

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Reinaldo da Silva Kreppke

Oficina de Letramento como dispositivo de Educação em Direitos Humanos

Juiz de Fora
2025

Reinaldo da Silva Kreppke

Oficina de Letramento como dispositivo de Educação em Direitos Humanos

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: “Educação brasileira: gestão e práticas pedagógicas”. Linha de pesquisa: Discursos, Práticas, Ideias e Subjetividades em processos educativos.

Orientador: Dr. Alexandre José Pinto Cadilhe de Assis Jácome

Juiz de Fora

2025

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Kreppke, Reinaldo da Silva.

Oficina de Letramento como dispositivo de Educação em Direitos Humanos / Reinaldo da Silva Kreppke. -- 2005.
173 f.

Orientador: Dr. Alexandre José Pinto Cadilhe de Assis Jácome
Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2005.

1. Pesquisa narrativa. 2. Letramentos. 3. Oficina de letramento. 4. Pedagogia crítica. 5. Educação em Direitos Humanos. I. Jácome, Dr. Alexandre José Pinto Cadilhe de Assis, orient. II. Título.

Reinaldo da Silva Kreppke

Oficina de Letramento como dispositivo de Educação em Direitos Humanos

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre/a em Educação. Área de concentração: "Educação brasileira: gestão e práticas pedagógicas".

Aprovada em 24/10/2024.

BANCA EXAMINADORA

Dr. Alexandre José Pinto Cadilhe de Assis Jácome - Orientador

Universidade Federal de Juiz de Fora

Dra. Andreia Rezende Garcia Reis

Universidade Federal de Juiz de Fora

Dr. Marcel Alvaro de Amorim

Universidade Federal do Rio de Janeiro

Juiz de Fora, 14/10/2024.



Documento assinado eletronicamente por **Alexandre Jose Pinto Cadilhe de Assis Jacome, Professor(a)**, em 25/10/2024, às 13:21, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Marcel Alvaro de Amorim, Usuário Externo**, em 30/10/2024, às 20:42, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Andreia Rezende Garcia Reis, Professor(a)**, em 31/10/2024, às 08:26, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no Portal do SEI-Ufjf (www2.ufjf.br/SEI) através do ícone Conferência de Documentos, informando o código verificador **2041735** e o código CRC **2A882050**.

Este trabalho a ti ofereço, João Fidelis
Bonifácio da Silva, pois do chão perdido, mas
nunca a estrada, levo comigo tua benção e,
por isso, voo, vô.

Brasil, Brasil (toda canção, toda canção do meu amor)

Toda canção do meu amor na alma
Em direção ao sul
Eu tenho uma cavalaria inteira em minha retaguarda
Em direção ao sul

Eu sei que é pouco, mas eu não vou sem levar alguns
Se é tudo pelo ouro eu vou levar algum
Mas vim foi pra cobrar os furos
Eu taquei fogo numa carruagem
Tomei a cruz do peito a céu aberto
E pus Jesus do lado certo

Toda canção do meu amor na estrada

(Vila Rica - Don L / Nave)

