e 1875, esse romance foi mencionado algumas vezes na imprensa maranhense: em 1867, no *Semanário Maranhense*; em 1871, no *A Esperança*; e em 1875, no *Publicador Maranhense*. Fora da província do Maranhão, o livro foi mencionado no periódico *O Espírito-Santense (ES)*, de 4 de novembro de 1871; e, finalmente, foi citado no *Dicionário Bibliográfico Brasileiro*, de Sacramento Blake, em 1900. A partir disso, o romance e sua autora permaneceram silenciados até a segunda metade do século XX.

A recuperação da produção literária de Firmina ocorreu a partir de 1973, com as pesquisas de Nascimento Morais Filho³⁶, o que tornou possível reintroduzi-la nos círculos de leitores e de pesquisas literárias, e também, resgatar e publicar parte de seus manuscritos que, entretanto, encontram-se hoje sem localização. Toda a pesquisa de Morais Filho sobre a autora foi reunida no livro *Maria Firmina: fragmento de uma vida, publicado em 1975*.

Úrsula foi assinado por Maria Firmina dos Reis sob o pseudônimo “Uma Maranhense”, e talvez, isso tenha contribuído para que seu nome fosse apagado durante muito tempo da historiografia, mas não da história. Desse modo, atualmente, Maria Firmina dos Reis tem sido reconhecida por marcar a história literária brasileira

³⁴ MORAIS FILHO, Nascimento. *Maria Firmina - Fragmentos de uma vida*. São Luiz: COCSN, 1975, n.p.

³⁵ DIOGO, Luciana Martins. “[A primeira resenha de Úrsula na imprensa maranhense](http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/afuente/article/view/9845)”. *Afluente: Revista de Letras e Linguística*, v. 3, n. 8, mai/ago 2018. Disponível em: <http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/afuente/article/view/9845>. Acesso em outubro de 2024.

³⁶ Escritor, poeta, ensaísta, pesquisador e folclorista maranhense.

como a primeira mulher negra a publicar um romance no Brasil, sendo ele também considerado o primeiro romance antiescravista de autoria feminina de toda a língua portuguesa!³⁷

Entretanto, à época, Firmina foi bem mais conhecida por seus contemporâneos por sua produção poética: foram quarenta e dois poemas avulsos publicados entre 1860 e 1908, em jornais e periódicos como *Pacotilha*, *Eco da Juventude*, *Semanário Maranhense*, *O Federalista*, *A Verdadeira Marmota* e *Jardim das Maranhenses*, participando também da antologia poética *Parnaso maranhense* (1861) e estando presente no *Almanaque de Lembranças Brasileiras* (1863). Além dessa produção avulsa, Firmina também publicou o livro de poesias *Cantos à Beira-mar*, em 1871.

Em 1901, um poema de Maria Firmina de [título e texto desconhecidos](#)³⁸ foi publicado na edição de número 3 do periódico *O 17 de Dezembro*, do Pará. Trata-se do único poema de Maria Firmina dos Reis publicado fora do Maranhão naquele período³⁹. Já em 1914, no Rio de Janeiro, o nome da autora apareceu citado no artigo "Poetisas Brasileiras", publicado na revista *A Faceira*, n. 36, escrito por Carmen Unzer, escritora do início do século XX⁴⁰. Isso mostra que o nome de Firmina também repercutiu para além do seu estado – inclusive na capital do país –, no período em que ainda estava viva.

³⁷ Eduardo de Assis Duarte:

<https://alias.estadao.com.br/noticias/geral.no-centenario-de-morte-primeira-autora-negra-do-brasil-ganha-reedicao.70001909178>. Acesso em outubro de 2024.

³⁸ Disponível no link <https://memoria.bn.gov.br/docreader/DocReader.aspx?bib=720011&pagfis=32887>.

³⁹ *Diário do Maranhão*, 11/1/1901, ano XXXII, número 8211, última coluna. A Fundação Cultural do Estado do Pará possui o microfilme do periódico "O 17 de Dezembro", ano de 1901, mas o conteúdo ainda não está digitalizado, nem a Fundação oferece o serviço de solicitação de cópias, em seu site.

⁴⁰ Na Fundação Biblioteca Nacional estão conservados sete anos da revista, encadernados em seis volumes.

http://bndigital.bn.gov.br/dossies/periodicos-literatura/titulos-periodicos-literatura/a-faceira-culto-a-mulher/?fbclid=IwAR0TbzcuYmwib3zW9_tzUyus-Ha8SqkdvSVKecZ3vUnFACzpuFJVjqRsR0s.

Firmina nos deixou ainda: *Gupeva* (1861), uma novela indianista; *A Escrava* (1887), um conto abolicionista; dez jogos de palavras (enigmas e charadas⁴¹) e atribui-se a ela também sete composições musicais⁴² e um



diário mantido entre os anos de 1853 e 1903, publicado postumamente. O diário de Firmina, atualmente, é desconhecido do grande público e da crítica literária, não havendo estudos aprofundados sobre ele na literatura especializada, mesmo sendo um dos únicos diários femininos brasileiros do século XIX publicados⁴³. A partir das indicações desse diário, sabemos que Firmina lia em francês e que foi leitora de Gonçalves Dias, Almeida Garrett e Lord Byron.

Estudiosos da obra firminiana⁴⁴ têm encontrado produções inéditas da escritora em jornais oitocentistas, bem como documentos históricos oficiais que permitem lançar luz a dados biográficos que possibilitam desfazer equívocos relativos à sua história, sua trajetória, bem como à sua imagem, que foi erroneamente retratada como de uma mulher branca⁴⁵.

⁴¹ Disponível no link <https://mariafirmina.org.br/charadas/>.

⁴² Disponível no link <https://mariafirmina.org.br/partituras/>.

⁴³ Ver BRITO, Ingrid Zacarelli - Cadernos íntimos diários publicados: um estudo das práticas da escrita de diários, no âmbito das práticas sociais disseminadas. Dissertação apresentada ao Instituto de Biociências do Campus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre Educação. Linha de pesquisa: Linguagem – Experiência, Rio Claro, 2011, p. 32. Vale ressaltar que *Álbum* (1975), o diário de Maria Firmina, não aparece relacionado no levantamento da pesquisadora Ingrid Zacarelli Brito.

⁴⁴ Por exemplo, Dilercy Aragão Adler, Jéssica Catharine Barbosa de Carvalho e Sérgio Barcellos Ximenes.

⁴⁵ Novos documentos: <https://mariafirmina.org.br/novos-dados-biograficos-e-novos-documentos/>.

Produções inéditas:

<https://mariafirmina.org.br/novos-dados-biograficos-documentos-e-poemas-ineditos-de-maria-firmina-do-ris/>. Novas menções em jornais da época:

<https://mariafirmina.org.br/novos-dados-firmina-nos-jornais-do-xix/>. Imagem equivocada de Firmina:

De tal modo, recentemente, o nome e a obra de Maria Firmina dos Reis vêm recebendo reconhecimento crescente e isso pode ser atestado observando o interesse do mercado editorial em novas edições do romance *Úrsula*. Há uma década, tínhamos apenas seis edições da obra: 1859, 1975, 1988, 2004, 2008 e 2009. Elas seguiram esgotadas até o centenário de sua morte. Entre 2017 e 2020, entretanto, o romance *Úrsula* recebeu dezesseis novas edições impressas. Quatro em 2017; nove em 2018; duas em 2019 e, em 2020, a primeira edição de capa dura. Além disso, há previsão de lançamento da primeira tradução de *Úrsula* para o inglês, trabalho que vem sendo realizado pela professora e pesquisadora Cristina Ferreira Pinto-Bailey.

Também desde 2018, o romance de Firmina consta em lista de leituras obrigatórias de alguns vestibulares, como os da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e o da Universidade de Brasília (UnB), já tendo estado na lista de obras de leitura obrigatória da Universidade Federal do Piauí, em 2009.

Maria Firmina dos Reis foi uma mulher negra intelectual pioneira do século XIX, e sem dúvida, uma intérprete do Brasil. Ela faleceu em 11 de outubro de 1917, aos 95 anos, dos quais quarenta foram dedicados ao ensino e sessenta à literatura.

Sua obra

O trabalho realizado por Maria Firmina dos Reis no sentido de constituir em seus textos literários personagens negras (escravos ou forros) a partir da representação de

<https://mariafirmina.org.br/imagens-e-representacoes-a-imagem-equivocada-de-firmina/>. O branqueamento da imagem de Firmina foi sendo construído ao longo desses anos com base em equívocos: a pintura que ficou exposta na Câmara dos Vereadores de Guimarães, por exemplo, trazia a imagem de Maria Benedita Bormann (1853-1895), uma escritora branca, gaúcha, que acreditaram ser Firmina. Essa imagem foi massivamente difundida, e este equívoco infelizmente ainda hoje ocorre em mídias e materiais diversos.

COORDENAÇÃO
TÉCNICA



INICIATIVA



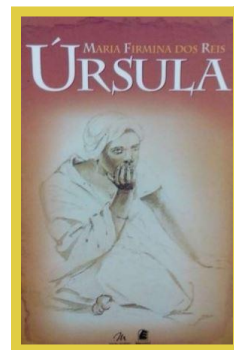
uma subjetividade fundada na experiência da liberdade, talvez seja um dos grandes legados de sua obra.

Outro legado importante de sua produção literária tem a ver, inegavelmente, com seus questionamentos com relação ao lugar e ao papel da mulher na sociedade, pois para muitos, Maria Firmina parece estar à frente de seu tempo falando não só da necessidade de igualdade entre os seres humanos, como também da forma com que alguns homens tratavam as mulheres. Assim, Firmina é uma das inauguradoras de uma dicção antipatriarcal na literatura brasileira.

Sua visão de mundo – fundada na experiência articulada de gênero e raça – permitiu-lhe construir um ponto de vista diferenciado e inovador, substanciado como uma voz dissonante em seu tempo, que buscava romanticamente revisar o mundo, a mulher, o negro, o índio.

Úrsula (1859)

Esta foi a primeira obra publicada por Maria Firmina dos Reis e trata do triângulo amoroso formado pela jovem Úrsula, seu amado Tancredo e por seu tio, o Comendador Fernando P., um senhor cruel que se impõe entre eles pela força e violência.



Composto por vinte capítulos acrescidos de epílogo e prólogo (que discute a condição da mulher autora), possui três deles dedicados especialmente a personagens negras: o capítulo IX, intitulado “A preta Susana”; o capítulo XVII, “Túlio” e “A dedicação”, título do capítulo XVIII, que realiza a apresentação do escravo Antero. Neles, Firmina inaugura no romance brasileiro do século XIX a narrativa em primeira pessoa de personagens

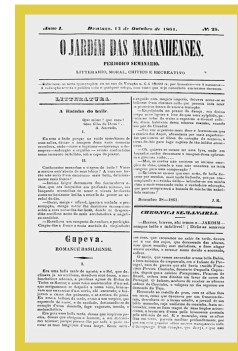
negras – Susana, Túlio e Antero são, assim, as primeiras personagens literárias negras brasileiras constituídas e representadas como sujeitos de suas trajetórias.

Acessar livro:

<https://www.literaturabrasileira.ufsc.br/documentos/?action=download&id=129431>

Gupeva – Romance Brasileiro

Publicado originalmente em versão incompleta, no periódico semanal *O Jardim das Maranhenses*, entre outubro de 1861 e janeiro de 1862, em São Luís, essa novela trata da história do índio Gupeva e sua filha, Épica. A ação acontece na Bahia, mas discute desencontros, incesto e miscigenação entre franceses e Indígenas.



Acesse as publicações originais: <https://mariafirmina.org.br/primeiras-publicacoes-2/>

Cantos à beira-mar (poesia)

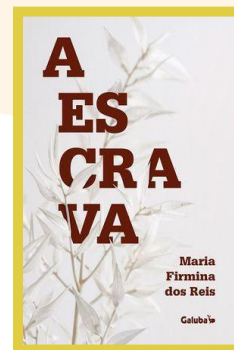
Publicado originalmente em 1871, é dedicado à memória da mãe de Maria Firmina dos Reis e conta com cinquenta e seis poesias. O mar e a praia são presenças marcantes, a exaltação da terra e nacionalismo, bem como homenagens a pessoas ilustres, são também temas recorrentes. Firmina ainda usa da crítica velada contra a opressão patriarcal, denunciando o papel social destinado às mulheres no período, que as distanciava do ambiente público.



Acesse a obra: <https://bd.camara.leg.br/bd/handle/bdcamara/35999>

A Escrava (1887)

É uma narrativa curta que possui por volta de vinte páginas, publicada originalmente em 1887, na *Revista Maranhense*, periódico que circulou no Maranhão e com o qual Firmina colaborou em seu segundo e terceiro números. O conto se passa em um salão com pessoas “da sociedade” discutindo diversos temas até que se inicia um debate sobre o “elemento servil”. Neste momento, a personagem *uma senhora* entra em cena, toma a palavra e passa a centralizar a discussão, tornando-se a narradora da trágica história da personagem Joana, uma escrava em fuga.



Acesse a obra: <https://bd.camara.leg.br/bd/handle/bdcamara/35999>

Álbum (1975)

Esse foi o título que o diário de Maria Firmina dos Reis recebeu ao ser publicado em 1975, por Nascimento Moraes Filho, em *Maria Firmina: fragmentos de uma vida*. É composto por fragmentos esparsos que vão de 9 de janeiro de 1853 a 1 de abril de 1903, redigidos, portanto, entre os 30 e 81 anos de idade de Firmina. Editado em trinta páginas, que exibem breves notícias e saltos de quatro anos ou mais. Apresenta forma entrecortada, descontínua, mas não parece apresentar páginas perdidas, apenas com a ordem das páginas 159 e 165 trocadas, e uma entrada em 1910, que é visivelmente um erro de impressão.

Acesse a obra: <https://mariafirmina.org.br/edicoes-2/>

[Clique aqui](#)⁴⁶ para visitar a seção “Na escola” do portal Maria Firmina dos Reis e veja como a obra da autora é trabalhada em escolas e como leitura obrigatória de vestibulares.

Sobre a autora

Luciana Martins Diogo é Bacharela em Ciências Sociais (FFLCH-USP), Mestra em Estudos Brasileiros (IEB-USP) e Doutoranda em Literatura Brasileira (FFLCH-USP). É criadora e editora do [portal Memorial de Maria Firmina dos Reis](#)⁴⁷ e editora da revista [Firminas – pensamento, estética e escrita](#)⁴⁸.

⁴⁶ Disponível no link <https://mariafirmina.org.br/categoria/firmina-na-escola/>.

⁴⁷ Disponível no link <https://mariafirmina.org.br/>.

⁴⁸ Disponível no link <https://mariafirmina.org.br/revista-firminas-n-1/>.

2.10

Quarto de despejo como diário de Carolina Maria de Jesus: armadilhas e possibilidades em sala de aula

Fernanda Sousa

A escritora Carolina Maria de Jesus (1914–1977) tem, desde o seu centenário, em 2014, ganhado cada vez mais relevância nacional. De homenagens, pesquisas acadêmicas, novas edições de suas obras à inclusão na lista de livros obrigatórios do vestibular da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e ao título de Doutora Honoris pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) em 2020, Carolina está, enfim, obtendo o reconhecimento como escritora que tanto almejou em vida. Entretanto, apesar de ter várias publicações, como *Casa de Alvenaria: diário de uma ex-favelada* (1961), *Pedaços da Fome* (1963), *Provérbios* (1963), *Diário de Bitita* (1986) e escrito romances, peças, poesias, Carolina ainda é muito conhecida somente pela sua obra de maior sucesso, *Quarto de despejo: diário de uma favelada*, publicado em 1960.

Disponível em muitas escolas em todo o país, pois é parte do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) de 2018, *Quarto de despejo* é, na maioria das vezes, a porta de entrada para muitos professores e alunos no que diz respeito à vida e à obra de Carolina Maria de Jesus. Nesse sentido, proponho neste breve texto algumas reflexões que visam alertar para armadilhas marcadas por simplificações de sua vida e

estereótipos racistas e, ao mesmo tempo, apresentar algumas possibilidades pedagógicas que contornem essas emboscadas em relação a *Quarto de Despejo*.

Primeiramente, em termos biográficos, é importante considerar a trajetória de Carolina Maria de Jesus em seu todo: nascida em Sacramento em 1914 – duas décadas e meia após a abolição da escravidão –, cidade rural do interior de Minas Gerais, onde conseguiu aprender a ler e a escrever, Carolina migrou para São Paulo em 1937 e morou, junto com seus três filhos, João José, José Carlos e Vera Eunice na favela do Canindé, às margens do Rio Tietê, entre 1947 e agosto de 1960, período em que trabalhou como catadora de papel. Após o êxito de *Quarto de despejo*, Carolina mudou-se para Osasco e, depois, para o bairro de Santana, onde viveu até 1969, quando passou a residir em um sítio em Parelheiros, extremo sul da cidade de São Paulo, local onde faleceu em 1977.

Mais do que esmiuçar dados de sua vida apartados de sua obra, essas informações permitem evitar uma armadilha comum: a favela como dimensão totalizante da experiência de Carolina. Se em seus 64 anos de vida Carolina morou apenas por quase 14 na favela do Canindé, pode ela ser descrita como escritora “favelada”? Será a favela o único espaço que informa sua escrita? E seus trânsitos pela cidade de São Paulo? E sua experiência como menina e jovem negra no interior de Minas Gerais? Como os outros lugares que viveu influenciaram sua escrita após o sucesso de *Quarto de Despejo*? Será que ela escreveu outros livros? Quais? Essas são perguntas que podem ser feitas aos alunos, orientando-os a imaginarem e, depois, a buscarem respostas para essas questões, possibilitando um conhecimento mais amplo sobre Carolina.

À luz disso, é possível suscitar uma reflexão sobre onde se encontra mais uma armadilha quanto ao primeiro livro de Carolina Maria de Jesus: o título. Editado pelo jornalista Audálio Dantas, seu diário foi publicado sob o título *Quarto de despejo: diário de uma favelada*. Há, então, a circunscrição de um gênero autobiográfico, como o diário, a um espaço metaforizado pela autora – a favela – como *quarto de despejo* e, ao mesmo tempo, de sua autoria a um lugar social determinado, o de “favelada”, como se seu discurso fosse representativo da imagem construída do “favelado”. Tanto o título quanto o subtítulo operam, desse modo, um deslocamento simbólico, em que o espaço parece se sobrepor ao sujeito, como se o diário de uma favelada fosse um diário sobre o quarto de despejo, isto é, sobre a favela, confinando a obra a uma referência ao real, especialmente a “problemas sociais”, que obscurece o caráter intimista do gênero, atrelado, no caso, à subjetividade de Carolina.

Por isso, é possível interrogar os alunos: o que move a escrita de um diário? O que eles imaginam encontrar quando leem um diário? Se eles já escreveram ou escrevem diários, sobre o que eles escreviam ou escrevem? A partir das respostas, outro questionamento pode ser lançado: por que *diário de uma favelada* e não *diário de Carolina Maria de Jesus*? O diário não está relacionado à produção de uma narrativa de si, escrita por alguém com nome e sobrenome? Nesse sentido, um exercício pode ser feito, fazendo um quadro na lousa para anotar as respostas: que expectativas de leitura temos quando tomamos *Quarto de despejo* como *diário de uma favelada* e quando tomamos o livro como *diário de Carolina Maria de Jesus*? Paralelamente, considerando a força cada vez maior das imagens no mundo de hoje, é interessante exibir para os alunos as três capas das três edições existentes da obra até hoje, estimulando uma

reflexão sobre como as capas materializam ou não sentidos suscitados pelo título do livro:



1960



2004



2019

A capa da edição de 2004, em que Carolina aparece, junto aos seus três filhos, com uma roupa velha e suja e uma postura resignada, alimenta uma outra armadilha: a fixação de uma imagem de miserabilidade e resignação em torno das mulheres negras. Apesar de Carolina escrever em diferentes momentos do diário que não gosta de andar suja e que “gostaria de recortar um pedaço do céu para fazer um vestido” (JESUS, 2004, p. 28), além de sobre sua luta diária pela sobrevivência e de sua revolta diante das condições de vida, a capa produz uma imagem que não é coerente com o modo como Carolina se vê e age, mas que é coerente com um imaginário racista, que projeta mulheres negras em posição de precariedade absoluta e passividade.

Assim, juntamente com o título, as capas também podem contribuir para o esvaziamento de outras dimensões da vida de Carolina que aparecem no diário, para além da fome e da pobreza, seja por meio de um desenho que fixa uma condição miserável, seja por meio de desenhos supostamente neutros do espaço da favela. Em razão disso, uma atividade em parceria com o professor ou professora de artes seria bem-vinda após a leitura do livro: a criação em grupo de outras capas e títulos para o

Quarto de despejo: diário de uma favelada, que poderia culminar, por exemplo, em uma exposição na escola.

Ao evitar essas armadilhas no início do trabalho com o livro em sala de aula, abre-se espaço para uma Carolina Maria de Jesus que excede adjetivações como “favelada” – importa destacar que, à época, ainda não havia movimentos ancorados em uma afirmação política e cultural de sujeitos que moram nas favelas, de modo que não havia nenhuma carga afirmativa nessa palavra –, “catadora de papel” e/ou “semianalfabeta”. O seu próprio ato de escrita de um diário se configura como uma recusa do lugar de favelada, isto é, o de “projeto de gente humana” (p. 14), do trabalho como definição de sua existência e da baixa instrução formal como interdito à escrita literária.

Promover a leitura de *Quarto de despejo* em sala de aula como diário de Carolina de Maria de Jesus e não como diário de uma favelada nos permite, então, enxergar muito mais “uma mulher que não pode passar sem ler. E que levanta para escrever. E que deita com lápis e papel debaixo do travesseiro” (p. 44) e não apenas a mulher que se sente “um objeto fora de uso, digno de estar num quarto de despejo” (p. 33). Afinal, nesse quarto de despejo Carolina também cria um “ambiente de fantasia” e imagina que reside “num castelo cor de ouro que reluz na luz do sol”, pois “é preciso criar este ambiente de fantasia, para esquecer que estou na favela”.

Nesse sentido, entre tantas adjetivações que a marcam, penso que uma palavra deve sempre guiar qualquer proposta pedagógica que envolva sua obra, sobretudo *Quarto de Despejo*: a escritora Carolina Maria de Jesus.

Referências das três edições

JESUS, Carolina Maria de. Quarto de despejo: diário de uma favelada. São Paulo: Francisco Alves, 2004.

JESUS, Carolina Maria de. Quarto de despejo: diário de uma favelada. São Paulo: Ática, 2004.

JESUS, Carolina Maria de. Quarto de despejo: diário de uma favelada. São Paulo: Ática, 2019.

Sobre a autora

Fernanda Sousa é doutoranda em Teoria Literária e Literatura Comparada (USP), professora de língua portuguesa e revisora de textos. E-mail para contato: fernandasilva.esousa@gmail.com.

COORDENAÇÃO
TÉCNICA



INICIATIVA



2.11

Nei Lopes e José Craveirinha: poemas de dormir e de acordar amor

Dinha (Maria Nilda de Carvalho Mota)

O carioca Nei Lopes é considerado um intelectual negro multifacetado: grande escritor, compositor e cantor, além de advogado, sambista e carnavalesco, é amplamente reconhecido por seus estudos no campo das culturas africanas, seja na diáspora, seja dentro de África. Sua primeira publicação data de 1981 e, desde então, desenvolveu uma sólida carreira que lhe rendeu prêmios e homenagens, como o Prêmio Jabuti em 2016, na categoria não-ficção com *Dicionário da História Social do Samba* e o título de Doutor Honoris Causa em ao menos cinco universidades brasileiras.

No poema *História para ninar Cassul-Buanga*, Nei Lopes, com seu sujeito poético assumidamente negro, se vale de versos livres, mas não completamente brancos, para contar a história de um povo em seu forçado processo diaspórico. Para isso, faz referência a um episódio do passado, descreve o presente e, profeticamente, faz anúncio de um futuro em que crianças negras poderão viver, dormir e sonhar sem o peso da exploração capitalista, escravista e racializada.

Assim como Nei Lopes, o poeta moçambicano José Craveirinha, em *Poema do futuro cidadão*, também faz uso do texto literário para delimitar seu pertencimento a um povo e, do mesmo modo, organiza os tempos para construir um lugar no futuro – longe

das mazelas capitalistas, coloniais e racistas. Indicado por várias vezes ao Nobel de Literatura, em 1997, Craveirinha foi ganhador do Prêmio Camões e é considerado mundialmente, e por seus compatriotas, como “o pai da literatura moçambicana”.

Tanto Nei Lopes quanto José Craveirinha são grandes artistas negros e intelectuais premiados e suas obras dialogam em vários aspectos: desde as similitudes biográficas, passando pela valorização da negritude e dos povos negros, até, como veremos, os aspectos estéticos dos belíssimos poemas *História para ninar Cassul-Buanga* e *Poema do futuro cidadão*, de autoria de Nei Lopes e de Craveirinha, respectivamente.

Antes de prosseguir com a análise dos poemas, é importante demarcarmos alguns conceitos, como Diáspora Negra e Povo Negro, assim como relembrar brevemente como se deu o processo colonizatório no continente africano e em território brasileiro.

O termo Diáspora Negra refere-se ao processo de dispersão de pessoas negras, ocorrido de forma involuntária, a partir do século XV, por meio de sequestros, tráfico humano e escravização.

O conceito de Povo Negro, por sua vez, trata-se de uma generalização atualmente usada para delimitar o conjunto de pessoas negras e afrodescendentes (no Brasil, também chamadas de pretas e pardas, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas – IBGE). Equivale, portanto, ao conjunto de pessoas oriundas de diferentes localidades e culturas, mas que mantém em comum traços negróides e raízes no continente africano.

Quando falamos de Povo Negro na Diáspora, ou simplesmente “Diáspora Negra”, estamos nos referindo, portanto, ao forçado processo de deslocamento de pessoas oriundas da chamada África Negra – geograficamente posicionada ao sul do Deserto do

Saara – e a suas(seus) descendentes. Essa população, que no Brasil chega a ser a maior do mundo fora do continente africano, encontra-se espalhada por todo o globo, embora concentre-se fortemente em países cujo processo de colonização valeu-se de mão de obra escravizada para sustentar-se economicamente, como nosso próprio país, Estados Unidos da América, Cuba, Haiti e a maior parte da América Latina.

História para ninar Cassul-Buanga é, nesse sentido, um poema narrativo imbuído da trajetória do povo negro na diáspora: formado por quarenta e dois versos livres divididos em seis estrofes, o poeta logra imprimir neles, na sua concretude formal, a liberdade que foi historicamente negada a esse povo. Para isso, o poeta recorre a estratégias que remontam às tradições orais, à poesia moderna contemporânea e ao que Bloch (2005) chama de “sonho diurno”. A oralidade está expressa no tom de conversa, na sugestão de interlocução entre o sujeito poético e um menino, Cassul-Buanga, que, segundo o título do poema, ouve a contação da história.

Os versos que abrem cada uma das estrofes, por sua vez, trazem marcações temporais por meio de expressões verbais e nominais que denotam a passagem do tempo. É o caso das expressões destacadas em negrito, posicionadas cada qual no primeiro verso das cinco primeiras estrofes:

“**Um dia**, Cassul-Buanga, alguns **chegaram**: (...) E **fomos**. (...) **Chegamos**: (...) Mas **vivemos**, Cassul. E **cantamos** um blues!”

Todas essas estrofes remontam ao passado – e isso fica evidente pela conjugação dos verbos, no pretérito, e pela referência à chegada de povos europeus à África Negra, ao tráfico humano que se sucedeu, à exploração da vida e da mão de obra escravizada, que foi, por séculos, motor da economia brasileira. O texto também explicita aspectos bonitos do povo negro, como a arte produzida por essa população –

a qual se configura como uma das formas de resistência que pessoas provenientes de África e suas(seus) descendentes encontraram para se manterem vivas(os) e ressignificar suas existências.

Essa arte, concretizada no poema de Nei Lopes, o qual deve ser declamado ao som de um instrumento musical, a marimba, nos surge como guia para um novo tempo. A última estrofe, por exemplo, muda o tempo verbal e histórico, trazendo Cassul-Buanga e nós, leitoras e leitores, ao presente. Essa alteração que se dá no campo gramatical interfere no campo do nosso imaginário e nos obriga a olhar para o futuro:

Hoje, Cassul, nossas mulheres – os negros ventres de veludo – **Manufaturam**, de paina, de faina Os travesseiros Onde nossos filhos, Meninos como você, Cassul-Buanga, **Hão de sonhar** um sonho tão bonito... Porque Zâmbi mandou. E está escrito.

O futuro que Nei Lopes nos obriga a olhar é profético (“Porque Zâmbi mandou. E está escrito”) e nele está embutido o conceito de “sonho diurno” de Bloch (2005), ou “sonho que se sonha acordado”. Trata-se da antecipação do possível, com vistas a atender aos desejos e necessidades legítimas e imediatas. A liberdade do povo negro, um lugar de paz é o sonho diurno do poeta, e, nesse sentido, o poema de Nei Lopes aproxima-se ao de José Craveirinha, poeta moçambicano cuja obra testemunha, amorosamente, a luta pela libertação de seu povo contra a colonização portuguesa.

Como em *História para ninar Cassul-Buanga*, o poema de José Craveirinha apresenta elementos relacionados à valorização do povo negro (nesse caso, o que se manteve dentro do continente) ao trazer à tona um sujeito que se coletiviza ao se autodeclarar “homem qualquer/ cidadão de uma nação que ainda não existe”. Essa “nação que ainda não existe” é Moçambique, que, na década de 1960, encontrava-se sob domínio português. A história do Brasil e de Moçambique são ambas atravessadas

pela metrópole portuguesa, pois, grosso modo, Portugal estabeleceu relações comerciais e relativamente amigáveis com os povos tradicionais e reinos africanos durante os séculos que durou o tráfico negreiro e o sistema monárquico e escravocrata brasileiro. Após 1888, com a abolição da escravatura, e 1889, com a Proclamação da República do Brasil, houve uma amplificação do processo de dominação sobre os chamados “Territórios Ultramarinos”, que eram, na prática, colônias portuguesas no continente africano. Embora a nação moçambicana ainda não existisse, ela já fazia parte dos sonhos diurnos de José Craveirinha e de pelo menos um grupo de intelectuais africanas e africanos que tiveram a oportunidade de se reunir em um estabelecimento chamado Casa dos Estudantes do Império, em Lisboa, assim como existe na imaginação do poeta Nei Lopes o lugar bom que Zâmbi, o rei, mandou e que “está escrito”.

A Casa dos Estudantes era uma espécie de república estudantil, criada com o intuito de abrigar, apoiar e controlar estudantes vindos dos “territórios ultramarinos portugueses”. Do encontro de intelectuais de origem africana nasceram grandes lideranças, as quais lutaram efetivamente contra a dominação portuguesa por meio da luta armada, da arte e da política – como é o caso de Craveirinha, um grande poeta que passou alguns anos de sua vida preso, justamente por seu compromisso político com a liberdade do seu país.

Ambos os poemas subvertem o tempo, fazendo do passado/memória e do futuro/sonho diurno, formas de resistência. No poema de José Craveirinha, há uma sobreposição do espaço-tempo, um paradoxo temporal em que o sujeito poético já é, no presente, cidadão de um país que ainda não existe e em que esse mesmo sujeito apela para a memória coletiva dos povos que coabitam o mesmo território para sentir-se pertencente a eles, como um só povo, uma nova nação. No poema de Nei

Lopes, há a criação de um lugar bom que ainda não foi concretizado, mas que já existe no plano do imaginário e do desejo.

No caso de *Poema do futuro cidadão*, são apenas dezenove versos divididos em quatro estrofes e que giram em torno de três ideias principais: uma pessoa qualquer que, no presente, ama um país/nação do futuro, formando a tríade “indivíduo/amor/nação”. Dos dezenove, quatro versos são variações do mesmo tema (nação futura), repetindo, inclusive, a sintaxe em três deles: “de uma nação/país que ainda não existe” (versos 1, 2, 14 e 19). Outros seis versos são centrados na explicitação de uma figura, um homem anônimo que pode ter nascido em qualquer lugar, carrega sofrimento comum a outras pessoas e que, por essas características, se irmana a outras cidadãs e cidadãos de uma nação que ainda virá (versos 4, 5, 6, 13, 17 e 18). Por fim, o sentimento de amor fraterno dá o tom dos versos que restam (7, 8, 9, 10, 11, 12, 15 e 16).

Entre o indivíduo, o amor e a pátria figura um som característico da língua portuguesa que, após ser instrumento de dominação colonial, passa ao status de espólio de guerra e unifica essas três categorias por meio da aproximação sonora dos termos cidadão/nação/não/irmão/ mãos/coração/são. Como em *História para ninar Cassul-Buanga*, o futuro se apresenta e é pela via do amor que ele se concretizará, apesar do presente opressivo. Se concretizará porque há um passado e um presente de resistência e porque o Rei Zumbi (Zâmbi) disse. O futuro será bonito para meninas e meninos como é para o menino Cassul-Buanga e também será para pessoas comuns de Moçambique, para negras e negros em África, no Brasil e no mundo.

O futuro será bonito porque canções e poemas cantam por isso. Será de paz porque é para isso que se luta. Será de amor porque os poetas disseram e, portanto, está escrito.

Referências bibliográficas

BLOCH, Ernst. *O princípio esperança*. Tradução de Nélio Schneider. EDUERJ: Rio de Janeiro, Contraponto, 2005, v.1.

CRAVEIRINHA, José. *Obra Poética*. Direção de Cultura Universidade Eduardo Mondlane: Maputo, 2002.

CRAVEIRINHA, José. “*Poema do futuro cidadão*”.

MOTA, Maria Nilda de C. João Cabral de Melo Neto e José Craveirinha: Literatura contra a Desumanização. 2017. 162f. Tese (Doutorado) – Curso de Letras, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

Disponível

em:

<https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8156/tde-10052018-105858/publico/2017_MariaNildaDeCarvalhoMota_VOrig.pdf>. Acesso em: 25 out. 2024

Sobre a autora

Dinha (Maria Nilda de Carvalho Mota) é poeta, editora independente, mestra e doutora em Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa e Pós Doutora em Literatura e Sociedade pela Universidade de São Paulo.

Fonte

Artigo publicado originalmente na Revista Na Ponta do Lápis (ano XVIII – número 39, novembro de 2022) – Sonhar um sonho tão bonito: como repensar as questões étnico-raciais na educação.

2.12

É educação quando morre o coração?

Lara Rocha

Imagine o quão desafiador deve ser reviver casos e causos, dores e amores, e, a partir disso, construir literatura? Geni Guimarães, no livro *Leite do Peito*, publicado em 1988⁴⁹, parte de fatos para criar ficção, numa narrativa com 11 contos, que por se articularem linearmente, podem ser lidos como capítulos de uma mesma trama.

O olhar de criança da autora, reconstituído na obra na vivência das personagens, traz a dor, a ternura e a inconformação que permeiam diariamente as salas de aula. Suas palavras fazem que nossas angústias também se derramem sobre o texto e caminhem com a trajetória da protagonista, que se torna professora.

Aqui, refletiremos sobre o conto “Metamorfose”, publicado na Página Literária desta edição da revista **Na Ponta do Lápis**. Entre a casa e a escola, acompanhamos diferentes narrativas em torno da história da população negra, e como cada uma afeta a personagem principal, também chamada Geni, mostrando que, frequentemente, os processos educativos não só desconsideram as conquistas da negritude, mas insistem em reafirmar o olhar depreciativo. A protagonista, que até então havia tido contato com as histórias orais de Vó Rosária sobre as lutas contra a escravidão, conhecerá na escola

⁴⁹ Em 1989, *Leite do Peito* é adaptado para o que veio a ser a obra ‘A cor da ternura’, vencedora dos prêmios Jabuti e Adolfo Aisen.

a “versão oficial” e a narrativa da professora terá forte impacto sobre seu comportamento e, principalmente, sobre seu olhar para si mesma.

Ao buscar compreender um pouco mais sobre as dinâmicas escolares envolvendo estudantes negras/os, deparei-me com uma pesquisa intrigante: em 2020, o professor Sherick Hughes e sua equipe da Universidade da Carolina do Norte realizaram um estudo sobre a interação de docentes com crianças negras, intitulado *Precisão do reconhecimento de emoções racializadas e viés de raiva nos rostos das crianças*⁵⁰ (tradução livre). Eles analisaram como 178 professores/as, principalmente mulheres brancas, interpretavam expressões faciais que indicavam diferentes emoções. Eles descobriram que as expressões de alunas/os negras/os eram frequentemente mal interpretadas — 36% a mais do que as de estudantes brancas/os. Surpreendentemente, esse índice aumenta para 74% quando se trata de meninas negras. Além disso, as/os professoras/es que tendiam a tratar melhor as/os alunas/os brancas/os foram os que mais erraram na interpretação das emoções das crianças negras.

A lei 10.639/03 estabelece o ensino obrigatório de história e cultura africana e afro-brasileira nas escolas, não apenas para proporcionar o acesso a diferentes culturas e contribuições intelectuais, mas também para reconhecer a humanidade historicamente negada a esses grupos. Mais do que um conteúdo curricular – ou **o que se ensina** – refletir sobre a abordagem desses temas – ou seja, **como se ensina** – é crucial.

Em certa passagem do conto, acompanhamos o 13 de maio e o encaminhamento dado pela professora à data. Geni, a partir das histórias contadas por Vó Rosária, uma

⁵⁰ A pesquisa atualmente só está disponível em inglês. Disponível em: [Racialized emotion recognition accuracy and anger bias of children's faces](#).

amiga da família, havia escrito um poema para Princesa Isabel e mostrado para a professora, que lhe prometera que seria lido diante de todos na festinha em homenagem à princesa. Chegado o grande dia, a professora fala sobre o período da escravidão e da abolição a partir de uma perspectiva salvacionista, em que a Princesa Isabel seria a única responsável e a população negra era ignorante e pouco envolvida com o processo. Diferente das histórias que ouvira em casa, sua ancestralidade já não inspirava orgulho.

Podemos imaginar que a professora do conto acredite que está contemplando o currículo ao apresentar uma história da população negra às/aos alunas/os. Contudo, como educadoras/es, a nossa abordagem e o nosso olhar para as crianças, assim como a escolha das fontes e exemplos, deve refletir um compromisso ético em promover relações raciais positivas e assertivas.

A história da personagem Vó Rosária, embora não esteja presente nos livros didáticos, traz muito da realidade e nos permite conhecer desafios, estratégias de luta e resistência, assim como a sensibilidade, a inteligência e a beleza da população negra. Vó Rosária é uma figura ancestral que exerce papel central na comunidade. Com sua sabedoria, ela se revela uma guardiã das tradições e da cultura local. Sua presença afetuosa, assim como seu conhecimento profundo das ervas medicinais e da história de seu povo, proporcionam suporte emocional e espiritual. A partir de suas narrativas, ainda que envolvendo duros episódios históricos, reconhecemos não só as mazelas, mas a humanidade dos *sujeitos negros*.

“Quis sumir, evaporar, não pude” ou acolher para educar

Ao trabalhar em sala de aula com textos sensíveis como este, é crucial provocar relações com a narrativa que permitam uma compreensão ampla da obra, evitando uma leitura que enxerga apenas a violência como tema.

Isso significa que, para além das cenas de sofrimento, é importante, ao longo da leitura, estimular o olhar atento para os diferentes elementos que compõem a literatura. Não esqueçamos que, embora a literatura afro-brasileira seja perpassada por aspectos sociológicos, antropológicos, históricos, ela é, acima de tudo, arte.

Obras como *Leite do Peito* nos oferecem, por exemplo, inúmeras referências do cotidiano, que permitem nos reconhecermos ali, seja a partir da linguagem ou de elementos apresentados, como a comida, a exemplo da mandiúva; o espaço, como o terreiro da casa onde ficavam as galinhas; ou mesmo práticas presentes em nosso imaginário, como ajoelhar no milho. Assim, em sala de aula a turma aciona referências em comum entre si e a obra. E ainda que alunas/os negras/os tenham experiências pessoais parecidas com a da protagonista, a violência não é o único fator de ligação com a narrativa.

Interações aparentemente simples com diferentes aspectos presentes no texto possibilitam uma conexão de quem lê com o contexto da narrativa, rompendo estranhamentos tantas vezes existentes na literatura escolar. Durante a leitura, a relação da personagem Geni com a professora e as violências psicológicas são o centro da trama, contudo, uma abordagem sensível, envolvendo outros elementos, podem contornar o fato e tentar resgatar memórias coletivas em torno de práticas escolares não necessariamente vividas em primeira pessoa.

Estimular conexões para além da dor é fundamental, uma vez que é muito comum no trabalho com obras afro-brasileiras a expectativa, por parte de quem media a leitura, que haja relações a partir de vivências pessoais de quem lê com o racismo. Ainda que este vínculo exista, é possível que não seja verbalizado. E não deve ser esta a intenção do trabalho com o tema. A conexão subjetiva não precisa do relato da violência para se estabelecer.

Por isso, há de se ter uma abordagem muito cuidadosa, evitando processos de fetichização da violência, ou de cristalização do lugar de “informante nativo” (hooks, 2013), em que sujeitos que, concreta ou hipoteticamente compartilham da realidade apresentada, são convidados – ou constrangidos – a compartilhar experiências pessoais, a fim de ilustrar a aula. Frequente em espaços de mediação branca, essa postura, além de embaraçosa e discriminatória, reforça as histórias únicas⁵¹, em que se pressupõe, a partir de traços identitários, experiências vividas pelos *sujeitos*, desconsiderando a individualidade e diversidade de suas vivências.

A leitura do conto nos possibilita refletir também sobre como o olhar de pena e desprezo com que se enxerga a população negra escravizada ignora e apaga as estratégias de construção de subjetividades elaboradas ao longo do período escravocrata. Na trajetória de Geni, a narrativa da professora violentava o imaginário acerca de sua ancestralidade, retratando a população escravizada como “bobos,

⁵¹ Para Chimamanda Ngozi Adichie, uma “história única” é uma narrativa limitada e repetida sobre um grupo ou cultura, que reduz sua complexidade e diversidade, levando a estereótipos e mal-entendidos. A autora falou sobre o tema num TEDtalk realizado em 2009. Confira o vídeo em: https://www.ted.com/talks/chimamanda_ngozi_adichie_the_danger_of_a_single_story?subtitle=en&geo=pt-br

covardes, imbecis”, que “não reagiam aos castigos, não se defendiam” (Guimarães, p.62).

A noção de que não existia voz ou qualquer agência sobre suas jornadas é irreal – até pesquisas rápidas na internet podem comprovar.

Assim, é notável que os paradigmas que compõem o olhar da professora sobre a história, negando todos os movimentos de resistência, produção e orgulho da população negra, são os mesmos que a impossibilitam de acolher a menina Geni. A perspectiva que a (de)formou é embaçada pelo racismo de tal modo que a impede de enxergar a potência, a criatividade e o afeto na criança negra, conectando-se à pesquisa de Sherick Hughes, comentada anteriormente.

Situações como essa, que se disfarçam de educação, aniquilam as possibilidades de aprendizagem, de vínculo, do bem-viver de estudantes negras/os, culminando na morte do coração.

“Pó de tijolo” ou as políticas pedagógicas de branqueamento

É pressuposto da Educação Integral, e de qualquer processo que se propõe a ser efetivamente educativo, o olhar respeitoso para a outra pessoa. Muito mais do que currículo, a Educação deve ser compreendida enquanto processo de humanização coletiva e compartilhada, que se constrói a partir das trocas.

A sequência de violências sofridas por Geni na escola culmina numa cena extremamente dolorosa. Este episódio é constitutivo da identidade da personagem Geni, uma espécie de virada de chave – a tal da metamorfose? – por expô-la de maneira tão cruel ao racismo, à falta de afeto e de acolhimento, aniquilando sua auto-estima e auto-confiança. O racismo machucou tanto por dentro que a vontade foi

machucar por fora com pó de tijolo para tirar a negritude à força, pensando ser ela a culpada do sofrimento.

Em um processo de mediação de leitura, este texto pode ser relacionado à obra *Amnésia*, de Flávio Cerqueira (2015)⁵². Na escultura de mais de um metro em bronze, Cerqueira representa uma criança negra entornando um balde de tinta branca sobre sua cabeça, simbolizando as consequências das estratégias de branqueamento das populações negras no Brasil. Estimular a intertextualidade entre obras é uma estratégia importante a ser promovida na mediação, pois a intertextualidade, além de ser uma habilidade essencial para a compreensão e produção de textos, ajuda a descentralizar a experiência de auto-ódio da menina Geni, negando a interpretação de um possível ‘não-gostar’ individual e explicitando-a enquanto uma experiência coletiva, fruto do racismo sofrido pela população negra, retratada, inclusive, em diferentes produções artísticas.

Este debate é fundamental, uma vez que o racismo e suas consequências são recorrentemente encaradas enquanto um problema do negro que, insatisfeito com sua condição de negro, busca aproximar-se da estética e de valores brancos, na tentativa de dissolver suas características raciais. O curta-metragem *Kbela* (2015) surge como um interessante contraponto para o debate ao apresentar a experiência de mulheres negras que, a partir de seus cabelos crespos, reconectam-se à força e à sabedoria ancestrais, possibilitando transcender a ideologia do embranquecimento.

As obras de literatura afro-brasileiras revelam-se aliadas pedagógicas, uma vez que elas contribuem para o questionamento da narrativa hegemônica brasileira, não só

⁵² Flávio Cerqueira, artista plástico brasileiro, é natural de Salvador. Ele combina influências da cultura afro-brasileira com uma estética contemporânea, explorando temas de identidade e memória em suas obras. Você pode conferir a obra em: <https://flaviocerqueira.com/trabalhos/920-2/>.

ocupando as prateleiras das livrarias e bibliotecas com temas e personagens esteticamente diversos, mas também ressignificando os efeitos do tráfico transatlântico, pois negam a ideia de desumanidade negra proposta pela colonização a partir da linguagem literária.

Ao colocar em prática o direito de lembrar, contar e fruir as histórias afro-brasileiras, como fazia Vó Rosária, será possível, pouco a pouco, resgatar a humanidade. Ao adentrar nas salas de aula, narrativas como as da escritora Geni Guimarães podem ser vistas enquanto movimento de aquilombamento pedagógico e cultural, que tenta estabelecer uma amarração epistemológica e identitária a partir das negras-narrativas-coletivas, reescrevendo memórias, construindo o presente e sonhando futuros.

Referências bibliográficas

ADICHIE, C. O Perigo da História Única. Vídeo da palestra da escritora nigeriana no evento Technology, Entertainment and Design (TEDGlobal 2009). Disponível em: https://www.ted.com/talks/chimamanda_ngozi_adichie_the_danger_of_a_single_story?subtitle=en&geo=pt-br

CERQUEIRA, F. Amnésia. 2015. Escultura látex sobre bronze. Disponível em: <https://flaviocerqueira.com/trabalhos/920-2/>

GUIMARÃES, G. Leite do Peito. São Paulo: Editora Mazza, 2001.

HALBERSTADT, A. G.; COOKE, A. N.; GARNER, P. W.; HUGHES, S. A.; OERTWIG, D.;

NEUPERT, S. D. Racialized emotion recognition accuracy and anger bias of children's faces. *Emotion*, v. 22, n. 3, p. 403–417, 2022. Disponível em:

<https://psycnet.apa.org/record/2020-45460-001>

hooks, b. Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade. São Paulo Martins Fontes, 2013.

KBELA. Direção: Yasmin Thayná. Produção Erica Candido e Monique Rocco. Rio de Janeiro: s.n., 2015. 1 vídeo (21m). Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=LGNln5v-3cE&t=4s>

Sobre a autora

Lara Rocha: Eu me chamo Lara, sou uma educadora baiana-paulistana que vira e mexe inventa de escrever umas reflexões sobre educação. Eu sou mestra em Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa, em que desenvolvi uma pesquisa sobre Literatura Afrobrasileira e Educação Antirracista. Atualmente, eu sou gestora da área de Educação do CEERT, uma organização negra que atua há mais de 30 anos em prol da equidade racial. Eu fui professora de Língua Portuguesa e coordenadora pedagógica da Rede Municipal de São Paulo, eu trabalhava com a meninada do Fundamental 2. Meu grande chamego da Educação é ser coordenadora pedagógica no Cursinho Popular Florestan Fernandes, onde estou desde 2012. No mais, transito por diversos espaços, sempre falando de literatura, relações raciais e educação.

Fonte

Artigo publicado originalmente na Revista Na Ponta do Lápis (ano XX – número 41, setembro de 2024) – Educar por inteiro: uma confluência de saberes e práticas para pensar a Educação Integral.

2.13

As quizambas⁵³ da Educação Integral: uma perspectiva a partir do amor e da descolonização

Lara Rocha

Início a escrita desse texto poucas horas depois de voltar de um passeio de barco pelas praias de Boipeba. Dei a sorte de fazer o passeio com Renato, um guia nascido na ilha, que resolveu fugir da rota vendida pela agência para, além das paradas nas piscinas naturais, nos levar por uma trilha pelo manguezal. Cresci em Salvador. Já havia ido diversas vezes ao mangue. Mas, mais do que um passeio para observar esse ecossistema tão rico, o que me marcou desta vez foi o encantamento e orgulho presentes na fala de Renato. Como disse, conhecer o Mangue não é parte do roteiro oficial, mas Renato cresceu ali, acompanhando seu pai e avô, pescadores, com quem aprendeu muito do que sabe sobre a região. Por saber da riqueza do local, assim como dos preconceitos existentes sobre o mesmo, decidi incluí-lo em sua rota. Assim, por quase uma hora, caminhamos entre as quizambas enquanto escutávamos atentamente suas palavras empolgadas e observávamos o movimento de seres até então invisíveis para nós, mas rapidamente avistados por Renato.

⁵³ Quizamba é como se nomeiam as raízes do mangue-vermelho, uma das principais espécies arbóreas do mangue, própria de solos lodosos, com raízes aéreas (Santiago, 2017). Elas proporcionam estabilidade ao solo costeiro e a sobrevivência das plantas em ambientes encharcados, e servem como habitat e alimento para diversos organismos. Proponho essa metáfora como alicerce da Educação Integral, considerando-as como estratégias de resistência em um ecossistema por vezes instável ou conturbado, mas extremamente poderoso. Para saber mais, acesse: Atlas dos manguezais do Brasil.

Quando penso em Educação Integral, penso justamente nesses saberes que são construídos de modo holístico e orgânico a ponto de, 30 anos depois, ainda gerarem encanto. Renato conta dos cursos que fez junto a ONG's e a órgãos como o IBAMA⁵⁴, e sabe da relevância dessas aprendizagens. Entretanto, é reconhecido por ele que a base do que sabe sobre seu território, além dos truques para lidar com a vida e que hoje são importantes para seu trabalho, não surgiram dos materiais didáticos. A diferença entre um guaiamum, um aratu e um caranguejo; do mangue-branco, vermelho e preto; a importância da andada do caranguejo para a comunidade, ainda que não se possa catá-lo e comercializá-lo durante o acasalamento e a desova. Nada disso, do jeitinho que nos foi contado, cabe apenas nos livros.

Volto para a escrita pensando em como construir uma Educação que transcenda a transmissão de conteúdos acadêmicos, abraçando os conhecimentos que emergem da relação íntima com o território e com a comunidade e enxergando estudantes como sujeitos integrais, que já sabem um tanto e que devem ter vontade de aprender um tanto mais.

A Educação Integral, para mim, é sinônimo da prática da liberdade (hooks, 2013; Freire, 1967), em que todas as pessoas são convidadas a exercerem sua autonomia com responsabilidade e a expressarem suas identidades sem medo de discriminação ou exclusão. Vale dizer que não trato, aqui, da Educação em tempo integral, nem de uma

⁵⁴ IBAMA (Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis) é uma autarquia federal brasileira, vinculada ao Ministério do Meio Ambiente. É responsável pela execução da política nacional do meio ambiente, promovendo a preservação, conservação e uso sustentável dos recursos naturais.

modalidade específica, mas do conceito que, inclusive, vai além da educação formal escolar⁵⁵.

A aprendizagem significativa, aquela que alcança e permanece no íntimo, parte de um processo de ensinar que respeita e protege as almas de nossas/os estudantes (hooks, 2013). Sendo assim, a Educação Integral, que visa garantir essa aprendizagem, abraça a complexidade do ser humano em todas as suas dimensões: física, cognitiva, intelectual, afetiva, social e ética, reconhecendo-o como parte de um contexto relacional. O desenvolvimento pleno dessas dimensões é essencial para a formação cidadã, inserido numa construção democrática de sociedade.

Nesse sentido, o olhar comprometido para as questões raciais e de gênero não pode ser um recorte ou um tema transversal da Educação Integral. Elas são fundamento para a construção de uma educação de qualidade e que de fato encarem educadoras/es e educandas/os como sujeitos.

Perguntamo-nos então: como transformar a escola num espaço de acolhimento das diferenças? Em primeiro lugar, precisamos entender que isso não significa encarar todos como iguais. bell hooks, ao refletir sobre o tema, compreende que as pessoas não estão dadas, previamente constituídas. As pessoas são únicas. A sala de aula é única. E uma boa aula só acontece quando quem ensina se dispõe a aprender também. A educação como prática da liberdade não tem como ser transformadora só para as/os estudantes. A ideia equivocada e bobamente (ou estrategicamente?) repetida por tanto tempo de que aluno é um ser sem luz, que está ali para aprender o que precisa antes de começar a viver de verdade, não condiz com a Educação Integral. Quando assumimos

⁵⁵ Para entender mais sobre o tema, leia: “Educação integral: um conceito em busca de novos sentidos”, publicado no Portal Saberes e Práticas, do Cenpec.

um olhar integral para o outro e para nós mesmos, nossos corpos e mentes devem estar presentes e dispostos a se transformar com aquele grupo. Afinal, isso é aprender.

Sendo assim, para alcançar essa visão de Educação Integral, é necessário reconhecer e valorizar os saberes construídos na resistência, como os saberes indígenas, quilombolas, ribeirinhos, que há tanto tempo são marginalizados e silenciados. É uma jornada de descolonização pedagógica, que envolve concepções e práticas, e de promoção de uma educação que seja verdadeiramente inclusiva e emancipatória.

É preciso reconhecer a existência de uma lacuna significativa em nossa formação que compromete a qualidade do ensino. E pensar uma Educação Integral perpassa por confrontar essa grande lacuna provocada pela educação eurocêntrica, racista e fundamentada no supremacismo branco, e refletir sobre suas consequências para o projeto de mundo que está posto.

Assim, evoco as palavras de Luiz Rufino no livro *Vence-demanda: educação e descolonização*, no momento em que reflete sobre o papel da Educação:

A educação diz acerca de práticas cotidianas; pertencimentos coletivos; fortalecimento comunitário; ética responsiva; aprendizagens; e circulação de conhecimentos que reposicionem e vitalizem os seres atravessados pela violência colonial. No caso daqueles que fazem parte do consórcio que se beneficia e lucra com esse sistema de violência secular, a educação exerce o papel de interpelá-los, convocá-los a responder com responsabilidade, situá-los nos múltiplos tempos, espaços e narrativas que são sistematicamente subtraídas para a blindagem de seu protetorado. (Rufino, 2021, p.14)

Em síntese, é parte do processo educativo o nascimento e renascimento coletivo a partir do diálogo, mas também do conflito.

Para que isso se dê de maneira pedagógica, aciono o pensamento de bell hooks, que propõe o amor como ação. Ela defende uma perspectiva do amor sem deixar de lado a importância do conflito e da tensão. Ou seja, reivindicar a raiva e o amor é um compromisso com as nossas humanidades, além de um exercício diário rumo à liberdade. Aqui, amor nada tem a ver com encarar a docência como uma atividade não profissional ou com um sentimento inocente de gostar de todas/os, mas, sim, como paradigma fundacional de nossa existência. É uma compreensão do amor enquanto ética.

Partindo do que defende hooks, a pedagogia do amor é a ferramenta de luta que temos para construir uma Educação Integral. Isso inclui até mesmo aqueles por quem não nutrimos simpatia ou afinidade, mas cuja relação é permeada por uma compreensão do amor como uma força transformadora. Essa força pode abalar e dismantelar estruturas de desvalorização e opressão, construindo, assim, horizontes de igualdade por meio da criação de comunidades.

Na busca pela criação de uma comunidade de aprendizagem⁵⁶, as/os educadoras/es se aproximam de estudantes com o anseio de compreender a existência única de cada uma/um, mesmo que as circunstâncias não favoreçam completamente o desenvolvimento de uma relação baseada na reciprocidade desta compreensão. No entanto, a oportunidade para esse reconhecimento mútuo está sempre presente.

⁵⁶ Para bell hooks (2013; 2021), uma comunidade de aprendizagem é um ambiente educacional em que há uma escuta ativa, profunda e respeitosa entre todas as pessoas. Nessa comunidade, o aprendizado é visto como um processo coletivo e colaborativo, onde todas/os têm voz e são valorizadas/os por suas contribuições. É um espaço onde o diálogo aberto e o respeito mútuo são cultivados, permitindo a partilha de experiências, conhecimentos e perspectivas de forma equitativa.

A partir do reconhecimento e da escuta ativa de cada sujeito, educadoras/es, considerando seu repertório teórico e metodológico, aprendem a permitir que os conhecimentos da turma emergjam e se misturem aos saberes acadêmicos. Assim, desafiamos as hierarquias e encaramos a educação como um processo contínuo de crescimento e transformação coletiva. Vale lembrar que este processo de escuta ativa não é aleatório nem livre de mediação. Ele deve estar baseado numa intencionalidade descolonizadora, no sentido de perceber e assegurar também a fala daquelas/es que muitas vezes são caladas/os numa dinâmica de aula tradicional. Ao ativamente instigarmos suas vozes, reforçando o valor de todas as contribuições e reconhecendo saberes da resistência, praticamos o exercício proposto por Rufino de reposicionar e vitalizar os seres atravessados pela violência colonial. Isso é a construção de uma comunidade de aprendizagem.

Reconheço que este movimento pode ser desafiador e exaustivo em muitos momentos. No entanto, não devemos subestimar o impacto negativo de persistir em uma rotina de ensino baseada em métodos e conteúdos tradicionais. A rotina da linha de produção (hooks, 2013) é muito violenta, para elas/es e para nós.

A diferença crucial entre os cansaços advindos de cada movimento, seja o movimento em direção a uma educação libertadora ou aquele que insiste em práticas da educação bancária⁵⁷, está em saber que ao menos o primeiro considera a potência que é acreditar em cada estudante como um ser único e empenhar-se na construção de uma comunidade escolar fundamentada em valores que respeitamos e defendemos.

O processo de construção de comunidades de aprendizagem é potente também para docentes, muitas vezes aprisionadas/os numa dinâmica de isolamento profissional

⁵⁷ Para Paulo Freire, a educação bancária é um modelo opressor onde o conhecimento é depositado passivamente nas/os alunas/os, limitando sua capacidade crítica e transformadora.

que nos torna “professoras/es-ilha”. Não conseguimos trocar com nossos pares; as angústias e conquistas vão e voltam conosco para casa, sobretudo quando somos parte das/os que desafiam a estrutura em espaços onde a transformação só acontece nas brechas. Mas esse sentimento adoecedor pode ser aos poucos desconstruído a partir da ética do amor, proposta por hooks. O amor é fundamental para superar as divisões sociais, combater opressões e criar conexões genuínas entre as pessoas. Assim, encarando-o como prática pessoal e política, criaremos na escola um arquipélago político-pedagógico comprometido com uma educação para a liberdade.

Apesar de muitos aspectos estruturais e de concepção ainda refletirem o modelo clássico de ensino, pequenas revoluções já se tornaram naturais ao cotidiano: meninas e meninos (e menines) numa mesma sala de aula; a presença ativa de estudantes negras/os; as desigualdades raciais e sociais não mais como simples dado, mas influenciando diretamente as políticas públicas, como na construção do VAAR⁵⁸. Além disso, o ensino de história e cultura africana, afro-brasileira e indígena agora é parte integrante da LDB⁵⁹, explicitando a materialização dos sonhos de muitas gerações que lutaram para que isso acontecesse, por mais utópico que parecesse.

Como afirma Nei Lopes no poema “História para ninar Cassul Buanga”, “nossos corpos tensos / nossos corpos densos / venceram quase todas as competições”. Quase todas. Ainda temos muito a vencer. Mas insisto, sempre que posso, em apontar o quanto já foi conquistado. A meu ver, é isso que nos alimenta a sonhar mais. Quando lemos bell hooks ou Luiz Rufino e pensamos na nossa sala de aula, aquela com mais de

⁵⁸ O critério de Complementação-Vaar (Valor Aluno Ano Resultado) faz parte dos parâmetros para a distribuição de recursos municipais estabelecidos pelo atual Fundeb. Seu objetivo é incidir sobre as disparidades educacionais decorrentes de influências socioeconômicas e raciais.

⁵⁹ A LDB é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, uma legislação brasileira instituída em 1996 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Ela contempla aspectos como currículo escolar, formação de professores e financiamento da educação.

30 estudantes, com conflitos e precariedades, não parece possível priorizar o amor e a descolonização.

Tomemos a Educação Integral como pilar da nossa prática pedagógica, sabendo que nem sempre a aula será dialogada, nem leve ou lúdica. E tudo bem. É na troca com as pessoas, reconhecendo a potência do diálogo, que nos permitimos aprender e ensinar. É um movimento de retomada das utopias, sem esquecer da realidade.

Eduardo Galeano disse certa feita⁶⁰ que a utopia serve para não deixarmos de caminhar. Penso que isso dialoga com o que refletimos, aqui, a partir do pensamento de hooks e Rufino. Porque é a utopia e a esperança que se constroem no dia a dia, a partir do que acreditamos, mas, principalmente, do que fazemos, que nos permite caminhar. Sendo assim, seguiremos sonhando (e realizando) sonhos tão bonitos para a Educação. “Porque Zâmbi mandou. E está escrito”⁶¹.

Referências bibliográficas

hooks, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo: Editora Martins Fontes. 2013.

_____. *Tudo sobre o amor: novas perspectivas*. São Paulo: Editora Elefante. 2021.

_____. *Ensinando Comunidade: uma pedagogia da esperança*. São Paulo: Elefante, 2021.

LOPES, Nei. História para ninar Cassul Buanga. In: *Incursões sobre a Pele*, Rio, Artium, 1996, pp 23–24.

RUFINO, Luiz. *Vence–demanda: educação e descolonização*. Rio de Janeiro, Mórula, 2021.

⁶⁰ O vídeo desta entrevista está disponível em diferentes canais no YouTube.

⁶¹ Trecho do poema ‘História para ninar Cassul Buanga’, de Nei Lopes.

SANTIAGO, Caldo de lambreta: uma etnografia das catadoras da *Lucina pectinata* na vila de Garapuá, Cairu – BA. In: *Revista Vivência*, n. 50, 2017.

Sobre a autora

Lara Rocha: Eu me chamo Lara, sou uma educadora baiana–paulistana que vira e mexe inventa de escrever umas reflexões sobre educação. Eu sou mestra em Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa, em que desenvolvi uma pesquisa sobre Literatura Afrobrasileira e Educação Antirracista. Atualmente, eu sou gestora da área de Educação do CEERT, uma organização negra que atua há mais de 30 anos em prol da equidade racial. Eu fui professora de Língua Portuguesa e coordenadora pedagógica da Rede Municipal de São Paulo, eu trabalhava com a meninada do Fundamental 2. Meu grande chamego da Educação é ser coordenadora pedagógica no Cursinho Popular Florestan Fernandes, onde estou desde 2012. No mais, transito por diversos espaços, sempre falando de literatura, relações raciais e educação.

Fonte

Artigo publicado originalmente na Revista Na Ponta do Lápis (ano XX – número 41, setembro de 2024) – Educar por inteiro: uma confluência de saberes e práticas para pensar a Educação Integral.

2.14

Educação Integral e ensino de Língua Portuguesa: diálogos necessários

Gina Vieira Ponte

Um dos maiores desafios que a educação tem enfrentado nos últimos anos está relacionado ao fato de que ela é um campo estratégico para as mudanças sociais e comportamentais e, por isso mesmo, é um campo de intensa e permanente disputa. Levamos décadas para elaborar, sistematizar e documentar na Constituição Federal, na Lei de Diretrizes e Bases e em tantas outras normativas a concepção de educação que desejamos defender, a educação como direito e como elemento decisivo na promoção de uma formação humana integral. “Educação Integral” é um termo cunhado para abarcar este sentido, um termo que anuncia um campo de estudos e um conjunto de práticas preocupadas em garantir que nos processos formais e informais de educação se consiga ir além da educação transmissiva, bancária e instrucionista e se chegue a uma educação que olhe para a/o estudante em suas várias dimensões: intelectual, física, afetiva, social, histórica e cultural (Freire, 2018, Moll, 2021, Costa, 2024).

A função social da escola é garantir a todas(os) as(os) que passam pelos seus portões o acesso ao conhecimento científico poderoso que nos conecta com o que a humanidade foi construindo como saber, como experiência, como conhecimento, como marco civilizatório ao longo do seu processo evolutivo. Falar de uma educação que se

comprometa em olhar para todas as dimensões que constituem as/os estudantes, falar de uma educação que se ocupe de educá-las/los para que construam o pensamento crítico e incidam na sociedade buscando transformá-la é, portanto, falar de uma educação que as/os olhe por inteiro, as/os perceba em sua inteireza, como sujeitos sócio-históricos que são.

Entendendo que a concepção de Educação Integral deve orientar a organização do trabalho pedagógico em todas as etapas e modalidades e no ensino de todos os componentes curriculares, como incorporar às aulas de Língua Portuguesa os princípios, os pressupostos teóricos e as concepções da Educação Integral? Antes de tudo, é necessário destacar que a base histórica do ensino de Língua Portuguesa no Brasil apoia-se na ideia de transformar as diferenças em deficiências. Por muitos anos, o país construiu uma proposta pedagógica de ensino de Língua Portuguesa muito mais sustentada na ideia de confirmar às/aos estudantes das camadas populares a sua suposta incompetência em relação a falar e utilizar a própria língua de forma escrita do que para fortalecer, de fato, os seus saberes e conhecimentos sobre ela (Soares, 2002).

A concepção de sociedade a partir da qual este ensino de língua foi proposto anunciava a condição de subordinação das classes populares às classes dominantes. Parte desta proposta pedagógica envolvia estigmatizar as/os estudantes das camadas mais populares, desqualificando os seus dialetos, os seus registros linguísticos e apresentando o Português como uma língua dominada apenas por um grupo seletivo. Também é importante relacionar esta concepção de ensino de língua com a nossa herança colonial. Sendo o Brasil um país de base histórica escravocrata e racista, muitas das teorias produzidas para pensar a educação brasileira, bem como o ensino de

línguas, eram reproduções de ideias europeias que partiam da compreensão de que os grupos sociais miscigenados eram considerados incapazes (Patto, 2015).

A nossa riqueza cultural, a nossa diversidade como país está em grande medida materializada na diversidade linguística que nos constitui. Uma vez que a linguagem é o principal produto da cultura, e o principal elemento para a sua transmissão, ignorar a diversidade linguística que nos constituiu é restringir e aligeirar o trabalho realizado no ensino de línguas. Cientes do fato de que, ao longo da nossa história, esta perspectiva do ensino de língua colaborou para tornar a/o estudante a/o única/o responsável pelos resultados pífios que muitas vezes se registra em relação às competências de leitura e escrita, se queremos abraçar a concepção de Educação Integral aqui discutida, é fundamental que haja um trabalho para a mudança de paradigma no ensino de Língua Portuguesa que não comece na escola e, portanto, envolva mudanças estruturais.

Uma categoria teórica e pedagógica central na mudança deste paradigma é o currículo e a maneira como ele é concebido e modelado nos projetos político-pedagógicos das unidades de ensino e pelas/os docentes na escola. No imaginário coletivo, a ideia de currículo evoca uma lista de conteúdos/conhecimentos a serem ensinados, em uma perspectiva prescritiva e a partir da crença de que estes conhecimentos são estáticos e neutros, que não estão posicionados do ponto de vista histórico, social e político. Arroyo (2013) nos lembra de que o currículo, assim como a educação, é um constante campo de disputa. Como afirma Silva (1999, p.147), “o conhecimento corporificado no currículo carrega as marcas indeléveis das relações de poder”. Abraçar a concepção de educação integral que celebramos implica, portanto, ampliar a compreensão do que é currículo, entendendo que, para além de uma lista de conteúdos a serem ensinados, o currículo é uma construção social, “currículo é lugar,

espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso, o currículo é autobiografia, nossa vida, *curriculum vitae*: no currículo se forja a nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade” (Silva,1999, p.150).

Todas as práticas adotadas na escola, todos os discursos enunciados, a forma como as relações sociais são construídas, a maneira como a escola se articula com a comunidade, os princípios que orientam a condução das questões relativas à indisciplina, as/os autoras/es que são selecionadas/os para serem lidas/os, os gêneros textuais que serão pesquisados, a maneira como a escola lida com os saberes prévios das/os estudantes e as lacunas que elas/eles trazem do seu processo de educação formal, todos estes elementos constituem o currículo.

No bojo desta compreensão de currículo reside também o intento de superar a falsa dicotomia que separa a Educação Integral, crítica e inclusiva da formação acadêmica, como se formar para a cidadania e para a diversidade e inclusão fosse algo menor do que ensinar o conhecimento científico poderoso. Se a função primeira da escola é garantir o acesso ao saber, ao conhecimento científico poderoso, como já dito neste texto, a maneira como o currículo é modelado precisa garantir que transversal a todas as práticas pedagógicas em que se busca garantir a cada estudante a construção deste conhecimento, também sejam observados o tempo para brincar, para a convivência, sejam contemplados temas como educação ambiental, educação para a equidade étnico-racial, cidadania, democracia, com destaque para o respeito à identidade linguística da/o estudante. Esta identidade e os usos que ela/ele faz da língua escrita são elementos primordiais para a construção de projetos político-pedagógicos que evidenciem um compromisso genuíno com a formação

humana ética, que partam da/do aluna/o real com a/o qual estamos trabalhando e que observem o princípio da territorialização da ação pedagógica.

Olhar integralmente para a/o estudante, em todas as dimensões, respeitando a sua identidade linguística e da comunidade linguística do território a que ela/ele pertence, destaca Guedes (1997), envolve ouvir o que a/o aluna/o tem a dizer no seu dialeto, com a sensibilidade necessária para perceber a riqueza histórica, cultural e social que aquele dialeto carrega, não para mudá-lo, ou para exigir que a/o estudante o abandone, mas para que ela/ele se compreenda como parte daquela comunidade e possa orgulhar-se dela.

Esta postura de genuíno respeito ao saber linguístico da/o aluna/o deve estar intrinsecamente ligada ao compromisso ético de garantir que a/o estudante compreenda a diversidade linguística que nos constitui e tenha a oportunidade de ter um ensino de língua de qualidade teórica, pedagógica e humana. Isto significa criar as condições adequadas para que ela/ele possa pensar de forma sistematizada a gramática da própria língua, os gêneros textuais, as suas convenções e regras de funcionamento e possa conhecer, apropriar-se e fazer o uso do que alguns autores convencionaram chamar de dialeto-padrão, não como um dialeto superior ao seu, mas como o dialeto necessário ao exercício da cidadania, necessário para que esta/este estudante conquiste melhores e mais amplas condições de participação social, política e cultural. Este é um imperativo ético de uma Educação Integral que estabelece um compromisso inegociável com a garantia das aprendizagens (Guedes, 1997, Soares, 2002).

Para garantir este direito, as/os profissionais da educação precisam ainda se compreender como intelectuais orgânicos (Giroux, 1997), precisam ter a sua autoria e

autonomia respeitadas, devem ter como elemento norteador do seu fazer pedagógico a premissa de que “a aula de Português não faz sentido se não for dada para leitoras(es). Só a(o) leitor(a) pode ser chamada(o) a ler melhor o que leu e a escrever melhor o que escreveu, pois a noção de melhor, de qualidade, só pode ser construída por quem dispõe de termos de comparação” (Guedes, 1997, p.7). O sentido de ler, aqui, precisa também ser reconfigurado, porque não se restringe à concepção de leitura muitas vezes cristalizada na escola, em que se espera que a/o aluna/o leia apenas para aceitar ou descobrir os sentidos já constituídos como tradicionais nos textos. O que se deve buscar nesta leitura, como nos adverte o grande mestre Paulo Freire, é “uma compreensão crítica do ato de ler, que não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo” (Freire, 1989, p.23).

Quanto à leitura, merece destaque também o trabalho com a literatura, a literatura brasileira como este “esforço histórico que construiu uma cultura de resistência ao colonialismo” (Guedes, 1997, p.11), a literatura como espaço de reflexão crítica sobre a realidade, sobre nós mesmos, a literatura como alimento para a imaginação. Em uma escola que se ocupa da Educação Integral, o trabalho com a literatura tem centralidade, porque ela é um dos elementos culturais mais importantes para a formação humana, ética, artística e para o desenvolvimento da capacidade de pensar de forma inteligente e profunda a realidade.

Uma professora e um professor de Língua Portuguesa devem ter como princípio do seu trabalho “nem pressupor o leitor e nem esperar por ele: sua tarefa é construí-lo” (Guedes, 1997, p.7). Na tarefa de construir a/o leitora/leitor, nós professoras e professores precisamos estar atentas/os também ao fato de que a curadoria que

fazemos dos textos que trabalharemos em nossas aulas, no nosso compromisso de que promover uma Educação Integral não pode repercutir as exclusões históricas que deixaram fora do currículo oficial as produções de mulheres, de escritoras e escritores negras/os, indígenas, quilombolas, bem como das/os escritoras/es locais, aquelas/es que escrevem sobre a realidade daquele território e daquela comunidade onde a escola está inserida.

Destacando a escrita como um dos elementos centrais nas aulas de Língua Portuguesa, é preciso lembrar que escrever se aprende escrevendo em espaços seguros, onde o erro seja permitido, seja acolhido e compreendido como parte do processo de aprendizagem. Muitas vezes a escola não permite que a autoria da/o estudante floresça porque traz um foco exagerado no desejo de que ela/ele acerte, e este foco contribui muitas vezes para que comportamentos inadequados sejam assumidos diante do erro. Dias (2023, p.13) nos lembra de que: “quando vivemos esse foco exagerado no acerto, nós reprimimos nossa criatividade, nossa palavra brincante, nossa ousadia de ideias”. Nenhuma/nenhum estudante deveria sentir medo, vergonha ou sentir-se incapaz por errar (Ruy; Souza, 2006).

Falar da interface entre ensino de Língua Portuguesa e Educação Integral é falar da promoção de uma educação genuinamente transformadora. Se a língua é o nosso instrumento mais importante de significação, representação e relação com o mundo, a forma como a escola ensina esta língua será decisiva não só quanto a garantir ou não o direito da/o estudante aprender, mas ela será decisiva na maneira como ela/ele construirá relações consigo, com a sua comunidade e com o seu país. Celebrar os princípios da Educação Integral no ensino de Língua Portuguesa é responder ao convite de Guedes (1997, p.3): “Libertemo-nos, libertemos nossos alunos e nossas alunas da

pesada herança colonialista que tem feito do ensino de língua portuguesa um dos mais eficazes instrumentos de exclusão do povo brasileiro não só da escola, mas da vida cultural”.

Referências bibliográficas

ARROYO, Miguel. *Currículo, território em disputa*. Petrópolis (RJ): Editora Vozes, 2013.

COSTA, Natacha. *Educação integral: uma reflexão sobre a concepção e suas práticas transformadoras*. Disponível em:

<https://educacaointegral.org.br/reportagens/educacao-integral-uma-reflexao-sobre-concepcao-e-suas-praticas-transformadoras/>

DIAS, Juliana. *Leitura e Produção de Textos*. São Paulo: Ed. Contexto, 2023.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 23ª ed. São Paulo: Cortez, 1989.

_____. *A Pedagogia do oprimido*. 17ª edição. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2018.

GIROUX, Henry. *Os professores como intelectuais – rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: ARIMED Editora, 1997.

GUEDES, Paulo Coimbra. *A Língua Portuguesa e a Cidadania*. Repositório da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1997. Disponível em:

<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/173953>

MOLL, Jaqueline. *Caminhos da Educação Integral no Brasil: Direito a outros tempos e espaços*. Editora Penso, 2021.

PATTO, Maria Helena Souza. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. 4ª ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2015.

RUY, Raquel Calil; SOUZA, Nádia Aparecida de. *Avaliação Formativa no Ensino Fundamental II: possibilidades da atuação docente*. Estudos em Avaliação Educacional, v. 17, n. 35, set/dez, 2006.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de Identidade – uma introdução às teorias do currículo*. São Paulo: Ed. Grupo Autêntica, 1999.

SOARES, Magda. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. 17ª edição. São Paulo: Ed. Ática, 2002.

Sobre a autora

Gina Vieira Ponte: Eu sou Gina Vieira Ponte, ceilandense, filha de Moisés e de Djanira. Quando tinha 8 anos de idade, fui abraçada pelo olhar sensível da professora Creusa e, desde então, escolhi a docência como profissão. Atuei na educação pública por mais de 30 anos, dos quais 26, exclusivamente, no chão da escola. Em 2014, criei e desenvolvi o Projeto Mulheres Inspiradoras, uma iniciativa que articula a leitura de obras literárias de autoria feminina com a escrita autoral e com o resgate de memória. Eu sou feita de coragem.

Fonte

Artigo publicado originalmente na Revista Na Ponta do Lápis (ano XX – número 41, setembro de 2024) – Educar por inteiro: uma confluência de saberes e práticas para pensar a Educação Integral.

COORDENAÇÃO
TÉCNICA



INICIATIVA



2.15

Catucá: de passagem por uma comunidade educadora

Fernanda Mendes Soares Barreiros

A Unidade de Ensino Fundamental Catucá, localizada dentro da comunidade quilombola Catucá, em Bacabal (MA), tem 26 alunas e alunos que frequentam desde a Educação Infantil até os anos iniciais do Fundamental.



Foto: Denise Marques

Crianças jogando uma versão da amarelinha africana com bambu.

Em uma conversa com a jornalista Stephanie Kim Abe⁶², Vanderlucia Cutrim de Sousa, a atual gestora da escola, conta que o corpo docente é formado por três professoras responsáveis por mediar três turmas multisseriadas. Combinar estudantes de diferentes etapas exige uma metodologia de trabalho singular e intimamente conectada à compreensão dos diversos estágios de aprendizagem e formas de aprender presentes em uma mesma sala de aula. Ela relata, por exemplo, que a disposição das carteiras não segue o modelo tradicional, enfileiradas uma atrás da outra, mas são postas em semicírculos ou em dupla, de modo que uma criança que tenha mais dificuldade possa estar acompanhada de outra com maior desenvoltura para lidar com determinados conteúdos. Apesar das críticas frequentemente associadas a esse modelo de organização, essa foi a forma encontrada pela gestão da unidade escolar para melhor acolher as necessidades e demandas de suas turmas que, em contrapartida, têm alcançado resultados bastante positivos: “hoje nós conseguimos entregar os nossos alunos do quinto para o sexto ano todos alfabetizados”, afirma a gestora.



Foto: Vanderlucia Cutrim de Sousa
Professora Dulcivania Cutrim dos Santos preparando o espaço para uma aula sobre as sementes tradicionais do território quilombola Catucá (2024).

⁶² Stephanie Kim Abe é jornalista do Cenpec e conversou com Vanderlucia Cutrim de Sousa, gestora da Unidade de Ensino Fundamental Catucá, sobre algumas práticas pedagógicas que dialogam com o princípio da educação integral. Essa conversa alimentou as reflexões propostas neste texto e apresentou algumas das ações desenvolvidas por essa escola maranhense.

A perspectiva de educação exercida por essa unidade de ensino no território quilombola Catucá parte de um princípio aparentemente muito simples: a escola é parte de uma comunidade, e a comunidade também é educadora.

Vanderlucia conta do profundo envolvimento que o Quilombo Catucá vem tramando com a escola – “[...] é aquela escola que está lá e a pessoa está vindo da horta ou do trabalho e encosta para conversar, para tomar um café, abrir a porta da sala e dizer bom dia. É uma relação muito estreita porque as pessoas têm ciência que a escola é delas”.

Essa presença diligente das pessoas é essencial para que a escola pense a educação de suas alunas e alunos tomando como referência os saberes que são da comunidade e estão conectados às dinâmicas sociais daquele território, compondo, portanto, junto ao currículo formal, o que é matéria de ensino e aprendizagem. Neste sentido, Vanderlucia defende que a construção do conhecimento deve ser feita no coletivo e com os quilombolas: entram na escola “as tias de todo mundo” com o entendimento sobre as ervas medicinais, com as receitas dos xaropes, dos lambedores⁶³, dos chás, do benzimento; entram ainda os jogos de tabuleiro africanos e indígenas, confeccionados com a ajuda do senhor Valdemar Rodrigues, vigia da escola e morador do quilombo, e que muito contribuem para a oferta de materiais pedagógicos em diálogo com as questões étnico-raciais.

⁶³ Lambedores são xaropes caseiros preparados com plantas medicinais, açúcar ou mel, utilizados no combate aos sintomas de gripes e resfriados.



Foto: Vanderlucia Cutrim de Sousa

Vanderlucia Cutrim de Sousa, professora e atual gestora da U.E.F Catucá, levando materiais e livros paradidáticos para as crianças da comunidade durante a pandemia de Covid-19 (2020).

Vanderlucia não apenas mantém as portas da escola abertas para a comunidade como também circula por ela, observando os diversos modos de viver e de ocupar o território manifestados pelas pessoas que ali habitam. Foi numa dessas andanças que veio a inspiração para criar a Catucateca dos Terreiros, uma biblioteca escolar, mas de natureza comunitária.

A ideia surgiu em 2020, ano pandêmico, quando a gestora e outras professoras organizavam materiais e atividades impressas, junto a livros paradidáticos – “um meio de dar ludicidade, de dar leveza para aquele momento” –, e distribuía entre as alunas e alunos para manter um vínculo com a escola e com as práticas de ensino. “Eu fazia

aquele passeio pelo quilombo e via as crianças lendo debaixo dos pés de atracas⁶⁴, no alpendre de suas casas, naquela mesinha que a mãe organizava ali debaixo do pé de árvore. Então eu disse, vamos lá de Catucateca dos Terreiros! E as meninas questionavam, mas como dos terreiros Vanderlucia? E eu disse, é porque ela vai estar em todos os terreiros, como sempre esteve”.

A leitura, as contações de história, as brincadeiras e os jogos que durante a pandemia ocuparam os alpendres das casas avistadas por Vanderlucia se tornaram presentes também no terreiro da escola. E assim se materializou a biblioteca da U.E.F Catucá: com seu acervo exposto em balaios, esteiras e cavaletes manufaturados pelas/os quilombolas, as/os frequentadoras/es do lugar possuem autonomia para retirar qualquer material e fazer o registro do empréstimo. Não há tempo definido para a devolução porque “na Catucateca dos Terreiros você tem o seu tempo de leitura”. As crianças da escola também se engajaram na organização deste espaço e exercem uma espécie de gestão do cuidado: são elas que deixam os livros expostos no início do dia, guardam tudo no fim da tarde e zelam pelo retorno dos títulos emprestados.

Em outra andança pelo Quilombo de Catucá, Vanderlucia se aproximou de Maria Miranda, que conta brevemente sobre esse encontro em um vídeo produzido pelo

⁶⁴ Segundo a própria Vanderlucia, atracas são “pés de árvore” bastante comuns nos alpendres das casas do Quilombo Catucá. Os pés de atracas, em algumas regiões do Brasil, também são conhecidos como plantas que se desenvolvem em palmeiras, numa relação ecológica parasitária.

CEERT, no contexto do prêmio Educar para a Igualdade Racial e de Gênero⁶⁵: “ela chegou e me viu aqui cantando, em minha casa mesmo, e ela disse ‘você tem esse segredo há um bocado de ano?’, e eu disse ‘tenho’, e ela mandou fazer o tambor”.



Foto: Vanderlucia Cutrim de Sousa

Roda de Tambor de Crioula com a coreira Maria Miranda ao centro.

⁶⁵ Criado no início dos anos 2000 pelo CEERT (Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades), o prêmio Educar para a Igualdade Racial e de Gênero tem como objetivo identificar, apoiar e dar visibilidade às iniciativas pedagógicas desenvolvidas por docentes e gestoras/es em todos os níveis de ensino, nas cinco regiões geopolíticas do país, e que buscam a equidade e igualdade étnico-racial e de gênero na Educação Básica. As experiências da Unidade de Ensino Fundamental Catucá foram registradas neste vídeo, disponível no YouTube:

<https://www.youtube.com/watch?v=2HVHKA7p0mk>.

Maria Miranda é coreira⁶⁶ do Tambor de Crioula, uma manifestação cultural típica do Maranhão, reconhecida como Patrimônio Imaterial Brasileiro⁶⁷ desde 2007. Tornou-se professora de tambor e dança na unidade de ensino, formando um grupo junto às alunas. Essa é uma das ações mais concretas presente no cotidiano da escola hoje, e que melhor reflete a identidade e resistência do Quilombo Catucá. Vanderlucia diz: “a gente não tem um dia específico para dançar Tambor de Crioula. A gente dança na segunda-feira, na terça, na sexta-feira, dança no dia de São Benedito, ou não dança no dia de São Benedito. A gente dança para te receber se você for ao nosso quilombo”.

A Catucateca dos Terreiros e o Tambor de Crioula são ações desenvolvidas pelo projeto Identidade, Resistência e Educação Escolar Quilombola, que encontra terreno fértil na U.E.F Catucá desde 2013. Ao longo dos anos, a escola buscou delinear uma proposta de educação que convoca a participação ativa, tanto de estudantes quanto da comunidade onde está inserida, para uma elaboração colaborativa de saberes e práticas que integram as dimensões do que é próprio da realidade e do contexto local ao que é já convencionalizado como conhecimento inscrito numa tradição científica ampla, da humanidade.

É neste arranjo de múltiplos saberes, aprendizagens e possibilidades que Vanderlucia enxerga a função social de sua escola e o seu compromisso com uma “educação em que o cidadão se desenvolva de forma integralizada culturalmente, socialmente, politicamente”. Ainda segundo a gestora, é preciso “alimentar a

⁶⁶ Coreiras são mulheres que realizam uma dança de movimentos circulares enquanto os cantadores e tocadores, com suas vozes e seus tambores, ditam o ritmo da roda.

⁶⁷ De acordo com o IPHAN, o Tambor de Crioula é uma “forma de expressão de matriz afro-brasileira que envolve dança circular, canto e percussão de tambores”. Para saber mais, consulte o dossiê completo disponível em PDF no endereço eletrônico http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/dossie15_tambor.pdf.

subjetividade das crianças para que elas se construam empoderadas, com conhecimento e emancipadas para que possam se defender [do racismo] e viver em outros territórios”.

Para o Quilombo de Catucá, portanto, a educação passou a ser de interesse coletivo. Dessa forma, os processos de continuidade e permanência de suas crianças e jovens no sistema de ensino, o resgate da cultura e da identidade do território e a construção de uma escola com a cara das crianças, de uma escola quilombola, é uma aposta que toda a comunidade faz, cotidianamente e integralmente, em seu próprio futuro.

Sobre a autora

Fernanda Mendes Soares Barreiros: Eu nasci na rua do Campo do Atlético Goianiense, mais conhecido como Castelo do Dragão, em Goiânia, Goiás. Eu sou graduada em Letras pela USP e mestranda no Programa de Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa pela mesma universidade. Iniciei minha trajetória como mediadora de leitura em ocupações urbanas de luta por moradia, na cidade de São Paulo e, desde 2018, realizo rodas literárias com as leitoras da Penitenciária Feminina da Capital (PFC-SP). Atualmente, eu sou também consultora de projetos do Programa Escrevendo o Futuro.

Fonte

Artigo publicado originalmente na Revista Na Ponta do Lápis (ano XX – número 41, setembro de 2024) – Educar por inteiro: uma confluência de saberes e práticas para pensar a Educação Integral.

2.16

A importância de celebrar o 20 de novembro – Dia da Consciência Negra

Washington Góes

"Povo nas ruas é dinamite, campo minado, exigindo 20 de novembro feriado!

Zumbi, o herói dos libertários, guerreiro daqui!"

– Gog, Fogo no Pavio

Dia 20 de novembro de 1995 foi lembrada a morte do grande ícone da população negra na sociedade brasileira, Zumbi dos Palmares (morto em 1695). Na ocasião, os movimentos negros, sindicatos e diversas organizações populares se reuniram numa manifestação para exigir ações concretas de políticas públicas de combate ao racismo e a todas formas de discriminações raciais. Ocorreu, então, a Marcha Zumbi Contra o Racismo, pela Igualdade e a Vida.

Entre outras reivindicações, a militância organizada exigia o reconhecimento do dia 20 de novembro como a verdadeira data de luta e emancipação da população negra e que este dia se tornasse feriado nacional.

Por que o dia 20 de novembro?

Para os movimentos negros, o dia 13 de maio de 1888 não representa de fato a abolição da escravidão, muito menos é uma data que dialoga com os anseios dos/das

descendentes de africanos no Brasil. Além de representar uma pauta que manifestava o interesse de uma sociedade branca, essa data se concretiza em um ato, pelo qual se assina uma lei com dois inexpressivos artigos que, obviamente, não dizem nada sobre a inclusão política e social dos negros e negras quanto cidadãos e cidadãs.

Ademais, o não reconhecimento do dia 13 de maio de 1988 como o dia da liberdade dessa população significa também que os escravizados e escravizadas no país já estavam objetivamente organizados/as e lutando, fato que demonstra o protagonismo dos quilombolas na dinâmica da abolição da escravidão.

Por isso, foi necessário pensar em uma data que representasse essa população, de modo que significasse a busca pela emancipação humana dos negros e negras na sociedade brasileira.

Eis o dia de Zumbi e Dandara

A ideia do Dia da Consciência Negra aconteceu em 1971, em Porto Alegre, por iniciativa do então Grupo Palmares. Segundo consta, um coletivo de universitários se reuniu para pensar formas de protestar contra a proibição da presença de jovens negros num clube da capital gaúcha e discutir a situação do negro, em geral. Entre outras pautas, foi pensada uma data alternativa ao 13 de maio para celebrar a luta e história deste povo.

Anos depois, com a atuação do Movimento Negro Unificado (MNU), o dia 20 de novembro se tornou um ato político de afirmação da história. Em seu manifesto nacional o MNU declara:

"[...] gritamos contra a situação de exploração a que estamos submetidos, lutando contra o racismo e toda e qualquer forma de opressão existente na sociedade brasileira, e pela mobilização e organização da comunidade, visando uma real emancipação política, econômica, social e cultural." (1978 apud GONZALES, 1982, p. 59)

A partir de então, o dia 20 de novembro (como data de luta contra o racismo) ganha dimensão nacional, é pautado e celebrado, independentemente de sua institucionalização. Aparece com maior visibilidade, força e apoio social amplo na Marcha contra o Racismo pela Igualdade e a Vida, em 1995.

No campo institucional, em 2003, foi promulgada a Lei 10.639, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), para incluir no currículo oficial das redes de ensino público e privado em todo o país a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. É importante mencionar que a reivindicação de trabalhar a cultura produzida pelo povo negro na escola também é antiga e esteve presente tanto na pauta da fundação do MNU quanto na marcha de 1995.

Além da obrigatoriedade de um conteúdo que retrate a história e as lutas dos negros e negras como agentes ativos e protagonistas de suas ações e que também aborde as contribuições desse povo na história e cultura do Brasil, a lei estabelece parâmetros curriculares com o objetivo de contribuir com elementos que superem a abordagem do negro de forma pejorativa nas escolas. Nesse contexto, o artigo 79-B define que “o calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como ‘Dia Nacional da Consciência Negra’” (Brasil, 2003).

Em 2011, o governo brasileiro, por meio da Lei n. 12.519, oficializa o “Dia Nacional de Zumbi e da Consciência Negra”.

O fato de o Estado reconhecer a importância da oficialização de datas não impediu que a sociedade organizada desse continuidade ao debate e discussão sobre as questões que estão no contexto dessa luta. Assim, ocorre desde sempre a problematização sobre o protagonismo da mulher negra no movimento. Nesse sentido, os movimentos sociais continuam com reflexões sobre as estratégias de luta contra o racismo e seus espaços.

Desde Lélia Gonzales (e outras) até os dias atuais, a pauta sobre a atuação da mulher negra vem ganhando destaques tanto nas entidades quanto nos espaços acadêmicos. A ideologia que demonstra apenas o homem heterossexual como ícone das lutas sociais vem sendo questionada e, cada vez mais, é destacada a atuação da mulher como protagonista. É neste contexto que aparece a figura de Dandara, como representante de inúmeras militantes importantes na organização do Quilombo de Palmares, entre outros.

Para conhecer a história de Lélia Gonzales, [clique aqui](#)⁶⁸.

Assim, a data de 20 de novembro representa um espaço de reflexões sobre o combate ao racismo e todas as formas de exploração que se estende ao ano todo. É parte de um conjunto de ações afirmativas institucional que se reverbera, sobretudo, nos espaços educativos com atuações formativas que visam colocar e reafirmar na

⁶⁸ Disponível no link <https://www.geledes.org.br/hoje-na-historia-1935-nascia-lelia-gonzalez/>.

ordem do dia a humanização de uma população imensa que contribuiu e contribui com a história e acumulação da riqueza mundial.

Nas palavras de Lélia Gonzales:

"O 20 de novembro transformou-se num ato político de afirmação da história do povo negro, juntamente naquilo em que demonstrou sua capacidade de organização da proposta de uma sociedade alternativa; na verdade, Palmares foi o autêntico berço da nacionalidade brasileira ao se constituir como efetiva democracia racial, o símbolo vivo da luta contra todas as formas de exploração." (1982, p. 57)

O trabalho com a literatura na perspectiva da educação étnico-racial: algumas pitadas

As práticas mencionadas acima repercutem e influenciam praticamente todas as áreas do conhecimento, fomentando, na dinâmica social, e por sua vez, nas políticas públicas, a necessidade de pensar ações afirmativas que contemplem a população negra.

O foco aqui é elencar algumas pequenas ideias e possibilidades para pensar o trabalho com literatura na perspectiva da educação étnico-racial. De antemão, não será apresentado nada de novo, porém, ainda de suma importância para refletir sobre o tema em questão.

Neste particular, a Lei 10.639/03 estabelece que “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”. Ou seja, trata-se de uma temática que deve ser abordada em todas as

disciplinas previstas para a educação básica, porém há uma atenção especial para história, artes e literatura.

Para trabalhar a literatura na perspectiva das ações afirmativas, é importante considerar duas abordagens (entre outras):

1. Como a população negra aparece nos textos literários de forma positiva (protagonista, não estereotipada, humanizada);
2. Trabalhar com a leitura e estudos de/sobre escritores e escritoras negras nos diversos gêneros.

A primeira abordagem é importante para superar o recorte pejorativo sobre os negros e as negras ao longo da história. É comum nas literaturas, sobretudo romances, o descendente de africanos aparecer como um sujeito passivo, desprovido de inteligência, pessoa com mau caráter, boçal etc. Essa representação reforça uma ideologia escravagista que, em alguma medida, ainda está em voga na sociedade. Uma vez que as personagens aparecem como figuras caricaturadas, a mensagem que a sociedade passa é a de uma população naturalmente inferior e criminalizada.

Nota-se que se trata de uma construção social, pautada pela ideologia racista. Essa ideologia constrói no imaginário das pessoas (sobretudo no processo educativo) um ideal de “bom ser humano”: o branco.

Por outro lado, hoje, encontram-se várias obras literárias que valorizam e humanizam as personagens negras. Basta “[dar um Google](#)⁶⁹” que aparecem inúmeros

⁶⁹ Disponível no link

https://www.google.com/search?q=literatura+infantil+e+juvenil++afro-brasileira&rlz=1C1SQJL_pt-BRBR910BR910&sxsrf=ALeKk03f9fA6hHN27MmBUjg-yt9p-r7oMA:1605123212839&source=lnms&sa=X&ved=2ahUKEwjb2q_3nfvAhXQMd8KHcFNAzoQ_AUoAXoECAwQAw&biw=1366&bih=657&udm=2

títulos de literatura infantil e juvenil que retratam a história e trabalham a autoestima da população negra, rompendo com estereótipos e estigmas sociais.

A segunda abordagem diz respeito aos escritores e às escritoras negras. Ao consultar a lista de obras literárias obrigatórias para a Fundação Universitária para o Vestibular (Fuvest) nos últimos três anos (2019 a 2021), percebe-se que há apenas um escritor negro, Machado de Assis. Se considerarmos que (hipoteticamente) o aluno do 3º ano do Ensino Médio está focado no vestibular, podemos inferir que este passará no mínimo um ano sem ler algum escritor ou escritora negra. Isso significa que a sociedade está dizendo que os/as negros/as não escrevem, ou que, se escrevem, o fazem sem qualidade.

Os estudos e pesquisas recentes estão postos para desconstruir essa ideologia e demonstrar que não é de hoje que homens e mulheres negras estão produzindo literatura brasileira.

É possível apresentar alguns nomes, sem excluir muitos outros, presentes nas livrarias e bibliotecas, como: Carolina Maria de Jesus, Carlos Assumpção, Cruz e Souza, Cuti, Esmeralda Ribeiro, Conceição Evaristo, Cristiane Sobral, Jarid Arraes, Maria Firmina dos Reis e Lima Barreto.

Em linhas gerais, o dia 20 de novembro, como o Dia da Consciência Negra, veio para contribuir com a problematização e rompimento de padrões estéticos, morais e culturais na sociedade brasileira. Tem como ponto central pensar em estratégias para construir e reconstruir, a todo momento, a humanidade da população negra.

Nesse processo, a educação é uma ferramenta fundamental. Porém, a sociedade precisa criar condições para implementar mudanças de paradigmas e,

consequentemente, romper com dogmas e estigmas. Assim, celebrar essa data significa também reconhecer que o racismo existe e precisa ser superado.

Referências bibliográficas

BRASIL. Lei 10.639/2003, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília. 18 de abr. de 2010.

FERNANDES, Florestan. Significado do protesto negro. São Paulo, Cortez: Autores Associados, (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo; vol. 33), 1989.

GONZALES, Lélia. Lugar de negro. Rio de Janeiro: Marco Zero, (Coleção Dois pontos. V 3), 1982.

JORNAL DA MARCHA. São Paulo, outubro de 1995. Disponível em:

<https://acervo.socioambiental.org/sites/default/files/documents/03D00040.pdf>

MOURA, Clovis. História do negro brasileiro. São Paulo: Ática, 1992.

PIRES, DENISE; CAMILO, Plínio. 20 escritores e escritoras negras para ler hoje e sempre. Casa um. Disponível em:

<https://www.casaum.org/20-escritores-e-escritoras-negras-para-ler-hoje-e-sempre/>

Sobre o autor

Washington Góes é educador social, mestre em educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). Pós-graduando em Cultura, Educação e Relações Étnico-Raciais na Universidade de São Paulo (CELACC/USP). Trabalha como coordenador regional no Educação com Arte no CENPEC Educação, projeto que desenvolve oficinas de arte e cultura para adolescentes internos na Fundação CASA. Atua no coletivo Força Ativa e na Biblioteca Comunitária Solano Trindade.

3. Planos de aula e materiais de orientação para a prática em diálogo com a Lei nº 10.639/03

Confira, nesta seção, planos de aula e orientações para a prática, alinhadas à Base Nacional Comum Curricular, com propostas de atividades para trabalhar a leitura literária e a escrita em suas aulas de Língua Portuguesa.

A sequência didática “*A escrita negra de Machado de Assis em seus contos e crônicas*”, de Esdras Soares, busca desenvolver habilidades de leitura e interpretação de texto observando a importância da temática racial nas obras deste autor.

Já o plano de aula “*Escritas de si em diálogo: um trabalho com o gênero diário*”, de Eduarda Ribeiro e Lara Rocha, traz a escrita de Carolina Maria de Jesus em diálogo com a autora Françoise Egá para refletir sobre a experiência de mulheres negras.

O projeto de escrita “*Nossas vivências e as escrevivências de Conceição Evaristo*”, elaborado pelas professoras Elaine de Azevedo, Marilane Leite e Karla de Souza, discute a formação leitora entre o público jovem e apresenta atividades conectadas com a cultura digital a partir de obras dessa autora.

Em “*Leitura literária: debatendo a violência nas escolas por meio da literatura*”, as autoras Lara Rocha e Eduarda Ribeiro Rodrigues propõem um debate sobre a violência no espaço escolar a partir da leitura do conto “Sons da fala”, de Octavia Butler.

E a sequência didática “*Literatura afro-brasileira: proposta de trabalho com o livro Leite do Peito, de Geni Guimarães*”, de Lara Rocha, traz uma interlocução entre a leitura literária e a educação para as relações étnico-raciais.

3.1

A escrita negra de Machado de Assis em seus contos e crônicas

Esdras Soares

[Público-alvo] Estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental. Pode ser adaptada para a 1ª série do Ensino Médio.

[Número de aulas] 15 a 20

[Alinhamento à BNCC] 6 competências | 9 habilidades

Introdução

A obra de Machado de Assis é tão grande quanto o escritor e, por isso, existem inúmeras possibilidades de leitura e abordagem. Nesta sequência didática de leitura literária, trabalhamos com contos e crônicas do autor a partir de uma perspectiva negra, ou seja, compreendemos que Machado de Assis é um escritor negro que compõe seus textos a partir desse ponto de vista. Para saber mais sobre isso, leia o texto “*Machado de Assis, um escritor negro*” (página 64 desta publicação).

Além disso, esta sequência didática foi construída tendo em vista os seguintes pontos:

a) Literatura afro-brasileira como uma possibilidade de promover uma educação antirracista. Para aprofundar o conhecimento sobre a temática, confira o texto *“Unindo o discurso à prática: não basta ser antirracista. É preciso ler o que as autoras e autores negros escrevem.”*, (página 30 desta publicação) de Bel Santos Mayer.

b) Prática de ensino de literatura e formação de leitores literários que mobilize aspectos técnicos, teóricos, críticos e historiográficos, bem como possibilite que tenham lugar a subjetividade dos leitores e a fruição estética. Sobre esse assunto, leia o texto *“A literatura, os jovens e a escola: caminhos para a leitura literária e a formação de leitores”* (disponível como Anexo I, na página 604 desta publicação), de Esdras Soares e Lara Rocha.

Recursos materiais necessários

- Multimídia (projetor, sala de informática, televisão, etc.);
- Cópias impressas dos textos sugeridos;
- Celulares ou câmeras para gravação de vídeos.

BNCC

Competências Específicas de Língua Portuguesa:

COORDENAÇÃO
TÉCNICA



INICIATIVA



Competência específica nº 3

Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo.

Competência específica nº 6

Analisar informações, argumentos e opiniões manifestados em interações sociais e nos meios de comunicação, posicionando-se ética e criticamente em relação a conteúdos discriminatórios que ferem direitos humanos e ambientais.

Competência específica nº 7

Reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias.

Competência específica nº 8

Selecionar textos e livros para leitura integral, de acordo com objetivos, interesses e projetos pessoais (estudo, formação pessoal, entretenimento, pesquisa, trabalho etc.).

Competência específica nº 9

Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais

como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura.

Competência específica nº 10

Mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais.

Práticas de linguagem / Objetos do conhecimento:

- **Leitura**

Objetos de Conhecimento:

1. Reconstrução das condições de produção, circulação e recepção;
2. Apreciação e réplica;
3. Reconstrução da textualidade e compreensão dos efeitos de sentido provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos;
4. Adesão às práticas de leitura;
5. Relação entre textos;
6. Estratégias de leitura.

Habilidades:

(EF69LP44) Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo, em textos literários, reconhecendo nesses textos formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas e considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção.

(EF69LP46) Participar de práticas de compartilhamento de leitura/recepção de obras literárias/manifestações artísticas, como rodas de leitura, clubes de leitura, eventos de contação de histórias, de leituras dramáticas, de apresentações teatrais, musicais e de filmes, cineclubes, festivais de vídeo, saraus, *slams*, canais de *booktubers*, redes sociais temáticas (de leitores, de cinéfilos, de música etc.), dentre outros, tecendo, quando possível, comentários de ordem estética e afetiva e justificando suas apreciações, escrevendo comentários e resenhas para jornais, *blogs* e redes sociais e utilizando formas de expressão das culturas juvenis, tais como, *vlogs* e *podcasts* culturais (literatura, cinema, teatro, música), *playlists* comentadas, *fanfics*, fanzines, *e-zines*, fanvídeos, fanclipes, *posts* em fanpages, *trailer* honesto, vídeo-minuto, dentre outras possibilidades de práticas de apreciação e de manifestação da cultura de fãs.

(EF69LP47) Analisar, em textos narrativos ficcionais, as diferentes formas de composição próprias de cada gênero, os recursos coesivos que constroem a passagem do tempo e articulam suas partes, a escolha lexical típica de cada gênero para a caracterização dos cenários e dos personagens e os efeitos de sentido decorrentes dos tempos verbais, dos tipos de discurso, dos verbos de enunciação e das variedades linguísticas (no discurso direto, se houver) empregados, identificando o enredo e o foco narrativo e percebendo como se estrutura a narrativa nos diferentes gêneros e os efeitos de sentido decorrentes do foco narrativo típico de cada gênero, da caracterização dos espaços físico e psicológico e dos tempos

cronológico e psicológico, das diferentes vozes no texto (do narrador, de personagens em discurso direto e indireto), do uso de pontuação expressiva, palavras e expressões conotativas e processos figurativos e do uso de recursos linguístico-gramaticais próprios a cada gênero narrativo.

(EF69LP49) Mostrar-se interessado e envolvido pela leitura de livros de literatura e por outras produções culturais do campo e receptivo a textos que rompam com seu universo de expectativas, que representem um desafio em relação às suas possibilidades atuais e suas experiências anteriores de leitura, apoiando-se nas marcas linguísticas, em seu conhecimento sobre os gêneros e a temática e nas orientações dadas pelo professor.

(EF89LP32) Analisar os efeitos de sentido decorrentes do uso de mecanismos de intertextualidade (referências, alusões, retomadas) entre os textos literários, entre esses textos literários e outras manifestações artísticas (cinema, teatro, artes visuais e midiáticas, música), quanto aos temas, personagens, estilos, autores etc., e entre o texto original e paródias, paráfrases, pastiches, *trailer* honesto, vídeos-minuto, *vidding*, dentre outros.

(EF89LP33) Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes – romances, contos contemporâneos, minicontos, fábulas contemporâneas, romances juvenis, biografias romanceadas, novelas, crônicas visuais, narrativas de ficção científica, narrativas de suspense, poemas de forma livre e fixa (como haicai), poema concreto, ciberpoema, dentre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores.

- **Produção de textos**

Objeto de conhecimento:

1. Estratégias de produção

Habilidade:

(EF69LP37) Produzir roteiros para elaboração de vídeos de diferentes tipos (*vlog* científico, vídeo-minuto, programa de rádio, *podcasts*) para divulgação de conhecimentos científicos e resultados de pesquisa, tendo em vista seu contexto de produção, os elementos e a construção composicional dos roteiros.

- **Análise linguística/semiótica**

Objetos de Conhecimento:

1. Recursos linguísticos e semióticos que operam nos textos pertencentes aos gêneros literários;
2. Figuras de linguagem.

Habilidades:

(EF69LP54) Analisar os efeitos de sentido decorrentes da interação entre os elementos linguísticos e os recursos paralinguísticos e cinésicos, como as variações

no ritmo, as modulações no tom de voz, as pausas, as manipulações do estrato sonoro da linguagem, obtidos por meio da estrofação, das rimas e de figuras de linguagem como as aliterações, as assonâncias, as onomatopeias, dentre outras, a postura corporal e a gestualidade, na declamação de poemas, apresentações musicais e teatrais, tanto em gêneros em prosa quanto nos gêneros poéticos, os efeitos de sentido decorrentes do emprego de figuras de linguagem, tais como comparação, metáfora, personificação, metonímia, hipérbole, eufemismo, ironia, paradoxo e antítese e os efeitos de sentido decorrentes do emprego de palavras e expressões denotativas e conotativas (adjetivos, locuções adjetivas, orações subordinadas adjetivas etc.), que funcionam como modificadores, percebendo sua função na caracterização dos espaços, tempos, personagens e ações próprios de cada gênero narrativo.

(EF89LP37) Analisar os efeitos de sentido do uso de figuras de linguagem como ironia, eufemismo, antítese, aliteração, assonância, dentre outras.

Objetivos gerais:

1. Reconhecer Machado de Assis como um dos pilares da literatura brasileira, destacando sua identidade racial negra e sua contribuição para o país.
2. Desenvolver habilidades de leitura e interpretação, explorando textos dos gêneros crônica e conto de Machado de Assis e identificando suas características.
3. Analisar a produção literária de Machado de Assis, observando a importância da temática racial em suas obras e sua relevância para a compreensão do passado e do presente.

Roteiro de atividades

1ª Etapa: Conhecendo o maior escritor brasileiro (1 aula)

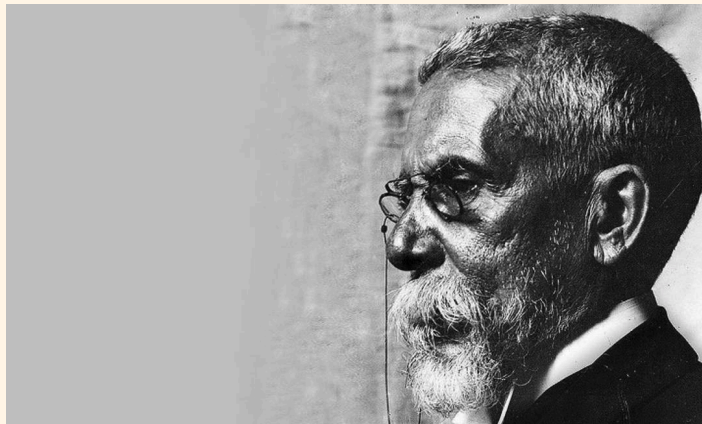
Objetivos:

- Reconhecer Machado de Assis como um dos maiores escritores brasileiros, destacando sua identidade racial negra.
- Relacionar a biografia de Machado de Assis com a sua produção literária, ressaltando a relevância da temática racial em suas obras.

Atividades:

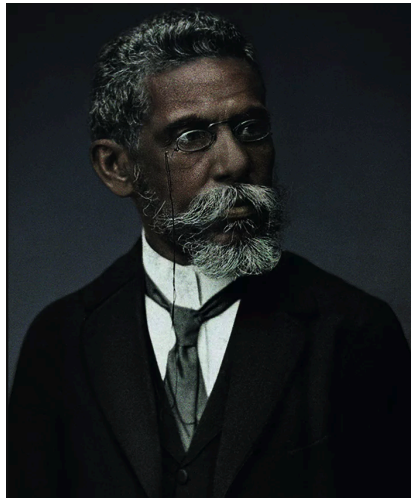
1. Recomendamos que você inicie o trabalho com um bate-papo com a turma e diga que vão ler textos do maior escritor brasileiro de todos os tempos, mas que primeiro terão que adivinhar de quem se trata. Pode ser que algumas das pessoas já saibam que estamos falando de Machado de Assis. De uma maneira ou de outra, pergunte como elas(es) imaginam que é esse escritor e quais são suas características físicas. Provavelmente a turma vai dizer que se trata de um homem de meia-idade ou idoso e branco. Dialogue com as questões que surgirem e, quando sentir que a discussão e as tentativas se esgotaram, mostre algumas imagens de Machado de Assis que revelem o seu fenótipo negro. Algumas sugestões:

Imagem 1:



(Fonte: Arquivo Nacional – Domínio Público)

Imagem 2:



(Fonte: Projeto Machado de Assis Real)

Imagem 3:



(Fonte:

https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/9/93/Machado_de_Assis_Poss%C3%ADvel_%C3%9Altima_Foto_Revista_Argentina_Caras_y_Caretas_Janeiro_de_1908.png)

Faça perguntas provocadoras para as(os) estudantes que as(os) levem a refletir sobre a razão de pensarem que o maior escritor brasileiro de todos os tempos era diferente das fotos apresentadas. É uma oportunidade para refletir sobre o fato de haver mais visibilidade de obras literárias publicadas por homens brancos, além de Machado ter sido atravessado por um processo de branqueamento. Para saber mais sobre esse assunto, acesse o texto “Machado de Assis, um escritor negro”, indicado na introdução dessa sequência didática e presente como Anexo I ao final desta publicação.

2. Em seguida, é possível apresentar a biografia de Machado de Assis. Para isso, você pode utilizar a [biografia disponibilizada no Portal Literafro](#)⁷⁰ ou o vídeo do canal PhCôrtes, disponibilizado no link: <https://youtu.be/XfpupVqIHn0>.

É importante não esquecer de ressaltar o pertencimento racial negro de Machado e o seu engajamento na questão racial, bem como destacar que essa temática faz parte da sua obra literária.

2ª etapa: Como era o Brasil na época de Machado de Assis? (2 a 3 aulas)

Objetivos:

- Compreender o panorama histórico e social da segunda metade do século XIX no Brasil.
- Reconhecer as diferentes formas de resistência à escravidão, destacando personagens importantes desse período.

Atividades:

1. Apresente uma breve contextualização do panorama histórico e social da segunda metade do século XIX no Brasil, abordando a escravidão, as lutas por liberdade e a Abolição da Escravatura.

⁷⁰ Disponível no link:

https://www.google.com/url?q=http://www.letras.ufmg.br/literafro/autores/163-machado-de-assis&sa=D&source=docs&ust=1727883564877942&usg=AOvVaw18_cjCWx2JwPiBDoSVtyil

É importante destacar as várias formas de resistência à escravidão, como os quilombos, as revoltas e levantes, fugas, ataques a fazendas escravocratas e o Movimento Abolicionista. Também recomendamos a apresentação de heroínas e heróis negros do período, como Zumbi dos Palmares, Dandara dos Palmares, Luis Gama, Maria Felipa, Maria Firmina dos Reis, Francisco José do Nascimento, André Rebouças e José do Patrocínio. Isso pode ser feito em um trabalho interdisciplinar com professoras(es) de História.

Também é viável, em parceria com professoras(es) de Sociologia, explorar correntes científicas desse momento histórico, como a Teoria da evolução, o Determinismo e o Positivismo, bem como o Darwinismo racial e as Teorias raciais.

Outra estratégia interessante é envolver a turma em um trabalho de pesquisa, em que ela é convidada a fazer pesquisas na sala de informática, em seus celulares, na biblioteca da escola ou como tarefa de casa.

2. Explique a importância de compreender o contexto no qual Machado de Assis viveu para uma melhor compreensão de sua obra. Informe que nas próximas aulas serão lidos textos literários muito interessantes que de alguma maneira estão relacionados às discussões feitas nesta etapa.

Atenção: a escravidão é um tema fundamental de ser estudado na escola, mas é necessário fazer isso de maneira apropriada e sem estereótipos racistas, apoiando-se em estudos e pesquisas sérias. Além disso, é importante que a história da população negra brasileira e mundial não seja resumida à escravidão, dor e sofrimento. É necessário, também, abordá-la de maneira positiva, destacando suas

contribuições fundamentais à ciência, ao desenvolvimento das civilizações, arte, cultura, entre outros aspectos.

3ª etapa: Leitura da primeira crônica – Explorando a ironia (2 a 3 aulas)

Objetivos:

- Explorar o gênero crônica, observando suas características e situação de produção.
- Utilizar estratégias de leitura, ampliando a compreensão dos textos.
- Identificar a ironia presente na obra de Machado de Assis, levantando conhecimentos prévios sobre essa figura de linguagem.

Atividades:

1. Nesta etapa, iniciaremos a leitura de textos selecionados de Machado de Assis, começando com o trecho de uma crônica de 1864. Antes da leitura, é importante lembrar o contexto da escravidão abordado nas aulas anteriores. Como é a primeira vez, nesta sequência didática, que a turma lerá um texto literário, é interessante que seja feita uma leitura coletiva. É possível lançar mão da *leitura protocolada*, fazendo pausas e perguntas durante a leitura, acionando conhecimentos prévios, antecipando o que virá a seguir e explicando o significado de palavras desconhecidas. Trata-se de uma excelente maneira de mediar a leitura e viabilizar que as(os) estudantes ampliem a

compreensão da crônica e se familiarizem com os textos machadianos. Devido ao tema da escravidão, isso adquire ainda mais relevância, pois é uma oportunidade de refletir adequadamente acerca de assuntos complexos.

2. Com o texto em mãos ou projetado, busque levantar os conhecimentos prévios da turma sobre o gênero crônica. Pergunte se já leram ou escreveram alguma, se sabem quais são suas características, em que lugar normalmente são publicadas e de quais assuntos normalmente elas falam. Quando sentir que a turma está pronta, é possível iniciar a leitura, buscando fazer articulações com o que as(os) estudantes levantaram e compartilhar informações importantes que não tenham sido mencionadas.

Crônica de 25 de julho de 1864, publicado no jornal *Diário do Rio de Janeiro*

Era um leilão de escravos. Na fileira dos infelizes que estavam ali de mistura com os móveis, havia uma pobre criancinha abrindo olhos espantados e ignorantes para todos. Todos foram atraídos pela tenra idade e triste singeleza da pequena. Entre outros, notei um indivíduo que, mais curioso que compadecido, conjeturava a meia voz o preço por que se venderia aquele semovente.

Travamos conversa e fizemos conhecimento; quando ele soube que eu manejava a enxadinha com que agora revolvo estas terras do folhetim, deixou escapar dos lábios uma exclamação:

— “Ah!”

Estava longe de conhecer o que havia neste — Ah! — tão misterioso e tão significativo.

Minutos depois começou o pregão da pequena. O meu indivíduo cobria os lanços, com incrível desespero, a ponto de pôr fora de combate todos os pretendentes, exceto um que lutou ainda por algum tempo, mas que afinal teve de ceder.

O preço definitivo da desgraçadinha era fabuloso. Só o amor à humanidade podia explicar aquela luta da parte do meu novo conhecimento; não perdi de vista o comprador, convencido de que iria disfarçadamente ao leiloeiro dizer-lhe que a quantia lançada era aplicada à liberdade da infeliz. Pus-me à espreita da virtude.

O comprador não me desiludiu, porque, apenas começava a espreitá-lo, ouvi-lhe dizer alto e bom som:

— “É para a liberdade!”

O último combatente do leilão foi ao filantropo, apertou-lhe as mãos e disse-lhe:

— “Eu tinha a mesma intenção”.

O filantropo voltou-se para mim e pronunciou baixinho as seguintes palavras, acompanhadas de um sorriso:

— “Não vá agora dizer lá na folha que eu pratiquei este ato de caridade”.

Satisfiz religiosamente o dito do filantropo, mas nem assim me furtei à honra de ver o caso publicado e comentado nos outros jornais.

Deixo ao leitor a apreciação daquele airoso duelo de filantropia.

3. Na crônica de 1864, publicada no Diário do Rio de Janeiro, Machado de Assis descreve um leilão de escravizados, destacando a disputa entre dois homens por uma

jovem menina. O autor critica o egoísmo dos participantes, revelando a falta de verdadeira caridade, sugerindo que o “duelo” só aconteceu porque eles sabiam que havia jornalistas presentes. Ele também aborda o papel da imprensa nessa situação, demonstrando preocupação com a forma como os eventos são retratados. No final, o narrador ressalta a importância da liberdade, convidando as(os) leitores a refletirem sobre essa questão. Como suas crônicas eram publicadas em jornais de grande circulação, Machado expõe o embate entre a verdadeira e a falsa filantropia, utilizando a imprensa como uma ferramenta para sensibilizar as pessoas e denunciar aqueles que se aproveitam de causas sociais para benefício pessoal.

4. Uma das características mais marcantes de Machado de Assis é a ironia. É possível que as(os) estudantes já tenham se dado conta disso e que essa constatação já tenha sido exposta durante a leitura. Assim, é importante explorar o uso desse recurso, considerando que essa é uma constante na obra do autor.

Pergunte para a turma o que é ironia e anote na lousa tudo o que for surgindo, para que o sentido seja construído aos poucos. Convide as(os) estudantes a pensar em pessoas irônicas, como familiares, colegas ou pessoas famosas. A turma pode, e você também, dar exemplos de frases e expressões irônicas. Algumas sugestões: “Que coisa boa pegar um ônibus lotado. Eu adoro!”, “Com certeza, porque eu adoro acordar cedo”, “Ah, sim, porque lavar a louça é a minha tarefa preferida”, “Que sorte! Quando chegou a minha vez de fazer o pedido, o pão acabou.”. Lembre a turma de que a ironia muitas vezes é transmitida por meio de uma expressão facial, tom de voz ou contexto, portanto, esses exemplos podem não parecer tão irônicos por escrito.

Por fim, você pode compartilhar a definição de ironia. Disponibilizamos uma sugestão a seguir:

Ironia é uma figura de linguagem que consiste em expressar o contrário do que se quer realmente dizer, ou seja, falar uma coisa quando na verdade você quer falar outra, de maneira sutil e muitas vezes divertida. Pode ser utilizada para criticar, ridicularizar ou provocar reflexão sobre determinado assunto. A ironia pode ser utilizada tanto de forma escrita quanto falada, e é comumente encontrada em textos literários, piadas e conversas do dia a dia.

5. Com o conceito de ironia compreendido, é possível voltar à crônica e perguntar à turma porque o narrador é irônico e quais são as marcas presentes no texto. É uma oportunidade para explicar que a ironia é bastante presente nos textos de Machado de Assis e que, inclusive, ele a utiliza para criticar a escravidão e a hipocrisia das classes dominantes de maneira bastante sofisticada. Na obra desse autor, é como se a ironia expressasse duas realidades: uma que é falada literalmente e outra que está nas entrelinhas, de maneira mais ou menos explícita, portanto precisa ser decifrada e compreendida. Um ótimo exemplo disso é a última frase do texto, porque é como se o narrador nos olhasse e desse uma piscada ao dizer “Deixo ao leitor a apreciação daquele airoso duelo de filantropia”.

6. A própria turma pode comparar como seria a crônica se Machado não utilizasse a ironia, discutindo as diferenças e o impacto. Por exemplo: “O autoralaria que as pessoas que participaram do leilão, na verdade, não estavam preocupadas com a liberdade da criança, mas apenas queriam aparecer no jornal como pessoas muito boas”. Esse exercício serve tanto para o aprofundamento dessa figura de linguagem quanto para maior compreensão dos sentidos do texto.

Saiba mais:

- **Leitura protocolada**

Leia o artigo “*Ensinar leitura lendo*” (disponível como Anexo II, na página 615 desta publicação) e conheça essa estratégia que pode contribuir para o desenvolvimento da prática leitora de sua turma.

- **Ironia**

Assista ao vídeo “O que é ironia e como funciona” para aprofundar seus conhecimentos sobre essa figura de linguagem, disponível no link: https://youtu.be/YQDjQBhc_zM

Outras possibilidades:

- Caso você planeje fazer um trabalho mais focado no gênero crônica, há um ótimo texto do próprio Machado para incluir: [“O nascimento da crônica”](#)⁷¹.
- Considere propor que a turma crie diários de leitura, um excelente recurso para formação de leitoras(es) autônomas(os) e que pode contribuir com experiências bastante significativas com a literatura. Saiba mais no artigo “*Diário de leituras: caminhos de mediação do texto literário no cotidiano escolar*” (disponível como Anexo III, na página 629 desta publicação), de Maria Coelho Gomes.

⁷¹ Disponível no link

https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4028654/mod_folder/content/0/O%20NASCIMENTO%20DA%20CR%C3%94NICA%20Machado%20de%20Assis.pdf.

4ª etapa: Mergulhando nas crônicas de Machado de Assis (3 a 4 aulas)

Objetivos:

- Explorar o gênero crônica, observando suas características e situação de produção.
- Relacionar as crônicas de Machado de Assis ao contexto histórico do século XIX, destacando a Abolição e o Pós-abolição.
- Compreender o uso de pseudônimos por Machado de Assis, refletindo sobre as possíveis razões motivadoras dessa prática.

Atividades:

1. Nesta etapa, vamos ler mais uma crônica que expõe a hipocrisia e a falsa benevolência das classes dominantes daquele momento histórico, assim como a crônica anterior. O texto foi publicado em 19 de maio de 1888, poucos dias após a Abolição da Escravatura.
2. Diferente da proposta da etapa anterior, inicialmente as(os) estudantes podem ler a crônica de maneira individual para depois lê-la coletivamente. É recomendável criar um glossário colaborativo, que pode ser registrado na lousa, nos cadernos ou de maneira digital.
3. Antes ou depois da leitura, é possível explorar ainda mais a situação de produção do gênero crônica no século XIX: trata-se de textos que eram publicados em jornais, o principal meio de comunicação da época e muito presente entre a população letrada.

Aqui, há uma oportunidade de chamar a atenção sobre a diferença com os dias atuais, em que crônicas são publicadas em suportes variados, como blogs, jornais impressos e digitais, revistas, livros e redes sociais.

Compartilhe com as(os) estudantes que Machado de Assis utilizava esses textos para estar mais próximo de suas(seus) leitoras(es) e isso atendia a um projeto antigo do autor de colaborar com o debate público e estimular o envolvimento da população com a política. Tendo isso em vista, é possível buscar essas marcas em suas crônicas.

Crônica de 19 de maio de 1888, publicado no jornal *Gazeta de Notícias*

Bons dias!

Eu pertencço a uma família de profetas *après coup, post factum*, depois do gato morto, ou como melhor nome tenha em holandês. Por isso digo, e juro se necessário for, que toda a história desta Lei de 13 de Maio estava por mim prevista, tanto que na segunda-feira, antes mesmo dos debates, tratei de alforriar um molecote que tinha, pessoa de seus dezoito anos, mais ou menos. Alforriá-lo era nada; entendi que, perdido por mil, perdido por mil e quinhentos, e dei um jantar.

Neste jantar, a que meus amigos deram o nome de banquete, em falta de outro melhor, reuni umas cinco pessoas, conquanto as notícias dissessem trinta e três (anos de Cristo), no intuito de lhe dar um aspecto simbólico.

No golpe do meio (*coup du milieu*, mas eu prefiro falar a minha língua), levantei-me eu com a taça de champanha e declarei que acompanhando as idéias pregadas por Cristo, há dezoito séculos, restituía a liberdade ao meu escravo Pancrácio; que entendia a que a nação inteira devia acompanhar as mesmas idéias e imitar o meu

exemplo; finalmente, que a liberdade era um dom de Deus, que os homens não podiam roubar sem pecado.

Pancrácio, que estava à espreita, entrou na sala, como um furacão, e veio abraçar-me os pés. Um dos meus amigos (creio que é ainda meu sobrinho) pegou de outra taça, e pediu à ilustre assembléia que correspondesse ao ato que acabava de publicar, brindando ao primeiro dos cariocas. Ouvi cabisbaixo; fiz outro discurso agradecendo, e entreguei a carta ao molecote. Todos os lenços comovidos apanharam as lágrimas de admiração. Caí na cadeira e não vi mais nada. De noite, recebi muitos cartões. Creio que estão pintando o meu retrato, e suponho que a óleo.

No dia seguinte, chamei o Pancrácio e disse-lhe com rara franqueza:

— Tu és livre, podes ir para onde quiseres. Aqui tens casa amiga, já conhecida e tens mais um ordenado, um ordenado que...

— Oh! meu senhô! fico.

— ... Um ordenado pequeno, mas que há de crescer. Tudo cresce neste mundo; tu crescestes imensamente. Quando nasceste, eras um pirralho deste tamanho; hoje estás mais alto que eu. Deixa ver; olha, és mais alto quatro dedos...

— Artura não qué dizê nada, não, senhô...

— Pequeno ordenado, repito, uns seis mil-réis; mas é de grão em grão que a galinha enche o seu papo. Tu vales muito mais que uma galinha.

— Justamente. Pois seis mil-réis. No fim de um ano, se andares bem, conta com oito. Oito ou sete.

Pancrácio aceitou tudo; aceitou até um peteleco que lhe dei no dia seguinte, por me não escovar bem as botas; efeitos da liberdade. Mas eu expliquei-lhe que o peteleco, sendo um impulso natural, não podia anular o direito civil adquirido por um título que lhe dei. Ele continuava livre, eu de mau humor; eram dois estados naturais, quase divinos.

Tudo compreendeu o meu bom Pancrácio; daí para cá, tenho-lhe despedido alguns pontapés, um ou outro puxão de orelhas, e chamo-lhe besta quando lhe não chamo filho do Diabo; coisas todas que ele recebe humildemente, e (Deus me perdoe!) creio que até alegre.

O meu plano está feito; quero ser deputado, e, na circular que mandarei aos meus eleitores, direi que, antes, muito antes de abolição legal, já eu, em casa, na modéstia da família, libertava um escravo, ato que comoveu a toda a gente que dele teve notícia; que esse escravo tendo aprendido a ler, escrever e contar, (simples suposição) é então professor de filosofia no Rio das Cobras; que os homens puros, grandes e verdadeiramente políticos, não são os que obedecem à lei, mas os que se antecipam a ela, dizendo ao escravo: *és livre*, antes que o digam os poderes públicos, sempre retardatários, trôpegos e incapazes de restaurar a justiça na terra, para satisfação do Céu.

Boas noites.

4. Em boa parte das suas crônicas, Machado de Assis retrata os tipos sociais influentes da época. Isso também se aplica à crônica acima, em que o narrador parece ter relações sociais privilegiadas e deseja ser deputado. Assim como já foi visto antes, o narrador desta história é cínico e busca fama e reconhecimento.

É importante destacar que, após o fim da escravidão, a população liberta não recebeu apoio do governo para se integrar ao mercado de trabalho e à sociedade, conforme aparece durante a “negociação” entre o senhor de escravos e Pancrácio. Para que a turma tenha dimensão do quão pouco valia 6 mil-réis na época, uma camisa custava cerca de 3 mil-réis e o aluguel de uma casa comum custava por volta de 35 mil-réis por mês (GLEDSON, 1990). Essa é uma oportunidade adicional para estudar de forma mais detalhada o contexto histórico e social daquele período, sobretudo o pós-abolição.

Também é importante destacar que a escolha do nome “Pancrácio” é repleta de significados, conforme aponta Eduardo de Assis Duarte (2009, p. 51-52): *“O nome do escravo remete ao adolescente Pancrácio, um dos mártires e primeiros santos do catolicismo, torturado e decapitado no dia 12 de maio (!) do ano 304, por ordem do imperador Diocleciano. Na Espanha, São Francisco Pancrácio é considerado o padroeiro dos trabalhadores. O campo semântico do nome está ainda vinculado ao substantivo grego 'pankratión', que designava uma espécie de luta livre, considerada a modalidade mais violenta do atletismo grego, em que se permitia o uso de mãos e pés a fim de vencer o adversário. Escusado dizer que, em sua conformação fonética no português, o nome está em consonância com “pancada”... Sua escolha, portanto, nada tem de casual ou inocente”.*

5. Após a leitura, peça para que as(os) estudantes compartilhem com o restante da turma o que sentiram ao ler a crônica: É engraçada? Sentiram-se revoltados com a “cara de pau” do narrador? Como perceberam que o narrador diz justamente o contrário do que diz defender? Perceberam a ironia? Como ela aparece? Quais são as

marcas presentes no texto? Acontece algo semelhante hoje em dia? Caso vocês tenham organizado um diário de leitura, também é possível registrar esses comentários nele.

6. Por fim, é relevante explicar para a turma que Machado, assim como outros escritores e jornalistas do período, usavam pseudônimos para assinar suas crônicas. Explique o que é esse recurso e provoque a sala para que levantem hipóteses sobre a razão de o escritor assinar suas crônicas com outros nomes. É interessante que a turma perceba que um dos motivos para Machado fazer isso é que era uma maneira de se proteger de possíveis ataques e represálias, pois era uma atitude bastante arriscada um homem negro criticar e ridicularizar escravocratas.

7. Se houver tempo, é possível ler e discutir outras crônicas de Machado. Algumas sugestões:

- [Crônica de 15 de junho de 1877](#)⁷²;
- [Crônica de 11 de maio de 1888](#)⁷³.

Outras possibilidades:

As crônicas lidas aqui mostram narradores cínicos e hipócritas, assim como o narrador do romance *Memórias Póstumas de Brás Cubas*. Assim, pode ser muito interessante ler esses textos em conjunto, estabelecendo relações.

⁷² Disponível do link

https://machadodeassis.ufsc.br/obras/cronicas/CRONICA,%20Historia%20de%20quinze%20dias,%201876.htm#c15_06_1877.

⁷³ Disponível no link <https://machadodeassis.ufsc.br/obras/cronicas/CRONICA,%20Bons%20dias,%201888.htm>.

5ª etapa: Explorando os contos de Machado de Assis (3 a 4 aulas)

Objetivos:

- Explorar o gênero conto, observando suas características e situação de produção.
- Analisar contos de Machado de Assis, destacando suas temáticas e denúncias sociais.
- Discutir os contos lidos em grupo, compartilhando percepções, dúvidas e reflexões sobre a relação desses textos com a atualidade.
- Compreender o fenômeno da atemporalidade dos textos literários e sua relevância na contemporaneidade.

Atividades:

1. Após a leitura das crônicas, é hora de conhecer alguns contos de Machado de Assis. Antes disso, é interessante refletir sobre as características desse gênero e levantar os conhecimentos prévios das(os) estudantes. Como apoio, utilize o vídeo a seguir, bastante oportuno porque explora as diferenças entre conto e crônica:

<https://youtu.be/cGJ7pcgrOC8>.

2. Iniciaremos a leitura com um dos contos mais conhecidos de Machado, “O caso da vara”, publicado em 1899. Como se trata de um texto mais extenso, faremos apenas a leitura individual.

O caso da vara

Damião fugiu do seminário às onze horas da manhã de uma sexta-feira de agosto. Não sei bem o ano; foi antes de 1850. Passados alguns minutos parou vexado; não contava com o efeito que produzia nos olhos da outra gente aquele seminarista que ia espantado, medroso, fugitivo. Desconhecia as ruas, andava e desandava; finalmente parou. Para onde iria? Para casa, não; lá estava o pai que o devolveria ao seminário, depois de um bom castigo. Não assentara no ponto de refúgio, porque a saída estava determinada para mais tarde; uma circunstância fortuita a apressou. Para onde iria? Lembrou-se do padrinho, João Carneiro, mas o padrinho era um moleirão sem vontade, que por si só não faria cousa útil. Foi ele que o levou ao seminário e o apresentou ao reitor:

- Trago-lhe o grande homem que há de ser, disse ele ao reitor.
- Venha, acudiu este, venha o grande homem, contanto que seja também humilde e bom. A verdadeira grandeza é chã. Moço...

Tal foi a entrada. Pouco tempo depois fugiu o rapaz ao seminário. Aqui o vemos agora na rua, espantado, incerto, sem atinar com refúgio nem conselho; percorreu de memória as casas de parentes e amigos, sem se fixar em nenhuma. De repente, exclamou:

- Vou pegar-me com Sinhá Rita! Ela manda chamar meu padrinho, diz-lhe que quer que eu saia do seminário... Talvez assim...

Sinhá Rita era uma viúva, querida de João Carneiro; Damião tinha umas ideias vagas dessa situação e tratou de a aproveitar. Onde morava? Estava tão atordoado, que só daí a alguns minutos é que lhe acudiu a casa; era no Largo do Capim.

- Santo nome de Jesus! Que é isto? bradou Sinhá Rita, sentando-se na marquesa, onde estava reclinada.

Damião acabava de entrar espavorido; no momento de chegar à casa, vira passar um padre, e deu um empurrão à porta, que por fortuna não estava fechada a chave nem ferrolho. Depois de entrar espiou pela rótula, a ver o padre. Este não deu por ele e ia andando.

– Mas que é isto, Sr. Damião? bradou novamente a dona da casa, que só agora o conheceu. Que vem fazer aqui!

Damião, trêmulo, mal podendo falar, disse que não tivesse medo, não era nada; ia explicar tudo.

– Descanse, e explique-se.

– Já lhe digo; não pratiquei nenhum crime, isso juro, mas espere.

Sinhá Rita olhava para ele espantada, e todas as crias, de casa, e de fora, que estavam sentadas em volta da sala, diante das suas almofadas de renda, todas fizeram parar os bilros e as mãos. Sinhá Rita vivia principalmente de ensinar a fazer renda, crivo e bordado. Enquanto o rapaz tomava fôlego, ordenou às pequenas que trabalhassem, e esperou. Afinal, Damião contou tudo, o desgosto que lhe dava o seminário; estava certo de que não podia ser bom padre; falou com paixão, pediu-lhe que o salvasse.

– Como assim? Não posso nada.

– Pode, querendo.

– Não, replicou ela abanando a cabeça, não me meto em negócios de sua família, que mal conheço; e então seu pai, que dizem que é zangado!

Damião viu-se perdido. Ajoelhou-se-lhe aos pés, beijou-lhe as mãos, desesperado.

– Pode muito, Sinhá Rita; peço-lhe pelo amor de Deus, pelo que a senhora tiver de mais sagrado, por alma de seu marido, salve-me da morte, porque eu mato-me, se voltar para aquela casa.

Sinhá Rita, lisonjeada com as súplicas do moço, tentou chamá-lo a outros sentimentos. A vida de padre era santa e bonita, disse-lhe ela; o tempo lhe

mostraria que era melhor vencer as repugnâncias e um dia... Não nada, nunca! redarguia Damião, abanando a cabeça e beijando-lhe as mãos, e repetia que era a sua morte. Sinhá Rita hesitou ainda muito tempo; afinal perguntou-lhe por que não ia ter com o padrinho.

– Meu padrinho? Esse é ainda pior que papai; não me atende, duvido que atenda a ninguém...

– Não atende? interrompeu Sinhá Rita ferida em seus brios. Ora, eu lhe mostro se atende ou não...

Chamou um moleque e bradou-lhe que fosse à casa do Sr. João Carneiro chamá-lo, já e já; e se não estivesse em casa, perguntasse onde podia ser encontrado, e corresse a dizer-lhe que precisava muito de lhe falar imediatamente.

– Anda, moleque.

Damião suspirou alto e triste. Ela, para mascarar a autoridade com que dera aquelas ordens, explicou ao moço que o Sr. João Carneiro fora amigo do marido e arranjava-lhe algumas crias para ensinar. Depois, como ele continuasse triste, encostado a um portal, puxou-lhe o nariz, rindo:

– Ande lá, seu padreco, descanse que tudo se há de arranjar.

Sinhá Rita tinha quarenta anos na certidão de batismo, e vinte e sete nos olhos. Era apessoada, viva, patusca, amiga de rir; mas, quando convinha, brava como diabo. Quis alegrar o rapaz, e, apesar da situação, não lhe custou muito. Dentro de pouco, ambos eles riam, ela contava-lhe anedotas, e pedia-lhe outras, que ele referia com singular graça. Uma destas, estúrdia, obrigada a trejeitos, fez rir a uma das crias de Sinhá Rita, que esquecera o trabalho, para mirar e escutar o moço. Sinhá Rita pegou de uma vara que estava ao pé da marquesa, e ameaçou-a:

– Lucrécia, olha a vara!

A pequena abaixou a cabeça, aparando o golpe, mas o golpe não veio. Era uma advertência; se à noitinha a tarefa não estivesse pronta, Lucrécia receberia o

castigo do costume. Damião olhou para a pequena; era uma negrinha, magricela, um frangalho de nada, com uma cicatriz na testa e uma queimadura na mão esquerda. Contava onze anos. Damião reparou que tossia, mas para dentro, surdamente, a fim de não interromper a conversação. Teve pena da negrinha, e resolveu apadrinhá-la, se não acabasse a tarefa. Sinhá Rita não lhe negaria o perdão... Demais, ela rira por achar-lhe graça; a culpa era sua, se há culpa em ter chiste.

Nisto, chegou João Carneiro. Empalideceu quando viu ali o afilhado, e olhou para Sinhá Rita, que não gastou tempo com preâmbulos. Disse-lhe que era preciso tirar o moço do seminário, que ele não tinha vocação para a vida eclesiástica, e antes um padre de menos que um padre ruim. Cá fora também se podia amar e servir a Nosso Senhor. João Carneiro, assombrado, não achou que replicar durante os primeiros minutos; afinal, abriu a boca e repreendeu o afilhado por ter vindo incomodar "pessoas estranhas", e em seguida afirmou que o castigaria.

– Qual castigar, qual nada! interrompeu Sinhá Rita. Castigar por quê? Vá, vá falar a seu compadre.

– Não afianço nada, não creio que seja possível...

– Há de ser possível, afianço eu. Se o senhor quiser, continuou ela com certo tom insinuativo, tudo se há de arranjar. Peça-lhe muito, que ele cede. Ande, Senhor João Carneiro, seu afilhado não volta para o seminário; digo-lhe que não volta...

– Mas, minha senhora...

– Vá, vá.

João Carneiro não se animava a sair, nem podia ficar. Estava entre um puxar de forças opostas. Não lhe importava, em suma, que o rapaz acabasse clérigo, advogado ou médico, ou outra qualquer cousa, vadio que fosse; mas o pior é que lhe cometiam uma luta ingente com os sentimentos mais íntimos do compadre, sem certeza do resultado; e, se este fosse negativo, outra luta com Sinhá Rita, cuja

última palavra era ameaçadora: "digo-lhe que ele não volta". Tinha de haver por força um escândalo. João Carneiro estava com a pupila desvairada, a pálpebra trêmula, o peito ofegante. Os olhares que deitava a Sinhá Rita eram de súplica, mesclados de um tênue raio de censura. Por que lhe não pedia outra cousa? Por que lhe não ordenava que fosse a pé, debaixo de chuva, à Tijuca, ou Jacarepaguá? Mas logo persuadir ao compadre que mudasse a carreira do filho... Conhecia o velho; era capaz de lhe quebrar uma jarra na cara. Ah! Se o rapaz caísse ali, de repente, apoplético, morto! Era uma solução — cruel, é certo, mas definitiva.

– Então? Insistiu Sinhá Rita.

Ele fez-lhe um gesto de mão que esperasse. Coçava a barba, procurando um recurso. Deus do céu! Um decreto do papa dissolvendo a Igreja, ou, pelo menos, extinguindo os seminários, faria acabar tudo em bem. João Carneiro voltaria para casa e ia jogar os três-setes. Imaginai que o barbeiro de Napoleão era encarregado de comandar a batalha de Austerlitz... Mas a Igreja continuava, os seminários continuavam, o afilhado continuava cosido à parede, olhos baixos esperando, sem solução apoplética.

– Vá, vá, disse Sinhá Rita dando-lhe o chapéu e a bengala.

Não teve remédio. O barbeiro meteu a navalha no estojo, travou da espada e saiu à campanha. Damião respirou; exteriormente deixou-se estar na mesma, olhos fincados no chão, acabrunhado. Sinhá Rita puxou-lhe desta vez o queixo.

– Ande jantar, deixe-se de melancolias.

– A senhora crê que ele alcance alguma coisa?

– Há de alcançar tudo, redarguiu Sinhá Rita cheia de si. Ande, que a sopa está esfriando.

Apesar do gênio galhofeiro de Sinhá Rita, e do seu próprio espírito leve, Damião esteve menos alegre ao jantar que na primeira parte do dia. Não fiava do caráter

mole do padrinho. Contudo, jantou bem; e, para o fim, voltou às pilhérias da manhã. A sobremesa, ouviu um rumor de gente na sala, e perguntou se o vinham prender.

– Hão de ser as moças.

Levantaram-se e passaram à sala. As moças eram cinco vizinhas que iam todas as tardes tomar café com Sinhá Rita, e ali ficavam até o cair da noite.

As discípulas, findo o jantar delas, tornaram às almofadas do trabalho. Sinhá Rita presidia a todo esse mulherio de casa e de fora. O sussurro dos bilros e o palavrear das moças eram ecos tão mundanos, tão alheios à teologia e ao latim, que o rapaz deixou-se ir por eles e esqueceu o resto. Durante os primeiros minutos, ainda houve da parte das vizinhas certo acanhamento; mas passou depressa. Uma delas cantou uma modinha, ao som da guitarra, tangida por Sinhá Rita, e a tarde foi passando depressa. Antes do fim, Sinhá Rita pediu a Damião que contasse certa anedota que lhe agradara muito. Era a tal que fizera rir Lucrecia.

– Ande, senhor Damião, não se faça de rogado, que as moças querem ir embora. Vocês vão gostar muito.

Damião não teve remédio senão obedecer. Malgrado o anúncio e a expectativa, que serviam a diminuir o chiste e o efeito, a anedota acabou entre risadas das moças. Damião, contente de si, não esqueceu Lucrecia e olhou para ela, a ver se rira também. Viu-a com a cabeça metida na almofada para acabar a tarefa. Não ria; ou teria rido para dentro, como tossia.

Saíram as vizinhas, e a tarde caiu de todo. A alma de Damião foi-se fazendo tenebrosa, antes da noite. Que estaria acontecendo? De instante a instante, ia espiar pela rótula, e voltava cada vez mais desanimado. Nem sombra do padrinho. Com certeza, o pai fê-lo calar, mandou chamar dous negros, foi à polícia pedir um pedestre, e aí vinha pegá-lo à força e levá-lo ao seminário. Damião perguntou a Sinhá Rita se a casa não teria saída pelos fundos; correu ao quintal e calculou que podia saltar o muro. Quis ainda saber se haveria modo de fugir para a Rua da Vala,

ou se era melhor falar a algum vizinho que fizesse o favor de o receber. O pior era a batina; se Sinhá Rita lhe pudesse arranjar um rodaque, uma sobrecasaca velha... Sinhá Rita dispunha justamente de um rodaque, lembrança ou esquecimento de João Carneiro.

– Tenho um rodaque do meu defunto, disse ela, rindo; mas para que está com esses sustos? Tudo se há de arranjar, descanse.

Afinal, à boca da noite, apareceu um escravo do padrinho, com uma carta para Sinhá Rita. O negócio ainda não estava composto; o pai ficou furioso e quis quebrar tudo; bradou que não, senhor, que o peralta havia de ir para o seminário, ou então metia-o no Aljube ou na presiganga. João Carneiro lutou muito para conseguir que o compadre não resolvesse logo, que dormisse a noite, e meditasse bem se era conveniente dar à religião um sujeito tão rebelde e vicioso. Explicava na carta que falou assim para melhor ganhar a causa. Não a tinha por ganha, mas no dia seguinte lá iria ver o homem, e teimar de novo. Concluía dizendo que o moço fosse para a casa dele.

Damião acabou de ler a carta e olhou para Sinhá Rita. Não tenho outra tábua de salvação, pensou ele. Sinhá Rita mandou vir um tinteiro de chifre, e na meia folha da própria carta escreveu esta resposta: "Joãozinho, ou você salva o moço, ou nunca mais nos vemos". Fechou a carta com obreia, e deu-a ao escravo, para que a levasse depressa. Voltou a reanimar o seminarista, que estava outra vez no capuz da humildade e da consternação. Disse-lhe que sossegasse, que aquele negócio era agora dela.

– Hão de ver para quanto presto! Não, que eu não sou de brincadeiras!

Era a hora de recolher os trabalhos. Sinhá Rita examinou-os; todas as discípulas tinham concluído a tarefa. Só Lucrecia estava ainda à almofada, meneando os bilros, já sem ver; Sinhá Rita chegou-se a ela, viu que a tarefa não estava acabada, ficou furiosa, e agarrou-a por uma orelha.

– Ah! malandra!

– Nhanhã, nhanhã! pelo amor de Deus! por Nossa Senhora que está no céu.

– Malandra! Nossa Senhora não protege vadias!

Lucrécia fez um esforço, soltou-se das mãos da senhora, e fugiu para dentro; a senhora foi atrás e agarrou-a.

– Anda cá!

– Minha senhora, me perdoe!

– Não perdoo, não.

E tornaram ambas à sala, uma presa pela orelha, debatendo-se, chorando e pedindo; a outra dizendo que não, que a havia de castigar.

– Onde está a vara?

A vara estava à cabeceira da marquesa, do outro lado da sala. Sinhá Rita, não querendo soltar a pequena, bradou ao seminarista:

– Sr. Damião, dê-me aquela vara, faz favor?

Damião ficou frio... Cruel instante! Uma nuvem passou-lhe pelos olhos. Sim, tinha Jurado apadrinhar a pequena, que por causa dele, atrasara o trabalho...

– Dê-me a vara, Sr. Damião!

Damião chegou a caminhar na direção da marquesa. A negrinha pediu-lhe então por tudo o que houvesse mais sagrado, pela mãe, pelo pai, por Nosso Senhor...

– Me acuda, meu sinhô moço!

Sinhá Rita, com a cara em fogo e os olhos esbugalhados, instava pela vara, sem largar a negrinha, agora presa de um acesso de tosse. Damião sentiu-se compungido; mas ele precisava tanto sair do seminário! Chegou à marquesa, pegou na vara e entregou-a a Sinhá Rita.

3. No conto, acompanhamos a história de Damião, um jovem branco que foge de um seminário; Sinhá Rita, mulher branca que acolhe o rapaz em sua casa; e Lucrecia, uma menina negra escravizada.

Embora a descrição da menina seja breve, as marcas de tortura evidenciam a crueldade de Sinhá Rita e as duras condições de vida da criança. Apesar disso, Lucrecia é capaz de rir e se divertir com a situação de Damião. O jovem, por sua vez, se sente culpado, pois sabe que está atrapalhando o ritmo de trabalho da menina. Os momentos de descontração são interrompidos pelas ameaças de Sinhá Rita. Mesmo sentido, receoso de perder o apoio de Sinhá Rita, Damião acaba entregando a vara para a senhora, que a usa como instrumento de castigo para a menina. Por meio dos personagens e de suas ações, Machado, mais uma vez, denuncia a crueldade da escravidão, as desigualdades sociais, o egoísmo e a hipocrisia das classes dominantes. Explore essas questões com a turma, instigando-os a trazerem novas leituras, percepções e sentimentos.

4. Na próxima rodada de leitura, a turma poderá escolher qual conto gostaria de ler entre os três a seguir:

- [Mariana](#)⁷⁴;
- [Pai contra mãe](#)⁷⁵;
- [O espelho: esboço de uma nova teoria da alma humana](#)⁷⁶

⁷⁴ Disponível no link

<https://www.machadodeassis.ufsc.br/obras/contos/avulsos/CONTO,%20Mariana,%201871.htm>.

⁷⁵ Disponível no link <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bv000245.pdf>.

⁷⁶ Disponível no link

https://www.machadodeassis.ufsc.br/obras/contos/CONTO,%20Papeis%20Avulsos,%201882.htm#o_espelho_abaixo.

Compartilhe com a turma os títulos de cada um dos contos, juntamente com um breve resumo, de maneira que as(os) estudantes se interessem pela leitura. A ideia é dividir a sala em três grupos iguais, que chamaremos de “Grupo de Especialistas”, para que cada um deles leia um dos textos. Uma vez que os grupos estejam formados e todas as pessoas saibam qual texto vão ler, sugerimos a seguinte dinâmica:

- A. Cada estudante lerá um conto individualmente, de acordo com o seu grupo. Durante ou após a leitura, devem anotar a resposta para a seguinte pergunta provocadora: “Qual é a relação desse texto com os dias atuais?”.
- B. Após a leitura individual, as(os) estudantes deverão se reunir com seu Grupo de especialistas para discutir partes do texto que não compreenderam bem, compartilhar os aspectos que mais chamaram a sua atenção e socializar as respostas para a pergunta provocadora.
- C. Depois, o Grupo de especialistas deve discutir e escolher qual é a resposta que mais o representa, podendo até criar uma nova resposta a partir da discussão coletiva. Em seguida, o grupo deve eleger uma dupla de representantes que deverá apresentar um resumo do conto e sua relação com os dias atuais para a turma inteira.
- D. Por fim, organize as apresentações das duplas de representantes.

A proposta de relacionar textos antigos com questões atuais é uma maneira de oportunizar uma reflexão subjetiva sobre o sentido dos textos para cada indivíduo, bem como reconhecer o caráter atemporal dos textos literários. Essa proposta também está presente na última etapa, em que a turma será convidada a produzir um vídeo para as redes sociais.

Saiba mais:

- Assista ao vídeo [“O que é um conto, como surgiu e dicas para escrever”](#)⁷⁷ para saber mais sobre as características dos contos contemporâneos e dicas para a escrita de um bom texto.

Outras possibilidades:

- Experimente explorar as conexões entre os contos de Machado de Assis e outras obras literárias de autoria negra do século XIX, como Maria Firmina dos Reis, Luiz Gama e Cruz e Sousa, assim como escritoras e escritores negros contemporâneos.
- Também é muito interessante e potente promover o diálogo entre os contos de Machado de Assis e outras produções contemporâneas, como a música e as artes visuais. Para se inspirar, assista ao [vídeo](#)⁷⁸ em que um educador narra sua experiência ao relacionar Machado de Assis, Racionais MC’s e Tarsila do Amaral.

6ª etapa: Machado de Assis nas redes sociais! (4 a 5 aulas)

Objetivos:

- Construir sentidos para textos de Machado de Assis, refletindo sobre a relação deles com os dias atuais.

⁷⁷ Disponível no link <https://www.youtube.com/watch?v=Z7XEnhVJdRk&t=1s>.

⁷⁸ Disponível no link <https://youtu.be/JETajePH8O8?t=431>.

- Criar vídeos curtos para serem publicados nas redes sociais, explorando recursos digitais e tecnológicos.
- Compartilhar as aprendizagens, estimulando outras pessoas a lerem a obra de Machado de Assis.

Atividades:

1. Como forma de encerrar esta sequência didática, propomos que a turma crie vídeos curtos para serem publicados em plataformas como o TikTok ou o Instagram. A ideia é que os vídeos abordem Machado de Assis e sua relevância atual. Essa é uma maneira de construir sentidos a textos do século XIX, que são lidos por estudantes atualmente. Além disso, é uma ótima forma de celebrar o término do trabalho, compartilhar o aprendizado e despertar o interesse de outras pessoas pelos textos de Machado.

Inicialmente, divida a sala em grupos de 4 a 6 estudantes. Explique a proposta e escolham se gostariam de gravar vídeos para o TikTok ou para o Reels do Instagram. Em seguida, mostre alguns vídeos selecionados que tenham relação com o universo educacional para inspirar as(os) estudantes. Algumas sugestões de perfis e *hashtags*:

- [Simone Porfíria](#)⁷⁹;
- [Sandro Curio](#)⁸⁰;
- [Débora Aladim](#)⁸¹;

⁷⁹ Disponível no link <https://www.tiktok.com/@simoneporfiria>.

⁸⁰ Disponível no link <https://www.tiktok.com/@matematicasandrocurio>.

⁸¹ Disponível no link <https://www.tiktok.com/@dedaaladim>.

- [#aprendanotiktok](#)⁸²;
- [#estudandotiktok](#)⁸³;
- [#estudos](#)⁸⁴.

2. É possível que você encontre bastante heterogeneidade na turma, havendo estudantes que não estejam familiarizados ou não tenham acesso a esses recursos, enquanto outros possam utilizá-los com facilidade, interagindo e produzindo conteúdo com frequência. Assim, as(os) estudantes que têm mais facilidade podem oferecer uma oficina sobre o TikTok/Instagram, explicando o funcionamento dessas redes e dando dicas para a criação de vídeos interessantes.

3. O próximo passo é compartilhar o tema que deve orientar as produções. O objetivo é gravar vídeos sobre Machado de Assis e a sua relevância nos dias atuais. Para isso, sugerimos a seguinte pergunta mobilizadora: “Qual é a relação dos textos de Machado de Assis com hoje em dia?”. Entre os muitos caminhos que as(os) estudantes podem escolher, destacamos alguns:

- Resumir e apresentar os textos.
- Encenar como seria uma história de Machado de Assis se passando na atualidade.
- Relacionar textos do autor a questões ou situações atuais. Por exemplo, como Machado de Assis denunciaria o racismo nos dias de hoje?
- Explorar a faceta crítica do autor em relação ao racismo.
- Realizar uma entrevista fictícia com um dos personagens dos textos lidos.

⁸² Disponível no link <https://www.tiktok.com/tag/aprendanotiktok>.

⁸³ Disponível no link <https://www.tiktok.com/tag/estudandotiktok>.

⁸⁴ Disponível no link <https://www.tiktok.com/tag/estudos>.

- Falar sobre características da escrita de Machado, como a ironia, por exemplo.

Atenção: como os textos lidos na sequência didática tratam de escravidão, é necessária uma mediação bastante atenta e ativa para evitar comportamentos racistas, reprodução de estereótipos e *bullying*. Por exemplo, caso os grupos desejem interpretar personagens dos contos e crônicas, é preciso ter cuidado para que estudantes negras(os) não sejam colocados para interpretar escravizados, pois seria uma situação degradante e desnecessária, podendo causar grande sofrimento.

4. Com os grupos formados, agora é necessário criar roteiros simples para a gravação dos vídeos. Se necessário, disponibilizamos um modelo abaixo.

Roteiro do vídeo	
Tema	
Duração	
Formato (entrevista, encenação, etc.)	
Participantes	
Tópicos abordados	

Uma possibilidade de enriquecer a construção do roteiro consiste em propor que cada grupo apresente a primeira versão para outro, recolher sugestões e aprimorá-lo com base nas contribuições das(os) colegas.

5. Com os roteiros finalizados em mãos, os grupos passam à etapa de gravação dos vídeos. Como são curtos, eles podem refazer a gravação algumas vezes, se necessário, até alcançarem o resultado desejado. Por fim, é chegada a hora de publicar. Vocês podem criar um perfil no TikTok/Instagram para o projeto e publicar todas as produções nele, ou as(os) estudantes podem utilizar suas próprias contas e usar uma mesma *hashtag* para identificar os vídeos.

6. Agora é só divulgar na escola e nas redes, acompanhando as curtidas, comentários e interações!

Dica:

Para avaliar as produções, é possível criar uma rubrica com critérios que sejam construídos coletivamente antes do início da produção dos vídeos. Saiba mais na página do Instagram [Na aula de português](#)⁸⁵.

Outras possibilidades:

Se preferir organizar um trabalho mais focado em produção textual, é possível dar uma profundidade maior no processo de escrita dos roteiros.

Uma alternativa interessante é organizar a produção de *podcasts*. Saiba mais nos links abaixo:

⁸⁵ Disponível no link https://www.instagram.com/p/CESTIXSntb2/?utm_source=ig_web_copy_link.

- [Planejando um podcast a partir do conto clássico – Nova Escola](#)⁸⁶;
- [Gravando podcasts a partir do conto clássico – Nova Escola](#)⁸⁷;
- [Edição de podcasts a partir do conto clássico – Nova Escola](#)⁸⁸.

Referências bibliográficas

BRASIL-MEC/SEPPPIR. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana*. Brasília: MEC, 2004.

DUARTE, Eduardo de Assis. Estratégias de Caramujo. In: *Machado de Assis: afro-descendente – escritos de caramujo [antologia]*. Rio de Janeiro / Belo Horizonte: Pallas / Crisálida, 2009.

GLEDSON, John. Introdução. In: *Bons Dias!: crônicas (1888-1889)*. São Paulo: HUCITEC: Editora da Unicamp, 1990.

ROUXEL, Annie. A tensão entre utilizar e interpretar na recepção de obras literárias em sala de aula: reflexão sobre uma inversão de valores ao longo da escolaridade. In: *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. São Paulo: Alameda, 2013, p. 151-164.

⁸⁶ Disponível no link

<https://novaescola.org.br/planos-de-aula/fundamental/9ano/lingua-portuguesa/planejando-um-podcast-a-partir-do-conto-classico/4293>.

⁸⁷ Disponível no link

<https://novaescola.org.br/planos-de-aula/fundamental/9ano/lingua-portuguesa/gravando-podcasts-a-partir-do-conto-classico/4292>.

⁸⁸ Disponível no link

<https://novaescola.org.br/planos-de-aula/fundamental/9ano/lingua-portuguesa/edicao-de-podcasts-a-partir-do-conto-classico/4291>.

Sobre o autor

Esdras Soares é mestre, licenciado e bacharel em Letras (USP), com pesquisa sobre literatura e educação das relações étnico-raciais. Contato: esdras.soa@gmail.com.

COORDENAÇÃO
TÉCNICA



INICIATIVA



3.2

Escritas de si em diálogo: um trabalho com o gênero diário

Lara Rocha e Eduarda Ribeiro

[Público-alvo] Estudantes do Ensino Fundamental – Anos Finais, adaptável para o Ensino Médio.

[Duração] 5 aulas

[Alinhamento à BNCC] 2 Competências | 4 Habilidades

Introdução

Carolina: uma história a ser contada

Nos últimos anos, a trajetória de Carolina Maria de Jesus teve grande repercussão, tanto no setor educacional – várias escolas, cursinhos populares e movimentos sociais receberam seu nome, além do aumento da discussão em torno da sua obra em sala de aula – quanto no cultural. A exposição [“Carolina Maria de Jesus: um Brasil para os brasileiros”](#)⁸⁹, foi a mostra mais visitada no Instituto Moreira Salles em 2021. Em 2022 a escritora foi tema do samba-enredo da [Colorado do Brás](#)⁹⁰.

⁸⁹ Disponível no link <https://ims.com.br/tour-virtual-exposicao-carolina-maria-de-jesus-ims-paulista/>.

⁹⁰ Disponível no link <https://www.youtube.com/watch?v=3TBz8w8OvRI&t=4s>.

Mas afinal, quem foi Carolina Maria de Jesus?

Em 1914, nasceu Carolina Maria de Jesus na pequena cidade de Sacramento, sul de Minas Gerais. O Brasil, que em maio de 1888 aboliu a escravidão e em novembro de 1889 substituiu um regime monárquico pelo republicano, mantinha características de um passado escravista, revelado na desigualdade racial e social. Na sua infância, Carolina Maria de Jesus conviveu com pessoas que foram escravizadas, por exemplo, o seu avô, a quem chamava de Sócrates Africano. A pequena Bitita⁹¹, apelido que recebeu quando criança, cresceu rodeada de pobreza, analfabetismo, racismo e violência de gênero.

Na obra autobiográfica “Diário de Bitita”, a partir da escrita de Carolina Maria de Jesus mais velha, temos o privilégio de ler o que ela escreve sobre si e como se vê, o que rememora e como revive a encenação de seu e outros corpos em seus múltiplos papéis, quais são as marcas históricas e sociais de sua temporalidade.

A escrita de Carolina retrata as relações vividas em seu cotidiano. Nele podemos observar uma disputa do espaço de seu corpo negro na sociedade, uma luta entre o “lugar natural” ao qual estava destinada pelas marcas sociais e econômicas do pós-abolição e o “lugar não-natural” ao qual desejava e buscava estar. Na sua narrativa é possível notar uma conexão contraditória e dialética entre o *Dominante* (adultos, homens e brancos) e o *Dominado* (criança, mulher e negra). Porém, essa contraposição não ocorre somente em termos abstratos, mas também de forma real na luta diária de Bitita contra as múltiplas facetas das opressões que a cercam.

⁹¹ Segundo pesquisa realizada pelo jornalista Tom Farias, a palavra bitita é originária do termo feminino “mbita”, da língua xichangana, falada em Moçambique, ou “bita”, em corruptela, que significa “panela de barro”, induzindo a pensar que, como atesta o Dicionário Infopédia da Língua Portuguesa, o “diminutivo feminino singular desse termo gera a palavra “bitita”. Portanto, “bitita” (apelido de infância da escritora) é designativo de algo vindo do barro, cuja cor é ocre ou preta.

Carolina nos apresenta uma Bitita sedenta por conhecimento, sobre si e sobre o mundo. Diante da sua realidade ela questiona à mãe se ela é *bicho ou gente*. Contudo, não fica satisfeita em saber o que é, precisa descobrir também quem ela é dentro do mundo: mulher ou homem? Nessa primeira impressão, os homens eram figuras fortes e provedoras e as mulheres fracas, e ela não queria esse lugar. Com o passar do tempo, Bitita percebe que as mulheres podem ter tanto poder quanto um homem, afinal ouviu durante uma festa junina a história de uma mulher com poder de mandar um rei cortar a cabeça de João Batista⁹², de quem todos falavam.

No entanto, Bitita percebe que seu corpo além de ser percebido por ela e por outros como mulher, também tem outra marca social, a negritude, permeada por uma pobreza histórica. Mesmo nesse lugar, a menina não se cala e enfrenta até mesmo um juiz branco⁹³ para defender aquilo em que acredita, sendo chamada de “negrinha atrevida” por ter coragem de expor os abusos sexuais que o filho dele cometia contra as meninas do orfanato.

Toda essa determinação e curiosidade levaram a menina a ir além de todo imaginário pensado e possível para a sua realidade. Aprendeu a ler e escrever desde pequena, era questionadora e corajosa, características que lhe renderam a fama de “louca” e a levaram para cadeia bem novinha.

O jornalista Tom Farias, ao falar de Carolina Maria de Jesus, ressalta que ela teve a sua jornada associada à desordem social, pois não aceitava para si o rumo de vida orientado pelos outros. Isso fez com que ela se tornasse uma peregrina, com longas andanças a pé de cidade em cidade, em busca de alimento e de dignidade.

⁹² (JESUS, 2014, pg. 27)

⁹³ (JESUS, 2014, pg. 33)

Em 1937, Carolina Maria de Jesus⁹⁴ decide migrar para a cidade de São Paulo, depois de viver por mais de vinte anos em Sacramento. As razões para a migração são muitas, mas as dificuldades em conseguir trabalho, uma saúde instável e sua insatisfação com a própria vida fizeram com que decidisse tomar o rumo de uma cidade que era desejada e temida, mas que para Carolina poderia significar um recomeço.

Na cidade de São Paulo, além das marcas sociais de "mulher" e "negra" que Carolina representava, foi acrescentada a de "favelada". Foi na favela do Canindé que o seu livro mais famoso foi escrito. *Quarto de despejo: diário de uma favelada*⁹⁵, lançado pela primeira vez em 1960, tornou Carolina uma das escritoras com maior número de vendas, no ano, no Brasil e com grande repercussão internacional.

O livro se tornou um best-seller traduzido para 16 línguas e vendido em mais de 40 países, entre eles a França. A revista francesa *Paris Match* publicou uma matéria sobre a escritora brasileira e seu livro, revista que tinha como leitora fiel a antilhana Françoise Ega, mulher negra e trabalhadora doméstica que, como Carolina, escrevia e sonhava em ter seus textos publicados. Françoise Ega sentiu-se profundamente tocada por Carolina Maria de Jesus, ao ponto de criar um diálogo com ela em sua obra *Cartas a uma negra*⁹⁶, na qual ela escreve cartas para a brasileira, cartas que nunca foram entregues. Em maio de 1962, em seu primeiro texto para Carolina, Françoise diz:

⁹⁴ (CASTRO e MACHADO, 2007)

⁹⁵ *Quarto de despejo* é o livro mais famoso da Carolina Maria de Jesus, mas não é o único. Leia também: *Diário de Bitita*, *Casa de Alvenaria*, *Meu estranho diário*, *Antologia pessoal* e *Meu sonho é escrever*.

⁹⁶ A obra de Françoise Ega, publicada pela Editora Todavia, foi selecionada para o PNLD 2021 e poderá ser escolhida pelas escolas de todo o Brasil para compor o acervo das Bibliotecas e Salas de Leitura. No site da editora Todavia há excelentes materiais de apoio para desenvolver o trabalho com a obra em turmas de Ensino Médio. Confira! <https://todavialivros.com.br/pnld2021/cartasaumanegra>.

Pois é, Carolina, as misérias dos pobres do mundo inteiro se parecem como irmãs. Todos leem você por curiosidade, já eu jamais lerei; tudo o que você escreveu, eu conheço, [...]

Apesar de chamar os seus textos para Carolina de cartas, Françoise cria uma espécie de diário no qual narra o seu dia a dia como trabalhadora doméstica. Através dos seus textos é possível ter uma ideia de como era ser uma mulher negra e pobre vivendo na França.

12 de abril de 1963

No primeiro dia de trabalho na casa da patroa, trouxe comigo uma marmita. Ela disse: “Não precisa de uma marmita, aqui não é uma cantina! Sempre haverá algo para comer!”. Assim, no dia seguinte, não levei nada de casa para o almoço. A patroa disse aquilo, mas seu marido olhou para mim de pé, com meus setenta quilos bem distribuídos, e disse: “Essa mulher deve comer feito um animal!”. Ao ouvir a frase, perdi o apetite e, de noite, voltando para casa, senti meu estômago roncar, pois tinha hesitado em comer direito.

25 de novembro de 63

Rapidamente terminei de limpar a casa e fui visitar a velhinha querida. Ao notar minha presença, ela exclamou:

“Chegou a minha martinicana!”

Enfim, houve progresso, ela não disse a “negra”. Tirei o pó de todas as peças enquanto ela me falava o que tinha feito em La Roque-d’Antherón durante sua estada, também me contou sobre Beaucaire, Sisteron e Miramas, onde os netos dela moram. E pela centésima vez lhe descrevi a casa da minha mãe e as árvores que a rodeavam. O que ela não entende de jeito nenhum é que os

invernos nunca chegam lá; por ela, tento esquecer que outras mulheres de olhos azuis têm o coração sombrio.

Ao desafiar a realidade a sua volta e escrever com os poucos recursos que estavam à sua disposição, ou seja, em cadernos velhos encontrados no lixo, Carolina instaura uma nova tradição na literatura. Não eram só homens e mulheres brancas que podiam escrever, uma mulher negra e favelada também poderia.

Nascida há 108 anos, Carolina segue emocionando e influenciando a escrita de mulheres negras. Mesmo sendo uma escrita única, as palavras de Carolina representaram e seguem representando inúmeras mulheres, como é o caso das escritoras do livro *Carolinas*, lançado em 2021. Em comemoração aos 60 anos de publicação de *Quarto de Despejo*, a Festa Literária das Periferias- FLUP criou um processo de formação de escrita, para o qual se inscreveram mais de 500 mulheres. Esta edição do projeto FLUP – “*Pensa, uma revolução chamada Carolina*” foi destinada exclusivamente a mulheres autodeclaradas negras. O evento contou com mulheres de norte a sul do país, algumas ainda alunas do Ensino Médio, outras já aposentadas, e não só do Brasil, mas também da Europa e África. Todas essas mulheres, além da cor, têm em comum Carolina Maria de Jesus como precursora e inspiração. Como resultado desse processo, foi lançado em 2021 o livro *Carolinas: a nova geração de escritoras brasileiras*⁹⁷, escrito pelas mãos de 180 mulheres.

⁹⁷ O livro *Carolinas: a nova geração de escritoras negras brasileiras* foi escrito a partir de formações que tiveram início no dia 12 de maio de 2020 e foram até o dia 19 de agosto do mesmo ano (aniversário de 60 anos da publicação de *Quarto de Despejo*). As mulheres negras que escreveram o livro são de diversos lugares do Brasil e foram selecionadas a partir de cartas enviadas à Carolina. As mais de duzentas escritoras foram divididas em oito grupos por ordem alfabética. Os grupos foram orientados por escritora(e)s que tiveram liberdade para propor abordagens diferentes para a criação de textos para o livro. Ana Paula Lisboa e Fred Coelho escolheram o gênero diário, sendo que ele sugeriu a escrita de um diário coletivo feito através de encontros semanais e ela um diário em que as mulheres narrassem suas próprias experiências, ou mesmo que ficcionalizassem, mas sempre na primeira pessoa.

Ver vídeo: [Flup Digital 2020 | Cartas para Carolina – Alana Francisca](#)⁹⁸

Carolina Maria de Jesus, em suas obras, mostra que não existe ninguém mais preparado para escrever sobre nossas vivências do que nós mesmos. É hora de trabalhar com o gênero diário em sala de aula, apresentar as obras citadas no texto e propor a turmas de estudantes que escrevam sobre o seu dia a dia.

Objetivos gerais

O trabalho com a escrita de diários nas escolas pode ser extremamente potente. Por seu caráter íntimo, sem grande rigidez de linguagem e formato, o gênero possibilita que os(as) estudantes explorem sua própria subjetividade e registrem seu cotidiano com autonomia.

Para inspirar o grupo, sugerimos que sejam trabalhados trechos de *Quarto de Despejo* (diário de Carolina Maria de Jesus). De maneira conjunta, propõe-se a abordagem de duas outras obras: *Cartas a uma negra* (de Françoise Ega) e *Carolinas: a nova geração de escritoras negras brasileiras* (de autoria coletiva). Ao mesmo tempo em que registram a experiência singular de suas autoras, os textos estabelecem vínculos temáticos e estilísticos com Carolina, incluindo-a, muitas vezes, como interlocutora – explícita ou implícita.

⁹⁸ Disponível no link <https://www.youtube.com/watch?v=B7Htsh0VNH0&t=1s>.

O trabalho em sala de aula com a produção dessas três autoras permite não somente aproximar os estudantes/a turma do gênero diário pessoal, como também refletir sobre a experiência de mulheres negras pelo negro.

BNCC

Competências Específicas de Língua Portuguesa:

Competência específica nº 1:

Compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais.

Competência específica nº 5:

Desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade, bem como participar de práticas diversificadas, individuais e coletivas, da produção artístico-cultural, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.

Práticas de linguagem / Objetos do conhecimento:

• **Leitura**

Objetos de conhecimento:

1. Reconstrução das condições de produção, circulação e recepção;
2. Apreciação e réplica;
3. Adesão às práticas de leitura.

Habilidades:

(EF69LP44) Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo, em textos literários, reconhecendo nesses textos formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas e considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção.

(EF69LP46) Participar de práticas de compartilhamento de leitura/recepção de obras literárias/manifestações artísticas, como rodas de leitura, clubes de leitura, eventos de contação de histórias, de leituras dramáticas, de apresentações teatrais, musicais e de filmes, cineclubes, festivais de vídeo, saraus, slams, canais de booktubers, redes sociais temáticas (de leitores, de cinéfilos, de música etc.), dentre outros, tecendo, quando possível, comentários de ordem estética e afetiva e justificando suas apreciações, escrevendo comentários e resenhas para jornais, blogs e redes sociais e utilizando formas de expressão das culturas juvenis, tais como, vlogs e podcasts culturais (literatura, cinema, teatro, música), playlists comentadas, fanfics, fanzines, ezines, fanvídeos, fanclipes, posts em fanpages, trailer honesto, vídeo-minuto, dentre outras possibilidades de práticas de apreciação e de manifestação da cultura de fãs.

(EF69LP49) Mostrar-se interessado e envolvido pela leitura de livros de literatura e por outras produções culturais do campo e receptivo a textos que rompam com seu

universo de expectativas, que representem um desafio em relação às suas possibilidades atuais e suas experiências anteriores de leitura, apoiando-se nas marcas linguísticas, em seu conhecimento sobre os gêneros e a temática e nas orientações dadas pelo professor.

• **Produção de textos**

Objetos de conhecimento:

1. Consideração das condições de produção;
2. Estratégias de produção: planejamento, textualização e revisão/edição.

Habilidades:

(EF69LP51) Engajar-se ativamente nos processos de planejamento, textualização, revisão/edição e reescrita, tendo em vista as restrições temáticas, composicionais e estilísticas dos textos pretendidos e as configurações da situação de produção – o leitor pretendido, o suporte, o contexto de circulação do texto, as finalidades etc. – e considerando a imaginação, a estesia e a verossimilhança próprias ao texto literário.

Recursos materiais necessários

Trechos dos textos selecionados, impressos ou digitais; caderno individual para o registro do diário; materiais para escrita, como canetas, lápis, giz de cera, etc.

Veja abaixo os trechos selecionados:

São Paulo, 13 de maio de 1958

Hoje amanheceu chovendo. É um dia simpático para mim. É o dia da Abolição. Dia que comemoramos a libertação dos escravos. [...]

Continua chovendo. E eu tenho só feijão e sal. A chuva está forte. Mesmo assim, mandei os meninos para a escola. Estou escrevendo até passar a chuva, para eu ir lá no senhor Manuel vender os ferros. Com o dinheiro dos ferros vou comprar arroz e linguiça. A chuva passou um pouco. Vou sair. ...Eu tenho tanto dó dos meus filhos. Quando eles vê as coisas de comer, eles brada: —Viva a mamãe!

A manifestação agrada-me. Mas eu já perdi o hábito de sorrir.

[...]

Choveu, esfriou. E o inverno que chega. E no inverno a gente come mais. A Vera começou pedir comida. E eu não tinha. Era a reprise do espetáculo. Eu estava com dois cruzeiros. Pretendia comprar um pouco de farinha para fazer um virado. Fui pedir um pouco de banha a Dona Alice. Ela deu-me a banha e arroz. Era 9 horas da noite quando comemos. E assim no dia 13 de maio de 1958 eu lutava contra a escravatura atual — a fome!

(Quarto de Despejo, p. 27)

São Paulo, 5 de janeiro de 1959

... Está chovendo. Fiquei quase louca com as goteiras nas camas, porque o telhado é coberto com papelões e os papelões já apodreceram. As águas estão aumentando e invadindo os quintais dos favelados.

(Quarto de Despejo, p. 150)

Paris, 8 de novembro de 1962

Estou com uma dor de garganta das brabas, que me obriga a ficar em casa. Repouso na cama. Mas não conheço muitas donas de casa que ficam na cama. Pessoalmente, me concedo o direito de ficar em casa com essa chuva que não para de cair. Mas há muito o que fazer aqui! Meus filhos estão crescendo, eles têm um jeito todo deles de abrir os braços para me mostrar que suas roupas estão curtas demais! Preciso aproveitar a doença para aumentar em alguns centímetros o comprimento das camisas.

(Cartas a uma negra, p. 53)

Paris, 31 de março de 1963

Carolina, posso realmente dizer que perdi tempo só porque não deixei o melhor que eu tinha na casa de “uma senhora”? Não! Terminei meu primeiro livro, só me resta colocar a palavra “fim”, não me convenci a fazer isso, uma imensa apreensão me invade.

Enquanto ainda não era um livro, todas as hipóteses me eram permitidas; às vezes, podia imaginar pessoas o rejeitando: “Que fiasco!”

Em outros momentos, podia vê-lo nas mãos de “uma senhora”, repetindo à sua princesinha: “Oh! Você pode ler! Eu adorei.”

Agora que terminei o livro, que não faço mais suposições e que escrevi pedindo conselhos a quem me permitiu conhecer você, sinto vergonha. É inexplicável, mas eu tinha mesmo o direito de maltratar a língua de Molière? Eu, uma pobre negra? Tinha eu o direito de dizer coisas bonitas em um francês meia-boca? É isso o que me preocupa!

(*Cartas a uma negra*, p. 87)

São Paulo, 15 de setembro de 2020

Ontem não escrevi, e hoje preciso fazer um grande esforço para escrever. A chuva de vento levou quase metade das teias, no desespero subi na cama e tentei segurar algumas. As meninas se esconderam embaixo da mesa grande, fiquei sem teias e com a mão machucada. Mais tarde irei falar com o padre, talvez a comunidade possa ajudar.

(Eduarda Ribeiro em *Carolinas*, p. 177)

Roteiro de atividades

1ª Etapa: Apresentação do gênero diário (1 aula)

Objetivo:

- Aproximar a turma do gênero diário.

Atividades:

1. Resgate os conhecimentos prévios e retome as características do gênero diário.

Busque levantar conhecimentos prévios sobre o gênero, destacando suas características, a exemplo da narrativa em primeira pessoa e a possibilidade de criar literatura a partir de seu cotidiano. Instigue-os a partir de questões como: “Para que serve um diário?”, “Você já escreveu um diário?”, “Que tipo de informação consta nos registros?”, “Quem costuma protagonizar os relatos num diário?”, “De que tipos de diário vocês já ouviram falar?”.

Importante dizer que, dentre as modalidades de diários, existem os utilizados para registros públicos ou que poderão ser amplamente divulgados, como os diários de bordo, diários de classe, diários de viagem, diários de guerra. Aqui, o nosso foco serão os diários pessoais, que, ainda que sejam publicados, como os das referências literárias que leremos, seguem um tom íntimo.

Apesar dos elementos que constituem o diário pessoal serem bastante flexíveis, é possível identificar uma estrutura em comum, como *data* e *local* identificando o contexto de enunciação; *vocativo* (em alguns casos o próprio diário, mas também pode haver um interlocutor externo, como é o caso da Françoise Ega), *linguagem simples*, muitas vezes informal, e em primeira pessoa; *tema cotidiano*, envolvendo impressões e sensações sobre a vida de quem escreve.

Pergunte à turma se conhece produções artísticas envolvendo diários e o que elas têm em comum. Utilize como exemplo o *Diário de Anne Frank* (1947), *Diário de um banana* (2007), *Diário da princesa* (2001), *Todo mundo odeia o Chris* (2005) ou outros exemplos

de filmes, livros e séries que possam gerar interesse entre eles(as). Aponte os aspectos semelhantes entre as obras: registros em primeira pessoa relatando o cotidiano. Embora tenham se tornado obras públicas, existe um tom íntimo na narrativa, característico do gênero.

Vale, ao longo desse momento de conversa, sistematizar as ideias que foram levantadas na lousa.

2ª Etapa: Leitura de trecho da obra de Carolina Maria de Jesus (1 aula)

Objetivo:

- Aproximar estudantes da biografia e obra de Carolina Maria de Jesus.

Atividades:

1. Apresente Carolina Maria de Jesus.

Exiba imagens de Carolina Maria de Jesus e conte um pouco de sua história, tomando como base o artigo Carolina: uma história a ser contada, de Eduarda Ribeiro Rodrigues, e o material disponibilizado no [site](https://ims.com.br/tour-virtual-exposicao-carolina-maria-de-jesus-ims-paulista/)⁹⁹ do Instituto Moreira Salles. É interessante ressaltar que embora o diário seja um gênero íntimo, Carolina afirmava que desde o início escrevia para ser lida, ou seja, havia uma intencionalidade de ter seu diário publicado. É muito importante evitar as visões estigmatizadas acerca da autora, que a enxergam

⁹⁹ Disponível no link <https://ims.com.br/tour-virtual-exposicao-carolina-maria-de-jesus-ims-paulista/>.

exclusivamente como uma escritora favelada e acabam por ignorar todo o potencial literário de sua obra.

Em seguida, proponha reflexões sobre os possíveis motivos que a levaram a escrever diários. Vale destacar a experiência artística multifacetada da autora e introduzi-los às suas produções musicais e à vasta produção literária. Para instigá-los sobre o tema, busque levantar entre a turma algumas hipóteses que amarrem características do gênero textual, da vida e da obra de Carolina, como *“Por que será que, dentre os muitos gêneros literários, Carolina optou escrever um diário?”*, *“Que aspectos da vida de Carolina devem ser interessantes para compor um diário?”*, *“Será que Carolina incluía em seus escritos todos os fatos do seu cotidiano? Se não, como ela escolhia o que deveria aparecer no livro ou não?”*.

Leia, então, para a turma o trecho do dia 20 de julho de 1955, disponível abaixo.

20 de julho de 1955

Deixei o leite as 4 horas para escrever. Abri a porta e contemplei o céu estrelado. Quando o astro-rei começou despontar eu fui buscar água. Tive sorte! As mulheres não estavam na torneira. Enchi minha lata e zarpei. (...) Fui no Arnaldo buscar o leite e o pão. Quando retornava encontrei o senhor Ismael com uma faca de 30 centímetros mais ou menos. Disse-me que estava a espera do Binidito e do Miguel para matá-los, que eles lhe expancaram quando êle estava embriagado.

Lhe aconselhei a não brigar, que o crime não trás vantagens a ninguém, apenas deturpa a vida. Senti o cheiro do alcool, disisti. Sei que os ébrios não atende. O senhor Ismael quando não está alcoolizado demonstra sua sapiencia. Já foi telegrafista. E do

Circulo Exoterico. Tem conhecimentos bíblicos, gosta de dar conselhos. Mas não tem valor. Deixou o alcool lhe dominar, embora seus conselho seja util para os que gostam de levar vida decente.

Preparei a refeição matinal. Cada filho prefere uma coisa. A Vera, mingau de farinha de trigo torrada. O João José, café puro. O José Carlos, leite branco. E eu, mingau de aveia.

Já que não posso dar aos meus filhos uma casa decente para residir, procuro lhe dar uma refeição condigna.

Terminaram a refeição. Lavei os utensílios. Depois fui lavar roupas. Eu não tenho homem em casa. É só eu e meus filhos. Mas eu não pretendo relaxar. O meu sonho era andar bem limpinha, usar roupas de alto preço, residir numa casa confortável, mas não é possível. Eu não estou descontente com a profissão que exerço. Já habituei-me andar suja. Já faz oito anos que cato papel. O desgosto que tenho é residir em favela.

... Durante o dia, os jovens de 15 e 18 anos sentam na grama e falam de roubo. E já tentaram assaltar o empório do senhor Raymundo Guello. E um ficou carimbado com uma bala. O assalto teve inicio as 4 horas. Quando o dia clareou as crianças catava dinheiro na rua e no capinzal. Teve criança que catou vinte cruzeiros em moeda. E sorria exibindo o dinheiro. Mas o juiz foi severo. Castigou impiedosamente.

Fui no rio lavar as roupas e encontrei D. Mariana. Uma mulher agradável e decente. Tem 9 filhos e um lar modelo. Ela e o espôso tratam-se com iducação. Visam apenas viver em paz. E criar filhos. Ela tambem ia lavar roupas. Ela disse-me que o Binidito da D. Geralda todos os dias ia prêso. Que a Radio Patrulha cançou de vir buscá-lo. Arranjou serviço para êle na cadêia. Achei graça. Dei risada!... Estendi as roupas rapidamente e fui catar papel. Que suplicio catar papel atualmente! Tenho que levar a minha filha Vera Eunice. Ela está com dois anos, e não gosta de ficar em casa. Eu

ponho o saco na cabeça e levo-a nos braços. Suporto o pêso do saco na cabeça e suporto o pêso da Vera Eunice nos braços. Tem hora que revolto-me. Depois domino-me. Ela não tem culpa de estar no mundo.

Refleti: preciso ser tolerante com os meus filhos. Êles não tem ninguém no mundo a não ser eu. Como é pungente a condição de mulher sozinha sem um homem no lar.

Aqui, todas imprecam comigo. Dizem que falo muito bem. Que sei atrair os homens. (...) Quando fico nervosa não gosto de discutir. Prefiro escrever. Todos os dias eu escrevo. Sento no quintal e escrevo.

Ao longo da leitura, vale levantar questionamentos como: *“Que aspectos do seu relato mais chamam a atenção?”*, *“Como é a relação de Carolina com seu entorno?”*, *“Quais elementos são valorizados por Carolina em seu dia a dia?”*, *“Que momentos são escolhidos para compor o diário?”*, *“Que função a escrita ocupa no cotidiano de Carolina?”*, *“De que maneira escrever sobre seu dia a dia no Canindé pôde impactar tanta(o)s leitora(e)s?”*.

3ª Etapa: Leitura de trechos de obras inspiradas por Carolina Maria de Jesus (1 aula)

Objetivo:

- Apresentar as produções que dialogam com a obra de Carolina, valorizando sua enorme influência sobre outras escritoras de diferentes épocas.