RESUMO

Este trabalho é fruto de um desejo, primeiro enquanto professor, segundo daquilo que perpassa e desperta minha humanidade, nutrindo, portanto, meu papel docente: colaborar, através da observação, materialização discursiva e análise, suas limitações, progressos, avanços e recuos, com o que concerne hoje aos desafios da educação linguística aplicada e da educação em Direitos Humanos, principalmente no contexto das salas de aula da educação pública brasileira, diante dos seus desafios estruturais e pedagógicos, como do constante desmantelamento que vivencia. Nessa aspiração, tomo os meandros da pesquisa narrativa com inspiração autoetnográfica (Cadilhe, 2024; Kleiman; Silva, 2024) que, no decurso de um projeto de letramento (Marques; Kleiman, 2019; Geraldi, 2011), toma a obra “O avesso da pele” de Jeferson Tenório (2020) como um discurso catalisador para oficinas de letramento, visando a reflexão e apropriação, tanto do texto quanto da temática das relações étnico raciais em sua amplitude social, pensando os impactos do racismo e da percepção de sua retro-estruturação, mas, também, na vivência daqueles educandos do 3º ano do Ensino Médio de uma escola pública da rede estadual de educação, com quem partilhei, compartilhei e com-vivenciei desafios no mergulho da pele ao avesso. A partir de tais encontros, busco, pela narrativização autoetnográfica, corporificar atos, movimentos, contextos, reflexões e inspirações dos envolvidos e envolventes nos processos que, passo a passo, perfazem as oficinas como um dispositivo de efetivação e encontro com as perspectivas e lentes de uma Educação em Direitos Humanos (Cadilhe, 2018; Candau, 2008), da Educação linguística Intercultural (Mendes, 2022), das miradas decoloniais acerca das ações pedagógicas (Walsh, 2009; Cadilhe 2020; Pires, 2020), e das interseccionalidades em relação a raça e etnia (Collins, 2020) partindo da pedagogia crítica, principalmente em Freire e hooks, pensando os direitos no campo da linguagem, em especial, o direito à literatura (Candido, 1995) e o direito à palavra (Geraldi, 2012), em diálogo, ainda, com outras perspectivas analíticas durante o processo.

Palavras-chave: Pesquisa narrativa. Letramentos. Oficina de letramento. Pedagogia crítica. Educação em Direitos Humanos.

ABSTRACT

This work is the result of a desire, firstly as a teacher, secondly of what permeates and awakens my humanity, therefore nourishing my teaching role: to collaborate, through observation, discursive materialization and analysis, its limitations, progress, advances and setbacks, with which today concerns the challenges of applied linguistic education and Human Rights education, mainly in the context of Brazilian public education classrooms, given its structural and pedagogical challenges, such as the constant dismantling it experiences. In this aspiration, I take the intricacies of narrative research with autoethnographic inspiration (Cadilhe, 2024; Kleiman; Silva, 2024) which, in the course of a literacy project (Marques; Kleiman, 2019; Geraldi, 2011), takes the work “O avesso da Pele” by Jeferson Tenório (2020) as a catalytic speech for literacy workshops, aiming at reflection and appropriation, both of the text and the theme of ethnic-racial relations in their social scope, thinking about the impacts of racism and the perception of its retro-structuring, but, also, in the experience of those students in the 3rd year of high school at a public school in the state education network, with whom I shared, shared and co-experienced challenges in diving from the skin inside out. From such encounters, I seek, through autoethnographic narrativization, to embody acts, movements, contexts, reflections and inspirations of those involved and involved in the processes that, step by step, make up the workshops as a device for implementing and encountering the perspectives and lenses of an Education in Human Rights (Cadilhe, 2018; Candau, 2008), Intercultural linguistic Education (Mendes, 2022), decolonial views on pedagogical actions (Walsh, 2009; Cadilhe 2020; Pires, 2020), and intersectionalities in relation race and ethnicity (Collins, 2020) based on critical pedagogy, mainly in Freire and hooks, thinking about rights in the field of language, in particular, the right to literature (Candido, 1995) and the right to speak (Geraldi, 2012) , also in dialogue with other analytical perspectives during the process.