Atividades:

1. Distribua os trechos dos diários de Carolina, Françoise Ega e Eduarda Rodrigues (Carolinas):

Entregue para a turma cópias impressas dos trechos de todas as obras ou projete-as na sala. Peça que leiam silenciosamente e busquem compreender do que se tratam os textos. A essa altura, eles(as) já conhecem Carolina, sabem da existência de *Quarto de Despejo* e compreenderam um pouco de sua trajetória. Pode ser interessante, nesse momento, que o trabalho seja desenvolvido em duplas. Nesse caso, uma das pessoas pode registrar no caderno as impressões acerca dos relatos, levantando hipóteses sobre o que há de comum e de diferente em cada texto. Provoque-os(as) a observar tanto os temas, quanto a linguagem e a estrutura textual. Espera-se que identifiquem o formato em comum, além dos relatos acerca da chuva e sobre os processos de escrita. Por outro lado, os registros estão temporalmente e espacialmente bastante distantes.

Você pode optar por, posteriormente, realizar uma leitura em voz alta dos trechos lidos pelas duplas, com o intuito de aprofundar a interpretação de cada um. A reflexão sobre os registros pode ser guiada por questões como:

- *"Carolina escreve em um só momento do dia ou em vários? Que indícios o texto nos dá sobre isso?"*;
- *"A linguagem utilizada por Carolina é formal ou informal?"*;
- *"Será que há intencionalidade no uso de construções mais rebuscadas como 'bradar' ou 'agrada-me'?"*;
- *"No último trecho do dia, Carolina afirma acontecer uma "reprise do espetáculo". O que ela quer dizer com isso?"*;

- “Que marcas textuais mostram o lugar que Françoise ocupa na sociedade francesa? Como isso impacta seu cotidiano?”;
- “Qual é o papel de Carolina na obra de Françoise?”;
- “A partir do diário de Eduarda, como podemos imaginar o espaço que ela habita?”;
- “O que há em comum com relação à forma dos trechos?”;
- “O que há em comum no que diz respeito ao tema dos trechos?”;
- “Vocês conseguem imaginar porque a chuva foi um aspecto do dia selecionado para compor o diário das autoras?”;
- “De que maneira o ato de escrever atravessa os relatos?”.

2. Apresente as obras e autoras de cada trecho

Explique as propostas que envolvem cada produção e como Carolina é o eixo delas.

Para embasar a conversa sobre *Cartas a uma negra*, consulte o [material preparado pela editora Todavia](#)¹⁰⁰. Ele contém materiais específicos para professores(as) e estudantes acerca da obra e da autora.

No site da editora Bazar do Tempo, responsável pela publicação de *Carolinas*, há [um interessante trecho da escritora Conceição Evaristo sobre o projeto](#)¹⁰¹. Pode ser um bom ponto de partida para inspirar a apresentação da obra para a turma.

Comente sobre o contexto de produção dos textos e sobre a escolha do gênero textual para estabelecer o diálogo com a autora. Fale também sobre a importância de mulheres

¹⁰⁰ Disponível no link <https://todavialivros.com.br/pnld2021/cartasaumanegra>.

¹⁰¹ Disponível no link <https://bazardotempo.com.br/loja/carolinas-a-nova-geracao-de-escritoras-negras-brasileiras/>.

como Françoise e todas as envolvidas no projeto *Carolinas* terem referências literárias como Carolina Maria de Jesus, pontuando aspectos como identificação e alteridade enquanto fundamentais para a representatividade.

Nesse sentido, é fundamental estabelecer um debate sobre a presença de mulheres, sobretudo negras e indígenas, na literatura, abordando tanto a baixa divulgação de produções ao longo da história – a exemplo do fato de livros como *Úrsula*, de Maria Firmina, ou mesmo *Quarto de Despejo*, terem ficado por tanto tempo sem o devido destaque. É interessante articular o debate com aspectos sociais sobre o lugar da mulher na sociedade, instigando-os a refletir sobre suas próprias referências femininas: “*Quem são as mulheres que estão presentes em seus cotidianos e que poderiam ter suas histórias divulgadas a partir da escrita literária de um diário?*”.

4ª Etapa: Escrita coletiva de um diário da turma (1 aula)

Objetivo:

- Propor a escrita coletiva de um diário sobre a experiência da turma com a obra de Carolina Maria de Jesus.

Atividades:

1. Retome as características do diário vistas na primeira aula e proponha a escrita coletiva

Questione o grupo sobre os aspectos estruturais que compõem o gênero e suas características trabalhadas na AULA 1: estrutura, vocativo (com possibilidades de interlocução), linguagem, temática cotidiana.

Proponha, então, a escrita coletiva de um dia do diário, utilizando a 1ª pessoa do plural, de forma a refletir um registro da turma.

Essa primeira escrita pode ter como eixo a experiência com a obra de Carolina, tomando-a como interlocutora e apresentando, em nome da turma, as impressões que tiveram ao ter contato com sua vida e obra. Instigue também o olhar para os textos de Eduarda Rodrigues (Carolinas) e Françoise Éga, lembrando o diálogo traçado pelas autoras com a obra de Carolina Maria de Jesus.

A partir desse processo em grupo, será possível ressaltar os aspectos centrais da estrutura do gênero, além de selecionar, em uma negociação coletiva do grupo, os momentos da aula que devem ser registrados. Aguçar o olhar e a memória e identificar o que deve compor o texto é um momento crucial.

Retome aspectos banais da aula como alguém que pediu para ligar o ventilador ou uma pessoa que perguntou a data – *será que esses momentos devem aparecer nesse diário coletivo?* Por outro lado, existem também momentos que poderiam ser insignificantes mas que acabam ganhando destaque, por exemplo: a entrada de um funcionário que se interessou pela leitura do diário de Carolina, um(a) estudante que se prontificou para ler um trecho ou até mesmo as conversas paralelas.

Ao longo do processo, estimule o registro das sensações ao longo da leitura:

- “O que causou tristeza? Alegria? Angústia?”;

- “O que é importante dizer para Carolina depois de conhecê-la?”;
- “Que aspectos da obra geraram identificação? E estranhamento?”.

Não se esqueça de ler com a turma o resultado final da escrita coletiva. É legal também fotografar o texto, para que possam acessá-lo em momentos futuros.

5ª Etapa: Escrita individual de um diário (1 aula)

Objetivo:

- Propor a escrita individual de um diário ao longo de 7 dias, a fim de aproximá-los do processo de registro do cotidiano.

Atividades:

1. Proponha a escrita individual

A escrita do diário é uma estratégia que pode contribuir com a identificação da turma enquanto autoras e autores. Sabemos que muitas vezes a criação literária parece algo distante e trabalhoso, por isso apresentar Carolina, Françoise e as mulheres do projeto *Carolinas* é uma maneira de aproximar estudantes da autoria literária a partir do registro cotidiano.

Para Delia Lerner (2002), “A elaboração de um diário pessoal pode configurar uma interessante proposta de produção textual permanente no cotidiano de jovens escritores. É um gênero privilegiado para que o aluno perceba a produção textual como

uma forma interessante de organizar e reconfigurar, por meio da produção escrita ou do registro em áudio/áudio vídeo, suas próprias experiências.”.

Informe à turma que, ao longo da próxima semana, eles(as) vão se dedicar à escrita de um diário pessoal. Explique, desde o início, que embora seja um registro muitas vezes íntimo e secreto, essa escrita será compartilhada com você, docente. A ideia do registro ao longo de 7 dias é contemplar diferentes momentos da semana, incluindo o final de semana, quando a rotina deles(as) será diferente. Você pode sugerir que escolham, ao longo dos próximos dias, os momentos mais interessantes, resgatando que a ideia não é simplesmente registrar os fatos, mas suas impressões e sensações sobre eles.

Proponha algumas questões para guiar o processo, como:

- *“Que momento do dia superou as expectativas?”;*
- *“Que fatos geraram indignação?”;*
- *“Que situações foram inusitadas?”;*
- *“Que sentimento prevaleceu ao longo do dia e por quê?”;*
- *“Que momentos você gostaria de viver outra vez? E quais preferia que nem tivessem acontecido?”;*
- *“Que pessoas marcaram cada momento do dia?”.*

A depender do perfil da turma, sugira que iniciem a escrita em casa ou oriente sobre a atividade que será desenvolvida na próxima aula, em sala. A produção textual individual dos diários seguirá o modelo do trabalho feito coletivamente: seguindo a estrutura do gênero textual, cada estudante produzirá um diário pessoal, em primeira pessoa, levando em conta o seu cotidiano, podendo dialogar com os textos literários apresentados.

A escrita individual é uma oportunidade de desenvolver diferentes habilidades, considerando tanto o olhar subjetivo sobre si mesmo e seu dia a dia, quanto aspectos práticos do letramento.

Combine com a turma como será o acompanhamento do processo – você lerá diariamente alguns registros ou apenas ao final da semana? Como será a correção e que aspectos serão avaliados? É importante que, mais do que simplesmente dar uma nota para os trabalhos, você comente sobre os pontos que poderiam se aprofundar nos registros. Para fortalecer esse processo, a prática da reescrita é uma grande aliada.

Referências bibliográficas:

CASTRO, Eliana de Moura; MACHADO, Marília Novais da Mata. Muito bem, Carolina! Biografia da Carolina Maria de Jesus. Belo Horizonte: C/Arte, 2007. 136 p.

Carolíνας: a nova geração de escritoras negras brasileiras/ organização Julio Ludemir. 1ª ed. Rio de Janeiro: Bazar do tempo: Flup, 2021.

CUNHA, Maria Teresa S. Do Baú ao Arquivo: Escritas de si, escritas do outro. Patrimônio e Memória (UNESP. Online), v. 3, p. 1-18, 2007.

EGA, Françoise. Cartas a uma negra: narrativa antilhana. Tradução: Vinícius Carneiro e Mathilde Moaty. São Paulo: Todavia. 1ª ed., 2021

FARIAS, Tom. Carolina Maria de Jesus, uma escritora presente: revisitando vida e obra da escritora.

GOMES, Angela de Castro (Org). Introdução. In: Escrita de si, escrita da História. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004

JESUS, Carolina Maria de. Quarto de despejo: diário de uma favelada. 1ª ed. São Paulo: Abril Educação, 2013.

----- Diário de Bitita. 1ª ed. São Paulo: Editora SESI-SP, 2014.

LERNER, Délia. Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário. Editora Penso, 2002.

PEREIRA, Maria. Helena. M. SILVA, Jocelma. B. O gênero diário pessoal: como se confecciona o íntimo. Revista Línguas & Letras – Unioeste – Vol. 16 – Nº 34 – 2015.

Sobre as autoras

Eduarda Ribeiro Rodrigues é graduada em História pela Universidade Nove de Julho. Atualmente, é graduanda do curso de Letras Português/ Francês pela Universidade de São Paulo.

Lara Rocha é coordenadora da rede municipal de São Paulo e mestranda em Letras do Programa de Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa, pela Universidade de São Paulo (USP).

COORDENAÇÃO
TÉCNICA



INICIATIVA



3.3

Nossas vivências e as escrevivências de Conceição Evaristo

Elaine de Azevedo, Marilane Leite e Karla de Souza

[Público-alvo] Estudantes do Ensino Fundamental – Anos Finais.

[Duração] 2 a 4 semanas para cada obra

[Alinhamento à BNCC] 4 Competências | 6 Habilidades

Objetivos gerais

1. Conhecer a autora mineira e a temática de sua obra.
2. Refletir sobre as questões abordadas nos textos da autora e compará-las às realidades da comunidade de estudantes.
3. Relacionar as obras lidas às experiências de leitura dos/as estudantes e a outros textos, em diferentes gêneros, em linguagens diversas e que circulam em diferentes mídias.
4. Compartilhar as leituras subjetivas de cada obra em situações de interação oral.
5. Planejar e elaborar produto multissemiótico que retrate a percepção de cada obra pelos(as) estudantes.

BNCC

Competências Específicas de Língua Portuguesa:

Competência específica nº 3

Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo.

Competência específica nº 7

Reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias.

Competência específica nº 9

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

Competência específica nº 10

Mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais.

Práticas de linguagem / Objetos do conhecimento:

- **Leitura**

Objetos de conhecimento:

1. Reconstrução das condições de produção, circulação e recepção;
2. Apreciação e réplica;
3. Adesão às práticas de leitura;
4. Relação entre textos;
5. Estratégias de leitura.

Habilidades:

(EF69LP44) Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo, em textos literários, reconhecendo nesses textos formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas e considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção.

(EF69LP46) Participar de práticas de compartilhamento de leitura/recepção de obras literárias/manifestações artísticas, como rodas de leitura, clubes de leitura, eventos de contação de histórias, de leituras dramáticas, de apresentações teatrais, musicais e de filmes, cineclubes, festivais de vídeo, saraus, *slams*, canais de *booktubers*, redes sociais temáticas (de leitores, de cinéfilos, de música etc.), dentre outros, tecendo, quando possível, comentários de ordem estética e afetiva e justificando suas apreciações, escrevendo comentários e resenhas para jornais, *blogs* e redes sociais e utilizando formas de expressão das culturas juvenis, tais como, *vlogs* e *podcasts* culturais (literatura, cinema, teatro, música), playlists comentadas, *fanfics*, fanzines,

e-zines, fanvídeos, fanclipes, *posts em fanpages*, *trailer honesto*, vídeo-minuto, dentre outras possibilidades de práticas de apreciação e de manifestação da cultura de fãs.

(EF69LP49) Mostrar-se interessado e envolvido pela leitura de livros de literatura e por outras produções culturais do campo e receptivo a textos que rompam com seu universo de expectativas, que representem um desafio em relação às suas possibilidades atuais e suas experiências anteriores de leitura, apoiando-se nas marcas linguísticas, em seu conhecimento sobre os gêneros e a temática e nas orientações dadas pelo professor.

(EF89LP32) Analisar os efeitos de sentido decorrentes do uso de mecanismos de intertextualidade (referências, alusões, retomadas) entre os textos literários, entre esses textos literários e outras manifestações artísticas (cinema, teatro, artes visuais e midiáticas, música), quanto aos temas, personagens, estilos, autores etc, e entre o texto original e paródias, paráfrases, pastiches, *trailer honesto*, vídeos-minuto, *vidding*, dentre outros.

(EF89LP33) Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes – romances, contos contemporâneos, minicontos, fábulas contemporâneas, romances juvenis, biografias romanceadas, novelas, crônicas visuais, narrativas de ficção científica, narrativas de suspense, poemas de forma livre e fixa (como haicai), poema concreto, ciberpoema, dentre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores.

- **Oralidade**

Objetos de conhecimento:

1. Estratégias de produção: planejamento e produção de apresentações orais.

Habilidades:

(EF69LP38) Organizar os dados e informações pesquisados em painéis ou slides de apresentação, levando em conta o contexto de produção, o tempo disponível, as características do gênero apresentação oral, a multissemiótica, as mídias e tecnologias que serão utilizadas, ensaiar a apresentação, considerando também elementos paralinguísticos e cinésicos e proceder à exposição oral de resultados de estudos e pesquisas, no tempo determinado, a partir do planejamento e da definição de diferentes formas de uso da fala – memorizada, com apoio da leitura ou fala espontânea.

“Ensino” de literatura ou formação da(o) leitora(or) literária(o)?

A leitura literária realizada na escola tem várias faces. Algumas reproduzidas há anos e mais focadas no “ensino” de literatura são questionáveis quanto à formação da(o) leitora(or) literária(o). Outras promovem novos olhares sobre o texto literário, possibilitando leituras muito particulares com as quais as(os) estudantes se envolvem e com as quais relacionam vivências pessoais e gêneros textuais outros, que não apenas os literários.

Antes de tudo, é importante identificarmos as especificidades de “ensinar” literatura, que envolve uma(um) professora(or) conhecedora(or) do certo e do errado

sobre literatura, e de formar leitora(or) literária(o), que envolve uma(um) mediadora(or) de leitura, que pode ser a(o) professora(or), mas também as(os) próprias(os) estudantes. Construir sentidos para as leituras literárias em colaboração com o coletivo de estudantes é um desafio à abordagem da literatura na sala de aula, mas pode ser um elo entre as leituras que as(os) estudantes já realizam, os suportes destas leituras (inclusive digitais) e a literatura proposta pela escola.

Foi apostando na ideia de formar leitoras(es) literárias(os) que o projeto coletivo foi elaborado. Para isso, ele procurou relacionar a literatura a outros textos e linguagens próximas ao universo das(os) estudantes do 9º ano, visando a enriquecer a compreensão das obras com vivências subjetivas e contemporâneas. As autoras identificaram pontos comuns entre as temáticas das obras selecionadas e o perfil da comunidade escolar, composta majoritariamente por trabalhadoras(es) e filhas(os) de trabalhadoras(es) pretas(os) e pardas(os), que vivem em condições de vulnerabilidade social. Isso foi determinante para a escolha da autora estudada e das obras selecionadas, que permeiam o universo feminino, a discriminação racial, de gênero e de classe.

Assim, trazendo uma temática próxima da realidade local, o projeto buscou despertar a atenção das(os) estudantes para as obras da autora mineira Conceição Evaristo, envolvendo-as(os) em práticas letradas que incluem as Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDIC), cada vez mais presentes no universo de jovens e adolescentes. As obras escolhidas para o projeto foram *Olhos D'Água* (2014), *Becos da Memória* (2006) e *Ponciá Vicêncio* (2003).

Introdução

“Vi só lágrimas e lágrimas.
Entretanto, ela sorria feliz.
Mas eram tantas lágrimas, que eu me perguntei se minha mãe tinha olhos ou rios caudalosos
sobre a face.
E só então compreendi.
Minha mãe trazia, serenamente em si, águas correntezas.
Por isso, prantos e prantos a enfeitar o seu rosto.
A cor dos olhos de minha mãe era cor de OLHOS D’ÁGUA.
Águas de Mamãe Oxum!
Rios calmos, mas profundos e enganosos para quem contempla a vida apenas pela
superfície.
Sim, águas de Mamãe Oxum.”
(Trecho do conto “Olhos d’água”, 2014)

O projeto foi elaborado para o curso “Caminhos da Escrita”, primeiro semestre de 2021. As professoras Elaine, Karla e Marilane realizaram um passeio pela teoria acerca das práticas de letramento e de multiletramentos, de gêneros do discurso e de multimodalidade, que constituiu a base para análise de algumas práticas docentes. Após analisarem relatos de práticas de outras professoras e discutirem em fórum, apresentaram suas ideias para um projeto individual, que foi construído gradativamente, enquanto recebiam a colaboração de colegas. Os projetos foram comentados pela mediadora, que valorizou as potencialidades evidentes e recomendou que incorporassem práticas multiletradas à proposta, indo além do *letramento da letra*¹⁰², conforme discutido no curso.

¹⁰² Letramentos que privilegiam os textos verbais e, geralmente, impressos.

Em etapa seguinte, as professoras Elaine e Marilane, que já apresentavam projetos que se alinhavam ao de Karla, ora pela temática, ora pela prática letrada envolvida, se encantaram pela ideia de introduzir Conceição Evaristo e de dar voz às vivências literárias de suas(seus) alunas(os). Assim, Elaine e Marilane juntaram-se a ela, trazendo, cada uma as potencialidades de seus projetos, para uma proposta, agora, do trio e com o desafio de ir além do que já faziam em sala de aula com o texto literário. Na colaboração entre elas, outras práticas e linguagens do universo digital foram incorporadas ao projeto.

As etapas do projeto e as práticas letradas envolvidas

O projeto teve como ponto de partida sua apresentação às(aos) estudantes e explicitação do percurso, desde as leituras até o seminário sobre as obras lidas e a produção de um *book trailer*.

Book trailers, como o nome indica, são inspirados nos *trailers* de cinema, que mostram algumas cenas de um filme, visando atrair a(o) espectadora(or). Incorporados pela literatura, são vídeos curtos que contam um pouco da história de um livro, ativando o interesse da(o) leitora(or), sem, contudo, revelar a narrativa ou as características das(os) personagens. Afinal, nos livros, a ideia é que a(o) leitora(or) imagine as(os) personagens.

Desse modo, um *book trailer* apresenta pontas soltas de uma narrativa, para que a(o) leitora(or) as amarre com a leitura da obra. A linguagem é mais visual e animada e as(os) produtoras(es) podem inserir uma trilha sonora de fundo que se relacione com a trama.

A etapa seguinte constituiu-se de apresentação da autora e do início da leitura de uma das obras e análise do seu contexto de produção. A leitura de cada livro não seguiu uma regra. Nos três livros¹⁰³, partiu-se da leitura da professora, acompanhada pelas(os) estudantes, alternada com momentos de leitura autônoma da turma até determinada parte do livro, para discussão ou realização de atividade relacionada.

Os momentos de leitura foram planejados previamente. Assim, os contos puderam ser lidos um a cada dia determinado para leitura, seguidos de discussão, enquanto o romance foi lido em etapas previamente planejadas, com o cuidado de se interromper a leitura da professora ou de agendar a leitura autônoma de cada estudante até um ponto que suscitasse a relação com aspectos locais ou a intertextualidade com filme, música, poema, série televisiva, obra plástica, entrevistas etc. A partir daí, foram realizadas tertúlias literárias¹⁰⁴, discutindo o que o texto sugere, e socializando diferentes leituras das obras selecionadas.

Para conhecer o conceito de tertúlia literária:

<https://www.comunidadeaprendizagem.com/uploads/materials/6/580d15e17ff1060840d2c6606046dc28.pdf> .

A prática da tertúlia, neste projeto, faz sentido por propiciar que leitoras(es) com diferentes vivências pessoais e experiências literárias dialoguem sobre cada obra, construindo coletivamente seus significados e ampliando suas possibilidades

¹⁰³ *Olhos D'Água* (2014), *Becos da Memória* (2006) e *Ponciá Vicêncio* (2003).

¹⁰⁴ Na teoria, o termo "tertúlia" está relacionado à leitura de clássicos, mas também tem sido usado para leituras contemporâneas. O termo pode ser entendido como leitura dialogada.

interpretativas. Também propicia o exercício da escuta, da expressão oral e o desenvolvimento do pensamento crítico.

Vale ressaltar que essa etapa expande a leitura para além da literatura, ao estabelecer a intertextualidade com outras obras artísticas e gêneros textuais de outros campos de conhecimento, dialogando com o universo estudantil. A prática valorizou as vivências de leituras das(os) estudantes para relacioná-las à leitura proposta pela escola. É por meio desse diálogo com vivências contemporâneas que as(os) estudantes podem responder a uma pergunta implícita ao projeto: o que cada obra lida tem a me dizer? É por esse caminho que o projeto acredita se aproximar da formação da(o) leitora(or) literária(o).

Na etapa seguinte às leituras (que também pode ser feita após a leitura de cada obra específica) as(os) estudantes, juntamente com a professora levantaram temáticas para análise da verossimilhança presente nos textos literários, o que constituiu materialidade para as apresentações orais, em um seminário sobre as três obras da autora.

Para a realização do seminário, as(os) estudantes foram incentivadas(os) a apresentar textos em outras linguagens (vídeos, músicas, desenhos etc.) que expressassem as temáticas analisadas e apresentadas pelos grupos, como uma forma de mediação de leitura. Mediar a leitura é despertar no outro o desejo de ler. Ao trazer outros textos, linguagens e mídias que dialogam com os contos e romances lidos, as(os) estudantes compartilham outros olhares e ideias sobre um mesmo texto, convidando as(os) demais leitoras(es) a olhar o texto sob a sua ótica.

O compartilhamento de ideias e a diversidade de leituras apresentadas no seminário ampliaram os olhares das(os) estudantes para as três obras e também

contribuíram para aumentar o repertório de linguagens e de intertextos para a produção de *book trailers* sobre um dos livros lidos, à escolha de cada grupo.

De acordo com as professoras idealizadoras do projeto, a apresentação oral já tem seu lugar garantido nas práticas letradas escolares. O seminário é uma dessas práticas orais escolares. Tomá-lo como uma etapa do projeto (e não mais como produto final) e dar sequência a ele para a elaboração de um novo produto que se beneficia da multissemiótica presente nas apresentações orais é dar um passo à frente no diálogo entre a literatura e os multiletramentos, tão presentes na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) de Língua Portuguesa.

A escolha do gênero *book trailer* se deu por algumas razões: a linguagem multissemiótica que utiliza; a circulação em meios digitais, com os quais as(os) estudantes estão bastante familiarizadas(os); a possibilidade de promover o trabalho de leitura e de escrita de forma interativa e colaborativa entre as(os) estudantes e o envolvimento de várias práticas letradas que, por sua vez, envolvem gêneros textuais diversos, que auxiliam na produção do gênero central (escrita colaborativa, elaboração de sinopse, pesquisa de imagens relacionadas à narrativa, análise e seleção de canções para fundo musical, elaboração do roteiro do vídeo, elaboração do *story board*, edição do vídeo, etc.).

De acordo com Rojo e Barbosa (2015), hoje em dia, os sujeitos não apenas consomem produtos disponíveis na internet. Eles interagem com o conteúdo existente na rede, comentando e compartilhando e, também, os publicam. É a chamada *web 2.0*. Nas palavras de Rojo (2013), a(o) internauta atual é um “lautor”, pois ela/ele é leitor/consumidor, mas também é autor/produtor desses conteúdos. Associando a tecnologia e a literatura, a criação de *trailers* de livros se alinha a esse perfil de *lautor*,

dando voz às leituras subjetivas das(os) estudantes e mobilizando conhecimentos sobre gêneros textuais de diversos campos de atuação.

Assim, o projeto parte de gêneros já trabalhados pela escola e que circulam predominantemente em meios impressos, mas envolve práticas letradas que convocam outros gêneros multissemióticos e de circulação digital, numa demonstração clara da possibilidade de diálogo entre o *letramento da letra* e os multiletramentos, entre multiletramentos e a leitura literária. Ou seja, práticas letradas digitais e, geralmente, distantes das atividades escolares podem ser incorporadas aos projetos, sem que se substituam as práticas já consolidadas pela escola.

Vale salientar, ainda, que cada gênero textual envolvido no projeto e pouco conhecido pelas(os) estudantes pode constituir uma Sequência Didática específica, na qual é estudado dentro de um contexto de uso e não apenas por determinação curricular.

As culturas que perpassam o projeto

Uma das características da Pedagogia de Projetos é o trabalho contextualizado e relacionado a questões de interesse das(os) estudantes, envolvendo a cultura local e a valorização da identidade da comunidade escolar. O projeto contempla essa característica, ao trazer obras literárias que abordam temáticas próximas à realidade da turma, como as questões sociais, raciais e de gênero, mencionadas anteriormente, e ao incluir as suas vivências de leituras em outras linguagens e em outros gêneros, para dialogar com as leituras realizadas, fazendo delas ferramentas de apoio à compreensão das obras. Nessa perspectiva, a cultura local e as culturas juvenis, especialmente a

cultura digital, ganham lugar no projeto e atuam em prol da formação do(a) leitora(or) literária(o).

Ao estabelecer o diálogo entre a literatura e as tecnologias digitais, com a proposta de produção do *book trailer*, as culturas juvenis são, novamente, contempladas no projeto. A produção também dá mais protagonismo as(aos) estudantes que, por meio do vídeo, vão apresentar os seus olhares sobre as obras de Conceição Evaristo, ressignificando as práticas escolares de leitura literária.

O trabalho em grupo e colaborativo também constitui um aspecto cultural dos modos como as(os) jovens lidam com desafios tecnológicos, para os quais os conhecimentos individuais se somam e se transformam na busca de soluções. Muitas vezes a colaboração vem mesmo de grupos de redes sociais ou de tutoriais disponíveis no mundo virtual, numa demonstração de que o mundo digital é, dentre outras características, colaborativo.

Por fim, o fato de o *book trailer* circular digitalmente exige sua publicação em canais digitais ou redes sociais, confirmando a cultura da web 2.0, em que as(os) internautas não apenas consomem, mas também produzem conteúdos para a internet.

Um olhar para os conhecimentos construídos no projeto: a avaliação

Avaliar é compreender o processo pelo qual a(o) estudante constrói conhecimentos. É conhecer os desafios com que se depara e os recursos que mobiliza para superá-los. Também é o processo pelo qual educadoras(es) refletem sobre sua prática pedagógica, avaliando sua efetividade e os obstáculos a serem superados.

A avaliação dos trabalhos e das ações envolvidas neste projeto consideraram o aspecto formativo e processual da avaliação da aprendizagem, com destaque para o caráter ativo das atividades propostas, permitindo à(ao) professora(or) analisar o desempenho das(os) estudantes na participação e execução de cada etapa. Assim, não apenas a produção final foi avaliada, mas todo o processo, com base nos objetivos traçados para o projeto, na participação e envolvimento das(os) alunas(os) nas leituras e no desenvolvimento das atividades relacionadas à leitura.

Como projeto que tinha diferentes objetivos voltados para a formação da(o) leitora(or) literária(o), as atividades propostas constituíram objeto de avaliação quanto à sua contribuição para os objetivos delineados, assim como às metodologias utilizadas e sua contribuição para o engajamento das(dos) estudantes.

A avaliação no processo possibilita a tomada de novos rumos ainda no caminhar, de modo a alcançar os objetivos. Assim, além da análise da qualidade interacional e da compreensão leitora a cada etapa do projeto, também os pequenos produtos, passos para se atingir um produto final maior, foram avaliados, no sentido de se identificar desafios e oferecer recursos imediatos.

A preparação e realização do seminário, por exemplo, contou com habilidades relacionadas e previstas na BNCC, que serviram como referências para avaliação da pesquisa e organização das informações para uma apresentação oral, além, é claro, do conteúdo do seminário. Aspectos relacionados à oralidade e à apresentação oral também integraram os critérios de avaliação do projeto, fornecendo elementos para a análise do trabalho com o eixo de ensino. Entretanto, um aspecto não considerado no projeto e que pode ser incluído em outras edições foi a avaliação da(o) própria(o)

estudante quanto à contribuição do seminário para sua formação – seja como participante de seminários, seja como leitora(o) literária(o).

O planejamento e elaboração do *book trailer*, os gêneros auxiliares e a atuação das(os) estudantes na tarefa constituíram objeto de avaliação, que possibilitaram intervenções durante o processo, fazendo da avaliação um importante recurso na promoção da aprendizagem.

Quanto ao produto *book trailer*, um olhar discursivo sobre as cenas selecionadas, as linguagens usadas e o que o *trailer* diz à(ao) espectadora(or) pode ser o caminho para uma avaliação que não se prenda a questões exclusivamente gramaticais e/ou técnicas, mas que valorize a interlocução com a(o) leitora(or)/espectadora(or).

Por fim, destacamos a importância do fortalecimento da cultura da revisão textual, por meio de um roteiro de revisão, que inclua características do gênero textual específico, diferentes aspectos envolvidos no texto, como a intenção comunicativa, a adequação da linguagem e dos registros usados, os recursos linguísticos e multimodais, a correção ortográfica, a clareza, etc. Escrever é sempre reescrever e o ir e vir do texto entre estudantes e professora(or), característico do processo de produção de textos verbais escritos, é, também, um processo natural de textos constituídos de diferentes linguagens, como os vídeos de *book trailers*.

Referências bibliográficas

- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018.
- EVARISTO, C. *Olhos d'água*. Rio de Janeiro. Pallas, 2016.
- EVARISTO, C. *Becos da Memória*. Belo Horizonte: Mazza, 2006.

EVARISTO, C. *Ponciá Vicêncio*. Rio de Janeiro: Pallas, 2003.

ROJO, R.; BARBOSA, J. *Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2015. P.150.

ROJO, R. Gêneros discursivos do Círculo de Bakhtin e multiletramentos. In.; ROJO, R. (Org). *Escol@ conectada: os multiletramentos e as TICs*. São Paulo: Parábola Editorail, 2013, pp. 13–36.

Sobre as autoras

Elaine Valério de Azevedo é licenciada plena em Letras (UFPA). Especialista em Língua Portuguesa e Análise Literária (UEPA). Mestre em Estudos Literários (UFPA). É professora de Língua Portuguesa e suas Literaturas no Sistema Educacional Interativo (SEDUC-PA).

Marilane Gondim Leite é licenciada em Letras Português-Francês (UFC) e especialista em Informática Educativa (UEVA). Professora de Língua Portuguesa da EEEP Darcy Ribeiro com experiência em oficina de produção textual.

Karla Rossana Rodrigues de Souza é licenciada em Letras (UFPE) e em Pedagogia (UFPE), especialista em Linguística Aplicada ao Ensino da Língua Portuguesa (FAFIRE) e Neuropsicopedagogia (ALPHA). É mestre em Letras (PROFLETRAS – UFPE) e atualmente é professora da rede estadual de Pernambuco e da rede municipal de Jaboatão dos Guararapes – PE.

Sobre a editora do projeto de escrita

Jordana Lima de Moura Thadei é mestre em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (PUC-SP), e mediadora do curso "Caminhos da escrita".

COORDENAÇÃO
TÉCNICA



INICIATIVA



3.4

Leitura literária: debatendo a violência nas escolas por meio da literatura

Lara Rocha e Eduarda Ribeiro

[Público-alvo] Estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental. Essa sequência didática pode ser adaptada também para o Ensino Médio.

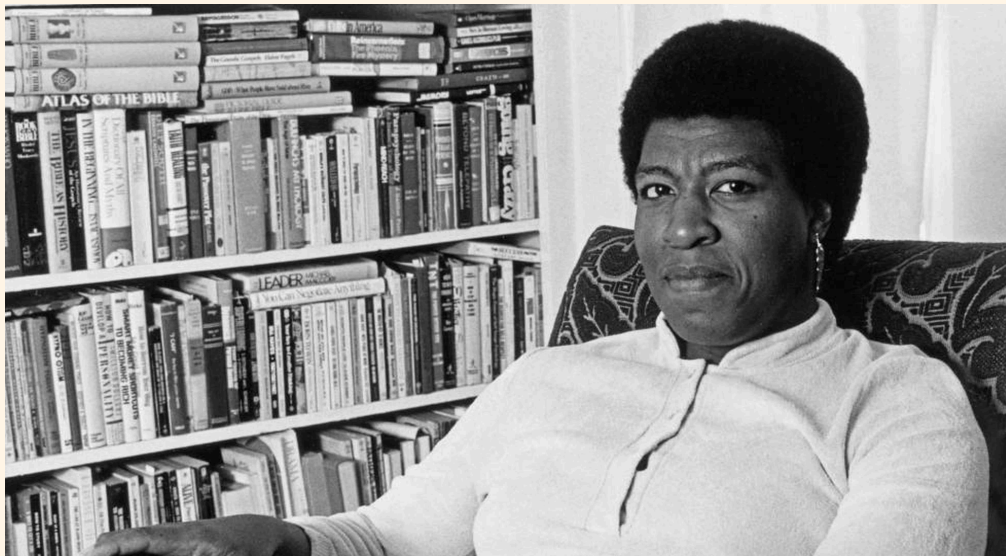
[Duração] 5 a 8 aulas

[Alinhamento à BNCC] 3 Competências | 3 Habilidades

Introdução

Nos últimos anos percebemos que os noticiários foram tomados por episódios devastadores de violência escolar. Nós, atuantes na educação, nos vimos num misto de angústia, impotência e despreparo para lidar com situações que até então pareciam distantes da realidade brasileira. Sabemos bem que para resolver questões estruturais como a violência são necessárias ações coletivas e organizadas de longo prazo, mas não é possível que o tema passe despercebido nas salas de aula. Assim, a partir da literatura, propomos aqui um trabalho de sensibilização. Nosso objetivo não é encerrar o debate, ou resolver a violência escolar, até porque não é tão simples. Mas instigar um

olhar cuidadoso para o tema, tendo a literatura afrofuturista de Octavia Butler como um disparador.



Octavia E. Butler, em uma imagem da década de 1980¹⁰⁵

O desejo de criar universos faz parte do espírito que permeia o **afrofuturismo**¹⁰⁶, tendência que tem ganhado cada vez mais força e que foi fortemente influenciada pela literatura de Butler. Podemos observar esse movimento no conto "Sons da Fala"

¹⁰⁵ Imagem disponível no artigo "Octavia E. Butler: a ressurreição da grande dama da ficção científica", publicado no jornal El País. Disponível no link: <https://brasil.elpais.com/cultura/2020-07-25/octavia-e-butler-a-ressurreicao-da-grande-dama-da-ficcao-cientifica.html>

¹⁰⁶ Segundo o dicionário da Academia Brasileira de Letras, o Afrofuturismo é um movimento cultural, estético e político estabelecido a partir da perspectiva negra, que utiliza elementos da fantasia e da ficção científica para construir narrativas que reconhecem e valorizam a identidade, ancestralidade e história negra. Obras afrofuturistas tendem a retratar um futuro imponente, permeado por tecnologias avançadas e próximo da superação do racismo.

(2019)¹⁰⁷. Neste conto, que é um dos que a autora chamou de “contos de verdade”, Rye (personagem principal) após uma pandemia misteriosa, perde seu marido e filhos, bem como sua capacidade de ler e escrever, e a liberdade de falar. Nessa pandemia, um provável vírus afeta irreversivelmente a aptidão de comunicar-se através da fala e/ou da escrita e, aqueles que conseguiram conservar mesmo que um resquício dessas habilidades, correm um risco ainda maior que os demais, isso porque ao menor sinal de sociabilidade, aqueles que a perderam por completo são dominados por um sentimento incontrolável de ódio e inveja que os leva a um enfrentamento violento cujo resultado é quase sempre fatal. Sendo assim, para Rye restou o silêncio, mesmo quando ela ainda pode falar.

O conto inicia com Rye em meio a uma confusão generalizada em um ônibus e, para se salvar, ela aceita a carona de um desconhecido e viajam juntos em busca da sobrevivência. A descrição aponta para um mundo que parece uma paródia distópica do nosso, em que uma simples viagem para obter suprimentos torna-se uma jornada perigosa.

Outro ponto importante é que só a Rye e duas outras personagens que aparecem no final são nomeadas (ela imagina um nome para o homem que encontra). Nessa realidade criada pela Octavia Butler, a humanidade está desprovida daquilo que a torna única: sua individualidade. Nenhuma instituição funciona e o que impera é a luta pela sobrevivência.

¹⁰⁷ Disponível no link:

<https://viewer.joomag.com/projeto-c%C3%A1psula-sons-da-fala-octavia-e-butler/0561402001568660208>

A ausência da linguagem verbal é central para compreender a (des)organização da narrativa e pode mover potentes reflexões em sala de aula. A dificuldade da comunicação enquanto impulsionador da violência, embora em um universo distópico, pode se aproximar, em diferentes aspectos, das angústias presentes no cotidiano escolar. Sobretudo no pós-pandemia, sentimos que o comportamento explosivo, violento, está insistentemente presente na escola. Seja pelo contexto social brasileiro que afeta diretamente nossas(os) estudantes, pelo período de isolamento que mexeu com a socialização, ou pelo afastamento do dia-a-dia escolar, percebemos que crianças e jovens têm sofrido psicologicamente, e a forma de externalizar suas dores se dá raramente pela fala. Esta é uma reflexão complexa, cheia de variáveis e sem soluções imediatas. Assim, um dos caminhos para a abertura de diálogos possíveis pode ser o de promover paralelos entre o mundo distópico de Butler e a realidade pós-pandemia brasileira, possibilitando o olhar para si e para o outro a partir da ficção.

O universo proposto por Octavia Butler tem forte potencial de atrair o interesse dos estudantes: o universo distópico, a trama misteriosa e a narrativa instigante. Por isso, criamos uma sequência didática cujo objetivo é instigar a reflexão sobre o poder da comunicação, violência e sonho, a partir do conto de Octavia e de conceitos como **distopia** e **afrofuturismo**. Assim, visamos incentivar a leitura, a alteridade, o olhar para a subjetividade e a interação entre estudantes e docentes.

Por uma mediação de temas sensíveis...

A literatura nos oferece a oportunidade de conhecer o real por intermédio do imaginário e pode, portanto, se constituir como um espaço seguro para explorar temas difíceis na escola.

Para realizar a mediação de obras que abordam questões sensíveis com sua turma é importante:

- se planejar:

Pensar quem é o público dessa leitura, buscar uma boa apropriação do livro – ou do texto – e das temáticas que ele aborda, além de propor questões que permitam a reflexão, e não apenas uma exploração objetiva da narrativa (quem são os personagens principais, onde a história se passa, etc), fazem parte de um bom planejamento. No caso de as conversas entabuladas com as alunas e alunos tomarem um rumo inesperado ou causarem algum tipo de desconforto (em você, professora(or), ou em alguém de sua turma), retome o diálogo estabelecendo comparações com os elementos presentes na narrativa, ou seja, recorrendo ao universo literário compartilhando no texto que está sendo lido ou discutido.

- cuidar da construção do espaço de leitura:

Não se trata apenas de buscar um espaço físico que permita as(os) estudantes construírem uma relação mais dialógica com a leitura, como por exemplo um pátio aberto ou uma sala onde seja possível sentar em roda, mas também promover uma escuta aberta, tanto para a voz quanto para o corpo que age e reage às interlocuções com o texto. Validar sensações, experiências e percepções individuais sem avaliar as interpretações da turma, estar preparada(o) e aberta(o) para opiniões divergentes e

permitir momentos de silêncio – prescindindo da urgência de sempre preenchê-los – são algumas posturas que você pode adotar nas rodas de leitura.

Recursos materiais necessários

Cópias do conto “*Sons da fala*”, de Octavia Butler, disponibilizado pelo [Projeto Cápsula](#)¹⁰⁸.

BNCC

Competências Específicas de Língua Portuguesa:

Competência específica nº 7

Reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias.

Competência específica nº 8

Selecionar textos e livros para leitura integral, de acordo com objetivos, interesses e projetos pessoais (estudo, formação pessoal, entretenimento, pesquisa, trabalho etc.).

Competência específica nº 9

Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais

¹⁰⁸ Disponível no link:

<https://viewer.joomag.com/projeto-c%C3%A1psula-sons-da-fala-octavia-e-butler/0561402001568660208>

como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura.

Práticas de linguagem / Objetos do conhecimento:

- **Leitura**

Objetos de conhecimento:

1. Estratégias de leitura;
2. Apreciação e réplica;
3. Reconstrução das condições de produção, circulação e recepção.

Habilidades:

(EF69LP44) Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo, em textos literários, reconhecendo nesses textos formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas e considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção.

(EF69LP46) Participar de práticas de compartilhamento de leitura/recepção de obras literárias/manifestações artísticas, como rodas de leitura, clubes de leitura, eventos de contação de histórias, de leituras dramáticas, de apresentações teatrais, musicais e de filmes, cineclubes, festivais de vídeo, saraus, *slams*, canais de *booktubers*, redes sociais temáticas (de leitores, de cinéfilos, de música etc.), dentre outros, tecendo, quando possível, comentários de ordem estética e afetiva e justificando suas

apreciações, escrevendo comentários e resenhas para jornais, *blogs* e redes sociais e utilizando formas de expressão das culturas juvenis, tais como, *vlogs* e *podcasts* culturais (literatura, cinema, teatro, música), playlists comentadas, *fanfics*, fanzines, *e-zines*, fanvídeos, fanclipes, *posts em fanpages*, *trailer* honesto, vídeo-minuto, dentre outras possibilidades de práticas de apreciação e de manifestação da cultura de fãs.

(EF89LP33) Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes – romances, contos contemporâneos, minicontos, fábulas contemporâneas, romances juvenis, biografias romanceadas, novelas, crônicas visuais, narrativas de ficção científica, narrativas de suspense, poemas de forma livre e fixa (como haicai), poema concreto, ciberpoema, dentre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores.

Objetivos gerais

1. Conhecer a autora Octavia Butler e os conceitos "**distopia**" e "**afrofuturismo**" presentes em sua obra.
2. Realizar uma leitura coletiva do conto "**Sons da fala**", de Octavia Butler.
3. Refletir, a partir da leitura literária realizada, sobre a violência que vem acometendo o espaço escolar e abrir um diálogo com as(os) estudantes sobre a escola que elas(es) sonham.

Roteiro de atividades

1ª Etapa: Octavia Butler: “a grande dama da ficção científica” (1 aula)

Objetivo:

- Apresentar a biografia e obra de Octavia Butler, considerando o contexto em que viveu e as principais características de suas obras.

Atividades:

Em sala, apresente um pouco da trajetória de Octavia Butler. Trazemos aqui algumas informações interessantes:

Conhecida como a Grande Dama da ficção científica, Octavia Butler nasceu em 1947 nos Estados Unidos da América. Filha de uma empregada doméstica e de um engraxate, ela decidiu ser escritora aos 12 anos, após assistir um filme que achou muito ruim e decidir que escreveria uma história melhor. Ao longo da sua carreira, a escritora enfrentou muito preconceito por ser mulher, negra, pobre e, além disso, uma mulher, negra, pobre que escrevia ficção científica.

Mesmo com todos esses desafios, Octavia Butler continuou a produzir, não por talento ou inspiração, segundo ela, mas para praticar. Em seu ensaio de orientação para novos escritores, *Furor Scribendi* (1993), ela defende que o primeiro passo para a escrita é a leitura, então seu primeiro conselho é:

"Leia. Leia sobre arte, artesanato e o negócio da escrita. Leia o tipo de obra que você gostaria de escrever. Leia boa e má literatura, ficção e realidade. Leia todos os dias e aprenda com o que leu".

Octavia Butler dizia não acreditar em inspiração e talento, mas sim na força do hábito. Assim como defendia que o aprendizado é algo contínuo. Ela se denominava essencialmente como romancista e dizia odiar escrever contos, mas mesmo assim continuava a escrever enfrentando seu desespero e frustração, tendo como resultado dessa perseverança, vez ou outra, um “conto de verdade”.

- É importante situar a turma sobre o contexto histórico no qual Octavia Butler escreveu, lembrando que era o auge da segregação racial nos EUA. Para saber mais sobre o tema, acesse: [Entenda o que foram as Leis Jim Crow nos Estados Unidos | Politize!](#)¹⁰⁹.
- Para mais informações, você pode acessar esta matéria publicada no portal da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), que inclui uma entrevista em áudio com o escritor e pesquisador Waldson Souza sobre a escritora: [UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais – 75 anos de Octavia E. Butler, a “grande dama da ficção científica”](#)¹¹⁰.
- Se for viável, você pode exibir o vídeo [OCTAVIA BUTLER E SUAS OBRAS](#)¹¹¹, do canal Omeleteve.

¹⁰⁹ Disponível no link: <https://www.politize.com.br/leis-jim-crow/>

¹¹⁰ Disponível no link:

<https://ufmg.br/comunicacao/noticias/75-anos-de-octavia-e-butler-a-grande-dama-da-ficcao-cientifica>

¹¹¹ Disponível no link: <https://www.youtube.com/watch?v=d9CzyZCZrgE>

O vídeo a seguir apresenta um pouco das características literárias de Butler, além de informações sobre sua vida. Embora o áudio esteja em inglês, é possível ativar as legendas em português. Se possível, exiba-o para a turma.

[Why should you read sci-fi superstar Octavia E. Butler?](#)¹¹² (tradução livre: Por que você deve ler a dama da ficção científica Octavia E. Butler?)

Roteiro: Ayana Jamieson e Moya Bailey | Direção: Tomás Pichardo-Espaillet (4 min 14 seg).

2ª Etapa: Conhecendo os “sons da fala” (1 aula)

Objetivo:

- Propiciar a primeira conexão da turma com o texto a partir da leitura em grupos.

Atividades:

1. Divida a sala em grupos. Entregue para cada grupo **uma cópia do trecho inicial do conto “Sons da fala” (sugestão: da página 1 até a 4)**, para que, em um primeiro momento, seja feita uma leitura coletiva do conto. Ao final da leitura, peça que conversem entre si sobre as impressões.

¹¹² Disponível no link: <https://www.youtube.com/watch?v=X6YI8lsjJA>

Caso a turma tenha acesso a tablet/computador, disponibilize o [texto](#)¹¹³ integralmente para que possam seguir a leitura em casa.

Peça que cada grupo defina uma ou duas pessoas responsáveis por registrar e, em seguida, compartilhar com a turma os pontos que chamaram atenção. Como o conto escolhido é cheio de nuances, detalhes subentendidos, pode ser interessante uma primeira leitura livre, observando com atenção quais são os pontos destacados pelos grupos.



O conto *"Sons da fala"* foi publicado originalmente no livro "Filhos de sangue e outras histórias". Imagem retirada do site da editora Morro Branco.

2. Instigue o grupo a partir de algumas questões sobre a situação inicial da narrativa:

- *Por que vocês imaginam que começou a confusão?*

¹¹³ Disponível no link:

<https://viewer.joomag.com/projeto-c%C3%A1psula-sons-da-fala-octavia-e-butler/0561402001568660208>

- *Por que vocês acham que as pessoas não interviram?*
- *Para descrever os sons emitidos pelas personagens, a autora utiliza verbos como “guinchavam”, “urravam”, “soltavam ruídos”... que sensação essa escolha lexical transmite?*
- *Por que vocês imaginam que ela escolheu estas palavras?*
- *Qual é a principal característica dessas personagens?*
- *Quais são os elementos que compõem esta obra? Ex.: enredo, personagens, espaço, tempo e narrador.*

É importante que, ao final desta aula, o grupo compreenda de que maneira as informações apresentadas constroem a situação inicial do conto.

3. Levante hipóteses entre os grupos sobre o que imaginam ser os próximos acontecimentos da narrativa

3ª Etapa: O enredo afrofuturista de Octavia Butler (1 a 2 aulas)

Objetivos:

- Apresentar o conceito “**Distopia**” e “**Afrofuturismo**”, conectando-os com os elementos da narrativa.
- Dar continuidade à leitura do conto, a partir da estratégia de leitura protocolada.

Atividades:

1. Comece a aula retomando oralmente a leitura da aula anterior: *do que se lembram?*

Talvez alguém já tenha compreendido e compartilhado a hipótese de que as personagens do conto não podem falar. Se tiverem, pergunte que relação a ausência de fala pode ter com o comportamento violento de parte das personagens ou com a situação de destruição que acometeu a cidade.

Caso ninguém tenha falado sobre isso, questione sobre que fator pode ter levado as personagens a se comportarem de maneira tão agressiva no ônibus, local onde se desenrola a situação inicial do conto.

2. Apresente para a turma o conceito de distopia¹¹⁴. Reflita sobre o mundo distópico apresentado pela autora e sobre quais elementos nos transmitem a sensação de destruição, animalização, autoritarismo e opressão que compõem este universo.

A ideia de um vírus que assola a população, leva à destruição das cidades e, aos poucos, à perda da humanidade, ao mesmo tempo que parece ser muito distante, possui fortes conexões com o que vivemos em 2020. Busque traçar associações que permitam a compreensão de sua turma, reforçando a noção de verossimilhança presente na narrativa.

Busque também dialogar sobre o cenário de violência apresentado e de que maneira ele se aproxima do nosso cotidiano.

¹¹⁴ Disponível no link:

<https://tab.uol.com.br/faq/um-mundo-de-sofrimento-e-autoritarismo-o-que-e-uma-distopia.htm>

3. Em seguida, retome elementos já apresentados sobre a autora Octavia Butler e sua proposta literária. Conhecida como a Dama da Ficção Científica, Octavia foi uma das primeiras pessoas a propor o que hoje conhecemos como [Afrofuturismo](#)¹¹⁵. Este é um conceito importante na contemporaneidade e bastante presente na cultura pop – um exemplo são os filmes do herói Pantera Negra.

A partir daí, reintroduza a narrativa e siga a leitura. A leitura em voz alta pode ser um bom caminho de aproximação da turma com a literatura de Octavia. Embora o conto não seja tão curto, vale a pena separar duas aulas para realizar a leitura integral da obra em sala de aula, aproveitando para ressaltar aspectos importantes durante a leitura.

Leitura protocolada

A ‘leitura protocolada’ é uma estratégia interessante: a partir de perguntas feitas durante a leitura, suscitamos a **inferência** e estimulamos a turma a **acionar seus repertórios prévios**, articulando com as informações extraídas do texto.

Essa estratégia contempla a **habilidade EF69LP44 da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**, que consiste em “inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo, em textos literários, reconhecendo nesses textos formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas e considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção.”

¹¹⁵ Disponível no link:

<https://www.fundacaotelefonicavivo.org.br/noticias/afrofuturismo-o-que-e-o-movimento-e-como-esta-representado/>

Assim, as alunas e os alunos aprendem, aos poucos, a ler as diferentes camadas do texto, expandido a compreensão de seus sentidos.

Leia mais sobre a leitura protocolada no artigo "Ensinar leitura lendo" (disponível como Anexo II, na página 615 desta publicação), de Magda Soares.

4. A leitura recomeça a partir da página 5 e pode seguir até a página 21. Faça pausas para estimular a atenção e a compreensão:

- *O que pode ter acontecido para que as pessoas deixassem de falar?*
- *Que estratégia as personagens usam para apresentar seus nomes?*
- *Qual a relação entre a violência e a incapacidade de falar?*
- *Qual é a importância da arma de fogo para Rye?*
- *Por que Rye fica com tanta raiva quando descobre que Obsidian sabia ler?*
- *Qual era o medo de Rye ao se envolver com Obsidian?*
- *O que Rye buscava em Pasadena? Por que ela desiste de ir para lá?*

5. Levante hipóteses sobre como imaginam que o conto terminará, ou seja, sobre como será seu desfecho.

4ª Etapa: O desfecho da fala (1 a 2 aulas)

Objetivos:

- Concluir a leitura protocolada.
- Aprofundar as reflexões sobre a trama.

Atividades:

1. Retome a leitura da aula anterior, levantando os principais pontos abordados até então. Hoje, o objetivo é concluir a leitura do conto “Sons da fala”. **Leia, seguindo a estratégia da leitura protocolada, as páginas 22 a 28.**

2. Peça que, durante a sua leitura, mantenham em mãos o caderno e a caneta, a fim de registrarem pontos que chamem a atenção.

Lembre-se de fazer pausas para instigar a leitura a partir de questões:

- *O que possivelmente aconteceu entre a mulher e o homem que estavam correndo na rua?*
- *Por que Obsidian decide parar?*
- *Que sentimento predominou em Rye quando ela percebe o que aconteceu com Obsidian?*
- *Por que Rye cogita não levar as crianças?*
- *Por que uma das crianças diz que a outra não deve falar?*
- *Qual é a hipótese de Rye com relação ao que motivou a briga entre o homem e a mulher?*
- *Para ela, esta raiva que moveu o homem é algo distante e incompreensível ou é um sentimento compartilhado por ela em alguns momentos?*
- *O que permite o vínculo entre Rye e as crianças?*

5ª Etapa: A escola que sonhamos (1 a 2 aulas)

Objetivos:

- Refletir sobre a violência escolar a partir da leitura do conto “*Sons da fala*” da Octavia Butler.
- Dialogar sobre a escola que sonhamos e de que maneira a violência tem nos impedido de construí-la.

Atividades:

1. Durante a leitura, muitos aspectos já devem ter sido debatidos, então vale adaptar as questões deste encontro, considerando que o objetivo é aprofundar as reflexões sobre a falta de comunicação e a violência, aproximando do contexto escolar.

Se for viável, você pode realizar esta conversa fora da sala de aula. Escolha um ambiente agradável e acolhedor. Pode ser a sala de leitura, o pátio ou a quadra. O principal é que a turma se sinta envolvida.

Retome coletivamente a narrativa. Busque relembrar aspectos centrais do conto, como personagens, principais acontecimentos, desfecho...

2. Em seguida, instigue o grupo a partir de algumas questões sobre a narrativa:

- *Como a autora aborda a questão da linguagem e da comunicação no conto?*

- *Qual é o papel dos "Sons da Fala" na história e como isso reflete a mensagem mais ampla do conto?*
- *De que maneira o conto aborda questões de poder e opressão em relação à linguagem?*
- *Como as personagens principais do conto lidam com os desafios de se comunicar em um mundo onde a linguagem é restrita ou controlada?*
- *Existe alguma conexão entre o contexto apresentado, em que a dificuldade de comunicação instiga a violência, e situações presentes no ambiente escolar? Qual?*
- *Quais são os paralelos entre a restrição da linguagem no conto e as restrições culturais e sociais que podem contribuir para a violência escolar no Brasil?*
- *Como as personagens do conto resistem às restrições de comunicação, e de que maneira essa resistência pode ser relacionada à necessidade de fortalecimento e defesa dos direitos de estudantes no ambiente escolar?*
- *De que forma os rumos da narrativa podem servir de inspiração para lidarmos com situações de violência escolar no Brasil?*

Este não é um debate simples e pode tocar em pontos sensíveis para a turma. A violência pode atravessar a vida de cada estudante de maneiras muito diferentes, então é importante que o debate seja realizado de maneira acolhedora. O objetivo não é aprofundar em questões individuais, mas sabemos que muitas vezes isso foge do nosso controle, então busque manter a calma e, previamente, já conversar com a equipe gestora sobre o trabalho que será feito. Assim, caso seja necessário, outras pessoas da escola podem apoiar no acolhimento.

A violência pode ser encarada como antônimo do sonho. Quando estudantes sofrem qualquer tipo de opressão, suas aspirações, expectativas, esperanças também são violentadas. Por outro lado, é também o sonho que é capaz de romper com a lógica violenta.

- *Com que escolas sonhamos? De que maneira é possível construí-la?*
- *O que nos impede hoje de vivermos a escola que sonhamos?*
- *De que maneira a violência tem atrapalhado nossos sonhos?*

3. Para finalizar, se possível, exiba o vídeo-clipe “Sonho”, de Renan Inquérito e dialogue sobre com a turma.

[INQUÉRITO | Sonhos \(Clipe oficial\)](#)¹¹⁶

Direção: Levi Riera Vatauvuk | Direção de Fotografia: Leo Kawabe | Produção Musical: Pop Black (5 min, Brasil)

Aqui estão algumas questões que podem ser abordadas em relação a essa música:

- *Qual é a mensagem principal transmitida pela letra da música "Sonhos" de Inquérito e como essa mensagem reflete as realidades sociais e culturais do Brasil?*
- *Como Inquérito utiliza elementos musicais e líricos na música "Sonhos" para transmitir uma mensagem de esperança e resistência em face de desafios sociais e políticos?*

¹¹⁶ Disponível no link: <https://www.youtube.com/watch?v=WZ-q4MdCilA>

- *De que maneira as experiências e desafios apresentados na música se relacionam com questões contemporâneas e desafios enfrentados por jovens no Brasil?*
- *Como as escolhas líricas e musicais da música contribuem para a construção de um discurso sobre justiça social, igualdade e oportunidades para os jovens no Brasil?*
- *Quais são os valores e ideais promovidos na música “Sonhos” que podem inspirar ações e mudanças positivas na sociedade brasileira, especialmente no contexto da juventude e das comunidades periféricas?*

Para a escola

Este conto pode promover debates entre diferentes grupos, inclusive, pode ser utilizado nos momentos de formação docente. Além disso, vale compartilhar com a gestão escolar esta cartilha produzida pelo MEC, que apresenta estratégias de promoção de segurança na escola:

[ESCOLA SEGURA – Como lidar com conteúdos de violência online e conversar com crianças e jovens sobre o tema](#)¹¹⁷.

¹¹⁷ Disponível no link:

https://www.gov.br/mec/pt-br/centrais-de-conteudo/publicacoes/cartilha_escola_segura.pdf

Referências bibliográficas

BRASIL. Ministério da Educação. Cartilha: Escola segura: Como lidar com conteúdos de violência online e conversar com crianças e jovens sobre o tema. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/centrais-de-conteudo/publicacoes/cartilha_escola_segura.pdf. Acesso em: 21/05/2024.

BUTLER, Octavia Estelle. *Kindred: Laços de Sangue*. Tradução: Carolina Caires Coelho. São Paulo: Editora Morro Branco, 2019.

----- . Sons da fala. In: *Filhos de sangue e outras histórias*. São Paulo: Editora Morro Branco, 2019. Disponível em: <https://viewer.joomag.com/projeto-c%C3%A1psula-sons-da-fala-octavia-e-butler/0561402001568660208/p2?short&>. Acesso em: 21/05/2024.

REY, Beatriz R. Vence: Entenda o que foram as Leis Jim Crow nos Estados Unidos, Politize, 2023. Disponível em: <https://www.politize.com.br/leis-jim-crow/>. Acesso em: 21/05/2024.

75 anos de Octavia E. Butler, a "grande dama da ficção científica", Universidade Federal de Minas Gerais, 2022. Disponível em: <https://ufmg.br/comunicacao/noticias/75-anos-de-octavia-e-butler-a-grande-dama-da-ficcao-cientifica>. Acesso em: 21/05/2024.

Sobre as autoras

Eduarda Rodrigues é graduada em História pela Universidade Nove de Julho e Educadora Social pelo Senac. Escritora com textos publicados nas coletâneas “Narrativas Periféricas: entre pontes e saberes plurais” (2020), “Carolinas: a nova geração de escritoras negras brasileiras” (2021), “Comunidades e famílias multiespécies: aportes à saúde única em periferias” (2022) e “Micro-uai!” (2023). Em 2023, lançou seu primeiro livro de contos, intitulado “Pedras de Malacacheta”, através da Editora Mondru. Atualmente, Eduarda é graduanda do curso de Letras Português/Francês na Universidade de São Paulo.

Lara Rocha é mestre em Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa, na área de Literatura Afrobrasileira e Educação Antirracista, e gestora da área de Educação do CEERT. Foi professora de Língua Portuguesa e Coordenadora Pedagógica da Rede Municipal de São Paulo. Além disso, foi por 10 anos coordenadora pedagógica e educadora no Cursinho Popular Florestan Fernandes. Participou da concepção e execução do Projeto Travessia – Remição de pena através da leitura na Penitenciária Feminina da Capital. Atua também como consultora sobre Educação e Diversidade em instituições privadas e do terceiro setor.

3.5

Literatura afro-brasileira: propostas de trabalho com o livro “Leite do Peito”, de Geni Guimarães

Lara Rocha

[Público-alvo] Estudantes do Ensino Fundamental Anos Finais: 8º e 9º anos. Pode ser adaptada para 6º e 7º anos

[Duração] 11 encontros: 2 horas/aula por encontro

[Alinhamento à BNCC] 3 Competências | 6 Habilidades

Introdução

Esta sequência didática, concebida a partir da interlocução entre a **leitura literária** e a **Educação para as Relações Étnico-raciais**, propõe um trabalho com a obra *Leite do Peito*, de Geni Guimarães, a partir de aulas expositivas dialogadas, mediações de leitura, uso de recursos audiovisuais e rodas de conversa, e tem como principal instrumento pedagógico a elaboração de um diário de leitura.

Embora a proposta aqui aborde especificamente essa obra, é possível adaptá-la para outras produções literárias afro-brasileiras, ou até mesmo incorporar as referências bibliográficas ou oficinas para outras disciplinas. Por

exemplo, é possível realizar apenas a oficina de bonecas Abayomis, sem necessidade de vinculá-la à leitura de uma obra.

Também é possível adaptar os encontros, escolher os que julgar mais interessantes ou viáveis, incluir (ou excluir) temas, textos. Cabe a cada docente refletir sobre as necessidades, disponibilidades e objetivos do grupo, então sintam-se livres para adequar as ideias da maneira que desejarem.

Leitura de autoras(es) negras(os) na escola

Leia o artigo "*Por que trabalhar literatura afro-brasileira na escola?*" (página 39 desta publicação) , de Lara Rocha, e reflita sobre a importância de incluir a leitura de autoras(es) negras(os) no planejamento docente para o ensino de língua portuguesa.

Autora e obra

Geni Guimarães nasceu em 1947, em São Manuel, pequeno município do interior paulista. Ainda na infância, vai viver em Barra Bonita, município vizinho. A autora, que afirma ter herdado da mãe sua veia poética, passa a publicar textos nos jornais da cidade ainda no colégio. Seu primeiro lançamento foi o livro de poemas *Terceiro Filho*, em 1979. É nos anos 80 que se aproxima do Quilombhoje, grupo que edita os *Cadernos Negros*¹¹⁸, publicando contos e poemas. Em 1988,

¹¹⁸ Criada em 1978, e publicada anualmente e ininterruptamente desde então, a série *Cadernos Negros* tornou-se um marco, ao publicar contos e poemas de autoras e autores negros, tornando-se um dos principais veículos de divulgação da escrita afro-brasileira.

publica Leite do Peito, sua obra mais conhecida, adaptada no ano seguinte, 1989, para o que veio a ser o livro A cor da ternura, vencedor dos prêmios Jabuti e Adolfo Aisen. Geni também atuou muitos anos como professora.

Em 2019, a autora foi uma das convidadas da 6ª edição da Olimpíada de Língua Portuguesa e compartilhou suas lembranças e experiências. Confira o vídeo no link: [Entre memórias e afetos, alunos entrevistam Geni Guimarães](#)¹¹⁹.

Em 2020, a escritora foi homenageada pela Balada Literária. Para conhecer mais sobre a sua história, vale assistir o documentário [“Geni Guimarães”](#)¹²⁰, lançado durante o evento.

Aqui trabalharemos, então, com a obra *Leite do Peito*, que reúne contos autobiográficos e vão da infância à vida adulta, trazendo em cada palavra força e sensibilidade. Ao longo de toda a obra, questões de raça e classe são colocadas a partir do ponto de vista da narradora, nos levando refletir sobre o impacto do racismo, desde a infância, na formação de identidade de sujeitos negros.

Já no início, é possível perceber a profunda relação com a mãe, que trançava os cabelos da menina enquanto ela mamava e, quando questionada sobre o amor que tinha por Geni, estendia os braços. “Era o tanto certo do amor que precisava, porque eu nunca podia imaginar um amor além da extensão dos seus braços”, conta-nos a narradora.

Os contos que seguem carregam o mesmo olhar espirituoso e terno, ainda que experienciando episódios tão dolorosos, a exemplo das vivências escolares.

¹¹⁹ Disponível no link: <https://www.youtube.com/watch?v=0oAoUZ9J304&t=2s>.

¹²⁰ Disponível no link: <https://www.youtube.com/watch?v=3y2J-OxYUf0&t=2s>.

Em certa passagem, acompanhamos o 13 de maio e o encaminhamento dado pela professora à data. Geni, a partir das histórias contadas por Vó Rosária, uma amiga da família, havia escrito um poema para Princesa Isabel e mostrado para a professora, que lhe prometera que seria lido diante de todos na festinha em homenagem à princesa. Chegado o grande dia, a professora fala sobre o período da escravidão e da abolição a partir de uma perspectiva salvacionista, em que a Princesa Isabel seria a única responsável e a população negra ignorante e pouco envolvida com o processo. Diferente das histórias que ouvira em casa, sua ancestralidade já não inspirava orgulho: *“Quando dei por mim, a classe inteira me olhava com pena ou sarcasmo. Eu era a única pessoa dali representando uma raça digna de compaixão, desprezo. Quis sumir, evaporar, não pude”*.

Enfim, contrariando as estatísticas e vencendo preconceitos, Geni Guimarães torna-se professora. Uma “professora preta”, que, no primeiro dia de aula, tem que enfrentar o olhar preconceituoso de uma aluna, que não estava acostumada a ver mulheres negras naquela posição e, conseqüentemente, não se sente à vontade para estar na sala de Geni. Entretanto, com muita destreza, a narradora contorna a situação e aproxima a estudante, rompendo mais uma vez com as barreiras do racismo.

O diário de leitura

O diário de leitura é um instrumento pedagógico que contribui para a formação de leitores reflexivos e autônomos, por ser uma forma de construir as ideias e a si mesmo a partir de registros autorais.

As anotações contemplam diversos aspectos: dúvidas, dificuldades, tentativas de compreensão dos fatos, relações intertextuais e reflexões acerca do processo de leitura, incluindo, inclusive, a voz do narrador. O registro deve se dar como uma espécie de diálogo, em que a(o) estudante pergunte, responda e escute, tendo o texto como interlocutor, e é justamente as infinitas possibilidades de sistematizar as percepções que faz do diário de leitura uma ferramenta tão interessante.

Por se tratar de um diário e de um processo autônomo de elaboração, é fundamental explicitar que não existe uma resposta única esperada. As orientações devem visar o aprofundamento e qualidade da abordagem, referências e indagações, não o certo ou errado. Ah, não esqueça: é fundamental que a data dos registros conste no diário!

Vale ressaltar que o diário de leitura não é um diário íntimo, mas um espaço para considerações acerca da obra. Assim, a ideia não é que esse espaço seja destinado a desabafo pessoais, mas a reflexões que, ainda que extrapolem o texto, sejam pertinentes à leitura da obra.

O trabalho pedagógico com o diário de leitura não necessariamente envolve a leitura dos registros pela(o) docente, podem ser anotações que só a(o) estudante

terá acesso. Ou, pode funcionar até como instrumento de avaliação, fazendo-se necessário o compartilhamento dos escritos. Tudo vai depender do objetivo e do combinado feito com a turma. Não esqueçam de salientar, caso optem por ler os diários das(os) estudantes, como se dará o processo. Também não é necessário que a produção do diário fique restrita à sala de aula. É importante que haja momentos para o registro na escola, mas é possível estender essa atividade para casa, além de poder ser utilizado também como ferramenta para aprendizagem de outros conteúdos e disciplinas¹²¹.

Para que as(os) estudantes se interessem, pode ser atrativa a decoração do diário com desenhos, ilustrações ou recortes. Lembrem-se que a ideia é incentivar a conexão entre estudantes e o diário, então quanto mais se identificarem, inclusive esteticamente, melhor!

Para saber mais

Foi publicada na Gazeta do Povo uma proposta de uso dos diários de leitura para melhor aprofundamento e compreensão das obras de vestibular; vale dar uma olhada: [Elaboração de um diário de leituras](#)¹²².

Leia também o artigo “*Diário de leituras: caminhos de mediação do texto literário no cotidiano escolar*” (disponível como Anexo III, na página 629 desta publicação), de Maria Coelho Gomes.

¹²¹ MACHADO, Ana Rachel. *O diário de leituras: a Introdução de um Novo Instrumento na Escola*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

¹²² Disponível no link

<https://www.gazetadopovo.com.br/educacao/vida-na-universidade/vestibular/sugestao-pratica-a-elaboracao-de-um-diario-de-leitura-0s5nlg9qvo97ygozk1g7ltida/>.

Recursos materiais necessários

- Recursos audiovisuais (projektor e caixa de som).
- Cópias do livro Leite do Peito.
- Cadernos para o diário de leitura.
- Tecidos para confeccionar as bonecas Abayomis.
- Material de artes para confeccionar a capa dos diários de leitura, as ilustrações e colagens.

BNCC

Competências Específicas de Língua Portuguesa:

Competência específica nº 7

Reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias.

Competência específica nº 8

Selecionar textos e livros para leitura integral, de acordo com objetivos, interesses e projetos pessoais (estudo, formação pessoal, entretenimento, pesquisa, trabalho etc.).

Competência específica nº 9

Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do

senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura.

Práticas de linguagem / Objetos do conhecimento:

- **Leitura**

Objetos de conhecimento:

1. Reconstrução das condições de produção, circulação e recepção;
2. Apreciação e réplica;
3. Reconstrução da textualidade e compreensão dos efeitos de sentidos provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos;
4. Adesão às práticas de leitura;
5. Estratégias de leitura.

Habilidades:

(EF69LP44) Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo, em textos literários, reconhecendo nesses textos formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas e considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção.

(EF69LP46) Participar de práticas de compartilhamento de leitura/recepção de obras literárias/manifestações artísticas, como rodas de leitura, clubes de leitura, eventos de contação de histórias, de leituras dramáticas, de

apresentações teatrais, musicais e de filmes, cineclubes, festivais de vídeo, saraus, slams, canais de booktubers, redes sociais temáticas (de leitores, de cinéfilos, de música etc.), dentre outros, tecendo, quando possível, comentários de ordem estética e afetiva e justificando suas apreciações, escrevendo comentários e resenhas para jornais, blogs e redes sociais e utilizando formas de expressão das culturas juvenis, tais como, vlogs e podcasts culturais (literatura, cinema, teatro, música), playlists comentadas, fanfics, fanzines, e-zines, fanvídeos, fanclipes, posts em fanpages, trailer honesto, vídeo-minuto, dentre outras possibilidades de práticas de apreciação e de manifestação da cultura de fãs.

(EF69LP47) Analisar, em textos narrativos ficcionais, as diferentes formas de composição próprias de cada gênero, os recursos coesivos que constroem a passagem do tempo e articulam suas partes, a escolha lexical típica de cada gênero para a caracterização dos cenários e dos personagens e os efeitos de sentido decorrentes dos tempos verbais, dos tipos de discurso, dos verbos de enunciação e das variedades linguísticas (no discurso direto, se houver) empregados, identificando o enredo e o foco narrativo e percebendo como se estrutura a narrativa nos diferentes gêneros e os efeitos de sentido decorrentes do foco narrativo típico de cada gênero, da caracterização dos espaços físico e psicológico e dos tempos cronológico e psicológico, das diferentes vozes no texto (do narrador, de personagens em discurso direto e indireto), do uso de pontuação expressiva, palavras e expressões conotativas e processos figurativos e do uso de recursos linguístico-gramaticais próprios a cada gênero narrativo.

(EF69LP49) Mostrar-se interessado e envolvido pela leitura de livros de literatura e por outras produções culturais do campo e receptivo a textos que

rompam com seu universo de expectativas, que representem um desafio em relação às suas possibilidades atuais e suas experiências anteriores de leitura, apoiando-se nas marcas linguísticas, em seu conhecimento sobre os gêneros e a temática e nas orientações dadas pelo professor.

(EF89LP33) Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes – romances, contos contemporâneos, minicontos, fábulas contemporâneas, romances juvenis, biografias romanceadas, novelas, crônicas visuais, narrativas de ficção científica, narrativas de suspense, poemas de forma livre e fixa (como haicai), poema concreto, ciberpoema, dentre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores.

- **Produção de textos**

Objetos de conhecimento:

1. Consideração das condições de produção;
2. Estratégias de produção: planejamento, textualização e revisão/edição.

Habilidade:

(EF69LP51) Engajar-se ativamente nos processos de planejamento, textualização, revisão/edição e reescrita, tendo em vista as restrições temáticas, composicionais e estilísticas dos textos pretendidos e as configurações da situação de produção – o leitor pretendido, o suporte, o contexto de circulação

do texto, as finalidades etc. – e considerando a imaginação, a estesia e a verossimilhança próprias ao texto literário.

Objetivos gerais:

1. Estimular a leitura crítica do texto literário.
2. Refletir e dialogar com os textos lidos.
3. Refletir sobre as condições de produção do texto literário.
4. Estimular a leitura literária e a fruição estética.
5. Conhecer a se apropriar do gênero diário de leitura, levando em consideração estrutura e linguagem.
6. Articular o texto produzido ao texto literário lido e às discussões realizadas em sala.

Objetivos específicos:

1. Leitura compartilhada da obra "*Leite do Peito*".
2. Colaborar para a formação de leitores reflexivos.
3. Incentivar a formação de leitores literários.

4. Estimular um olhar crítico para questões raciais, de gênero e de classe social no Brasil.
5. Produção do diário de leitura.
6. Produção artística a partir da leitura da obra.

Estratégias

- Leitura da obra “Leite do Peito”.
- Rodas de conversa.
- Diário de leitura.
- Oficina de criação de bonecas Abayomi.

Roteiro de atividades

1ª Etapa: Introdução ao gênero Diário de leitura + confecção

Objetivos:

- Identificar as principais características do gênero a ser trabalhado.
- Confeccionar o diário de leitura.

Pressupostos:

COORDENAÇÃO
TÉCNICA



INICIATIVA



- Caso seja decidido que cada estudante trará o caderno de casa, é importante já ter solicitado previamente, para que neste dia todas(os) estejam com o material em mãos. Ou, se for viável, providenciar com a escola o material.
- Levar revistas, tesouras, tinta, canetas hidrográficas, lápis de cor e cola para confeccionar a capa do diário de leitura.

Atividades:

1. Apresentar o gênero “Diário de leitura” e como se dará sua elaboração ao longo dos encontros. Aqui, é importante levantar conhecimentos prévios da turma acerca do gênero, elencar diários conhecidos para então definir características do diário de leitura. Retomar aí os aspectos já apresentados acima, como a diferenciação do diário de leitura e do diário pessoal e os assuntos que devem ser registrados.
2. Propor a confecção da capa do diário de leitura a partir de recortes de revista ou ilustrações realizadas pelas(os) estudantes. O objetivo é que a(o) estudante se identifique e se interesse pelo trabalho.

2ª Etapa: Apresentação da proposta

Objetivos:

- Conhecer a obra e a autora.

- Conversar sobre o título “Leite do Peito” e levantar hipóteses, coletivamente, sobre o tema da obra.
- Elaborar o primeiro registro no diário de leitura.

Pressupostos:

- É importante já ter em mãos a cópia do livro que será utilizada. É possível adquirir exemplares no [site da editora](#)¹²³.

Atividades:

1. No primeiro momento, a ideia é apresentar para as(os) estudantes a autora Geni Guimarães. É possível aqui trazer alguns dados biográficos e imagens.
2. Exibir o [vídeo em que a autora conversa com o jornal Brasil de Fato](#)¹²⁴.
3. Conversar com as(os) estudantes acerca das impressões que tiveram ao conhecer um pouco sobre a autora: *O que lhes chamou atenção? O que acharam do relato dela? Sobre o que será que ela escreve?*
4. Já com o diário de leitura em mãos, apresentar a obra e levantar hipóteses a partir do título. Se possível, deixar que folheiem o livro, e pedir que observem os textos verbais e não-verbais presentes na capa, orelha, contracapa, índice.

¹²³ Disponível no link <https://www.mazzaedicoes.com.br/obra/leite-do-peito/>.

¹²⁴ Disponível no link <https://www.youtube.com/watch?v=8FBv8jGSPdc>.

5. Pedir que as(os) estudantes registrem no diário de leitura todas as impressões que conseguiram levantar acerca da obra: *que tipo de texto espera encontrar? Sobre o que você acha que o texto trata? Que informações é possível extrair a partir da capa?*

3ª Etapa: Conto “Primeiras Lembranças”

Objetivos:

- Leitura do primeiro capítulo “Primeiras Lembranças”.
- Registro das primeiras impressões no diário de leitura.

Pressupostos:

- É importante que a(o) docente já tenha lido e elencado as questões que gostaria de fazer ao longo da leitura.

Atividades:

1. Elencar oralmente, junto com as(os) estudantes, as primeiras lembranças que possuem da vida.
2. Iniciar a leitura do capítulo. Ao longo da leitura, levantar questionamentos acerca do capítulo. Seguem aqui algumas sugestões:

- “Mãe, se chover água de Deus, será que sai minha tinta?” (p.16). Qual o significado do questionamento feito pela menina Geni? Como será que ela costumava se sentir para desejar mudar a cor de sua pele?
- Por que a mãe passa a impedir que Geni mame, dizendo, inclusive, que seu leite estava podre?
- Por que Geni acha que sua mãe vai morrer?
- Como Geni se sentiu quando pediram que ficasse no quarto enquanto ela ouvia a mãe chorando?
- Por que a menina promete que chamará o futuro irmão de Jesus e doce-de-leite?
- Como Geni se sentiu ao ver o irmão?
- Por que, depois de conhecê-lo se viu descompromissada de chamá-lo de Jesus?
- O que podemos inferir sobre a imagem de Jesus que é difundida?
- Como essa imagem impacta o imaginário das crianças, a exemplo de Geni?

3. Após a conclusão da leitura, levantar as percepções sobre o que foi lido. Vale também elencar algumas características da narrativa, como tempo, espaço e foco narrativo.

4. Pedir que as(os) estudantes registrem as impressões em seus diários de leitura. Pode ser interessante sugerir que, ao longo da leitura, já estejam com os diários em mãos e façam anotações de trechos ou comentários que acharem pertinentes.

4ª Etapa: Conto “Fim dos meus natais de macarronada”

Objetivos:

- Leitura do segundo capítulo, “Fim dos meus natais de macarronada”.
- Refletir sobre os significados e memórias do natal e compreender que podem variar muito para cada sujeito.

Pressupostos:

- Dispor de aparelho de áudio e vídeo para exibição do vídeo.

Atividades:

1. Para iniciar a aula, sugerimos exibir [um vídeo extraído do programa Encontro com Fátima Bernardes](#)¹²⁵, em que algumas pessoas relatam suas principais lembranças do natal. A ideia é que o vídeo desperte o olhar das(os) estudantes para as diferentes relações com a data e instigar que comentem sobre suas memórias também.

¹²⁵ Disponível no link <https://globoplay.globo.com/v/2311453/>.

2. Iniciar a leitura do capítulo. Ao longo da leitura, levantar questionamentos acerca do capítulo. Seguem aqui algumas sugestões:

- Quais eram as tradições de natal da família de Geni?
- Qual era a relação das crianças com a comida naquela época?
- Qual era a expectativa de Geni ao saber que os brinquedos seriam distribuídos?
- Como era a postura, a princípio, do homem e da mulher que chegaram para distribuir os presentes?
- Como foi a relação da mulher com Cema, irmã de Geni?
- O que a motivou a agir dessa maneira?
- Como Geni se sentiu durante a entrega dos presentes para ela e seus irmãos? E depois?
- Como esse ocorrido afetou as memórias do natal de Geni e sua relação com a data?

Pedir que as(os) estudantes registrem as impressões em seus diários de leitura. Pode ser interessante sugerir que, ao longo da leitura, já estejam com os diários em mãos e façam anotações de trechos ou comentários que acharem pertinentes.

5ª Etapa: Conto “Tempos Escolares”

Objetivos:

- Leitura do capítulo "Tempos Escolares".
- Refletir sobre o lugar da escola na disseminação do racismo.
- Refletir sobre aspectos da vestimenta e higiene que diferenciam brancos e negros.

Pressupostos:

- É muito importante que, antes desse encontro, a(o) docente reflita e busque se aprofundar em debates sobre racismo na escola, a fim de mediar um debate bem embasado. Para isso, indicamos a leitura do texto [Combatendo o racismo na escola: abordagens possíveis](#)¹²⁶, do Centro de Referências em Educação Integral; e do artigo [O racismo que se perpetua entre os muros das escolas do Brasil](#)¹²⁷, publicado no Geledés.
- É interessante, para aprofundar o debate proposto a partir da leitura acerca dos critérios exacerbados de higiene que cobram de Geni, refletir sobre a perpetuação de valores como esse ao longo da história e como aparecem no dia a dia da população negra ainda hoje. No artigo [História da educação da população negra: o estado da arte sobre educação e relações](#)

¹²⁶ Disponível no link <https://educacaointegral.org.br/metodologias/combate-o-racismo-na-escola-abordagens-possiveis/>.

¹²⁷ Disponível no link

https://www.geledes.org.br/o-racismo-que-se-perpetua-entre-os-muros-das-escolas-do-brasil/?gclid=CjwKCAjw95D0BRBFiEiwAcO1KDOAYezKPDx9wuo6NFSal7Eu1oPm_OpZNW9wyJ-uWGNebiar5D4B-OxoCeBYOAvD_BwF.

[étnico-raciais \(2003-2014\)](#)¹²⁸, Marcelo Carvalho levanta questões fundamentais para pensarmos o papel da escola nesse processo. O artigo [O insulto racial: as ofensas verbais registradas em queixas de discriminação](#)¹²⁹, de Antonio Sérgio Alfredo Guimarães, também pode contribuir para o debate ao trazer alguns dos adjetivos frequentemente atribuídos à população negra, apontando a alta recorrência de comentários acerca da deficiência de limpeza e higiene a fim de desmoralizar os sujeitos negros.

- No intuito de aproximar o debate das(os) estudantes e apresentar indícios de que ainda hoje a população negra é deslegitimada por suas vestimentas e constantemente associada à sujeira, sugerimos apresentar a thread publicada no ano passado quando questionaram pessoas negras sobre o que fariam se o racismo acabasse hoje. A grande quantidade de comentários envolvendo “ir ao shopping de chinelo” ou “usar boné” revela como, ainda hoje, existem diferentes exigências com relação às vestimentas entre brancos e negros. Outra opção é comentar sobre a [experiência realizada por Pedro Fequiere para o BuzzFeed](#)¹³⁰, o autor realizou as mesmas atividades por duas semanas, mas vestido de maneira diferente para observar a diferença de tratamentos que receberia. Vale conferir.

¹²⁸ Disponível no link http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602018000300211.

¹²⁹ Disponível no link http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-546X2000000200002.

¹³⁰ Disponível no link <https://www.buzzfeed.com/br/pedrofequiere/um-homem-negro-vestiu-diferentes-tipos-de-roupas-p>.

Atividades:

1. Pedir que as(os) estudantes registrem no diário de leitura as lembranças marcantes da escola, enfatizando as sensações, ou seja, como costumam se sentir no espaço escolar, com colegas, professoras(es) e funcionárias(os).

2. Iniciar a leitura do capítulo. Ao longo da leitura, levantar questionamentos acerca do capítulo. Seguem aqui algumas sugestões:

- Como era a relação da mãe de Geni com a arrumação e higiene da menina? Por quê?
- O que a mãe responde quando Geni fala de Janete, uma colega que não vai tão arrumada?
- Qual é a relação da cor da pele das crianças com as cobranças de hábitos de higiene?
- Vocês acham justo que haja uma diferenciação nesse sentido?
- Será que atualmente ainda existem situações como essa, em que se cobra das pessoas negras que estejam mais arrumadas?
- Quem era Vó Rosária e qual a importância dela para a aprendizagem das crianças?
- Sobre o que costumavam ser as histórias contadas por ela?
- Por que Geni pergunta se a Princesa Isabel era santa?
- Por que a personagem ganhou tanta importância para Geni?

- *“Não briga com o Flávio no caminho que depois o pai dele conta pro Mariano. A corda rebenta do lado mais fraco e seu pai não gosta de ser chamado à atenção.”* (p.53). O que podemos imaginar sobre Flávio e seu pai a partir da afirmação da mãe de Geni?
- Por que será que Geni ficou tão insegura sobre beijar a professora?
- O que eram, provavelmente, os pauzinhos e as cobrinhas que a professora mandou a turma copiar no caderno?
- Para Geni, fazia sentido desenhar pauzinhos tortos e cobras sem cabeça?
- O que a menina estava imaginando enquanto a professora passava a lição?
- *“Deus me livre. Nunca teria coragem de interrompê-la. Nunca teria coragem de interrompê-la. Além do mais, ela também devia saber. Era professora.”* O que esse comentário revela sobre o modo como Geni enxergava a professora?
- Por que ela não conseguiu fazer a atividade?
- Qual foi a reação da professora quando viu que a menina não havia copiado as cobrinhas e pauzinhos? E a de Geni?
- Depois de Geni beijar a professora, a menina, por acaso, olha pra trás. O que ela vê?
- Por que a professora limpa o beijo da menina?
- O que ela observa sobre a aparência da professora?

- Qual o impacto dessa cena para Geni?

3. Relacionando os tópicos já levantados sobre os hábitos de higiene exigidos de Geni – mas não de Janete – contextualizar e apresentar a thread e/ou a experiência de Pedro Fequiere. Conversar com as(os) estudantes sobre suas experiências¹³¹. Sugestões:

- Vocês imaginavam que as pessoas vivenciassem experiências como essa?
- Vocês conhecem alguém que já obteve tratamentos diferenciados por não estarem tão arrumados?
- Vocês costumam se preocupar com a roupa que vão usar ao sair de casa, levando em consideração, principalmente, diferentes abordagens a depender do tipo de roupa que estarão usando?
- Vocês acham que todas as pessoas passam por isso?
- Por que vocês acham que existe uma diferenciação?

Pedir que as(os) estudantes registrem as impressões em seus diários de leitura. Pode ser interessante sugerir que, ao longo da leitura, já estejam com os diários em mão e façam anotações de trechos ou comentários que acharem pertinentes.

¹³¹ É difícil inferir as respostas que estudantes darão para esses questionamentos, já que a depender da região, da classe social, do gênero e da idade, poderão interpretar e contestar de maneiras muito diversas. Para muitos estudantes de brancos de classe baixa, esse também pode ser um fator relevantes; ou para meninas, que também pensam sobre as roupas porque estão sujeitas a violências. De todo modo, é um debate interessante e que deve ter suas respostas contextualizadas.

6ª Etapa: Registro/ ilustração: quem são os personagens históricos memoráveis?

Objetivos:

- Elencar personagens históricos marcantes e analisar suas características.
- Debater sobre o lugar da escola na difusão de histórias únicas.

Pressupostos:

- Ao propor a atividade, é fundamental que a(o) docente perceba as deficiências que a lembrança exclusiva de personagens brancos revela. É possível que haja exceções e que estudantes retratem personagens negras, e isso deve ser comentado, mas é muito recorrente que personagens como Tiradentes, Dom Pedro, Princesa Isabel, Anita Garibaldi ou Pedro Álvares Cabral ocupem maior espaço em nossa memória. Sabemos que isso não ocorre ao acaso e não devemos nos sentir pessoalmente culpados por isso, mas é fundamental refletir sobre o porquê e, principalmente, como podemos reverter esse quadro e possibilitar aos nossos estudantes referências amplas. Vale ressaltar também que não queremos com isso excluir da história personagens como os anteriormente citados, apenas reforçamos a importância de se conhecer diferentes experiências e pontos de vista.
- Outro ponto a ser abordado é como frequentemente personagens negras são retratadas como brancas, a exemplo de [Machado de Assis no marcante](#)

[comercial da Caixa Econômica](#)¹³², ou como muitas vezes sequer imaginamos que certas pessoas não seriam brancas, como [Teodoro Sampaio](#)¹³³, [André Rebouças](#)¹³⁴ ou [Alexandre Dumas](#)¹³⁵.

- Para refletir sobre esse tema, sugerimos o vídeo [O perigo de uma história única](#)¹³⁶, da escritora Chimamanda Ngozi Adichie, a ser exibido também para as(os) estudantes.
- Sugerimos também a leitura da obra [Heroínas Negras Brasileiras em 15 cordéis](#)¹³⁷, de Jarid Arraes. O livro apresenta histórias de personagens frequentemente esquecidas, mas que tiveram atuações incríveis. Vale conferir e trabalhar na escola.
- Nesse dia, é importante dispor de materiais de arte, como lápis de cor, tintas e canetas hidrográficas para realizar a ilustração.

Atividades:

1. Pedir que estudantes registrem uma personagem histórica presente em sua memória. Pedir que busquem lembrar das pessoas que costumam aparecer nos livros de história ou literatura, em séries e telenovelas. Orientar que não há a

¹³² Disponível no link <https://www.youtube.com/watch?v=10P8fZ51Wk>.

¹³³ Disponível no link <http://www.letras.ufmg.br/literafro/ensaistas/1386-teodoro-sampaio>.

¹³⁴ Disponível no link

https://www.geledes.org.br/saga-dos-engenheiros-reboucas/?gclid=Cj0KQCjwmpb0BRCBARIsAG7y4zbtVxloJDSnGJNafBha5TziaOacJ5KVNOr-klfED2DhTF2U1YszA0aAv4BFALw_wcB.

¹³⁵ Disponível no link <http://negrosgeiais.blogspot.com/2014/01/alexandre-dumas-1802-1870.html>.

¹³⁶ Disponível no link https://www.ted.com/talks/chimamanda_ngozi_adichie_the_danger_of_a_single_story/transcript?language=pt.

¹³⁷ Disponível no link

<http://www.letras.ufmg.br/literafro/resenhas/ensaio/396-seis-paginas-da-memoria-negra-feminina-os-cordeis-de-jarid-arraes>.

necessidade de ser um retrato fidedigno, preciso, é possível que construam da maneira que lhes vier à mente.

2. Uma vez finalizada a ilustração, pedir que comentem quem desenharam e porque aquela personagem foi marcante. Buscar analisar e debater, ao final, a recorrência – ou não – de características comuns entre os desenhos, como nacionalidade, tipo físico e gênero.

3. Exibir o vídeo [O perigo de uma história única](#)¹³⁸, da escritora Chimamanda Ngozi Adichie e conversar com a turma sobre as impressões. *Que histórias únicas estamos reproduzindo e como podemos romper com essa lógica?*

7ª Etapa: Conto “Metamorfose”

Objetivos:

- Leitura do capítulo "Metamorfose".
- Refletir sobre o movimento abolicionista no Brasil e a participação da população negra no processo.
- Refletir sobre o impacto da escola e das abordagens em aula na saúde mental de estudantes.

Pressupostos:

¹³⁸ Disponível no link https://www.ted.com/talks/chimamanda_ngozi_adichie_the_danger_of_a_single_story/transcript?language=pt.

- Para mediar o debate acerca da atuação da população negra pelo fim da escravidão, sugerimos a matéria [A luta esquecida dos negros pelo fim da escravidão no Brasil](#)¹³⁹, publicada em 2018 pela BBC Brasil. O texto é simples e muito completo, trazendo fotos, gráficos e notícias de jornais da época. O material pode, inclusive, ser trabalhado com as(os) estudantes na sala de informática.
- Uma das sugestões para instigar o debate com as(os) estudantes é a música Dona Isabel, do [Mestre Toni Vargas](#)¹⁴⁰. A letra desconstrói a visão idealizada e errônea ao trazer a Princesa Isabel como interlocutora e questioná-la sobre sua atuação no processo abolicionista. Ao abordar a canção, é interessante retomar também o lugar da [capoeira como movimento de resistência à escravidão](#)¹⁴¹.

Atividades:

1. Iniciar a leitura do capítulo. Ao longo da leitura, levantar questionamentos acerca do capítulo. Seguem aqui algumas sugestões:

- Por que a menina fica tão insegura de mostrar o poema à professora? O que lhe faz ter coragem de mostrá-lo?
- Como a professora agiu depois de Geni entregar o poema?
- O que essa reação causa na menina?