Keywords: Narrative research. Literacy. Literacy workshop. Critical pedagogy. Human Rights Education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Imagem 1 - Práticas de Linguagem.....	76
Quadro 1 - Sequência de ações do Projeto de Leitura.....	77
Quadro 2 - Ampliação de textos e eixos temáticos.....	81
Imagem 2 - Práticas de Leitura.....	85
Imagem 3 - Projeção de leitura em sala.....	92
Imagem 4 - Recortes dos seminários.....	94
Imagem 5 - Registro dos Diários.....	95
Imagem 6 - Orientações para a escrita do diário.....	96
Imagem 7 - Exemplificação 1 de Portfólio de leitura.....	97
Imagem 8 - Exemplificação 2 do Portfólio de Leitura.....	97
Imagem 9 - Portfólio de leitura da obra “O avesso da pele” - I.....	99
Imagem 10 - Portfólio de leitura da obra “O avesso da pele” - II.....	99
Imagem 11 - Trecho do Caderno de campo 1.....	102
Imagem 12 - Trecho do Caderno de campo 2.....	102
Imagem 13 - Classroom Portraits (World) - 1.....	126
Imagem 14 - Classroom Portraits (World) - 2.....	127
Imagem 15 - Classroom Portraits (World) - 3.....	127
Imagem 16 - Classroom Portraits (World) - 4.....	128
Imagem 17 - Classroom Portraits (World) - 5.....	128
Imagem 18 - Classroom Portraits (World) - 6.....	129
Imagem 19 - Apresentação o avesso - final.....	132
Imagem 20 - Apresentação o avesso - final.....	134
Imagem 21 - Portfólio dos GT's - 1.....	140
Imagem 22 - Portfólio - A menina do outro lado - Nagabe.....	147
Imagem 23 - Portfólio - “Olho de Tigre” - Djonga.....	148

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
1 EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA E LETRAMENTOS: OFICINA COMO DISPOSITIVO DIDÁTICO.....	27
1.1 EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA.....	27
1.2 LETRAMENTOS.....	33
1.3 PROJETO E OFICINA DE LETRAMENTO.....	37
1.4 EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA INTERCULTURAL.....	43
2 EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E DECOLONIALIDADES: RAÇA E ETNIA COMO TEMAS GERADORES.....	48
2.1 DEFINIÇÃO DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS.....	49
2.2 EDUCAÇÃO DECOLONIAL.....	55
2.3 INTERSECCIONALIDADES - RAÇA E ETNIA.....	61
2.4 LETRAMENTOS DECOLONIAIS.....	66
3 PRINCÍPIOS METODOLÓGICOS.....	70
3.1 O CONTEXTO E O EVENTO DE LETRAMENTO.....	74
3.2 UM BREVE PERFIL DAS TURMAS.....	83
3.3 A OBRA O AVESSO DA PELE COMO TEXTO CATALISADOR.....	87
3.4 ILUSTRAÇÃO DAS OFICINAS E DOS DADOS.....	91
4 ANÁLISE DE DADOS.....	103
4.1 PRIMEIRA NARRATIVA: DIREITOS HUMANOS É FALHO?.....	106
4.1.1 Compartilhar histórias, viver narrativas.....	108
4.1.2 A escrita como ação de tomar parte.....	110
4.1.3 O respeito ao percurso de leitura do educando.....	112
4.1.4 O Diálogo como reflexão e entrega.....	113
4.2 SEGUNDA NARRATIVA: A MENINA BONITA DO LAÇO DE FITA.....	116
4.2.1 O Diálogo como cultura escolar a ser fomentado.....	117
4.2.2 A educação linguística intercultural como respeito aos saberes dos educandos.....	119
4.2.3 Da ELI e da EDH, um ato de coragem.....	121

4.3 TERCEIRA NARRATIVA: DE VOLTA AO INÍCIO.....	124
4.3.1 Um convite ao olhar e ao sentir.....	126
4.3.2 Quando o avesso grita.....	132
4.3.3 Do trampolim - entre mergulhar e negar o salto.....	137
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	149
5.1 CONTRA A BLITZ NA MEMÓRIA: A MEMÓRIA.....	153
5.2 CONTRA O DESPREZO AO QUE DANÇAMOS: A DANÇA.....	156
5.3 CONTRA O REPÚDIO AO QUE FALAMOS: A FALA.....	159
5.4 SÍNTESE FINAL.....	162
REFERÊNCIAS.....	167

INTRODUÇÃO

Este trabalho é fruto de um desejo, primeiro enquanto professor, segundo daquilo que perpassa e desperta minha humanidade, nutrindo, portanto, meu papel docente: colaborar, através da observação, materialização discursiva e análise, suas limitações, progressos, avanços e recuos, com o que concerne hoje aos desafios da educação linguística aplicada e da educação em Direitos Humanos, principalmente no contexto das salas de aula da educação pública brasileira, diante dos seus desafios estruturais e pedagógicos, como do constante desmantelamento que vivencia.

Nessa aspiração, tomo os meandros da pesquisa narrativa com inspiração autoetnográfica (Cadilhe, 2024; Kleiman; Silva, 2024) que, no decurso de um projeto de letramento (Marques; Kleiman, 2019; Geraldi, 2011), toma a obra “O avesso da pele” de Jeferson Tenório como um discurso catalisador para oficinas de letramento, visando a reflexão e apropriação, tanto do texto quanto da temática das relações étnico raciais em sua amplitude social, pensando os impactos do racismo e da percepção de sua retro-estruturação, mas, também, na vivência daqueles educandos do 3º ano do Ensino Médio de uma escola pública da rede estadual de educação, com quem partilhei, compartilhei e com-vivenciei desafios no mergulho da pele ao avesso.

A partir de tais encontros, busco, pela narrativização autoetnográfica, corporificar atos, movimentos, contextos, reflexões e inspirações dos envolvidos e envolventes nos processos que, passo a passo, perfazem as oficinas como um dispositivo de efetivação e encontro com as perspectivas e lentes de uma Educação em Direitos Humanos (Cadilhe, 2018; Candau, 2008), da Educação linguística Intercultural (Mendes, 2022), das miradas decoloniais acerca das ações pedagógicas (Walsh, 2009; Cadilhe 2020; Pires, 2020), e das interseccionalidades em relação a raça e etnia (Collins, 2020) partindo da pedagogia crítica, principalmente em Freire e hooks, pensando os direitos no campo da linguagem, em especial, o direito à literatura (Candido, 1995) e o direito à palavra (Geraldi, 2012), em diálogo, ainda, com outras perspectivas analíticas durante o processo.

É, portanto, apoiado nesses princípios e autores, que inspiram e instigam a transformação, que as narrativas se doam à interpretação, caracterizando este movimento de investigação e escrutínio como qualitativo, interpretativo e reflexivo, acerca da prática e do entendimento sobre ela, um movimento de resistência, afirmação e luta, em tempos em que afirmar obviedades é fruto de questionamentos enviesados e perseguição. Neste sentido, este texto se coloca como um dispositivo em defesa dos educadores em linguagem, mormente, daqueles que foram perseguidos, cerceados ou silenciados por acreditar na educação como libertadora.

No sentido de uma escrita que se compromete com seus princípios, ponho-me a recordar um dos encontros de orientação desta dissertação, em que lógicas arbitrárias na esfera da educação permeavam outras experiências que tive, portanto, eu tinha receio de me ser, mesmo já sendo e, lá, estando. Ao dialogar sobre a pergunta de pesquisa, eu tinha em mente: A literatura pode humanizar? Era essa a pergunta inicial de pesquisa, até que, no diálogo e na troca, Cadilhe me provocou a pensar no como. Assim, após percursos e aprofundamentos, a pergunta que instrui esse diálogo acadêmico é: Como a literatura através de oficinas de letramento podem promover uma educação pautada na Educação em Direitos Humanos?

Neste viés, complementar a inteligibilidade deste percurso movente pelo desejo, desdobro páginas antigas que me situam em relação aos passos que sigo, ou àquilo que dou a destacar como pertinente ao que me alinha hoje ao campo por onde construo minhas reflexões enquanto Reinaldo e, por extensão, minha face docente e as temáticas que desenham meu estar ali e o tanto que desejo transformá-lo. Neste sentido, as digressões que se seguem tentam fazer um desenho de mim e do porquê tais imagens me induzem à pesquisa.

Nos meus tempos primeiros de formação acadêmica na Faculdade de Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), o trajeto casa instituição era majoritariamente feito a pé, salvo dias de intensa chuva pela manhã. Um *discman* portátil e um livro em punhos eram os principais companheiros dos mais de seis mil passos que me projetavam do Alto Jardim de Alá até o campus. As músicas e as leituras ajudavam-me a diminuir distâncias, e as geografias do percurso reiteravam margem e centro, periferia e universidade, eu e eles. .