¹³⁹ Disponível no link <https://www.bbc.com/portuguese/resources/idt-sh/lutapelaabolicao>.

¹⁴⁰ Disponível no link <https://som13.com.br/mestre-toni-vargas/biografia>.

¹⁴¹ Disponível no link <https://som13.com.br/mestre-toni-vargas/biografia>.

- Como Geni se sente com o comentário do diretor?
- O que Geni observou ao levantar sua mão?
- Por que será que a professora, mesmo sabendo que a menina havia escrito um poema, não a escolheu?
- Como Geni se sentiu nos dias antes da leitura do poema?
- O que Geni imaginou que poderia lhe acontecer caso mentisse que estava doente para não ir para a escola e ler o poema?
- No dia 13 de maio, a professora começou a contar histórias da época da escravidão, como eram essas histórias?
- Qual era o tratamento dado pela professora às pessoas negras escravizadas?
- Qual era a diferença entre as histórias contadas pela professora e por Vó Rosária?
- Por que será que o relato da avó enxergava a população negra como corajosa e combativa?
- Como o ponto de vista da professora fez com que Geni se sentisse?
- Como as colegas de Geni reagiram?
- Por que é tão problemático que, ao contar a história da população negra, se inspire apenas pena de seus descendentes?

- Na hora da leitura, Geni não conseguiu declamar seu poema. Como a professora reagiu?
- Vocês acham que a postura da professora foi adequada? Por quê?
- Como Geni se sentiu na volta para casa?
- Por que vocês imaginam que ela não contou para a mãe o que ocorreu?
- Qual era o objetivo de Geni ao esfregar na perna o pó de tijolo?
- Qual o significado que podemos atribuir a uma ação tão violenta como essa?
- *“Dentro de uma semana, na perna só uns riscos denunciavam a violência contra mim, de mim para mim mesma. Só ficaram as chagas da alma esperando.”* Como podemos interpretar essa passagem?
- Como vocês se sentem ao final dessa leitura?

2. Apresentar para as(os) estudantes a canção [Dona Isabel, do Mestre Toni Vargas](#)¹⁴², e conversar sobre os temas levantados na música. Sugestões:

- Que efeitos o compositor constrói ao iniciar a música com artigos do Código Penal?
- De que maneira o diálogo com a princesa Isabel desconstrói a história disseminada pela professora de Geni?
- Vocês acreditam que se a professora de Geni tivesse apresentado a música para a turma, a menina teria se sentido da mesma maneira? Por quê?

¹⁴² Disponível no link <https://www.lettras.mus.br/mestre-toni-vargas/353001/>.

3. Pedir que as(os) estudantes registrem as impressões em seus diários de leitura. Pode ser interessante sugerir que, ao longo da leitura, já estejam com os diários em mão e façam anotações de trechos ou comentários que acharem pertinentes.

8ª Etapa: Oficina de Abayomis

Objetivos:

- Refletir, a partir da confecção de bonecas Abayomis, sobre a resistência do povo negro à escravidão.

Pressupostos:

- Para a realização da oficina de bonecas Abayomi, pode ser interessante trazer uma convidada. Em muitas cidades, existem artesãs que se dedicam a esse trabalho e pode ser um momento interessante para aproximar a escola dessas atividades.
- Caso não seja possível, é completamente viável que a(o) própria(o) docente medie a atividade, por se tratar de procedimentos artísticos relativamente simples. Para compreender a história e o processo de confecção da boneca, sugerimos os seguintes vídeos: [História da boneca Abayomi](#)¹⁴³, com Noeli Souza; [Construindo a boneca Abayomi](#)¹⁴⁴, do canal CultÁfrica.



¹⁴³ Disponível no link <https://www.youtube.com/watch?v=CGGG92EfGJI>.

¹⁴⁴ Disponível no link <https://www.youtube.com/watch?v=Yq1WXqleqSI>.

- Caso o trabalho seja desenvolvido com turmas de Educação Infantil ou Ensino Fundamental I, sugerimos o vídeo [Um encontro precioso](#)¹⁴⁵, do Quintal da Cultura.
- Além disso, recomendamos a leitura do texto “[Bonecas Abayomi: símbolo de resistência, tradição e poder feminino](#)”¹⁴⁶, publicado por Kauê Vieira no portal Afreaka.
- Como trilha sonora para inspirar a oficina, sugerimos a música [Abayomi \(É Preta\)](#)¹⁴⁷, de Marina Iris, Marcelle Motta, Maria Menezes, Nina Rosa & Simone Costa.
- Para a realização da oficina, é necessário dispor dos materiais artísticos para a confecção da boneca: tecidos pretos, tecidos coloridos e tesoura.

Atividades:

1. Antes de começar a oficina, é interessante apresentar para a turma a origem do nome Abayomi e explicar que existem diferentes versões para seu significado e história.
2. Comentar com as(os) estudantes que a simplicidade dos processos não é coincidência: uma vez que a confecção ocorria nos porões dos navio negreiros, era impossível que dispusessem de muitos materiais, daí a possibilidade de fazer a boneca apenas com os tecidos e amarrações.

¹⁴⁵ Disponível no link <https://www.youtube.com/watch?v=L0tmFVdW9Y4>.

¹⁴⁶ Disponível no link <http://www.afreaka.com.br/notas/bonecas-abayomi-simbolo-de-resistencia-tradicao-e-poder-feminino/>.

¹⁴⁷ Disponível no link <https://www.youtube.com/watch?v=TOkR1503RCU>.

3. Estimular que, independente do gênero, participem do processo. Pode haver resistência por parte de alguns, mas essa é uma proposta pedagógica como tantas outras e o objetivo vai além da confecção.

9ª Etapa: Conto “Alicerce”

Objetivos:

- Leitura do capítulo "Alicerce".
- Refletir sobre que características são associadas a Deus no texto.

Pressupostos:

- Uma das passagens no conto que mais chamam atenção é o questionamento que Geni faz ao pai sobre a cor de Deus. Embora o tema seja polêmico e possibilite algumas tensões, é interessante investigar o que se tem falado sobre isso recentemente, a fim de embasar melhor discussões que por ventura surjam na aula. Vale ressaltar que a orientação não é, necessariamente, desenvolver esse debate com as(os) estudantes, por saber que nem todas(os) se sentem confortáveis para isso. Assim, as sugestões são, principalmente, para as(os) docentes, podendo, se for o caso, ser compartilhadas com a turma.

- Sugerimos então a matéria [Ponto de vista: por que é importante saber que Jesus não era branco](#),¹⁴⁸ publicada pela BBC, que aborda aspectos científicos, históricos e geográficos sobre a origem étnica de Jesus; o artigo [E Se Deus For NEGRO](#)¹⁴⁹, de Walter Nunes; e o vídeo [Jesus é negro](#)¹⁵⁰, do Pastor Henrique Vieira.

Atividades:

1. Iniciar a leitura do capítulo. Ao longo da leitura, levantar questionamentos acerca do capítulo. Seguem aqui algumas sugestões:

- A partir do título, Alicerce, o que podemos inferir sobre o capítulo?
- Por que a imagem e a história de Pelé são tão inspiradoras para o pai de Geni?
- *“Pai, o que mulher pode estudar? / Pode ser costureira, professora... – deu um risinho forçado e quis encerrar o assunto. – Deixemos de sonho. / Vou ser professora. – falei num sopro.”* O que essa afirmação revela sobre a época? Você acredita que, se fosse atualmente, a resposta ainda seria a mesma?
- Qual era a importância do estudo para a família de Geni?
- O que você imagina que o pai de Geni sentiu quando a filha afirmou que seria professora?

¹⁴⁸ Disponível no link <https://www.bbc.com/portuguese/geral-47985039>.

¹⁴⁹ Disponível no link <https://www.geledes.org.br/e-se-deus-for-negro/>.

¹⁵⁰ Disponível no link <https://www.youtube.com/watch?v=ZPvF6j-hwhc>.

- “[...] vocês de cor são feitos de ferro.” O que o administrador provavelmente quis dizer com essa afirmação?
- Por que o pai de Geni ficou tão incomodado com a colocação do administrador?
- O que vocês teriam respondido?
- “Ele pode até ser branco. Mas, mais orgulhoso do que eu não pode ser nunca. Uma filha professora ele não vai ter.” Como vocês imaginam que Geni se sentiu ao ouvir essa afirmação?
- Por que o pai de Geni considera uma blasfêmia imaginar que Deus seja preto?
- “É que se ele fosse preto, quando ele morresse, o senhor podia ficar no lugar dele. O senhor é tão bom.” O que motivou Geni a falar isso para o pai?
- Que concepção de Deus podemos imaginar que tem a menina? Quais características fazem parte desse Deus?
- O que essa colocação de Geni revela sobre a relação dos dois?
- Como o pai de Geni reagiu ao comentário da filha?
- Depois de ler o conto, as hipóteses acerca do título se confirmaram?
- O que o título nos revela sobre a relação de Geni com o pai?
- Qual a importância de ter o pai como alicerce para a trajetória de Geni?

- Existe alguém na vida de vocês que pode ser considerado como um alicerce?

Pedir que as(os) estudantes registrem as impressões em seus diários de leitura. Pode ser interessante sugerir que, ao longo da leitura, já estejam com os diários em mão e façam anotações de trechos ou comentários que acharem pertinentes.

10ª Etapa: Conto “Força Flutuante”

Objetivos:

- Leitura do capítulo “Força Flutuante”.

Pressupostos:

- Tendo como ponto de partida a experiência de racismo vivida por Geni em seu primeiro dia como professora, propomos aqui um debate acerca deste tema. A proposta envolve a análise e a comparação de quatro notícias recentes em que professoras foram discriminadas no ambiente escolar.
- A fim de embasar as discussões, indicamos a leitura dos seguintes textos: [Histórias de Professores de Línguas e Experiências com Racismo: uma reflexão para a formação de professores](#)¹⁵¹, publicado pela Profª. Drª. Aparecida de Jesus Ferreira no Geledés; a reportagem feita pela Folha de

¹⁵¹ Disponível no link

https://www.geledes.org.br/historias-de-professores-de-linguas-e-experiencias-com-racismo-uma-reflexao-para-a-formacao-de-professores/?gclid=CjwKCAjwg6b0BRBMFiwANd1_SHtEzWgYCzoCePAwlytTlaML-LqjxijAKyo4LRuuzqIEkKuFPfBYhoC-IAQAvD_BwE.

São Paulo, [Professora vítima de racismo revive agressões da infância: 'Fui chamada de macaca'](#)¹⁵²; e o artigo [Trajetórias socioespaciais de professoras negras](#)¹⁵³, de Lorena Souza e Alecsandro Ratts.

- Sugerimos também as dissertações [Professoras negras: construindo identidades e práticas de enfrentamento do racismo no espaço escolar](#)¹⁵⁴, de Claudilene Maria da Silva, e [Professores negros, experiências de discriminação, de racismo e pedagogias anti-racistas](#)¹⁵⁵, de Lúcia Helena de Assis Machado.

Atividades:

1. Iniciar a leitura do capítulo. Ao longo da leitura, levantar questionamentos acerca do capítulo. Seguem aqui algumas sugestões:

- Por que vocês imaginam que a diretora e as mães lançaram sobre Geni “olhares duvidosos”?
- Quais seriam, provavelmente, as intenções veladas das mães ao observarem Geni e por que a professora sente que gostariam de ver seu certificado?
- “Eu tenho medo de professora preta.” Como vocês imaginam que Geni se sentiu ao ouvir essa afirmação? E como vocês se sentiriam? O que essa afirmação revela sobre a criança? E sobre sua família?

¹⁵² Disponível no link

<https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2018/10/professora-vitima-de-racismo-revive-agressoes-da-infancia-fui-chamada-de-macaca.shtml>.

¹⁵³ Disponível no link https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/245/o/stg2006_06.pdf.

¹⁵⁴ Disponível no link <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/4887>.

¹⁵⁵ Disponível no link <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2569/3360.pdf?sequence=1>.

- *“Não faz mal. Eu coloco ela na classe da outra professora de primeira.”* Por que vocês imaginam que a diretora reagiu dessa maneira? Como vocês imaginam que Geni se sentiu com a reação da diretora? Será que ela se sentiu apoiada, amparada?
- *“Por favor. Deixe que nós nos possamos conhecer.”* Como é a postura de Geni frente à colocação da diretora e a postura da criança?
- *“Vi, então que era muito pouco tempo para provar a tão nova gente minha igualdade, competência.”* Que desafios Geni teve que enfrentar nessa situação?
- É comum que, além do desafio de construir o conhecimento com os estudantes, as(os) professoras(es) tenham, antes de tudo, que se provar igualmente capazes e providas(os) dos mesmos direitos? Será que hoje em dia ainda é assim também?
- *“Gostaria que você entrasse na classe depois. Assim você senta na minha cadeira e toma conta da minha bolsa, enquanto eu trabalho.”* O que vocês imaginam que estava por trás da estratégia adotada por Geni? Como a criança reagiu à proposta?
- Como foi a reação de Geni ao ver o desenho da criança?
- Vocês se lembram de alguma experiência vivida por Geni anteriormente que se parece com essa cena? (Episódio das cobrinhas sem cabeça)
- Como a professora de Geni reagiu ao ver seu desenho?

- Por que vocês acreditam que ela agiu de um modo diferente?
- Como a menina se comportou ao final da aula?
- O que o desfecho da história revela sobre a estratégia de Geni?
- Como vocês se sentiram ao ouvir esse conto?

2. A partir da análise das notícias abaixo, comparar as experiências vivenciadas por Geni e pelas professoras da contemporaneidade.

- [Professora da UFRB denuncia racismo de aluno que recusou receber prova em sala de aula](#)¹⁵⁶.
- [Diretora de escola sugere usar 'chicote do bom' contra professora negra](#)¹⁵⁷.
- [Professora sofre racismo em escola estadual de São Paulo](#)¹⁵⁸.
- [Professor é vítima de ofensas racistas: "seu lugar não é na sala de aula"](#)¹⁵⁹.

¹⁵⁶ Disponível no link

<https://g1.globo.com/ba/bahia/noticia/2019/12/10/professora-da-urfb-denuncia-racismo-de-aluno-que-recusou-receber-prova-em-sala-de-aula-video.ghtml>.

¹⁵⁷ Disponível no link

<https://www.cartacapital.com.br/educacao/diretora-de-escola-sugere-usar-chicote-do-bom-contraprofessora-negra/>.

¹⁵⁸ Disponível no link

<https://www.terra.com.br/noticias/brasil/policia/professora-e-vitima-de-racismo-em-escola-estadual-de-sp.32d01026f03f930f5ab514f40786ce82wtve9x3r.html>.

¹⁵⁹ Disponível no link

<https://www.gazetadopovo.com.br/educacao/professor-e-vitima-de-ofensas-racistasseu-lugar-nao-e-na-sala-de-aula-f2a6s0tnebt5l5ye0ephv0cm/>.

Pedir que as(os) estudantes registrem as impressões em seus diários de leitura. Pode ser interessante sugerir que, ao longo da leitura, já estejam com os diários em mãos e façam anotações de trechos ou comentários que acharem pertinentes.

11ª Etapa: Confeção da colagem

Objetivos:

- Sistematizar conhecimentos e reflexões elaboradas ao longo do bloco.
- Elaborar a partir do trabalho artístico pontos de identificação das(os) estudantes com a obra.

Pressupostos:

- Para a realização dessa atividade é interessante orientar as(os) estudantes a buscar referências na obra que desejem ilustrar. Caso seja possível dispor alguns exemplares da obra, deve-se pedir que incluam na produção um trecho que tenha lhes chamado atenção.
- Para a colagem, é importante ressaltar que a colagem deve funcionar como um quebra-cabeça, em que diferentes figuras se juntam para formar a composição geral. Assim, a ideia não é colar várias pequenas imagens separadas, mas criar uma cena, construir uma ideia, a partir dos vários recortes.

- Como sugestão, propomos o texto [Pequena oficina de colagem: o básico](#)¹⁶⁰ e a publicação do Wikihow, [Fazendo uma colagem de papel](#)¹⁶¹.
- Nesse encontro, é necessário dispor de materiais artísticos como tesoura, cola, canetas hidrográficas e revistas para ser recortadas.

Atividades:

1. Pedir que as(os) estudantes busquem retomar oralmente os momentos da obra que lhes marcou. Se for possível, pedir que localizem a passagem no livro e anotem.
2. Orientar sobre o objetivo da colagem: a ideia é sistematizar, refletir, a partir dos recortes as sensações e reflexões construídas a partir da narrativa.
3. É interessante aproveitar esse momento mais descontraído para conversar com as(os) estudantes sobre o processo de leitura da obra, o que acharam do diário de leitura e das reflexões que surgiram ao longo dos encontros.

Referências bibliográficas:

BRASIL/MEC. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília-DF: MEC, 2004.

CARNEIRO, Sueli. *Epistemicídio*. Geledés. 2014. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/epistemicidio>. Acesso em 14 out. 2024.

¹⁶⁰ Disponível no link <http://filfelix.com.br/2015/05/processo-criativo-pequena-oficina-de-colagem-o-basico.html>.

¹⁶¹ Disponível no link <https://pt.wikihow.com/Fazer-uma-Colagem>.

CASTRO, Hebe M. Mattos de. Laços de família e direitos no final da escravidão. In: ALENCASTRO, Luis. Felipe. *História da Vida Privada No Brasil*. Vol. 2. São Paulo: Cia das Letras, 1997.

CUTI, Luiz Silva. *Literatura Negro-brasileira*. São Paulo: Selo Negro, 2010.

DAVIS, Angela. *Mulheres, raça e classe*. Tradução de Heci Regina Candiani. São Paulo: Boitempo, 2016

DUARTE, Eduardo de Assis; FONSECA, Maria Nazareth Soares. (Org.) *Literatura e afrodescendência no Brasil: antologia crítica*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011, vol. 4, História, teoria, polêmica.

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

Sobre a autora

Lara Rocha é mestra em Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa, na área de Literatura Afrobrasileira e Educação Antirracista pela Universidade de São Paulo (USP). É Coordenadora de Educação do CEERT. Foi professora de Língua Portuguesa e coordenadora pedagógica da rede municipal de São Paulo. Além disso, foi por 10 anos coordenadora pedagógica e educadora no Cursinho Popular Florestan Fernandes. Participou da concepção e execução do Projeto Travessia – Remição de pena através da leitura na Penitenciária Feminina da Capital. Atua também como consultora sobre Educação e Diversidade em instituições privadas e do terceiro setor. Contato: lararocha.9.2@gmail.com

4. Artigos reflexivos sobre o ensino de história e culturas indígenas nas escolas

Nesta seção você encontra publicações com reflexões que dialogam com a Lei nº 11.645/08. Em “*Educação Escolar Indígena: Existir para Resistir!*”, a autora Zilma Rosana Acevedo Oliveira apresenta os princípios desta prática educacional e argumenta sobre como **a educação escolar indígena pode contribuir para a construção de um sistema educacional mais inclusivo.**

No artigo “*Um breve panorama das línguas indígenas do Brasil*”, Anari, do povo Pataxó, destaca **a importância da luta pela preservação das línguas indígenas**, reforçando a necessidade de políticas de valorização e co-oficialização desses idiomas como ato de justiça e resistência cultural.

Em “*Um tronco para chamar de nosso*”, a escritora e pesquisadora Makuxi Trudruá Dorrico apresenta a obra de Kamuu Dan, “*Makunaimã taani – Presente de Makunaimã*”, **abordando a resistência cultural dos povos Makuxi e Wapichana e destacando a cosmologia, espiritualidade e a luta contra as imposições coloniais**, como a monocultura e o uso de agrotóxicos, que impactam a conexão sagrada dos alimentos e da terra.

No texto “*As línguas dos povos indígenas no contexto escolar*”, o professor de tupi-guarani e indígena de Peruíbe (SP) Luã Apyka fala sobre **a pluralidade linguística e cultural do Brasil e ainda defende a importância da escola para difundir conhecimentos sobre as culturas indígenas.**

Em “*Artes verbais indígenas: portais para uma educação pluriversal*”, a pesquisadora e escritora Macuxi Sony Ferseck mostra **como as poéticas indígenas baseadas na oralidade abordam temas como infâncias, espiritualidade e**

território, estabelecendo uma relação harmônica com a natureza, e apresenta uma reflexão sobre os modos de entender o próprio fazer educacional a partir da pluriversalidade.

Já o artigo “*Lê, para se encontrar no mundo: a literatura indígena na sala de aula*”, a professora Makuxi Jeane de Almeida da Silva apresenta sua experiência em uma escola indígena de Roraima com **a leitura de obras de autoras(es) indígenas para promover o reconhecimento e a valorização das culturas originárias.**

Não deixe de ler também a publicação “*Pela literatura, conhecer jovens indígenas brasileiros*”, na qual a autora Marina Almeida **parte do exercício comparativo de vivências cotidianas de estudantes ao de crianças e jovens apresentadas(os) em obras literárias indígenas como uma forma de conhecer mais sobre esses povos.**

4.1

Educação Escolar Indígena: Existir para resistir!

Zilma Rosana Acevedo Oliveira

Quando falamos em **Educação**, primeiramente nos remetemos às normas e padrões sociais. Houaiss (2017) nos diz que Educação “é o ato ou processo de educar [...] Conhecimento e observação dos costumes da vida social; civilidade, delicadeza, polidez, cortesia”. Paralelo a esse conceito, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, 1996, Art. 1º) conceitua Educação como “*processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais*”, ou seja, educação se faz em todo e qualquer espaço de convivência pessoal e social.

Educação Indígena é a ação que se faz no cotidiano da vida da comunidade de cada povo indígena, conforme sua organização social, seus modos e costumes de socialização e convivência diária, por meio do significado de ser e de pertencer ao seu povo, manifestando seu modo próprio de bem viver a partir de suas línguas, crenças, mitologias e conhecimentos ancestrais que são repassados a suas gerações em um processo natural e contínuo.

É importante formalizar a Educação Escolar para os Povos Indígenas, não nos padrões da educação e das escolas convencionais. A implementação da **Educação Escolar Indígena** advém com a promulgação da Constituição Federal de

1988, estabelecendo a legalidade para um ensino que atenda às necessidades dos Povos Indígenas. Em um primeiro momento sob supervisão e responsabilidade da FUNAI, e a partir de 1991, pelo Ministério da Educação, novas regulamentações passaram a ser constituídas, objetivando princípios e orientando as práticas pedagógicas indígenas, promovendo e construindo instrumentos legais para as propostas pedagógicas com suas identidades educativas, efetivando o ensino bilíngue/multilíngue, inter/multicultural, específico e diferenciado.

Instrumentalizadas, as escolas indígenas passam a ser denominadas “estabelecimentos de ensino, localizadas no interior das terras indígenas, voltado para o atendimento das necessidades escolares expressas pelas comunidades indígenas” (Parecer 14/99, 1999, p.10), sendo-lhes garantidos e assegurados usufruir de todos os direitos para a manutenção do ensino – merenda escolar, transporte, material didático apropriado, infraestrutura e formação de professoras(es) indígenas – devendo o Sistema de Ensino desenvolver programas integrados de ensino e pesquisa para ofertar a educação escolar bilíngue e intercultural aos Povos Indígenas, conforme resguarda o artigo 78 da LDB.

Em 2009, como resultado do diálogo entre o poder público – representado pelo Governo Federal, Estados e Municípios – e os Povos Indígenas e Sociedade Civil, fora promulgado o Decreto n.º 6.861, que versa sobre a Educação Escolar Indígena e define sua organização em territórios etnoeducacionais com a participação dos Povos Indígenas, observando sua territorialidade e especificidade.

Como exemplo de territorialidade e especificidade, trazemos a realidade do Território Etnoeducacional Rio Negro, no Amazonas, que abrange os três

municípios ao curso do Rio Negro: Barcelos, Santa Isabel e São Gabriel da Cachoeira, cujas jurisprudências administrativas dos respectivos municípios devem legitimar a oferta da Educação Escolar Indígena, respeitados os níveis e modalidades de ensino das escolas indígenas, atendendo os princípios da educação intercultural, comunitária, específica e diferenciada, assim como a participação direta dos agentes envolvidos, estabelecendo e construindo coletivamente suas próprias pedagogias junto às comunidades indígenas.

Para atender a este anseio, os projetos políticos pedagógicos devem ser construídos de acordo com a real necessidade da escola e da comunidade, de modo que as ações pedagógicas devem compreender que, “sendo distintos os grupos humanos, suas necessidades básicas também o seriam, inclusive suas necessidades de aprendizagem” (SHIROMA, 2004, p. 58).

Deste modo, as escolas indígenas pertencentes ao Território Etnoeducacional Rio Negro nos fazem vislumbrar um avanço significativo. Especificamente no município de São Gabriel da Cachoeira (AM), observamos um Sistema Municipal de Ensino alinhado às necessidades educativas das comunidades indígenas, apontando que os “percursos dos rios” estão sendo desbravados e os avanços a partir dos apontamentos são: Escolas Indígenas legalmente constituídas por meio de decretos municipais, totalizando 215 Escolas Indígenas e 37 salas de extensão, de acordo com o Censo Escolar de 2022, 04 (quatro) Línguas Indígenas co-oficializadas, Baniwa, Nheengatú, Tukano e Yanonami, por meio de lei municipal (Lei n.º 210, de 31 de outubro 2006), Cargo de Professor Indígena legalmente constituído por lei (Lei n.º 135, de 28 de fevereiro de

2020) e Formação de Professoras(es) Indígenas, por meio da oferta do Curso de Magistério Indígena, parceria entre o município e o Estado (SEMED e SEDUC).

A partir desse contexto, compreendemos que o município se dispôs a organizar seu sistema de ensino. No entanto, seria possível efetivar as práticas pedagógicas da escola indígena diferenciada, comunitária, inter/multicultural, bi/multilingue por meio de uma educação intercultural?

Para responder a esse anseio, podemos dizer que sim, é possível fazer uma educação intercultural. É desafiador, mas é possível; como diz Garcia (2010, p.172), são necessários os “desafios de criar, experimentar, ousar caminhar por caminhos ainda não caminhados, a fazer incursões pelo ainda não conhecido”, ou seja, é necessário desenraizar conceitos e construir novas possibilidades “de” e “e” para construir novos conhecimentos.

Não é fácil, mas quem disse que fazer educação é fácil? Em São Gabriel da Cachoeira, ao longo dos anos, vem melhorando a oferta de vagas e a metodologia de ensino das Escolas Indígenas. Professoras e professores constroem coletivamente, junto com a comunidade indígena, os preceitos, os conteúdos e os direcionamentos do ensino.

Caminhar sozinho não é opção. É preciso envolvimento da comunidade, uma parceria entre o município, o Estado e a sociedade civil, além das(os) principais atrizes(atores): os Povos Indígenas. Com esse logro, surgiu a Matriz de referência para as Escolas Indígenas.

Na Matriz Curricular Intercultural para as Escolas Indígenas, regulamentada pela Resolução n.º 02 de 2014 do Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena do Estado do Amazonas, as disciplinas ofertadas abraçam os conhecimentos

indígenas e os conhecimentos não indígenas, de modo que a(o) estudante tenha em sua formação tanto as práticas específicas e culturais como os conhecimentos universais da escola não indígena.

As Escolas Indígenas que ofertam a Educação Infantil e a primeira etapa do Ensino Fundamental vão oferecer às(aos) suas(seus) estudantes disciplinas equiparadas em carga horária tanto para o currículo não indígena quanto para o indígena. A mesma carga horária disponibilizada para a disciplina de Língua Portuguesa será disponibilizada para a Língua Indígena, sendo 4 horas para cada componente curricular, de modo que a(o) aluna(o) terá acesso aos conhecimentos da língua indígena, de uso de sua comunidade, como também à língua portuguesa.

Em algumas escolas, como é o caso das escolas Yanomami, a comunidade optou por primeiramente ser ofertado o ensino somente em língua indígena Yanomami. A língua portuguesa é ofertada somente a partir do 3º ano do Ensino Fundamental.

No currículo diferenciado, observa-se que nas áreas das Linguagens também são incorporados componentes como: Arte, Cultura e Mitologia, Práticas Corporais e Esportivas. A língua estrangeira é ministrada a partir do 6º ano do Ensino Fundamental, sendo a 3ª língua ofertada. Para as áreas de Matemática e Ciências da Natureza, são ministradas as disciplinas de Ciências e Saberes Indígenas e Matemática e Conhecimentos Tradicionais ou Etnomatemática. Para as áreas de Humanas, Geografia e História são ofertadas e a elas são acrescentados os Contextos Locais e a Historiografia Indígena.

Cada família linguística tem sua especificidade e aqui nos referimos a quatro famílias distintas: **Aruak** (Baré, Werekena, Baniwa, Koripacos e Tarianos),

Tukano Oriental (Tukano, Desana, Kubeo, Kotiria, Tuyuka, Pira-tapuya, Miriti-tapuya, Arapaso, Karapanã, Bará, Siriano, Makuna, Barasana (Panenoá)), **Nadahupy** (Hupda, Yuhupde, Dow, Nadöb) e **Yanomami** (Yanomami). Assim, cada escola é pensada dentro da sua particularidade, não somente nas questões pedagógicas, mas também nas questões administrativas – a seleção de professoras(es) deve retratar a representatividade linguística das escolas e o pertencimento comunitário, respeitados os princípios providos em lei para a Educação Escolar Indígena.

É complexo, mas não é impossível. Porém, para efetivar essa prática, é preciso “ousar”, desde a oferta da(o) professor(a) indígena, originária(o) preferencialmente da própria comunidade, falante da língua indígena, para que, deste modo, a criança efetive sua aprendizagem por meio de conhecimentos contextualizados com vivências e experiências locais e globais, ressignificando sua aprendizagem para as distintas sociedades.

Fazer acontecer a Educação Escolar Indígena é ir além dos processos pedagógicos convencionais. As Escolas Indígenas estão a serviço da comunidade e a comunidade, a serviço das escolas.

A escola Eeno Hiepole propõe no seu currículo, além dos componentes já apresentados, projetos curriculares voltados a Educação Financeira (empreendedorismo), onde as(os) alunas(os) aprendem a vender, comprar, trocar e negociar seus produtos com a participação efetiva da comunidade, incentivando e promovendo a sustentabilidade e proporcionando uma aprendizagem diferenciada do uso do capital monetário.

A escola EIBC Pamáali, em seu projeto pedagógico, propõe o ensino exploratório por meio da metodologia de ensino via pesquisa e o manuseio de técnicas voltadas para o desenvolvimento comunitário, alinhando as suas atividades pedagógicas ao plano de gestão territorial e ambiental. Embora nos últimos anos tenha tido dificuldade de executar suas atividades, a comunidade e a escola lutam para promover e retomar a validação de sua proposta pedagógica inicial.

A escola Tuyuka Uitapinapona, em seu projeto político pedagógico, versa por uma educação voltada para a sustentabilidade comunitária e participativa, sendo definidas práticas pedagógicas que validam sua autonomia na construção de pedagogias indígenas voltadas para o povo Tuyuka, que vão desde a metodologia do ensino até o manuseio de equipamentos e técnicas para a produção sustentável das comunidades. Para tal feito, parcerias entre instituições governamentais e não governamentais foram efetivadas, de modo a promover a ação mais eficiente junto às comunidades envolvidas.

Desse modo, observamos que estamos rompendo as barreiras das “mesmices”, do “tradicional”, do “sempre foi desse jeito”. Isso é necessário não somente para as Escolas Indígenas, mas também para as escolas não indígenas. É necessário atrever-se a promover um currículo diferenciado, desmistificar conceitos e preconceitos arraigados que valorizam um conhecimento uniforme, homogêneo. Em um país multiétnico, com várias sociedades, a promoção do diferenciado deve ser pauta de discussões para uma mudança significativa em toda a engrenagem da educação.

Passos importantes foram dados, no entanto, a jornada é longa e ainda há muito a ser percorrido, transformado e ressignificado. As Escolas Indígenas já são uma realidade e, sendo “instrumento conceitual de luta” (FERREIRA, 2001), provém garantir e legitimar suas pedagogias diferenciadas. Para isso, há de se validar o específico e o diferenciado sem segregação e exclusão, e com investimentos financeiros disponibilizados por meio das políticas públicas educacionais para sua inclusão e concretização, pois os Povos Indígenas ao promoverem e projetarem seus projetos de ensino visam compreender, atender e envolver não somente os seus conhecimentos culturais e linguísticos, mas também os conhecimentos da sociedade envolvente, para que as(os) suas(seus) alunas(os) possam transitar entre os dois contextos: o do indígena e o do não indígena.

As Escolas Indígenas, ao promoverem um modelo de ensino diferenciado, conseguem efetivar suas práticas pedagógicas junto aos sistemas de ensino? O planejamento e a autonomia dos povos são respeitados diante dos cenários burocráticos das secretarias de educação e sistemas educacionais? Diante da organização política, cultural e social da comunidade, como estão organizadas as Escolas Indígenas?

Mediante estas indagações problematizadoras, compreendemos que a Educação Escolar Indígena está, todavia, em processo organizacional, porém caminhando; muito já se percorreu, mas ainda há muito a ser percorrido. Precisamos melhorar? Sim, como em todos os campos educacionais da escola pública. A Escola indígena – pública, específica, diferenciada, inter/multicultural, bi/multilingue – existe e resiste!

Referências bibliográficas

Amazonas. *Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena do Estado Amazonas*, Resolução N° 02/2014 – CEEI-AM, aprovada em 28.08.2014.

Brasil. [Constituição (1988)] *Constituição da República Federativa do Brasil*: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016.

BRASIL. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Indígena – RCNEI*. Brasília: MEC/SEF. 1998. 339p.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases-LDB: que estabelece as diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília. Lei N° 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais Da Educação Escolar Indígena*. Parecer N° 14/99, aprovado em 14.09.99. Parecer 14/99. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/leis2.pdf>.

GARCIA, Regina Leite. Um currículo monocultural numa escola pluricultural – impasses de uma escola que pretende emancipatória. In: SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão Santos et al. (Org). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. 734p.

FERREIRA, Mariana Kawall Leal. A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil. In: SILVA, Aracy Lopes; FERREIRA, Mariana Kawall Leal (Orgs). *Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola*. 2ª Ed. São Paulo: Global, 2001.

SHIROMA, Eneida Oto. *Política Educacional*. 3ª Ed. Rio de Janeiro: DPA, 2004.

Sobre a autora

Zilma Rosana Acevedo Oliveira, natural de São Gabriel da Cachoeira, é pedagoga da SEMED, atuando no município desde 2009. A partir de 2021, é responsável pela Assessoria de Educação Escolar Indígena. É mestranda do PPGEEI em Educação Escolar Indígena pela UEPA. Trabalha com políticas públicas voltadas para a Educação Escolar Indígena, acompanhando e assessorando cursos de formação de professores indígenas e discussão de currículos específicos e diferenciados nas escolas indígenas.

Fonte

Artigo publicado originalmente na Revista Na Ponta do Lápis (ano XIX – número 40, agosto de 2023) – Semear, reflorestar e sonhar o Brasil.

COORDENAÇÃO
TÉCNICA



INICIATIVA



4.2

Um breve panorama das línguas indígenas do Brasil

Anari Braz Bomfim

Eu sou Anari, sou do Povo Pataxó, Comunidade Pataxó Coroa Vermelha, localizada no Extremo Sul da Bahia. Atualmente somos cerca de 20.000 Pataxó espalhados por 56 comunidades entre os estados de Minas Gerais, Bahia e Rio de Janeiro. Somos da geração de um povo resistente que lutou pela sobrevivência em meio aos impactos do processo da colonização, como a invasão e a exploração pelos primeiros europeus que pisaram em nosso território no litoral Atlântico. A imposição da língua portuguesa como língua dominante trouxe o enfraquecimento da nossa língua ancestral, que aos poucos foi deixando de ser falada, ficando adormecida, restando apenas algumas “línguas” (falantes) que mantinham práticas de usos como forma de resistência. Hoje, o Povo Pataxó é falante do português, mas, graças ao processo de luta da retomada linguística, que vem sendo feito há 23 anos pelo Povo Pataxó no esforço de reaprendizado da língua novamente, o patxohã aos poucos está retornando ao seu lugar. A língua do nosso Povo Pataxó pertence à família Maxacali, tronco Macro-Jê.

Por que falar a língua indígena se no Brasil a língua portuguesa é a língua oficial?

Porque assim como quem tem o direito de falar o português para viver, os Povos Indígenas também têm o direito de falar suas línguas maternas, o direito de recuperá-las. O Brasil nunca foi um país monolíngue, as línguas indígenas sempre existiram e estavam aqui primeiramente. Já houve muitos glotocídios, genocídio de nossos povos, já tentaram e continuam tentando nos silenciar, negar nossa existência e nos invisibilizar. Hoje é uma questão de luta, de garantir que os Povos Indígenas continuem com o direito essencial à vida, à existência e de sobrevivência como qualquer outro falante, seja do português ou de outra língua falada nesse país ou no mundo.

Tratar das línguas indígenas é conhecer a diversidade de cerca de 274 línguas, faladas entre os 305 Povos Indígenas do Brasil (Censo IBGE, 2010), as quais possuem suas grandes riquezas específicas a partir das cosmovisões, cultura dos povos, nas suas relações com outros e nas suas práticas de resistências. Como a língua portuguesa, falada por qualquer cidadã(cidadão) deste país, as línguas indígenas faladas pelos Povos Indígenas devem ser respeitadas nos seus modos de ser, viver e de se comunicar.

O Português não se tornou uma língua oficial por acaso, e muitos desconhecem a própria história. O projeto do colonizador foi pensado e imposto de maneira perversa e excludente, levando à redução de mais de mil línguas indígenas ao longo dos 523 anos, ao massacre de vários povos, o que teve como consequência o glotocídio e o enfraquecimento do uso das línguas entre muitos Povos Indígenas no Brasil, especialmente da região nordeste. Em 1756, o marquês de Pombal implementou a lei do “Diretório dos índios”, obrigando o ensino da língua portuguesa e proibindo o uso das línguas indígenas. Tal política visava

integrar os Povos Indígenas à sociedade não indígena, sem respeitar suas línguas e tradições para assegurar o povoamento e a defesa do território para se apossar.

É importante as professoras e os professores trazerem esses aspectos históricos, sociais, econômicos, as memórias das práticas de políticas linguísticas impostas pelo poder dominante desde a colonização até os dias atuais para que as(os) estudantes possam entender o lugar das línguas indígenas na sociedade brasileira e compreender as políticas mais recentes na perspectiva da resistência histórica e na luta dos Povos Indígenas pelo direito às suas especificidades culturais e linguísticas (BOMFIM, 2012).

Junto a todo esse processo de desprestígio das línguas indígenas na sociedade veio a negação da própria identidade, a discriminação e os preconceitos, no entanto, os Povos Indígenas seguem no intenso caminho de lutas, buscando formas de resistências para lidar diante as adversidades.

Depois de intensas lutas do movimento indígena brasileiro, a Constituição Federal de 1988 garantiu aos Povos Indígenas, conforme os artigos 231 e 232, o direito de viverem a partir da sua diversidade étnica e sociocultural, de continuarem falando suas línguas tradicionais, de viverem em seus territórios tradicionais e o direito a um ensino escolar que respeitasse sem negar suas identidades e suas culturas. O artigo 210 assegura “às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e os processos próprios de aprendizagem”, garantindo que as(os) próprias(os) professoras(es) indígenas ministrem as aulas em suas línguas, valorizando suas práticas e seus conhecimentos tradicionais.

Sempre escutam: você fala a língua Tupi?

As línguas indígenas foram classificadas e agrupadas pelos estudiosos pelos seguintes troncos e famílias linguísticas: Tronco Tupi, Tronco Macro-Jê, Família Karib, Família Aruak, Família Pano e ainda nove famílias menores e dez línguas isoladas (BANIWA, 2006). Atualmente, há povos que são falantes monolíngues de suas línguas, outros bilíngues ou multilíngues, outros somente falantes do português, que estamos chamando de português indígena, e também há línguas de sinais faladas por indígenas surdos. Há Povos que estão recuperando suas línguas em contexto de retomadas, vitalizações e revitalizações. Desse jeito, uma rede de usos multilíngues forma o complexo panorama sociolinguístico dos Povos Indígenas no Brasil. (BOMFIM, 2012). Portanto, não só existem línguas pertencentes ao tronco tupi, como outras línguas indígenas totalmente diferentes desse tronco. O termo **“Oca”**, do tronco tupi, usado para casa ou moradia das línguas do tupi antigo, que ficou muito conhecido no Brasil, variam entre os povos desse mesmo tronco, como: na língua Kokama (família tupi guarani, tronco Tupi), do Povo Kokama (AM) é **“Uka”**, em Guarani Mbya (família tupi guarani, tronco tupi) do Povo Guarani mbya (RS) é **“Oo”**, em Tupi Guarani (família tupi guarani, tronco tupi) do Povo Tupi Guarani (SP) é **“oy”**. Nas outras línguas de outros troncos e famílias linguísticas diferentes são: na língua Terena (família terena ou tereno, tronco Aruak) do Povo Terena (MS) é **“Ovokúti”**, em Shãwãdawa (família Pano ou Kuĩ) do Povo Shãwãdawa (AC) é **“pêshê”**, em Hunikuĩ (família pano ou kuĩ) do povo Hunikuĩ (AC) é **“hiwe”**, em Yaathê (tronco Macro-jê) do povo Fulni-ô (PE) é **“Setí”**, em Patxohã (família maxacali, tronco Macro-jê) do Povo Pataxó (BA) é **“kijemi”**, na língua Dzubukuá-kipea do Povo Kariri Xokó (AL) (tronco macro-jê) é **“erá”**, na língua Puri (tronco macro-jê),

do povo Puri que estão entre os estados São Paulo, Rio de Janeiro e Minas Gerais é “Nguara”, entre o Povo Kadiwéu do Mato Grosso do Sul há a língua dos homens e das mulheres – na fala feminina diz “igeeladi” (minha casa) e na fala masculina, “igeladi” (minha casa).

A luta pelo fortalecimento das línguas indígenas e as políticas linguísticas

Nesses últimos anos temos visto a redução de falantes de línguas indígenas entre alguns povos e com a pandemia da covid-19 houve muitas perdas dos guardiões dos saberes tradicionais e de suas línguas, a exemplo dos últimos anciãos falantes Walapiti (MT), Karitiana (RO), Puruborá (RO), entre outros. Conforme informação da pesquisadora indígena da Língua Kokama, Altaci Rubim, só entre os kokama foram a óbito 75 anciões, os quais contribuíam com o projeto local de fortalecimento e vitalização da língua.

A garantia da demarcação dos territórios indígenas é imprescindível para o fortalecimento das línguas indígenas. Nos últimos anos os ataques contra os Povos Indígenas têm se intensificado perante a política governamental, contrariando a Constituição Federal de 1988, que garantiu o direito aos Povos Indígenas às terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, protegê-las e fazer respeitar todos os seus bens. Manter as línguas indígenas é também garantir a proteção dos 1.298 territórios indígenas existentes, especialmente daqueles que ainda estão em processos demarcatórios, os quais chegam a 63% do total, conforme dados do Relatório de Violência contra os Povos Indígenas (2020)¹⁶².

¹⁶² Fonte: Relatório Violência Contra os Povos Indígenas, 2020. Disponível em:

<https://cimi.org.br/wp-content/uploads/2020/10/relatorio-violencia-contra-os-povos-indigenas-brasil-2019-cimi.pdf>.

Na luta pela sobrevivência das línguas indígenas, muitos Povos Indígenas têm desenvolvido iniciativas para o fortalecimento e vitalizações de suas línguas por meio de projetos locais e em parcerias com universidades, instituições governamentais e não governamentais. É uma luta constante, por outro lado ao contrário das perdas e extinção das línguas, muitas dessas iniciativas têm contribuído para fortalecer outros caminhos de resistências para retomadas das línguas ancestrais, como tem feito o Povo Pataxó, Pataxó Hãhãhãe, Tuxá Kirir (BA), Kariri Xokó (AL), Puri (SP/RJ/MG), Tupiniquim (ES), entre outros.

Em 2019, a ONU celebrou o Ano Internacional das Línguas Indígenas, no sentido de alertar o mundo sobre a importância da preservação e a promoção das 7 mil línguas indígenas, especialmente daquelas que estão sob risco de “desaparecimento”, o que resultou na elaboração do Plano de Ação Global da Década Internacional das Línguas Indígenas (IDIL 2022–2032). Essa chamada tem como lema “Nada para nós sem nós”, que estabelece como princípio o protagonismo dos Povos Indígenas, a participação efetiva na tomada de decisão, consulta, planejamento e implementação de políticas e ações voltadas para a valorização das línguas indígenas. A partir de então foi feita uma articulação a nível nacional para a mobilização da Década das Línguas Indígenas constituída por um Grupo de Trabalho a Nível Nacional, protagonizada por representantes com participação de indígenas acadêmicos ligados a instituições de ensino superior, estudantes de pós-graduação e graduação, professoras(es) indígenas e coletivos indígenas que realizam atividades em suas comunidades para o fortalecimento de suas línguas, além de representantes de instituições parceiras governamentais e não governamentais que atuam com os Povos Indígenas. O GT Nacional é

constituído por 3 GTs para tratar dos seguintes contextos linguísticos: línguas indígenas, línguas indígenas de sinais e português indígena. Nesses GTs foram discutidos um Plano de Ação da Década das Línguas Indígenas do Brasil cujo objetivo foi propor ações de políticas linguísticas que leve em consideração as condições sociais, econômicas, ambientais e de saúde dos falantes indígenas e articular com as instituições governamentais para sua implementação e efetivação. Almejamos construir, nessa década, políticas linguísticas que se baseiam nas epistemologias indígenas a partir de como os Povos Indígenas pensam suas línguas, culturas, modos de ser, sentir e dar visibilidade a sociedade envolvente da importância da diversidade e do uso das línguas indígenas para os Povos.

No Brasil ainda não temos uma política linguística ampla no âmbito nacional consolidada para incentivo, valorização e preservação das línguas indígenas. A legislação existente está voltada somente para a valorização das línguas indígenas no âmbito da Educação Escolar Indígena, que foi o mínimo que o Estado teve de reconhecer. Ao mesmo tempo, tem sido uma luta constante a garantia e sua efetivação nas escolas das comunidades indígenas mediante os conflitos das imposições do sistema educacional nacional.

No Brasil as co-oficializações das línguas indígenas só têm acontecido em nível municipal, o que tem sido também uma alternativa para fortalecer a valorização das línguas indígenas, embora seus efeitos positivos e contraditórios. No entanto, isso tem ocorrido em apenas alguns municípios conforme as iniciativas dos Povos Indígenas e apoio de parceiros das instituições. As primeiras línguas co-oficializadas foram Baniwa, Tukano e Nheengatu, no município de São Gabriel

da Cachoeira (AM), por meio da Lei nº. 145, de 11 de dezembro de 2002¹⁶³. Em abril de 2023, o município de Porto Seguro co-oficializou o Patxohã, a língua do Povo Pataxó. A co-oficialização é o reconhecimento de línguas nativas no âmbito dos municípios, no entanto, se não for construir ações e garantia de recurso para o fortalecimento das línguas indígenas, isso não tem muito efeito.

Conclusão

Procurar conhecer a realidade das línguas indígenas, a história dos Povos Indígenas e dar visibilidade dessa diversidade e promovê-la com justiça é contribuir na quebra de barreiras que foram engessadas a partir dos preconceitos, dos estereótipos, da discriminação e das injustiças causadas aos Povos Indígenas ao longo dos anos.

Atualmente há uma luta grandiosa enfrentada pelos Povos Indígenas em pleno século XXI, pois há uma grande tentativa severa de impedir as demarcações dos territórios indígenas, assim como reduzir e explorar especialmente os recursos naturais, como foi o caso recente dos yanomami que estão sendo afetado pelas consequências das invasões do garimpo no seu território, o que impacta também nas línguas indígenas. Promover as políticas voltadas à valorização, manutenção e

¹⁶³ Depois, houve a co-oficialização da língua guarani no município de Tacuru em Mato Grosso do Sul, por meio da Lei nº. 848, de 24 de maio 2010, além do Guarani em Paranhos, Mato Grosso do Sul, ainda em processo de tramitação; o Akwê Xerente no município de Tocantínia (TO), Lei nº 411, de 25 de abril de 2012; Macuxi e Wapichana, no município de Bomfim (RR), por meio da Lei nº 211, de 04 de dezembro de 2014 e no município de Cantá (RR), Lei nº 281/2014, de 25 de março de 2015. É de 18 de setembro 2019 a co-oficialização do Mebêngokre (Kayapó) no município de São Félix do Xingu (PA).

fortalecimento das línguas indígenas é um ato de justiça, e nesse propósito vamos continuar lutando.

Há várias iniciativas protagonizadas por diversos povos que têm mostrado que, a partir de seus projetos de revitalização, vitalização e processos de retomadas, é possível os povos continuarem resistindo. Valorizar as nossas línguas é honrar aquelas(es) que lutaram por nós e levar em frente aquilo que deixaram em nossas mãos para continuar como forma de resistência.

Referências bibliográficas

BOMFIM, Anari Braz. Patxohã: a retomada da língua do povo Pataxó. Revista Linguística do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Rio de Janeiro, v. 13, n.1, jan 2017, p. 303-327. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rl>.

MORELLO, Rosângela. Língua Guarani: políticas linguísticas e pluricentrismo. In: Relatório do Grupo de Trabalho da Década das Línguas Indígenas Brasil 2023.

LUCIANO. Gersem dos Santos. O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília, 2006.

Sobre a autora

Anari Braz Bomfim é do Povo Pataxó, Comunidade Pataxó Coroa Vermelha – Santa Cruz Cabralia. Possui graduação em Letras pela UFBA. Mestra em Estudos Étnicos e Africanos pela UFBA. Atualmente é doutoranda em Antropologia Social pela UFRJ, membro do Grupo de Pesquisadores Pataxó – Atxohã há 23 anos e do GT Nacional da Décadas das Línguas Indígenas. Atua principalmente nos seguintes temas: retomada ou revitalização da língua Pataxó, educação escolar indígena, produção de material didático e política linguística.

Fonte

Artigo publicado originalmente na Revista Na Ponta do Lápis (ano XIX – número 40, agosto de 2023) – Semear, reflorestar e sonhar o Brasil.

COORDENAÇÃO
TÉCNICA



INICIATIVA



4.3

Um tronco para chamar de nosso

Trudruá Dorrico

Tenho o costume de pedir licença para entrar na cachoeira, no mar, no mato, em todo lugar de floresta e encantamento. Assim, repito o gesto ao entrar nesse território da literatura, para quem sabe semear algumas ideias que compartilhamos em nosso mundo indígena do Circum-Roraima.

Nesse ritual de iniciação me apresento. Sou Trudruá Dorrico, este é meu verdadeiro nome. Eu tenho outro nome que está no Registro Civil e outros documentos, mas ele é somente um apelido. Nasci em 1990, como conta o calendário gregoriano, que é diferente da noção de tempo de existência do povo Makuxi. Como eu me considero continuidade dos meus antepassados, isso significa que tenho mais que 1,7 ou 2 bilhões de anos, ou mais. Sim, sou uma palavra antiga. Todos nós indígenas somos palavra antiga.

O povo Makuxi localiza-se no Brasil, Guiana e Venezuela. Essa região fronteiriça, cujos limites foram criados posteriormente à nossa presença e ocupação, é chamada de Circum-Roraima. Além do meu povo, habitam no mesmo território o povo Wapichana, Taurepang, Ingaricó e Patamona, além de outros que habitam na capital, Boa Vista, e nas outras partes do estado de Roraima. A língua do povo Makuxi chama-se Makuusi Maimu. Para nós, Makunaimã é um deus, um avô, o qual é responsável por configurar o mundo como o conhecemos hoje. Por

conta da influência do cristianismo católico e evangélico presentes em nosso território, o avô foi por muitas vezes demonizado. Considerando isso, celebra-se Anikê e Insikiran, que fazem parte do panteão divino de nosso povo. Este último é mais citado e aceito amplamente. Para citar como exemplo, a Universidade Federal de Roraima criou, em 2001, o Instituto Insikiran de Formação Superior Indígena. Como podemos notar, o nome de nosso avô Insikiran está presente, mas não Makunaimã.

As(Os) escritoras(es) que atuam na literatura são Jaider Esbell e Ely Macuxi, que encantaram; Celino Raposo, Joselita Raposo, que venceram recentemente o Concurso Tamoios de Novos Escritores Indígenas (FNLIJ/UK'A); Sony Ferseck, que além de poeta é editora; e eu, que sou escritora, artista e pesquisadora de literatura indígena no Brasil e em Abya Yala. Há outras(os) escritoras(es) em formação para acessar esta configuração do mercado editorial que é mais uma das facetas de nossa manifestação criativa. No final do ano de 2021, realizei esta curadoria virtual de Literatura Indígena para o Museu do Índio, que pode ser acessada aqui: <https://www.musindioufu.org/mostralliteratura>.

Os escritores Wapichana que conheço são Kamu Dann, autor da obra que vou analisar nesse ensaio; Ian Wapichana, que é poeta e músico; Cristino Wapichana, cuja jornada literária confunde-se com o próprio movimento literário indígena; e Gustavo Caboco, que é artista visual e escritor.

Descrevo esse cenário artístico-literário para anunciar que compartilhamos, o povo Makuxi e Wapichana, território, cosmologia e luta, ainda que sejamos povos diversos entre nós, como mostra a diferença de nossos troncos linguísticos karib e aruak.

A literatura indígena do Circum-Roraima reivindica muitas coisas: o reconhecimento da autoria indígena; a reapropriação política de Makunaimã apropriado pela literatura brasileira; e as nossas matrizes como referência para nosso sistema literário. E é isso que vemos na obra de Kamuu Dan.

Presente de Makunaimã

A obra *Makunaimã taani – Presente de Makunaimã* foi publicada no ano de 2020, pela AUA Editorial, de Brasília. A narrativa de caráter bilíngue foi traduzida pela parenta Nilzimara de Souza Silva, que também é wapichana.

O autor Kamuu Dan Wapichana (Filho do Sol) é artista, político, escritor, mas um dia eu conto mais dessas outras facetas múltiplas que ele desenvolve. Por sua biografia sabemos que nasceu na capital de Boa Vista (RR). Em 2015, participou do Concurso Tamoio para escritores indígenas da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ) com o conto *A Árvore dos Sonhos*, sendo premiado em 2º lugar; e com *O Sopro da Vida*, premiado em 1º lugar em 2017. Em 2019, o conto *O sopro da vida* foi publicado pela Editora Expressão Popular.

Um outro tempo

Há pouco tempo não podíamos reivindicar a autoria de nossa cultura-nação como fundamento para nossa expressão literária, pois isso implicava diretamente na negação dela. Esse direito veio com a Constituição Federal, nos artigos 210, 231 e 232, que reconheceram o direito à educação diferenciada, à língua, ao território e à autonomia civil brasileira e indígena.

Por conta da política da integração, que perdurou de 1910 até 1988, a premissa de que arte, literatura e autor não existiam em nossas culturas, tal como no modo ocidental, tornou-se uma barreira para que nós pudéssemos acessar o mercado editorial e cultural brasileiro. A limitação e a implicação racista que isso projetava sobre nossas atuações ignorava, e ainda ignora, o atravessamento de todas as matrizes coloniais de poder, da qual disserta Walter Mignolo (2015) sobre nossas vidas. Isto é, o regime colonial – moderno – ocidental – Estado – nação – língua-portuguesa – geopolítica – territorial afeta diretamente nossa sociedade macuxi e dos povos indígenas do Circum-Roraima, e ainda a religião, linguagem, política, economia, cultura e sociedade de um modo geral.

Nesse sentido, a nossa ausência na literatura brasileira foi e ainda é uma condescendência racial para que nossos conhecimentos filosóficos, cosmológicos fossem apropriados pela identidade brasileira que se expressa na literatura nacional brasileira.

Quando o parente Kamuu Dan publica a obra *Makunaimã taani – Presente de Makunaimã* sem invocar nossas conhecidas histórias no lavrado, ele afirma nossas certezas referenciais, radicadas no umbigo de nosso mundo que deram origem às nossas existências enquanto povos Macuxi e Wapichana: Makunaimã vive.

Um tronco antigo para chamar de nosso

Presente de Makunaimã não traz as aventuras makunaímikas de nossos avós, mas alude e reitera a dimensão cosmológica, espiritual e sagrada de nosso a'moko (avô em macuxi) Makunaimã.

A narrativa em terceira pessoa anuncia que o maziki, milho em língua wapichana, foi um presente de Makunaimã. Esse anúncio demarca o espaço de espiritualidade e nação, que também é diferenciada pela tradução bilíngue.

O oposto de iribienau (parente, em wapichana) é karaiwenau. Em uma tradução literal, seria não Wapichana. Porém, a colonização, em suas urdiduras, configurou outra relação para esta diferenciação. Assim, para o povo Wapichana, o nome karaiwenau significa homem branco, na dimensão identitária e na mentalidade que o Estado-nação Brasil forja ao longo de cinco séculos.

O narrador conta que os karaiwenau entraram nas aldeias com um outro tipo de milho. Esta apresentação da monocultura revela como a própria organização social indígena é afetada pela forma dominante e unívoca de se relacionar com o alimento, com o milho karaíwe, pois o pajé se afasta da comunidade e se recusa a abandonar as sementes sagradas.

O enredo trata de um tema ainda não trabalhado na literatura indígena: o agrotóxico. A partir do enredo entendemos porque o agrotóxico e a monocultura são tão tóxicos para as culturas indígenas. No trecho a seguir lemos:

“Descontente com os karaiwenau, o Tuxaua chamou vários pajés para saber o que estava acontecendo com os milhos. Naquela noite, os pajés fizeram um ritual, bateram folha e chamaram os espíritos do milho para saber qual era a sua doença. Mas o espírito não veio!

Os pajés descobriram que aquele milho karaiwenau não tinha espírito! Desiludidos, eles não sabiam o que fazer” (DAN, 2020, s/p).

A substituição de sementes nativas por sementes transgênicas que dependem de agrotóxicos para serem semeadas revela que a monocultura do plantio fere a própria terra e o princípio da coexistência plural que a floresta nos ensina desde sempre. A diversidade de sementes não drena e não contamina o solo, pelo contrário, mantém, com as técnicas ancestrais, sua força.

A narrativa também compartilha outro princípio indígena: todos os alimentos têm espírito. Quando os iribienau apelam ao ritual de bater folha, eles querem saber por que está doente, como curar o espírito. Esse é um dos principais rituais dos povos do Circum-Roraima, bater folha. Quando a(o)pajé (piasan/piasan’pa) bate folha, ela(e) invoca os antigos vovôs do primeiro tempo, os que sabiam curar, os que mesmo depois do mundo ficar do jeito que conhecemos resolveram ficar plantas para continuar nos cuidando e protegendo. Por isso as plantas são tão importantes para nós.

Já ouvi muitas vezes da minha mãe, minha avó, dos meus parentes acerca do sonho. O sonho enquanto instituição e orientador de nossas vidas. Um dia estava almoçando com Davi Kopenawa, a ko’ko Vanda, a parenta Márcia Mura e o sobrinho do Davi, o Enio. Fazia um tempo que não comia alecrim, por algum trauma, algum dia adoeci e fui tomar uma sopa com alecrim que não caiu bem. Desde esse dia não consegui mais comer alecrim, na carne ou em qualquer lugar. O Davi olhou pra mim e me disse: “Se você não comer essa folha, você não vai sonhar”. Eu comi, óbvio. E sonhei.

É esse o valor que os alimentos têm para nós. Quando eles têm espírito, e nos alimentamos deles, eles conversam com a gente, nos colocam em conexão com quem somos, com a nossa raiz, com a relação que a cidade tenta frequentemente anular pelo consumo, pela linguagem barulhenta da cidade, pelo alimento sem espírito.

Se não sonhamos, adoecemos. Saúde, tenho aprendido, é tudo e toda boa relação com toda a floresta e gentes que nela coabitam. A obra alerta, portanto, via escrita alfabética e língua portuguesa, um princípio antigo da relação direta dos sonhos com a nossa saúde. Compartilhar é um princípio legado por nosso avô.

Sobre a autora

Trudruá Dorrico pertence ao povo Makuxi. Doutora em Teoria da Literatura pela PUC (RS). É escritora, artista, palestrante e pesquisadora de Literatura Indígena. Venceu em 1º lugar o concurso Tamoios/FNLIJ/UKA de Novos Escritores Indígenas em 2019. Administradora do perfil @leiamulheresindigenas, no Instagram. Curadora da I Mostra de Literatura Indígena no Museu do Índio (UFU). Autora da obra *Eu sou Macuxi e outras histórias* (2019). Curadora do FeCCI – I Festival de Cinema e Cultura Indígena, Brasília (2022). Foi residente no Cité Internationale des Arts (Paris, 2023). Atualmente está no pós-doutorado no Programa de Desenvolvimento da Pós-Graduação Emergentes e em Consolidação PDPG – Pós-Doutorado Estratégico/UFRR (2023–2024).

Fonte

Artigo publicado originalmente na Revista Na Ponta do Lápis (ano XIX – número 40, agosto de 2023) – Semear, reflorestar e sonhar o Brasil.

4.4

As línguas dos povos indígenas no contexto escolar

Luã Apyka

Nos tempos antigos, o que hoje chamamos de Brasil era conhecido como Pindó Retá, que na língua tupi-guarani¹⁶⁴ pode ser traduzido por “lugar de muitas palmeiras”. Em nosso país, ainda hoje, existe uma diversidade bem grande de línguas nativas – são cerca de 270! Pode parecer uma quantidade enorme, porém não podemos desconsiderar que esse número era maior ainda: mais de 1.500 línguas eram faladas por aqui antes da colonização. As línguas indígenas tiveram suas essências tocadas de maneiras assombrosas. Além dos impactos das grandes potências religiosas, que tiram as especificidades do crer e as conexões íntimas com o ser floresta, temos os processos da globalização desenfreada que impede que o pluriverso¹⁶⁵ se aflore. Assim, esses movimentos contribuem para que, a cada ano, uma língua deixe de ser falada em nossos territórios sagrados.

Reconhecendo e compreendendo a diversidade, saberes e histórias de quem aqui viveu e ainda vive, percebemos as versões distorcidas tão presentes em

¹⁶⁴ Tupi-guarani é uma língua pertencente ao tronco linguístico Tupi, falada por etnias que se auto denominam tupi-guarani. Essa é uma língua influente no território pré e pós colonização, e hoje se concentra principalmente na costa e região norte do Pindó retá (Brasil).

¹⁶⁵ O conceito abarca o direito ao território e ao habitat coletivo em adequação com as diversas percepções e representações de mundo. Existem atualmente refúgios que se organizam pelo mundo colocando-se em resistência a um sistema, um modo de vida ou uma visão de mundo. Assim, pouco a pouco uma rede se tece, conectando-se com a arte de viver.

nossas escolas quando afirmavam, por exemplo, que o Brasil havia sido "descoberto". Um olhar mais amplo e cuidadoso para a história, possibilita compreender que, na verdade, vivemos um processo de invasão e saque que culminou no massacre dos saberes tradicionais dos povos indígenas. Além do epistemicídio¹⁶⁶, as culturas também sofreram com a invisibilização e desprezo quando comparadas com a cultura do colonizador, o que também é uma forma de violência, pois quando desvalorizadas, as práticas e tradições deixam de ser vividas plenamente e passam a buscar alcançar esse caminho adoecedor do "desenvolvimento" e "progresso" imposto pela colonização.

Na tentativa de resistir, mais uma vez, aos movimentos de retrocesso de direitos dos povos indígenas, temos organizado um levante de fortalecimento e valorização das línguas indígenas faladas atualmente no Brasil. Uma das estratégias tem sido, por exemplo, buscar o reconhecimento e a difusão dessas culturas frente à Organização das Nações Unidas (ONU). Esses projetos partem de uma grande necessidade de interromper a extinção de línguas indígenas a ampliar a valorização dos conhecimentos dos povos das florestas como uma forma de ciência, entendendo suas particularidades e potências.

Para nós, a oralidade é um grande sopro que traz valores incríveis, preserva memórias e sustenta portais de cura como o BEM FALAR¹⁶⁷, sendo um espírito vivo que plana por todo movimento das cosmovisões, ou seja, um eixo que estrutura todo movimento sagrado ancestral de ligação no coletivo. Essa relação com o falar

¹⁶⁶ Para definir esse movimento de invisibilização e inferiorização das contribuições culturais e sociais não assimiladas pelo 'saber' ocidental, o sociólogo Boaventura de Sousa Santos criou o conceito 'epistemicídio'. Esse processo está associado à estrutura social do colonialismo europeu e no contexto de dominação imperialista da Europa sobre esses povos.

¹⁶⁷ Nhe'ê Porã ou Bem Falar é um conceito que aponta para uma fala saudável, que conecta a comunicação com o sentir, ou seja, é um olhar mais sensível e respeitoso para o falar.

é diferente da que se tem com a Língua Portuguesa e entender esta distinção é importante também para a compreensão da cultura e conhecimento dos povos indígenas.

A escola é, sem dúvida, um potente espaço para difundir esses conhecimentos e ampliar diálogos. O respeito real à diversidade étnica passa por conhecer suas poderosas cosmovisões que permitem a conexão com a ancestralidade. Por meio das narrativas indígenas, conseguimos fortalecer a memória e as práticas culturais do Pindó Retá em nosso país.

Sabemos que grande parte dos conhecimentos presentes nas salas de aula do Brasil estão vinculados ao pensamento eurocêntrico, compreendendo apenas o ponto de vista dos colonizadores e ignorando outros olhares que também construíram a nossa história. Essa narrativa acaba inibindo o SER PESQUISADOR DA SUA PRÓPRIA IDENTIDADE¹⁶⁸, movimento que nos possibilita ampliar o território da mente em relação ao pluriverso.

As escolas podem e devem ser cada vez mais esse portal de conexões e pesquisas que fortalecem as línguas originárias, entendendo que também são parte da identidade de cada brasileiro e de nosso território. Estudar línguas nas escolas é conhecer nossas próprias raízes que, através da arte oral, abre caminhos que nos conduzem ao bem viver. Além disso, também é essencial desconstruir histórias e termos estereotipados em relação ao movimento de resistência indígena. Notamos que nossos conhecimentos são tidos sempre como lendas,

¹⁶⁸ Muitas propostas educacionais nos fazem, frequentemente, dedicar nossos conhecimentos a temáticas estrangeiras voltadas, por exemplo, à história das nações colonizadoras. Entretanto, é importante voltarmos o olhar pesquisador também à nossa própria cultura, permitindo uma conexão com a memória do nosso próprio território.

folclore e contos não verídicos que são ouvidos de maneiras distorcidas, empobrecendo, cada vez mais, os conhecimentos sagrados.

Cada etnia é guardiã de conhecimentos específicos, como a medicina da floresta e toda relação saudável com o meio em que vive e sobrevive. As nossas narrativas são ligadas a maneiras de conexão com a nossa filosofia ancestral. Nesse caminho, vemos que a “ciência” em algum momento já acreditou que a terra era plana, diferente das histórias dos anciãos que nos contam que, quando o universo se inspirou nesse planeta, transformou-se em uma maraca (chocalho redondo de cabaça). Isso nos mostra o quanto já sabíamos milenarmente que o planeta terra era redondo e fazia movimentos de rotação e translação. Com sabedorias tão antigas, nos perguntamos por que esses conhecimentos não são reconhecidos como uma forma de ciência. Quando nos damos conta que qualquer concepção de mundo que não a de grandes potências segue ausente das escolas – e de nossas vidas! –, torna-se evidente o quanto a colonização não está apenas no passado.

Ter contato com os conhecimentos e línguas indígenas é se reconectar e aprender a ver o mundo com os olhos para o pluriverso; é entender formas e movimentos de cura através do bem viver; e compreender que cada povo tem sua maneira de acreditar na vida, na morte, e se relaciona com o tempo de acordo com os conhecimentos dos seus antepassados.

Nós, tupi-guarani, compreendemos o tempo através de dois deuses: o ARÁ PYAU e o ARA YMÃ. Isso significa dizer que nosso ciclo anual divide-se em dois tempos: o tempo do deus ará ymã, que representa os tempos antigos (outono e inverno); e o tempo da deusa ara pyau, que significa novo tempo, tempos das

transmutações (primavera e verão). O deus Ará Ymã é um deus rígido, então o seu tempo traz necessidades extremas de meditações; já no tempo da deusa Ará Pyau é quando comemoramos o ano novo tupi-guarani com festas que reverenciam a renovação da floresta.

Sentimos que o Ará Pyau está chegando com as aparições de muitos sinais, como o cantar da saracura e de alguns pássaros que se tornam específicos nessa época. Nesse tempo, o respeito com os seres que procriam e vivem na floresta é ainda maior. Os pássaros fazem seus ninhos e as flores retornam para apreciar essa nova deusa que traz dias mais quentes e muita chuva para fortalecer a alma. É assim que percebemos o quanto a diversidade cultural é o alicerce de equilíbrio para manter a harmonia entre os seres e seus saberes.

Com a visão voltada para esse universo, devemos ouvir mais a diversidade que aqui já habitava com conhecimentos lindos e transformadores, que nos fazem conectar com elementos multidisciplinares através do saber que é construído como uma teia. Assim como aprendemos a fazer cestos, podemos nos conectar com muitos outros saberes, trançando uma infinidade de conexões.

aweté katu (gradidão)

Sobre o autor

Luã Apyká é indígena da Aldeia Tabaçu rekóypy – Terra Indígena Piaçaguera, localizada em Peruíbe, litoral sul de São Paulo. É graduando em Linguística na Unicamp–SP e professor de língua tupi-guarani. Também é membro da Executiva Nacional da Década internacional das línguas indígenas (UNESCO).

COORDENAÇÃO
TÉCNICA



INICIATIVA



4.5

Artes verbais indígenas: portais para uma educação pluriversal

Sony Ferseck

Apresentação

A pluriversalidade é uma forma de perceber o mundo. Nela, reconhecemos a pluralidade como um modo de compreender a si mesmo, os outros e os mundos, e também um princípio presente nas práticas de interagir, aprender e ensinar. O filósofo africano Mogobe Rose apresenta o paradigma da pluriversalidade que rege as formas de ser-estar no mundo dos povos africanos como o Bantu. A partir deste paradigma, temos:

Considerando que “universal” pode ser lido como uma composição do latim unius (um) e versus (alternativa de...), fica claro que o universal, como um e o mesmo, contradiz a idéia de contraste ou alternativa inerente à palavra versus. A contradição ressalta o um, para a exclusão total do outro lado. Este parece ser o sentido dominante do universal, mesmo em nosso tempo. Mas a contradição é repulsiva para a lógica. Uma das maneiras de resolver esta contradição é introduzir o conceito de pluriversalidade (ROSE, p. 10, 2011).

Assim, a colonização europeia também impôs sua alternativa única de perceber o mundo e a humanidade. Nesta forma de pensamento, haveria apenas uma sociedade, uma categoria de pessoa, um meio de aprender e de ensinar, e assim por diante. Seria universalizante, mas a partir de sua própria cultura e conhecimentos, criando uma relação de hierarquia com relação a tudo que fosse produzido pelas culturas africanas e indígenas, deixando estas duas num lugar de inferioridade. A partir desta ideia de unidade, derivam muitos outros termos e conceitos como, por exemplo, o de indivíduo.

Com a implementação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 que garantem o ensino de história e cultura indígenas e afro-brasileiras nas escolas, é necessário problematizar os modos com que se vem desenvolvendo o fazer educacional. Embora o direito à educação seja entendido enquanto um direito de todas(os), ou seja, entendido como universal, as maneiras com que os povos indígenas e afro-brasileiros concebem a educação não é universal, no sentido de conceber uma única forma de ser-estar no mundo e, inclusive, de ensinar e aprender.

Ou seja, para os povos indígenas, a forma humana, o corpo humano pode ser uma veste, uma roupa dentro da qual habita uma outra forma de vida, podendo inclusive ser um animal. Já os animais, por sua vez, também se enxergariam como gente, e, assim, iriam interagindo com os outros animais e com o mundo tal como os próprios humanos fazem. Isto será chamado de perspectivismo ameríndio, por Eduardo Viveiros de Castro (1985). Assim, por baixo de uma aparência individual, todo ser traria em si uma multiplicidade de seres e vozes. Desta forma, uma educação pluriversal deve estar aberta para compreender que o ensino também pode e deve ser plural no sentido de não apenas incluir no currículo temáticas

indígenas e afro-brasileiras, mas buscando compreender os modos de entender o próprio fazer educacional para além daqueles impostos pela colonização.

Para saber mais sobre educação pluriversal:

- [O que significa educação pluriversal](#)

(link completo: <https://www.youtube.com/watch?v=9wr-Uby5msw>)

- [O papel da tradição oral na educação pluriversal](#)

(link completo: https://www.youtube.com/watch?v=_UIkpNFG8Ko)

- [Saiba como participar do curso “África e diáspora: caminhos para a educação pluriversal](#)

(link completo:

<https://mundonegro.inf.br/saiba-como-participar-do-curso-africa-diaspora-caminhos-para-a-educacao-pluriversal/>)

Contexto histórico

Desde muito antes de 1500, os povos indígenas circulavam por todo território de *Terra Brasilis*, o Brasil antes de ter este nome, espalhando suas artes verbais como sementes boas cultivadas nos ouvidos, corações e espíritos daqueles a quem alcançassem. Ao longo do século XVI, nas literaturas produzidas por europeus em viagens ao então chamado Novo Mundo, há o registro dessas artes, contudo, relatadas ao modo eurocêntrico de quem os escrevia.

Em *A Carta*, considerada a “certidão de nascimento do Brasil”, Pero Vaz de Caminha, em várias passagens, compara a língua indígena falada pelos habitantes

com quem se depara ao barulho do mar, ou mesmo a descreve como “barbaria”. No relato de Hans Staden, a Cerimônia do Martírio é descrita longamente com suas músicas e passos de dança. O relato de Staden acaba imprimindo aos cantos e danças horror e crueldade, já que, aprisionado pelos Tupinambás, espera a realização dos rituais antes de ser devorado, o que acaba sequer se concretizando. Staden e outros viajantes, ignorando os mecanismos da socialidade indígenas¹⁶⁹ realizados através da antropofagia, tornaram o canibalismo um tema recorrente em seus relatos e, assim, acabaram fixando a imagem do indígena canibal, maior índice da barbárie a que estavam sujeitos aqueles povos. Isto justificou a permanência e mesmo o recrudescimento dos esforços da igreja católica para a conversão dos indígenas.

Pero Magalhães de Gândavo irá dizer dos Aimorés que “A língua de que usam, por toda a costa, carece de três letras; convém a saber, não se acha nela F, nem L, nem R, cousa digna de espanto, porque assim não têm Fé, nem Lei, nem Rei; e desta maneira vivem sem Justiça e desordenadamente [...]”.

Assim suas línguas, suas palavras, fossem elas contadas, cantadas ou encantadas, eram relegadas a barulho ininteligível e inarticulado. Os conhecimentos e saberes construídos ao longo de tempos imemoriais junto com as demais gentes espalhadas pelas dimensões, incluindo aquela a que se chama natureza, que compõem a forma de ver o mundo dos povos indígenas e que se

¹⁶⁹ Há extensos estudos acerca dos rituais antropofágicos dos Tupinambás, dentre eles o de Eduardo Viveiros de Castro e Manuela Carneiro da Cunha (2018) que analisam os dois aspectos que guiavam estes rituais: a vingança e a honra. Assim, para alcançar a vingança, os Tupinambás antes deveriam, de forma bastante resumida, cumprir rituais que deveriam tornar os inimigos aprisionados honrados antes de serem devorados. Os rituais de canto e dança eram parte deste processo.

manifestavam através de suas artes verbais foram, não apenas ignoradas, como dizimadas pela colonização.

Impor um mundo que é dominado pela ideia do um só, do único, foi um dos grandes prejuízos causados pela colonização. Se antes se podia pensar em muitas línguas, muitos povos, muitas possibilidades de existir, o existir em plural, com a colonização, a monocultura passa a dominar a forma de pensar e existir. Contudo, para os povos indígenas não há apenas um universo, há muitos, há pluriversos. Assim, voltar a pensar em uma educação que leve em consideração essa forma de ser e estar no mundo, talvez ajude a adiar o fim de nossa jornada neste planeta.

Para os povos indígenas, tudo é gente e tudo tem sua palavra. É só questão de saber ouvir. Por exemplo, para o povo Macuxi, cristais de quartzo são as moradas dos pajés que já morreram e tornaram-se encantados. Ou seja, passaram a existir em uma outra dimensão, na dimensão extrafísica da vida, independente e autônoma da matéria, e dentro desses cristais irão auxiliar os pajés novatos em seu ofício.

Outro pajé poderoso que se encantou¹⁷⁰ numa árvore foi *Maruwai*, de onde se extrai uma resina extremamente perfumosa, também conhecida como breu branco e que é usada nas cerimônias de defumação para espantar os espíritos maléficos. No vídeo abaixo, produzido pelo coletivo Leia Mulheres Indígenas, a pajé

¹⁷⁰ O encantamento é quando o corpo físico deixa de ser a habitação para o espírito, que o transcende e continua sua existência em outro envoltório como uma pedra de quartzo, em algum corpo animal ou mesmo sem uma corporalidade definida, no caso dos chamados encantados. Os encantados podem adquirir várias feições e praticarem tanto atitudes benfazejas quanto malfazejas, provocarem doenças e até mesmo a morte.

Vanda Domingos fala um pouco sobre as plantas pajés *Maruwai* e *Maruwá* e entoa um canto na língua Macuxi evocando seu poder de cura.

- [Ep. 06 – Apresentação dos pajés Maruwai e Maruwá na cultura Makuxi | Leia Autoras Indígenas](#)

A esse encantamento, Pedro Cesarino em Oniska (2011), junto com o povo Marubo, chamou também de *multipessoalidade*. Na antropologia, Eduardo Viveiros de Castro e Tânia Stolze de Lima denominaram de *perspectivismo*. A isso também podemos chamar de *cosmovisão*.

Entretanto, um dos europeus que chegaram ao recém-invadido e nomeado Brasil percebeu a maneira como as artes verbais entrelaçavam as diversas esferas da vida em comunidade entre o povo indígena Tupi: o Padre José de Anchieta. Os jesuítas utilizavam métodos punitivos e violentos no ensino religioso e da língua portuguesa, vitimando muitos indígenas, que cada vez mais fugiam das redondezas de onde se instalavam as primeiras capitanias. Por isso, Anchieta aprendeu o Tupi e tratou de escrever o primeiro dicionário da língua para ajudar os novos jesuítas que viriam em seguida. Introduziu a poesia, o texto teatral e a dramatização de peças como, por exemplo, o Auto de São Lourenço como forma de envolver os indígenas nas atividades de aprendizado da língua portuguesa.

Embora demonizasse de igual maneira os modos de vida e cultura do povo Tupi, como é possível ver no próprio Auto de São Lourenço, em que o demônio e seus comparsas levam nomes em língua indígena, Anchieta percebeu que as artes

poderiam ser um grande atrativo, a linguagem em comum que aproximasse e mantivesse aquele povo sob o domínio dos preceitos católicos e da colonização.

Já no século XX, outro europeu, Theodor Koch-Grünberg, empreendeu uma longa viagem da Alemanha até a região do circun-Roraima, termo dado à região da tríplice fronteira entre Brasil, Venezuela e República Cooperativa da Guayana, extremo-norte do país. A viagem durou de 1911 a 1913 e, neste tempo, o alemão coletou artefatos artísticos, fez fotos e realizou gravações de cantos interpretados em língua indígena. Também recolheu narrativas contadas pelos indígenas dos povos Arecuná, Mayuluaipú, e Taulipang, Akúli.

A pesquisa de Koch-Grünberg resultou em cinco volumes intitulados *Do Roraima ao Orinoco*, dos quais o segundo e o quinto são dedicados às narrativas e aos cantos dos povos do circun-Roraima, em particular de línguas da família Karib, como o Macuxi e o Taurepang. Outra coisa a salientar é que esses relatos foram a base para Mário de Andrade compor a obra mais expressiva do Modernismo brasileiro, *Macunaíma*, em 1928.

As artes verbais dos povos indígenas e as diversidades culturais

O ponto interessante é que nos volumes os gêneros das artes verbais destes povos são descritos como os cantos (*parixara, tukui*), as narrativas (*panton*) e as rezas (*taren*). Essa divisão nos fala de como os povos indígenas organizam suas próprias artes verbais de acordo com a diversidade cultural de cada um desses povos. A esses gêneros das artes verbais indígenas, estudiosas(os) como Antony Seeger, Rosângela de Tugny, Bruna Franchetto, Elizabeth Camêu e Devair Fiorotti

têm dedicado suas pesquisas mais amiúde a partir da década de 70 do século passado.

Para ouvir: cantos Parixara Macuxi

- [CANTO ÍNDIGENA MACUXI – Parixara #1](#)

(link completo: <https://www.youtube.com/watch?v=5bTFYesyIIU>)

- [CANTO ÍNDIGENA MACUXI – Parixara #2](#)

(link completo: https://www.youtube.com/watch?v=kKj_lslNefg)

Iremos nos deter mais detalhadamente nas pesquisas de Devair Fiorotti, que coordenou entre 2007 e 2020 o projeto Panton Pia', responsável por entrevistar quase 40 anciãos indígenas nas Terras indígenas São Marcos e Raposa Serra do Sol, em Roraima. Nas entrevistas os anciãos contavam suas histórias de vida, as histórias de seus povos – histórias consideradas ficcionais – e, em especial, cantavam. O projeto Panton Pia' viabilizou a publicação de duas obras dedicadas aos cantos do povo Macuxi: *Meriná Eremu – cantos e encantos* (2018), de Bernaldina José Pedro e *Panton pia' – Eremukon do circum-Roraima* (2018), de Terêncio Luís Silva. Ambas as obras são edições bilíngues. Em *Makuxi Maimu*, a língua Macuxi, um dos povos majoritários demograficamente em Roraima, *mai-* quer dizer tanto palavra quanto voz. Assim, para este povo suas artes verbais trazem bastante do modo como percebem a vida e são a própria expressão de seus conhecimentos produzidos ao longo do tempo. Há cantos, por exemplo, que

buscam traduzir a voz de animais como *no more' erenkato'* (canto para crianças) de Bernaldina José Pedro: “*waroma munkî tî ponkon/amai tawonpen manpikaapî tunamaya/ãmm ãmm*”. O canto traduzido para o português diz: “filhos da rã que estão nos ocos das pedras/que não dizem mamãe a correnteza levou/mãe mãe”.

No canto há a possibilidade de interpretar a música como o coaxar dos sapinhos, que são levados para longe da mãe, no som onomatopaico “ãmm ãmm”. Este canto nos permite discutir a forma como os povos indígenas têm sido retratados ao longo dos tempos, inclusive pela própria literatura brasileira e pelas artes em geral. Obras canônicas como *Iracema*, de José de Alencar, *Caramuru*, de Santa Rita Durão, *O Uruguai*, de Basílio da Gama trazem personagens indígenas já adultos e que acabam encontrando a morte em razão do contato com os europeus.

De maneira que podemos trazer com o canto a imagem da infância indígena, das relações de afeto e cuidado que envolvem os laços familiares, sejam eles entre famílias de pessoas humanas ou de pessoas consideradas animais. Isto também nos leva a pensar nas relações que se tem estabelecido com a natureza, em especial em nosso país, que vem devastando cada vez mais as florestas e biomas como o Pantanal e a Amazônia.

O canto também pode ajudar na discussão da continuidade da vida e das culturas dos povos indígenas em território brasileiro, desconstruindo a falsa ideia de que não existem mais indígenas e muito menos indígenas “verdadeiros”, problematizando os estereótipos que foram criados em torno do ser indígena, como foi muito bem abordado por Daniel Munduruku em *Meu vô Apolinário – um mergulho no rio da (minha) memória*, por Cristino Wapichana em *A boca da noite* e Clemente Flores em *Panton Pia’- A história de Makunaima* e que trazem as vozes

da infância indígena para dizer que estes povos sempre existiram e sempre continuarão a existir desde que possamos aprender a conviver com as diferenças, trazendo o protagonismo da infância e das culturas indígenas a partir da literatura.

Os cantos indígenas também permitem que as línguas indígenas possam ser ouvidas e vividas por aqueles que a escutam. Ouvidas porque no caso do canto *more' erenkato'*, mencionado anteriormente, segue as regras de entonação da língua Macuxi que sempre acentua a última sílaba da palavra, assim, embora a escrita das palavras do canto possa ser diferente, na entonação há a rima de *nasais* em todas as últimas sílabas das palavras do canto repetindo o mesmo som “ãmm, ãmm”, o que pode facilitar a memorização da letra da música. E vividas porque todo canto, em Macuxi, também é uma dança.

Assim, gêneros do canto como o *parixara* e o *tukui* são executados em conjunto com passos de dança coletivamente, em que os participantes de braços dados formam uma grande roda e marcam o ritmo do canto e dança batendo com mais força um dos pés um passo à frente, geralmente nas sílabas mais fortes das palavras, o que gera um movimento ondular, de vai e vem. Isto em si já é um grande desafio, pois quando a roda é feita por muitas pessoas até que todos possam cantar e dançar num mesmo ritmo é preciso que todos tentem muitas vezes e repitam o mesmo canto e dança até alcançar uma coreografia comum. Também pode nos ajudar a reaprender a nos organizarmos em conjunto para executar ações coordenadas para que todos possam participar de um objetivo comum, aspecto que a ideia de individualidade e individualismo impostas pelo pensamento colonial tentou extirpar.

Assista ao vídeo [“A música das cachoeiras – Do alto do Rio Negro ao Monte Roraima”](#), com registros de cantos e danças do povo Macuxi.

(link completo: <https://www.youtube.com/watch?v=ZqllGx6PwSU>).

Estes ensinamentos aprendidos com os cantos e danças indígenas também nos dizem de como, para os povos indígenas, nunca somos únicos e nem estamos sozinhos, somos múltiplos e muitos. Como diz Ailton Krenak “a vida é uma dança cósmica”, e é uma dança coletiva em que os braços, os passos e as vozes se entrelaçam, sejam elas dos ancestrais que cantaram antes os mesmos cantos executados contemporaneamente, sejam as vozes da natureza e mesmo as vozes daqueles que estão ao nosso lado.

Se quisermos construir uma sociedade menos injusta e desigual, devemos voltar a pensar junto uns com os outros, para que possamos estender nossas existências neste planeta e reencantar o mundo, em especial, tendo como grandes aliados a arte e o ensino, andando ombro a ombro, em pé de igualdade como nunca deveriam ter deixado de ser.

Referências bibliográficas

CAMINHA, Pero Vaz de. *A carta ao El-Rei Dom Manuel I*. Domínio público.

CESARINO, Pedro. *Oniska – poética do xamanismo na Amazônia*. São Paulo: Fapesp, 2011.

FIOROTTI, Devair. PEDRO, Bernaldina José. *Meriná Eremu – cantos e encantos*. Boa Vista: Wei Editora, 2018.

FLORES, Clemente. *Panton Pia' – A história de Makunaima*. Boa Vista: Wei Editora, 2020.

GÂNDAVO, P M. *A primeira história do Brasil: história da província de Santa Cruz a que vulgarmente chamamos Brasil*. Rio de Janeiro: Zahar, 2004 (adaptado).

KOCH-GRÜNBERG, Theodor. *Do Roraima ao Orinoco – observações de uma viagem pelo norte do Brasil e pela Venezuela durante os anos de 1911 a 1913*. Vol I. São Paulo: Editora Unesp, 2006.

KRENAK, Ailton. *A vida não é útil*. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

LEITE, Serafim. “Antônio Rodrigues, primeiro Mestre-Escola de São Paulo (1553-1554)”. *Revista Brotéria*, vol. 55, Lisboa, 1952, p. 309.

LIMA, Tânia Stolze de. *O dois e seu múltiplo: reflexões sobre o perspectivismo em uma cosmologia tupi*. *Revista Mana*, Ano 2, volume 2, 1996.

MUNDURUKU, Daniel. *Meu vô Apolinário – um mergulho no rio de (minha) memória*. São Paulo: Studio Nobel, 2001.

NOGUERA, Renato. *Denegrindo a educação: Um ensaio filosófico para uma pedagogia da pluriversalidade*. *Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação*. Número 18: maioout/2012, p. 62-73.

ROMOSE, Mogobe, Sobre a legitimidade e o estudo da filosofia africana. Tradução Dirce Eleonora Nigo Solis, Rafael Medina Lopes e Roberta Ribeiro Cassiano. In: *Ensaíos Filosóficos*, Volume IV, Outubro de 2011.

SILVA, Terêncio Luís. *Panton Pia' – Eremukon do circum-Roraima*. Rio de Janeiro: Museu do Índio, 2018.

STADEN, Hans. *Duas viagens ao Brasil*. São Paulo: L&PM Pocket, 2008.

WAPICHANA, Cristino. *A boca da noite*. São Paulo: Zit Editora, 2006.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. *Os pronomes cosmológicos e o perspectivismo ameríndio*. *Revista Mana*, Ano 2, Vol. 2, 1996.

Sobre a autora

Sony Ferseck em poesia, Wei Paasi em Makuxi maimu, pertence ao povo Macuxi. É poeta, escritora, palestrante, pesquisadora. Doutoranda em Literatura na UFF, mestre em Literatura, Artes e Cultura Regional e graduada em Letras/Inglês pela UFRR e ex-professora substituta no Instituto de Formação Superior Indígena Insikiran da UFRR. Além de sua pesquisa, ela se dedica às suas próprias produções literárias como *Pouco Verbo* (2013), *Movejo* (2020) e *Weiyamî: mulheres que fazem sol* (2022). Co-fundadora, junto com Devair Fiorotti, da primeira editora independente de Roraima, Wei.

COORDENAÇÃO
TÉCNICA



INICIATIVA



4.6

Lê, para se encontrar no mundo: a literatura indígena na sala de aula

Jeane Almeida da Silva

Vou começar um pouquinho lá atrás. Porque busco dar às(aos) minhas(meus) alunas(os) algo que não tive ou tive pouco em minha formação estudantil. Nasci e cresci em Boa Vista, capital do estado de Roraima. É assim que começam muitas histórias de nós, indígenas; saímos de nossas comunidades em busca de saúde ou estudo na cidade. Toda minha formação foi em escola pública, tive muitas professoras e muitos professores muito boas(bons), outras(os) nem tanto, e muito da minha vontade de continuar a estudar, após a conclusão do ensino médio, foi pelo exemplo daquelas(es) boas(bons) professoras(es). Apesar de gostar muito de ler, sinto que hoje, como professora, estou tirando muitas das minhas dúvidas, e vejo que isso acontece com diversas(os) colegas. Muita gente tem medo de ensinar Língua Portuguesa, justamente por ter tido dificuldades no ensino/aprendizado nos tempos escolares. Pode parecer mesmo um bicho de sete cabeças, mas eu gosto desse desafio.

Estou na docência há pouco mais de uma década, atuando no município de Normandia, na região da Raposa, na Terra Indígena Raposa Serra do Sol. No início, como professora seletivada, não tinha escola nem disciplina fixas. Mesmo tendo

graduação em Licenciatura Intercultural com habilitação em Comunicação e Artes pela Universidade Federal de Roraima, eu não podia escolher, ia para onde a necessidade chamava. Essa é a realidade de muitas(os) professoras(es) seletivadas(os). Em agosto de 2022, finalmente fui efetivada como professora de Língua Portuguesa, depois de décadas de lutas pelo Movimento Indígena, em que conquistamos um concurso específico para professoras(es) indígenas no estado de Roraima.

Por que literatura?

Falei outro dia em sala de aula que, quando li na escola *O Cortiço*, de Aluísio Azevedo, eu odiei. Não tinha maturidade leitora. Não sabia qual era o contexto, por que o escritor escreveu aquilo, como foi organizando as personagens. Isso a gente tem que aprender e procurar instigar as(os) alunas(os) a buscar sempre algo mais no texto, aprender a ler nas entrelinhas. Também lhes contei que, quando li *A cartomante*, de Machado de Assis, tive uma mistura de sentimentos: angústia, solidariedade, raiva, incredulidade sobre as ações da cartomante! Digo às(aos) alunas(os) que esse é o grande segredo: se identificar com o livro, se revoltar, se apaixonar, entristecer, chorar, rir. Esse é o poder que o livro tem, o livro abre portas e janelas para mundos possíveis. Procuro provocar isso nelas(es). E falo: “olha, para que você fale bem, você tem que ler; para você escrever bem, tem que ler”, porque faltam as palavras para expressar as ideias. Tive um professor que sempre dizia que “as palavras são como roupas, quanto mais você amplia seu vocabulário, mais seu guarda-roupas se diversifica”. E conseguimos isso por meio da leitura.

Por que Literatura Indígena?

Segundo o professor Fábio Almeida de Carvalho (2021, p.144), “a literatura indígena é um fenômeno novo no cenário cultural brasileiro [...] intelectual e pedagógico, bem como na condição de promissor filão editorial, a literatura indígena também já começa a despontar como assunto que circula no âmbito da opinião pública” . É comum vermos as(os) escritoras(es) indígenas usando como sobrenome o nome de sua etnia como marca do pertencimento étnico, e isso, para mim, é legal, pois coloca em evidência os grupos étnicos existentes Brasil afora e mostra a nossa pluralidade. Daniel Munduruku (2018, p.81) afirma que, apesar da escrita estar apenas recentemente entre as populações indígenas, é a memória a grande guardiã do conhecimento do ser, “a memória é, ao mesmo tempo, passado e presente, que se encontram para atualizar os repertórios e possibilitar novos sentidos [...]” . É preciso escrever as memórias das pessoas mais velhas e apresentá-las às pessoas mais novas utilizando as novas tecnologias para um público antenado nas novas mídias.

Cadê as nossas narrativas?

Eu conheci a Literatura Indígena na universidade de forma materializada; não tive contato antes, não lia. Ouvia muito falar de Makunaima¹⁷¹, um personagem forte em algumas etnias, principalmente da região conhecida como circum-Roraima, lugar da tríplice fronteira entre Brasil, Venezuela e Guiana. Desde

¹⁷¹ Makunaima é a forma usual de se pronunciar pelos roraimenses de modo geral e entre as etnias de Roraima há uma forma própria de se escrever e pronunciar. Makunaimî, na língua Makuxi; Makunaimö, na língua Taurepang e Makunaimã, na língua Wapichana.

que comecei a lecionar, em 2012, tinha essa pergunta “Quem é Makunaima?” Já ouvia sobre ele, sobre o Kanaimé ou rabudo, a Mãe D’Água, a Mãe do Campo, e pensava “Cadê as nossas narrativas? Por que a gente não as lê, apesar de a Lei 11.645/2008 tornar obrigatório o estudo da cultura indígena nas escolas?”. Fui começando a encontrar alguns textos, muitos do professor Devair Fiorotti, que traziam o que é mítico da nossa cultura. Textos teóricos que me ajudaram a ter outro olhar sobre as narrativas indígenas, não apenas como contos infantis, mas como narrativas que apresentam uma cosmovisão de suas populações.

Isso foi me despertando para trabalhar com as narrativas indígenas, mas uma das minhas preocupações era como inseri-las nas aulas. Sei que as(os) estudantes falavam nisso longe dali, contando como se fossem causos quando iam pescar ou fazer roça. Existe ainda um empecilho para que essas histórias estejam na escola e nós, professoras e professores, ainda temos muito a fazer. Falta oportunizar, criar atividades de leitura para que essas narrativas também cheguem até as(os) alunas(os) pela escola. E quanto mais as comunidades indígenas estão próximas de algum centro urbano, mais difícil fica, por conta da influência da televisão, do celular, dos joguinhos e do desinteresse pelas histórias das pessoas mais velhas.

Além dessa questão, há uma sobrecarga de trabalho nas(os) professoras(es), que muitas vezes têm várias turmas e diferentes disciplinas. Fica complicado atuar como professora (professor) pesquisadora(pesquisador) e propor algo diferente nesse contexto. Outro ponto que também merece atenção é que muitas(os) educadoras(es) ainda consideram que a Literatura Indígena é mais voltada ao Ensino Infantil. É importante desmistificar isso e entender que essa

narrativa de fundo etiológico, que conta o início do mundo, como surgiram os povos, como o dia se separa da noite, não é só historinha para criança, mas é a forma que esses grupos étnicos tinham para explicar o miraculoso. Antes de os portugueses chegarem, essas histórias estavam fazendo parte da formação daqueles povos. É preciso partilhar isso e fazer com que nossas(os) alunas(os) indígenas se percebam nessas narrativas.

DICAS PARA A SELEÇÃO DE LIVROS

1. Escolha obras de escritoras e escritores de diferentes etnias, principalmente do próprio estado ou região em que as alunas e alunos moram;
2. Apresente as etnias das escritoras e escritores e a forma correta de se pronunciar;
3. Conheça a biografia das autoras e autores para apresentá-la(lo);
4. Faça uma leitura prévia das obras e elabore questões norteadoras para registrarem no caderno, ajudando na compreensão do texto (nome da(do) autora(autor) e da obra; do que trata; breve resumo; o que mais chamou a atenção no texto; se fosse a(o) autora(autor), escreveria algo diferente?, etc).

Projeto Jamaxin Cultural

Em 2021, participei de um curso de extensão pelo Núcleo de Ensino a Distância (NEad) da Universidade Federal de Roraima, intitulado Literaturas indígenas: oralidades, línguas e escrita. Conheci um pouco mais sobre textos e sobre autoras e autores indígenas. A partir da interação com as(os) professoras(es) do curso, nasceu o projeto *Jamaxim*¹⁷² *Cultural*, com o objetivo de levar obras de escritoras e escritores indígenas às escolas indígenas de Roraima. Esse momento foi muito importante. Eu já tinha vontade de trabalhar com isso, mas para colocar em prática, precisava ter livros. Comecei a fazer um acervo próprio de autoras(es) indígenas, tanto locais quanto de outras regiões do Brasil. Juntei os 12 livros que recebi do projeto com outros que sigo adquirindo. Meu objetivo é montar um acervo maior voltado para a Literatura Indígena Brasileira, principalmente a Literatura Indígena de Roraima.

Apresentação do projeto às(aos) alunas(os)

Ao retornar à escola após a pandemia, apresentei o projeto a duas turmas do 9º ano do Ensino Fundamental, com um total de 39 alunos, da Escola Estadual Indígena Índio Marajó, na Comunidade Indígena Guariba, localizada na Terra Indígena Raposa Serra do Sol, em Normandia (RR). Quando perguntei sobre suas experiências com as narrativas indígenas, se sabiam de alguma história, como a dos encantados¹⁷³ ou a dos kanaimé¹⁷⁴, ficaram caladas(os), tímidas(os). Mas à

¹⁷² Jamaxim: cestos cargueiros que dispõem de duas alças para carregar às costas, tipo mochila.

¹⁷³ Encantados é a forma de chamar pessoas falecidas que tomaram outra forma, ou ainda pessoas que desapareceram na mata ou rio; dizem que foram morar em outro lugar não visível.

¹⁷⁴ Kanaimé ou rabudo é uma pessoa que ficou tão mau a ponto de matar outro parente por meio de magia. Dizem que o kanaimé/rabudo pode se transformar em outros animais, como porco do mato, morcego, tamanduá, etc. A grafia kanaimé ou canaimé pode ter variações dependendo da região e etnia.

medida que fomos distribuindo os livros e falando a respeito, as(os) alunas(os) foram se soltando. “Professora, meu tio contou uma história mais ou menos como essa”, disse um aluno. Alguns até me corrigiam ou apresentavam outra versão das narrativas.

Cantinho da leitura e caderno de notas

Fiz um banner de forma artesanal identificando nosso “cantinho da leitura” para compartilhar as experiências literárias. Cada aluna(o) recebeu um pequeno caderno que ela(e) mesma(o) ornamentava e imprimia sua marca. Na minha época de estudante, eu encapava meus cadernos – essa é uma memória afetiva tão grande para mim que sempre que possível faço isso com as(os) alunas(os). Quando reencontro algumas alunas e alunos, elas(es) me dizem que guardam esses cadernos até hoje. Eu me emociono porque é uma parte de mim que ficou nelas(es), ficou uma sementinha de uma leitora, de um leitor.

Neste caderno, as(os) estudantes colocaram observações sobre a leitura, criaram seu próprio glossário e responderam a questões norteadoras que os guiavam nas leituras. Em algumas aulas, nós fazíamos uma grande roda para ouvir as(os) colegas e o texto escolhido por elas(es). No final do ano, as(os) alunas(os) ainda usaram o caderno para deixar mensagens umas(uns) às(aos) outras(os). Esta atividade foi muito significativa, pois foi uma forma de incentivá-las(os) a se expressarem por meio da escrita, seja por pequenas mensagens ou poemas.

MONTANDO O ACERVO

COORDENAÇÃO
TÉCNICA



INICIATIVA



Entre as obras adquiridas pelo *Jamaxim Cultural* e as particulares, destaco:

RORAIMA

CRISTINO WAPICHANA

- *A oncinha Lili*
- *Sapatos trocados*
- *A cor do dinheiro da vovó*
- *Chuva, gente*

DEVAIR FIOROTTI E BERNALDINA RAMOS

- *Cantos e encantos: Meriná Eremukon*

DEVAIR FIOROTTI E TERÊNCIO

- *Panton Pia': Eremukon do circum-Roraima*

KAMUU DAN WAPICHANA

- *O sopro da vida*
- *Makunaimã taanii – presente de Makunaima*
- *Ivo Sólton Wapichana*
- *O homem velho e a Lua*
- *A origem do Kanaimé*
- *A cobra grande*

SONY FERSEK

- *As mulheres que fazem Wei*
- *Movejo*

TRUDRUÁ/JULIE DORRICO

- *Eu sou macuxi e outras histórias*
-

OUTRAS LOCALIDADES

AILTON KRENAK – Itabirinha, MG

- *Ideias para adiar o fim do mundo*

AURITA TABAJARA – Ipueiras, CE

- *Pés no mundo coração na aldeia*

DANIEL MUNDURUKU – Belém, PA

- *Meu vô Apolinário – um mergulho no rio da (minha) memória*
- *Crônicas para os jovens*

ELIANE POTIGUARA – Rio de Janeiro, RJ

- *Metade cara, metade máscara*

ELLEN LIMA – Cocal, AL

- *Ixé ygara voltando pra 'y'kûá*

GRAÇA GRAÚNA – São José do Rio Campestre, RN

- *A flor da mata*
- *Fios do tempo – quase haicais*

MÁRCIA WAYANA KAMBEBA – Belém do Solimões, AM

- *O saber ancestral*

Títulos que foram sucesso

O livro mais disputado foi o cordel de Ivo¹⁷⁵ Sólón Wapichana, *A Origem do Kanaimé*. Primeiro por conta da curiosidade em torno do próprio Kanaimé, temido por muitas pessoas que, em certos períodos do ano, evitam andar sozinhas, principalmente à noite, com medo de seus ataques. Algumas pessoas dizem que o Kanaimé surgiu entre os Ingaricós, outros entre os Patamonas, e ainda que foram trazidos pelos parentes¹⁷⁶ do país vizinho, República Cooperativista da Guiana. Outro ponto que atraiu as(os) alunas(os) foi o ritmo, as rimas, tudo era novidade. A maioria não fazia ideia de como ler um cordel; passei alguns vídeos e isso lhes ajudou a ler o cordel, algumas(alguns) alunas(os) até queriam ler mais cordéis. Outro livro muito comentado pelas(os) estudantes foi o *Meu vô Apolinário: um mergulho no rio da (minha) memória*, de Daniel Munduruku. No início, elas(eles)

¹⁷⁵ Ivônio assina muitos de seus cordéis como Ivo Sólón Wapichana.

¹⁷⁶ Parente não se refere apenas a parente consanguíneo, mas também a outro indígena da mesma etnia.

riram do sobrenome do escritor. Expliquei sobre a etnia dele, fiz uma comparação com as etnias locais e perguntei se gostariam que rissem da nossa etnia, e a resposta, é claro, foi não. No livro, as(os) alunas(os) puderam perceber situações que vivenciaram em algum momento da sua vida. Preconceitos arraigados na memória social, como o de a(o) indígena ser preguiçosa(o), suja(o) e até mesmo falar errado, a menina que Daniel gostou e a forma preconceituosa que ele sofreu nos períodos de escola, todas essas experiências relatadas por Daniel fizeram as(os) alunas(os) perceberem a própria história. As(Os) estudantes gostaram também dos poemas, como os de Márcia Wayana Kambeba, Graça Graúna e Sony Ferseck.

Meu lugar no mundo

Ao lerem as obras, principalmente as(os) escritoras(es) indígenas locais, muitas(os) alunas(os) puderam se reconhecer nas histórias e reconhecer a fala de suas(seus) parentes. Para elas(es), ver a obra de alguém de Roraima impressa era algo quase inacreditável. Isso as(os) encantou, pois muitas(os) ainda traziam o estigma de que a(o) indígena não é boa(bom) com as “palavras”, não teria a formação necessária para se destacar. As leituras do projeto *Jamaxim Cultural* ajudaram a elevar a auto-estima das(os) alunas(os) indígenas, pois elas(es) descobriram que, com um livro na mão, podem experimentar infinitas coisas e não precisam sair de suas comunidades para enxergar novos horizontes. É muito gratificante perceber que as(os) alunas(os) estão cada vez mais abertas(os) à Literatura Indígena.

Referências bibliográficas

CARVALHO, Fábio Almeida de. *Descentralização da vida literária: teoria, crítica e autoria em tempos de diversidade*. Rio de Janeiro, RJ: Edições Makunaima: Boa Vista, RR: EdUFRR, 2021.

MUNDURUKU, Daniel. Escrita indígena: registro, oralidade e literatura o reencontro da memória. In: DORRISCO, Julie; DANNER, Leno Francisco; CORREIA, Heloísa Siqueira; DANNER, Fernando. (Orgs). *Literatura indígena brasileira contemporânea: criação, crítica e recepção*. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2018.

Sobre a autora

Jeane Almeida da Silva é professora indígena da etnia Makuxi, atua como professora desde 2012 nas escolas indígenas do estado de Roraima. É graduada em Licenciatura Intercultural – com habilitação em Comunicação e Artes. Possui especialização em Língua Portuguesa e Literatura, é mestra pelo Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL), pesquisando sobre o herói mítico Makunaima sob a ótica dos escritores indígenas do circum-Roraima.

Fonte

Artigo publicado originalmente na Revista Na Ponta do Lápis (ano XIX – número 40, agosto de 2023) – Semear, reflorestar e sonhar o Brasil.

4.7

Pela literatura, conhecer jovens indígenas brasileiros

Marina Almeida

Para que o Brasil possa se enxergar cada vez mais na escola, a literatura apresentada em sala de aula deve considerar a riqueza e a diversidade da nossa população, incluindo a produção de autoras(es) indígenas no currículo. A lei 11.645/2008 já determina o ensino de história e cultura indígenas nas Educação Básica, questão também incorporada nas diretrizes para língua portuguesa da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Mas é preciso cuidado e respeito ao abordar as narrativas dessas outras culturas, evitando tratá-las com exotismo e distância.

O desafio não é pequeno, principalmente se considerarmos que muitas(os) docentes não estudaram o tema em sua formação inicial. Por isso, pensamos que comparar o cotidiano das(os) suas(seus) estudantes ao das crianças e jovens das obras indígenas pode ser uma forma de começar a conhecer mais sobre esses povos. O movimento de traçar paralelos entre as vivências desses dois grupos tão diversos pode revelar grandes diferenças e também muitas similaridades, aproximando mundos aparentemente tão distantes.

Para isso, podemos começar com uma leitura atenta a esses temas nas obras de autoria indígena escolhidas para trabalhar com a turma. Há crianças nessa história? O que as narrativas nos revelam sobre seu cotidiano? Elas vão à

escola? Ajudam os pais no trabalho? Como brincam? Ao nos atentarmos a essas questões começamos a nos aproximar das vivências dessas crianças indígenas. Da mesma forma, ao encontrarmos personagens jovens, podemos observar quais vivências são retratadas na história e os conflitos por que passam. A partir das informações apresentadas pelos livros, podemos nos perguntar quais as semelhanças e as diferenças entre o que é retratado nas histórias e as vivências de nossas alunas e alunos. E por que isso acontece.

Vejamos alguns exemplos de como a observação dessa temática pode nos levar a descobrir novas formas de ser jovem e a refletir sobre nossa própria sociedade.

No conto “Meus olhos bonitos” (clique [aqui](#) para ler o conto), publicado no livro *Murũgawa*, de Yaguarê Yamã, conhecemos a história de Çereçá-purãga, uma bela jovem maraguá. Muitos rapazes de sua aldeia se interessam por ela, mas precisam esperar que passe por um importante ritual:

“Todos os jovens maraguá ansiavam por namorá-la depois que ela saísse da Piãruka, a casa de reclusão onde seria preparada para a vida de mulher adulta. (...) Depois de passar pelo ritual de sua primeira menstruação, Çereçá-purãga saiu da casa de reclusão e foi proclamada “mulher virgem”. (Yamã, 2007, p. 48).

Por meio da leitura do conto, entendemos que a Piãruka é um rito tradicional por que as meninas dessa comunidade passam após sua primeira menstruação e que é considerada uma preparação para a vida adulta. Na narrativa, ainda acompanhamos o primeiro amor dessa jovem ao sair da reclusão – ela vai se

apaixonar por um guerreiro inimigo de seu povo e sofrer as consequências desse amor.

Em diversas culturas indígenas, encontraremos os chamados ritos de iniciação, ou de passagem, que marcam a entrada na vida adulta – e muitas vezes são caracterizados por um período de reclusão. Vale ainda ressaltar que no Brasil, com suas mais de 300 etnias indígenas, a variedade de ritos é muito grande. Além disso, nem todas as comunidades indígenas têm algum rito de passagem e pode haver variações de acordo com o gênero das(os) jovens.

Ritos de iniciação

Para as meninas, os rituais costumam acontecer após sua primeira menstruação, como vimos na história de Cereçá-purãga. Já os dos meninos, podem variar de acordo com questões econômicas e culturais e de seu desenvolvimento individual. E como são esses rituais? Como falamos, há muitas variações, mas o rito maraguá e sateré-mawé consiste em isolar as meninas num local onde não tenham acesso aos meninos e a outras pessoas da aldeia que não sejam de sua família. Ali, elas não podem trabalhar ou fazer qualquer esforço. Esse momento é compreendido como uma proteção às garotas num período de maior vulnerabilidade às ameaças naturais ou espirituais. E há também uma série de cuidados a serem seguidos (Cintrão, 2012, p. 45–46; Pinheiro, 2015, p. 73).

A reclusão das meninas também acontece na cultura do povo Ticuna, que compara esse momento ao da lagarta no casulo antes de se transformar em borboleta – um período de crescimento em proteção. Ao final, a comunidade realiza a festa da moça nova, para receber a jovem mulher de volta ao convívio de todos.

Veja algumas imagens da festa Ticuna no vídeo abaixo, produzido pela Agência FAPESP:

Ritual Ticuna de iniciação feminina mostra vitalidade de cultura indígena

Disponível no link: <https://www.youtube.com/watch?v=-lpgSZwYtyQ>.

Reportagem: José Tadeu Arantes | Edição: Daniel Antônio (5 min 38 seg, Brasil)

Em seu livro *Eu sou macuxi e outras histórias*, Julie (Truduá) Dorrico também fala sobre o ritual por que passam as meninas. Ele foi aprendido, segundo ela, com os seres não humanos das águas numa viagem feita por um homem macuxi a esse mundo:

“Lá ele aprendeu o ritual da menina moça, o tempo da plantação da mandioca, como encontrar os poços de piranha, as estações que favoreciam o cultivo da abóbora, do dão, da ingá, das bananas, da caça, da pesca e coleta e todas as coisas que os encantados da água cuidavam” (Dorrico, 2019, p. 51)

No trecho acima, retirado do texto “Contos de minha avó”, vemos como o ritual é associado a um aprendizado sobrenatural, que vem do mundo encantado, o que reforça sua importância. Além disso, veja como, o rito da menina moça é integrado às fases da natureza: a compreensão do tempo envolve tanto o conhecimento sobre o mundo natural, necessário para a plantação, caça e pesca, quanto sobre a passagem do tempo para os humanos, com o respeito aos

diferentes momentos de vida e aos ritos de iniciação. A conclusão do texto é que a compreensão de todos esses tempos faz parte do modo de vida macuxi.

Entre os povos do Xingu, como os Kamayurá e os Yawalapiti, a reclusão acontece tanto para as meninas como para os meninos. Fechados num canto da casa, onde só têm contato com alguns parentes, esses jovens recebem aprendizados importantes sobre as técnicas de trabalho e de luta, importantes para a vida adulta em sua comunidade. As meninas também não cortam o cabelo até saírem dali. E o período de reclusão entre esses povos é bastante longo, podendo levar vários meses, ou mesmo anos.

O livro *Terrapreta*, de Rita Carelli, narra um encontro entre uma jovem branca e uma indígena em reclusão no Xingu. A obra, escrita por uma autora não indígena que viveu em aldeias indígenas durante parte de sua infância, retrata o contato e a amizade de duas jovens que vivem em mundos tão diversos. No livro, as duas meninas conversam por uma fenda na casa de sapé:

“Aquela menina-quase-mulher, quase da sua idade, com cabelos que lhe cobriam o rosto de maneira tão estranha, como a uma entidade, apartada da luz e do convívio social, era o seu espelho invertido.” (Carelli, 2021, p. 31)

Como diz o texto, a menina é quase mulher porque, ao sair da reclusão, ela será considerada adulta por aquela comunidade. Ao passar pelo rito de iniciação, essas(esses) jovens são considerados plenamente capazes de viver em suas sociedades, trabalhar, casar, ter filhos e assumir todas as funções e responsabilidade da vida adulta. Mais à frente, vamos discutir como nossa

sociedade não indígena interpreta essa fase da vida de outra maneira. Mas, antes, vamos conhecer ainda alguns ritos de passagem que não incluem a reclusão, mas tarefas desafiadoras.

É o caso do ritual da Tucandeira – uma espécie de formiga –, realizado entre os povos Sateré-Mawé. Para serem considerados adultos, os jovens devem vestir uma luva com algumas dessas formigas e dançar (veja o vídeo). Passar por esse ritual indica que o menino está pronto para ser um guerreiro e um homem completo em sua comunidade. Para esse povo, a picada da formiga é entendida como uma “vacina”, capaz de prevenir enfermidades. Assim, da mesma forma como nos vacinamos ou tomamos um remédio ruim para nos protegermos contra uma doença grave, eles enfrentam essas picadas para fortalecer seus corpos. Por isso, apesar da dor, os meninos costumam se orgulhar de sua coragem ao participar do ritual, além de ganharem o respeito de seus colegas e da comunidade.

As cerimônias com as Tucandeiras também fortalecem a identidade cultural do povo, reforçando suas tradições. Veja no vídeo produzido pelo InfoAmazonia algumas cenas desse rito de iniciação:

Ritual da Tucandeira: grupo indígena fortalecido

Disponível do link: <https://www.youtube.com/watch?v=iWKW-gONMBk>.

Produção: Thaís Borges | Colaboração: Matheus Manfredinni, Mauricio Torres e Sue Branford (4 min 7 seg, Brasil)

Ao abordar a cultura guarani, o escritor Kaká Werá Jecupé ainda explica como esse povo entende seus ritos e como eles estão ligados à liberdade dada às crianças indígenas. Em *A terra de mil povos*, ele diz:

“Os ritos de passagem criança–jovem–adulto têm por finalidade atentar para o domínio dos reflexos, dos sentidos, dos desejos e das paixões. (...) Por isso não se castigam os filhos, sua liberdade individual é estimulada e o ciclo do tempo e das estações internas do ser contam para aos poucos mostrar–se a responsabilidade da liberdade” (Jecupé, 2020, p. 95–96).

Ou seja, nessa cultura os ritos ajudam os jovens a compreender seus sentimentos e a desenvolver sua liberdade e responsabilidade. E essa liberdade já está presente na forma como as crianças são tratadas desde pequenas. Esse pode ser outro ponto que chama a atenção nas leituras desses autores e vale a pena comentar com as(os) alunas(os): talvez eles percebam a diferença entre a criação mais “presa” das crianças na cidade e a liberdade das crianças nas aldeias indígenas.

No canal do projeto Território do Brincar, no YouTube, podemos assistir a algumas brincadeiras das crianças indígenas Panará, da aldeia Nasêpotiti (PA), e das crianças Yudjá/Juruna, no Xingu (MS), para entender melhor essa liberdade da criança indígena de que nos fala Jecupé:

Corrida de Tora – Aldeia Nasêpotiti, PA

Disponível no link: <https://www.youtube.com/watch?v=AEL5xmJ4Zm4>.

Direção: Renata Meirelles, David Reeks e Fernanda Heinz Figueiredo | Edição: André Jafet e David Reeks (1 min 52 seg, Brasil)

Assista também ao vídeo [Extra Waapa – Brincadeira](https://www.youtube.com/watch?v=SzlatKm3Mb0) (2 min 53 seg, Brasil), disponível no YouTube (<https://www.youtube.com/watch?v=SzlatKm3Mb0>), com direção de Renata Meirelles, David Reeks e Fernanda Heinz Figueiredo e edição de André Jafet e David Reeks.

Ritos da nossa sociedade

Esses rituais podem parecer muito diferentes do cotidiano de nossas(os) estudantes não-indígenas, mas buscar aproximá-los da nossa realidade pode ser uma forma de abordar o tema sem cair no olhar exótico que acontece em muitas abordagens sobre culturas diferentes da nossa. Além disso, traçar paralelos com esses ritos não apenas ajuda a entender melhor o que foi estudado, como pode proporcionar importantes reflexões sobre o nosso modo de vida. Ao olhar para o outro, afinal, podemos ver melhor a nós mesmos, reparar em costumes e usos que até então passavam despercebidos, pois nos acostumamos a eles.

Vale, portanto, pensar com as(os) estudantes se temos ritos de passagem em nossa sociedade, como eles são, e se mudaram ao longo do tempo. O contexto escolar, aliás, tem seus próprios ritos de passagem e pode ser um bom exemplo para começar essa discussão. Temos festas de formatura e colação de grau, que marcam o fim de um ciclo de estudos e mostram que aquelas(es) estudantes estão aptas(os) a seguir para uma nova fase de sua vida, seja o trabalho ou uma nova etapa de ensino. Além disso, o fim de um ciclo escolar envolve o aprendizado de

uma série de temas, a aprovação em provas difíceis, o contato com o mundo fora de seu ambiente familiar...Veja quantos paralelos podemos traçar entre nossas festas e os rituais indígenas!

Quando são aprovados no vestibular, muitos jovens raspam o cabelo, ou tem suas roupas e rostos pintados. Esse também é um rito de iniciação ao Ensino Superior – um ritual que pode parecer muito esquisito a quem não estiver acostumado com ele, aliás. Reforço esse ponto, para mostrar que nós também temos ritos “estranhos” aos olhos de quem não participa de nossa cultura. Além disso, muitas faculdades também costumam aplicar trotes nos estudantes e já há alguns anos discute-se a necessidade de acabar com os trotes violentos ou vexatórios, afinal, as tradições podem – e muitas vezes devem – mudar.

Podemos ainda pensar em outros ritos de nossa sociedade que variam conforme a região e a cultura local. Algumas famílias podem comemorar a primeira menstruação da menina, enquanto outras não falam sobre o assunto. Em alguns grupos, o primeiro beijo e o primeiro namorado podem ser considerados uma marca da passagem da criança para a adolescência – daí esse ser o tema de muitos filmes e livros juvenis –, enquanto para outros, esse é um assunto apenas para quando as(os) jovens estiverem pensando em se casar. As religiões também são cheias de ritos que marcam a passagem do fiel de uma fase a outra, como o batizado e a primeira comunhão. Como é na sua região? Na sua escola? E na sua família?

Também é interessante mostrar como esses rituais vão mudando ao longo do tempo. Você já ouviu falar que, antigamente, os meninos só usavam calças curtas? A primeira calça comprida era considerada um marco, que indicava que

agora aquele menino não era mais uma criança. Esse pode ser um ótimo tema para os alunos conversarem com seus familiares: o que mudou quanto à vida das crianças e jovens de antigamente e os de hoje? E quanto aos marcos importantes da transição entre essas fases da vida?

Como vimos, em muitas culturas indígenas não há, tradicionalmente, uma etapa intermediária entre a vida adulta e a da criança, o que chamamos de adolescência. Após passar pelo rito de passagem, o jovem está pronto para viver como um adulto em sua comunidade. De forma parecida, nas sociedades não indígenas nem sempre existiu a figura do adolescente. Em muitas famílias, nossas avós ou bisavós podiam casar aos 12 ou 13 anos de idade. Além disso, como as pessoas tinham menos acesso aos estudos, começavam a trabalhar mais cedo, tendo acesso a todos os espaços da vida adulta. Mesmo hoje, podemos observar como nas famílias mais pobres, a necessidade de ajudar os familiares com o trabalho pode encurtar a infância e a adolescência dos(as) jovens, obrigando-os a agirem como adultos mais cedo do que o que consideramos ideal.

Na nossa sociedade, essas mudanças acompanharam nosso desenvolvimento econômico e cultural. Da mesma forma, entre as(os) indígenas, podem existir mudanças que vão se adequar às necessidades e transformações dessas comunidades. Com a chegada das escolas indígenas e o incentivo aos estudos, por exemplo, vemos em muitos grupos o casamento ser adiado para que as(os) jovens possam estudar mais e apoiar sua aldeia com seus conhecimentos. Reforço esse ponto, porque é importante que não pensemos nesses povos como grupos parados no passado. Ao mesmo tempo, as mudanças e adaptações por que passam essas comunidades ao entrarem em contato com o modo de vida não

indígena não são sinônimo de degradação de suas culturas. A antropologia hoje entende que o que define a cultura é, mais que um costume ou valor, a lógica por trás dessas tradições, o que dá sentido às experiências de um povo. Assim, uma cultura está sempre em mudança e formação (Cohn, 2010, localização 170).

No livro *O sinal do pajé*, de Daniel Munduruku, por exemplo, acompanhamos esse embate entre a tradição e contato com o mundo branco, que pode levar os jovens a questionar seus ritos. Na história, conhecemos o jovem Curumim:

“Curumim era pequeno, mas quase um homem. Preparava-se para mudar de casa. Ia ficar um tempo na casa dos homens para aprender a arte da caça, da pesca, da guerra. (...) Alguns dos seus amigos estavam até se negando a participar do ritual da maioridade. Eles diziam que isso era coisa do passado e que os velhos da aldeia tinham ficado para trás” (Munduruku, 2011).

O fato de acontecerem mudanças nos rituais tradicionais não significa, no entanto, que esses ritos não continuam importantes ou que os indígenas de agora tenham menos valor por terem alterado alguns elementos antes tradicionais, ou mesmo deixado de fazer alguns deles. Como falamos, a mudança faz parte da cultura.

Na história de Munduruku, para decidir o que fazer, o jovem Curumim vai conversar com diversas pessoas de sua comunidade, observar o que acontece ao seu redor entre esses dois mundos e entender qual o papel da tradição em sua vida.

Por fim, para a leitura dessas obras, vale a pena também observar os termos utilizados para se referir às crianças e jovens. As palavras escolhidas por seus

autores podem revelar muito sobre o olhar de uma cultura para aquele tema. Nos textos citados ao longo deste artigo, encontramos expressões como “primeira menstruação”, “mulher virgem”, “pequeno, mas quase um homem” e “menina-quase-mulher” – formas de representar essa fase intermediária entre a criança e a pessoa adulta. Repare que não encontramos o termo adolescente, já que essas sociedades não costumam entender essa fase da vida da mesma forma que o mundo ocidentalizado.

Encontro de gerações

Ao olhar para as fases da vida nos livros indígenas, outra questão que pode chamar nossa atenção é o valor dado à velhice. As velhas e os velhos aparecem como guardiões da tradição e da cultura, contam histórias e seus conselhos são muito respeitados. Além disso, convivem muito com as crianças e jovens da aldeia. Não vivem apartados desses grupos, como vemos acontecer nas grandes cidades. Segundo o escritor Ailton Krenak, nas culturas indígenas é desejável ser velho:

“As pessoas antigas têm a habilitação de quem passou por várias etapas da experiência de viver. São os contadores de histórias, os que ensinam as medicinas, a arte, os fundamentos de tudo que é relevante para ter uma boa vida” (Krenak, 2022, p. 116-117).

O escritor Daniel Munduruku também fala muito bem sobre essa questão, ressaltando o elo entre a liberdade das crianças e a sabedoria das(os) mais

velhas(os). Assista no perfil do Instituto Alana: [O sonho da criança indígena é se tornar avô, fala de Daniel Munduruku](#)¹⁷⁷. Fonte: Tik tok @institutoalana.

Agora, vale pensar: como isso se dá na nossa sociedade? Será que a valorização excessiva da juventude pelo mundo ocidental não acaba desvalorizando o saber das(os) mais velhas(os)? Como suas(seus) estudantes se relacionam com seus avós e parentes com mais idade? Eles ouvem suas histórias como acontece nos livros indígenas? Esse pode ser outro bom exercício que parte da leitura desses autores: sugerir a cada aluno que conheça mais sobre sua tradição e história familiar.

PARA SABER MAIS...

1. Sobre a juventude não indígena:

GREGORIN FILHO, José Nicolau. Literatura Juvenil: Adolescência, Cultura e Formação de Leitores. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

2. Sobre as relações entre jovens indígenas e não indígenas por meio da literatura:

GREGORIN FILHO, José Nicolau; NASCIMENTO, Marina A. S. do. O jovem indígena encontra o não indígena – concepções sobre o jovem na literatura juvenil de

¹⁷⁷ Disponível no link:

https://www.tiktok.com/@instituto.alana/video/7260138545057336582?embed_source=121374463%2C121468991%2C121439635%2C121433650%2C121404359%2C121351166%2C121331973%2C120811592%2C120810756%3Bnull%3Bembed_share&refer=embed&referer_url=www.escreven doofuturo.org.br%2Fconteudo%2Fsua-pratica%2Freflexao-teorica%2F393%2Fpela-literatura-conhe cer-jovens-indigenas-do-brasil&referer_video_id=7260138545057336582

autoria indígena. In: JOSIOWICZ, Alejandra Judith; ZAPIOLA, Maria Carolina (Orgs.). *Literatura infantil na América Latina: a infância e a diversidade de imaginários (sociais, raciais e de gênero)*. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2022.

Disponível em:

<https://www.dialogarts.uerj.br/wp-content/uploads/2022/09/LitInfantAmerLat-1.pdf>.

3. Documentário ‘Os Nambiquara e o Ritual da Menina–Moça’ (28 min 14 seg, Brasil):

Este documentário foi contemplado pelo 1º Prêmio de Cinema 'LÍDIO SOHN' da Superintendência da Juventude, Cultura, Esporte e Lazer – SEJUCEL. A produção conta com a coordenação do fotógrafo Washington Kuipers e dos(as) produtores(as) culturais Marcio Guilhermon e Andréia Machado. Clique [aqui](#) para assistir.

(link completo:

<https://www.youtube.com/watch?v=mQf2mFJXyY4&list=PLqWotriHbr14zkwBCYwo-ULCdt04T92ev&index=6>)

Referências bibliográficas

CARELLI, Rita. *Terrapreta*. São Paulo: Editora 34, 2021.

CINTRÃO, Núbia Lira. *A singularidade da farinha em território indígena: um estudo na sociedade Maraguá em Nova Olinda do Norte-AM, no período da seca e cheia dos rios*. 2012, Manaus, 111 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Sociedade e Cultura da Amazônia) – Universidade Federal do Amazonas.

COHN, Clarice. *Antropologia da Criança*. 2ª ed. Rio de Janeiro, Editora Jorge Zahar, 2010. Edição digital.

DORRICO, Julie. *Eu sou macuxi e outras histórias*. Nova Lima: Editora Caos & Letras, 2019.

JECUPÉ, Kaká Werá. *A terra de mil povos: história indígena brasileira contada por um índio*. São Paulo: Peirópolis, 2020.

KRENAK, Ailton. *Futuro ancestral*. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

MUNDURUKU, Daniel. *O sinal do pajé*. São Paulo: Peirópolis, 2011.

PINHEIRO, Itemar de Medeiros. *O brincar da criança indígena Sateré-Mawé: elo entre a socialização e a formação cultural*. 2015, Manaus, 109 f. Dissertação (Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação) – Universidade Federal do Amazonas.

YAMÃ, Yaguarê. *Murûgawa – Mitos, Contos e Fábulas do povo Maraguá*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

Sobre a autora

Marina Almeida S. do Nascimento é formada em jornalismo e Letras (bacharelado e licenciatura), ambos pela Universidade de São Paulo (USP). Pesquisa autoria indígena no mestrado na área de Estudos Comparados de Literatura de Língua Portuguesa, também pela USP. Entre as letras e o jornalismo, conheceu diversas aldeias pelo Brasil. Escreve sobre educação, literatura, povos indígenas, culturas tradicionais e meio ambiente. Foi uma das vencedoras do 31º Prêmio Direitos Humanos de Jornalismo da OAB-RS.

5. Planos de aula e materiais de orientação para a prática em diálogo com a Lei nº 11.645/08

Veja, nesta seção, materiais de orientação para a prática alinhados à Base Nacional Comum Curricular, com atividades para trabalhar a leitura literária e a escrita em suas aulas de Língua Portuguesa.

No plano de aula *“Apresentando a literatura indígena: orientações para a leitura do conto ‘A gênese Maraguá e a origem do mundo’, de Yaguarê Yamã”*, a pesquisadora e escritora Macuxi Sony Ferseck parte deste texto literário para explorar dois aspectos que norteiam as cosmovisões indígenas – a multiplicidade e a relação com a natureza –, além de propor atividades que incentivam as alunas e alunos a refletirem sobre suas próprias histórias, culturas e línguas enquanto *sujeitos* pertencentes a uma coletividade.

Já a sequência didática *“Sinopse no estilo ‘Netflix’: será que essa lenda daria um filme?”*, elaborada pela professora Luciana Soares, busca incentivar o protagonismo de estudantes levando em consideração seus conhecimentos prévios sobre o mundo dos *streamings*. Este material apresenta exercícios que utilizam sinopses de filmes e séries presentes em plataformas digitais, especialmente de temáticas indígenas, para analisar e compreender criticamente a produção de sentidos gerada pela indústria do audiovisual, e também propostas de produção textual para que as turmas desenvolvam suas próprias sinopses e roteiros a partir de narrativas dos povos originários.

5.1

Apresentando a literatura indígena: orientações para a leitura do conto “A gênese Maraguá e a origem do mundo”

Sony Ferseck

[Público-alvo] Estudantes do Ensino Fundamental – Anos Finais

[Duração] 6 aulas

[Alinhamento à BNCC] 3 Competências | 3 Habilidades

Objetivos gerais:

1. Apresentar brevemente a Literaturas Indígena.
2. Contextualizar as(os) alunas(os) acerca de dois dos aspectos que norteiam a cosmovisão e literaturas indígenas: a multiplicidade e a relação com a natureza.
3. Incentivar as(os) estudantes a refletirem sobre suas próprias histórias, culturas e línguas enquanto sujeitos pertencentes a uma coletividade.

BNCC

Competências Específicas de Língua Portuguesa:

Competência específica nº 3

Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo.

Competência específica nº 4

Compreender o fenômeno da variação linguística, demonstrando atitude respeitosa diante de variedades linguísticas e rejeitando preconceitos linguísticos.

Competência específica nº 9

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

Práticas de linguagem / Objetos do conhecimento:

- **Leitura**

Objetos de Conhecimento:

1. Reconstrução das condições de produção, circulação e recepção;
2. Apreciação e réplica;
3. Adesão às práticas de leitura.

Habilidades:

(EF69LP44) Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo, em textos literários, reconhecendo nesses textos formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas e considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção.

(EF69LP46) Participar de práticas de compartilhamento de leitura/recepção de obras literárias/manifestações artísticas, como rodas de leitura, clubes de leitura, eventos de contação de histórias, de leituras dramáticas, de apresentações teatrais, musicais e de filmes, cineclubes, festivais de vídeo, saraus, *slams*, canais de *booktubers*, redes sociais temáticas (de leitores, de cinéfilos, de música etc.), dentre outros, tecendo, quando possível, comentários de ordem estética e afetiva e justificando suas apreciações, escrevendo comentários e resenhas para jornais, *blogs* e redes sociais e utilizando formas

de expressão das culturas juvenis, tais como, *vlogs* e *podcasts* culturais (literatura, cinema, teatro, música), *playlists* comentadas, *fanfics*, fanzines, *e-zines*, fanvídeos, fanclipes, *posts* em fanpages, *trailer* honesto, vídeo-minuto, dentre outras possibilidades de práticas de apreciação e de manifestação da cultura de fãs.

(EF69LP49) Mostrar-se interessado e envolvido pela leitura de livros de literatura e por outras produções culturais do campo e receptivo a textos que rompam com seu universo de expectativas, que representem um desafio em relação às suas possibilidades atuais e suas experiências anteriores de leitura, apoiando-se nas marcas linguísticas, em seu conhecimento sobre os gêneros e a temática e nas orientações dadas pelo professor.

Roteiro de atividades

1ª Etapa: Sensibilização sobre aspectos da cultura indígena (2 aulas)

Objetivos:

- Levantamento de conhecimentos prévios sobre as narrativas e literatura indígena.
- Compartilhar algumas características da cultura indígena.

Atividades:

1. Escreva no quadro ou apresente em forma impressa palavras de línguas estrangeiras que estão presentes no nosso cotidiano, como *like*, *download*, *notebook*, *crush*, *bike*, *delivery*, *e-mail*, *play*, *fashion*, *fake*. Inicie uma discussão e pergunte às(os) alunas(os) se conhecem o significado e a língua originária delas.

2. Em seguida, escreva palavras como *tapioca*, *curumim*, *carioca*, *pindaíba*, *jururu*, *pipoca*, *inhaca*, *jacaré*, *capenga*, *pereba* e faça a mesma pergunta. A interação verbal deve ser constante para manter um diálogo aberto e possibilitar que estudantes mobilizem conhecimentos prévios sobre as culturas indígenas. Da mesma forma como foi feito com palavras de origem inglesas, pergunte às(aos) estudantes se conhecem os significados e origens destas novas palavras.

3. Incentive a turma a falar o que sabe sobre a contribuição dos povos indígenas para a cultura brasileira, como o hábito de tomar banho todos os dias, dormir em rede, comer farinha de mandioca. Observe se vão saber com maior facilidade a origem das palavras estrangeiras e não as de origem indígena e levante hipóteses para isso. Observe ainda se a turma identifica que algumas dessas palavras, muitas vezes bastante usuais no português, são, na verdade, de origem indígena. Após as falas das(dos) estudantes, ressalte que as palavras indígenas citadas são originadas do Tupi, uma dentre as cerca de 350 faladas no Brasil que sobreviveram ao processo de colonização iniciado em 1500, e que formam o português falado no país.

→ Para saber mais sobre a cultura dos povos indígenas consulte: [Quiz: O que você sabe sobre os povos indígenas brasileiros?](#)¹⁷⁸.

¹⁷⁸ Disponível no link

<https://saberespraticas.cenpec.org.br/noticias/quiz-o-que-voce-sabe-sobre-os-povos-indigenas-brasileiros>.

→ Para consultar mais palavras de origem indígena e seus significados veja: [Conheça as palavras de origem indígena do nosso cotidiano](#)¹⁷⁹.

4. Escreva as palavras *Saci Pererê*, *Boto*, *Curupira*, *Caipora*, *Guaraná*, *Mandioca*, *Vitória-Régia* e solicite que digam o que sabem sobre elas. Comente que as palavras e personagens apresentados por último são considerados narrativas de origens, ou seja, histórias que contam como cada povo concebe o mundo, os animais, os seres humanos, a natureza, os costumes, religiosidades e espiritualidades de sua cultura surgiram.

Ressalte que por muito tempo as literaturas indígenas têm sido descritas de forma equivocada como folclore, mitos ou lendas, fazendo com que participem de um lugar menor na cultura brasileira, sem prestar o devido valor e reconhecimento às narrativas que fazem parte das culturas, das artes e das espiritualidades dos povos indígenas.

Explique que a representação da Literatura Indígena apenas como folclórica, alimentada por mitos e lendas, é uma visão redutora e equivocada de uma expressão que abarca em si a memória, a história, a espiritualidade e a ancestralidade dos povos originários.

¹⁷⁹ Disponível no link <https://quindim.com.br/blog/palavras-de-origem-indigenas/>.

Leia o texto [“Folclore brasileiro versus Literatura Indígena: entenda a diferença”](#)¹⁸⁰, de Julie Dorrico.

Para enriquecer o diálogo com as(os) estudantes, apresente as definições das palavras “folclore”, que é derivada do inglês “folk-lore” e cuja etimologia quer dizer “conhecimento/saber do povo” de forma genérica. Problematize ainda o uso das palavras “mitos” e “lendas”, que podem ser consideradas sinônimos de mentira ou inverdade, sendo por isso consideradas desrespeitosas para com os povos indígenas e seus conhecimentos e espiritualidades.

A ideia é que percebam que essa diferença de tratamento entre as culturas e línguas indígenas se manifestam no nosso próprio dia a dia e que muitas vezes as culturas e línguas de origens estrangeiras são mais valorizadas e reconhecidas frente às dos povos indígenas, que estão no território que atualmente é o Brasil desde muito antes de 1500.

5. Explique que, nas próximas aulas, a turma realizará a leitura do conto “A gênese Maraguá e a origem do mundo”, de Yaguarê Yamã, e irá aprender um pouco mais sobre o gênero narrativas de origem, pertencente à Literatura Indígena.

¹⁸⁰ Disponível no link

<https://www.uol.com.br/ecoa/colunas/julie-dorrico/2021/08/25/folclore-brasileiro-versus-literatura-indigena-entenda-a-diferenca.htm>.

2ª Etapa: A leitura do conto “A gênese maraguá e a origem do mundo”, de Yaguarê Yamã (3 aulas)

Objetivos:

- Apresentar o autor Yaguarê Yamã e seu conto “A gênese Maraguá e a origem do mundo” (página 589 desta publicação) .
- Iniciar o contato com a literatura indígena.
- Incentivar a reflexão acerca do aspecto coletivo das identidades e dos pertencimentos aos lugares e povos.
- Apresentar a relação que os povos indígenas estabelecem com a natureza.

Roteiro para a leitura e interpretação coletiva do conto “A gênese Maraguá e a origem do mundo”, do autor Yaguarê Yamã:

1. Quem é o autor do texto?
2. Em que lugar a história se passa?
3. Que personagens surgem na narrativa?
4. Categorize as personagens em: humanos, animais, vegetais, divinos e híbridos.
5. Em qual tempo se passa a história?

Atividades:

1. Entregue cópias do texto “A gênese Maraguá e a origem do mundo” e o roteiro sugerido para a leitura e interpretação do conto, ressaltando que as perguntas serão o guia para conhecer o gênero narrativas de origem e a literatura indígena.

2. Solicite à turma que leia individual e silenciosamente o texto, sublinhando as palavras desconhecidas e as passagens que mais chamaram atenção e buscando responder às perguntas da folha de atividades, atentando para o fato de que ao final do texto há um vocabulário.

3. Em seguida, peça que a turma se organize em grupos e conversem sobre as palavras sublinhadas e trechos destacados durante a leitura individual, além de compartilhar as impressões e respostas dadas por cada estudante para as questões propostas.

4. Após a partilha em grupo, faça uma leitura coletiva do conto. Esta atividade pode ser realizada em roda, criando, assim, uma atmosfera mais intimista para receber a história, sugerindo que as(os) alunas(os) se revezem para ler.

5. Converse com a turma sobre as palavras e trechos destacados do textos nos momentos de leitura individual e partilha com colegas, e inicie a resolução coletiva da folha de atividade. A maioria das palavras destacadas por estudantes provavelmente serão os nomes do povo Maraguá¹⁸¹, dos personagens da narrativa e dos lugares. É uma boa oportunidade para apresentar o povo através do próprio autor, **respondendo à primeira questão do roteiro**. Como subsídio, a professora e o professor podem ler a entrevista de Yaguarê Yamã (página 519 desta publicação) e destacar algumas características do autor e de suas motivações e objetos de escrita.

¹⁸¹ Disponível no link <https://blogdeyaguare.blogspot.com/p/povo-maragua.html>.

6. Explique que o autor pertence a um movimento que se denomina Literatura Indígena que começou a se fortalecer na década de 1990 e que reúne escritoras e escritores de diversos povos originários que buscam valorizar a identidade e suas culturas. Algumas dessas formas de valorização são a escrita de narrativas de origens antes só contadas oralmente, a adoção do nome do povo indígena ao qual os autores pertencem, como é caso de autores de Daniel Munduruku e Eliane Potiguara, e a manifestação da relação desses povos com a natureza.

→ Para saber mais sobre Literatura Indígena clique [aqui](#)¹⁸² e assista ao vídeo de Julie Dorrico sobre o tema.

7. Em seguida, explique que a terra indígena em que se passa o conto se localiza no Amazonas, **respondendo à segunda questão do roteiro**, dando exemplos de representantes da fauna e flora locais que o autor faz referência. Comente que a palavra Maraguá é a junção das palavras Mara (tacape) e Guá (gente), na mesma língua, e que o nome do autor significa “Clã das onças pequenas”.

8. Conduza a resolução do roteiro junto com a turma, retomando e pontuando as passagens do texto em que são apresentados os materiais que surgem nas florestas, os quadrúpedes, os animais dos charcos, os peixes, as aves, os homens e mulheres. A partir das **questões 3 e 4 do roteiro**, instigue as(os) alunas(os) e

¹⁸² Disponível no link <https://www.youtube.com/watch?v=W3R1tcwIT9E>.

pergunte se, levando em consideração as matérias de origem dos personagens, não seria possível considerar todos híbridos a partir da narrativa?

A ideia é que percebam que todos passamos por transformações até chegar na condição em que nos encontramos atualmente, e que mesmo sendo pessoas, todas e todos nós guardamos alguma relação com a natureza, mas que nos distanciamos dessa relação com o passar do tempo.

9. Em relação à **quinta questão do roteiro**, espera-se que percebam que o tempo da narrativa é antigo, aquele em que os seres foram criados ou em que os seres divinos conviviam com seres humanos

10. Faça uma síntese das questões colocadas no roteiro, buscando trabalhar os elementos que compõem a narrativa de origens como quem conta, onde se passa, quais personagens estão envolvidos e quando se passa a história.

Em linhas gerais, as narrativas de origem são aquelas que contam como surgiram o universo, o mundo, as pessoas e a natureza. Cada povo possui sua história de origem e o conto lido traz a versão de Yaguarê Yamã e do povo Maraguá. Enfatize que são formas que cada povo encontrou para relembrarem e valorizarem suas relações com seus conhecimentos sobre o lugar onde vivem, sobre a natureza e seus antepassados, fortalecendo sua cultura.

3ª Etapa: Fechamento e sistematização (1 aula)

Objetivos:

- Retomar as questões respondidas no roteiro, consolidando conhecimentos e levantando as impressões de leitura da turma.
- Realizar atividades a partir do conto lido.

Atividades:

Após a leitura e interpretação do conto “A gênese Maraguá e a origem do mundo”, é importante retomar as questões respondidas a partir do roteiro, percebendo o quanto a turma compreendeu as características presentes na narrativa de origem, consolidando esses conhecimentos, e levantando impressões gerais das(dos) alunas(os) sobre o texto.

Sugestões de atividades que podem ser desenvolvidas:

Depois de apresentar um pouco da Literatura Indígena a partir da leitura de um conto do autor Yaguarê Yamã, deixamos algumas propostas de atividades que dialogam com essa temática para serem realizadas junto às turmas de estudantes:

1. **Árvore genealógica da origem do mundo segundo a cosmovisão Maraguá:**

A partir da leitura do conto “A gênese Maraguá e a origem do mundo”, uma atividade possível seria propor que a turma produza uma árvore genealógica da origem do mundo segundo a cosmovisão Maraguá. Para essa atividade, sugerimos a leitura de outro conto, “Ka'apora'rãga e as mães da mata” (na página 596 desta

publicação), também do autor Yaguarê Yamã, que apresentará mais personagens para enriquecer a composição da árvore genealógica.

2. Escrita de uma narrativa de origem:

Após as atividades de leitura e interpretação do conto “A gênese Maraguá e a origem do mundo” e a sistematização das características de uma narrativa de origem, a(o) professora(or) pode propor uma situação de produção para que estudantes exercitem a escrita deste gênero.

Sobre a autora

Sony Ferseck é mãe da Amora Fiorotti, poeta, escritora, palestrante, pesquisadora e atualmente professora substituta no curso de Licenciatura Intercultural no Insikiran/UFRR. Co-fundadora junto com Devair Fiorotti da Wei Editora, primeira editora independente do estado de Roraima. Doutoranda em Literatura na UFF, mestre em Literatura, Artes e Cultura Regional e graduada em Letras/Inglês pela UFRR. Além de sua pesquisa, ela se dedica às suas próprias produções literárias como *Pouco verbo* (2013), *Movejo* (2020) e *Weiyamî: mulheres que fazem sol* (2022). É do povo Makuxi.

5.2

Sinopse no estilo “Netflix”: será que essa lenda daria um filme?

Luciana Soares

[Público-alvo] 7º ano do Ensino Fundamental, adaptável para as demais séries finais do E.F.

[Duração] 15 a 19 aulas

[Alinhamento à BNCC] 3 Competências | 6 Habilidades

Introdução

Em um mundo pós-pandêmico, as(os) adolescentes estão definitivamente mergulhadas(os) no mundo ficcional das séries, doramas¹⁸³, animes e as mais diversas produções audiovisuais promovidas por *streamings* que se multiplicam a cada ano. São muitos os textos e as multissemioses envolvidas nessa indústria audiovisual que atrai a atenção de nossas alunas e alunos a ponto de os absorver por longas horas. Assim, por que não explorar essas possibilidades em sala de aula?

¹⁸³ Obra audiovisual de ficção em formato de série, produzida no leste e sudeste da Ásia, de gêneros e temas diversos, em geral com elenco local e no idioma do país de origem.

Esta proposta de sequência didática se aventura pelas sinopses no estilo “Netflix”, que são pequenos textos introdutórios aos filmes e séries disponíveis na plataforma. Além da escrita, outros elementos importantes compõem um design próprio para essas sinopses, resultando em um texto multissemiótico que tem o intuito de atrair a atenção do público ao mesmo tempo em que fornece informações básicas sobre o filme ou a série. Será que nossas alunas e alunos já prestaram atenção nessas sinopses? Já escolheram um filme porque alguma delas lhes agradou? Que estratégias essas breves apresentações digitais dos filmes e séries utilizam para serem atrativas ao público que querem atingir?

Pois bem, a proposta didática a seguir vai percorrer essas e outras perguntas, aproveitando os conhecimentos prévios das(os) estudantes e trazendo para a sala de aula os gostos pessoais das(os) adolescentes, validando o que já sabem. Ao mesmo tempo, explorar essas possibilidades oportuniza o exercício de um olhar mais crítico sobre os textos e as multissemioses envolvidas nas plataformas de *streaming*.

A proposta de criação das sinopses desta sequência tem como tema os seres encantados que protagonizam alguns contos indígenas e lendas populares lidos em sala de aula. A produção final dessa sequência didática é uma sinopse de um filme ou série fictícios, criados pelas e pelos estudantes, em que os seres das histórias lidas ganham protagonismo. Entretanto, a escolha temática fica a seu critério, professora e professor, pois é possível trabalhar o gênero sinopse com outros temas, de acordo com seus projetos de leitura, interesses e falas significativas de sua turma.

Objetivos gerais

1. Ler histórias de seres encantados e lendas com o objetivo de escolher os protagonistas das sinopses dos filmes e séries que serão criadas pelas(os) estudantes.
2. Ler sinopses no estilo Netflix para analisar seus elementos composicionais e compreender para quem e para que são escritas, criando, assim, um olhar mais crítico e atento à produção de sentidos gerada pela indústria do audiovisual.
3. Incentivar o protagonismo das alunas e alunos, partindo do que já conhecem sobre o mundo dos *streamings* para a leitura e análise, escrita, reescritas, edição de texto multissemiótico, exposição e avaliação/autoavaliação.

BNCC

Competências Específicas de Língua Portuguesa:

Competência específica nº3

Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo.

Competência específica nº9

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

Competência específica nº10

Mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais.

Práticas de linguagem / Objetos do conhecimento:

- **Leitura**

Objetos de conhecimento:

1. Estratégias de leitura;
2. Apreciação e réplica.

Habilidades:

(EF67LP28) Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes –, romances infanto-juvenis, contos populares, contos de terror, lendas brasileiras, indígenas e africanas, narrativas de aventuras, narrativas de enigma, mitos, crônicas, autobiografias, histórias em quadrinhos, mangás, poemas de forma livre e fixa (como sonetos e cordéis), vídeo-poemas, poemas visuais, dentre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores.

(EF69LP45) Posicionar-se criticamente em relação a textos pertencentes a gêneros como quarta-capa, programa (de teatro, dança, exposição etc.), sinopse, resenha crítica, comentário em blog/vlog cultural etc., para selecionar obras literárias e outras manifestações artísticas (cinema, teatro, exposições, espetáculos, CD's, DVD's etc.), diferenciando as sequências descritivas e avaliativas e reconhecendo-os como gêneros que apoiam a escolha do livro ou produção cultural e consultando-os no momento de fazer escolhas, quando for o caso.

(EF67LP06) Identificar os efeitos de sentido provocados pela seleção lexical, topicalização de elementos e seleção e hierarquização de informações, uso de 3ª pessoa etc.

(EF67LP08) Identificar os efeitos de sentido devidos à escolha de imagens estáticas, sequenciação ou sobreposição de imagens, definição de figura/fundo, ângulo, profundidade e foco, cores/tonalidades, relação com o

escrito (relações de reiteração, complementação ou oposição) etc. em notícias, reportagens, fotorreportagens, foto-denúncias, memes, gifs, anúncios publicitários e propagandas publicados em jornais, revistas, sites na internet etc.

- **Produção de textos**

Objetos de conhecimento:

1. Produção e edição de textos publicitários.

Habilidades:

(EF67LP13) Produzir, revisar e editar textos publicitários, levando em conta o contexto de produção dado, explorando recursos multissemióticos, relacionando elementos verbais e visuais, utilizando adequadamente estratégias discursivas de persuasão e/ou convencimento e criando título ou slogan que façam o leitor motivar-se a interagir com o texto produzido e se sintam atraído pelo serviço, ideia ou produto em questão.

- **Oralidade**

Objetos de conhecimento:

1. Conversação espontânea.

Habilidades:

(EF67LP23) Respeitar os turnos de fala, na participação em conversações e em discussões ou atividades coletivas, na sala de aula e na escola e formular perguntas coerentes e adequadas em momentos oportunos em situações de aulas, apresentação oral, seminário etc.

Recursos materiais necessários

- Multimídia (projektor, sala de informática, televisão, etc.).
- Textos e vídeos para a formação de acervo de leituras.

Roteiro de atividades

1ª Etapa: Construindo o acervo de leituras e obras audiovisuais sobre seres encantados e lendas brasileiras (5 a 6 aulas)

Objetivos:

- Levantar os conhecimentos prévios da turma de estudantes sobre seres encantados e lendas brasileiras.
- Ler histórias de autoria indígena e lendas que tragam seres encantados como protagonistas.
- Oportunizar que as(os) estudantes conheçam seres encantados de origem indígena de uma forma respeitosa, de preferência, através da voz de autores indígenas;
- Formar acervo para que as(os) estudantes possam, posteriormente, escolher um desses seres encantados ou lendas para a produção da sinopse.

Atividades:

1. Sugerimos que você comece fazendo um “quiz” com a turma para ver o que conhecem sobre os seres encantados e lendas brasileiras. Você pode criar o quiz no power point, ou até mesmo imprimir as perguntas com letras grandes e mostrar à turma em cartazes. Aqui vão alguns exemplos de perguntas, mas você pode adaptar de acordo com as histórias que sejam mais conhecidas em sua região:

- *Qual é o ser que protege a mata e tem os pés virados para trás?
(Curupira)*

- *Qual é o ser que vive nos rios, mas se transforma em homem para dançar com as moças nas festas juninas? (Boto rosa)*
- *Quem é que vai de casa em casa pedindo fumo e café? (Matinta Perê)*
- *Quem é o ser que tem uma perna só e que gosta de fazer brincadeiras? (Saci Pererê)*
- *O que acontece com o último filho, se nasce homem, de uma família com 7 filhas mulheres? (Vira Lobisomem)*

2. Depois do quiz, pode ser feita uma roda de conversa sobre o que as alunas e alunos conhecem dessas histórias, onde leram ou ouviram, de quais mais gostam e quais gostariam de conhecer. Faça perguntas que provoquem o debate, como por exemplo: ***algum familiar de vocês já contou alguma história dessas? Alguém que vocês conhecem já contou que viu um lobisomem, ou outro ser como esse?***

Neste momento, é sempre bom anotar as falas significativas das(os) estudantes, pois são fontes valiosas de dados para o planejamento de suas aulas. Aproveite o momento da roda para falar sobre a importância da transmissão oral dessas histórias, que vem de muitas gerações, e que a oralidade é muito importante tanto nas culturas de matriz africana quanto nas culturas indígenas; é uma das formas mais antigas de compartilhar conhecimento. Inclusive, conversar em roda é também parte dessas culturas.

3. Após a conversa, ofereça à turma um bom acervo de leitura que traga os seres encantados de forma respeitosa. Você pode fazer a leitura compartilhada de algumas histórias, de forma que todas(os) acompanhem. Aqui vão algumas sugestões:

Sugestões de livros:

- **Contos indígenas brasileiros** – Daniel Munduruku
- **Causos de Visagens para crianças malvidas (história em quadrinhos)** – Thaís Silva e Jorge Nilberto
- **Algumas Assombrações do Recife Velho (história em quadrinhos)** – Roberto Beltrão e André Balaio
- **13 Lendas Brasileiras (cordéis)** – Mário Bag
- **Curupira: o guardião da floresta (conto)** – Marlene Crespo
- **Abecedário de personagens do folclore brasileiro (dicionário ilustrado)** – Januária Cristina Alves e César Berje

Sugestões de obras audiovisuais:

- **Série de curta-metragens da animação brasileira “Juro que vi”**, produzida pela MultiRio. Os episódios foram feitos com a participação de alunos da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro e recontam as

lendas de maneira atual, abordando temas como os direitos dos animais, a proteção ambiental e o preconceito. **Links para os curtas:**

Iara | Juro que vi | Folclore brasileiro:

disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=teeGNR2hr14>

Saci | Juro que vi | Folclore brasileiro:

disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=kiYAnVSIV-U>

O Curupira | Juro que vi | Folclore brasileiro:

disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=RB5PC2LSOp4>

O Boto | Juro que vi | Folclore brasileiro:

disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=5U1gwqkiKOM>

Matinta Perê | Juro que vi | Folclore brasileiro:

disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=CF9fo-YBCzU>

- **Série brasileira “Cidade Invisível”, disponível na Netflix:** a série foi bastante criticada em sua primeira temporada, pelo fato de ter como base muitas histórias de origem indígena, mas não trazer o protagonismo indígena. De toda forma, há um debate muito interessante sobre a cultura da pesca artesanal e o avanço dos grandes empreendimentos imobiliários sobre as matas e florestas. Como forma de reparação, a segunda temporada da série traz um

protagonismo indígena muito forte, tematizando a questão do garimpo ilegal e da importância da preservação destes povos e da Amazônia. A série, que mistura suspense, drama e aventura, é protagonizada pelos seres encantados das culturas populares brasileiras, que são retratados como heróis na trama.

Mas atenção professoras(es), fiquem atentas(os) se a classificação etária desta série corresponde à média de idade de sua turma antes de recomendá-la para suas(seus) estudantes!

Sugestão de perfil nas redes sociais:

O instagram [@quadrinistasindigenas](https://www.instagram.com/quadrinistasindigenas) é, segundo a descrição em um dos destaques do perfil, “uma iniciativa de criadores indígenas de diversas regiões do Pindorama que visam demarcar os territórios das narrativas gráficas. O coletivo foi fundado pela artista visual Tai Silva, pela escritora Mayra Sigwalt, pelo professor e roteirista Marcelo Borary e pela ilustradora Raquel Teixeira.”

O perfil traz indicações de leitura e trechos das obras produzidas pelos artistas do coletivo. Diversas dessas produções têm como protagonistas personagens do folclore brasileiro retratados como o que realmente são:

seres encantados fundamentais para a cosmovisão dos diversos povos indígenas.

Sugestão de artigo:

Em seu artigo “*Folclore brasileiro versus Literatura Indígena: entenda a diferença*”, Trudruá Dorrico analisa a invisibilização da autoria indígena pelos folcloristas e traz diversas indicações de leitura para conhecermos os seres encantados pela voz de autores e autoras originários.

Disponível em:

<https://www.uol.com.br/ecoa/colunas/julie-dorrico/2021/08/25/folclore-brasileiro-versus-literatura-indigena-entenda-a-diferenca.htm>

2ª Etapa: Chuva de ideias: será que essa história dá um filme? (2 a 3 aulas)

Objetivos:

- Revisitar o acervo para pensar sobre como transformar as histórias lidas em obras audiovisuais.
- Oportunizar um primeiro momento de compartilhamento de escritas entre as(os) estudantes, para exercitarem a interlocução.

- Aprofundar a leitura dos contos indígenas e lendas brasileiras a partir de uma atividade de escrita criativa que dialoga com as obras, retextualizando-as.

Atividades:

1. Agora é o momento de revisitar o acervo com o objetivo de propor um outro olhar sobre ele. Como sugestão, você pode fazer uma aula no pátio; se a escola tiver algum recanto arborizado, este pode ser um excelente local. As(os) alunas(os) devem levar caderno e caneta e sentar em círculo. Estenda um pano no centro do círculo e coloque ali os livros e textos trabalhados na etapa anterior.

2. Abra a conversa perguntando para que respondam em voz alta, no grande grupo: ***qual desses personagens e seres da floresta você mais gostou? Por quê?*** Tente garantir que todas e todos falem.

3. Após esse momento, anuncie que agora irão fazer uma atividade escrita que depois será compartilhada em voz alta no grande grupo. Peça para que respondam, cada uma/um em seu caderno, a seguinte questão:

Se você pudesse fazer um filme ou uma série sobre algum desses seres, qual deles escolheria? Como seria esse filme ou essa série: protagonistas e

antagonistas, conflito principal, título, cenários, gênero (drama, romance, terror, suspense...)?

Explique que esta escrita pode ser bem solta, pois é uma chuva de ideias, um esboço para soltar a imaginação. Incentive as(os) estudantes a trocar ideias entre si, ler uns para os outros, buscar interlocução para além do olhar da professora.

4. Depois que terminarem essa escrita, devem retomar o círculo e ler, em voz alta, o que escreveram. Comente a leitura de cada uma e cada um, focando nas ideias das(os) estudantes e fazendo perguntas direcionadas mais ao conteúdo do que à forma. Faça relações do que a turma escreveu com o acervo lido/visto/ouvido. Incentive a comentarem os textos uns dos outros, fortalecendo, assim, uma comunidade de prática leitora e escritora dentro de sua turma. Peça que guardem esses escritos, pois serão utilizados nas próximas etapas deste trabalho.

3ª Etapa: Compartilhando sinopses e entendendo o contexto de produção (4 a 5 aulas)

Objetivos:

- Ler diversas sinopses no estilo Netflix para analisar seus elementos composicionais e estilo.
- Analisar as sinopses para compreender para quem e para que são escritas.

- Compreender a sinopse como um gênero que dialoga com a propaganda e com os textos informativos.
- Construir critérios de avaliação do que é uma boa sinopse.

Atividades:

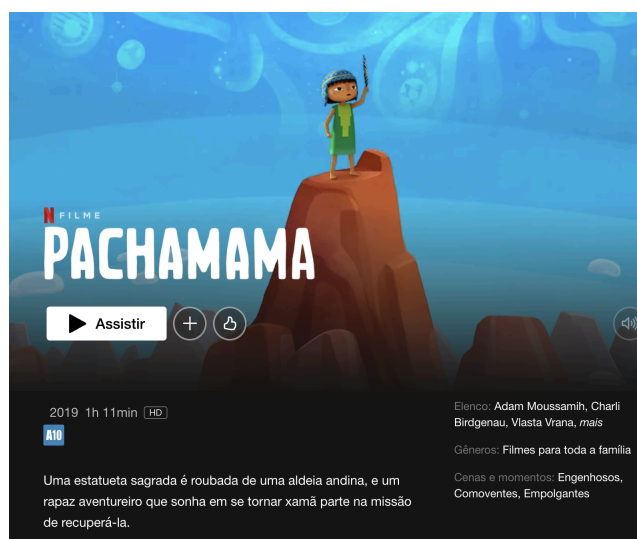
1. Nesta aula, será importante estar em um espaço com projetor multimídia. Inicie a aula perguntando sobre como suas alunas e seus alunos costumam escolher filmes e séries para assistir. Procure saber se têm hábito de assistir sozinhas(os), com a família ou com amigos. Descubra quantas(os) têm acesso a *streamings* e estão familiarizadas(os) com este ambiente e quantas(os) não têm acesso, para saber de onde partir com sua turma.

2. Projete algumas sinopses estilo Netflix. Peça para a turma dê sugestões de filmes e séries de que gostam para você projetar. Faça a leitura compartilhada de algumas dessas sinopses, e pergunte que informações ficamos sabendo através desta “capa” e para que elas servem.

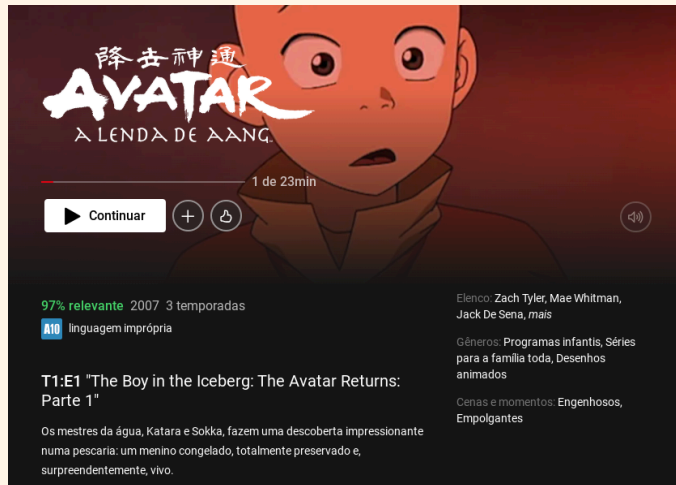
Observe com sua turma que a apresentação do filme ou série traz diversas informações importantes para as(os) espectadoras(es) levarem em conta no momento de escolher ver, ou não, aquela obra: a idade indicativa e qual conteúdo é inadequado (por exemplo: drogas lícitas/ilícitas, violência etc), gênero, quantas temporadas tem, dentre outras. No caso da Netflix, ao clicar em “mais

informações”, o início do primeiro episódio ou do filme começa a passar, como plano de fundo, enquanto a(o) espectadora(or) tem acesso à sinopse.

Após passar um pequeno trecho em vídeo, aparece uma imagem congelada que fica no plano de fundo, escurecida, para que os textos fiquem em destaque em primeiro plano. Essa imagem é fixa, e é a que aparece quando o título está em meio ao catálogo, com outros títulos. A escolha dessa imagem não é aleatória: ela busca o interesse da(o) espectadora(or), colocando em destaque um personagem popular, ou uma passagem significativa. Todas essas questões você pode conversar com a turma, para que percebam que nada é aleatório ou ingênuo nos textos multissemióticos do mundo da cultura pop digital: tudo é planejado e carregado de intencionalidade.



Fonte: <https://www.netflix.com/search?q=pachamama&jbv=81029736>



Fonte: <https://www.netflix.com/search?q=avatar&jbv=70142405>

Dica: Você pode perguntar se já viram um DVD e levar alguns, para mostrar como era o acesso a filmes e séries há cerca de 10, 15 anos atrás. Pode contar sobre as videolocadoras, e até mesmo levar fitas de vídeo cassete, caso as tenha. Esses objetos antigos costumam despertar curiosidade e engajamento das(os) estudantes. Busque mostrar as informações de capa, que hoje são digitais. Caso ainda tenha capas de DVD e de fitas cassete, as(os) estudantes poderão perceber que as sinopses são bem mais longas e detalhadas do que as que aparecem na entrada dos filmes e séries da Netflix e podem refletir sobre isso: no quanto a era digital reduz alguns textos e coloca outros elementos junto com ele, como vídeos, sons, imagens, símbolos etc.

3. Depois dessas reflexões iniciais, solicite que se organizem em duplas ou trios. Proponha que as(os) estudantes pesquisem sinopses de filmes e séries de que gostem muito e escolham uma para depois compartilhar com a turma toda, oralmente. Peça para que leiam com atenção todas as informações que estão nessa “capa” virtual e escolham sobre o que irão falar para toda a classe.

4. Chegado o momento da apresentação, organize a turma para uma escuta atenta e ativa. Durante as apresentações, provoque para que as(os) estudantes pensem nas razões para escrever a sinopse, quem escreve e para quem. É importante que percebam que essa capa virtual é uma estratégia de marketing e, ao mesmo tempo, uma apresentação da obra. Ela é uma das formas de tornar a obra mais atrativa para o público que quer atingir, então, nem todos os elementos que a compõem buscam somente fornecer informações; alguns, como a imagem, buscam “fisgar” a audiência. Você pode aproveitar o fato de que as(os) estudantes já conhecem as obras que estão apresentando e pedir para que reflitam: ***esta é uma boa sinopse para este filme/série? A imagem de fundo foi bem escolhida? Por quê?***

5. Após a apresentação de todas as duplas e trios, você pode provocar para que pensem no que as sinopses têm em comum. Talvez surjam respostas como: um título e uma imagem em destaque; uma ou mais frases de impacto e/ou um pequeno texto contando um pouco da história; o ano da produção; elenco; gêneros etc. É importante chamar a atenção para o fato de que sinopse não é um resumo: provoque-as(os) a pensar nas diferenças. Peça que imaginem: se houvesse um

resumo no início de cada filme ou série, certamente teriam muitos spoilers e isso poderia provocar o desinteresse das pessoas. A sinopse quer cativar, atrair o interesse, então, não pode contar toda a história.

6. **Agora, é a hora de juntar as pontas:** proponha às(aos) estudantes que criem uma sinopse para o filme/série que imaginaram na etapa anterior, na chuva de ideias, sobre um dos seres encantados ou personagens das lendas que leram no início desta sequência didática. É importante que essas sinopses tenham um público leitor e um objetivo: elas podem ser apresentadas (impressas ou de forma virtual) em algum evento da escola, ou um evento da turma pode ser criado para mostrá-las a outras turmas. As pessoas que irão ver a exposição deverão escolher 5 filmes e séries de que tenham gostado muito para criar um “top 5” das melhores séries e filmes da turma (pode ser “top 10”, “top 20”, fica ao seu critério). A pergunta para o público pode ser *“Qual desses filmes/séries você assistiria?”* Podem também publicá-las nas redes sociais da escola e pedir para que pais, mães e comunidade escolar comentem a postagem e escolham as sinopses de que mais gostaram. Quem sabe, a partir desse trabalho, a turma pode se sentir inspirada a criar curtas-metragens para dar vida às sinopses mais votadas?

7. Depois da proposta de produção final feita e de ver sua turma engajada na ideia, é hora de pensar sobre os critérios para uma boa sinopse com base no que foi estudado. Coletivamente, a partir do que foi construído nas etapas anteriores, crie com sua turma alguns critérios para definir o que é uma boa sinopse, quais

elementos não podem faltar e como deve ser o texto para que ele cumpra seus objetivos, ou seja: atrair o público e passar as informações básicas.

4ª Etapa: Produção escrita das sinopses e apresentação à comunidade escolar (4 a 5 aulas)

Objetivos:

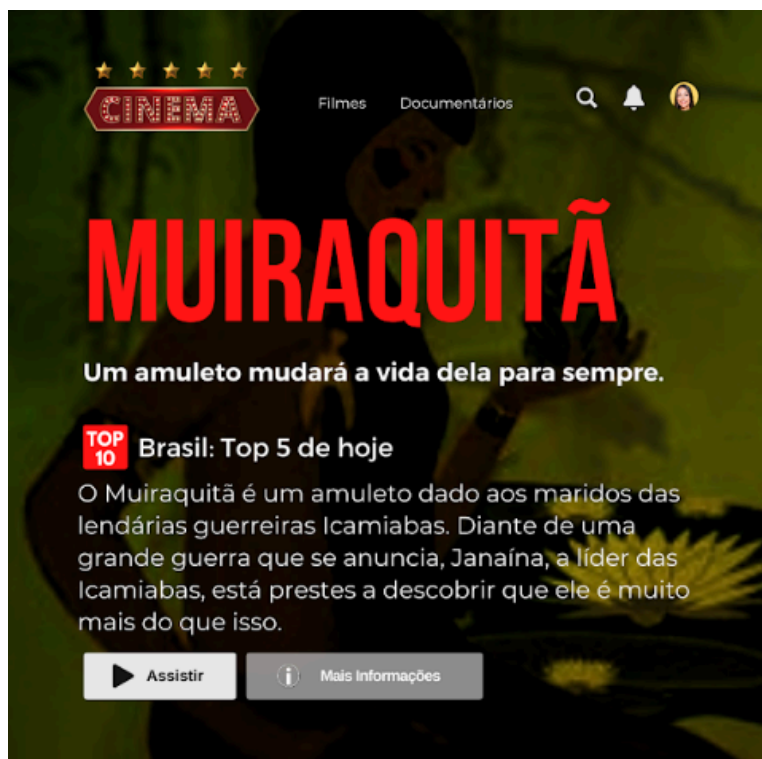
- Escrever e compartilhar as primeiras e últimas versões da sinopse, buscando estimular a participação de interlocutores no processo.
- Proporcionar a participação ativa das(os) estudantes no processo de escrita, reescrita e edição de texto multissemiótico.
- Construir coletivamente a forma como irão mostrar suas produções à comunidade escolar.

Atividades:

1. Peça que as(os) estudantes retomem a chuva de ideias que fizeram no caderno para, com base nela, escrever a primeira versão da sinopse estilo Netflix. Você pode pedir que façam no caderno ou que já realizem a atividade diretamente no editor de textos e imagens que costumam utilizar. Indicamos, como sugestão, o

uso do **Canva Educacional**¹⁸⁴, uma ferramenta gratuita para criar diversos designs de forma bastante intuitiva e com muitos recursos disponíveis.

Logo abaixo, estão algumas produções de estudantes do sétimo ano de uma escola pública de Porto Alegre (RS), publicadas no Instagram [@abonjaescreve](https://www.instagram.com/abonjaescreve). Para fazer o design abaixo, os estudantes utilizaram o modelo gratuito do Canva chamado “*Post do Instagram em carrossel filmes cinema ousado*”, por ser bastante próximo do design de apresentação das sinopses da Netflix. A primeira sinopse (Muiraquitã) foi uma produção da professora, para levar como exemplo das possibilidades de uso do modelo. A segunda sinopse (Zaori) foi feita pelo estudante Luan Felix Marques e a terceira (A Mula) foi produzida pela estudante Bruna Lopes de Lima.



¹⁸⁴ Disponível em: https://www.canva.com/pt_br/educacao/



CINEMA Filmes Documentários

ZAORI

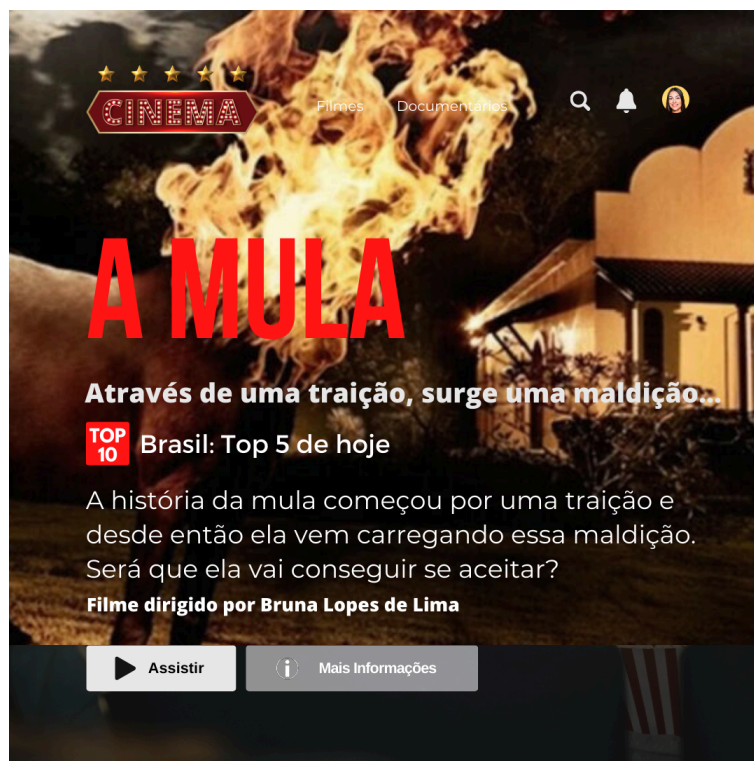
Ação, aventura e diversão!

TOP 10 Brasil: Top 5 de hoje

Erick morava no bairro Bom Jesus, em Porto Alegre. Ele era de uma família bem humilde, mas que adorava ajudar outras pessoas. Um dia, o Erick estava na rua brincando e nisso ele começa a ver uma coisa brilhante...no seu aniversário de 15 anos, ele descobre que é uma entidade que consegue ver ouro.

Filme dirigido por Luan Felix Marques

[Assistir](#) [Mais Informações](#)



CINEMA Filmes Documentários

A MULA

Através de uma traição, surge uma maldição...

TOP 10 Brasil: Top 5 de hoje

A história da mula começou por uma traição e desde então ela vem carregando essa maldição. Será que ela vai conseguir se aceitar?

Filme dirigido por Bruna Lopes de Lima

[Assistir](#) [Mais Informações](#)

2. Após todas e todos terem terminado suas primeiras versões, peça para que a turma se organize novamente em círculo. Agora, é o momento de compartilhar as primeiras versões em voz alta e mostrar seus projetos, para que as(os) colegas e a(o) professora(or) possam opinar com base nos critérios do que seria considerado uma boa sinopse, já combinados na etapa anterior pela turma.

3. Após essa roda, é o momento de finalizar o trabalho. Devem, então, melhorar sua primeira versão e, ainda, encontrar uma boa imagem para compor o design que irá ser impresso e/ou exposto de forma digital. Neste momento, podem trabalhar em duplas, para se apoiarem.

4. Após finalizarem suas sinopses no estilo Netflix, é hora de pensar na exposição. Convide a turma para tomar decisões junto com você sobre este momento. Podem, por exemplo, criar nomes criativos para uma plataforma fictícia de *streaming* que leve o nome da escola ou da turma, como por exemplo “Sétimoflix” ou “71 TV”. Podem, até mesmo, criar um logotipo para esta plataforma. A exposição pode ser bastante simples e artesanal: um pedaço grande de papelão pode se transformar em uma grande tela de televisão com o menu composto por todas as sinopses produzidas (coladas lado a lado na tela). Também pode ser uma exposição digital, caso preferirem, ou uma mescla de possibilidades.

5. No momento da exposição, é importante pedir que as(os) visitantes escolham e comentem quais filmes e séries mais lhes chamaram atenção. Sugestão: distribuir *post its* e montar um painel com os comentários das(os) visitantes. Também fica

como sugestão criar um Instagram para postar as produções da turma e divulgar na comunidade escolar. Esse material escrito pelas(os) visitantes pode ser muito rico para uma boa análise em aula, posteriormente, para que o grupo faça uma autoavaliação do trabalho que foi feito.

6. É possível que as turmas envolvidas demonstrem interesse em continuar este trabalho propondo dar vida às sinopses, produzindo audiovisuais a partir delas. Uma opção é propor a produção de um teaser de 1 minuto, ou, em caso de maior fôlego, produzir um roteiro e um curta-metragem. É interessante, para envolver as(os) estudantes, fazer uma rodada de opiniões para que o grupo decida coletivamente os próximos passos.

Referências bibliográficas

LERNER, D. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

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

WENGER, E. **Comunidades de Prática: Aprendizaje, Significado e Identidad**. Barcelona: Paidós Ibérica, 2001.

Sobre a autora

Luciana Soares é mestre e licenciada em Letras (UFRGS), com pesquisa sobre a escrita na escola pública. É professora de redes públicas de ensino em Porto Alegre há 22 anos. Contato: profelu.soares@gmail.com.

COORDENAÇÃO
TÉCNICA



INICIATIVA



6. Entrevistas

6.1

Macaé Evaristo: “A alegria é revolucionária” – Em defesa do direito à educação e da justiça social

por Gina Vieira Ponte



Foto: Samuel Mendes

Deputada Federal
Macaé Evaristo

Nascida em São Gonçalo do Pará, MG, Macaé Evaristo se insurgiu a todos os limites impostos às mulheres negras. Ela atuou como professora da educação básica, é graduada em serviço social e mestra em educação. Tendo o trabalho coletivo, a ação comunitária e a alegria como princípios inegociáveis, ela construiu uma trajetória orgânica e potente, que inclui ter sido a primeira mulher negra a se tornar secretária municipal e estadual de educação, ter exercido um mandato como vereadora por Belo Horizonte e hoje ser deputada

COORDENAÇÃO
TÉCNICA



INICIATIVA



pelo estado de Minas Gerais. Nesta entrevista Macaé compartilha parte da sua história e traz importantes considerações sobre a educação integral.

Como foi a trajetória de quatro décadas, de uma vida de luta em defesa do direito à educação pública de qualidade para todas e todos?

Minha mãe era filha única, meus avós eram analfabetos e trabalhadores rurais. Minha avó lutou muito para que a minha mãe pudesse estudar, ela frequentou a escola rural na minha cidade no interior de Minas, depois na sede do município. Para fazer o curso de magistério de nível médio, ela estudou numa escola privada porque não tinha escola pública. Ela foi inicialmente recusada em algumas escolas da região porque era uma jovem negra. As escolas não aceitavam pessoas negras, mesmo com os meus avós podendo pagar os seus estudos. Minha mãe é professora primária, fez magistério, concurso público. O meu pai já tinha uma trajetória bem diferente, foi ex-combatente, nasceu em Belo Horizonte, foi para a guerra. Ele participou da primeira associação Negra em Belo Horizonte, que é a Associação Cultural José Martí. Ele escrevia e chegou a escrever para o Estado de Minas, era ativista. Eu vou nascer nessa família. Meus pais eram letrados, gostavam dos livros. E isso vai marcar muito a [minha] trajetória. Nós somos quatro filhas e minha mãe fez a opção de que todas deveriam estudar e ela dizia “a gente não tem dinheiro, a gente não tem nada, mas o que a gente pode deixar para as filhas é a educação”. Meu pai morreu muito jovem, eu tinha 10 anos, minha irmã caçula tinha um mês. Minha mãe vai ralar muito para não “dar as filhas”, porque ela recebeu esta proposta inúmeras vezes. As pessoas diziam que não tinha

cabimento uma mulher negra do interior criar quatro filhas. Ela se recusava e falava “a gente pode passar a pão e água, água e fubá, mas nós vamos ficar todas juntas”. Eu fiz até o ensino médio na minha cidade. Eu me formei no final de 82, 83, fui muito bem classificada no concurso que eu fiz na prefeitura de Belo Horizonte, fui nomeada e vim morar em Belo Horizonte. Eu tenho essa história familiar que não é única. Eu conheço outras professoras negras que a família dava um valor importante à escolarização, como um projeto de vida, um projeto de futuro para nós construirmos outra história, porque a história das mulheres da geração da minha mãe e das minhas tias por parte de pai era de trabalhadoras domésticas, de mulheres que lavavam roupa. Chegar à capital foi muito importante. Aqui eu vou me encontrar com os movimentos sociais, o que eu não tinha muito no interior. Quando eu vim para Belo Horizonte, fui morar na casa de uma tia na Zona Norte, no bairro Primeiro de Maio, que é um bairro operário, e fui trabalhar no bairro Tupi. A região norte é uma região negra de Belo Horizonte, de menor IDH na década de 80, de extrema pobreza. Assim, muitas crianças que estudavam na minha escola passavam fome, a merenda escolar era a única alimentação do dia; as famílias dormiam na fila para poder conseguir uma vaga. Essa memória familiar de ver na educação a possibilidade de sair desse lugar da pobreza, da opressão, e ao mesmo tempo entrar na escola pública e olhar para aquelas crianças e me ver nelas vai me marcar muito. Eu vou me envolver no movimento da comunidade, participar da associação de bairro para lutar por posto de saúde, por água na comunidade, participar de mutirão no final de semana para ajudar as famílias a construir suas casas. Estar junto com aquelas famílias foi o primeiro movimento. Só na década de 90, já cursando Serviço Social, que eu fui chamada para trabalhar

numa escola que estava começando. Essa escola ficava no antigo prédio da Fafich¹⁸⁵ e todas as crianças da periferia iam lá. Nós encontramos várias professoras e fomos numa escola da Vila Fátima que era a escola para atender os meninos do aglomerado da Serra, na época favela do Cafezal. A gente reuniu um grupo de professores e nós falamos assim “vamos fazer uma proposta diferente para essas crianças porque elas ficaram muito tempo sem escola” e eram crianças que tinham 10, 11 anos. Nesse coletivo de professores, começamos a pensar que a gente tinha que mudar a escola por dentro também. Nós fizemos uma aposta de construir um projeto pedagógico de não reprovar nenhuma criança. Íamos na comunidade quando os meninos começaram a faltar, fazíamos visita domiciliar, levávamos a turma inteira para visitar as crianças e falar “você está fazendo muita falta”. Era um currículo centrado na fala das crianças porque nós trabalhávamos com muita influência do Paulo Freire. Iniciamos com a ideia de temas de interesse e fomos avançando para projetos de trabalho. A gente organizava assembleias de turma e discutia todas as questões das crianças, da comunidade, das famílias e o currículo ia sendo construído a partir desses nossos encontros, dessas nossas articulações.

Qual foi a maior dificuldade que você enfrentou na experiência de propor essa visão que você trouxe de educação integral?

¹⁸⁵ Antigo prédio da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas (Fafich), unidade da UFMG, na Rua Carangola, no bairro Santo Antônio, Região Centro-Sul de Belo Horizonte.



Foto: Raul Lansky

Macaé Evaristo em marcha com os alunos da Escola Estadual Maria de Lourdes, pela igualdade racial. Belo Horizonte, novembro de 2023.

A experiência dessa escola vai acontecer quando nós ainda estamos sob a Lei 5.692¹⁸⁶. É importante pensar como essa escola da Vila Fátima e outras em Belo Horizonte foram muito importantes para emergir uma política pedagógica em BH que foi a Escola Plural¹⁸⁷, que antecede o debate da escola integral. A Escola Plural

¹⁸⁶ A Lei 5.692, de 11/08/1971, fixa Diretrizes e Base para o ensino de 1º e 2º grau, e dá outras providências. “Art. 1º O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania”.

¹⁸⁷ Para saber mais sobre a escola plural, acesse “Escola Plural - projeto político pedagógico”, série Inovações, Cadernos de Educação Básica - MEC, 1994. Disponível em:

vai mapear essas experiências. Esse pensamento não é um pensamento construído de maneira individual, ele é um pensamento fruto de um processo coletivo de trabalho, de pensar em educação junto, desde a escola até quem está fazendo a gestão de toda a rede, de todo o sistema. Uma coisa que a Escola Plural vai nos ajudar a romper é com a lógica de série e de classes. Ela propõe que a gente pense os ciclos não como série, mas como tempos de idade de formação. Outro ensinamento que vem da Escola Plural, mas que a gente conseguiu radicalizar na experiência de educação integral que nós vivemos em Belo Horizonte, foi pensar a cidade como experiência educativa. Na Escola Plural, a gente começou fazendo o “Programa BH para as crianças”: como as crianças se apropriam da cidade? Como elas vão aos museus? Como elas frequentam uma sala de cinema? Como elas vão ao parque que é no centro da cidade se elas não têm acesso porque muitas vezes a nossa cidade é partida? Na nossa experiência de educação integral, a gente foi além porque nós fomos para dentro dos museus para construir uma proposta pedagógica para as crianças. Nós falávamos: “Se a cidade é uma escola, como a gente transita nessa cidade? Como a gente provoca outras políticas públicas à assistência, à cultura? Quem está pensando na arquitetura urbana para pensar uma cidade para as crianças, com as crianças, com os jovens?” Quando eu assumi a Secretaria de Educação, eu fiz uma aposta no diálogo. Nós fazíamos Fórum Família Escola e eu me reunia com os pais de colegiados e pais das escolas municipais. Em um mês eu me reunia, de forma centralizada, numa quadra, numa escola no centro de BH, e no outro mês eu ia nas nove regionais da cidade. Eu me reunia em uma escola regional e todos os pais de colegiado iam para aquela

https://lemad.ffch.usp.br/sites/lemad.ffch.usp.br/files/2018-09/escola_plural_proposta_politico_pedagogica_mec_sef_brasiliasef_1994.pdf.

COORDENAÇÃO
TÉCNICA



INICIATIVA



escola, a gente mobilizava transporte para as famílias irem. A nossa opção foi construir as creches e nós construímos as escolas municipais de educação infantil, um projeto muito bem sucedido em Belo Horizonte, reconhecidíssimo na cidade, e ao mesmo tempo nós estávamos fazendo ampliação do tempo com essa visão articulada com a cidade.

Você tem uma afirmação muito bonita que diz assim “a escola precisa reafirmar o direito à identidade, ao pertencimento étnico racial e ao princípio da representatividade”. Você acha que a gente avançou no que diz respeito à diversidade e aos direitos civis?

A educação no Brasil, pós Constituição de 88, vinha numa perspectiva ascendente, de ampliar o acesso à educação, de construir políticas para permanência dos estudantes, para avançar numa perspectiva de trajetórias bem sucedidas para as crianças, para os jovens, especialmente a juventude negra, a juventude favelada, a juventude empobrecida. Quando eu estava no MEC e aprovamos a lei de cotas, na sequência tivemos a maior procura pelo Enem que a gente viu no nosso país. Isso é muito potente porque o nosso país, ao longo do século XX, não garantiu o acesso à educação para todos. Só na década de noventa que a gente universalizou o acesso ao ensino fundamental, e só em 2016 a gente está chegando a universalizar o acesso para crianças de 4 e 5 anos e para os jovens de 15 a 17 anos. Isso incomodou setores mais conservadores da sociedade brasileira. Tanto incomodou que nós vimos como eles reagiram e a reação foi desqualificar a escola, desqualificar o professor, criar uma uma narrativa como, por exemplo, a Escola sem

Partido, para não dizer que é uma escola de pensamento único. Não tem nada mais antidemocrático do que a gente pensar uma escola de pensamento único, porque na escola pública eles vão ter possibilidade de se encontrar na cena pública e contrapor seus argumentos, suas ideias. Essa é a essência da escola pública que eu acredito. Por trás desse discurso de uma escola de pensamento único, nós sofremos reiterados ataques à lei 10.639, que inclui o ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana nos currículos escolares, ataques à inclusão de história e cultura das populações indígenas nos currículos escolares, que é a lei 11.645.

O que é mais precioso para a gente conseguir garantir que a educação se dê a partir dessa concepção de estudantes como sujeitos sócio-históricos e que têm direito a uma formação humana e integral?

O que a gente não pode perder de vista numa perspectiva de educação integral é que a docência tem que ter uma ação eminentemente coletiva. Paulo Freire fala que a gente vai humanizar na nossa relação com o aluno, na nossa relação com os colegas de trabalho. O trabalho coletivo proporciona um ambiente que nos permite criar. E a criação, como a arte, ela também nos alimenta e nos põe bem do ponto de vista da saúde mental. A gente não é só um processo de repetição.

Da sua experiência, o que você gostaria de dizer além daquilo que você já falou sobre a importância da escola trabalhar articulada com o território?

Eu bebi muito na fonte da educação escolar indígena. Quando eu deixei a direção da escola, me chamaram para trabalhar na primeira turma de formação de professores indígenas em Minas Gerais. Foi um aprendizado gigantesco. A gente aprendeu com os professores Maxakali, professores Krenak, professores Pataxó, cada povo é um povo. No nosso território urbano da periferia das grandes cidades, a gente trabalha com uma lógica de relações urbanas como se o simples fato de transmutar de lá para a cidade já criasse uma cultura urbana e não é assim. Trabalhar com educação escolar indígena me fez desconfiar muito desde primeiro olhar, dessa primeira impressão, porque a gente acha que conhece os territórios, mas conhece muito pouco. Muitas vezes o professor vai e volta todo dia à escola, mas ele não sabe absolutamente nada do que acontece no território onde está inserida a escola. Quando a gente começou o nosso “Programa Escola Integrada”, os professores descobriram que os alunos pulavam o lixão todo dia até chegar na escola e a escola fez uma luta para acabar com aquele lixão que se acumulava no meio da rua. Essa escola tinha mais de vinte anos, essas crianças passavam no meio do lixo há mais de 20 anos. A gente precisa olhar o território, mas também para essa cultura, de onde é que vem. Nessa escola do aglomerado da Serra, a primeira vez que teve uma política pública bacana de alimentação escolar foi quando começou a chegar frutas na escola e pela primeira vez chegou maçã, pera na alimentação escolar. As crianças pediram para a gente partir a fruta porque elas queriam levar para a mãe, elas queriam levar para o irmão que nunca tinha tido acesso. O MEC diz que a alimentação é do escolar, que não pode dar. Para o povo Maxakali, que era um povo na época com muita fome, não existia merenda escolar. Todo mundo passando fome e chega uma comida e metade da aldeia vai

comer e a outra metade não vai? Quando chega alimento numa comunidade sem nada, que as pessoas estão passando fome, não cabe na cabeça de uma criança que ela vai comer e o irmão não vai, porque não é assim que a gente ensina nas nossas famílias.

Conta para a gente qual é o seu segredo para fazer política desse jeito tão leve, tão bem humorado e tão qualificado.

Eu falo que a gente tem um clube das geneticamente felizes em BH. Eu quero falar da alegria. A política durante muito tempo foi negada às mulheres, foi negada à população negra, foi negada aos analfabetos, foi negada à população empobrecida. A alegria é revolucionária. Aquelas pessoas que querem nos oprimir não suportam a risada bem dada, a gargalhada. Muitas vezes a gente desconcerta a opressão não se subjugando a ela. O que o opressor quer é tomar, além do seu corpo, o seu pensamento, o seu espírito. Essa pulsão que me move não é uma alegria ingênua, não é uma felicidade ingênua, mas ela é encorpada na luta. Como professora, eu tenho o dever de construir uma comunicação em que eu consiga falar com qualquer pessoa, com um jovem, com uma pessoa mais velha. Uma das coisas que eu mais temo é que essas pessoas que cultuam o ódio consigam se apoderar do meu espírito. O ódio vai sendo construído e se a gente não se cuida, a gente quer responder no mesmo diapasão. A gente não se deixar contaminar e criar um antídoto é um exercício diário, cotidiano. Eu penso a alegria como um antídoto a essa política do ódio, da destruição.

Fonte:

Entrevista publicada originalmente na Revista Na Ponta do Lápis (ano XX – número 41, setembro de 2024) – Sonhar um sonho tão bonito: como repensar as relações étnico-raciais na educação.

COORDENAÇÃO
TÉCNICA



INICIATIVA



6.2

Jeferson Tenório: *Da literatura em sala de aula à sala de aula na literatura*

por Camila Prado



Nasceu cedo em Jeferson Tenório a vontade de escrever por necessidade, mas demorou para que chegasse à literatura guiado pelo desejo. Muitas vezes, esteve perto de desistir de estudar. No entanto, insistiu: seguiu a intuição da mãe, a trilha dos Racionais, a paixão do professor Jorge Fróes pelos livros, as linhas de Rubem Fonseca, entre outros caminhos abertos pela consciência e pela sorte. Sorte a nossa também em compartilhar aqui a conversa sobre o percurso, os vinte anos em sala de aula e a obra desse contador de histórias, que escapou por pouco da

carreira em uma pizzeria para alargar nossos horizontes com sua literatura. Seu terceiro romance, *O avesso da pele*, recebeu o Prêmio Jabuti de Literatura em 2021.

Em *Na Ponta do Lápis*, costumamos sempre visitar um pouquinho os primeiros passos de leitura e escrita da(o) entrevistada(o). Pode nos contar sobre esse percurso?

Eu demorei bastante tempo para gostar de ler, mas a escrita estava bastante presente. Ela chega primeiro que a leitura. Lembro de começar a escrever, lá pelos meus 10, 11 anos, em diários que têm a ver com as coisas que eu passava naquele momento. Questões familiares, da escola, do judô – relatava sobre lutas, campeonatos, quando passava de faixa. Eu não tinha aquela preocupação em criar histórias. Era só a necessidade de contar alguma coisa minha. A escrita veio mais como uma espécie de confissão. Começo a criar histórias mesmo a partir dos meus 18 anos, mas ainda hoje conservo essa rotina de escrever diários; tenho pelo menos uns 35 cadernos.

O que os livros significavam para você na infância?

Na infância, eram um objeto qualquer da casa, não era um hábito que a gente lesse os livros. Mas lembro de que gostava da imagem do leitor: uma pessoa deitada no sofá lendo um livro. Acho que isso tinha a ver com as muitas mudanças na minha infância. A gente nunca tinha uma casa que era nossa, estava sempre na dos

outros. Essa visão de você ter um lugar confortável, pegando um livro, era uma coisa que me chamava atenção.

Quando você se torna um leitor literário?

Na escola, começo a ter algum contato com a literatura, principalmente com aquela série Vaga-lume. Era o que os professores pediam. Levava para casa, mas lia uma ou outra página. Depois vieram as leituras obrigatórias, ainda no Ensino Médio, geralmente do Romantismo, José de Alencar, que eu também não chegava a ler. Não tinha interesse nesses livros. Eu só chego na literatura por desejo aos vinte e quatro anos, num cursinho para vestibular. Aí sim vou ler o meu primeiro livro inteiro. Um livro de contos, *Feliz Ano Novo*, do Rubem Fonseca. A partir desse livro que vou me tornar um leitor literário. Esse professor do cursinho queria nos mostrar que a literatura era algo muito diferente daquilo que a gente tinha visto na escola. E ele foi muito certo, porque muita gente começou a se interessar por literatura a partir daí. Tê-lo encontrado foi a grande virada da minha vida. É um grande amigo hoje, Jorge Fróes. Um grande poeta. Mas ele se acha mais professor do que escritor.

A entrada da poesia em sua vida também tem a ver com música, especialmente o rap, não é? Conte um pouco sobre isso.

Na verdade, eu chego no hip-hop por outra via. Eu tinha uns 15 anos e um amigo mais ligado nas músicas um dia me perguntou se eu já tinha ouvido Legião Urbana.

Começamos a escutar *Tempo Perdido* e essas músicas clássicas do Legião. Eram de conscientização, de protesto. Para chegar no hip-hop, foi muito fácil. Foi aí que um amigo me apresentou os Racionais. Comecei a escutar. Não sabia na época que também se tratava de poesia. De tanto escutar, cheguei a escrever algumas letras de rap. Foi assim que se deu esse letramento estético que veio pela música.

A evasão escolar é uma grande questão no Brasil. O que o ajudou a persistir diante das dificuldades que enfrentou?

Foi um misto de sorte e de pessoas que apareceram no meu caminho, principalmente professores. E acho que a intuição da minha mãe, que sempre batia nessa tecla, de que a gente tinha que estudar, de que o caminho era esse. Estive muito perto de desistir. Muitas vezes. Quando terminei o Ensino Médio, disse para minha mãe que não queria fazer faculdade. Na época eu trabalhava como pizzaiolo. A ideia era eu me tornar gerente. Esse era o meu horizonte. Isso diz muito da população negra. Se você for perguntar para uma família negra, pobre, periférica, provavelmente ela vai ter uma perspectiva de futuro de uma dois anos. Ela não vislumbra algo daqui a dez, quinze anos porque as demandas do dia a dia se impõem.

Em 2022 a Lei de Cotas (nº 12.711/2012) completa 10 anos e você foi o primeiro cotista da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Pode nos contar sobre isso?

Havia poucos alunos negros. Parecia que havia um movimento quase de vergonha de buscar a implantação das cotas, mas, mesmo assim, a gente conseguiu se mobilizar, junto com alunos brancos, com o diretório acadêmico. Lembro de ter ocupado a reitoria por dois dias em 2007. Em 2008, ela foi implantada na UFRGS. Eu já era aluno no bacharelado em Letras, mas precisava fazer o vestibular de novo para a Licenciatura e poder dar aula de Língua Portuguesa. O processo de implantação foi bastante difícil. Havia um discurso muito preconceituoso, racista, dos próprios professores universitários e dos colegas, de que a universidade iria decair, o curso perderia pontos, os profissionais sairiam ruins e assim por diante. E aí eu entro e me torno esse primeiro cotista negro a me formar em 2010.

Na faculdade você teve contato com autoras(os) negras(os) contemporâneas(os)? Como você enxerga essa literatura dentro do mercado editorial atual?

Na minha graduação não tive muito contato com autores negros. Não conhecia Carolina Maria de Jesus, não sabia que Machado de Assis era negro, tinha lido pouca coisa do Lima Barreto. Tive uma formação bastante eurocêntrica, branca, colonial. No final do mestrado, em 2013, começa uma discussão mais forte sobre a produção negra no Brasil. Essa demanda acadêmica por novas bibliografias, por uma revisão bibliográfica e epistemológica, também se dá pela entrada de pessoas negras a partir das cotas raciais. Há uma mudança de mentalidade. As grandes editoras, que também têm interesse de mercado, mas não só, entendem que determinado tipo de narrativa foi esgotado e que se busca outras formas, outros

pontos de vista de contar a história do Brasil pela Literatura. E o avanço do fascismo no Brasil faz com que haja uma reação. E essa reação vê em obras como a minha, a do Itamar [Vieira Júnior], da Conceição[Evaristo], também formas de dizer não a esse fascismo.

O que despertou em você a vontade de ser professor?

Eu tinha impressão que era a única coisa que eu saberia fazer. Não me sentia à vontade numa lanchonete, sendo office boy, trabalhando como telemarketing. A minha carteira de trabalho é um repertório de carimbos. Pagavam mal, eu era explorado, e na época eu não tinha essa consciência. Quando vi a possibilidade de ser professor, muito me espelhando no Jorge Fróes, na paixão dele ao falar de literatura, pensei “Puxa, ele está ganhando para falar de livros com as pessoas. É isso que quero fazer”.

Como você, que ficou 20 anos em sala de aula, despertava o interesse das(os) suas(seus) alunas(os)?

Eu tive sorte de dar aula enquanto estava no 5º ou 6º semestre de Letras, estudando teoria pedagógica. Eu tentava colocar em prática e via que tinham algumas incongruências coma realidade em sala de aula, o que me obrigou a criar algumas estratégias. Acabei me tornando um contador de histórias. Percebi muito rapidamente que contar histórias em sala de aula era uma questão de sobrevivência para você conseguir ser escutado pelos alunos. Eu fazia umas

maluquices...Isso porque eu sou uma pessoa bastante tímida, mas na aula vestia um personagem. Dizia “Fechem as cortinas, apaguem a luz”. E começava contar uma história de terror, do Gato Preto. Contava como se fosse eu vivendo aquela história do Edgar Allan Poe. Porque a sala de aula é um ensaio para a vida, mas ela também é a vida. Fui desenvolvendo meu método, trabalhava muito com teatro, como corpo. Entendi que tanto a leitura como a escrita passavam pelo corpo, principalmente com crianças. Levava-as para o pátio, para descrever o ambiente, ensinava a jogar xadrez, fazia uma roda e líamos o livro todo juntos, em voz alta. Meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) foi sobre Contação de Histórias em Sala de Aula. Inclusive, numa das escolas, fui questionado se aquele era um método de aprendizado. Na época, não se entendia o ato de contar histórias como conteúdo.

Como foi o início de sua produção literária? Ser professor o inspirou a ser escritor?

Aos 18 anos, escrevi uma novela de umas 200 páginas. Não tinha computador nem máquina de escrever, escrevi tudo à mão. Foi meu primeiro projeto de escrita longa. Quando comecei a ler literatura, Clarice Lispector, Guimarães Rosa, não consegui mais escrever. Mas depois, quando entro em sala de aula nas periferias, em escolas com uma estrutura muito precária, ali vou ter uma série de relatos, de alunos, de pais, de professores, e esse ambiente propiciou que eu começasse a entender que aquele universo também servia para fazer literatura.

Quem já viveu na escola públicas e reconhece muito nos seus personagens.

O *Beijo na parede* foi meu primeiro romance e foi adotado nas escolas um ou dois anos depois. Uma coisa muito curiosa porque quando eu estava construindo, não achava que estava escrevendo para adolescentes. Até porque os temas que estão ali são muito pesados. Causou-me uma surpresa o livro ser adotado com tanta rapidez e ser lido. Acho que se eu tivesse pensado em escrever para adolescente se crianças não teria feito o livro desse jeito. Foi bom eu ter pensado que era para adultos.

PALAVRAS DE REPENTE

Como estas(es) autoras(es) tocaram o avesso da sua pele?

MIGUEL DE CERVANTES

→ o aprendizado da lucidez

WILLIAM SHAKESPEARE

→ lidar com o pai fantasma

CAROLINA MARIA DE JESUS

→ consciência da escrita

LIMA BARRETO

→ consciência social

MACHADO DE ASSIS

→ um exemplo de escritor e de homem negro

CONCEIÇÃO EVARISTO

→ um acontecimento na minha vida

MAYA ANGELOU

→ um segundo acontecimento na minha vida

BEL HOOKS

→ uma formação acadêmica e afetiva

AILTON KRENAK

→ uma mudança de perspectiva da vida

***O beijo na parede* ganhou as salas de aula e *O avesso da pele* ganhou o mundo. Brilhando no meio do caminho, tem *Estela sem Deus*. Há algo que alinhava essas três obras?**

O que eu consigo ver, se eu fosse ligar os três, acho que tem a ver com a linguagem que escolhi. É uma linguagem fluente, sem barreiras linguísticas. Mesmo o *Averso* tendo uma estrutura mais complexa, ainda assim ele é um livro fluente. Não tenho ali grandes inversões sintáticas, nem um vocabulário erudito. Isso é uma escolha. Eu sempre acreditei que a literatura tem o papel de formar leitores e não oferecer dificuldade linguística é um modo de você formar leitores. De certo modo, eu escrevi livros que eu queria ter lido na minha infância e na minha adolescência. Eu não encontrei esses livros que eu queria. Então foi um modo de poder me vingar da vida por não ter sido apresentado. Esses livros existiam, mas não me foram apresentados...

Apesar da linguagem muito clara, *O avesso da pele* traz uma sofisticação na construção do narrador.

Sim. A utilização do “você” é fruto da minha pesquisa de tipos de narradores, tanto do mestrado quanto do doutorado. Tendo consciência da estrutura mais tradicional, achei que era o momento de transgredir, quebrando um pouco com algumas regras da teoria literária. E aí me senti seguro para propor um narrador que transita entre várias vozes narrativas. E acho que era o único modo também

de contar essa história. Talvez o maior desafio do escritor seja esse – encontrar uma única voz possível para contar uma determinada história.

“De volta a São Petersburgo” é um capítulo de *O avesso da pele*. Conte um pouco sobre essa referência e sua relação com a literatura.

Esse capítulo é bastante significativo porque é o momento em que Henrique, o professor, vai levar *Crime e Castigo* para a sala de aula, vai tentar de algum modo mobilizar aquela turma. Colocar esse título [no capítulo] é um modo de dizer que eles escolheram a literatura, escolheram o mundo dos livros. O voltar a São Petersburgo é voltar a Dostoievsky, é voltar ao *Crime e Castigo*. *O avesso da pele* pode ser um livro que fala sobre racismo, mas, para mim, ele é uma declaração de amor aos livros, à literatura, ao conhecimento, à arte. Eu quis trazer essas referências literárias que estão muito presentes no *Averso*. Dostoievsky e outros textos que vão aparecendo ali também. É uma homenagem também a esses autores e artistas que me deram tanta coisa. E eu não posso dizer isso para eles. Eles já se foram. Meu modo de retribuir tudo o que eles me deram é transformando-os em literatura também.

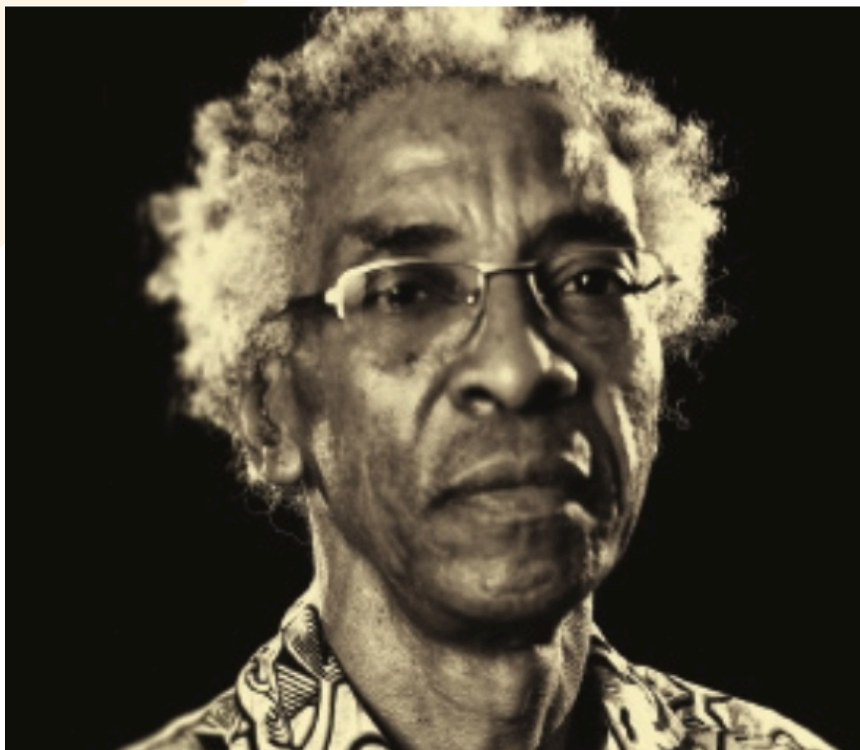
Fonte

Entrevista publicada originalmente na Revista Na Ponta do Lápis (ano XVIII – número 39, novembro de 2022) – Sonhar um sonho tão bonito: como repensar as relações étnico-raciais na educação.

6.3

CUTI Luiz Silva: *Por uma literatura negro-brasileira*

por Camila Prado



A primeira contadora de histórias, quem jogou as sementes da literatura em sua vida, foi sua avó, certo? De que outras formas o senhor foi “fisgado” pela literatura?

COORDENAÇÃO
TÉCNICA



INICIATIVA



O que mais me físgou foi o prazer de fabular e a necessidade de me conhecer a cada dia mais. É gostoso fabular. Por isso a humanidade é feita de narrativas. Há um prazer nisso, algo fisiológico. Eu fabulava brincando, ouvindo minha vó e viajando na fumaça de seu pito de barro, além de ficar atento ao que me contavam minha mãe e minhas irmãs. O problema do prazer de fabular é que praticamente a maioria dos humanos estão, em pleno século XXI, viciados em mitos. Mitos são estórias. Estamos tendo uma verdadeira overdose de mitos manipulados por gente muito ruim que percebeu desde a antiguidade que poderia roubar e controlar os outros por meio desse prazer. A literatura oferece outra alternativa: a de receber o maior número possível de olhares, e não apenas os selecionados para hegemonizar, que põem viseiras em todo mundo.

O senhor diz que na adolescência a poesia tinha o papel de extravasar inquietações da juventude e do enfrentamento da realidade racial brasileira. Como foi passar para o outro lado, da leitura para a autoria? Fale um pouco sobre esse tornar-se escritor.

Entender-me como pessoa passa pela reflexão do que mais me atinge. O racismo desde muito cedo me atingiu. Extravasar é fazer catarse, uma das funções da literatura. Outra função importante é produzir/ fruir conhecimento. Desde cedo eu fabulo. Antes, oralmente. Foi só aprender a escrever e continuar fabulando. A juventude é um período muito crítico na vida das pessoas. Há uma guerra de hormônios que nos deixa profundamente inquietos e apreensivos em relação ao entendimento do mundo. Somos, nesse momento, presa fácil das crenças e

ideologias. Os malandros sabem disso. Assim, aliciam a juventude para todo tipo de escravidão. Escondem a real condição humana usando certezas baseadas no medo, na ignorância e na intimidação. Tornar-se escritor é dos caminhos para se livrar dos predadores de subjetividade.

pode qualquer poder
decretar o fim da linguagem
negra que persiste impressa
no lado oposto
da farsa

o poema esgarça
norma, decreto, lei
e teoria de supremacia de raça
de povo escolhido
ou qualquer outra desgraça

(Trecho de “Persistência”, in: *Negrhúmus líricos: Poemas*. São Paulo: Ciclo Contínuo Editorial, 2017, p. 22.)

Voltando um pouco à questão de despertar o interesse pela literatura, mas agora ampliando-a, como o senhor vê o ensino da literatura nas escolas?

Ainda estamos presos ao biografismo que impede a formação de leitores. Com ele, os estudos de época. O ensino da literatura não permite que se aborde o principal:

o texto. Por outro lado, a obrigação de se avaliar o aluno se confronta com o prazer da leitura. Leitura é deleite. Quando se associa a ela fichas a serem preenchidas, trabalhos a serem realizados, disputas entre grupos, o deleite se perde e a formação de leitores não se realiza, porque todo esse esforço impede. Assim, o ensino da literatura acaba indo contra a própria literatura, dela surrupiando futuros e potenciais leitores. A vivência com o texto no ato da leitura é intensa quando se faz com liberdade. As infinitas analogias que são feitas constituem o tesouro que se conquista. Há uma ilusória pretensão de se descobrir “o que o autor quis dizer”. Isso é o que menos importa. Da pós-leitura importa o que o leitor quer dizer de sua viagem.

“A formação escolar é muito dolorida para a população negra porque parte de textos racistas” – a partir dessa sua declaração, gostaríamos de ouvi-lo sobre como a situação imaginária que o texto literário apresenta pode contribuir para a construção de uma real identidade brasileira, que olhe para e reflita sobre nossas sequelas históricas e nos ajude a superá-las.

A literatura, juntamente com as outras artes, atua no sentido de tornar o imaginário, coletivo e individual, dinâmico, permitindo-lhe não se esclerosar. A vida é movimento, descoberta constante. Imaginário cristalizado significa sofrimento, violência e morte. O racismo é uma das tentativas de cristalização do imaginário, pela ação do mito da superioridade racial. Invasores, ladrões, criminosos de todos os tempos são alçados ao plano da virtude e suas ações são, estupidamente, nomeadas como civilização e cultura, quando não passaram e não

passam de barbárie. Produzir literatura a partir de uma perspectiva antirracista é contribuir para a libertação das pessoas, é incentivá-las a sair da vala comum da obediência aos ditames da crueldade milenar que torna o “*homo sapiens*” em “*homo stultus*”, colocando a estupidez como parâmetro a ser seguido, inclusive com toda a tecnologia que se vai inventando. Da mesma forma, atua a perspectiva antipatriarcal. Assim como há uma hierarquia racial, há também uma hierarquia de gênero. Ambas, baseadas em mitos, precisam ser demolidas na subjetividade das pessoas como ação imprescindível para a reconstrução do mundo livre e prazeroso. Se os mitos as sustentam, neles deve estar a atenção de quem cria literatura.

Desde 1978, a série *Cadernos Negros*, da qual o senhor é um dos fundadores, alterna entre poemas e contos a cada edição anual. Fale um pouco sobre essa premissa, bem como sobre a relevância dos *Cadernos Negros* no campo editorial.

Alternar poemas e contos foi uma maneira de incluir mais autores no projeto iniciado em 1978. A série *Cadernos Negros* nasce com o propósito libertário tanto de experimentação estilística quanto temática. É uma resposta ao bloqueio editorial racista ainda presente na sociedade brasileira. Um bloqueio que significa um epistemicídio na fonte, ou seja, a não permissão para que o conhecimento diferenciado se faça. Agora, que os *Cadernos* completam 43 anos, fica bem mais fácil entender o projeto pela sua trajetória. Foi início para muita gente que hoje tem vários livros publicados. Criou leitores onde não havia nenhum. O Quilombhoje

(grupo de escritores que passou a organizar os *Cadernos Negros* a partir do volume 5), criado em 1980, dois anos depois da criação da série, fazia suas Rodas de Poemas. Algumas dessas reuniões chegavam a ter várias dezenas de pessoas. E havia música, e havia dança, tudo em uma mesma sintonia com o dizer o poema. A experiência subjetiva da população negra do Brasil precisa cada vez mais ser plasmada em literatura. Isso enriquece o país como um todo. O protagonismo é uma das vias. Mas, os brancos ou os que se pensam como brancos precisam entender que os escritores negros estão falando deles, brancos, também, e de todos os que compõem a vida nacional. A escrita negro-brasileira propõe flagrar as práticas racistas no cotidiano das relações sociais – com suas contradições, baixaza e crueldade – e apontar caminhos de superação.

Por que Literatura Negro-brasileira e não Afro-brasileira? Conte-nos um pouco os fundamentos de seu conceito.

A criação conceitual pelos oprimidos é o que mais irrita os opressores. Nomear é privilégio de quem detém o poder. Quando conceituamos, estamos redirecionando o pensamento para que considere aspectos que foram negligenciados ao longo do tempo histórico e cultural. A Humanidade surgiu na África. Todos os humanos são “afros”. Não só os negros. Precisamos assumir essa evidência genética e civilizatória. A expressão “negro-brasileiro” traz o sentido de evitar o culturalismo que, desde Gilberto Freyre, tenta domesticar mentalmente a intelectualidade negra, tomando a África como referência obrigatória que anula a brasilidade negra e seu propósito transformador que nos remete aos quilombos e que, no pós- –abolição e

no início do século XX, foi encontrando na palavra “negro” o seu mote identitário (Frente Negra Brasileira, Teatro Experimental do Negro, Movimento Negro, Dia Nacional da Consciência Negra etc.). Além do meu livro *Literatura negro-brasileira*, o ensaio que escrevi e intitulei *Quem tem medo da palavra negro* trata dessa questão de a elite brasileira historicamente empurrar o debate sobre a violência racial para debaixo do tapete. É a forma de perpetuá-la. Em pleno século XXI, há governantes que dizem não haver racismo no Brasil. A hipocrisia dessa gente já virou uma calosidade escandalosamente vergonhosa.

irmão, quantos minutos por dia
a tua identidade negra toma sol
nesta prisão de segurança máxima?

(Trecho de “Torpedo”, in: *Negroesia*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2007, p. 92.)

às vezes sou o policial que me suspeito
me peço documentos
e mesmo de posse deles
me prendo
e me dou porrada

às vezes sou o porteiro
não me deixando entrar em mim mesmo
a não ser
pela porta de serviço

(Trecho de “Quebranto”, in: *Negroesia*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2007, p. 53.)

apesar do chá que fascina
 vaidades na academia
 o poema negro digladia contra a
 hecatombe vivida na periferia

e abomina a indiferença
 que se quer neutra
 sendo assassina.

(Trecho de “Contradição”, in: *Axéconchego: Poemas*. Salvador: Segundo Selo, 2020, p. 84.)

Conheça mais sobre a obra do autor em
<www.cuti.com.br>.

Na área acadêmica, o senhor se debruçou sobre os autores Lima Barreto e Cruz e Souza. Considera que eles têm seu devido espaço na literatura e na formação dos estudantes?

Cruz e Sousa e Lima Barreto fazem parte do cânone literário brasileiro, porém são escanteados pelo racismo. Recobrando o seu ódio com argumentações puristas e análises torpes e inconsistentes, acadêmicos que são supremacistas brancos – muitos enrustidos – desprezam esses nossos autores. Percebi muito isso no meu tempo de universidade, tanto na graduação em Letras quanto na pós-graduação

na mesma área. Trabalhar esses autores é fundamental para a formação dos alunos brasileiros. Isso porque eles plasmam em literatura uma experiência vivida bastante silenciada ainda. Fazem uma leitura muito especial da realidade, uma leitura a partir do ponto de vista de quem sofre e pensa sobre a opressão e suas consequências subjetivas.

Bel Santos Mayer (gestora da Rede LiteraSampa e coordenadora do Instituto Brasileiro de Estudos e Apoio Comunitário – Ibeac), em entrevista para nossa 35ª– edição, sugeriu o que ler durante o isolamento da Covid-19: “Qualquer poesia que ajude a respirar”. Suas dicas: “Adélia Prado, Cuti, Drummond”. Em que medida a literatura o ajuda a respirar, principalmente no momento em que estamos vivendo?

A poesia é respiração psíquica. Ela tem por função básica não deixar a língua enrugada, necrosar. Ela areja a língua que usamos, impede que os automatismos com o qual vamos nos comunicando no dia a dia tenham pleno êxito. A poesia, pelo seu permanente refazer a organização das palavras e a criação de novos termos, impede que a língua se reduza ao império do imperativo comercial e ideológico. É ela que revitaliza a língua e nos permite pensar além dos parâmetros estabelecidos, porque move nossa percepção a partir das profundezas do inconsciente, elaborando construções linguísticas que se comunicam diretamente com nosso universo das sombras.

Fonte

Entrevista publicada originalmente na Revista Na Ponta do Lápis (ano XVII – número 37, julho de 2021) – Palavra como antídoto: escrevendo para/por/em um mundo novo.

6.4

Bel Santos Mayer: *Literatura para nos tirar do lugar*

por Esdras Soares



Foto Lívia Wu

Bel Santos Mayer é gestora da Rede LiteraSampa, integrante da Rede Nacional de Bibliotecas Comunitárias e coordenadora do Instituto Brasileiro de Estudos e Apoio Comunitário (Ibeac). A instituição atua na defesa dos direitos humanos e desenvolve diversos projetos em Parelheiros, periferia do extremo sul da cidade de São Paulo. Nesta entrevista, realizada via videoconferência por força da pandemia da COVID-19, Bel compartilha sua trajetória, fala sobre a aventura de criar e

apoiar bibliotecas comunitárias e destaca a potência da literatura em nos tirar do lugar.

Você é educadora desde a adolescência, certo? Conte-nos um pouco da sua história.

Eu venho de uma família nordestina, meu pai e minha mãe eram vizinhos em Terra Nova, na Bahia, e os dois migraram para São Paulo nos anos 1960. Eles se casaram e foram pai e mãe muito jovens. A trajetória é a dos migrantes nordestinos que chegam a essa capital na época. Ela vai ser doméstica, ele metalúrgico. Fui a primeira filha deles em São Paulo. Eles tinham a educação como um valor, mas a vida trazia outras urgências, como a de precisar trabalhar muito cedo. Quando chego à 4ª série, vai dando aquela angústia: “Será que vou conseguir continuar a estudar ou não?”. Meus pais precisavam da minha força de trabalho, porque minhas duas irmãs eram mais novas.

Nós éramos poucos leitores no bairro. E eu fui movida por essa história de trazer mais gente para a leitura. Fui para a Favela Madalena começar a alfabetizar, com uma amiga, Nalva, que também é ativista social. Na nossa ideia, eram os adultos que não sabiam ler, e a surpresa foi encontrar muitas crianças que não iam para a escola, porque naquela parte do bairro não havia nenhuma.

Fui para o magistério e consegui cursar o Ensino Médio. Decidi ser professora. Teve certa decepção familiar com isso, mas eu já estava pega por aquela história. E, na

hora de fazer a faculdade, meu pai falou: “Veja se faz alguma coisa de verdade”. Naquele tempo a gente achava que só quem mexia com números era de verdade... Então fui fazer Matemática, o que foi uma bobagem, porque ainda que a Matemática esteja tão ligada à Filosofia, não era aquilo o que eu queria exatamente. Foi importante aquela primeira formação, mas minha realização foi como alfabetizadora.

Por onze anos fui alfabetizadora da Rede Municipal de São Paulo, na gestão da Luiza Erundina. Era moradora do bairro, dando aula na EMEF Professor Arlindo Caetano Filho, dentro da favela da Viela Paulo Rosa, Zona Leste da cidade de São Paulo. Saí da sala de aula para coordenar a área de Ciências Matemáticas, da Zona Leste, do antigo Núcleo de Apoio à Educação IX. Mas a sala de aula era esse lugar da realização, de poder experimentar, sentir a escola como um espaço da comunidade.

Pode falar um pouco sobre sua atuação no [Instituto Brasileiro de Estudos e Apoio Comunitário \(Ibeac\)](#)¹⁸⁸? E da relação da instituição com a criação de bibliotecas comunitárias?



Foto Valdirene Rocha – Acervo Ibeac

Bel em atividade com jovens no Encontro de Literatura e Direitos Humanos

Ganhei uma bolsa de estudos e fui estudar Pedagogia Social na Itália. Quando voltei, no finalzinho de 1996, conheci Cida Bento,

INICIATIVA



a diretora do [Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades \(CEERT\)](#)¹⁸⁹, em um evento. Ela gostou da nossa conversa e me chamou para ir trabalhar com ela. Eu era ainda professora da rede, então fiquei me dividindo entre ser professora, militante na Zona Leste e consultora do CEERT, por algumas horas, para ajudar a organizar o programa de educação. Sou uma das fundadoras do [Educar para a Igualdade Racial](#)¹⁹⁰, com a Cida Bento. O CEERT funcionava na edícula da casa onde é o Ibeac. Um dia, Vera Lion, coordenadora de projetos do Ibeac, precisava de alguém para ajudá-la numa formação em Belém, alguém do CEERT falou: “Tem uma menina aí que entende muito de educação. Se você quiser, a gente vê se ela pode ir com você”. Eu fui com a Vera Lion e não nos desgradamos nunca mais.

O Ministério da Justiça, que era o grande apoiador do trabalho que o Ibeac fazia de formação em direitos humanos, nos provocou a fazer o mesmo trabalho de formação das lideranças que era desenvolvido na Região Norte do Brasil, trazendo como argumento que algumas áreas periféricas de São Paulo estavam muitas vezes esquecidas e desconectadas do restante do país na questão do acesso às políticas públicas. Fui professora em Cidade Tiradentes, na Zona Leste de São Paulo, conhecia esse lado da cidade, e aí começa a primeira história do Ibeac de criação de bibliotecas.

Nós não chegamos como uma instituição para criar uma biblioteca. O Ibeac tem como princípio que a nossa atuação ocorre sempre em três eixos: formação,

¹⁸⁹ Disponível no link <https://www.ceert.org.br/>.

¹⁹⁰ Disponível no link <https://www.ceert.org.br/>.

atuação no território e transformação. A transformação só pode acontecer a partir daquilo que as pessoas do território desejam. E nós fomos para dar formação de direitos humanos para os jovens, mas o que isso ia virar como atuação, transformação, não sabíamos. Então encontramos esses jovens que desejavam criar uma biblioteca comunitária e nos juntamos a eles, fundamos a [Biblioteca Comunitária Solano Trindade](#)¹⁹¹, que está lá até hoje. Ficamos quase dez anos juntos, até eles conseguirem ser a organização responsável pelo espaço. Dentro daquela biblioteca há doutores, doutorandos, mestres. Quase todos os jovens que vieram daquela biblioteca são hoje pessoas de referência na cidade. E a gestão é feita por jovens que, em sua maioria, foram ou são alunos. Então dá uma alegria entender essa força que a biblioteca tem.

Como vocês chegaram a Parelheiros?

O Ibeac, desde 1981, já trabalhava e realizava muitas coisas. Em 2006, fomos conversar com os jovens da Cidade Tiradentes, com outros amigos que tinham sido formadores conosco, e decidimos que íamos experimentar levar para um território tudo aquilo que nós sabíamos fazer. E aconteceu que dentro do Índice de Desenvolvimento Humano Municipal, Parelheiros aparecia com os piores índices.

Nós decidimos, em 2008, ir conversar com os agentes comunitários de saúde e encontramos a Flavia Kolchraiber. Ela tinha participado de formações conosco e estava em Parelheiros sendo gerente de três UBS's – Colônia, Barragem e Nova

¹⁹¹ Disponível no link <https://www.facebook.com/BibliotecaSolanoTrindadeOficial/>.

América –, porque ninguém queria trabalhar lá. Ela organizou as pessoas para conversarmos e contarmos quem éramos, e as pessoas disseram que gostariam que começássemos fazendo algum trabalho com os jovens. Era setembro de 2008, os jovens chegaram, eram 27. Começamos por onde sabíamos, que era falar de direitos humanos. E o direito à educação foi o que mais os jovens discutiam, e nisso eles colocam o desejo de reabrir a biblioteca da escola, que estava fechada. Era um espaço bacana para eles se encontrarem como jovens – mesas redondas, tinha mais silêncio. E a gente falou: “Que bacana. Vamos ajudar na reabertura da biblioteca da escola”. Mas biblioteca é um negócio que a gente sabe fazer e nós começamos a estimular os jovens a desejarem uma biblioteca deles.

Então é aí que começa a história da Biblioteca Comunitária Caminhos da Leitura?

A [Biblioteca Comunitária Caminhos da Leitura \(BCCL\)](#)¹⁹² começa dentro da Unidade de Saúde. Nós tínhamos uma sala, na qual os agentes comunitários de saúde se encontravam para fazer as refeições, preencherem os formulários. A biblioteca começa lá com duas pequenas estantes e livros doados. Ela acabou ficando famosa por um fato inusitado. A comunidade, nesses espaços de conversa, reivindicava a chegada de um dentista. Os agentes, os conselhos de participação de saúde conseguiram que um dentista fosse designado, mas ele precisava de uma sala, e a única disponível era onde estava a biblioteca, e precisamos sair de lá.

¹⁹² Disponível no link <https://www.facebook.com/bccaminhosdaleitura/>.

Digo que é o único caso em que você sai da unidade de saúde para o cemitério e isso significa uma melhora. Porque foi o que aconteceu conosco. Atrás da unidade de saúde está o Cemitério de Colônia. Saímos da unidade de saúde e fomos ocupar a casa do coveiro, e isso foi uma maravilha. No início era motivo de medo e de vergonha, mas quando Helder Oliveira – grafiteiro, referência na Zona Sul, e conhecido no país todo – perguntou “Vocês têm vergonha ou orgulho?”, depois de alguns minutos de silêncio, a gente se olhou e falou: “A gente tem orgulho. A gente está ocupando os espaços que existem com literatura. Nada para nos envergonhar”. Então, começamos a ir para as ruas e deixar impresso nos postes e nos muros, poemas sobre vida. A biblioteca do cemitério está viva, vivíssima, e espalhando literatura sobre vida para a comunidade. A biblioteca começa a viajar, se mover.

Como se dá a formação dos mediadores de leitura da biblioteca?



Foto Ketlin Santos
Bel com os mediadores Bruninho Souza, Sílvia Tapia e Rafael Simoes na BCCL.

No final de 2008, o Instituto C&A, que à época tinha um programa consistente de educação, o “Prazer em Ler”, abriu um edital para bibliotecas comunitárias. Claro que poderíamos – eu, Vera Lion –, sentarmos e escrevermos o projeto, mas queríamos construir isso junto com os meninos. Trago isso para dizer que essa já é uma etapa do processo de formação de mediadores. Ser capaz de pensar: qual o projeto que

minha comunidade precisa, o que a minha biblioteca precisa? Como faço isso ir para o papel? E esse é um eixo da formação para os mediadores até hoje, que chama “Planejamento”.

Aí começa toda a formação deles como mediadores. Porque não é que eles eram jovens leitores, alguns tinham relações até de desagrado com a literatura, dificuldades em língua portuguesa, então, começamos a trabalhar esse conceito do que é a mediação, de se colocar entre o livro e um leitor ou não leitor. E o que precisamos para isso é saber ler. Começamos também um trabalho para que eles conseguissem ganhar proficiência na leitura. Nós nos encontrávamos para ler, da literatura pensada para crianças à literatura pensada para jovens ou para adultos. Esse é outro eixo da formação do mediador: a formação como leitor.

Outro eixo da formação é a produção de resenhas. E não naquele lugar de “Vamos fazer uma síntese e ver se você entendeu mesmo o livro”. É assim: “Como você apresenta esse livro para outro colega seu? Como você conta?”. A ideia da resenha com uma ação que chamamos de “Literatura e Direitos Humanos: para ler, ver e contar”. A gente lê, olha para ver como essa literatura está presente na nossa vida e no nosso território e precisa contar para mais pessoas.

A “Caminhos da Leitura” faz onze anos em 2020. Dois jovens que são fundadores estão lá até hoje, o Rafael Simões e a Sidineia Chagas, outros também estão por lá há muito tempo, há nove, dez anos, alguns há cinco anos, e outros mais recentes. Eles são formadores de mediadores e mediadoras de leitura. E o que eles têm como

estratégia? O Clube de Leitura, o Cine Debate, o Cortejo de Leitura, que é uma ação em que eles vão para a rua cantando e espalhando os livros. E, agora, no período de isolamento social, tudo isso foi para o espaço digital. Então eles fazem mediações de leitura, tem o podcast [“Vozes Daqui de Parelheiros”](#)¹⁹³. Tem um carro de som que percorre todos os bairros com informação sobre a COVID-19 e também com leitura de poesias.

Conte também um pouco sobre o trabalho da [Rede LiteraSampa](#)¹⁹⁴ e da [Rede Nacional de Bibliotecas Comunitárias](#)¹⁹⁵. Por que a necessidade de uma rede de bibliotecas?

Em 2010, fomos provocados pelo Programa Prazer em Ler a atuar em rede. Pelo edital, cada município poderia apresentar um projeto com quatro bibliotecas, então decidimos não concorrer entre nós mesmos, porque haveria apenas um contemplado por estado. A gente decidiu fazer uma das boas loucuras da nossa vida, que foi apresentar um projeto com as bibliotecas de Guarulhos, Mauá e São Paulo. Entre a biblioteca de Guarulhos e a de Parelheiros tem mais de cem quilômetros dentro de espaço urbano, e decidimos que a gente ia enfrentar esse desafio. O projeto foi aprovado, nós fomos contemplados e aí veio o desafio: como é que a gente vai se encontrar? Foi a primeira vez que as bibliotecas comunitárias reivindicaram o acesso à internet e isso pago por uma rubrica de um edital. Hoje somos 11 bibliotecas comunitárias e duas escolares.

¹⁹³ Disponível no link <http://www.ibeac.org.br/podcast-vozes-daqui-de-parelheiros/>.

¹⁹⁴ Disponível no link <https://www.facebook.com/LiteraSampa/>.

¹⁹⁵ Disponível no link <https://rnbc.org.br/>.

A Rede LiteraSampa se encontra uma vez por mês, em um encontro presencial de dia inteiro, em cada uma das bibliotecas, e quinzenalmente a gente se encontra a distância. Essa aprendizagem de fazer reunião a distância foi maravilhosa para nós, mas a estratégia de circular pelo território tem alguns benefícios muito importantes. O espaço é um eixo de formação – olhar o espaço do outro, como o livro está disposto, quais são os títulos, como os móveis estão pensados para garantir a autonomia do frequentador daquela biblioteca. Também tem um lado humanizador – qual é a biblioteca longe? Nenhuma, né? Ou todas. Não dá para fazer os encontros só na biblioteca que é central. Às vezes é estratégia, você quer se encontrar com uma escritora que tem dificuldades de mobilidade, então é melhor marcar na biblioteca que esteja numa área central. Mas o rodízio humaniza nossa relação, conhecer a distância que o outro percorre também é um momento formativo.

Em 2015, as 13 redes locais de bibliotecas apoiadas pelo Programa Prazer em Ler criaram a Rede Nacional de Bibliotecas Comunitárias (RNBC). Nós somos agora 115 bibliotecas comunitárias, presentes em 16 estados, e temos trabalhado com alguns eixos: acervo, espaço, mediação, enraizamento comunitário e escrita, que tem sido muito precioso para nós. Os mediadores e mediadoras de leitura da rede têm feito várias publicações sobre as nossas práticas. Recentemente, um grupo participou de uma [pesquisa](#)¹⁹⁶ realizada pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), sobre as

¹⁹⁶ Disponível no link <https://rnbc.org.br/wp-content/uploads/2020/01/Ebook-OBrazilquele.pdf>.

bibliotecas comunitárias enquanto resistência cultural na formação dos leitores. Quem são as bibliotecas comunitárias? Qual é esse Brasil que lê?

Isso um pouco da nossa atuação dentro do território nacional. Deixo um convite para quem ler essa entrevista, de visitar e conhecer as [bibliotecas comunitárias da sua cidade](#)¹⁹⁷.

Em um texto, Valter Hugo Mãe diz que “As bibliotecas deviam ser declaradas da família dos aeroportos, porque são lugares de partir e de chegar. Os livros são parentes directos dos aviões, dos tapetes-voadores ou dos pássaros”. É isso mesmo?

Fico emocionada e feliz de poder ouvir essa pergunta, porque no ano passado (2019), em São Paulo, aconteceu a Balada Literária, e foi em homenagem a Paulo Freire. O Marcelino Freire convidou a [Rede LiteraSampa](#)¹⁹⁸ e a [Associação Vaga Lume](#)¹⁹⁹ pra fazer a abertura, a chamada para os autores, e eu fui a pessoa designada a receber o Valter Hugo Mãe. Foi uma alegria muito grande, porque aconteceu algo muito bonito. Quando ele deu uma entrevista para o lançamento do livro Contos de cães e maus lobos, leu um trecho sobre as bibliotecas, e uma amiga, a Cris Lima, da [Biblioteca Comunitária Djeanne Firmino](#)²⁰⁰, me escreveu: “Puxa vida! Eu acho que já ouvi isso em algum lugar, esse conceito de que as bibliotecas são como tapetes voadores. Não foi você que falou isso?”. É que ela tinha participado da minha qualificação para o mestrado e eu havia usado a

¹⁹⁷ Disponível no link <https://rnc.org.br/redes-e-bibliotecas/>.

¹⁹⁸ Disponível no link <https://www.facebook.com/LiteraSampa/>.

¹⁹⁹ Disponível no link <https://vagalume.org.br/>.

²⁰⁰ Disponível no link <https://www.facebook.com/bcdjeannefirmino/>.

mesma metáfora que o Valter Hugo Mãe. E eu pude falar isso para ele pessoalmente quando o acolhi.

Acredito demais que a literatura é o principal veículo para nos tirar do lugar. É impossível, depois de uma leitura, continuarmos no lugar em que estávamos. A literatura e as bibliotecas que estão na literatura são o lugar onde a gente pode encontrar com a gente mesmo. A literatura nos proporciona uma viagem para dentro, e é dali que conseguimos partir para lugares inimaginados. As bibliotecas fazem a gente olhar o mundo de outro lugar, sair da lógica do labirinto em que nos debatemos, buscando a saída. Tem hora que o único jeito para sair do labirinto é sentar nesse tapete literário, olhar o labirinto de cima, pedir calma, pedir alma, diria Lenine, e falar: “Gente, quem sabe se a gente anda por aqui a gente sai melhor?”. E eu juntaria essas metáforas que o Hugo Mãe traz a outro conceito da antropóloga Michèle Petit, que é dizer que as bibliotecas são um centro de convergência e de irradiação. Eu acrescentaria: das transformações na gente e na sociedade.

Gostaria de retomar uma pergunta sua, feita em 2017, durante o [TEDxSãoPaulo](#)²⁰¹, e devolvê-la a você: “O que acontece quando trabalhadores trocam as suas ferramentas de trabalho por livros, por literatura?”.

Uma coisa que tenho ouvido dos jovens, e me emociona muito, é que quando um filho de trabalhador, uma filha de trabalhadora como eu sou, consegue ter a

²⁰¹ Disponível no link <https://www.youtube.com/watch?v=h3vDVjfzQ0g&>.

literatura no lugar da ferramenta de trabalho, entende e tem a certeza de que a nossa vida não vai ser conduzida só com a força dos nossos braços, com o suor da nossa pele, com o desgaste do nosso corpo no transporte público lotado, no trabalho para as coisas dos outros, para a casa dos outros. Quando a gente pega a literatura na mão, a gente se dá conta que pode mudar o destino que disseram que estava dado para nós. Consegue sonhar, e a gente não consegue nunca sonhar só pra gente. A gente começa a sonhar uma mudança que passa pela nossa família e a nossa família é grande, a gente vai chamando um e outro de mano, de mana, de irmão, de família.

Fico olhando, nesse momento, as várias lives que esses jovens que eu conheço têm feito, muitas vezes com livros atrás das imagens que eles estão projetando. Eu me lembro bem de uma formação que dei para eles há alguns anos, em que eu falava assim: “Coloca livro perto de vocês quando forem dar entrevista, tirar foto”. Porque chega de aparecer com o esgoto a céu aberto, com a nossa casa caindo aos pedaços. A gente é isso, mas é também os livros que está lendo, que está colocando na mão de outras pessoas. Então quando um filho de trabalhador pega um livro na mão, ele muda a história de um monte de gente, inclusive de suas mães. Hoje, lá em Parelheiros, temos mães estudando junto com seus filhos, gravando mediações para colocar nas redes sociais. O que acontece é isso, o mundo vai ficando melhor para todo mundo, melhor também para quem achava que literatura era luxo.

Além da literatura, você tem uma grande experiência na temática racial. A literatura pode contribuir com o enfrentamento do racismo? De que maneira?

Completamente. Minha entrada na literatura passa pelos autores negros que li e pela literatura que aconteceu, que segue acontecendo nas bibliotecas comunitárias, dentro dos saraus. A gente vai ter várias adjetivações, ela é literatura e ponto, mas essa literatura que as pessoas da periferia mantiveram viva – a literatura periférica, a literatura negra – não está num lugar só de reação ao racismo. Ela é também uma literatura de construção de novas identidades. Vejo que a literatura negra é um lugar de sobrevivência, de existência, e também de construção, de anúncio da sociedade em que queremos viver. Eu volto para minha pesquisa de mestrado, em que peço para os jovens indicarem, cada um, três livros que marcaram esses dez anos da “Caminhos da Leitura”. É impressionante, sempre estão ali os autores negros e negras que fizeram esse caminho com eles de dentro para fora. A literatura negra possibilita para nós um espelho, a gostar mais de nós mesmos. Nem todo mundo conseguiu fazer terapia para passar por isso.

O que esses escritores e escritoras te disseram, por meio dos livros? O que eles podem nos ensinar?

Se a gente olha a história do Brasil, de cada cinco dias vividos, quatro deles passamos com um regime de escravização de negros e negras. E o que eles me disseram é que esse passado foi imposto para nós. Não tem nada de natural na escravização de pessoas, na invisibilização de pessoas, no silenciamento de

peças. Outra coisa que os autores e autoras negras me disseram era que eu tinha direito a dizer sobre mim, sobre minha mãe, sobre minhas irmãs, sobre os meus camaradas. A escritora Conceição Evaristo, de Lima Barreto, de Machado de Assis, de Maria Firmina dos Reis, de Carolina Maria de Jesus, disse que a gente tem o direito de contar a nossa história, que ela importa e pode dar colo para alguns de nós.

UMA RODADA PARA RESPONDER EM POUCAS PALAVRAS

Um livro para a vida?

Vidas Secas, Graciliano Ramos.

Último livro que você leu?

Kindred, da Octavia Butler.

O que ler durante o isolamento?

Qualquer poesia que ajude a respirar. Dicas: Adélia Prado, Cuti, Drummond.

Escritor ou escritora?

Ana Maria Gonçalves, porque o romance *Um defeito de cor* é um marco; e a Dinha (Maria Nilda de Carvalho Mota), com o livro *De passagem mas não a passeio*.

O que é uma biblioteca comunitária?

Casa, jardim, porta e quintal. O melhor lugar para se estar.

Fonte

Entrevista publicada originalmente na Revista Na Ponta do Lápis (ano XVI – número 35, julho de 2020) – Saberes e práticas em tempos de mudança.

COORDENAÇÃO
TÉCNICA



INICIATIVA



6.5

Raquel Trindade: *Uma vida dedicada à arte*

por Esdras Soares e José Victor Nunes Mariano



Rodeada de suas pinturas, xilogravuras, desenhos e livros, Raquel Trindade Souza, a Kambinda, nos recebeu em sua casa no Embu, terra das artes. Ela é a filha mais velha do grande poeta negro Francisco Solano Trindade. Pintora, dançarina, coreógrafa, grande conhecedora da história e da cultura afro-brasileira, é considerada uma das maiores griots (guardiãs do conhecimento, que preservam a tradição e transmitem histórias e canções de seu povo) vivas, no Brasil. Fundadora do Teatro Popular Solano Trindade e da Nação Kambinda de Maracatu, sempre ministrou cursos e oficinas livres por todo o país, principalmente em Embu das Artes, município de São Paulo, onde segue enraizada.

COORDENAÇÃO
TÉCNICA



INICIATIVA



Solano Trindade, além de poeta, desenvolveu um intenso trabalho com artes plásticas, teatro e militância política. Você poderia nos contar um pouco sobre o início da sua carreira como artista plástica, escritora e pesquisadora de danças populares e como a sua produção artística se relaciona com a história de seu pai?

Raquel – Meu pai dizia que não ia deixar nada material, deixou uma herança cultural muito grande. Eu o acompanhava na militância política; primeiro, no movimento negro, que vem desde o meu nascimento, em 1936, em Recife, onde ele fundou a Frente Negra Pernambucana e o Centro de Cultura Afro-Brasileira. Depois, na nossa casa, em Duque de Caxias, município do Rio de Janeiro, eram feitas as reuniões da célula Tiradentes²⁰², com a presença de camponeses e operários da Baixada Fluminense. Minha mãe me levava na escola dominical²⁰³, onde aprendi do Gênesis ao Apocalipse, mas, na estante junto com a Bíblia, também tinha O Capital, de Karl Marx, porque meu pai era comunista. Minha mãe, apesar de evangélica presbiteriana, me ensinava danças folclóricas de todo o Brasil, ela dizia que na Bíblia se cantava, tocava e fazia poesia, então, desde mocinha, eu dançava, desenhava e ouvia música. No Rio, meus pais vão para o Teatro Folclórico do Haroldo Costa para ensinar danças. Depois criam, junto com o etnólogo e pesquisador da cultura popular Edison Carneiro, o Teatro Popular Brasileiro. Meu pai me levava para assistir ao balé afro de Mercedes Baptista, aos ensaios do

²⁰² Após filiar-se ao Partido Comunista Brasileiro, Solano Trindade passa a promover reuniões do partido em sua residência.

²⁰³ Entre os evangélicos, são comuns as reuniões matinais aos domingos, para evangelização e estudo da Bíblia.

Teatro Experimental do Negro, do Abdias do Nascimento, à Orquestra Afro-brasileira; mas dizia que eu precisava também conhecer a música ocidental, então me levava ao [Theatro] Municipal, ao meio-dia, para ouvir música clássica, ópera. Os dois tiveram uma influência muito grande na minha vida.

Em algumas entrevistas, você diz que prefere nomear sua produção artística como afro-brasileira, recusando qualquer outro rótulo. Como a temática negra ou afro-brasileira se insere dentro de sua produção?

Raquel – Eu tive uma vivência muito forte na Baixada Fluminense. Na época tinha muito candomblé, samba de terreiro, de forró e de calango, que é música de Minas Gerais. Então, os costumes, a vivência do negro, as religiões, a cultura negra, os ensinamentos de meu pai e de minha mãe ficaram na minha cabeça. Quando eu digo que não quero ser chamada de naïf, nem de primitivo, é porque, primeiro, não acho que a arte negra é primitiva, tanto que Picasso se baseou nela para pintar, se ela fosse tão primitiva assim, ele não se basearia nela; segundo, porque naïf significa “ingênuo”, e eu não sou ingênuo. Então, acho que prefiro ser chamada de afro-brasileira, porque minha arte tem muito de África e tem muito de Brasil.

O termo “arte naïf” aparece no vocabulário artístico, em geral, como sinônimo de arte ingênuo, original e/ou instintiva, produzida por autodidatas que não têm formação culta no campo das artes. Nesse sentido, a expressão se confunde frequentemente com arte popular, arte primitiva e art brüt, por tentar descrever modos expressivos autênticos, originários da subjetividade e da imaginação

criadora de pessoas estranhas à tradição e ao sistema artístico. A pintura naïf se caracteriza pela ausência das técnicas usuais de representação (uso científico da perspectiva, formas convencionais de composição e de utilização das cores) e pela visão ingênua do mundo. As cores brilhantes e alegres – fora dos padrões usuais –, a simplificação dos elementos decorativos, o gosto pela descrição minuciosa, a visão idealizada da natureza e a presença de elementos do universo onírico são alguns dos traços considerados típicos dessa modalidade artística.

Fonte: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/termo5357/arte-naif>>.

A família Solano Trindade foi um dos principais agentes de disseminação da cultura afro-brasileira pelo mundo. Como foi essa experiência?

Raquel – Mamãe nasceu na Paraíba, meu pai, minha irmã e eu nascemos em Recife. Fomos para Duque de Caxias, e em 1950, após a criação do Teatro Popular Brasileiro – cujo elenco era formado por operários, domésticas e estudantes e tinha como temática as manifestações culturais brasileiras, como o bumba meu boi, os caboclinhos, o coco e a capoeira –, fomos convidados para dançar no Leste Europeu. Quando chegamos em Praga, após uma longa viagem de navio, fomos recebidos com muitas flores, dançamos em toda a República Tcheca, na Polônia Comunista, em Varsóvia, onde acontecia um festival da juventude. O público não coube no teatro, tivemos de dançar num estádio superlotado; foi uma experiência maravilhosa, vi danças do mundo inteiro. O espetáculo, com trinta artistas negros, seguiu para São Paulo, e em Embu das Artes, estavam o Sakai, ceramista japonês;

a Azteca, pintora mexicana; o Cássio M'Boy, um pintor caipira; o Assis, um negro mineiro que fazia escultura em madeira e em pedra sabão. O ceramista Sakai disse para o Assis: “Você precisa ter uma temática negra. Está chegando um negro em São Paulo, Solano Trindade, que conhece muito sobre cultura negra e seria bom que você conversasse com ele”. Assis foi para São Paulo e convidou todo o grupo do Teatro Popular Brasileiro para conhecer o Embu. Naquele tempo só tinha o centrinho colonial, o resto era mata, rios e cachoeiras limpas. Meu pai falou: “Isso aqui é um oásis, eu vou ficar é aqui mesmo”. Fomos todos para o barraco do Assis, dormíamos no chão, a dona Imaculada, mulher do Assis, nos recebeu muito bem. Ele negro, ela branca, a criançada toda do Assis, nós, mais os 30 negros, todos dormindo no barraco deles. Assis e papai começaram a fazer festas que duravam três dias e dançávamos para lemanjá ao redor da lagoa. Naquela época, se dava bastante atenção para as manifestações artísticas, fizemos muitos salões de arte e recebemos gente do mundo inteiro – os franceses, Marcel Marceau, mímico, e Edith Piaf, cantora; o poeta senegalês, Léopold Sédar Senghor, que conversou com papai no barraco do Assis. Ah, tem muita história, por exemplo, quando papai adoeceu, Elis Regina fez um show em homenagem a ele. Eu sou fã do trabalho do meu pai e após sua morte, criei, em 1975, o Teatro Popular Solano Trindade; agora, são mais meus filhos e netos que estão cuidando do grupo, é preciso que a coisa continue.

Você publicou alguns livros, incluindo uma trilogia sobre a história dos orixás. Conte-nos um pouco sobre seus livros e seu processo de criação?

Raquel – Quero fazer um monte de coisa de uma só vez: quero escrever, quero fazer xilogravura, quero desenhar, quero pintar, quero dançar, o coração não deixa mais. Eu consigo fazer muita coisa pela manhã, logo que acordo, é a melhor hora para criação, levanto e tenho tudo na cabeça, escrever, desenhar, às vezes as ideias até se atropelam. Coletei fotos e desenhos e escrevi no livro *Embu: de Aldeia de M'Boy a Terra das Artes as lendas e a história da cidade*. Também escrevi *Os Orixás e a natureza*, uma coleção com três volumes, que fala da ligação que os orixás têm com a natureza e o ser humano, porque não são santos, são energias da natureza. Agora, estou preparando, com meu neto, minha biografia – é tanta coisa que a gente não consegue sair da infância. Também escrevi para o livro *Mulheres negras contam sua história*, que foi prêmio federal, nele, falo da minha infância em Recife e da juventude no Rio. Tenho outro livro pronto, sobre a dança de origem banto, só falta a editora, o nome é *Urucungos, Puítas e Quijengues*, que é o mesmo nome que dei para o grupo que criei na Unicamp.

Como as experiências na Unicamp e também como professora do Teatro Popular Solano Trindade influenciaram no seu processo artístico?

Raquel – Acho que é o contrário. É a minha vivência indo para a academia. Porque as aulas foram o aprendizado do processo de vivência: do sincretismo religioso à experiência da dança, do canto, dos movimentos, da indumentária dentro dos candomblés e de outras danças que aprendi com minha mãe e com meu pai. O Antonio Nóbrega me convidou para dar aula na Unicamp, foi quando percebi que na graduação só tinha um negro, acho que fui a primeira a criar as cotas, porque

pedi à Unicamp para fazer um curso de extensão. Vieram os negros da comunidade de Campinas, os funcionários negros da Unicamp e também japoneses e brancos de outras graduações. No final dos anos 1980, nesse curso de extensão, criei o grupo Urucungos, Puítas e Quijengues²⁰⁴, que são três instrumentos provenientes de Angola e que tiveram grande difusão no Brasil. O grupo vai fazer 30 anos e continua lá em Campinas. O grupo do Embu vai fazer 43 anos e mantém viva a trajetória artística e de resistência afro-brasileira.

Solano Trindade sempre esteve vinculado ao movimento negro e com as principais discussões sobre as desigualdades sociais no Brasil. Como você enxerga a importância de seu pai para a cultura afro-brasileira e para a população negra?

Raquel – A importância de papai é muito grande, não só para o negro, porque ele tinha o cuidado de não atacar o branco. Ele dizia: “Nem todo branco é racista, tem uma grande quantidade de racista, mas nem todos são. Alguns são muito progressistas e querem lutar junto com o negro”, quer dizer, ele não tinha ódio, ele se preocupava em dizer que somos iguais. Inclusive, depois de saber que a África é o berço da humanidade, fica difícil o branco ser racista, porque nós viemos de um tronco só, o homo sapiens sapiens. Então ele diz que é ignorância ser racista. Lutava a favor do negro, sabia da riqueza cultural do negro, do que tinha sido antes da colonização e como foi feita a escravidão.

²⁰⁴ Berimbau, cuíca e tambor, respectivamente.

Como você e sua família continuaram esse legado deixado por Solano Trindade?

Raquel – Foi gostosa essa herança cultural. Meus três filhos – Vitor da Trindade, Regina Célia e Dadá – e meus netos falam que de tanto viverem no meio da arte fica difícil não se tornarem artistas. São três filhos envolvidos com literatura, música, dança, pintura e cinema; os netos, o rapper Zinho Trindade e o percussionista Manuel, todos muito talentosos.

MAIS UM TANTINHO DE PROSA POÉTICA

Arte é... Vida.

Cultura afro-brasileira é... Vivência, que é todo dia.

Uma frase... “Pesquisar na fonte de origem e devolver ao povo em forma de arte”, do meu pai, Solano Trindade.

Poema preferido de Solano Trindade... “Tem gente com fome”.

Uma dança... Maracatu do Recife.

Memória que te acompanha... Dos meus pais. Acompanham-me a vida inteira.

Episódio marcante da vida... Xi, são muitos. O nascimento dos filhos, três de sangue e um do coração, os netos, os bisnetos, os oito casamentos e os prêmios que recebi.

Fonte

Entrevista publicada originalmente na Revista Na Ponta do Lápis (ano XIII – número 30, dezembro de 2017) – Palavras abrem caminhos: professores e alunos desvelam o potencial de transformação social da escrita.

COORDENAÇÃO
TÉCNICA



INICIATIVA



6.6

Conceição Evaristo: *Nasci rodeada de palavras*

por Esdras Soares e Tereza Ruiz



Conceição Evaristo nos recebeu serena e generosa no espaço da exposição “Ocupação Conceição Evaristo”, realizada pelo Itaú Cultural durante os meses de maio e junho de 2017. A conversa se desenrolou em ritmo mineiro, sem pressa, ao sabor das palavras e cultivo das boas trocas. Sentados à mesa da anfitriã e imersos no seu universo material e simbólico – tecidos com cores e estampas de padrões africanos, livros de referência, painéis em que texturas de linhas e letras formavam uma trama única –, fomos enredados pela escritora e educadora nos

fos de uma narrativa afetiva e reflexiva construída com base na experiência de toda uma vida.

Você sempre diz não ter crescido cercada de livros, mas cercada de palavras. Qual é o lugar da oralidade na sua formação? E a relação entre oralidade e escrita na sua obra?

Conceição Evaristo – Essa relação se dá muito até por causa das práticas familiares. Primeiro pela minha origem mineira, e mineiro já é conhecido como contador de caso. Lá em casa, sempre falamos muito. Hoje fico vendo que aquele talvez fosse o momento de expurgarmos as nossas necessidades. Minha mãe é uma pessoa que frequentou pouco a escola, muito pouco, ela era da roça, da área rural. Então eu trago muitas histórias que ela contava, que o meu tio velhinho contava; isso está presente no livro *Histórias de leves enganos e parecenças*. Recentemente li esse livro para minha mãe, ela escutou uma história e falou: “Ah, não, mas essa história não acaba assim. Não era assim”. Eu modifiquei! Ela se reconhece muito nessas histórias. Para mim, essa diferença é significativa porque quebramos também com o imaginário que o escritor tem que vir das classes privilegiadas. Então gosto de dizer muito que não nasci rodeada de livros, nasci rodeada de palavras.

Tive acesso, realmente, ao acervo de uma biblioteca quando minha tia foi ser servente na biblioteca pública da Avenida Afonso Pena, em Belo Horizonte. Ela trabalhava na casa da senhora Etelvina Vianna, que instituiu o curso de

biblioteconomia na Universidade Federal de Minas Gerais [UFMG] e era diretora dessa biblioteca. No período da manhã, minha tia cumpria as funções domésticas na casa dela, e à tarde ia trabalhar nessa biblioteca. Comecei a ter livre acesso a esses livros. Eu os pegava e ficava o dia todo na Praça da Liberdade lendo, acho que nem fome eu tinha. Voltava, entregava o livro, levava outro para casa, lia também numa avidez muito grande, para no outro dia estar na biblioteca de novo. Tinha meus 13, talvez 15 anos, e foi nesse momento que tive a experiência maciça do livro mesmo, do objeto.

Essa oralidade é realmente muito forte nos seus textos, parece que escutamos enquanto lemos.

Conceição Evaristo – Eu tenho um encantamento muito grande por palavras. Assim, a sonância de determinada palavra pode me provocar uma escrita. A história de Becos da Memória, que está na terceira edição, foi assim. Conversando com minha mãe, ela diz: “Ah, mas vó Rita dormia embolada com ela”. Mais que o significado da expressão, há o tom de voz da minha mãe em “vó Rita” que eu não consigo repetir. Eu fiquei dias com a melodia da voz da minha mãe, essa frase despertou toda uma memória. São ficções da memória, algumas das cenas que vivi na infância, eu escrevi em 1988, depois de quarenta anos. Por isso que digo “nada é verdade, nada é mentira, nada se passou do jeito que está, mas tudo que eu escrevo se passou”.

E o meu grande desejo é justamente produzir uma literatura em que o texto fique confundido com essa oralidade. Tem uma expressão aqui [apontando para o livro *Becos da Memória*], que é uma empregada limpando a casa, e eu digo: “Não tinha uma gota de poeira no ar”. Minha revisora diz: “Conceição, não tem gota de poeira”. Eu falei: “Tem. Aqui tem gota de poeira”. Porque é possível dentro da linguagem popular. Você cria metáforas que muitas vezes estão fora de uma gramática ou da forma culta da língua, que eu chamo de “forma oculta da língua”, porque só alguns têm essa oportunidade de se apropriar. E eu quero trazer essa linguagem. Trabalho muito com palavras bantu. Na formação de Minas Gerais, chegaram muitos africanos oriundos das culturas bantu. As palavras africanas são muito tonais, então tem uma sonância bem interessante. Eu também trago algumas palavras do português arcaico, que algumas pessoas mais velhas usam, produzem um efeito bom no texto e fica bonito.

Nessa linha de trabalhar com as palavras você usa o termo “escrevivência” que parece uma síntese poética da relação entre vida e obra. Como surgiu esse termo e o que é essa “escrevivência” para você?

Conceição Evaristo – Desde 1995, eu vinha experimentando o termo na minha própria dissertação de mestrado, porque o que eu falo e escrevo – poemas, contos, romances e o meu objeto de pesquisa – é extremamente marcado pela minha condição de mulher negra na sociedade brasileira. Não são escolhas inocentes. Quando eu escolhi na dissertação do mestrado trabalhar com uma autoria negra e num sistema que nós estamos chamando de literatura afro-brasileira, escolhi

porque é um assunto que me toca de muito perto. No doutorado, quando trabalho com texto de escritores africanos de língua portuguesa e com textos de autores nacionais, como Nei Lopes e Edimilson de Almeida Pereira, também há uma empatia muito grande. Essa empatia é construída pela minha condição de mulher negra, de sujeito negro, de negra, contaminada por textos que me falam particularmente pela função de eu ser descendente de povos africanos.

Eu já tinha experimentado esse “escrever” na tese que depois se transformou em “escrevivência”. Mas quando comecei a trabalhar com esses termos, eu não tinha intenção nenhuma de criar um conceito. O primeiro professor-pesquisador, que me colocou numa saia justa foi o Eduardo de Assis Duarte, da UFMG, porque ele falou: “Ah, você criou um conceito”. E aí as pessoas começaram a me perguntar: “Que conceito é esse?”. Na verdade, se eu realmente criei um conceito, eu ainda fico até “metidinha”, me sentindo como criadora de conceito. Mas esse termo, ou essa opção por denominar o meu texto por uma “escrevivência”, não é só minha, nós podemos pensar no texto de outras mulheres, e até de outros autores, cada um traça a sua “escrevivência”. Mas no meu caso, particularmente, a imagem na qual essa palavra está fundamentada traz um processo histórico, ela nasce propositalmente querendo borrar a imagem das africanas escravizadas e suas descendentes que tinham de contar história para os da casa grande. Eu poderia pensar numa autoria negra que borra essa imagem, porque essas mulheres tinham de contar história justamente para adormecer os nenês da casa grande, elas nunca podiam contar sua própria história. Elas não podiam falar para o bebê: “Ah, seu pai me escraviza, e eu estou aqui por ser obrigada a contar essa história pra

você”. Ela tinha que inventar outras histórias para apaziguar os bebês e colaborar com a paz da casa grande. Então, essa imagem da “mãe preta” me incomoda muito, e foi uma imagem que foi muito cultivada.

Na literatura brasileira, no Romantismo e no Modernismo, você vai encontrar principalmente poetas relembrando as mães pretas deles e de uma saudade das mães pretas contando histórias. Em “Mãe Maria”, um conto de Olavo Bilac, ele relembra até a tonalidade da voz da mãe preta, e fala da saudade que ele tem dessa mãe preta e que era uma mulher que apaziguava os filhos da casa grande e não podia nem ter conhecimento dos seus filhos. A nossa “escrevivência” não é para adormecer os da casa grande, pelo contrário, é para incomodá-los em seus sonos injustos. É uma ficção que o que me inspira é realmente a vida, os acontecimentos, os personagens do cotidiano. Esses dias eu encontrei uma maneira de explicar como a escolha de personagens também ilustra essa “escrevivência”. Quando vamos criar a imagem de uma empregada como a Ditinha que aparece em Becos da Memória, o lugar social que escrevemos é como se estivéssemos lá dentro do quarto dela olhando para a patroa cá fora. Essa “escrevivência” é profundamente marcada pelo lugar social que nós escolhemos para compor. Enquanto, para outra escritora – que não tem nada a ver com a história de vida da empregada, nem com a história da coletividade dela – é como se, para compor, ela parasse na porta do quarto da empregada, olhasse lá dentro e fizesse o texto sobre ela.

Quais são as influências literárias que te formaram como escritora?

Conceição Evaristo – A primeira influência literária que tenho é a literatura oral, quando passo para literatura escrita, eu tenho as histórias, por exemplo, daquele livro que está aqui na exposição, o Histórias bonitas. Isso é do meu primário, texto que me deu um prêmio de literatura. Há também o Contos pátrios para crianças. Foram leituras que eu fiz na infância e com certeza, nem que seja no nível do inconsciente, marcaram a minha formação literária. Eu li muito Pollyanna Moça, com seu jogo do contente; Antoine de Saint-Exupéry, O Pequeno Príncipe, Cartas do Pequeno Príncipe, que eram leituras muito da época. Li também O diário de Anne Frank, que me marcou muito. E todas essas leituras não traziam personagens negras, eram leituras a partir do que chegava da Europa, aqui. Chegou o momento que lia também autores brasileiros e, como boa mineira, Otto Lara Resende, Otto Maria Carpeaux, muito Carlos Drummond de Andrade. Depois li a fase comunista de Jorge Amado, conheci toda a obra dele e lia com muita avidez: Cacau, Suor, O país do carnaval, Capitães de Areia.

Com ele eu conheci, na literatura brasileira, os primeiros personagens negros, mas nem por isso eu o inocente de ter folclorizado as culturas afro-brasileiras. Jorge Amado vem na esteira também de Gilberto Freyre, que coloca a escravização de africanos no Brasil como se tudo tivesse sido do consenso. Como se as africanas ao se deitarem, ao se misturarem com a casa grande, fosse por livre escolha. Elas não eram donas dos seus próprios corpos, não tinham nada de escolha. Elas não eram convidadas, elas eram intimadas, para usar um termo mais suave. Ao entrar na faculdade de letras, conheci também a literatura de autores negros: Machado

de Assis, que é tratado pela crítica brasileira como escritor branco; Lima Barreto, que é um pouco mais difícil de ser tratado como um branco, por que a condição dele de negro é mais explícita em seus textos, principalmente em Recordações do escrivo Isaiás Caminha; Cruz e Sousa, que não tem como embranquecer aquele homem, pelo menos em tom de pele, ele é bastante negro. Mas aí embranquece quando a crítica literária trabalha com os textos dele, que ele usa muita metáfora da cor branca.

Alguns críticos literários o leem como um sujeito desejante de ser branco, mas eles não trabalharam com Emparedado, que ali ele coloca muito bem a condição negra dele; nem com Núbia, que é um poema que ele faz para uma noiva negra; nem com outros textos em que ele fala das mulheres negras. A escrita negra vai me chamar mais a atenção dentro do movimento social negro, porque na academia, no curso de letras, na graduação, essa escrita negra não chega para ser pensada por uma perspectiva negra, é sempre por uma perspectiva de críticos brancos. É dentro do próprio movimento negro que vou descobrir, por exemplo, Maria Firmina dos Reis, autora do primeiro romance negro; vou pensar com mais afinco a obra de Lima Barreto; começo a querer descobrir um Machado de Assis negro.

Qual sua história com Cadernos Negros? E qual a importância dessa publicação para a divulgação da literatura afro-brasileira?

Conceição Evaristo – Cadernos Negros, pelo menos para mim, é uma espécie de ritual. Muitos escritores, por exemplo, Geni Guimarães, Éle Semog, Miriam Alves, Lia

Vieira, todos nós passamos por Cadernos Negros que é o primeiro lugar de publicação para o autor negro. Por quê? Primeiro porque é uma publicação coordenada por escritores afro-brasileiros; segundo porque esse grupo se chama “Quilombhoje”², que também é um nome muito sintomático. São formas organizativas que têm como paradigma o quilombo, que são lugares de organização nossa, e organização, nesse caso, literária. A publicação é anual e autogerenciada, os responsáveis pelo Quilombhoje fazem um levantamento dos custos e dividem: cada autor, que quer participar, paga a sua cota. Sempre digo que o dia em que a história da literatura for reescrita, tem que se prestar atenção em Cadernos Negros, porque dentro da história brasileira é a única publicação ininterrupta em quarenta anos. Um ano Cadernos traz poema; outro, é publicação de prosa. Ele sobrevive por conta própria, não tem uma editora específica, a maioria das vezes nem tem editora, mas o Cadernos Negros está aí.

Você poderia comentar sobre a importância do trabalho com autoras e autores negros dentro da escola e da sala de aula?

Conceição Evaristo – O meu trabalho foi sempre ligado à literatura. A importância de levar essa autoria negra para dentro de escola é justamente essa possibilidade de conhecer uma literatura produzida sobre outra perspectiva. Você pode trabalhar com o autor, com foto do autor, com entrevista, principalmente em escolas públicas e em escolas de periferia, para quebrar com esse imaginário que o autor tem de vir das classes privilegiadas. Então, levar esses autores para dentro da escola quebra com esse imaginário também. Não é que todo aluno tem que se tornar escritor, que

toda aluna tem que se tornar escritora, eu acho que você trabalhar com a literatura e com a possibilidade de escrita é também despertar essa consciência que a literatura e o texto escrito têm de ser um direito de todos. Assim como nós temos direito à alimentação, ao trabalho, entende? Apropriar-se dos bens culturais, de tudo que as classes privilegiadas fazem com certa leveza, as classes populares também têm de lutar por isso, é um direito que não pode ser sonogado. E a literatura, eu considero também como um dos direitos fundamentais.

MAIS UM DEDINHO DE PROSA

Literatura pra mim... É um caminho.

Escrevo por quê... Para poder acessar o mundo.

As lágrimas daquelas mulheres são insubmissas por quê... Mesmo com o sofrimento, as lágrimas saem como forma de expurgação e de preparação para uma tomada de vida.

Um livro para vida toda... Um que me mobilizou intensamente, O olho mais azul, de Toni Morrison, escritora afro-americana. Só por esse livro eu daria o Nobel de literatura para Toni.

Uma memória que te acompanha... Minha mãe sentada com a gente justamente na soleira da porta. Nos raros dias que tinha leite, ela punha numa lata de leite de coco carioca, e ali ela sentava. Era um pouquinho de leite, um litro para dividir entre todos, e tomávamos aquele café com leite no final da tarde. Era um prazer

estar com a minha mãe, o prazer daquele momento, ela ter podido nos dar leite naquele dia, com certa fartura, porque cada um tomava na sua canequinha.

Fonte

Entrevista publicada originalmente na Revista Na Ponta do Lápis (ano XIII – número 29, julho de 2017) – Formação em diálogo: o desafio de ser protagonista da própria formação.

6.7

Roberta Estrela D’Alva: *A poesia sempre vence*

por Esdras Soares e Alana Queiroz



Família, magistério, universidade, teatro, hip-hop, Movimento Negro, TV... Você pode nos contar um pouco sobre sua trajetória? Como tudo isso confluiu e formou quem você é hoje?

Sou Roberta Estrela D’Alva, nascida Roberta Marques do Nascimento, em Diadema, São Paulo. Acho que sempre quis ser professora. Fiz magistério junto com o colegial e nesse percurso que a vida tem, acabei prestando o exame da Fuvest com minhas amigas, aos 17 anos; passei em artes cênicas, queria ser atriz, também. Na

escola em que cursava o magistério e o colegial havia aulas de teatro, música. Tive sorte de estudar numa escola que você podia desenvolver várias potencialidades. Estava sempre em tudo, ficava o dia inteiro na escola. Eu me sentia muito chamada pelo teatro, mas queria terminar o magistério para dar aula.

Fui fazer artes cênicas e quando saía de lá, olhava os grupos de teatro e falava: “Nossa, mas para que eu fiz artes cênicas? O que vou fazer da vida? Não tem nada que tenha minha cara”. Foi quando uma amiga disse: “Roberta, estou num grupo com Cláudia Schapira, Eugênio Lima e Júlio Dojcsar, é teatro com hip-hop, tem grafiteiro, DJ”. Na hora eu desejei profundamente fazer parte desse grupo. Saiu uma atriz e acabei entrando no grupo, que depois tornou-se o Núcleo Bartolomeu de Depoimentos, que é a companhia da qual faço parte há dezoito anos. No meio desse caminho teve um coletivo importante, a Frente 3 de Fevereiro, que discute as questões do racismo dentro da sociedade brasileira, entre outras coisas.

Sempre fui uma pessoa da palavra, da poesia falada, da voz, sobretudo, que é o que estudo hoje. Tanto a vivência na Frente 3 de Fevereiro como no Núcleo Bartolomeu me levaram a esse universo do spoken word, dos slams, que vi pela primeira vez na Frente 3 de Fevereiro, em um vídeo, e aí fiquei muito tocada, quis saber o que era. Viajei para os Estados Unidos para pesquisar sobre hip-hop, lá, fiquei numa imersão por quase dois meses e fui num slam. Quando voltei para o Brasil queria ir num slam e não tinha, pensei: “Bom, estou com a faca e o queijo na mão”. Então, começamos o ZAP! – Zona Autônoma da Palavra, que este ano completa dez anos.

O que é o slam?

Os slams de poesia, ou poetry slam, são batalhas de poesia falada, em forma de competição, campeonato, mas também é meio um programa de auditório, uma diversão, uma roda, um acontecimento, um encontro, sobretudo. Resumindo, é uma competição de poesia falada que tem três regras básicas: poemas próprios, de no máximo três minutos, sem acompanhamento musical. É a pessoa ali no microfone, cinco jurados são escolhidos no público aleatoriamente, considerando brancos e negros, mulheres e homens, mais velhos e mais novos, o mais diverso possível, e dão nota de zero a dez. De fato, a nota é o que menos importa. Quem inventou isso foi um cara chamado Marc Smith, em Chicago, e ele começou a perceber que a competição fazia com que as pessoas prestassem atenção, porque elas queriam saber quem ia ganhar, e acabavam prestando atenção na poesia. Então o jogo faz que as pessoas parem e prestem atenção no que mais importa que é a poesia. E, de fato, pouca gente lembra quem foi o campeão, a campeã, mas você nunca esquece aquela poesia que te tocou. Tem um chavão “a poesia sempre vence”. Se você considerar que hoje o Slam Resistência ou Slam da Guilhermina batem 600 pessoas na rua, 800 para ouvir poesia, é um grande avanço. O slam está no mundo inteiro, tem mais de 600 comunidades, onde você imaginar tem slam: na Índia, em Madagascar, nos países da Europa, no Canadá, no Japão, na China. Em todo lugar do mundo que você vai hoje tem slam, na Guatemala, no Chile, na Argentina, até no Polo Norte já teve slam. Aqui no Brasil tem poucos slams que são em lugares fechados, com microfone, como existem em outros países; aqui ele tomou uma proporção de rua, de tomada de espaço público. Então dos 100 slams que temos

hoje, em dezoito Estados, acho que 98% são feitos na rua. E isso é muito legal porque é tomada de espaço público. E você diz: “Mas isso aí não é nada. Isso é uma besteira, o slam não mudou nada”. Segunda-feira à noite, 800 pessoas vão a uma praça para ouvir poesia. Estão ali para ouvir e o governo não deu ticket para ir, ninguém está falando que é bom, não tem propaganda. Espontaneamente saem pessoas das Zonas Sul, Leste, Oeste, Norte de São Paulo e de fora de São Paulo, gastam o dinheiro da passagem, que poderia se gastar com qualquer outra coisa, para ir ouvir poesia. Se isso não é revolucionário, então, não sei o que é revolucionário. Como 800 pessoas param para ouvir outra pessoa falando num mundo que não se ouve mais, num mundo em que poesia é chata para o jovem, num mundo em que a poesia não importa? O que essas pessoas vão buscar? Vão buscar o espaço do encontro, do aprendizado livre, porque as pessoas estão ali aprendendo, é literatura viva, que os espaços convencionais não estão trazendo. Estão ali trocando conhecimento, é um lugar de educação. Por que a escola não pode ser assim? O que o slam está criando também é uma comunidade de escritores e de editoras independentes, o que significa editores, prefacistas, desenhistas, arte-finalistas, revisores, todos independentes. Cria toda uma comunidade literária ao redor, o que é muito importante.

Por que o slam ganha esse público jovem, que muitas vezes costuma não se interessar pela literatura na sala de aula?

O slam tem muito sucesso na escola e com a juventude, porque você vê um discurso que está respondendo, que está indo, servindo como uma luva para

anseios, respostas, dúvidas, dores dessa molecada. Isso pode até abrir lugares para quebrar um preconceito e a pessoa dizer: “Ah, mas poesia pode ser isso também. Não é aquilo que eu pensava”. Daí ela vai ouvir, ler outro livro, chegar em outros lugares, outros livros, outras autoras, tudo por meio do slam. Tem uma coisa da representatividade, vou lá para sentar e ouvir alguém que está falando numa linguagem que eu entendo, que eu sinto. E tenho espaço também, porque qualquer pessoa pode participar de um slam. Posso escrever sobre o que for, vou ter espaço e alguém vai me ouvir. Então tem uma coisa do ser ouvido, ter sua voz ouvida e poder falar: “O slam dá a voz. O professor dá a voz. A escola dá a voz”. Ninguém dá voz para ninguém, todo mundo já tem voz. As mulheres negras têm voz, a periferia tem voz, as crianças têm voz, os idosos têm voz, os LGBTQI+ têm voz. Agora, que essa voz seja ouvida, aí é outra coisa. Falar não é a mesma coisa que ser ouvido. É isso, um lugar onde as pessoas se sentem ouvidas e representadas. O slam pode funcionar e abrir espaço na escola à medida que a escola abrir espaço para o slam. É uma metodologia muito simples, é basicamente ter pessoa para falar e pessoa para ouvir, criando, assim, uma dinâmica.

Por que o slam é tão potente? Por que esse espaço possibilita a discussão e o questionamento de temas tão densos?

O slam às vezes tem uma crítica que eu já ouvi falar: “Ah, mas é uma poesia ruim. É muito raso. A semântica, a gramática, isso e aquilo. São sempre os mesmos assuntos, só fala de racismo, de homofobia ou de machismo”. Respondo a essas críticas explicando que são pessoas que têm uma escola com baixa qualidade.

Como vou cobrar semântica sem escola? Como vou falar para uma menina que está sendo estuprada pelo padrasto: “Muda de assunto”? Como vou falar para um cara que está sendo barbarizado com racismo: “Muda de assunto”?

Como vou falar para uma menina lésbica, para um gay, para um trans: “Muda de assunto”? A ágora do slam não é a do rigor escrito, ele é uma ágora da performance. A performance significa o quê e como. Não estamos ali avaliando a gramática, a semântica. O que os jovens e as jovens vão percebendo é que você vai conhecendo mais gramática, semântica, figuras de linguagem, aprende a descrever, sua poesia fica mais rica. A pessoa que usa melhor as figuras tem nota mais alta. A pessoa vai indo, vai lendo, entendendo. “Ah, eu li esse livro, melhorou minha escrita”. E naturalmente as coisas vão melhorando. Essas temáticas são as que a gente tem aí. São as temáticas que o governo não dá conta, que as famílias não dão conta, que a religião não dá conta. O slam é a válvula de escape, é o lugar onde eu vou poder falar. Eu acho muito rico quando têm vários assuntos. Isso não pode inibir alguém de ir lá e falar uma poesia de amor ou falar dos animais. Mas, como uma pessoa vai ter abstração para falar da concha do mar se em casa ela está apanhando, sofrendo violência... Olha... a concha pode ser uma metáfora para isso.

Em seus poemas, Mariana Felix, poeta, diz: “Aqui é a escola da rua. A rua ensina. Foi o hip-hop e não os decassílabos dos Lusíadas que fez muito moleque que hoje escreve parar de cheirar cocaína!”. Infelizmente tem coisas anteriores para sanar. Eu acho que o slam chegou para aplacar certas dores também. O ideal é que todo

mundo possa falar do que quiser. Bertolt Brecht, uma das minhas influências, tem um poema que chama “Aos que vierem depois de nós” e ele diz: “Que tempos são estes, em que é quase um delito falar de coisas inocentes. Pois implica silenciar tantos horrores!”. Que tempos são esses que se eu deixo de falar disso eu estou deixando que se perpetue. Mas ele continua: “Vós, porém, quando chegar o momento em que o homem seja bom para o homem, lembrai-vos de nós com indulgência”. Esse é um poema bem interessante do Brecht, mal ele sabia como estaríamos hoje...

No slam, como é o trabalho com a oralidade e com a performance?

O trabalho com a performance vem muito porque sou atriz. No livro O processo ritual, Victor Turner fala da performance nascida do ritual. Num slam você está evocando uma roda meio ritualística porque não tem a influência do capital, você não paga para ver nem paga para fazer, é de graça. Eu costumo falar que é como uma roda dos ancestrais, só que no lugar da fogueira tem um microfone. Ali é onde os guerreiros, a tribo, a comunidade vai trocar, falar de seus problemas e quem tá ali no centro usa o corpo, a voz e a memória. Voz, como diria a minha mestra Jerusa Pires Ferreira, é memória. No slam as memórias se encontram, a memória de quem está falando a poesia encontra com a minha e a gente cria um grau de memória comum que só quem estava ali de corpo presente tem aquele arcaibouço, aquela memória. Acho bonita essa definição de performance que é criação de memória comum entre quem performa e quem é público, entre emissor e receptor.

Tem várias discussões sobre a relação entre escrita e oralidade. Quando estou com um papel e estou lendo, alguém escreveu aquele texto. Mesmo que seja meu, a Roberta que escreveu aquele texto não existe mais, ela já morreu, eu já sou outra Roberta do momento que escrevi. Para quem está vendo, a autoridade de quem lê é do autor, mesmo que seja eu, mas ele já passou. Quando você fala aqui sem nada, não tem esse anteparo que é o papel, que é a letra, que é o passado, só existe o presente. O poeta oral não tem arrependimento, não tem como se arrepender e voltar, como o escrito que dá para apagar. É tudo aqui, é na hora, no instante, pulso vivo que é presente já é passado, já tem o futuro, já é presente... É tudo que no corpo pulsante vivo em presença. Essa força da oralidade vem disso, vem dos corpos que não têm nenhum anteparo entre eles. Incentivo quem quer ir no slam. Têm pessoas que vão no slam, leem, tiram notas boas e ganham. Em alguns países da Europa, como na França, na Alemanha, os poetas, todos, lendo papel porque eles têm uma tradição de ler papel. É maravilhoso. Aqui tem essa tradição oral, sempre vem o repente, os cantos de trabalho, a capoeira, o maracatu. Temos muitas tradições no Brasil da oralidade, dos cantos, da poesia.

Em 2014, você publicou o livro *Teatro hip-hop: a performance poética do ator-MC*. Você pode falar um pouco sobre o livro e sobre a experiência de escrevê-lo?

Fiz artes cênicas e fiquei dez anos longe da academia, da Universidade de São Paulo. Disse: “Imagina, nunca vou voltar para universidade”. Mas comecei a sentir a necessidade de contar a minha própria história, porque sou uma atriz-MC, sou do

hip-hop, essa é minha escola. Você é autorrepresentação, não precisa que ninguém conte a história para você. É aquele negócio do Rappin' Hood: "Se estou com o microfone é tudo no meu nome". Nós temos quinze anos de pesquisa, não sei se alguém vai querer pesquisar isso, mas eu quero pesquisar, quero falar o que penso do hip-hop, como isso se misturou com o teatro e como fui para o slam. O livro é isso. Tenho muito livro de grafite, de hip-hop, tudo em inglês. Sentei, traduzi, mastiguei as partes que acho mais importantes para a molecada ter acesso; com as fontes para quem quiser procurar. Temos de estar em todos os lugares pautando, contei a minha visão do hip-hop baseada nos livros que tenho. O último capítulo desse livro fala da história do slam no mundo e como ele chegou ao Brasil, de como usei isso no teatro também, como pode ser usado de uma forma ou de outra.

Com frequência, você costuma ressaltar o encontro entre a universidade e as ruas. Como foi com você? Como você enxerga esse movimento no Brasil nos últimos anos?

Quando dou entrevista, quando estou conversando com a molecada, digo que o pulo do gato é juntar o conhecimento empírico, a coisa da rua, do popular, da oralidade, do que aprendemos uns com os outros, umas com as outras, com a universidade. Também tem outro conhecimento que é importante para tomarmos posse, porque é nosso, é da humanidade, que são as coisas que foram escritas, as coisas que foram escritas por pessoas não só brancas.

Estou fazendo doutorado agora, e na universidade parece que você está estudando na Alemanha, na França, porque, com todo respeito ao Deleuze, ao Marx, ao Freud e ao Walter Benjamin, mentores do Núcleo Bartolomeu, mas existe gente pensando no Brasil, na Índia, na Colômbia; existem pensadores na África. Existe toda uma gama de pessoas, não só os pensadores brancos europeus. Isso não chega fácil, você tem que procurar, são tesouros. Esses pensadores ajudam a entendermos nossa história aqui, a nossa história do Brasil e juntar com a oralidade, com o conhecimento das ruas, com a riqueza daqui. O Brasil é um país de tradição oral, se você for ver a matriz, os indígenas, a tradição africana, embora tivéssemos os malês e outros negros letrados, tem uma coisa muito forte desse circular, da contação de história, da oralidade africana.

UMA RODADA PARA RESPONDER EM POUCAS PALAVRAS

Hip-hop

É uma maneira de ver e pensar o mundo. É um estilo de vida. É a maior cultura global jovem do mundo, que trouxe inovações estéticas, políticas, culturais, espirituais e permitiu que pessoas no mundo todo que viviam sob ruínas não fossem arruinadas.

Um verso. De poesia, de rap, do que você preferir

“Tudo é emprestado e há de retornar ao seu legítimo dono.” É um trecho da peça barroca *A vida é sonho*, do dramaturgo espanhol Calderón de la Barca.

Uma música

Capítulo 4, Versículo 3, Racionais MC's.

Uma peça preferida, que seja referência

Uma peça estrangeira: *Romeu e Julieta*, William Shakespeare, porque eu já participei de muitas montagens.

Uma peça brasileira: *Acordei que sonhava*, de Cláudia Schapira. Foi o segundo espetáculo do Núcleo Bartolomeu e foi quando chegamos à formulação do teatro hip-hop e à formulação ator-MC. Uma obra-prima.

Uma lembrança

Durban, África do Sul, 2014, num píer, seis e meia da tarde, dançando Here Comes the Hotstepper, com Angela Davis. Fervendo. “Here come the hotstepper... Na, na, na, na, na...” Foi um momento... que momento!

Fonte

Entrevista publicada originalmente na Revista Na Ponta do Lápis (ano XIV – número 32, dezembro de 2018) – Compartilhar linguagens.

6.8

Lilia Guerra: *Perifobia*, “a periferia é sempre mais distante”

por Tereza Ruiz



Lilia Guerra, paulistana moradora de Cidade Tiradentes, conta sobre sua formação como leitora e escritora, e reflete a respeito de seu livro de estreia nos contos, o “*Perifobia*”, lançado em 2018 pela editora Patuá.

Quando e como começou seu interesse pelos livros e o desejo de escrever?

A primeira casa da minha infância ficava numa rua onde circulavam ônibus e, por isso, eu só tinha permissão pra brincar no quintal. Uma infância um tanto solitária. Amigas mesmo, eu tinha duas: a TV Colorado em preto e branco e a vitrolinha Phillips portátil. Desenhos animados e disquinhos que contavam fábulas e contos foram o que despertou em mim o interesse por conhecer histórias. Então, vieram os livros. Havia uma biblioteca perto da nossa casa, a “Chácara do Castelo”, um dos meus lugares preferidos no mundo. Assim que comecei a ser alfabetizada, experimentava trechos e escolhia algum volume para ler em casa. Numa ocasião, encantei-me com um título: *A bolsa amarela*, de Lygia Bojunga. Devorei-o numa tarde. Em seguida, li todos os outros livros da Lygia que estavam disponíveis e comecei a garimpar autores do gênero. Conheci Ganymédes José, Lucília Junqueira de Almeida Prado, Odete de Barros Mott, José Mauro de Vasconcelos, Maria José Dupré... Eles se tornaram meus heróis e a criança procura imitar seus heróis. Comecei a escrever para tentar ser como eles. Minha mãe estudou pouco formalmente, mas sempre cultivou o hábito de ler. Foi ela quem me matriculou na biblioteca e um dia me contou que adquiriu apreço pelos livros por influência de meu pai. Eu devia ter uns oito anos e nunca havíamos conversado sobre ele. Não tenho lembranças do meu pai. Na última vez que nos vimos eu devia ter uns três anos. Durante aquela conversa, eu soube que ele era um poeta e que tinha muitos livros. Eles se comunicavam por correspondência, já que não viviam juntos e ele viajava bastante. Minha mãe guardou todas as cartas, postais e poesias que ele enviou ao longo dos anos. Me entregou esse material, que examinei avidamente. No

meio dos papéis e envelopes, havia um livro de poemas chineses que ele traduziu para o português. Só então descobri o nome dele. Então, a figura do meu pai personificou-se naquele livro. E a vontade de escrever, que já havia se instalado em mim, ganhou força.

Por que "Perifobia"? De onde vem esse título?

Esse título nasceu da minha impressão inicial e posterior certeza de que a periferia causa desconforto e até repulsa, mesmo que involuntariamente, em quem não tem intimidade com seus lugares. Eu morei até os dez anos ao lado de uma estação do metrô. Desconhecia a existência dos Conjuntos Habitacionais, dos bairros periféricos. Estudava num colégio público tradicional, instalado num prédio tombado pelo patrimônio. Até que minha mãe não suportou acompanhar os reajustes no aluguel da casa onde vivíamos. E, como outras milhares de famílias na época, ficamos estacas na lonjura, no Conjunto Habitacional Cidade Tiradentes, recém-inaugurado. Utilizando transporte coletivo, fica há pelo menos duas horas do marco zero de São Paulo. Em meados de oitenta, as escolas da região não passavam de construções mal acabadas, erguidas às pressas. No entanto, foi na escola da COHAB que construí os primeiros laços sólidos de amizade e não me senti diferente por ter a pele preta, nem detectei dificuldades de relacionamento como já havia acontecido no antigo colégio onde, não raramente, a professora precisava insistir para que algum colega se dispusesse a segurar minha mão na hora da ciranda. Lá os pretos eram minoria. Na COHAB éramos (somos) muitos pretos. Chegamos em massa, oriundos de diferentes partes da cidade, afetados

por dificuldades semelhantes. Morar na periferia, em qualquer parte da cidade, em qualquer cidade, significa ter que sair de casa sempre com muita antecedência e voltar muito tarde. São dramas cotidianos que só quem vivencia compreende. Morar na periferia é se habituar a ouvir chavões. *Você não mora, se esconde. Se eu soubesse que sua casa era tão longe, tinha saído ontem, para chegar hoje. Como você consegue morar nesse lugar? Puxa, achei que não fosse chegar nunca...* Algumas pessoas atravessam o mundo viajando. Exibem orgulhosamente fotos no Tibete, no Egito, em lugares improváveis. Mas visitar um amigo que mora na periferia parece um desafio impossível de ser realizado. E quando acontece, é praticamente um evento. Fica sempre muito claro que foi uma tarefa exaustiva, digna de reconhecimento. O tempo de percurso pode ser comparado a uma curta viagem que se faz ao litoral, ou a um município vizinho (fora da área metropolitana, claro), ato contínuo para muitos. Mas a periferia é sempre mais distante. O visitado fica com a eterna sensação de ter causado um transtorno terrível para o visitante e se desculpa por tudo. Até pela paisagem um pouco desajeitada, que não consegue se definir. Quem não está acostumado sente no corpo a dificuldade e, mesmo que não diga, “promete” que não volta.

Ao mesmo tempo em que as narrativas do “Perifobia” são independentes, somos surpreendidos pelos encontros e desencontros de personagens que transitam entre uma história e outra, e isso dá uma forte sensação de unidade. Como foi construir esse universo compartilhado?

Fazer com que alguns personagens se relacionassem não foi proposital. Escrevi os contos realmente de forma independente. Mas alguns ficaram extensos demais e preferi fragmentá-los a diminuí-los. Veio a ideia de alternar essas “continuações”, até mesmo para surpreender o leitor que talvez se aborresse inicialmente com os desfechos abruptos e, depois, se sentisse recompensado com o segmento da história. É um risco, porque nem todo mundo opta por ler um livro de contos sequencialmente. Eu mesma não faço isso. E “Perifobia”, apesar de composto por contos, sugere que se proceda uma leitura sem rupturas ou o sentido pode se comprometer. Muitos desses contos foram inicialmente concebidos para alimentar uma página que disponibiliza textos na internet. E lidar diretamente com a opinião dos leitores é uma experiência incrível. Lembro-me de que, antigamente (antes da internet) os autores, sobretudo dos livros destinados ao público infanto-juvenil, deixavam endereços para correspondência na última página dos livros e convidavam o leitor a enviar suas impressões sobre a leitura. Escrevi inúmeras cartinhas que nunca foram enviadas. Hoje, é tudo instantâneo. Você faz a postagem e, minutos depois, recebe os comentários. Eu, quase sempre, considerava um conto concluído e o publicava. E, quase sempre, brotava a mesma pergunta dos leitores: “Quando sai a continuação?”. Ou afirmações muito seguras: “Aguardo o próximo capítulo!” Eu certa de que havia encerrado o assunto e o leitor certo de que se tratava apenas de uma pausa. Comecei a imaginar o segmento da vida de cada um dos personagens. Articulava encontros, voltava no tempo da história para adequar as informações, dava um jeito de engendrar finais que não existiam, utilizando personagens que já existiam.

No início de cada um dos contos há sempre uma epígrafe com um trecho de samba. Qual é a sua relação com o samba? Você vê aproximações entre música e literatura?

Sou apaixonada por trilhas sonoras. Acho que todo personagem tem a sua e consigo quase sempre ouvir a música de cada um deles. Em algumas ocasiões, as canções se apresentaram prontamente e eu quis que, de alguma forma, o leitor pudesse conhecê-las. Decidi escolher uma trilha para cada conto e não especialmente para determinado personagem. Ouço samba desde que nasci. Minha avó contava que quando cheguei da maternidade, ela me recepcionou com um samba do Martinho da Vila para que eu me acostumasse e soubesse logo que seria sempre assim. O vínculo, não só do samba, mas da música com a literatura é fraternal. Ou marital. Depende. Música é literatura ritmada. Na minha casa o rádio não tinha descanso. Ouvíamos um pouco de tudo, mas samba sempre foi a base. Ainda hoje, conservo alguns dos elepês (LPs) que eram da minha avó. Ela não sabia ler e perguntava em qual dos lados estava a sua faixa favorita em cada disco. Fazia um sinal de caneta para identificar suas preferências. Disco é algo muito vivo. As capas envelhecem como as pessoas e, se o vinil se machuca, fica a cicatriz, o “risco” que faz a palavra se repetir. E a agulha fica parada diante daquele obstáculo, ressoando a mesma coisa até que alguém decide dar um empurrãozinho para a música seguir. Como na vida.

Quais livros e autores foram essenciais na sua formação como leitora e escritora? Por quê?

Apesar de ter lido poucos autores estrangeiros, a mulher que realmente me inspirou a escrever é Pearl Sydenstricker Buck, uma americana radicada na China. Minha mãe possuía quase todos os títulos de sua obra. Digo que possuía porque me presenteou com todos eles e, agora, sou a guardiã do tesouro e continuo adquirindo títulos para a coleção. Iniciei-me em Pearl com *A boa terra*. Fiquei impressionada com o estilo aparentemente simples, a escrita muito límpida, linear, sem inserção de ápices ou descobertas surpreendentes ao longo do texto, mas que me provocavam emoções contundentes. Uma mulher que arrebatou o Pulitzer em 1932 e o Nobel em 1938. Seu livro *A exilada*, retrato de uma mãe americana está sempre à minha cabeceira como uma espécie de amuleto, mas meu título favorito de Pearl é *Pavilhão de mulheres*. A descoberta da obra de Rubem Braga foi especial. Se eu pudesse escolher um pai na prateleira de uma loja, seria o Rubem. Mandava embrulhar e levava pra casa. Rubem, sério, quieto e devagar, também sonhava com uma filha que nunca teve. Os escritos de Cora Coralina causaram um estouro de boiada dentro de mim e passei tempos recolhida, assimilando suas palavras. Mas inegavelmente, meu encontro com João Antônio foi sobrenatural. Eu nunca tinha ouvido falar dele até que, descendo as escadas de um sebo um dia, já a caminho da saída, notei uma pilha de livros encostados à parede. Apanhei um deles. A foto de dois homens jogando sinuca na capa me capturou. Folheei *Malagueta*, *Perus* e *Bacanaço*. Comecei a ler ali mesmo, sentada na escada. Picardia na linguagem, universo de amargura. Nunca mais nos separamos. Li *Quarto de despejo, diário de uma favelada* quando era adolescente. E *Casa de alvenaria* também. Ao acompanhar os relatos do diário, desejei ardentemente que

tudo não passasse de ficção. Era muito dolorosa a constatação do sofrimento. Por outro lado, era reconfortante saber que aquela mulher era de verdade. Ela nunca saiu da minha cabeça. Nem seus filhos, especialmente Vera Eunice, de quem ela mais falou no livro. Eu tinha vontade de conhecer Vera Eunice. E isso realmente aconteceu. No centenário de Carolina, tive o prazer de encontrá-la. Só então ela deixou de ser aquela menininha que conheci nas páginas do diário. Hoje é uma educadora incansável no ofício de garantir o direito à educação. Carolina é dessas figuras que nascem sábias. Dentro de suas escassas possibilidades, meditava sobre tudo o que ocorria ao seu redor com invejável sensatez.

Livros que valem “interromper a vida por um instante”, por Lilia Guerra:

Quarto de despejo, diário de uma favelada, de Carolina Maria de Jesus.

Abraçado ao meu rancor, de João Antônio.

Ponciá Vicêncio, de Conceição Evaristo.

Poemas dos becos de Goiás, de Cora Coralina, no qual destaco o poema “Velho sobrado”.

Pequenas ficções de memória, crônicas–contos de estreia de Zainne Lima da Silva.

Para o público infantojuvenil:

Corda bamba, de Lygia Bojunga é fundamental. *Depois daquela viagem* de Valéria Piassa Polizzi, também. Se bem que este último alcança o público adulto, certamente.

6.9

Daiara Tukano: *Ideias para reflorestar o mundo*

por Camila Prado



Daiara Tukano na exposição *Nhe'ë Porã – Memória e Transformação*,
no Museu da Língua Portuguesa

Foto: Ciete Silvério

Profundo amor pelos livros; mães e pais de afeto; cosmopotências, cosmovisões e visões sobre educação; combate a estereótipos; diversidade e biodiversidade; literaturas e artes; línguas maternas e línguas que sonham... São muitos afluentes a percorrer nesse verdadeiro rio de ideias essenciais para reflorestar o mundo que Daiara Tukano compartilhou conosco. Nesta entrevista, conheça a ativista, artista, educadora, comunicadora indígena e curadora da Exposição *Nhe'ë Porã – Memória*

e *Transformação*, que aconteceu recentemente no Museu da Língua Portuguesa, em São Paulo.

Daiara, sabemos que várias línguas permeiam a sua experiência. Qual você considera sua língua-mãe? Pode-se ter mais de uma mãe?

Nasci em São Paulo. Fiquei na aldeia Balaio (região de São Gabriel da Cachoeira-AM) até os 3 anos de idade. Aprendi a andar e a nadar lá. Mas não sou fluente em Tukano. Tenho mais lembrança da ponta do nariz, do cheiro da paca muquiada da vovó feita na fumaça... Entendo algumas palavras. Dos 3 aos 11 anos de idade, morei na Colômbia, por conta da militância dos meus pais. Meu pai é uma liderança do povo Tukano, do Alto Rio Negro, e minha mãe, antropóloga colombiana. Eles se conheceram nessa luta. Nasci no meio dessa história, em 1982. Tem foto minha bebezinha nas reuniões das lideranças, no colo do Juruna, do Raoni.

Então, comecei a falar em português, aprendi a ler e a escrever em espanhol, e a gramática eu aprendi em francês, porque pré-adolescente fui acompanhar minha mãe no doutorado na França. E aí eu tenho um sotaque estranho, porque todas as três línguas são maternas.

Como nasceu seu amor pelos livros? Que obras marcaram suas primeiras experiências?

Na nossa cultura, todo mundo que cuida é pai e mãe, então tenho vários pais e mães de afeto. Quando eu era bem pequenininha, tinha um amigo da minha mãe que cumpriu muito essa função. Todo o dia, às 6h da manhã, ele me acordava lendo um livro, ainda na cama, sonolenta. Nessa brincadeira, ele leu *A Odisseia*, *A Ilíada*, *Dom Quixote*, *Cien Años de Soledad* (*Cem anos de solidão*). Um monte de coisa que captei pela metade, mas ficava viajando nas histórias do Ulisses. O primeiro livro que ele me deu foi o *Alice no País das Maravilhas*, que tenho até hoje. E o primeiro livro grande que ganhei, foi através dele. Ele trabalhava numa das maiores livrarias da América Latina, a Buchholz. Tinha oito andares, era um castelo de livros. Conheci o senhor Buchholz bem velhinho, e um dia ele me deu *A História Sem Fim*, do Michael Landy. É uma história maravilhosa. Era uma edição muito bonita, com letras verdes e vermelhas, porque tem dois mundos. O mundo real era em vermelho e o mundo da fantasia, em verde. Depois mergulhei em uma série de outras coisas – *Senhor dos Anéis*, li todo o Júlio Verne; adoro essas fantasias, ficções e filosofias.

E nesse castelo de livros que foi se construindo em sua vida, como entra a literatura indígena?

Dentro das minhas mães de criação, tem a Ciça Fittipaldi, que é amiga da minha mãe desde antes de eu nascer. Ela foi a primeira ilustradora de livros de mitologia indígena no Brasil; fez uma série de livrinhos da editora Melhoramentos que eram bem conhecidos. Eu tinha toda a coleção. E também a mamãe é antropóloga. Então nunca me faltaram livros e ela contando essas histórias. Dos livros da Ciça, tem a *Subida para o Céu*, muito bonito; e inclusive vai ser reeditado agora. A mamãe

trabalhava com os Nhambiquara, que estavam em recente contato ainda, e ela convidou a Ciça para ir junto para a aldeia. A partir dali, Ciça dedicou anos de produção artística em volta das narrativas indígenas. Isso marcou o trabalho dela, a estética, a maneira de desenhar, de colocar os corpos, as cores. Isso influenciou uma geração de ilustradores. Cresci vendo os desenhos dela. A Ciça é minha mãe de tinta. Eu dou títulos para minhas mães e pais.

Teve um momento da vida em que você se aproximou mais da cultura do seu povo, não é?

A gente é de um povo “ayahuasqueiro”, inclusive o nome científico da *ayahuasca* está em língua Tukano. Essas tradições foram muito perseguidas e demonizadas pelos católicos, pelos salesianos. Minha família é uma das poucas que mantiveram o conhecimento. A perseguição às espiritualidades gera muita solidão. Papai sentiu muito isso. Depois, quando os filhos foram crescendo, ele se animou a passar o conhecimento que tinha recebido dos avós. Só que, na nossa tradição, esses conhecimentos são exclusivamente masculinos. Então eu e minha irmã questionamos: “E aí? Mulher pode, mulher não pode?”. Meus irmãos homens estavam ainda adolescentes e não queriam saber de nada disso. Papai falou assim: “Ué, conhecimento é para todos, recebe quem corre atrás”. Tive a oportunidade de receber uma iniciação tradicional. É todo outro processo educacional. O lugar legítimo de aprendizagem é a cerimônia. Nesse momento, comecei a me envolver com a língua, com *Dahsea ye* (língua Tukano), fui aprendendo com a repetição,

fazia estudo toda a semana para me familiarizar com o canto, entender o que estava falando, qual a lógica daquilo que estava acontecendo ali.

Essa iniciação despertou outros aprendizados?

Sim, fui tendo a oportunidade de me aproximar dos amigos do papai, da “cacicada” toda, e de também ser recebida como uma filha. A gente tem essa coisa de que os amigos são irmãos e os filhos de um são filhos de todos. Então, eu tenho muitos pais. O Davi Kopenawa é meu pai, o Ailton Krenak é meu pai, o Biraci Brasil²⁰⁵ é meu pai. São pessoas que me viram bebê e têm esse afeto de querer educar, essa generosidade de compartilhar a sabedoria. Realmente tenho muita sorte porque nasci no meio de uma família erudita. Todos eles são filósofos, escritores, políticos, artistas e namoradores profissionais. Eles têm um monte de história, de caso, são muito divertidos, muito engraçados, umas figuras carismáticas, super oradores, e todos eles compartilham de uma coisa muito bonita que é o exercício da memória.

Em grande parte, é a oralidade que garante que as culturas ancestrais se mantenham vivas. Em que medida ela continua tendo essa força?

²⁰⁵ Davi Kopenawa é um escritor, ator, xamã e importante líder político Yanomami; Ailton Krenak é um líder indígena, ambientalista, filósofo, poeta e escritor brasileiro da etnia Krenak; Biraci Brasil é uma liderança histórica dos Yawanawá, um dos responsáveis pelo renascimento da cultura de seu povo.

Na oralidade, você tem a prática constante. Em todo encontro você vai reafirmar aquela história, fazer com que aquilo se retroalimente, seja um conhecimento vivo, diferente dos conhecimentos que acabam ficando em livros e se tornam referências vazias porque não estão sendo colocadas em prática nenhuma. Para compreender a complexidade da *xawara*, de que o Davi Kopenawa fala em *A Queda do Céu*, por exemplo, você tem que estar pensando nisso o tempo inteiro, não tem como anotar num dicionário. A *xawara* é o diagnóstico da doença espiritual da humanidade que se reflete no capitalismo, na maneira de consumir o mundo em vez de deixá-lo viver. Vai virando uma fumaça que vai deixando as pessoas sem se enxergar mais como parte de algo muito mais amplo. É um nível muito fino de discussão filosófica, que depende de uma coragem epistemológica de largar mão do grego, do latim, do francês, do português, e querer entender o que é *xawara*, em yanomami.

Acho que a oralidade já mostra, pela nossa existência, pela nossa resistência identitária, a força que ela tem. Acredito que a gente está num momento crítico para incentivar e manter essas práticas vivas, porque a assimilação, esse movimento etnocida, assimilatório, da ciência, da epistemologia branca continua acontecendo. Um pajé, um rezador, um especialista das medicinas, geralmente tem pelo menos 30, 40 anos de estudo aprofundado. Do que adianta a gente ter uma pancada de antropólogo, advogado, de médico se a gente não vai ter mais nenhum pajé pela frente?

Em que momento da sua vida você começou a se perceber como artista?

Meu nome é Daiara Hori, e a palavra *Hori* é a mais próxima de arte na nossa língua. Hori seria a miração da *ayahuasca*, mas não é apenas uma impressão visual, uma psicodelia. Mais do que visualidade, ela passa por todos os sentidos. É sinestésica, como se fosse uma dimensão de diálogo com o universo. É um choque epistêmico mesmo, porque a gente está falando de sentidos. Sempre fui muito permeada por isso, e eu desenho desde que me entendo por gente.



Bruno Figueiredo

O mural *Selva Mãe do Rio Menino*, de Daiara Tukano, na empena de um prédio de Belo Horizonte, pintado durante o Cura, festival de arte pública.

O mural *Selva Mãe do Rio Menino*, feito na empena de um prédio de Belo Horizonte, é o maior do mundo feito por uma pessoa indígena. Conte um pouco sobre essa obra.

Há muitos desenhos que eu não planejo, não penso. Meu negócio é livre, minha missão é me livrar dos processos. Se for uma coisa que está ao alcance do meu braço, não separo nem cor nem nada. Mas se eu for fazer uma pintura muito grande, geralmente planejo alguma coisa. O alcance de uma empena não é o alcance de um papel. A primeira coisa que perguntei foi: “Quem mora, quem vive nessa rua e vai ter que olhar pra esse desenho todos os dias?” Tem gente que vai acordar todo dia na frente daquele mesmo desenho. Quero que seja algo que possa somar. Então esse desenho foi feito nesta dimensão, na importância desse afeto. E também todas as transversalidades do lugar onde ele está, porque esse prédio foi onde nasceu o Clube da Esquina. E fica na rua Amazonas, que, além do nome, tem as marchas todas que passam por lá. E

fica em Minas Gerais... o nome do estado é isso, é Garimpo Generalizado, e pra onde que nos leva esse garimpo? O que ele está destruindo? Qual o sentimento que pode nos ajudar a vencer essa sede eterna dessa cultura que come? Há muitas conexões que ajudaram a construir esse desenho e ele está ali como uma resposta para essas relações. A arte a céu aberto tem muito essa função, pelo menos para mim.

Conte um pouco para a gente sobre o conceito de cosmopotência.

Uma cosmovisão em exercício é uma cosmopotência. Por que eu estou falando em cosmopotência, e não em cosmovisão? Porque com nossas ações e pensamentos, a gente cria o universo. Então, coloco a potencialidade em entender o universo dentro de uma outra lógica, que não é a lógica unicamente do dinheiro, da destruição, da tristeza, do consumismo, que não é unicamente essa lógica que faz com que a única coisa globalizada no mundo de fato seja o lixo. Existem outras lógicas de mundo. Existem pelo menos 5 mil lógicas de mundo porque são pelo menos 5 mil povos indígenas ao redor do planeta. E mantemos visões vivas, práticas tão potentes que fazem com que em nossos territórios, 82% da biodiversidade do planeta, sejam preservados. Isso depende da nossa visão e da nossa postura no mundo. E isso se passa de diversas formas, inclusive pela arte. É a nossa postura que nos permite ressemear o mundo, reflorestar o mundo ou não.

O que tem para aprender, primeiramente, é se sentir relacionado ao território, se sentir filho, neto, irmão desse rio, dessa terra, desse chão. E querer zelar. Parar de

entupir tua mãe, teu irmão, teu avô de lixo. O valor da vida de um ecossistema saudável é muito maior. Isso é a real economia do planeta. A real economia do planeta é vida.

Estamos em um momento com muitas iniciativas de valorização das culturas indígenas...

Essas iniciativas são todas indígenas, que fique bem claro. Tudo isso é apenas produto da luta indígena. É uma exigência nossa, que acaba tendo uma relevância porque o estrago desse modelo é tão evidente que aí de fato a gente fica o dono da razão. Todos os direitos indígenas que existem no Brasil e ao redor do mundo foram construídos por povos indígenas. Nós estamos num momento da sexta maior extinção em massa da história do planeta, maior que a do tempo dos dinossauros. Fazemos parte de uma geração que atingiu radicalmente todo o ciclo de vida do planeta. Quando se ataca, se destrói nosso saber, nosso povo, nosso território, quando se nega nossa identidade, está se atacando, se negando também toda a possibilidade de preservação dessa biodiversidade que resta.

Então de repente, diante das urgências globais, a gente tem a Década Internacional das Línguas Indígenas (proclamada pela ONU, de 2022 a 2032). É muito importante porque as línguas contêm todos os saberes científicos e filosóficos. Tantos seres, tantas ciências que têm seus nomes e são estudados nessas línguas originárias... É um tesouro que precisa existir dentro da potência de cada cultura.

Um pensador indígena disse que as línguas nunca morrem, mas adormecem e sonham. O que você pensa sobre isso?

Essa afirmação veio de uma conversa entre linguistas na Rádio Yandê, da qual fiz parte, e é do professor Nanblá Gakran, do povo Laklãnō Xokleng (no Alto Vale do Itajaí-SC). Existe essa coisa do genocídio, do glotocídio, da perseguição das línguas, mas a língua tem uma potência do pensamento. Um pensamento que se move e move tudo que está à volta. É como se cada língua também fosse um sistema de inteligências que continua vibrando ali potente, e que tem essa capacidade de continuar a estar em nós e se manifestar de diversas formas. Nanblá falou que a gente em sonho pode se conectar com as línguas. Existem outras maneiras de se elaborar pensamentos, são redes mais complexas do que o Ocidente entende. Os linguistas indígenas estão fazendo todo um processo de reestruturar as abordagens sobre as línguas indígenas. Em vez de falar línguas mortas ou extintas, falam de línguas adormecidas, porque existem povos que estão em processo de recuperação das suas línguas. Assim como se retoma terra invadida, também se retoma o território linguístico, o território do pensamento, de expressão e de afirmação da identidade. Nesse sentido, as línguas estão ali constantemente, são permanentes.

Como as escolas devem trabalhar as culturas e línguas indígenas?

Foi um esforço muito grande a gente criar, assinar a lei 11.645, que fala sobre a obrigatoriedade do ensino da cultura e da história afro-brasileira e indígena, no

entanto, existe pouquíssimo material pedagógico de apoio e também não existe formação adequada para os professores nas licenciaturas. No Google você vê como fazer um cocarzinho de cartolina, pintar o corpo das crianças, vestir de Papa-Capim. O pessoal não faria isso com qualquer outro grupo. Se fosse o dia do Zumbi dos Palmares, tu ia pegar uma criança e fazer uma *black face*? O primeiro passo para desconstruir o estereótipo é dizer que não existe um estereótipo possível diante de tamanha diversidade. Nós temos mais de 350 povos indígenas no Brasil, um país continental. Não é todo mundo que se pinta. E tem pinturas, roupas, comidas, cantos, línguas, casas, práticas, saberes e ciências diferentes. Índio não mora tudo em oca. E mais de 40% está em áreas urbanas. Não adianta idealizar. A diferença de um kaiapó para um guarani é a diferença de um alemão para um italiano. Sei que não dá para compreender em tão pouco tempo a cultura do outro, seja indígena ou chinesa. O máximo que a gente pode fazer é tratar a outra cultura com dignidade. Deve haver um compromisso ético. Conhecimento e ciência sem ética resultam numa bomba atômica, que mata milhões de pessoas em um segundo.

Lembrando do nome da exposição, *Nhe' Porã*, que significa “belas palavras”, o que você poderia dizer para inspirar as educadoras e educadores do Brasil?

A exposição no Museu da Língua Portuguesa terminou em abril, mas continua online para visita virtual (<https://nheepora.mlp.org.br/>) e tem o material educativo e interativo, com várias atividades interessantes. As boas palavras são palavras verdadeiras. Não vão ser necessariamente palavras de elogio ou suaves, algumas

vezes belas palavras podem ser muito fortes e afiadas. Somos sim muito belos, inteligentes e impressionantemente resistentes, mas a nossa realidade é dura, não é uma fantasia. E é importante falar sobre isso com as crianças na escola. É importante fazer o exercício de memória, falar da caminhada daqueles que vieram antes de nós, que abriram a trilha para que a gente não precise tropeçar nas mesmas pedras. Vamos continuar andando e procurar fazer da nossa caminhada uma caminhada cada vez mais leve.



Fonte

Entrevista publicada originalmente na Revista Na Ponta do Lápis (ano XIX – número 40, agosto de 2023) – Semear, reflorestar e sonhar o Brasil.

6.10

Yaguarê Yamã: *Pelos livros, trazer a beleza da aldeia para a cidade*

por Marina Almeida



Com quase 30 livros publicados, o escritor e ilustrador Yaguarê Yamã fala sobre sua busca por aproximar o mundo da aldeia e o da cidade. Indígena, dos povos Maraguá e Saterê-Mawé, ele conta que cresceu ouvindo as contações de histórias dos mais velhos. Nesta entrevista, o autor fala sobre seu trabalho com os anciãos

de seu povo e defende a importância de ler autores indígenas e de evitar os estereótipos ao falar sobre eles em sala de aula.

Pode contar um pouco da sua história e a vida entre a aldeia e a cidade?

Nasci no Amazonas, e só saí para fazer faculdade na cidade de São Paulo (SP). Minha infância foi uma das melhores possíveis. Eu gostava muito de ouvir histórias e isso me influenciou. Sou geógrafo, porque me interessei pelos lugares; sou artista plástico, porque desenhava na aldeia; também sou ativista indígena e professor. E tudo veio da infância. Nasci e cresci numa aldeia chamada Novo Horizonte Yãbetue'y, que fica no Paraná Urariá, um rio no município de Nova Olinda do Norte, a 130 quilmetros de Manaus. Quando aprendi português já era maiorzinho, ou seja, a influência externa veio depois. É importante vivenciar sua cultura em casa. Fui criado dentro da floresta, ouvindo conto de histórias. Infelizmente, muitos não indígenas já perderam parte de sua cultura tradicional, das histórias, da espiritualidade – o que na aldeia ainda temos bastante. E talvez seja esse o segredo para que a gente se sinta bem e saiba viver melhor nesse mundo. Sa da aldeia porque l não tinha escola e meu pai queria que estudasse. Fomos para a cidade de Parintins (AM), que era um pouco maior, e depois para Manaus. Foi quando surgiu a oportunidade de estudar em São Paulo. Fui em 1999 fazer faculdade de geografia na Universidade de Santo Amaro (Unisa) e vivi l por seis anos. Nesse período, eu me juntei a algumas lideranças indígenas, que também estudavam na cidade, e participei de palestras sobre meio ambiente e temática indígena. Era muito chamado por escolas para falar com o público infantojuvenil,

uma forma de levar às crianças o que nós temos de melhor. Quando conversamos, a cultura indígena que elas descobrem não é aquela estereotipada que ainda vemos por aí.

E como é viver entre esses dois mundos, o indígena, da floresta, e o não indígena, urbano?

São mundos totalmente diferentes um do outro, mas acredito que, como seres humanos, precisamos conhecer os dois. Quem conhece só o mundo da cidade se perde, e quem conhece só o mundo da floresta também não aprende muitas coisas importantes. A falta de espiritualidade que vemos na cidade é o que mais temos no interior, na aldeia, já o conhecimento da cidade sobre o mundo moderno, não encontramos na aldeia. Precisamos dividir o conhecimento e aprender juntos para poder viver. A convivência também combate os preconceitos, que têm origem no desconhecimento. Agradeço muito às pessoas que me deram essa oportunidade de conhecer o mundo da cidade.

Como se descobriu escritor? O que o inspira a escrever?

O mundo indígena é de contação de histórias e, quando a gente sai da aldeia, vê que é necessário trazer a floresta para o mundo urbano, para tirar esse ódio e preconceito, mostrar nossa cultura, nossas histórias. Foi isso que me motivou a ser escritor: queria mostrar as belezas da aldeia para a cidade, mas de que maneira? Por meio dos livros. Escrevendo também contribuo com o movimento indígena.

Que autores você lê e influenciaram seu trabalho? E quanto às histórias da tradição indígena Maraguá: elas chegaram até você por meio da oralidade, pela voz dos seus familiares?

Leio muito, a leitura sempre me fascinou. Gosto de literatura fantástica, mas não acho que é porque li bastante Edgar Allan Poe, mas porque ouvi muita história de fantasma quando eu era criança. Os Maraguá são conhecidos como o povo das histórias de assombração. Em roda, durante a noite, contamos muitas dessas histórias, que têm a floresta e suas entidades como cenário. Elas falam de um certo medo de andar pela floresta. Isso mexe muito comigo e gosto de passar para os leitores, por isso a literatura fantástica é o carro-chefe do meu trabalho. Também temos as histórias de origem e aquelas que têm um fundo moral, as fábulas. Mas não podemos deturpá-las para transformar em algo de interesse comercial apenas. Queremos que as pessoas leiam nosso trabalho, mas precisamos olhar para a nossa espiritualidade, ver o que realmente elas precisam, não de uma maneira financeira, mas espiritual. Pensar: o que nós temos para contribuir?

Em alguns de seus livros de contos e mitos tradicionais indígenas, como em Murūgawa, você cita o nome de pessoas, anciãos da comunidade, que lhe transmitiram aquelas histórias. Como foi esse trabalho de ouvi-las para depois transformar esses registros em textos? As histórias foram contadas na língua Maraguá e traduzidas por você?

Eu me reuni com eles e disse que precisávamos repassar nossos conhecimentos. E o que temos de melhor são nossas histórias. Falei: “Vamos fazer um livro? Você contam, eu gravo, passo para texto e coloco seus nomes, porque as histórias são suas”. Esse é um livro do povo *Maraguá*. Juntamos os que eu considero, atualmente, os melhores contadores de história e repassamos suas contações para a escrita. A maioria deles contou a história na sua língua e foi preciso fazer a tradução. Mesmo aqueles que falam português, às vezes têm dificuldade de se expressar e era preciso ajudar a procurar a melhor palavra para a tradução. Assim nasceu Murūgawa, que significa origem. Queria dar esse nome porque é a origem de tudo, da história, do nativismo. A editora gostou, fez um pagamento e a gente dividiu. Na época eu morava na cidade e mandei uma mensagem para eles. Dali uma semana, todo mundo chegou de canoa vindo da aldeia, ansiosos para saber: cadê o livro e cadê o dinheiro? Foi uma alegria muito grande. Não pelo valor em si, que era simbólico, mas pelo reconhecimento.

Que cuidados você recomenda que o estudante tenha ao ouvir a história de uma pessoa mais velha para recontá-la por meio da escrita?

É difícil ir para uma comunidade tradicional ou ouvir a contação de histórias de um velho sem primeiro se identificar com essa pessoa ou sua tradição. Ir para esses lugares com um certo preconceito, atrapalha mais do que ajuda. Para ouvir essas histórias, a gente tem que se vestir de novo. Tirar toda essa pré-ideia que temos das coisas e aprender diretamente com eles. Quando vamos de espírito aberto, aprendemos, e é muito prazeroso, porque parece que aquilo vive dentro de nós,

passamos a nos considerar alguém de lá e aí conseguimos fazer um trabalho lindo. É o que falta para a maioria dos pesquisadores que vem para cá. É preciso se despir e renascer para poder entender a beleza, a essência, o que é o importante.

Como se aproximar da cultura retratada num determinado livro e não reproduzir estereótipos sobre os indígenas brasileiros?

Ontem eu estava assistindo uma contação de histórias na internet do meu livro A origem do beija-flor: *Guanãby Murũ-Gáwa*, a história é linda e a moça contou de maneira sensacional, mas percebi que ela carrega um estereótipo muito forte dentro de si. Antes de contar sobre a questão indígena, tem de aprender um pouquinho, o mínimo para evitar estereótipos contra os quais nós lutamos tanto. Ainda que ela tenha contado com toda a maestria a história, faltou se despir do preconceito. Por exemplo, ela falou em tribos, que é um dos conceitos que mais temos combatido no Brasil. Como é que uma pessoa vai contar a história de um povo e fala em tribo, em índio? Com nossos livros, queremos justamente combater os estereótipos. Isso acaba fazendo o trabalho do anti-indígena, aquela pessoa que quer manter uma imagem ruim sobre os indígenas e que, infelizmente, influencia muita gente.

Você poderia comentar sobre a importância do trabalho com autoras e autores indígenas dentro da escola? Que cuidados os professores devem ter ao apresentar livros de autores indígenas para seus alunos?

É necessário trazer tanto a língua quanto a cultura indígena para o povo brasileiro conhecer a si mesmo. O brasileiro não valoriza o Brasil, porque ainda não se descobriu, não reconhece sua essência indígena. Lutamos para isso. Uma coisa importante é não falar de cultura indígena como se só fosse uma coisa única. As pessoas não têm ideia de que esse é um universo imenso. Cada um dos mais de 300 povos é um universo e um dos maiores erros é colocar tudo num caldeirão, como se fosse a mesma coisa. Ao trabalhar as culturas indígenas na sala de aula precisa ter essa consciência. Primeiro, eu preciso saber sobre que povo estou falando, qual é sua cultura. Meu amigo [o escritor] Daniel Munduruku, quando perguntam se ele é índio, responde: “Não sou índio, sou Munduruku”. Aí a pessoa entende que ele tem sua tradição, sua identidade com um povo. Assim, também é comigo, Yaguarê. No movimento de literatura indígena, cada um escreve sobre o que se acha capacitado, sobre como entende a vida a partir de sua própria cultura. Eu, por exemplo, não me sinto confortável para falar sobre a cultura Parintintim, porque não conheço o suficiente. Se for até lá e aprender, quem sabe eu poderia escrever, mas pedindo licença para fazer isso.

Seu trabalho como escritor indígena é também o de fazer uma tradução entre línguas e culturas. Além disso, você está produzindo um dicionário Maraguá-Português. Pode falar um pouco sobre sua relação com o português, o Maraguá e as línguas indígenas?

Tinha 7 ou 8 anos, quando aprendi português. Até então só falava as línguas indígenas. Na nossa aldeia, tem o pessoal que fala saterê, o que fala nyēēgatú,

maraguá, é uma salada. Muitas vezes na conversa, um fala saterê, o outro responde em maraguá, mas a gente reconhece a língua do outro e se entende. Terminamos dois dicionários: o de nyēegatú, que foi lançado em agosto de 2020 [em colaboração com Elias Yaguakãg, Egídia Reis e Mário José, pela editora Cintra]. Esse é um dicionário de leitura, funciona como um curso. Se você quiser aprender, é a coisa mais fácil. Nyēegatú é a língua geral do Amazonas, herdeira do tupi e ainda falada pela população, é uma língua linda e está havendo certa procura por conhecê-la, apesar do descaso do poder público. O brasileiro não percebe, mas já fala um pouco. Muitas palavras que usamos vem do nyēegatú ou do tupi, além de outras línguas indígenas. Muitas outras palavras têm origem em línguas africanas, ou seja, nosso idioma é uma mistura de tudo isso. O segundo dicionário que está para ser lançado é o de maraguá, uma língua que esteve em vias de extinção. Quando fomos organizar a língua para inseri-la nas escolas, havia apenas seis velhos falantes – e desses, três já morreram. Trabalhamos com eles, pesquisando, fazendo análise, comparando, um trabalho de anos, mas, hoje, nas nossas escolas indígenas as crianças estão aprendendo maraguá e o que era uma língua fadada à extinção é falada nas aldeias, nas casas. Hoje, estamos na luta pela demarcação da área do povo Maraguá. Enquanto isso, assistimos a muitos conflitos na região entre traficantes e a polícia, bandidos ameaçando os indígenas. Só vai melhorar realmente quando tiver a demarcação das terras.

Você mesmo ilustra muitos de seus livros com imagens ou grafismos tradicionais de seu povo. Pode contar um pouco sobre a importância desses grafismos para os Maraguá?

O grafismo não é um desenho comum, são escritas próprias de cada povo, como os hieróglifos ou os ideogramas, em que cada grupo de traços representa algo. O desenho não é simplesmente uma imagem, é o símbolo que é mais importante. Tudo tem um significado, se a pintura é facial ou corporal, não é simplesmente se pintar à toa, está ligada à religiosidade, ou ao que é festivo. Atuo muito com grafismo. Aprendi a desenhar no terreiro da aldeia usando uma espinha de peixe, a terra é o nosso papel, nosso caderno. Com o tempo, fui me especializando, mas mantenho o que aprendi quando era criança. Uso também o desenho realista, mas prefiro o grafismo. E gosto de explicar o que significa. Tenho para mim que estou trazendo o que nós temos de belo para que as pessoas conheçam, aprendam o que somos.

Com o projeto “De volta às origens”, você busca conscientizar a população de seu município sobre sua identidade indígena. Pode contar como funciona o projeto? E por que é importante que as pessoas se reconheçam indígenas?

Aqui no Amazonas, acredito que cerca de 70% da população tem características indígenas, mas segundo o IBGE é apenas 4,8%. Para onde vai o restante? Nesse trabalho, ao nos ouvir, as pessoas começam a se olhar e se identificar. A gente sabe que o preconceito, o racismo dos militares, e mesmo de antes, fez com que tivéssemos vergonha de ser indígena. Mas só quando conhecemos nossa identidade, podemos valorizar e lutar. Estudei geopolítica e sei que quanto maior a quantidade de um grupo, maior seu poder. Isso foi usado contra os povos

indígenas. É a falta dessa identidade que faz com que a gente se torne minoria hoje. E não é verdade, a maioria somos nós, é o negro, é o indígena. E não é nem uma questão de aparência, mas de causa, amor, identificação. Comecei a organizar esse projeto junto com meus amigos e aliados aqui no Amazonas. Para se ter uma ideia, Nova Olinda do Norte, a cidade em que moro, era um dos últimos lugares em quantidade de população indígena até 2005, hoje somos o 5º colocado no Estado. O que aconteceu, alguém virou índio? Não, ninguém vira índio, mas as pessoas começaram a se autoidentificar, a se valorizar. Nosso trabalho fala sobre esse reconhecimento ser necessário. As pessoas começam a entender essa importância, procurar sua origem. Cada um de nós tem a sua e temos de valorizá-la, claro que sem preconceito e sem racismo com os demais, sem achar que somos melhores, jamais. Nosso trabalho é fazer essa conversa, depois ajudamos a levar a documentação da pessoa para a Funai e fazer uma procuração com seu histórico, para conseguir a comprovação de que são indígenas.

Fonte

Entrevista publicada originalmente na Revista Na Ponta do Lápis (ano XVI – número 36, dezembro de 2020) – Como será o amanhã?: (re)descobrir, juntos, os caminhos possíveis.

7. Podcast *Educação na ponta da língua*

O podcast *Educação na ponta da língua*, iniciativa do Cenpec e do programa Escrevendo o Futuro, é um bate-papo de educadora(or) para educadora(or) sobre temas relevantes da educação brasileira.

As(Os) convidadas(os) são professoras(es) e especialistas engajadas(os) com o dia a dia da escola pública. Além de refletir e informar, o programa apresenta experiências inspiradoras que comprovam o potencial transformador das escolas por todo o país.

Ao todo, o podcast conta com 8 episódios disponíveis nas plataformas Spotify, Apple Podcast, Deezer e Amazon Music.

7.1

Episódio #01 – História e cultura dos povos indígenas na educação

A importância de apresentar a história e cultura dos povos indígenas nas escolas, e os desafios e experiências reais dessa implementação nas salas de aula, são temas do primeiro episódio. As convidadas são: Adriana Pesca (Hitxá Pataxó), professora na Escola e do Colégio Estadual Indígena Pataxó Coroa Vermelho (BA), e é mestre em Ensino e Relações Étnico-raciais, e Sylvania Francisca de Jesus, que leciona na rede municipal de São Paulo, pesquisadora de diferentes culturas e com experiência como educadora Griô resgatando a ancestralidade indígena e africana.

Spotify: <https://open.spotify.com/episode/4mBNxpbUWsrFI6OgEMJCY6>

Apple Podcast:

<https://podcasts.apple.com/us/podcast/epis%C3%B3dio-01-hist%C3%B3ria-e-cultura-dos-povos-ind%C3%ADgenas/id1693430381?i=1000617752494>

Deezer:

https://www.deezer.com/br/episode/521330535?utm_campaign=clipboard-generic&utm_source=user_sharing&utm_content=talk_episode-521330535&deferredFI=1

Amazon Music:

<https://music.amazon.com.br/podcasts/1bb9c8a7-aa39-45da-be31-12f2e9590fce/episodes/ee974da-20b9-4575-b117-fbeb2273156f/educa%C3%A7%C3%A3o-na-ponta-da-l%C3%ADgua-epis%C3%B3dio-01---hist%C3%B3ria-e-cultura-dos-povos-ind%C3%ADgenas-na-educa%C3%A7%C3%A3o>

7.2

Episódio #04 – Línguas e literatura indígena na escola

Levar a literatura indígena para as salas de aula é um compromisso de todas as escolas e educadoras(es). Mas como fazer isso sem cair em visões folclorizadas e preconceituosas? Neste episódio, a professora Gina Vieira conversa com a escritora e professora Matilde Makuxi (Maiwa' pa) e o escritor e ativista Kamuu Dan Wapichana. O episódio tem ainda a participação da artista e arte-terapeuta indígena Nádia Tobias Yanim, que lê o poema "Brasil", de Eliane Potiguara.

Spotify:

<https://open.spotify.com/episode/OVrq0nval8Lq87BWzasOvV?si=41a5e3448a6f47f1&nd=1&dlsi=9a3500ab731f498b>

Apple Podcast:

<https://podcasts.apple.com/us/podcast/epis%C3%B3dio-04-l%C3%ADnguas-e-literatura-ind%C3%ADgena-na-escola/id1693430381?i=1000625656611>

Deezer:

https://www.deezer.com/br/show/1000016255?utm_campaign=clipboard-generic&utm_source=user_sharing&utm_content=talk_show-1000016255&deferredFI=1

Amazon Music:

<https://music.amazon.com/podcasts/1bb9c8a7-aa39-45da-be31-12f2e9590fce/episodes/51296891-c776-4681-9972-9e094519e539/educa%C3%A7%C3%A3o-na-ponta-da-l%C3%ADngua-epis%C3%B3dio-04---l%C3%ADnguas-e-literatura-ind%C3%ADgena-na-escola>

7.3

Episódio #07 – História e cultura afro-brasileira na escola

Há 20 anos, foi promulgada a Lei 10.639/2003, que determina como obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira na educação brasileira. Mas como anda essa aplicação nas escolas? Que desafios professoras e professores têm enfrentado para a promoção de uma educação antirracista? E que experiências exitosas têm ganhado espaço no cotidiano da escola? Neste episódio, a apresentadora Gina Vieira conversa com as professoras Ellen Cintra (DF) e Rosimeira Aparecida de Sousa (SP).

Spotify: <https://open.spotify.com/episode/4mBNxpbUWsrFI6OgEMJCY6>

Apple Podcast:

<https://podcasts.apple.com/us/podcast/epis%C3%B3dio-07-hist%C3%B3ria-e-cultura-afro-brasileira-na-escola/id1693430381?i=1000634241945>

Deezer:

https://www.deezer.com/br/show/1000016255?utm_campaign=clipboard-generic&utm_source=user_sharing&utm_content=talk_show-1000016255&deferredFI=1

Amazon Music:

<https://music.amazon.com/podcasts/1bb9c8a7-aa39-45da-be31-12f2e9590fce/episodes/66d7374f-946d-4f32-bdbb-43b9e5f53e01/educa%C3%A7%C3%A3o-na-ponta-da-l%C3%ADngua-epis%C3%B3dio-07---hist%C3%B3ria-e-cultura-afro-brasileira-na-escola>

7.4

Episódio #08 – Literatura afro-brasileira na escola

Neste episódio, as professoras Luciane Silva e Neide Almeida conversam com a apresentadora e também professora Gina Vieira sobre a importância de trabalhar com a literatura afro-brasileira na formação de crianças e adolescentes na escola.

Spotify: <https://open.spotify.com/episode/3z2qeKYbZYwpH4MRXTy1ug>

Apple Podcast:

<https://podcasts.apple.com/us/podcast/epis%C3%B3dio-08-literatura-afro-brasileira-na-escola/id1693430381?i=1000636808353>

Deezer:

https://www.deezer.com/br/show/1000016255?utm_campaign=clipboard-generic&utm_source=user_sharing&utm_content=talk_show-1000016255&deferredFI=1

Amazon Music:

<https://music.amazon.com/podcasts/1bb9c8a7-aa39-45da-be31-12f2e9590fce/episodes/c853c0ed-ab06-4543-b955-0d2cd448500a/educa%C3%A7%C3%A3o-na-ponta-da-l%C3%ADgua-epis%C3%B3dio-08---literatura-afro-brasileira-na-escola>

8. Textos literários

8.1

Cremsos, de Conceição Evaristo

Ao poeta Nei Lopes pelo poema “História para ninar Cassul-Buanga”

Cremsos.

Quando as muralhas
desfizerem-se
com a mesma leveza
de nuvens-algodoais,
os nossos mais velhos
vindos do fundo
dos tempos
sorrirão em paz.

Cremsos.

O anunciado milagre
estará acontecendo.
E na escritura grafada
da pré-anúnciação,
de um novo tempo,
novos parágrafos
se abrirão.

Creemos.
Na autoria
desta nova história.
E neste novo registro
a milenária letra
se fundirá à nova
grafia dos mais jovens.

In: *Poemas da Recordação e outros movimentos*. Rio de Janeiro: Malê, 2020, pp.
63-64.

Sobre a autora

Maria da Conceição Evaristo de Brito é romancista, contista e poeta, de Belo Horizonte (MG), nasceu em 1946. Formada em Letras, fez mestrado em Literatura Brasileira na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ). Defendeu a tese de doutorado “Poemas Malungos – Cânticos Irmãos”, na Universidade Federal Fluminense (UFF). Escreve para revistas e publicações, nacionais e internacionais, cujo tema é a afrobrasilidade. Atualmente, Conceição leciona na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), como professora visitante. (Cf. Enciclopédia Itaú Cultural).

COORDENAÇÃO
TÉCNICA



INICIATIVA



8.2

Tatuapé. O caminho do tatu, de Daniel Munduruku

Uma das mais intrigantes invenções humanas é o metrô. Não digo que seja intrigante para o homem comum, acostumado com os avanços tecnológicos. Penso no homem da floresta, acostumado com o silêncio da mata, com o canto dos pássaros ou com a paciência constante do rio que segue seu fluxo rumo ao mar. Penso nos povos da floresta.

Os índios sempre ficam encantados com a agilidade do grande tatu metálico. Lembro de mim mesmo quando cheguei a São Paulo. Ficava muito tempo atrás desse tatu, apenas para observar o caminho que ele fazia.

O tatu da floresta tem uma característica muito interessante: ele corre para sua toca quando se vê acuado pelos seus predadores. É uma forma de escapar ao ataque deles. Mas isso é o instinto de sobrevivência. Quem vive na floresta sabe, bem lá dentro de si, que não pode se permitir andar desatento, pois corre um sério perigo de não ter amanhã.

O tatu metálico da cidade não tem esse medo. É ele que faz o seu caminho, mostra a direção, rasga os trilhos como quem desbrava. É ele que segue levando pessoas para os seus destinos. Alguns sofrem com a sua chegada, outros sofrem com a sua partida.

Voltei a pensar no tatu da floresta, que desconhece o próprio destino mas sabe aonde quer chegar.

Pensei também no tempo de antigamente, quando o Tatuapé era um lugar de caça ao tatu. Índios caçadores entravam em sua mata apenas para saber onde estavam as pegadas do animal. Depois eles ficavam à espreita daquele parente, aguardando pacientemente sua manifestação. Nessa hora — quando o tatu saía da toca — eles o pegavam e faziam um suculento assado que iria alimentar os famintos caçadores .

Voltei a pensar no tatu da cidade , que não pode servir de alimento, mas é usado como transporte, para a maioria das pessoas poder encontrar o seu próprio alimento. Andando no metrô que seguia rumo ao Tatuapé, fiquei mirando os prédios que ele cortava como se fossem árvores gigantes de concreto. Naquele itinerário eu ia buscando algum resquício das antigas civilizações que habitaram aquele vale. Encontrei apenas urubus que sobrevoavam o trem que, por sua vez, cortava o coração da Mãe Terra como uma lâmina afiada. Vi pombos e pombas voando livremente entre as estações. Vi um gavião que voava indiferente por entre os prédios. Não vi nenhum tatu e isso me fez sentir saudades de um tempo em que a natureza imperava nesse pedaço de São Paulo habitado por índios Puris. Senti saudades de um ontem impossível de se tornar hoje novamente.

Pensando nisso deixei o trem me levar entre Itaquera e o Anhangabaú. Precisava levar minha alma ao princípio de tudo.

In: *Crônicas de São Paulo: um olhar indígena*. Callis Editora, 2ª edição, 2010, pp,15–17.

Sobre o autor

Daniel Munduruku é escritor e professor. Nascido em Belém, Pará, ele pertence ao povo indígena Munduruku. Formado em Filosofia, com doutorado em Educação (USP) e pós-doutorado em Linguística (UFSCar), ele já publicou mais de 50 livros, a maioria voltada para o público infantil e juvenil. Autor de títulos como *Meu vô Apolinário*, *Coisas de índio* e *Vozes ancestrais*, sua obra já foi reconhecida com o Prêmio Jabuti (2004 e 2017), Prêmio da Academia Brasileira de Letras (2010) e o Prêmio para a Promoção da Tolerância e da Não Violência, da Unesco, entre outros. Ativista da causa indígena, ele também participa de ações para promover a literatura e a cultura indígena no país.

COORDENAÇÃO
TÉCNICA



INICIATIVA



8.3

Integridade, de Geni Guimarães

“Ser negra

Na integridade

Calma e morna dos dias

Ser negra,

De carapinhas,

De dorso brilhante,

De pés soltos nos caminhos.

Ser negra,

De negras mãos,

De negras mamas,

De negra alma.

Ser negra,

Nos traços,

Nos passos,

Na sensibilidade negra.

Ser negra,

Do verso e reverso,

De choro e riso,
De verdades e mentiras,
Como todos os seres que habitam a terra.

Negra
Puro afro sangue negro
Saindo aos jorros,
Por todos os poros.”

In: Geni Guimarães. *Da flor o afeto, da pedra o protesto*. Barra Bonita: Ed. da Autora,
1981, 1ª e 2ª ed.

Sobre a autora

Geni Mariano Guimarães é professora, poeta e escritora. Nasceu no município de São Manuel (SP), em 8 de setembro de 1947. Iniciou a carreira literária escrevendo para jornais no interior paulista, onde envolveu-se com questões socioculturais do campo e começou sua reflexão em torno da literatura negra. Escreveu vários livros, entre eles: *Terceiro filho* (poemas), *Balé das emoções* (poemas), *A dona das folhas* (infantil), *A cor da ternura* (contos), *Leite do peito* (contos), *O rádio de Gabriel* (infantil), *Aquilo que a mãe não quer* (infantil), *O pênalti* (infantil) e *Poemas do regresso* (poemas). Também publicou na série *Cadernos Negros* e participou de algumas antologias.

8.4

Dia de graça, de Lilia Guerra

... quem tem carretel não perde a linha,

No samba é preciso improvisar...

(Samba no quintal – Toninho / Everaldo Cruz)

Beth Carvalho

Ganhaúma espantou uma galinha de perto da porta. Porcariada danada. Bicho insolente, tapado. Estendeu a toalha de banho puída no varalzinho. Banho de asseio, que chuveiro de verdade, na vila não tinha. Cheiro bom de café na vizinhança. Alcançou o tanque, examinou a fachada no caco de espelho pendurado na parede limosa. Barbudo, meneou a cabeça, aborrecido. Chateava-lhe a ideia de andar mal-ajambrado. Ultimamente, nem o da navalha pingava. Enquanto vivia, a mãezinha nunca permitiu que ele se apresentasse surrado. Lavadeira das melhores. Esfregava com primor suas camisas, as brancas quaravam ao sol, eram enxaguadas no anil e tão bem passadas que podiam mesmo ficar em pé. Não havia mês em que não lhe fornecesse dinheiro para a visita ao barbeiro e sustentava-lhe bem o vício dos cigarros, adquirido ainda na adolescência, junto do amor pela jogatina. A senhora o tratava a pão de ló, amava-o exageradamente. Mãe solo, abandonada pelo falso amor que a iludira e desprezada pela família, depositara no menino toda a sua energia. Em criança, era tratado como um príncipezinho e, jovem, como um rei. Nenhum trabalho estava à altura de seu filho, parecia-lhe sempre que desejavam explorá-lo. Preparava refeições frescas e nutritivas para ele, esperava-o para o almoço e para o jantar, embora muitas vezes, ele varasse a noite pelos botequins ou adormecesse nos braços de alguma dama, chegando a

desaparecer por dias. Então, a pobre velha que não conseguia conciliar o sono até que ele regressasse, cochilava sentada à cadeira de cordão, assustando-se com todo barulho noturno e suplicando a Deus para que guardasse seu precioso menino dos perigos do mundo. Ele contava com a proteção de um patuá benzido por uma rezadeira. Adoecera de um sarampão agressivo aos cinco anos de idade e por pouco não perdeu a visão. A mulher receitou sete sessões de reza forte, chá de sabugueiro e banhos de picão. Para os olhos, água de pétala de rosa branca serenada. Encomendou também um pingente de figa, cruz e trevo, pendurados num alfinete dourado de cabeça. Benzeu o talismã e orientou uso contínuo. A mãe fez tudo bem direito e jamais permitiu que o filho saísse sem o objeto protetor. Homem feito, ainda utilizava-o pregado à camisa. Até que, numa ocasião, andou sumido por uns tempos e voltou a casa sem o amuleto. A mãe entristeceu-se e o repreendeu. Adorava em demasia aquele filho que, do seu jeito torto, também a amava e jamais levou um namoro a sério, nem nunca pensou em se casar ou constituir família, pois não cogitava a possibilidade de deixá-la.

A boa mãe trabalhou até o dia de sua morte, quando de um mal súbito, caiu enquanto estendia roupas no quintal. Deixou o quarentão desamparado, a mercê da própria sorte, sem ofício, sem perspectiva, ganhando vez por outra algum no jogo, vivendo de filar aqui e ali. Ganhaúma manteve-se morando no quartinho graças à consideração que o senhorio tinha pela correta inquilina de tantos anos. O homem temia que ela não tivesse paz na eternidade, se de lá pudesse saber que o filho dormia ao relento. Ainda assim, pressionava o boa-vida para que arranjasse uma colocação e cumprisse com suas obrigações.

Ganhaúma trancou a porta do quartinho e desmanchou a trança feita nos fios da cortina espanta mosquito. Cortina de cabelos soltos, sinal de que, tão cedo não voltava. Poupava encontrar o senhorio rondando. O velho conhecia o código.

Pela rua, o estômago chiava. Mão no bolso, passo curto de quem não sabe ainda pra onde vai. Matutava. Um pulo no Miúdo, de repente. Visita cordial para a mãezinha doente do mano e, quem sabe, esticar até a hora do almoço. Qualquer angu salvava o dia.

Quebrou a esquina da Sete Quedas e esbarrou com uma pequena que vinha fumando um cigarro fino. Aspirou a fumaça que ela deixou para trás. Virou o pescoço tentando aproveitar mais um tanto. Por uma bamba, notou que a mocinha se livrou do careta ainda pela metade. Olhou de um lado e do outro. Tinha seu orgulho. Rua deserta. Voltou uns passos e apanhou o consolo, o filtro manchado de batom, com gosto de cereja. Só um milagre pra salvar o dia. Ouvira a mãe falar sempre em milagres, mas de perto, nunca vira.

A caminho do Miúdo, ganhou o movimento no começo da Embaré. Um corre-corre de moleque descalço. Férias escolares, julho. Logo completaria mais um inverno. Na esquina, um bote triste e vazio. Quisera ter um trocado para uma beijada. FIADO, SÓ AMANHÃ, o cartaz era claro. Cruzou um camarada dos bons tempos, pensou em solicitar socorro, mas altivez não permitiu. Chegou à toca do maninho e notou tudo fechado. Bateu palma. Um cachorro manquitola se aproximou da cerca e latiu rouco, só pra cumprir obrigação. A vizinha alertou que não havia ninguém em casa.

— Dona Santinha foi ao médico. O carro da prefeitura veio buscar.

Burros n'água. A vizinha enxergou decepção nos olhos dele.

— Veio de longe, moço? Quer uma água? Um café?

Ficou sem jeito. Olhou melhor para a dona. Não recordava tê-la visto antes. Vizinho do Miúdo era Tião funileiro.

— O moço vai aceitar o café? Terminei de passar inda agorinha, querendo, se acheque. — Seu Tião voltou para Belém. Alugou a casa pra mim.

Pintadinha de amarelo, de fato, não parecia com a casa do Tião. Tinha placa de faço pé e mão pendurada na mureta.

Ir entrando assim, sem conhecer o território não é coisa de malandro velho. É botar a mão em cumbuca. Vizinha entendeu tudo.

— Tenha medo não, meu senhor. Sou viúva, não tenho filhos, nem medo da língua do povo. Ofereço gentileza a quem me der na veneta. E, de mais a mais, dona Santinha me recebeu na vizinhança com grande consideração e um amigo dela, não há de ser destrutado por mim. Mantenho a porta aberta, qualquer coisa, grito!

Casa de cômodo. Cozinha ajeitada como há muito não via. Vaso de flor e toalha de renda. Ela tomou o bule e um copo do guarda-louça. Serviu o café e apanhou a lata de bolachas. Ganhaúma salivou, mas disfarçou a empolgação. Delatar que era esfomeado não podia.

— O senhor querendo, pode aguardar por aqui. Miúdo acompanhou dona Santinha, pela hora do almoço deve estar de volta.

Café dos bons, forte e doce na medida. Três bolachas pra não fazer feio. Repousou o olho no Plaza em cima da geladeira. Sensível, a dona da casa pôs o maço à disposição.

— O senhor fuma?

– Esqueci meus cigarros no bolso do casaco.

– Entendo. Pois se sirva de um. Não faço caso e lhe acompanho. E se vamos compartilhar um bom momento, é bom que nos apresentemos. Graça.

– Almir. Almir Ferreira.

Graça tomou uma banqueta e ofereceu a cadeira do quintalzinho à visita, mas Ganhaúma preferiu acocorar-se junto ao muro, de onde via a rua. Fumaram em silêncio e pelos últimos tragos engataram conversa.

– Não faço unha às segundas.

– Nem eu realizo entregas.

– O que é que o senhor entrega?

– O que me encomendarem.

Souberam coisas um do outro. Ele sacou a foto da mãe da carteira, ela mostrou retrato do falecido. Pelas onze horas, ela mexeu as panelas.

– Gosta de sardinha frita no fubá?

– Se gosto!

– Pois vou tacar uma dúzia delas no azeite. Estão no tempero desde ontem. Num instante boto o arroz no bafo e o feijão de coentro, refoguei pela manhã.

Ouviram barulho na rua. De certo, o carro trazendo dona Santinha. Fizeram que não escutaram.

Debaixo da pia, enfeitada com cortina de chitinha estampada, repousava a garrafa camarada.

– Senhor se agrada de um aperitivo estimulante de apetite?

— Não faço cerimônia, embora não careça. O perfume de sua boa comida já é o suficiente.

— Sirva duas doses.

— À sua vontade, dona Graça.

— Amigos me chamam Gracinha.

— Se me tomar por amigo, chegados me chamam Ganhaúma.

— Tomo sim. Sirva duas doses, Ganhaúma.

Viraram de vez a cachacinha amarela. No rádio, um samba de breque. À mesa, toalha alvejada, panela de arroz fumegando, o feijão vermelhinho. Deitadas na travessa, as sardinhas douradas se exibiam como moças expostas na areia da praia. Jilós e quiabos afogados num molho encorpado de tomate e cebola, fatias de pão dispostas para o deleite. Ganhaúma ficou zozzo. O estômago há muito sem trabalho manifestou-se, temeroso de não ser contemplado.

— Vai pimenta?

— Opa! E bem!

O homem deixou de vez os não me toques e devorou o banquete. Das sardinhas crocantes, mastigou cabeça, lombo e rabo. A travessa ficou deserta.

— Que tal a bóia?

— Minha mãezinha há de me perdoar lá no céu. A melhor que já experimentei.

— Palitos?

— Se não se importa.

— Um dedinho de doce de leite que eu mesma preparei?

— Ave Maria!

– Um golico de café pra trancar com ouro?

– Estou sem jeito...

– Não fique, apanhe outro cigarro.

Entre assuntos que surgiam, trocaram confissões:

– Nunca tive vontade de me casar, nem de ter filhos, mas hoje em dia, reconheço a falta que faz uma família.

– Não fui mãe porque não pude. Sonhava em ter uma menina, que tinha até nome planejado: ia se chamar Vera Eunice, em homenagem a um livro que li.

– Perdi muito dinheiro no jogo e ando numa pior, sem ocupação que me favoreça.

– Uma partida de dominó camarada? Topa?

– Não dispenso desafio.

Quando se deram conta do avançado da hora, chegava a noite menina.

– Preciso ir Gracinha!

– Terminemos a partida. Ainda pensa em visitar dona Santinha?

– Oh, não! A pobre já deve estar recolhida.

Ganhaúma despediu-se ressabiado após a última rodada, vencido pela anfitriã.

– Olhe, já vou mesmo. Agradeço a acolhida e o dia muito proveitoso.

– Espero que volte, amigo!

– Não vejo a hora!

Rua afora, Ganhaúma caminhou pensativo, avaliando a surpresa que lhe visitara naquela segunda-feira, a princípio, desfavorecida. Então, milagre era aquilo. Uma graça concedida suavemente. Gracejo. Gracinha.

In: *Perifobia*. 1ª edição. Brasil: Editora Patuá, 2018.

Sobre a autora

Lilia Guerra nasceu em abril de 1976, na cidade de São Paulo. Em 2014, publicou o romance *Amor avenida*, pela Editora Oitava Rima. Colaborou com as coletâneas *Contos & Causos do Pinheirão e Taras, Tarô e Outros Vícios*; com os coletivos “Armário do Mário: Ocupação literária”, da Casa Mário de Andrade, e “Palavraria”, com o selo da Casa das Rosas. Participou de oficinas e ateliês literários e atualmente dedica-se à escrita de contos.

COORDENAÇÃO
TÉCNICA



INICIATIVA



8.5

Não as matem, de Lima Barreto

Esse rapaz que, em Deodoro, quis matar a ex-noiva e suicidou-se em seguida, é um sintoma da revivescência de um sentimento que parecia ter morrido no coração dos homens: o domínio, quand même, sobre a mulher.

O caso não é único. Não há muito tempo, em dias de carnaval, um rapaz atirou sobre a ex-noiva, lá pelas bandas do Estácio, matando-se em seguida. A moça com a bala na espinha veio a morrer, dias após, entre sofrimentos atrozes.

Um outro, também, pelo carnaval, ali pelas bandas do ex-futuro Hotel Monumental, que substituiu com montões de pedras o vetusto Convento da Ajuda, alvejou a sua ex-noiva e matou-a.

Todos esses senhores parece que não sabem o que é a vontade dos outros.

Eles se julgam com o direito de impor o seu amor ou o seu desejo a quem não os quer Não sei se se julgam muito diferentes dos ladrões à mão armada; mas o certo é que estes não nos arrebatam senão o dinheiro, enquanto esses tais noivos assassinos querem tudo que é de mais sagrado em outro ente, de pistola na mão. O ladrão ainda nos deixa com vida, se lhe passamos o dinheiro; os tais passionais, porém, nem estabelecem a alternativa: a bolsa ou a vida. Eles, não; matam logo.

Nós já tínhamos os maridos que matavam as esposas adúlteras; agora temos os noivos que matam as ex-noivas.

De resto, semelhantes cidadãos são idiotas. É de supor que, quem quer casar, deseje que a sua futura mulher venha para o tálamo conjugal com a máxima liberdade, com a melhor boa vontade, sem coação de espécie alguma, com ardor até, com ânsia e grandes desejos; como e então que se castigam as moças que confessam não sentir mais pelos namorados amor ou coisa equivalente?

Todas as considerações que se possam fazer, tendentes a convencer os homens de que eles não têm sobre as mulheres domínio outro que não aquele que venha da afeição, não devem ser desprezadas.

Esse obsoleto domínio à valentona, do homem sobre a mulher, é coisa tão horrorosa, que enche de indignação. O esquecimento de que elas são, como todos nós, sujeitas, a influências várias que fazem flutuar as suas inclinações, as suas amizades, os seus gostos, os seus amores, é coisa tão estúpida, que, só entre selvagens deve ter existido. Todos os experimentadores e observadores dos fatos morais têm mostrado a inanidade de generalizar a eternidade do amor. Pode existir, existe, mas, excepcionalmente; e exigí-la nas leis ou a cano de revólver, é um absurdo tão grande como querer impedir que o sol varie a hora do seu nascimento.

Deixem as mulheres amar à vontade.

Não as matem, pelo amor de Deus!

Vida urbana, 27-I-1915

Texto extraído da página www.dominiopublico.gov.br , do Ministério da Educação.

Sobre o autor

Afonso Henriques de Lima Barreto (Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1881 – idem,1922). Romancista, contista, cronista e jornalista. Definida pelo próprio autor como "militante", sua obra está quase inteiramente voltada para a investigação das desigualdades sociais e da hipocrisia e falsidade dos homens. Com frequência adotando a ironia, o humor e o sarcasmo, ora alcança altos níveis de criatividade e realização estética, ora abdica de maiores preocupações artísticas para se assumir como panfleto ou meio de documentação social, política e histórica. [...]

Continua em <https://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa6209/lima-barreto>.

COORDENAÇÃO
TÉCNICA



INICIATIVA



8.6

Poemas selecionados de Luiz Gama

QUEM SOU EU?²⁰⁶

Quem sou eu ?
Que importa quem ?
Sou um trovador proscrito,
Que trago na fronte escrito
Esta palavra — Ninguém ! —
A. E. Zaluar — «Dores e flores»

Amo o pobre, deixo o rico,
Vivo como o Tico-tico;
Não me envolvo em torvelinho,
Vivo só no meu cantinho:
Da grandeza sempre longe
Como vive o pobre monge.
Tenho mui poucos amigos,
Porém bons, que são antigos,
Fujo sempre à hipocrisia,
À sandice, à fidalguia;
Das manadas de Barões?

²⁰⁶ Esse poema tornou-se célebre graças a Manuel Bandeira que o incluiu em sua Antologia dos poetas brasileiros da fase romântica (1937), por considerá-lo a “melhor sátira da poesia brasileira”.

Anjo Bento, antes trovões.
Faço versos, não sou vate,
Digo muito disparate,
Mas só rendo obediência
À virtude, à inteligência:
Eis aqui o *Getulino*,
Que no plectro anda mofino.
Sei que é louco e que é pateta
Quem se mete a ser poeta;
Que no século das luzes,
Os birbantes mais lapuzes,
Compram negros e comendas,
Têm brasões, não — das Calendas,
E , com tretas e com furtos
Vão subindo a passos curtos;
Fazem grossa pepineira,
Só pela *arte* do Vieira,
E com jeito e proteções,
Galgam altas posições!
Mas eu sempre vigiando
Nessa súcia vou malhando
De tratantes, bem ou mal,
Com semblante festival.
Dou de rijo no pedante

De pílulas fabricante,
Que blasona arte divina,
Com sulfatos de quinina,
Trabuzanas, xaropadas,
E mil outras patacoadas,
Que, sem pingo de rubor,
Diz a todos, que é DOUTOR!
Não tolero o magistrado,
Que do brio descuidado,
Vende a lei, trai a justiça
— Faz a todos injustiça —
Com rigor deprime o pobre,
Presta abrigo ao rico, ao nobre,
E só acha horrendo crime
No mendigo, que deprime.
— N’este dou com dupla força,
Té que a manha perca ou torça.
Fujo às léguas do lojista,
Do beato e do *sacrista* —
Crocodilos disfarçados,
Que se fazem muito honrados,
Mas que, tendo ocasião,
São mais feros que o Leão.
Fujo ao cego lisonjeiro,

Que, qual ramo de salgueiro,
Maleável, sem firmeza,
Vive à lei da natureza;
Que, conforme sopra o vento,
Dá mil voltas num momento.
O que sou, e como penso,
Aqui vai com todo o senso,
Posto que já veja irados
Muitos lorpas enfunados,
Vomitando maldições,
Contra as minhas reflexões.
Eu bem sei que sou qual Grilo,
De maçante e mau estilo;
E que os homens poderosos
D'esta arenga receosos
Hão de chamar-me — tarelo,
Bode, negro, Mongibelo;
Porém eu que não me abalo,
Vou tangendo o meu badalo
Com repique impertinente,
Pondo a trote muita gente.
Se negro sou, ou sou bode,
Pouco importa. O que isto pode?
Bodes há de toda a casta,

Pois que a espécie é muito
vasta...
Há cizentos, há rajados,
Baios, pampas e malhados,
Bodes negros, *bodes brancos*,
E, sejamos todos francos,
Uns plebeus, e outros nobres,
Bodes ricos, bodes pobres,
Bodes sábios, importantes,
E também alguns tratantes...
Aqui, n'esta boa terra,
Marram todos, tudo berra;
Nobres Condes e Duquesas[,]
Ricas Damas e Marquesas,
Deputados, senadores,
Gentís-homens, veadores;
Belas Damas emproadas,
De nobreza empantufadas;
Repimpados principotes,
Orgulhosos fidalgotes,
Frades, Bispos, Cardeais,
Fanfarrões imperiais,
Gentes pobres, nobres gentes,
Em todos há meus parentes.

Entre a brava *militança*
Fulge e brilha alta *bodança*;
Guardas, Cabos, Furriéis,
Brigadeiros, Coronéis,
Destemidos Marechais,
Rutilantes Gerais,
Capitães de mar e guerra,
— Tudo marra, tudo berra —.
Na suprema eternidade,
Onde habita a Divindade,
Bodes há santificados,
Que por nós são adorados.
Entre o coro dos Anjinhos
Também há muitos bodinhos.
O amante de Siringa
Tinha pêlo e má catanga;

O deus Mendes, pelas contas,
Na cabeça tinha pontas;
Jove quando foi menino,
Chupitou leite caprino;
E, segundo o antigo mito,
Também Fauno foi cabrito.
Nos domínios de Plutão,
Guarda um bode o Alcorão;
Nos lundus e nas modinhas
São cantadas as bodinhas:
Pois se todos têm *rabicho*,
Para que tanto capricho?
Haja paz, haja alegria,
Folgue e brinque a bodaria;
Cesse, pois, a matinada,
Porque tudo é *bodarrada!*

LÁ VAI VERSO!

*Quero também ser poeta,
Bem pouco, ou nada me importo,
Se a minha veia é discreta,
Se a via que sigo é torta.*

F. X. De Novais

1

Alta noite, sentindo o meu bestunto
Pejado, qual vulcão de flama ardente,
Leve pluma empunhei, incontinenti
O fio das idéias fui traçando.
As Ninfas invoquei para que vissem
Do meu estro voraz o ardimento;
E depois, revoando ao firmamento,
Fossem do Vate o nome apregoando.

2

Ó Musa de Guiné, cor de azeviche,
Estátua de granito denegrado,
Ante quem o Leão se põe rendido,
Despido do furor de atroz braveza;
Empresta-me o cabaço d'urucungo,
Ensina-me a brandir tua marimba,
Inspira-me a ciência da candimba,
Às vias me conduz d'alta grandeza.

3

Quero a glória abater de antigos
vates,
Do tempo dos heróis armipotentes;

Os Homeros, Camões — aurifulgentes,
Decantando os Barões da minha
Pátria!
Quero gravar em lúcidas colunas
Obscuro poder da parvoíce,
E a fama levar da vil sandice
Às longínquas regiões da velha
Báctria!

4

Quero que o mundo me encarando
veja,
Um retumbante Orfeu de carapinha,
Que a Lira desprezando, por
mesquinha,
Ao som decanta de Marimba augusta;
E, qual outro Árion entre os Delfins,
[= Árion, poeta grego]
Os ávidos piratas embaíndo —
As ferrenhas palhetas vai brandindo,
Com estilo que preza a Líbia adusta.

5

Com sabença profunda irei cantando
Altos feitos da gente luminosa,
Que a trapaça movendo portentosa
À mente assombra, e pasma à
natureza!
Espertos eleitores de encomenda,
Deputados, Ministros, Senadores,
Galfarros[,] Diplomatas —
chuchadores,
De quem reza a cartilha de esperteza.

6

Caducas Tartarugas — desfrutáveis,
Velharrões tabaquentos — sem juízo,
Irrisórios fidalgos — de improviso,
Finórios traficantes — patriotas;
Espertos maganões, de mão ligeira,
Emproados juízes de trapaça,
E outros que de honrados têm
fumaça,
Mas que são refinados agiotas.

7

Nem eu próprio à festança escaparei;
Com foros de Africano fidalgote,
Montado num Barão com ar de zote —
Ao rufo do tambor, e dos zabumbas,
Ao som de mil aplausos retumbantes,
Entre os netos da Ginga, meus
parentes,
Pulando de prazer e de contentes —
Nas danças entrarei d'altas
caiumbas²⁰⁷.

²⁰⁷ Caiumbas = danças animadas, às quais presidem os seres transcendentais.

MEUS AMORES²⁰⁸

Pretidão de amor,
Tão leda figura
Que a neve lhe jura,
Que mudara a cor.
Camões — Endechas

1

Meus amores são lindos, cor da noite
Recamada de estrelas rutilantes;
Tão formosa crioula, ou Tétis negra,
Tem por olhos dois astros cintilantes.

2

Em rubentes granadas embutidas
Tem por dentes as pérolas mimosas,
Gotas de orvalho que o inverno gela
Nas breves pétalas de carmínea rosa.

²⁰⁸ Na sua *Antologia dos poetas brasileiros da fase romântica* (1937), o poeta Manuel Bandeira confessou sua admiração pelas quadras perfeitas, “no fundo e na forma” do poema “Meus amores”.

3

Os braços torneados que alucinam,
Quando os move perluxa com langor.
A boca é roxo lírio abrindo a medo,
Dos lábios se distila o grato olor.

4

O colo de veludo Vênus bela
Trocara pelo seu, de inveja morta;
Da cintura nos quebros há luxúria
Que a filha de Cineras não suporta.

5

A cabeça envolvida em núbia trunfa,
Os seios são dois globos a saltar;
A voz traduz lascívia que arrebatá,
– É coisa de sentir, não de contar.

6

Quando a brisa veloz, por entre
anáguas
Españeja as cambraias escondidas,
Deixando ver aos olhos cobiçosos

As lisas pernas de ébano luzidas.

7

Santo embora, o mortal que a
encontra pára,
Da cabeça lhe foge o bento siso;
Nervosa comoção as bragas
rompe-lhe,
E fica como Adão no Paraíso.

8

Meus amores são lindos, cor de noite,
Recamada de estrelas rutilantes;
Tão formosa creoula, ou Tétis negra,
Tem por olhos dois astros cintilantes.

9

Ao ver no chão tocar seus dois pés
mimosos,
Calçando de cetim alvas chinelas,
Quisera ser a terra em que ela pisa,
Torná-las em colher, comer com elas.

10

São minguados os séculos para
amá-la,

De gigante a estrutura não bastara,
De Marte o coração, alma de Jove,
Que um seu lascivo olhar tudo
prostrara.

11

Se a sorte caprichosa em vento, ao
menos,

Me quisesse tornar, depois de morto;
Em bojuda fragata o corpo dela,
As saias em velame, a tumba em
porto,

12

Como os Euros, zunindo dentre os
mastros,
Eu quisera açoitar-lhe o pavilhão;

O velacho bolsar, bramir na proa,
Pela popa rojar, feito em tufão.

13

Dar cultos à beleza, amor aos peitos,
Sem vida que transponha a
eternidade,

Bem que mostra que a sandice estava
em voga

Quando Uranus gerou a humanidade.

14

Mas já que o fato iníquo não
consente,

Que o amor, além da campa, faça
vaza,

Ornemos de Cupido as santas aras,
Tu feita em fogareiro, eu feito em
brasa.

Sobre o autor

Luiz Gonzaga Pinto da Gama nasceu no dia 21 de junho de 1830, no estado da Bahia. Era filho de um fidalgo português e de Luiza Mahin, negra livre que participou de diversas insurreições de escravos. Seu conhecimento sobre o direito contribuiu para que atuasse na defesa jurídica de negros escravizados. Na década de 1860 destacou-se como jornalista e colaborador de diversos periódicos progressistas. Projetou-se na literatura em função de seus poemas, nos quais satirizava a aristocracia e os poderosos de seu tempo. Hoje, é reconhecido como um dos grandes representantes da segunda geração do romantismo brasileiro, mas na época enfrentou a oposição dos acadêmicos conservadores.

Luiz Gama foi um dos maiores líderes abolicionistas do Brasil. Sempre esteve engajado nos movimentos contra a escravidão e a favor da liberdade dos negros. Em 1869, fundou com Rui Barbosa o Jornal Radical Paulistano. Em 1880 foi líder da Mocidade Abolicionista e Republicana. Devido a sua luta a favor da libertação dos escravos era hostilizado pelo Partido Conservador e chegou a ser demitido do cargo de amanuense por motivos políticos.

Fonte: <https://institutoluizgama.org.br/>

8.7

Missa do galo, de Machado de Assis

Nunca pude entender a conversação que tive com uma senhora, há muitos anos, contava eu dezessete, ela trinta. Era noite de Natal. Havendo ajustado com um vizinho irmos à missa do galo, preferi não dormir; combinei que eu iria acordá-lo à meia-noite. A casa em que eu estava hospedado era a do escrivão Meneses, que fora casado, em primeiras núpcias, com uma de minhas primas A segunda mulher, Conceição, e a mãe desta acolheram-me bem quando vim de Mangaratiba para o Rio de Janeiro, meses antes, a estudar preparatórios. Vivia tranqüilo, naquela casa assobradada da Rua do Senado, com os meus livros, poucas relações, alguns passeios. A família era pequena, o escrivão, a mulher, a sogra e duas escravas. Costumes velhos. Às dez horas da noite toda a gente estava nos quartos; às dez e meia a casa dormia. Nunca tinha ido ao teatro, e mais de uma vez, ouvindo dizer ao Meneses que ia ao teatro, pedi-lhe que me levasse consigo. Nessas ocasiões, a sogra fazia uma careta, e as escravas riam à socapa; ele não respondia, vestia-se, saía e só tornava na manhã seguinte. Mais tarde é que eu soube que o teatro era um eufemismo em ação. Meneses trazia amores com uma senhora, separada do marido, e dormia fora de casa uma vez por semana. Conceição padecera, a princípio, com a existência da comborça; mas afinal, resignara-se, acostumara-se, e acabou achando que era muito direito.

Boa Conceição! Chamavam-lhe "a santa", e fazia jus ao título, tão facilmente suportava os esquecimentos do marido. Em verdade, era um temperamento

moderado, sem extremos, nem grandes lágrimas, nem grandes risos. No capítulo de que trato, dava para maometana; aceitaria um harém, com as aparências salvas. Deus me perdoe, se a julgo mal. Tudo nela era atenuado e passivo. O próprio rosto era mediano, nem bonito nem feio. Era o que chamamos uma pessoa simpática. Não dizia mal de ninguém, perdoava tudo. Não sabia odiar; pode ser até que não soubesse amar.

Naquela noite de Natal foi o escrivão ao teatro. Era pelos anos de 1861 ou 1862. Eu já devia estar em Mangaratiba, em férias; mas fiquei até o Natal para ver "a missa do galo na Corte". A família recolheu-se à hora do costume; eu meti-me na sala da frente, vestido e pronto. Dali passaria ao corredor da entrada e sairia sem acordar ninguém. Tinha três chaves a porta; uma estava com o escrivão, eu levaria outra, a terceira ficava em casa.

– Mas, Sr. Nogueira, que fará você todo esse tempo? perguntou-me a mãe de Conceição. – Leio, D. Inácia.

Tinha comigo um romance, Os Três Mosqueteiros, velha tradução creio do Jornal do Comércio. Sentei-me à mesa que havia no centro da sala, e à luz de um candeeiro de querosene, enquanto a casa dormia, trepei ainda uma vez ao cavalo magro de D'Artagnan e fui-me às aventuras. Dentro em pouco estava completamente ébrio de Dumas. Os minutos voavam, ao contrário do que costumam fazer, quando são de espera; ouvi bater onze horas, mas quase sem dar por elas, um acaso. Entretanto, um pequeno rumor que ouvi dentro veio acordar-me da leitura. Eram uns passos no corredor que ia da sala de visitas à de jantar; levantei a cabeça; logo depois vi assomar à porta da sala o vulto de Conceição.

- Ainda não foi? perguntou ela.
- Não fui, parece que ainda não é meia-noite.
- Que paciência!

Conceição entrou na sala, arrastando as chinelinhas da alcova. Vestia um roupão branco, mal apanhado na cintura. Sendo magra, tinha um ar de visão romântica, não disparatada com o meu livro de aventuras. Fechei o livro, ela foi sentar-se na cadeira que ficava defronte de mim, perto do canapé. Como eu lhe perguntasse se a havia acordado, sem querer, fazendo barulho, respondeu com presteza:

- Não! qual! Acordei por acordar.

Fitei-a um pouco e duvidei da afirmativa. Os olhos não eram de pessoa que acabasse de dormir; pareciam não ter ainda pegado no sono. Essa observação, porém, que valeria alguma coisa em outro espírito, depressa a botei fora, sem advertir que talvez não dormisse justamente por minha causa, e mentisse para me não afligir ou aborrecer. Já disse que ela era boa, muito boa.

- Mas a hora já há de estar próxima, disse eu.
- Que paciência a sua de esperar acordado, enquanto o vizinho dorme! E esperar sozinho! Não tem medo de almas do outro mundo? Eu cuidei que se assustasse quando me viu.
- Quando ouvi os passos estranhei: mas a senhora apareceu logo.
- Que é que estava lendo? Não diga, já sei, é o romance dos Mosqueteiros.
- Justamente: é muito bonito.
- Gosta de romances?
- Gosto.

- Já leu a Moreninha?
- Do Dr. Macedo? Tenho lá em Mangaratiba.
- Eu gosto muito de romances, mas leio pouco, por falta de tempo. Que romances é que você tem lido?

Comecei a dizer-lhe os nomes de alguns. Conceição ouvia-me com a cabeça reclinada no espaldar, enfiando os olhos por entre as pálpebras meio-cerradas, sem os tirar de mim. De vez em quando passava a língua pelos beiços, para umedecê-los. Quando acabei de falar, não me disse nada; ficamos assim alguns segundos. Em seguida, vi-a endireitar a cabeça, cruzar os dedos e sobre eles pousar o queixo, tendo os cotovelos nos braços da cadeira, tudo sem desviar de mim os grandes olhos espertos.

"Talvez esteja aborrecida", pensei eu.

E logo alto:

- D. Conceição, creio que vão sendo horas, e eu...
- Não, não, ainda é cedo. Vi agora mesmo o relógio, são onze e meia. Tem tempo. Você, perdendo a noite, é capaz de não dormir de dia?
- Já tenho feito isso.
- Eu, não, perdendo uma noite, no outro dia estou que não posso, e, meia hora que seja, hei de passar pelo sono. Mas também estou ficando velha.
- Que velha o que, D. Conceição?

Tal foi o calor da minha palavra que a fez sorrir. De costume tinha os gestos demorados e as atitudes tranqüilas; agora, porém, ergueu-se rapidamente, passou para o outro lado da sala e deu alguns passos, entre a janela da rua e a porta do gabinete do marido. Assim, com o desalinho honesto que trazia, dava-me uma

impressão singular. Magra embora, tinha não sei que balanço no andar, como quem lhe custa levar o corpo; essa feição nunca me pareceu tão distinta como naquela noite. Parava algumas vezes, examinando um trecho de cortina ou concertando a posição de algum objeto no aparador; afinal deteve-se, ante mim, com a mesa de perneio. Estreito era o círculo das suas idéias; tornou ao espanto de me ver esperar acordado; eu repeti-lhe o que ela sabia, isto é, que nunca ouvira missa do galo na Corte, e não queria perdê-la.

– É a mesma missa da roça; todas as missas se parecem.

– Acredito; mas aqui há de haver mais luxo e mais gente também. Olhe, a semana santa na Corte é mais bonita que na roça. S. João não digo, nem Santo Antônio...

Pouco a pouco, tinha-se reclinado; fincara os cotovelos no mármore da mesa e metera o rosto entre as mãos espalmadas. Não estando abotoadas as mangas, caíram naturalmente, e eu vi-lhe metade dos braços, muito claros, e menos magros do que se poderiam supor. A vista não era nova para mim, posto também não fosse comum; naquele momento, porém, a impressão que tive foi grande. As veias eram tão azuis, que apesar da pouca claridade, podia, contá-las do meu lugar. A presença de Conceição espertara-me ainda mais que o livro. Continuei a dizer o que pensava das festas da roça e da cidade, e de outras cousas que me iam vindo à boca. Falava emendando os assuntos, sem saber por que, variando deles ou tornando aos primeiros, e rindo para fazê-la sorrir e ver-lhe os dentes que luziam de brancos, todos iguaizinhos. Os olhos dela não eram bem negros, mas escuros; o nariz, seco e longo, um tantinho curvo, dava-lhe ao rosto um ar interrogativo. Quando eu alteava um pouco a voz, ela reprimia-me:

– Mais baixo! mamãe pode acordar.

E não saía daquela posição, que me enchia de gosto, tão perto ficavam as nossas caras. Realmente, não era preciso falar alto para ser ouvido: cochichávamos os dous, eu mais que ela, porque falava mais; ela, às vezes, ficava séria, muito séria, com a testa um pouco franzida. Afinal, cansou, trocou de atitude e de lugar. Deu volta à mesa e veio sentar-se do meu lado, no canapé. Voltei-me e pude ver, a furto, o bico das chinelas; mas foi só o tempo que ela gastou em sentar-se, o roupão era comprido e cobriu-as logo. Recordo-me que eram pretas. Conceição disse baixinho:

– Mamãe está longe, mas tem o sono muito leve, se acordasse agora, coitada, tão cedo não pegava no sono.

– Eu também sou assim.

– O quê? perguntou ela inclinando o corpo, para ouvir melhor. Fui sentar-me na cadeira que ficava ao lado do canapé e repeti-lhe a palavra. Riu-se da coincidência; também ela tinha o sono leve; éramos três sonos leves.

– Há ocasiões em que sou como mamãe, acordando, custa-me dormir outra vez, rolo na cama, à toa, levanto-me, acendo vela, passeio, torno a deitar-me e nada.

– Foi o que lhe aconteceu hoje.

– Não, não, atalhou ela.

Não entendi a negativa; ela pode ser que também não a entendesse Pegou das pontas do cinto e bateu com elas sobre os joelhos, isto é, o joelho direito, porque acabava de cruzar as pernas. Depois referiu uma história de sonhos, e afirmou-me que só tivera um pesadelo, em criança. Quis saber se eu os tinha. A

conversa reatou-se assim lentamente, longamente, sem que eu desse pela hora nem pela missa. Quando eu acabava uma narração ou uma explicação, ela inventava outra pergunta ou outra matéria e eu pegava novamente na palavra. De quando em quando, reprimia-me:

– Mais baixo, mais baixo. . .

Havia também umas pausas. Duas outras vezes, pareceu-me que a via dormir; mas os olhos, cerrados por um instante, abriam-se logo sem sono nem fadiga, como se ela os houvesse fechado para ver melhor. Uma dessas vezes creio que deu por mim embebido na sua pessoa, e lembra-me que os tornou a fechar, não sei se apressada ou vagarosamente. Há impressões dessa noite, que me aparecem truncadas ou confusas. Contradigo-me, atrapalho-me. Uma das que ainda tenho frescas é que em certa ocasião, ela, que era apenas simpática, ficou linda, ficou lindíssima. Estava de pé, os braços cruzados; eu, em respeito a ela, quis levantar-me; não consentiu, pôs uma das mãos no meu ombro, e obrigou-me a estar sentado. Cuidei que ia dizer alguma coisa; mas estremeceu, como se tivesse um arrepio de frio voltou as costas e foi sentar-se na cadeira, onde me achara lendo. Dali relanceou a vista pelo espelho, que ficava por cima do canapé, falou de duas gravuras que pendiam da parede. – Estes quadros estão ficando velhos. Já pedi a Chiquinho para comprar outros. Chiquinho era o marido. Os quadros falavam do principal negócio deste homem. Um representava "Cleópatra"; não me recordo o assunto do outro, mas eram mulheres. Vulgares ambos; naquele tempo não me pareciam feios.

– São bonitos, disse eu.

– Bonitos são; mas estão manchados. E depois francamente, eu preferia duas imagens, duas santas. Estas são mais próprias para sala de rapaz ou de barbeiro.

– De barbeiro? A senhora nunca foi a casa de barbeiro.

– Mas imagino que os fregueses, enquanto esperam, falam de moças e namoros, e naturalmente o dono da casa alegre a vista deles com figuras bonitas. Em casa de família é que não acho próprio. É o que eu penso, mas eu penso muita coisa assim esquisita. Seja o que for, não gosto dos quadros. Eu tenho uma Nossa Senhora da Conceição, minha madrinha, muito bonita; mas é de escultura, não se pode pôr na parede, nem eu quero. Está no meu oratório.

A idéia do oratório trouxe-me a da missa, lembrou-me que podia ser tarde e quis dizê-lo. Penso que cheguei a abrir a boca, mas logo a fechei para ouvir o que ela contava, com doçura, com graça, com tal moleza que trazia preguiça à minha alma e fazia esquecer a missa e a igreja. Falava das suas devoções de menina e moça. Em seguida referia umas anedotas de baile, uns casos de passeio, reminiscências de Paquetá, tudo de mistura, quase sem interrupção. Quando cansou do passado, falou do presente, dos negócios da casa, das canseiras de família, que lhe diziam ser muitas, antes de casar, mas não eram nada. Não me contou, mas eu sabia que casara aos vinte e sete anos.

Já agora não trocava de lugar, como a princípio, e quase não saíra da mesma atitude. Não tinha os grandes olhos compridos, e entrou a olhar à toa para as paredes.

– Precisamos mudar o papel da sala, disse daí a pouco, como se falasse consigo.

Concordei, para dizer alguma coisa, para sair da espécie de sono magnético, ou o que quer que era que me tolhia a língua e os sentidos. Queria e não queria acabar a conversação; fazia esforço para arredar os olhos dela, e arredava-os por um sentimento de respeito; mas a idéia de parecer que era aborrecimento, quando não era, levava-me os olhos outra vez para Conceição. A conversa ia morrendo. Na rua, o silêncio era completo.

Chegamos a ficar por algum tempo, – não posso dizer quanto, – inteiramente calados. O rumor único e escasso, era um roer de camundongo no gabinete, que me acordou daquela espécie de sonolência; quis falar dele, mas não achei modo. Conceição parecia estar devaneando. Subitamente, ouvi uma pancada na janela, do lado de fora, e uma voz que bradava: "Missa do galo! missa do galo!"

– Aí está o companheiro, disse ela levantando-se. Tem graça; você é que ficou de ir acordá-lo, ele é que vem acordar você. Vá, que hão de ser horas; adeus.

– Já serão horas? perguntei.

– Naturalmente

– Missa do galo! – repetiram de fora, batendo.

– Vá, vá, não se faça esperar. A culpa foi minha. Adeus até amanhã.

E com o mesmo balanço do corpo, Conceição enfiou pelo corredor dentro, pisando mansinho. Saí à rua e achei o vizinho que esperava. Guiamos dali para a igreja. Durante a missa, a figura de Conceição interpôs-se mais de uma vez, entre mim e o padre; fique isto à conta dos meus dezessete anos. Na manhã seguinte, ao almoço falei da missa do galo e da gente que estava na igreja sem excitar a curiosidade de Conceição. Durante o dia, achei-a como sempre, natural, benigna, sem nada que fizesse lembrar a conversação da véspera. Pelo Ano-Bom fui para

Mangaratiba. Quando tornei ao Rio de Janeiro em março, o escrivão tinha morrido de apoplexia. Conceição morava no Engenho Novo, mas nem a visitei nem a encontrei. Ouvi mais tarde que casara com o escrevente juramentado do marido.

Texto extraído da página www.dominiopublico.gov.br , do Ministério da Educação.

Sobre o autor

Joaquim Maria Machado de Assis (Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1839 – idem, 1908). Contista, romancista, cronista, poeta, dramaturgo, crítico literário. Responsável pela criação de uma prosa realista tipicamente brasileira, o escritor deixa como legado obras em diferentes gêneros que colaboram com a análise de como nossa sociedade se constitui a partir de suas relações sociais, familiares, étnicas e de gênero. [...]

Continua em

<https://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa2815/machado-de-assis>.

8.8

O relógio de ouro, de Machado de Assis

Agora contarei a história do relógio de ouro. Era um grande cronômetro, inteiramente novo, preso a uma elegante cadeia. Luís Negreiros tinha muita razão em ficar boquiaberto quando viu o relógio em casa, um relógio que não era dele, nem podia ser de sua mulher. Seria ilusão dos seus olhos? Não era; o relógio ali estava sobre uma mesa da alcova, a olhar para ele, talvez tão espantado como ele, do lugar e da situação.

Clarinha não estava na alcova quando Luís Negreiros ali entrou. Deixou-se ficar na sala, a folhear um romance, sem compreender muito nem pouco ao ósculo com que o marido a cumprimentou logo à entrada. Era uma bonita moça esta Clarinha, ainda que um tanto pálida, ou por isso mesmo. Era pequena e delgada; de longe parecia uma criança; de perto, quem lhe examinasse os olhos, veria bem que era mulher como poucas. Estava molemente reclinada no sofá, com o livro aberto e, os olhos no livro, os olhos apenas, porque o pensamento, não tenho certeza se estava no livro, se em outra parte. Em todo o caso parecia alheia ao marido e ao relógio.

Luís Negreiros lançou mão do relógio com uma expressão que eu não me atrevo a descrever. Nem o relógio, nem a corrente eram dele; também não eram das pessoas suas conhecidas. Tratava-se de uma charada. Luís Negreiros gostava de charadas, e passava por ser decifrador intrépido; mas gostava de charadas nas

folhinhas ou nos jornais. Charadas palpáveis e sobretudo sem conceito, não as apreciava Luís Negreiros.

Por este motivo, e outros que são óbvios, compreenderá o leitor que o esposo de Clarinha se atirasse sobre uma cadeira, puxasse raivosamente os cabelos, batesse com o pé no chão, e lançasse o relógio e a corrente para cima da mesa. Terminada esta primeira manifestação de furor, Luís Negreiros pegou de novo nos fatais objetos, e de novo os examinou. Ficou na mesma. Cruzou os braços durante algum tempo e refletiu sobre o caso, interrogou todas as suas recordações, e concluiu no fim de tudo que, sem uma explicação de Clarinha, qualquer procedimento fora baldado ou precipitado.

Foi ter com ela.

Clarinha acabava justamente de ler uma página e voltava a folha com ar indiferente e tranqüilo de quem não pensa em decifrar charadas de cronômetro. Luís Negreiros encarou-a; seus olhos pareciam dois reluzentes punhais.

– Que tens? perguntou a moça com a voz doce e meiga que toda a gente concordava em lhe achar.

Luís Negreiros não respondeu a interrogação da mulher; olhou algum tempo para ela; depois deu duas voltas na sala, passando a mão pelos cabelos, por modo que a moça de novo lhe perguntou:

– Que tens?

Luís Negreiros parou defronte dela.

– Que é isto? disse ele, tirando do bolso o fatal relógio e apresentando-lho diante dos olhos. Que é isto? repetiu ele com voz de trovão.

Clarinha mordeu os beijos e não respondeu. Luís Negreiros esteve algum tempo com o relógio na mão e os olhos na mulher, a qual tinha os seus olhos no livro. O silêncio era profundo. Luís Negreiros foi o primeiro que o rompeu, atirando estrepitosamente o relógio ao chão, e dizendo em seguida à esposa:

– Vamos, de quem é aquele relógio?

Clarinha ergueu lentamente os olhos para ele, abaixou-os depois, e murmurou:

– Não sei.

Luís Negreiros fez um gesto como de quem queria esganá-la; conteve-se. A mulher levantou-se, apanhou o relógio e pô-lo sobre uma mesa pequena. Não se pode sofrer Luís Negreiros. Caminhou para ela, e segurando-lhe nos pulsos com força, lhe disse:

– Não me responderás, demônio? Não me explicarás esse enigma?

Clarinha fez um gesto de dor, e Luís Negreiros imediatamente lhe soltou os pulsos que estavam arrojados. Noutras circunstâncias é provável que Luís Negreiros lhe caísse aos pés e pedisse perdão de a haver machucado. Naquele momento, nem se lembrou disso; deixou-a no meio da sala e entrou a passear de novo, sempre agitado, parando de quando em quando, como se meditasse algum desfecho trágico.

Clarinha saiu da sala.

Pouco depois veio um escravo dizer que o jantar estava na mesa.

– Onde está a senhora?

– Não sei, não senhor.

Luís Negreiros foi procurar a mulher; achou-a numa saleta de costura, sentada numa cadeira baixa, com a cabeça nas mãos a soluçar. Ao ruído que ele fez na ocasião de fechar a porta atrás de si, Clarinha levantou a cabeça, e Luís Negreiros pôde ver-lhe as faces úmidas de lágrimas. Esta situação foi ainda pior para ele que a da sala. Luís Negreiros não podia ver chorar uma mulher, sobretudo a dele. Ia enxugar-lhe as lágrimas com um beijo, mas reprimiu o gesto, e caminhou frio para ela; puxou uma cadeira e sentou-se em frente a Clarinha.

– Estou tranqüilo, como vês, disse ele, responde-me ao que te perguntei com a franqueza que sempre usaste comigo. Eu não te acuso nem suspeito nada de ti. Quisera simplesmente saber como foi parar ali aquele relógio. Foi teu pai que o esqueceu cá?

– Não.

– Mas então...

– Oh! não me perguntes nada! exclamou Clarinha. Ignoro como esse relógio se acha ali... Não sei de quem é... deixa-me.

– É demais! urrou Luís Negreiros, levantando-se e atirando a cadeira ao chão.

Clarinha estremeceu, e deixou-se ficar onde estava. A situação tornava-se cada vez mais grave; Luís Negreiros passeava cada vez mais agitado, revolvendo os olhos nas órbitas, e parecendo prestes a atirar-se sobre a infeliz esposa. Esta, com os cotovelos no regaço e a cabeça nas mãos, tinha os olhos encravados na parede. Correu assim cerca de um quarto de hora. Luís Negreiros ia de novo interrogar a esposa, quando ouviu a voz do sogro, que subia as escadas gritando:

– Ó “seu” Luís! ó “seu” malandrim!

– Ai vem teu pai! disse Luís Negreiros; logo me pagarás.

Saiu da sala de costura e foi receber o sogro, que já estava no meio da sala, fazendo viravoltas com o chapéu-de-sol, com grande risco das jarras e do candelabro.

– Vocês estavam dormindo? perguntou o Sr. Meireles tirando o chapéu e limpando a testa com um grande lenço encarnado.

– Não, senhor, estávamos conversando...

– Conversando?... repetiu Meireles.

E acrescentou consigo:

– Estavam de arrufos... é o que há de ser.

– Vamos justamente jantar, disse Luís Negreiros. Janta conosco?

– Não vim cá para outra coisa, acudiu Meireles; janto hoje e amanhã também. Não me convidaste, mas é o mesmo.

– Não o convidei?...

– Sim, não fazes anos amanhã?

– Ah! é verdade...

Não havia razão aparente para que, depois destas palavras ditas com um tom lúgubre, Luís Negreiros repetisse, mas desta vez com um tom descomunalmente alegre:

– Ah! é verdade!...

Meireles, que já ia pôr o chapéu num cabide do corredor, voltou-se para o genro, em cujo rosto leu a mais franca, súbita e inexplicável alegria.

– Está maluco! Disse baixinho Meireles.

– Vamos jantar, bradou o genro, indo logo para dentro, enquanto Meireles, seguindo pelo corredor, ia ter à sala de jantar.

Luís Negreiros foi ter com a mulher na sala de costura, e achou-a de pé, compondo os cabelos diante de um espelho:

– Obrigado, disse.

A moça olhou para ele admirada.

– Obrigado, repetiu Luís Negreiros, obrigado e perdoa-me.

Dizendo isto, procurou Luís Negreiros abraçá-la; mas a moça, com um gesto nobre, repeliu o afago e foi para a sala de jantar.

– Tem razão! murmurou Luís Negreiros.

Daí a pouco achavam-se todos três à mesa do jantar, e foi servida a sopa, que Meireles achou, como era natural, de gelo. Ia já fazer um discurso a respeito da incúria dos criados, quando Luís Negreiros confessou que toda a culpa era dele, porque o jantar estava há muito na mesa. A declaração apenas mudou o assunto do discurso, que versou então sobre a terrível coisa que era um jantar requentado, – qui ne valut jamais rien.

Meireles era um homem alegre, pilhérico, talvez frívolo demais para a idade, mas em todo o caso interessante pessoa. Luís Negreiros gostava muito dele, e via correspondida essa afeição de parente e amigo, tanto mais sincera quanto que Meireles só tarde e de má vontade lhe dera a filha. Durou o namoro cerca de quatro anos, gastando o pai de Clarinha mais de dois em meditar e resolver o assunto do casamento. Afinal deu a sua decisão, levado antes das lágrimas da filha que dos predicados do genro, dizia ele. A causa da longa hesitação eram os costumes pouco austeros de Luís Negreiros, não os que ele tinha durante o namoro, mas os

que tivera antes e os que poderia vir a ter depois. Meireles confessava ingenuamente que fora marido pouco exemplar, e achava que por isso mesmo devia dar à filha melhor esposo do que ele. Luís Negreiros desmentiu as apreensões do sogro; o leão impetuoso dos outros dias tornou-se um pacato cordeiro. A amizade nasceu franca entre o sogro e o genro, e Clarinha passou a ser uma das mais invejadas moças da cidade.

E era tanto maior o mérito de Luís Negreiros quanto que não lhe faltavam tentações. O diabo metia-se às vezes na pele de um amigo e ia convidá-lo a uma recordação dos antigos tempos. Mas Luís Negreiros dizia que se recolhera a bom porto e não queria arriscar-se outra vez às tormentas do alto mar.

Clarinha amava ternamente o marido e era a mais dócil e afável criatura que por aqueles tempos respirava o ar fluminense. Nunca entre ambos se dera o menor arrufo; a limpidez do céu conjugal era sempre a mesma e parecia vir a ser duradoura. Que mau destino lhe soprou ali a primeira nuvem?

Durante o jantar Clarinha não disse palavra, – ou poucas dissera, ainda assim as mais breves e em tom seco.

“Estão de arrufo, não há dúvida”, pensou Meireles ao ver a pertinaz mudez da filha. “Ou a arrufada é só ela, porque ele pareceu-me lépido”.

Luís Negreiros efetivamente desfazia-se todo em agradados, mimos e cortesias com a mulher, que nem sequer olhava em cheio para ele. O marido já dava o sogro a todos os diabos, desejoso de ficar a sós com a esposa, para a explicação que reconciliaria os ânimos. Clarinha não parecia desejá-lo; comeu pouco e duas ou três vezes soltou-se-lhe do peito um suspiro.

Já se vê que o jantar, por maiores que fossem os esforços, não podia ser como nos outros dias.

Meireles sobretudo achava-se acanhado. Não era que receasse algum grande acontecimento em casa; sua idéia é que sem arrufos não se aprecia a felicidade, como sem tempestade não se aprecia o bom tempo. Contudo, a tristeza da filha sempre lhe punha água na fervura.

Quando veio o café, Meireles propôs que fossem todos três ao teatro; Luís Negreiros aceitou a idéia com entusiasmo. Clarinha recusou secamente.

– Não te entendo hoje, Clarinha, disse o pai com um modo impaciente. Teu marido está alegre e tu pareces-me abatida e preocupada. Que tens? Clarinha não respondeu; Luís Negreiros, sem saber o que havia de dizer, tomou a resolução de fazer bolinhas de miolo de pão. Meireles levantou os ombros.

– Vocês lá se entendem, disse ele. Se amanhã, apesar de ser o dia que é, vocês estiverem do mesmo modo, prometo-lhes que nem a sombra me verão.

– Oh! há de vir, ia dizendo Luís Negreiros, mas foi interrompido pela mulher que desatou a chorar.

O jantar acabou assim triste e aborrecido, Meireles pediu ao genro que lhe explicasse o que aquilo era, e este prometeu que lhe diria tudo na ocasião oportuna.

Pouco depois saía o pai de Clarinha protestando de novo que, se no dia seguinte os achasse do mesmo modo, nunca mais voltaria a casa deles, e que se havia coisa pior que um jantar frio ou requentado, era um jantar mal digerido. Este axioma valia o de Boileau, mas ninguém lhe prestou atenção.

Clarinha fora para o quarto; o marido, apenas se despediu do sogro, foi ter com ela. Achou-a sentada na cama, com a cabeça sobre uma almofada, e soluçando. Luís Negreiros ajoelhou-se diante dela e pegou-lhe numa das mãos.

– Clarinha, disse ele, perdoa-me tudo. Já tenho a explicação do relógio; se teu pai não me fala em vir jantar amanhã, eu não era capaz de adivinhar que o relógio era um presente de anos que tu me fazias.

Não me atrevo a descrever o soberbo gesto de indignação com que a moça se pôs de pé quando ouviu estas palavras do marido. Luís Negreiros olhou para ela sem compreender nada. A moça não disse uma nem duas; saiu do quarto e deixou o infeliz consorte mais admirado que nunca.

“Mas que enigma é este?” perguntava a si mesmo Luís Negreiros. “Se não era um mimo de anos, que explicação pode ter o tal relógio?”

A situação era a mesma que antes do jantar. Luís Negreiros assentou de descobrir tudo naquela noite. Achou, entretanto, que era conveniente refletir maduramente no caso e assentar numa resolução que fosse decisiva. Com este propósito recolheu-se ao seu gabinete, e ali recordou tudo o que se havia passado desde que chegara a casa. Pesou friamente todas as razões, todos os incidentes, e buscou reproduzir na memória a expressão do rosto da moça, em toda aquela tarde. O gesto de indignação e a repulsa quando ela a foi abraçar na sala de costura, eram a favor dela; mas o movimento com que mordera os lábios no momento em que ele lhe apresentou o relógio, as lágrimas que lhe rebentaram à mesa, e mais que tudo o silêncio que ela conservava a respeito da procedência do fatal objeto, tudo isso falava contra a moça.

Luís Negreiros, depois de muito cogitar, inclinou-se à mais triste e deplorável das hipóteses. Uma idéia má começou a enterrar-se-lhe no espírito, à maneira de verruma, e tão fundo penetrou, que se apoderou dele em poucos instantes. Luís Negreiros era homem assomado quando a ocasião o pedia. Proferiu duas ou três ameaças, saiu do gabinete e foi ter com a mulher.

Clarinha recolhera-se de novo ao quarto. A porta estava apenas cerrada. Eram nove horas da noite. A moça estava outra vez assentada na cama, mas já não chorava; tinha os olhos fitos no chão. Nem os levantou quando sentiu entrar o marido.

Houve um momento de silêncio.

Luís Negreiros foi o primeiro que falou.

– Clarinha, disse ele, este momento é solene. Respondes-me ao que te pergunto desde esta tarde?

A moça não respondeu.

– Reflete bem, Clarinha, continuou o marido. Podes arriscar a tua vida.

A moça levantou os ombros.

Uma nuvem passou pelos olhos de Luís Negreiros. O infeliz marido lançou as mãos ao colo da esposa e rugiu:

– Responde, demônio, ou morres!

Clarinha soltou um grito.

– Espera! Disse ela.

Luís Negreiros recuou.

– Mata-me, disse ela, mas lê isto primeiro. Quando esta carta foi ao teu escritório já te não achou lá; foi o que o portador me disse.

Luís Negreiros recebeu a carta, chegou-se à lamparina e leu estupefato estas linhas:

“Meu nhonhô. Sei que amanhã fazes anos; mando-te esta lembrança.

Tua laiá”

Assim acabou a história do relógio de ouro.

Texto extraído da página www.dominiopublico.gov.br , do Ministério da Educação.

Sobre o autor

Joaquim Maria Machado de Assis (Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1839 – idem, 1908). Contista, romancista, cronista, poeta, dramaturgo, crítico literário. Responsável pela criação de uma prosa realista tipicamente brasileira, o escritor deixa como legado obras em diferentes gêneros que colaboram com a análise de como nossa sociedade se constitui a partir de suas relações sociais, familiares, étnicas e de gênero. [...]

Continua em

<https://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa2815/machado-de-assis>.

8.9

Sobre escrever, de Ricardo Aleixo

Escrever porque esta é,
sem sombra de dúvida,
a melhor hora
para escrever.

Não escrever porque esta,
verdade seja dita,
é a melhor época
para não escrever.

Escrever porque esta,
convenhamos,
não é a melhor ocasião
para escrever.

Não escrever porque este,
antes e acima de tudo,
é o melhor turno
para não escrever.

Escrever porque este,

só um cego não vê,
é o melhor tempo
para escrever.

Não escrever porque este,
apesar dos pesares,
é o melhor mês
para não escrever.

Escrever porque esta,
até segunda ordem,
não é a melhor noite
para escrever.

Não escrever porque este,
em última instância,
não é o melhor século
para não escrever.

In: Ricardo Aleixo. *Pesado demais para a ventania* — Antologia poética.

São Paulo: Todavia, 2018, pp. 81-82.

Sobre o autor

Ricardo José Aleixo de Brito é mineiro de Belo Horizonte (MG), poeta, músico, produtor cultural, artista plástico e pesquisador intermídia.

COORDENAÇÃO
TÉCNICA



INICIATIVA



8.10

Diga-me alguma coisa, pelo amor de Deus!, de Sacolinha

O desafio foi colocado, eu não podia recuar. Afinal, nunca tinha deixado de escrever um texto. Meu lema ali naquele grupo sempre foi: “Tema dado é conto cumprido”. E vira e mexe vinham aqueles assuntos difíceis, contudo eu sempre tinha alguma inspiração e botava no papel. Mas dessa vez pegaram pesado demais, meu Cristo! Aprovaram o tema “espelho”. Na hora percebi que teria problemas. O que eu poderia escrever sobre esse assunto?

Nos primeiros três dias, fiquei caçando uma ideia em que pudesse investir. Como nada vinha, deixei a cabeça livre. Quem sabe se do nada não viria a bendita?

Não veio. Os dias foram se passando e o nosso encontro se aproximando. Resolvi então pedir ajuda. Perguntava a algumas pessoas:

– O que vem à sua cabeça quando eu digo a palavra “espelho”? Uma companheira de trabalho disse que essa palavra representa a verdade: “Aquela coisa de você olhar no espelho e ele te dizer tudo o que você é, sem falsidade, entende?”

Fiquei viajando nessa resposta e refleti sobre o nosso interior. Sim, porque o reflexo dessa verdade é somente externo, ele diz o que você é por fora. E por dentro?

Caramba! Fiquei todo contente por ter algo a escrever e não perdi tempo, fui transpirar na minha mesa de escrita. Iniciei o texto. Depois fiquei meia hora

para dar continuidade ao primeiro parágrafo. Não saiu merda que prestasse para adubo. Odeio começar um texto sem saber como vai acabar, sem roteiro, sem um guia...

Então desencanei e investi na pergunta com outras pessoas: – E você, fulano, o que vem à sua cabeça quando eu falo a palavra “espelho”?

Não ouvi nada de original. Ou seja, não é que eu não tinha ideia e nem o que escrever, o tema é que é complexo demais para escrevê-lo assim, em menos de um mês. Se for para ser óbvio é melhor nem começar.

Lembrei-me daquele espelho no teto do motel, mas deixei de lado. O tema não era erotismo.

Fui até a internet para ver se achava algo e encontrei o seguinte sobre o processo de produção de um espelho:

“Os fabricantes usam três camadas. A principal é uma superfície de metal superpolida, que fica no meio do espelho. Por trás dela, existe uma camada escura. Na frente do metal fica uma camada de vidro, que dá solidez ao espelho e protege a película metálica contra riscos. O passo inicial é a limpeza e o polimento do vidro. Feito isso, é hora de aplicar uma camada de prata junto com um produto químico que a faz aderir completamente ao vidro. A terceira etapa é pulverizar uma camada de tinta preta atrás da superfície de prata. Depois, o artefato passa por uma estufa para secar a tinta. E o espelho já está pronto para você admirar sua beleza”.

É. Interessante! Mas e a porra da ideia, meu santo?

Um dia antes do encontro resolvi encarar o tema. Fui até o espelho do quarto, coloquei uma cadeira, me acomodei e encarei o safado com olhos de desafio.

Foram uns quinze minutos de provocações, perguntas e suplícios. Nada consegui arrancar.

Desisti!

De repente vi duas pequenas manchas no meu nariz, criadas ao longo dos anos de uso dos óculos. Fiquei surpreso com aquilo. Aí percebi que há tempos não me via decentemente no espelho. Então aproveitei o momento e cheguei bem perto para namorar meu rosto e contemplar as mudanças que o tempo causou.

Voltei à posição inicial. E fiquei ali, a me olhar no misterioso espelho, à procura de uma ideia.

In: *Brechó, Meia-Noite e Fantasia*. Editora Patuá, 1ª edição; 2016, pp. 21–24.

Sobre o autor

Sacolinha nasceu em 9 de agosto de 1983 na cidade de São Paulo e é formado em Letras pela Universidade de Mogi das Cruzes (UMC). É escritor, autor de romances, livros de contos e crônicas. Em sua trajetória já esteve em programas de televisão como “Programa do Jô” (TV Globo), “Provocações”, “Metrópolis” e “Manos e Minas” (TV Cultura). Ganhou vários prêmios por seus livros e seus projetos. Desenvolve ainda uma palestra por semana nas escolas públicas do estado de São Paulo. Atualmente realiza o projeto “Literatura e Paisagismo – Revitalizando a Quebrada” que tem por objetivo a intervenção em espaços públicos com literatura, grafite e o plantio de árvores.

8.11

A gênese maraguá e a origem do mundo, de Yaguarê Yamã

Monãg fez Za'àpĩg, o Universo, e Guakap, o mundo, e os deixou sem habitantes. Apenas modelou Guakap com as montanhas e as planícies, e o deixou assim. Wasiry, filho de Monãg, vendo que o pai tinha feito apenas a parte sólida do mundo, desceu para a Terra e aqui criou todos os vegetais.

Wasiry fez isso porque queria morar no mundo. Depois de fazer todas as florestas e os campos com parte de seus cabelos, ele pegou um galho de **pau-d'arco** e começou a riscar o chão. Onde ele ia riscando, ia brotando água. Essa água saía de Piãguap, um mar subterrâneo onde morava Anhãga, todo-poderoso senhor do mal, que não gostava de Monãg nem de seu filho.

Por falha de Wasiry, algumas águas encantadas que faziam parte do aposento de Anhãga vieram à tona e deram origem ao lago encantado Waruã. Esse lago pode estar em todo lugar. Ninguém sabe quando e onde Waruã irá surgir, e ele nunca fica dois dias no mesmo local. E todos os que já foram até esse lago nunca mais voltaram, desapareceram para sempre em suas águas escuras, nas quais flutuam a maldade e a força de Anhãga.

Depois de criadas as florestas, o filho de Monãg pensou: “Não pode haver só vegetais. Agora vou criar os animais”.

Então ele foi até o lago e encheu uma cuia com água. Nessa água ele foi misturando barro amarelo, enquanto dizia:

– Saíam daqui os animais quadrúpedes e de caça!

Logo apareceram a anta, o macaco, a cutia, a capivara, o veado e a paca, que saíram correndo e foram habitar a parte enxuta da floresta. Wasiry encheu mais uma cuia com água, que dessa vez ele misturou com barro vermelho, dizendo:

– Saíam daqui as espécies de animais que habitarão os **charcos** e **ygapós!**

Assim apareceram o jacaré, o sapo e a cobra. Wasiry encheu outra cuia com água, à qual misturou barro preto. Dessa mistura nasceram os peixes que foram habitar os lagos e rios.

Wasiry foi então até o meio da floresta, fez um fogo com casca de **sarakura'mirá**. Apanhou com as mãos pedacinhos de nuvens e jogou-os no fogo, ordenando:

– Saíam daqui aves pretas, brancas e coloridas para embelezar o céu!

No mesmo instante, pássaros de todos os tipos e cores saíram voando do meio do fogo. Só que, quando a galinha, a saracura e a seriema quiseram levantar voo, Wasiry as impediu com as mãos e elas saíram correndo para o meio do mato.

Assim Wasiry criou os animais e a cada um deu uma serventia na natureza. E a alguns deu a sua bênção para lhe servirem de alimento. Daí em diante, então, seus alimentos foram o veado, os peixes e a **makukawa**.

Depois disso, Wasiry quis descansar. Fez uma casa de folhas de **karanã**, amarrou sua rede e dormiu por muitos anos.

Wasiry acordou descansado e viu que tinha feito tudo conforme o pai tinha pensado. Passou a viver no meio dos animais, mas ainda não estava satisfeito. Um dia, sentindo-se sozinho, pegou muitas **sororinas** e muitos jacamins, reuniu-os na margem do **paraná** do Urariá e os transformou em gente. As **sororinas** transformaram-se em mulheres e os jacamins em homens. Assim surgiu a raça humana. Então Wasiry ficou muito feliz.

Com o tempo essas pessoas foram se modificando e se juntando em grupos para povoar a Terra. Dos irmãos Yakumã, Ukumã-wató e Anhyã-muasawê, surgiu o povo Mawé; de Hairu e Karu-sakaibê surgiu o povo Munduruku; de Baíra surgiu o povo Parintintim e outros povos, como os Arara e os Arapium. Muita gente saiu pelo mundo para morar em lugares longínquos, como os Karaywa, os brancos, e os Tapaiwna, os negros.

Mas Wasiry não queria ficar sozinho de novo. Juntou-se com uma moça muito bonita que tinha acabado de surgir, levou-a para casa, cobriu-a de pinturas e a desposou. Dessa união nasceram Ebenzekê, Tuazep, Gwapek e Mazoap. Foram esses os ancestrais do povo Maraguá e deles descendem seus quatro clãs maiores.

Os Maraguá, portanto, são filhos legítimos de Wasiry. Falam o idioma ensinado por ele e sua cultura é a que Wasiry trouxe do céu, onde morava com seu pai Monãg. Entre as tradições que Wasiry deu a seu povo estão a arte de fabricar vasilhas de cerâmica de formas muito bonitas, as pinturas corporais como as que fez em sua esposa, o costume de apontar os dentes, deixando os como os da

piranha, para melhor mastigar os peixes, os hábitos alimentares e o rito de passagem para a idade adulta. Nesse rito, a criança deve desafiar o animal que é filho do espírito inimigo de seu protetor. Se conseguir matá-lo, provará sua valentia e sua capacidade de ser um grande guerreiro.

Wasiry viveu feliz por muito tempo. Depois de longos anos, sua esposa, que era mortal, faleceu. Muito triste, Wasiry atravessou o portal do Angaretama, o mundo superior em que então morava seu pai, Monãg. Mas ele deixou para seus descendentes toda a beleza e a arte divinas para que eles continuassem construindo a cultura maraguá.

O território dos Maraguá fica na região do médio Abacaxis, do rio Mamuru e do **paraná** do Urariá. Antigamente, voavam por esse território homens-morcegos, os Zorak, que os brancos chamam de Morceganjos. Eram criaturas **visajentas** de Anhãga, senhor do mal, a quem obedeciam, prestando-lhe serviços malignos. Os Morceganjos tinham forma de gente, mas sua parte de cima mais grossa e a de baixo mais fina. Não tinham mãos, mas tinham asas no meio das costas. Seus dentes eram pontiagudos e sua língua parecia uma cobra. Moravam ao redor do lago perdido Waruã, de onde ninguém voltava.

Nesse lago sagrado havia centenas de cavernas escuras. Nelas moravam esses demônios, que estavam sempre saindo para espiar se havia humanos por perto.

Certa vez, Ebenzekê, Parket e Ezayerê, jovens heróis maraguá, decidiram fazer alguma coisa para livrar seu povo desses homens-morcegos, que devoravam gente. Então os três rumaram para o lago Waruã. Quando chegaram, um **inambu**

saiu voando e foi pousar bem na porta de uma das cavernas. O homem-morcego que morava nela saiu, olhou, mas não viu nada, pois os rapazes deitaram-se no chão. Depois que o demônio entrou de novo na caverna, os heróis tornaram a avançar. Outro pássaro voou até a porta da caverna. O homem-morcego, que era o vigia Ysarabiá, tornou a sair, e mais uma vez não viu nada. Assim, os três jovens maraguá continuaram avançando, e, depois, ficaram esperando anoitecer. Quando finalmente escureceu, eles entraram na caverna, que estava cheia de homens-morcegos, todos deitados em redes, uns por cima dos outros. O chefe deles estava dormindo de cabeça para baixo, pendurado na cumeeira. Os heróis acenderam uma tocha, pegaram seus porretes e foram derrubando um por um. Depois correram para fora e ficaram esperando. Logo os homens-morcegos começaram a sair, muito zangados, e os três rapazes foram matando cada um que passava pela porta. O único que não morreu foi Ezamume, o chefe dos Morceganjos. Ele escapou, voando para a parte mais profunda da caverna, de onde nunca mais voltou. Mas essa é a versão de alguns pajés, pois outros acreditam que ele continua voando por aí, vingando-se dos humanos.

Quanto a Monãg, ele é o deus todo-poderoso, senhor dos mistérios de Angaretama, mundo dos espíritos e das entidades superiores. Lá é seu novo lar, para onde ele se mudou quando seu filho o deixou para vir para o mundo. De lá, Monãg olha por seus netos, filhos de Wasiry. Ele ordena que o sol aqueça os dias frios e que a lua ilumine as noites escuras. Está sempre acompanhado de sua ajudante, uma ariranha muito astuta, que consegue expulsar os Morceganjos quando eles atacam as aldeias dos Maraguá.

Wasiry é considerado o Primeiro Pajé. Ele criou os curandeiros e ajuda seu pai a proteger as florestas e os segredos do Universo escondidos no cume das montanhas.

In: Yaguarê Yamã. *Murũgawa: mitos, contos e fábulas do povo Maraguá*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2007, pp. 5-10.

Glossário:

pau-d'arco – ipê.

charco – porção de água estagnada, de pouca profundidade.

ygapó – pântano, floresta alagada

sarakura'mirá – árvore cuja casca os Maraguá usam para fazer remédios.

makukawa – ave preta e branca, da família dos galináceos.

karanã – vegetal parecido com a cana, muito comum nas várzeas da Amazônia.

sororina – ave galinácea não domesticável da Amazônia.

jacamim – árvore nativa da floresta Amazônica.

paraná – rio, braço de rio.

visajento – propenso à manifestação do demônio, mal-assombrado, que pode se transformar em assombração ou demônio.

inambu – tipo de ave robusta, de pernas grossas e cauda pequena ou inexistente.

Sobre o autor

Yaguarê Yamã é natural da região do rio Paraná Urariá, Amazonas, e pertence aos povos Maraguá e Saterê-Mawé. É escritor, artista plástico, ilustrador, palestrante e professor.

COORDENAÇÃO
TÉCNICA



INICIATIVA



8.12

Ka'apora'rãga e as mães da mata, de Yaguarê Yamã

Dentro da floresta, cada lugar, cada gruta, tudo é mágico. Ao redor de cada **sapopema** há um espírito. Os seres que habitam a selva estão por toda parte, olhando, ouvindo, descansando debaixo das árvores ou nos seus galhos. No meio de tanto mato nada aparece, mas o ser humano sabe que seus movimentos estão sendo observados. Todo vegetal tem sua mãe protetora, e nada foge aos olhos da poderosa mãe de todas elas, a senhora Ka'apora'rãga – espírito protetor da floresta.

Ela foi encarregada de cuidar do mundo vegetal. Monãg é seu grande amigo e Anhãga é seu hóspede, assim como todos os seres fantásticos. Entre eles está a Tapirayawara, espírito protetor dos felinos, e Yanauy, espírito protetor dos cachorros. A casa de Ka'apora'rãga é o mundo natural, e todas as entidades naturais precisam dela para sobreviver. Assim, a casa da hospitaleira Ka'apora'rãga é a morada dos Kurupyras, dos Jumas, dos Mapinguarys, dos Waurá-Anhãgas, das **visajes**, dos bichos **visajentos**, etc. E todos têm que ajudar a protegê-la e cuidar dela, por isso castigam quem a maltrata. Por gratidão à senhora Ka'apora'rãga são incapazes de derrubar uma árvore de sua morada ou de quebrar um só de seus galhos.

Ka'apora'rãga, por sua vez, além de hospitaleira é bondosa. Monãg aprecia seu trabalho. Ela é o mais amistoso de todos os espíritos, não tem nenhum inimigo

natural. Convive bem com todas as entidades, inclusive com Anhãga e seus demônios Waurá-anhãga. Esses demônios, aliás, são os verdadeiros ajudantes da Ka'apora'rãga e, na verdade, fazem um grande bem à natureza afugentando aqueles que a depredam.

Certo dia, depois que nós, humanos, fomos criados por Wasiry, Ka'apora'rãga nos disse:

– Vocês estão surgindo agora e são como a menina dos olhos de Wasiry. Eu os hospedarei, darei amor aos seus filhos. Vocês poderão usufruir meus bens e extrair de minha casa o alimento para seu sustento. Serão felizes convivendo comigo. Mas o que poderão me dar em troca? Pois bem, vocês poderão me pagar cuidando dos meus animais, das minhas árvores e dos meus minerais.

Ka'apora'rãga quis dizer que os seres humanos deveriam cuidar da natureza porque viveriam nela e dela tirariam seu sustento. Esse foi o acordo que Ka'apora'rãga fez com os nossos avós, mas muitas vezes nos esquecemos de cumpri-lo. E elas nos castiga sempre que ultrapassamos o limite de sua compaixão.

In: Yaguarê Yamã. *Murugawa: mitos, contos e fábulas do povo Maraguá*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2007, p. 77-78.

Glossário:

sapopema – raiz grossa e chata.

visaje – aparição, assombração, demônio.

visajento – propenso à manifestação do demônio, mal-assombrado, que pode se transformar em assombração ou demônio.

Sobre o autor

Yaguarê Yamã é natural da região do rio Wrariá, Amazonas, e pertence ao povo Maraguá. É escritor, artista plástico, ilustrador, palestrante e professor.

8.13

Meus olhos bonitos, de Yaguarê Yamã

(história contada por Ag'wã Aripunã)

Esta é a história da mais bela moça maraguá que já existiu. Seu nome era Cereçá-purãga, que significa "meus olhos bonitos". Ela era filha do pajé Apinayé'ringa, lendário curandeiro da região do rio Urariá.

Naquele tempo, os Maraguá estavam em guerra com os Munduruku. Os dois povos viviam acusando um ao outro de ter invadido seu território. Seus chefes e suas famílias só entravam em contato quando se tratava de declarar guerra. O território maraguá incluía o rio Arapium, no baixo Tapajós, e recomeçava no paraná* do Urariá, estendendo-se até o rio Abacaxis, ao sul da ilha Tupinamba'rana. Aí começava o território dos inimigos, disputado pelos dois povos. Seus guerreiros viviam em alerta, a qualquer sinal de perigo saíam em defesa de seu território.

Cereçá-purãga era de uma beleza perfeita. Dava gosto vê-la andar, graciosa, pela aldeia. Todos os jovens maraguá ansiavam por namorá-la depois que ela saísse da Piãruka, a casa de reclusão onde seria preparada para a vida de mulher adulta. A fama de beleza tinha atravessado as fronteiras de seu povo, chegando ao conhecimento até de guerreiros e futuros chefes inimigos.

Entre os guerreiros maraguá, havia um que se destacava. Seu nome era Guiraeté e era tuxawaray, isto é, herdeiro do chefe. Seu pai era Guirapó, tuxa-wa-geral da nação Maraguá.

Depois de passar pelo ritual de sua primeira menstruação, Cereçá-purãga saiu da casa de reclusão e foi proclamada "mulher virgem". Então seu pai, o pajé Apinayé'rangá, atendendo ao pedido do tuxa-wa-geral, a fez tornar-se noiva de Guiraeté. O tuxawaray ficou radiante. Seus amigos o felicitavam, e os rapazes mais belos e sedutores o invejavam por ter se tornado noivo daquela moça tão linda e cobiçada.

No dia do noivado, o debukiry* de peixes e caças foi estendido nas mesas por todo o terreiro da tawa* principal. Além das pessoas da aldeia, muita gente veio de longe, de outras tawa*, para assistir ao ritual do noivado. Por isso ninguém reparou na presença de um rapaz estranho no meio da multidão.

Num momento de distração, a noiva olhou para aquele jovem e na mesma hora se apaixonou por ele. Apesar de seu noivo ser filho do chefe, um jovem poderoso com quem qualquer moça gostaria de se casar, Cereçá percebeu que o dono de seu coração era outro. Acontece que, além de ser um desconhecido, aquele rapaz era inimigo de seu povo. Mas isso Cereçá ainda não sabia.

Alguns dias depois, o desconhecido estava escondido na floresta para observar Cereçá. Quando ela passou para ir trabalhar na roça de sua mãe, ele a chamou. Cereçá aproveitou um momento em que as amigas que estavam com ela tinham se afastado e correu ao encontro do amado. Então, apesar do medo de ser descoberta, lançou-se em seus braços e o beijou apaixonadamente. Então lhe perguntou quem ele era e de que aldeia ele vinha. O rapaz não escondeu nada.

- Meus lindos olhos meigos, sou um Samurá. Mas, por piedade, não vá embora.

Cereçá-purãga soube então que tinha se apaixonado por Oderu-obóri, herdeiro do povo Munduruku, inimigo de seu povo. Assustada, a moça se soltou dos braços do rapaz e voltou correndo para perto das amigas que a esperavam. Ao vê-la tão perturbada, elas perguntaram o que tinha acontecido. Cereçá não dizia nada, só chorava muito, pedindo aos deuses que a levassem e protegessem seu povo daquela tragédia tão grande. Sentia que aquele amor era uma traição à sua gente, precisava esquecê-lo de todo jeito.

Um dia antes do casamento de Çereçá, Oderu-obóri a procurou e insistiu que ela fugisse com ele. Diante da recusa da moça, seu amado disse-lhe que, nesse caso, ele voltaria para o território de seu povo. Com medo de perdê-lo para sempre, Çereçá propôs:

- Fique escondido perto da aldeia. À tardinha vou dar um jeito de ir ao seu encontro. Meu corpo será seu e seremos felizes para sempre.

Mesmo sabendo que estava correndo perigo, o rapaz aceitou fazer a vontade de sua amada. Só que nem deu tempo para a moça se deitar com seu amado proibido. Naquele mesmo dia, Guiraeté e outros guerreiros maraguá, andando pelos arredores da aldeia, prenderam seis guerreiros inimigos, entre eles Oderu-obóri. Da maloca de seus pais, com os olhos cheios de lágrimas, Çereçá via o amado no pátio da aldeia, sendo interrogado pela multidão. Todos queriam saber o que ele fazia nas vizinhanças. Guiraeté fazia um discurso inflamado, acusando o inimigo de querer aprisionar algum maraguá ou roubar alguma virgem, talvez até

sua própria noiva. Então Çereçá não aguentou. Não suportava ver seu grande amor ser insultado e maltratado. Saiu da maloca, foi até o meio da multidão e falou:

– Meu pai e senhor chefe dos grandes Maraguá, me perdoem. Fiz um mal terrível a meu povo, mas não me arrependo. Há algum tempo venho amando em silêncio O jovem guerreiro que vocês prenderam, filho do tuxawa* de nossos inimigos. Por amor de nossos antepassados, peço que me matem em seu lugar. Não sou digna de ser mulher de Guiraeté.

O povo inteiro se surpreendeu, mas Guiraeté fingiu não ter ouvido e ordenou que levassem sua noiva de volta para casa. Aquela noite, ao saber da prisão do filho de seu chefe, os Munduruku invadiram a aldeia inimiga para resgatá-lo. Foi uma guerra arrasadora, que provocou muitas mortes de ambos os lados. Muitos Munduruku eram mortos ao tentar chegar à maloca em que Oderu-obóri estava preso, vigiado por dois guardas.

A vitória dos Maraguá parecia próxima. Quando seu chefe, Guarapó, abriu os braços para comemorá-la, uma lança inimiga se cravou em seu peito e ele morreu. Ao saber da morte do pai, Guraeté deixou o campo de batalha e voltou para a aldeia, angustiado. Cereçá-purãga, então, temendo que o noivo matasse seu amado, saiu escondida e conseguiu entrar na maloca em que Oderu-obóri estava preso. Livrando-o das amarras, a moça entregou-se para ele, que lhe tirou a virgindade.

Quando Guiraeté chegou à porta, Çereçá correu para ele, dando tempo para que seu amado fugisse. Em seguida, ela pegou um punhal e se suicidou.

Oderu-obóri voltou para a aldeia dos Munduruku e nunca mais foi encontrado pelos Maraguá.

Na manhã seguinte, cada povo enterrou seus mortos. Entre os corpos estava o de Çereçá-purãga, "meus olhos bonitos", a moça que se entregou ao inimigo de seu povo e o livrou das mãos do noivo que ela nunca havia amado.

In: Yaguarê Yamã. *Murũgawa: mitos, contos e fábulas do povo Maraguá*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2007.

Glossário

A língua dos termos indígenas e regionalismos deste glossário foi estabelecida pelo autor. Algumas dessas palavras constam dos dicionários de língua portuguesa, às vezes, escritas de maneira diferente. Nesses casos, no final do verbete está indicada entre colchetes a grafia registrada dos dicionários.

debukiry – festa, banquete, reunião.

paraná – rio, braço de rio.

tawa – aldeia indígena [taba].

tuxawa – governante, líder mawé [tuxaua].

Sobre o autor

Yaguarê Yamã é natural da região do rio Wrariá, Amazonas, e pertence ao povo Maraguá. É escritor, artista plástico, ilustrador, palestrante e professor.

9. ANEXOS

9.1

A literatura, os jovens e a escola: caminhos para a leitura literária e a formação de leitores

Esdras Soares e Lara Rocha

Há algum tempo, discute-se a noção de que estamos vivendo uma espécie de crise no ensino de literatura, potencializada pelo avanço tecnológico e por rápidas mudanças no mundo contemporâneo. No Brasil, a situação se agrava devido ao baixo letramento da população e a um projeto educacional tecnicista, implementado nas últimas décadas pelas classes dominantes, que visava formar mão de obra para prosseguir com a industrialização acelerada que o país necessitava, levando essa crise a patamares mais altos.

Embora nos últimos anos tenha se avançado bastante na questão da presença da literatura na escola, ela ainda é um grande desafio para os professores e, é claro, para os estudantes. Talvez as primeiras perguntas sejam o que significa ensinar literatura e como se pode ensinar literatura.

Responder a essas questões não é tarefa fácil, uma vez que as adversidades são muitas e de toda ordem: concepções retrógradas sobre a

literatura, desinteresse por parte dos estudantes, falta de tempo dos próprios professores para dedicar-se à leitura literária, infraestrutura precária, falta de acesso aos livros, indisciplina e um universo de problemas sociais. Soma-se a isso uma formação inicial frágil, que não nos prepara para as especificidades que são próprias do texto literário e da realidade escolar.

Este artigo busca colocar essas questões em perspectiva – que de maneira mais abrangente também podem ser entendidas como elementos da crise mencionada acima –, traçar um percurso histórico da interface entre literatura e educação, problematizar a maneira que a literatura aparece nas aulas – quando aparece! – e compartilhar possíveis caminhos.

A literatura como ferramenta, ontem e hoje

Em seu texto “Literatura, escola e leitura”, Regina Zilberman (2008) propõe uma visita ao percurso histórico da interface entre literatura e educação. A autora retorna à Antiguidade e reflete sobre a Educação Moral e Social promovida pelas tragédias gregas e epopeias; à Idade Média, período no qual a literatura era entendida como parte da Gramática, Retórica e Lógica; e ao Renascimento, em que a literatura era utilizada para o ensino do Grego e do Latim.

Entre os séculos XVII e XVIII, surge o modelo moderno de escola e a educação se torna obrigatória e responsabilidade dessa instituição. Nesse momento, a literatura segue com propensão educativa, mas de outra natureza, deixando de ter finalidade ética para privilegiar um caráter linguístico. Em um

contexto de consolidação dos Estados Nacionais – isto é, a centralização do poder político e econômico –, o estudo da literatura nacional passa a compor as propostas pedagógicas da escola, como maneira de dar força à língua estabelecida como nacional e às ideologias dominantes.

Contemporaneamente, parece-nos que a escola não passou incólume por esse processo. No contexto brasileiro, até a década de 1970, a literatura era entendida como um meio de transmitir a norma culta e incutir valores morais. A partir dessa década, com a entrada da literatura no então 2º-grau, é adotada uma abordagem cronológica e historiográfica, com foco em características de uma época, e a literatura também passa a ser utilizada para o ensino da língua.

Desde então, o ensino da literatura move-se entre dois objetivos: ajuda a conhecer a norma linguística nacional, de que é simultaneamente a expressão mais credenciada; e, arranjada segundo um eixo cronológico, responde por uma história que coincide com a história da região de quem toma o nome e cuja existência acaba por comprovar. (Zilberman, 2008, p. 49.)

Dessa forma, não é exagero dizer que, em contextos escolares, tradicionalmente, a literatura tem funcionado como uma espécie de ferramenta ou apoio (Todorov, 2010), que auxilia no ensino da língua e difunde a história do país e do mundo²⁰⁹. Além disso, observa-se uma abordagem calcada na historiografia

²⁰⁹ É necessário atentarmos para o fato de que “a história do país e do mundo” tradicionalmente diz respeito a apenas uma história: a dos europeus, relegando a segundo plano, ou mesmo à invisibilidade, a história dos indígenas e dos africanos e seus descendentes no Brasil.

literária, que busca estabelecer uma série de autores e escolas literárias, com suas características próprias e engessadas.

Tudo isso nos leva à constatação de que as aulas hoje abordam diversas coisas, mas literatura não é uma delas. Por mais que essa maneira de ensinar pareça um porto seguro – e é frequentemente apregoada por algumas universidades e livros didáticos – acreditamos que se trata, na verdade, de uma armadilha, que pode afastar cada vez mais crianças e jovens de um direito fundamental: o direito à literatura (Candido, 2011).

Rumos da literatura em sala de aula

Quem de nós, em nossas aulas, nunca se pegou usando um trecho de um conto para ensinar um pronome? Ou um poema para ensinar rima aos pequenos? Ou nas aulas com o Ensino Médio, repassando exaustivamente as características das tais escolas literárias (“– O Barroco é rebuscado, exagerado, mostra o dualismo e as contradições dos seres humanos...”, “– O Realismo valoriza a objetividade, faz uma crítica à hipocrisia da sociedade...”)? Ou repetindo categorias, constantemente esvaziadas, como narrador, tempo e espaço?

Com relação ao Ensino Médio, sabemos que em muitos casos essa abordagem ocorre em função dos exames vestibulares, que tradicionalmente exigem essa forma de entendimento do fenômeno literário. Além disso, estamos acostumados a trabalhar o texto de maneira técnica, afinal nossa formação como professores foi realizada dessa maneira. Somado a isso, um esquema mais rígido

de sala de aula – fileiras, texto na lousa e prova de verificação de leitura – oferece para as aulas de literatura certa “seriedade”, o que se torna uma preocupação pela forma com que elas frequentemente são entendidas por estudantes e colegas. Assim, somos engolidos por tantas questões que às vezes até deixamos de levar o texto literário para a sala, restringindo a aula apenas à análise de dados.

E, então, da maneira como estamos fazendo, deixamos nossa turma com vontade de conhecer mais aquele texto? Ficam interessados? Se estudos, pesquisas, relatos de estudantes e nossa própria experiência mostram que isso não funciona bem, de que outra maneira isso poderia ser feito? Quais são os outros caminhos?

Viabilizar e vivenciar experiências significativas com a literatura

Antes, pontuamos algumas críticas em relação a uma abordagem historiográfica e técnica da literatura. Isso não significa, contudo, que se deve desconsiderar o contexto histórico em que determinado texto foi produzido; também não quer dizer que se deva deixar de estudar os aspectos formais de um texto. Afinal são dados e informações extremamente relevantes para a compreensão dos autores de uma época e do próprio texto literário em si. Mas trata-se de enriquecer o entendimento de um texto com nossas experiências contemporâneas.

A leitura de obras de outras épocas pode encontrar bastante resistência, por parte dos estudantes e até de nós mesmos. É possível que textos de tantos

séculos dialoguem com essa geração? E por que não colocar essas temporalidades e temas em diálogo? O que Machado de Assis e Racionais MC's têm em comum? Como aproximar Maria Firmina e Conceição Evaristo? Essas e várias outras perguntas podem nos auxiliar a dar conta do seguinte desafio: “É fundamental que professores e alunos possam atualizar os sentidos de diferentes produções literárias e responder a seguinte questão: afinal, o que esse(s) texto(s) me diz(em) hoje?” (Martin, 2016, p. 127).

O que se propõe aqui é enxergar o texto literário como obra de arte e viabilizar situações em que os estudantes se envolvam com a literatura. Que eles possam se apaixonar pelo texto, bem como criticar, odiar e questionar, afinal envolver-se é diferente de simplesmente gostar de tudo que lhes é apresentado. Em muitos casos, as práticas de leitura que ocorrem na escola oferecem poucas possibilidades de expressão da subjetividade dos estudantes, que geralmente são obrigados a concordar com uma análise e interpretação que já vêm acompanhadas do oferecimento do texto.

Pesquisas acadêmicas das últimas décadas e documentos educacionais oficiais, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), estabelecem as noções de “leitura literária” e “formação de leitores”, ao invés do conceito de “ensino de literatura”. Isso porque “ensino” pressupõe um professor, uma figura de autoridade que pode transmitir um “saber correto” sobre a literatura, enquanto os outros termos supõem um leitor, um sujeito, que participa ativamente do ato da leitura e da construção de sentidos. Essa mudança evidencia a ironia de que há muito

tempo existe uma exclusão do leitor nas práticas educacionais e é necessário transformar essa realidade.

Podemos supor que um foco maior nos aspectos subjetivos impossibilita um estudo mais atento da obra. Entretanto, se o nosso objetivo é a formação de leitores, devemos aproveitar a potência que o texto literário tem de dialogar com cada um. A leitura não é somente uma atividade cognitiva e “o processo de elaboração semântica enraíza-se na experiência do sujeito” (Rouxel, 2012, p. 278). Então, parece-nos que uma abordagem distanciada do texto literário impede que leituras bastante singulares afluam. E por que não trazer essa singularidade para a sala de aula? Por que não fazer disso o tema das conversas?

Bem, mas é possível concretizar essas propostas? É possível aprender (e ler!) literatura sem uma prova de verificação de leitura? E como fazer os estudantes ficarem à vontade para falar do texto? Muitos nem sequer prestam atenção nas aulas, como estimular a participação sobre temas que podem ser tão subjetivos?

Este artigo não ambiciona ser uma fórmula pronta, mas uma conversa aberta e franca. Assim como vocês, diariamente enfrentamos os desafios da sala de aula e às vezes acertamos, às vezes não. O que propomos aqui é nos permitir criar novos olhares e novas dinâmicas para viabilizar a leitura literária e a formação de leitores.

Comunidade de leitores como estratégia

Se estamos nos propondo a encarar de outra maneira as aulas, precisamos entender a participação dos estudantes de outro modo também. A professora e escritora norte-americana bell hooks²¹⁰ (2013) nomeia de “Comunidade de aprendizado” o espaço seguro e acolhedor, em que a presença de estudantes e educadores é valorizada. Isso quer dizer que precisamos compreender que cada sujeito influencia a dinâmica da sala de aula, e, à sua maneira, contribui para a aprendizagem. Nesse espaço, todas as falas devem ser escutadas, acolhidas e coletivamente pensadas: novamente, discordar não é um problema, mas é fundamental que se sintam confortáveis para falar.

Comprendemos que a construção de uma “Comunidade de leitores” é uma importante estratégia para envolver estudantes e fazer que se sintam seguros para dividir suas percepções e ideias. Dessa maneira, torna-se possível a leitura compartilhada de textos literários, de modo que tenham vontade e sintam-se convidados a dividir seus olhares acerca do texto.

Pode parecer óbvio para algumas pessoas, mas é importante ressaltar que é fundamental que o texto literário seja lido durante as aulas. Mesmo que a turma tenha os exemplares e leia em casa, esse momento de leitura compartilhada é extremamente rico. Dele podem surgir novos olhares e discussões interessantes. Muitas vezes, trechos que nos passam despercebidos, numa segunda leitura, ou na voz de outra pessoa, ganham força.

²¹⁰ O pseudônimo da autora é grafado assim mesmo, em letras minúsculas. Segundo ela, a ideia é dar enfoque ao conteúdo da sua escrita e não à pessoa.

Nesse momento, o papel do professor é crucial. Sabemos que existem detalhes, caminhos, que estão presentes no texto, mas nem sempre são percebidos, então é nossa função provocar, alertar e apresentar elementos que possibilitem essa leitura mais completa da obra, além de viabilizar o diálogo entre diferentes interpretações. O escritor Marcelino Freire, debruçando-se sobre experiências de leitura literária na escola, afirma que “se o aluno vivencia essa leitura em sala de aula, ele sente que o professor é um companheiro e não alguém que exige respostas para perguntas” (Freire, 2018, n.p.).

Mais leitores, mais oportunidades

É comum ouvir que os jovens de hoje leem pouco, que não gostam de ler, que preferem o celular e as redes sociais, sobretudo no Brasil – mas será que isso é verdade? Primeiro, não é o que o número de alfabetizados que mantém alguma prática de leitura, em relação a décadas passadas, nos mostram. Ademais, não é a realidade que o interesse e a mobilização da juventude por ações de cunho literário descortinam. Movimentos, espaços e ferramentas, como saraus, slams, batalhas de rimas, bibliotecas comunitárias, canais de vídeo e podcasts sobre livros apontam que os jovens estão dispostos não só a ler literatura, mas a conversar sobre as leituras, produzir e compartilhar textos próprios, além de buscar formar outros leitores.

Essas manifestações, cada vez mais comuns, principalmente nas periferias desse Brasil afora, tiram a literatura da estante e colaboram para a sua popularização. O que esses espaços têm em comum são a presença de textos e

uma mediação que abordam temas do cotidiano e falam de experiências muito semelhantes às das pessoas que frequentam e acessam esses lugares. Também se pode observar uma diversidade de autores e obras. Com isso, muitos jovens têm encontrado na literatura um verdadeiro lugar de existência, de ser e de se colocar no mundo.

Está aí uma grande oportunidade para nós professores. Os jovens leem, sim. Então, por que não transformar nossas aulas de literatura – agora Comunidade de leitores – em lugares como esses? Fica o convite!

Referências bibliográficas

CANDIDO, Antonio. “O direito à literatura”, in: Vários escritos. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2011, pp. 171–193.

hooks, bell. Ensinando a transgredir: educação como prática da liberdade. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

MARTIN, Vima Lia de Rossi. “Algumas propostas para o ensino das literaturas africanas e afro- -brasileira no Ensino Médio”. Revista do Núcleo de Estudos de Literatura Portuguesa e Africana da UFF, v. 8, nº 17, dez., 2016, pp. 125–132.

ROUXEL, Annie. “Práticas de leitura: quais rumos para favorecer a expressão do sujeito leitor?” Cadernos de Pesquisa, v. 42, nº 145, jan./abr., 2012, pp. 272–283.

TODOROV, Tzvetan. A literatura em perigo. 3ª ed. Rio de Janeiro: Difel, 2010.

ZILBERMAN, Regina. “Literatura, escola e leitura”, in: Literatura & Ensino. Maceió: Edufal, 2008, pp. 45–60.

Sobre os autores

Esdras Soares é técnico de programas e projetos do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC Educação), onde integra a equipe do Programa Escrevendo o Futuro / Olimpíada de Língua Portuguesa. Mestrando em Letras – Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa, pela Universidade de São Paulo (USP).

Lara Rocha é professora de Língua Portuguesa da rede municipal de São Paulo. Mestranda em Letras – Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa, pela Universidade de São Paulo (USP).

Fonte

Artigo publicado originalmente na Revista Na Ponta do Lápis (ano XVI – número 35, julho de 2020) – Saberes e práticas em tempos de mudança.

COORDENAÇÃO
TÉCNICA



INICIATIVA



9.2

Ensinar leitura lendo: uma estratégia que estimula a leitura em camadas, selecionando e parando em trechos específicos da história, de modo a provocar a curiosidade e a análise do leitor durante o próprio ato de ler

Magda Soares

É papel da escola – de acordo com a pesquisadora da área da linguagem Magda Soares – democratizar o acesso e ampliar o convívio com múltiplas situações e intenções de leituras. O leitor é diferente a cada prática leitora. São inúmeros os gestos, os modos de ler, sempre atrelados ao objetivo da leitura. Ler silenciosamente, em voz alta, rapidamente, sublinhar o texto, anotar nas bordas das páginas, deter-se às imagens e apelos visuais, ler nas entrelinhas, aprofundar, reler quando surgem dúvidas.

O desafio é materializar – no cenário da sala de aula – a leitura como construção ativa do aluno: interação do leitor com o que diz o autor sobre determinado assunto, tendo o professor como mediador desse processo.

Nesse espaço de diálogo sobre o ensino de língua, relembramos uma estratégia de leitura que pode contribuir para o leitor pouco experiente monitorar

sua compreensão: a leitura protocolada, também chamada de “pausa protocolada”. O professor, por meio de uma série de perguntas, provoca o estudante a fazer previsões e checá-las; a articular o repertório prévio – aquilo que já sabe – com as informações do texto; a compreender e refletir sobre o que foi lido. Assim, o jovem leitor atento aos recursos empregados, aos modos de dizer próprios de cada autor, aprende a ler as diversas camadas do texto, ampliando a compreensão do sentido.

Os textos enigmáticos, de suspense e os com finais surpreendentes são os mais indicados para essa estratégia, pois aguçam a curiosidade e fisgam o leitor logo nas primeiras linhas da história.

Convidamos você, professor, a viver essa experiência.

É função e obrigação da escola dar amplo e irrestrito acesso ao mundo da leitura, e isto inclui a leitura informativa, mas também a leitura literária; a leitura para fins pragmáticos, mas também a leitura de fruição; a leitura que situações da vida real exigem, mas também a leitura que nos permita escapar por alguns momentos da vida real.

Magda Soares²¹¹

■ Preparo da leitura

²¹¹ Magda Soares. “Introdução: ler, verbo transitivo”, in: Aparecida paiva; Aracy Martins; graça paulino, Zélia Versiani (orgs.). *Leituras literárias, discursivos transitivos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

Planeje, com base no conhecimento do ritmo de aprendizagem e do interesse de seus alunos, o número de aulas e os recursos necessários para desenvolver a leitura protocolada. Procure ensaiar o modo de ler com leitura em voz alta, modulação da voz, gestos, expressão facial, interpretação e movimentos, conjunto de ações decisivas na conquista do leitor.

Defina previamente onde serão feitas as pausas, de preferência depois da introdução de algum elemento novo no texto – um lugar, uma personagem, um problema –, ou em trechos que antecedem alguma revelação. No decorrer da leitura, um recurso valioso é o professor ter em mãos o próprio suporte – neste caso, o livro e o dicionário. Exemplos que poderão circular pela sala de aula após a leitura. Explique aos estudantes como será o trabalho, ressaltando a importância dos turnos de **fala** e **escuta** para melhor aproveitamento da leitura.

■ Vamos começar

Provoque o interesse apresentando o título do texto. Você pode escrevê-lo na lousa, em uma tira de papel ou na lâmina de *PowerPoint*, caso sua escola disponha de *Datashow*.



Pergunte aos alunos:

O que o título do texto sugere?

Lembra alguma imagem?

Qual?

Convida à leitura?

Anote as hipóteses levantadas pela turma. Esquente um pouco mais a conversa lendo a etimologia da palavra catástrofe no dicionário.

gr. katastrōphē, ês 'agitação, transtorno, ruína, desastre', lat. tar. catastrophā, ae 'mudança de fortuna para o bem ou para o mal, desenlace, solução; desfecho no fim de um poema ou de uma composição teatral', prov. pelo fr. catastrophe (1552) 'fim, desenlace, desfecho, final feliz ou infeliz'; hist. 1679 catastrophe, 1698 catastrofe.
Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

Na opinião de vocês, Catástrofe é um bom título?

Para qual gênero de texto?

Onde foi publicado?

Espera-se que os alunos indiquem vários gêneros: crônica, conto, poema, artigo de opinião, editorial, manchete... Boa oportunidade para saber se a turma

tem familiaridade com a leitura de diversos gêneros textuais, a finalidade de cada um deles e os suportes em que são veiculados.

Informe o nome do autor do conto: Luiz Junqueira Vilela. Pergunte aos alunos se conhecem o escritor, se já leram algum livro dele?

Conhecer a história de vida, a formação, o trabalho, a obra, o período em que o texto foi escrito traduz a cultura de uma época e ajuda o leitor a compreender o modo de narrar do autor.

Luiz Junqueira Vilela nasceu em Ituiutaba (MG) em 31 de dezembro de 1942. Aos 15 anos, foi para Belo Horizonte, onde cursou filosofia. Em 1967, estreou com o livro de contos *Tremor de terra*, e com ele ganhou, em Brasília, o Prêmio Nacional de Ficção. Na mesma época, veio para a capital paulista, onde trabalhou como redator e repórter do *Jornal da Tarde*. Foi premiado também no I e no II Concurso Nacional de Contos, do Paraná, e recebeu ainda o Prêmio Jabuti, da Câmara Brasileira do Livro, para o melhor livro de contos do ano, com *O fim de tudo*. Depois de morar em Belo Horizonte, São Paulo, Espanha e Estados Unidos, Vilela decidiu voltar para a sua cidade natal, onde vive até hoje. Suas obras já foram traduzidas nos Estados Unidos, Alemanha, França, Inglaterra, Itália, Suécia, Polônia, República Tcheca, Argentina, Venezuela, Paraguai, Chile, México e Cuba.

Vídeo: Luiz Vilela – Encontros de Interrogação (2011)

Disponível no link: <https://www.youtube.com/watch?v=yDqW1bp9MJJA>

Envolve os estudantes no clima da história; informe que o conto “Catástrofe”, de Luiz Junqueira Vilela, foi publicado no livro *A cabeça* (São Paulo: Cosac & Naify, 2002, pp. 87–92). Aqui, o conto será dividido em seis trechos para

o exercício de leitura protocolada. O vídeo abaixo, produzido pela equipe da *Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro*, pode ajudar para a realização dessa atividade, a partir da audição de uma leitura dramática do conto “Catástrofe”. Ao longo do exercício, indicaremos os períodos de tempo do vídeo correspondentes a cada um dos trechos do texto a serem trabalhados.

Vídeo: “Catástrofe”, de Luiz Vilela

Disponível no link: <https://www.youtube.com/watch?v=FBMbB1dRA4Q>

■ **Esmiuçar a leitura**

Leia em voz alta ou ouça o primeiro trecho do conto. No vídeo “Catástrofe”, entre os períodos 0'00" e 0'37".

Pare a leitura e pergunte aos alunos:

Pelo início do diálogo das personagens, como a conversa continuaria?

Dá para imaginar como são as personagens?

Ouçã com atenção as antecipações dos alunos. Verifique se alguma previsão se aproximou do texto do autor. Valorize as respostas plausíveis que evidenciem que o ouvinte-leitor está acompanhando a trama.

Retome a leitura ou a audição. Na sequência o **segundo trecho** do texto. No vídeo “Catástrofe”, entre os períodos 0'37" e 1'03".

2º trecho

- Muito engraçado... Já imaginou eu dizendo isso pra ela ou pra quem quer que seja?
- Você não disse; o resultado aí está: eles vêm.
- São só seis dias, Artur.
- Só seis dias...
- Ela quer aproveitar a Semana da Criança.
- E nós com isso?
- Ela queria dar um presente para os meninos, e aí ela escolheu esse passeio.
- Muito bonito: ela dá o presente, e nós pagamos a conta...
- Ela me disse: “Mimi, sabe de que os meus filhos estão precisando? Sabe de quê? Eles estão precisando de um banho de interior”.

Outra parada na leitura e novas perguntas:

Quem são Mimi e Artur?

Como o autor caracteriza essas personagens?

Em que cenário se dá esse diálogo?

Qual é o passeio que os meninos tanto precisam?

Quem se arrisca a dizer?

Registre as projeções a respeito do que pode vir a acontecer. Pergunte aos alunos que caminho foi feito para levantar as hipóteses. Confira a compatibilidade das previsões e dê oportunidade para reformulação das previsões apresentadas.

Continue a leitura ou a audição do texto, destacando o **terceiro trecho** do conto. No vídeo “Catástrofe”, entre os períodos 1’03” e 2’14”.

3º trecho

- Se depender de mim, eles vão ter é um banho de sangue.
- “Você acredita, Mimi, você acredita que até hoje alguns dos meus meninos nunca viram uma galinha de verdade?”
- Por que eles não vão a uma granja? Perto de São Paulo existem dezenas.
- Ah, Artur; você sabe que não é isso.
- Então é o quê?
- Você sabe que... É como a Dininha disse: “Uma galinha passando na rua, os pintinhos atrás...”.
- Galinha passando na rua...
- “A galinha ciscando...”
- Essa sua amiga é maluca...
- São essas coisas, entende? São essas coisas que ela quer...
- É maluca sua amiga.
- Não, maluca ela não é, não.
- Começa pelos filhos. Ou melhor: por ter filhos, já que ter filhos é um ato de insanidade mental.
- Ter filhos é um ato de amor, Artur.
- Os ratos que o digam.
- Ter filhos...
- Já começa por aí, por ter filhos; agora, ter sete, sete filhos: isso é a própria loucura.
- Por quê?
- Porque é.
- Eu não acho.
- E os nomes? Os nomes dos moleques...
- O que é que tem os nomes?
- Repete aí pra mim...
- Pra quê?
- Repete...
- Dagoberto, Delmiro, Dilermando, Donato, Durango, Dorval e Durval.
- Santa Maria...
- Os dois últimos são gêmeos.
- Bem feito. Deus castiga.
- Eu tenho muito dó da Dininha; muito. Já pensou, ser abandonada nova ainda, com sete filhos pequenos?...

Mais uma pausa para perguntas:

Neste conto, o que chama a atenção do leitor?

Por que Artur está tenso?

Como é o tom do diálogo entre Mimi e Artur?

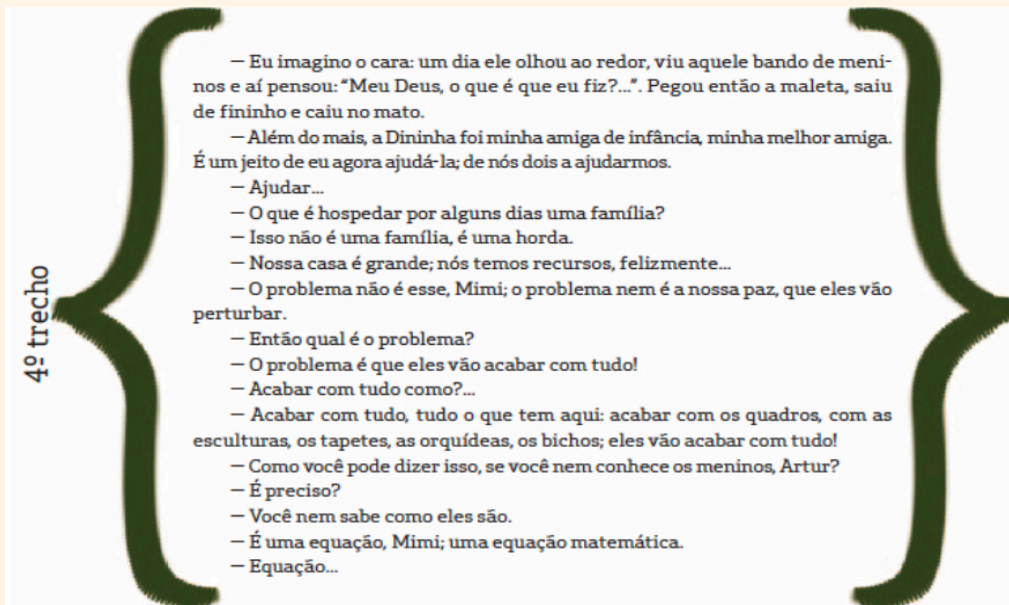
O casal está brigando?

Qual o motivo de Mimi sentir dó da Dininha?

Será o número de filhos, os nomes estranhos dos moleques?

À medida que a leitura avança, antes de fazer a suposição, é fundamental retomar as informações contidas no texto para que se possa, neste caso, desvendar o dó que Mimi tem de Dininha.

Depois de acolher e organizar as ideias apresentadas pelos alunos, o professor pode chamar a atenção para a simplicidade, precisão, ironia e humor presentes no diálogo do escritor, antes de prosseguir a leitura ou a audição do que chamamos **quarto trecho** do conto. No vídeo “Catástrofe”, entre os períodos 2’14” e 3’10”.



Mais uma pausa e outras provocações:

O que tanto preocupa Artur?

Por que Artur usa o substantivo “horda” quando se refere à família de Dininha?

Será que a equação está relacionada com a guarda dos valiosos bens do casal?

Que pistas o conto oferece para você descobrir qual é a equação?

Confira se as antecipações apresentadas são compatíveis com o sentido, a progressão do texto, e se os estudantes buscam outros textos para justificar as previsões.

É comum a dispersão da turma em algumas situações de leitura, como em trechos longos, complexos, polêmicos. Se isso ocorrer, retome a leitura prestando atenção aos modos de ler: entonação, velocidade, expressividade, evitando tom único, monótono.

Lembrete: o foco do trabalho é a leitura; portanto, explore bem a compreensão leitora, evitando usar essa atividade como pretexto para uma proposta de escrita.

Dê continuidade à leitura ou à audição, agora do nosso **quinto trecho** do conto. No vídeo “Catástrofe”, entre os períodos 3'10" e 3'56".

5º trecho

- Pensa bem: sete meninos, sete meninos de três a onze anos, sete meninos engaiolados num apartamento no centro de São Paulo: de repente esses meninos são soltos, levados para o interior e despejados numa casa ampla, com jardins, quintal, bichos... O que vai acontecer?
- Não vai acontecer nada.
- Não, não vai não...
- Não vai acontecer nada.
- Eles só vão acabar com tudo.
- Imaginação sua, Artur.
- Imaginação...
- Você que está imaginando isso.
- Os quadros e as esculturas, eu ainda podia levar para um banco, podia fazer isso. Mas e as orquídeas? E os bichos? Como que a gente vai tirá-los daqui? Onde que a gente vai pôr? E quem iria cuidar deles?
- Pense um pouco, Artur...
- Pensar o quê?
- Pense no que seria essa viagem para os meninos...
- Por que eu vou pensar nisso?
- Você também já foi menino...

Outra parada e mais perguntas:

Dá para imaginar o Artur menino?

Onde vivia?

O que fazia?

Como o texto se aproxima do final, aproveite as inferências apresentadas para rememorar os diálogos curiosos, buscar indícios que apontem como o autor vai encerrar o conto. Desafie o grupo a prever como terminará o diálogo do casal Artur e Mimi, não esquecendo que o título do texto é **Catástrofe**.

Recupere com os alunos o conteúdo dos diálogos. Peça-lhes que observem se travam embates, se mostram a realidade, o cotidiano do convívio humano. Em seguida, pergunte quais deles têm mais chance de se aproximar do que foi escrito pelo autor.

Leia ou ouça o **trecho final** do conto. No vídeo “Catástrofe”, entre os períodos 3'56" e 4'55".

6º trecho

- Já, já fui, e dou graças por não ter sido menino de capital e por nunca ter morado em apartamento; e, se mais alguma coisa preciso acrescentar, por ter visto galinhas desde pequeno.
- Você também já foi filho...
- Fui, embora não exatamente por minha vontade. Mas, de qualquer forma, posso dizer que ter sido filho foi, pela mãe que eu tive, a melhor coisa de minha vida.
- Então? A Dininha também está querendo ser uma boa mãe para os filhos dela.
- Filhos...
- O quê?
- Para que filhos?...
- Para quê?...
- Será que não vão um dia parar com essa bobagem?
- Se parar, a humanidade acaba.
- Alguma objeção?
- Se não fossem os filhos, uma hora dessas nós dois não estaríamos aqui.
- Nem estaria essa debiloide nos ameaçando com essas sete pragas, com essa catástrofe.
- Bom: nós já falamos muito.
- Já.
- Vamos encerrar?
- Vamos.
- Eu não vou fazer nada.
- Não.
- Eles vêm.
- É.
- Eu até já vou comprar uma lata de biscoitos.
- E eu uma caixa de balas.
- Balas? Você?...
- Balas de revólver, *my dear*.

■ Ponto, quase final, da leitura

A leitura não se esgota, continua na voz dos estudantes: O que mais chamou a atenção e surpreendeu você na leitura do conto? Concordam ou discordam da posição do autor? Gostaram do desenrolar da trama? Tudo o que devia ser dito no diálogo foi dito? O que têm a dizer sobre o desfecho?

Impressões, críticas, informações, tomada de posição, avaliação da narrativa lida e da estratégia utilizada são bem-vindas.

Fonte

Artigo publicado originalmente na Revista Na Ponta do Lápis (ano IX – número 22, agosto de 2013) – As práticas de leitura e escrita em nosso tempo.

COORDENAÇÃO
TÉCNICA



INICIATIVA



9.3

Diário de leituras: caminhos de mediação do texto literário no cotidiano escolar

Maria Coelho Araripe de P. Gomes

Espaço intermediário entre o eu do leitor e o não-eu do texto, entre o sujeito que lê e outro que escreve, entre o imaginário das representações e a realidade da linguagem, a leitura é esse lugar intermediário onde se persegue a construção jamais acabada de nossa identidade. A confrontação do leitor consigo mesmo é, portanto, uma das dimensões maiores da leitura. A questão é saber como introduzi-la no ensino. (JOUVE, 2012, P.61)

Iniciando o caminho: um pouco de contexto, alguns princípios e a proposta

“Como fazer emergir o sujeito leitor no sujeito escolar” (ROUXEL, 2012, p.274) é talvez uma das perguntas que mais tem me provocado enquanto professora de língua e literatura do Ensino Fundamental II e Ensino Médio. Ao longo de minha prática docente, com um olhar especialmente interessado na leitura literária em contexto escolar, fui notando que, sistematicamente, à medida que chegávamos aos anos finais do EF II e, principalmente, no EM, a relação entre conhecimento e experiência (Larrosa, 2002) bem como a subjetividade das(os) estudantes tinham seu espaço reduzido, sobrepondo-se a eles relações mais

distanciadas com o saber, como se o “real” conhecimento científico fosse neutro e descarnado dos sujeitos que o produzem.

Isso gerava um impacto considerável na relação das(os) estudantes com os textos literários uma vez que o excesso de conteúdos, por vezes, não permitia tempo para a leitura de textos integrais ou textos mais longos, por meio de práticas mediadoras coletivas, por exemplo. Além disso, a busca por uma “verdade” sobre o texto, que supostamente se apresentava fora da relação texto–leitora(or), dificultava aquilo que a pesquisadora francesa Annie Rouxel (2012) chama de “leitura implicada” ou o que a espanhola Teresa Colomer (2007) denomina “atitude interpretativa” diante dos textos literários. Ou seja, noções que afirmam a existência de sujeitos–leitoras(es) e evidenciam que os sentidos dos textos são elaborados não a priori, mas em um movimento inventivo e dinâmico entre leitoras(es) – textos – mundo.

A partir destas inquietações, comecei a me fazer algumas perguntas: O que se ensina quando se ensina literatura? O que se entende por literatura no contexto escolar? Como se pode ensiná-la sem transformá-la em um objeto inalcançável ou um espaço exclusivamente de fruição ou ainda em um texto a serviço da compreensão de estruturas linguísticas com fins unicamente comunicativos? Que metodologias favorecem as especificidades e os sentidos do texto literário?

Assim, nesta busca pelos modos de fazer, fui propondo às(aos) estudantes práticas de escritas subjetivas, ou seja, exercícios de escrita em primeira pessoa, relacionados à experiência de leitura que nós realizaríamos naquele momento. A

escolha por essa abordagem tinha como objetivo promover tempo e espaço para a concretização de um ensino de literatura baseado em alguns princípios:

- Literatura como experiência estética (ZILBERMAN, 2009);
- Subjetividade leitora como parte formadora da leitura literária (ROUXEL, 2012);
- Centralidade pedagógica da relação texto-leitor-mediação (COLOMER, 2007, SOUZA, 2016);
- Escrita como prática contextualizada e produtora de conhecimento (FRUGONI, 2017);
- Sala de aula como espaço de conversa literária (BAJOUR, 2012);
- Direito à literatura enquanto um direito humano à imaginação (CANDIDO, 1970).

Comecei então o projeto de ensino com as escritas subjetivas em 2017, em turmas de 9º ano do EF e 1º ano do EM, pedindo inicialmente a produção escrita de uma autobiografia de leitoras(es) e, em seguida, introduzi o diário de leituras como uma ferramenta de escrita que nos acompanharia ao longo dos trimestres. Não foi uma tarefa fácil e tampouco gerou adesão imediata das(os) estudantes, acostumadas(os) a outros paradigmas de leitura e produção escrita escolar. Contudo, o hábito, aliado a outras práticas de mediação foram, aos poucos, elaborando novas relações das leitoras(es) com os textos lidos e produzidos. Desde então, venho mantendo esta prática, adaptando-a aos diferentes contextos, séries,

leituras e turmas. Este projeto de ensino tornou-se minha pesquisa de doutorado e, portanto, é a partir deste lugar de experiência-teoria-reflexão que compartilho com vocês alguns caminhos possíveis de trabalho com os diários de leituras.



O que é um diário de leituras?

O diário de leituras é, como o próprio nome diz, um espaço de escrita regular e processual, isto é, demanda certa rotina de escrita. É uma ferramenta de registro pessoal que se relaciona com as experiências de leitura das(os) estudantes, sejam elas leituras

obrigatórias oferecidas pela escola ou eleitas pelas(os) próprias(os) alunas(os), a depender da proposta.

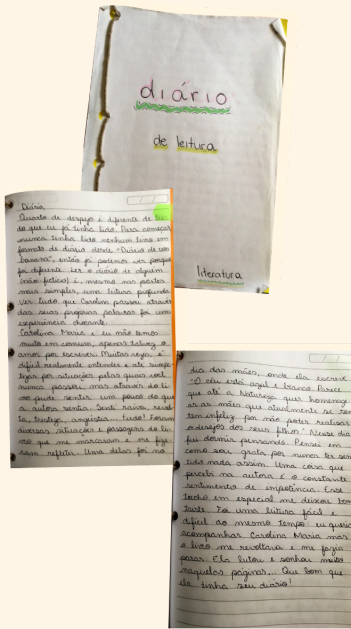
Nas palavras de Anna Raquel Machado, “O diário de leituras é um texto no qual o leitor vai registrando, à medida que lê, da forma mais livre possível, sua compreensão, suas impressões pessoais, sentimentos, seus problemas de compreensão diante do texto que está lendo, as relações que vai estabelecendo entre os conteúdos do texto e seus conhecimentos e experiências pessoais, suas concordâncias e discordâncias. (MACHADO, 1998, p. 26). Gosto de dizer, portanto, que o diário é uma espécie de testemunho da experiência leitora das(os) estudantes. Um testemunho compartilhado com a professora(or) que, ao ler os diários

consegue acompanhar o processo de recepção da obra, com todas as suas nuances e buscas de construção de sentidos.

Importante salientar, antes de passarmos aos detalhes da proposta, que esta liberdade da qual trata Machado está circunscrita ao contexto pedagógico. Isto significa que o que denominamos escrita pessoal não é fruto do desejo espontâneo de cada estudante, mas demanda contornos e critérios, inclusive para que elas(es) possam se sentir seguras(os) em expressar suas leituras subjetivas, reflexões e questionamentos. No entanto, esta delimitação pode ser feita implicando as(os) estudantes ao longo de todo o processo, construindo acordos coletivos para cada etapa de execução, respeitando as especificidades e grau de autonomia de cada grupo/série.

Caminhos de realização, acompanhamento e avaliação

Após a produção e conversa a respeito das memórias leitoras de cada uma(um) – por meio das autobiografias mencionadas anteriormente –, eu apresentava o diário de leituras enquanto gênero textual. Através da leitura de alguns fragmentos de diários ficcionais – e, com o tempo, através de exemplos de diários das(os) estudantes de anos anteriores – íamos identificando suas possíveis funções, modos de fazer, compreendendo que se tratava de um espaço regular e pessoal de escrita relacionado à experiência com a leitura literária.



Em seguida, explicava a proposta, construindo de maneira colaborativa os prazos, observações sobre o processo de escrita, além dos critérios de avaliação. Em geral, a proposta era a seguinte: a partir da leitura da obra selecionada para aquele determinado trimestre ou bimestre, as(os) estudantes deveriam, de maneira processual, registrar em seus diários de leituras as suas impressões, sentimentos, reflexões e questionamentos sobre a experiência de leitura. Os textos seriam produzidos necessariamente em 1ª

persoal e os dois principais critérios de avaliação seriam: o grau de engajamento pessoal na escrita e produzir, ao menos, 1(um) registro escrito por semana, enquanto durasse a leitura de nosso livro (em geral durava entre 1 mês e meio a 2 meses). Para incentivá-las(os) na elaboração deste espaço próprio, sugeria que elas(es) mesmas(os) confeccionassem seus diários. Assim, tínhamos uma variedade de formatos de diários que dialogavam com a singularidade de suas(seus) leitoras(es).

Importante mencionar que neste instrumento avaliativo, o foco não era a correção ortográfica ou morfossintática, mas sim, avaliar se ela(e) estava acompanhando a leitura, seus caminhos interpretativos, sua capacidade de fazer associações entre o que conversávamos em sala e suas próprias reflexões, diálogos intertextuais, etc. No entanto, esta foi uma escolha contextual e sempre

pode ser modificada. O mais relevante, eu diria, é criar com cada aluna(o) um espaço dialógico de avaliação. No meu caso, eu recolhia os diários a cada quinze dias e com a ajuda de post-its ou pequenas cartinhas ia dialogando com seus registros, às vezes confirmando, outras questionando, sugerindo aprofundamento ou agregando elementos à interpretação.

O que cabe em um diário de leituras?

Resumos, citações, paráfrases e outros textos “suporte”: apesar de serem textos mais “técnicos” ou de cunho mais acadêmico, é muito comum que as(os) estudantes comecem por estes textos mais estruturantes a fim de alcançar o nível da compreensão da história.

Expressão de sentimentos, comentários, marcas de identificação: a manifestação de uma escrita mais autoral e subjetiva muitas vezes começa na expressão de algum sentimento diante de um acontecimento ou de um personagem do livro. Também pode vir em forma de um breve comentário ou até mesmo pela necessidade de buscar um ponto de identificação na história, em geral algum personagem.



Diálogos internos e externos: é bastante comum que as(os) alunas(os) explorem o jogo dialógico ficcional estabelecido no “meu querido diário”. Quanto mais elas(es) assumem esta conversa, inclusive, mais profundos costumam ser os sentidos construídos. Além disso, é comum surgir alguma referência a algo que a(o) professora(or) ou alguma(um) colega disse em sala de aula, e isto também é uma associação bastante interessante.

Imagens, desenhos, ilustrações: A depender da idade ou série, a relação com as imagens pode ser mais ou menos explorada. Contudo, o trabalho com as imagens elabora sínteses que podem ser relevantes para alcançar camadas mais profundas de sentido do texto.

Algumas pistas adicionais para solidificar o caminho com o diário de leituras

O trabalho com os diários deve estar associado a outras metodologias de leitura: Isto significa que não adianta propor para a turma uma ferramenta de escrita processual se a leitura em si não for realizada também de modo processual e coletivo. Experimente definir as partes do livro que serão lidas em sala e as que serão lidas individualmente, os modos de leitura, etc.

Esteja aberta(o) para as desconfianças iniciais das(os) estudantes em relação à proposta: “Professora(or), pode mesmo escrever em 1ª pessoa? Professora(or), e se eu escrever errado? Professora(or), pode dizer que não gostei do livro?”. Essas e outras perguntas são bastante comuns na medida em que elas(es) estão sendo convocadas(os) a outros paradigmas de escrita e avaliação. Esteja sempre em diálogo e inclua as(os) alunas(os) em todas as etapas possíveis do projeto.

Adeque as atividades às faixas etárias e ao grau de complexidade da leitura: O ponto de vista adotado por mim foi a partir de experiências com 9º do EF II e 1º ano do EM. Contudo, já acompanhei outras experiências com estudantes mais novas(os) e as adaptações se davam principalmente na periodicidade do acompanhamento dos diários, nos tipos de registros solicitados e no conteúdo dos post-its e cartinhas. O mais importante é termos sensibilidade para realizar os ajustes que aquele grupo necessita, associados, claro, com as possibilidades de trabalho docente.

Com Paulo Freire, aprendemos que toda prática educativa demanda a existência de sujeitos (FREIRE, 1996), e, portanto, uma das principais funções da escola não seria adaptar a(o) estudante à realidade, mas possibilitar o exercício de ser uma “presença consciente no mundo” (Idem, p. 77). Assim, quando o tempo e o espaço escolares estão configurados de modo a dar centralidade à experiência singular e coletiva de leitura de textos literários, por meio de práticas de leitura, escrita, fala e escuta, torna-se possível elaborar a palavra que não pretende ser a verdade, mas sim, fundamentalmente, uma bússola para seguirmos na busca sem fim pelos sentidos do texto e da vida.

Referências bibliográficas

BAJOUR, Cecília. Ouvir nas entrelinhas: o valor da escuta nas práticas de leitura. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2012.

CANDIDO, Antonio. “O direito à literatura”. In: _____. Vários Escritos. São Paulo: Duas Cidades, 2004. p. 169–191.

COLOMER, Teresa. Andar entre livros: a leitura literária na escola. São Paulo: Global, 2007.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FRUGONI, Sergio. Imaginación y escritura. La enseñanza de la escritura en la escuela. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: El Hacedor, 2017.

JOUVE, Vincent. “A leitura como retorno a si: sobre o interesse pedagógica das leituras subjetivas”. Tradução: Neide Luzia Rezende. In: ROUXEL, Annie;

LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia (Org.). Leitura subjetiva e ensino de literatura. São Paulo: Alameda, 2012.

LARROSA, Jorge. “Notas sobre a experiência e o saber de experiência”. Revista Brasileira de Educação, n. 19, p. 20–28, 2002.

MACHADO, Anna Rachel. O diário de leituras: a introdução de um novo instrumento na escola. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

SOUZA, Raquel Cristina Souza e. “O diário de leitura no Ensino Fundamental: considerações iniciais.” In: Revista Cerrados: Revista do Programa de Pós-Graduação em Literatura Programa de Pós-Graduação em Literatura, vol. 25, n. 42. Brasília: Universidade Federal de Brasília, 2016.

ROUXEL, Annie; REZENDE, Neide Luzia de; LANGLADE, Gérald (org.) Leitura subjetiva e ensino de literatura. São Paulo: Alameda, 2012.

ZILBERMAN, Regina. “Que literatura para a escola? Que escola para a literatura?” Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo, vol. 5, n. 1, p. 9–20, jan./jun. 2009.

Sobre a autora

Maria Coelho Araripe de P. Gomes é professora de Língua Portuguesa e Literatura do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Doutora no Programa de Estudos Comparados em Literaturas de Língua Portuguesa pela Universidade de São Paulo (USP), mestra em Literatura Brasileira pela UFRJ e especialista em Literatura Infantil e Juvenil pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Integrante do grupo interinstitucional de pesquisa Literatura e Educação Literária.

EXPEDIENTE

O FAZER DOCENTE COMPROMETIDO COM A EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Organização

Fernanda Mendes Soares Barreiros

Colaboração

Tereza Ruiz e Giselle Vitor da Rocha

Projeto gráfico e capa

Helder Lima

PROGRAMA ESCRREVENDO O FUTURO

Cenpec

Diretora Executiva

Beatriz Cortese

Gerente de Projetos e Pesquisa

Maria Guilhermina Garcia

Coordenadora de Programas e Projetos

Tereza Ruiz

Técnica de Programas e Projetos

Giselle Vitor da Rocha

COORDENAÇÃO
TÉCNICA



INICIATIVA



Itaú Social

Superintendente

Patricia Mota Guedes

Gerente de Desenvolvimento e Soluções

Sonia Maria Barbosa Dias

Coordenador de Desenvolvimento e Estudos

Alexandre Moreira Santos

Analista de Desenvolvimento e Estudos

Lucas Viana Gregório