Certo dia dessas andanças, resgatei de um saco de lixo um pequeno livro. O título e a capa chamaram-me atenção. Havia ali em destaque, na encadernação,

uma criança com o rosto escorado no punho e a expressão de quem dedica afeto e curiosidade no olhar. Do título, a palavra “pedagogia” foi a que mais chamou minha atenção, uma vez que, no auge dos meus 18 anos, aquela expressão fosse tão insólita quanto amor, educação e escola.

Esse livro, “Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa”, foi meu companheiro de caminhada pelos quase 6 quilômetros que percorria pelas manhãs instáveis de Juiz de Fora. Eu sequer sabia da importância de Paulo Freire para a educação. Eu sequer ouvia esta palavra – educação – na Faculdade. Tanto nas disciplinas de Português e Linguística quanto nas de Literatura e Teoria Literária não se ouviam as palavras professor, escola, educação, aluno. Não que as disciplinas em curso se resumissem a conteúdo pelo conteúdo, pelo contrário. No entanto, em sua grande maioria, tinham a pesquisa como horizonte primário e que praticamente não contemplavam a educação básica diretamente.

Muitas coisas do livro do Freire me tocaram, mais como ex-aluno do ensino médio do que como professor em formação. A bem pensar que, de alguma forma, a educação já se delineava na minha vivência, pois, desde a adolescência, nos projetos em que tive a oportunidade de participar, fosse dando “aula” de reforço para crianças em situação de vulnerabilidade, fosse como instrutor de informática do projeto CDInfo, voltado para a comunidade do bairro. Nesses espaços, havia uma espécie de partilha entre iguais ou próximos, o que não tinha ressonância, pelo menos para mim, ao atravessar aquele portal com as insígnias de ensino superior.

Era sobretudo nos momentos de dificuldade ou quando sentia que a faculdade não era meu lugar que eu mais me segurava nas palavras daquele livro encontrado no lixo. Freire me dizia:

Não se lê criticamente, como se fazê-lo fosse a mesma coisa que comprar mercadoria por atacado. Ler vinte livros, trinta livros. A leitura verdadeira me compromete de imediato com o texto que a mim se dá e a que me dou e de cuja compreensão fundamental me vou tornando também sujeito. (Freire, 2021, p. 29).

Eu tinha um íntimo desejo que me levara à universidade, mesmo sabedor das limitações que me perpassavam. No entanto, na base deste desejo estavam todos os livros e as leituras que foram forjando meus passos até ali. Sem que me desse conta, minha própria vivência era um elo com todas aquelas narrativas desde a adolescência e, portanto, iam na contramão de toda a expectativa centrada numa

quantidade imensa de livros silenciosos. Isso me dizia que ali era, sim, meu lugar de ser e estar.

Então, quando tive a oportunidade de participar do projeto de extensão da UFJF – “Programa Brasil Alfabetizado”, promovido pelo Colégio de Aplicação João XXIII no ano de 2004, como bolsista alfabetizador, é que se apresentou para mim o tamanho do “abismo” entre a faculdade e aquela pequena turma repleta de mais ou menos 25 universos de sonhos e vivências distintas. Foi ali naquele momento de exercício docente que o livro do Freire mais reverberou em mim, pois não era mais um diálogo escavando memórias, era uma narrativa sendo construída no tempo e no espaço de minha vida.

Na improvisada sala, no que seria uma sede da associação de moradores do bairro Sagrado Coração, na cidade de Juiz de Fora - MG, aconteciam nossos encontros. Francisco¹ era quem nos abria as dependências no alto daquele morro, bem próximo ao ponto final do ônibus. O aplicadíssimo João era quem me auxiliava na disciplina, ali, um dos mais vividos e de fala potente. Vânia ia abrindo caminhos com suas dúvidas e expertise. Dona Marta trazia seu abraço carinhoso de vó e um silêncio que, muitas vezes, parecia-se com os meus. Teodora nos libertava as mais variadas risadas com seu humor sagaz e natural. Entre os desejos e sonhos que ali se encontravam: tanto fazer faculdade de enfermagem quanto a aprender a escrever o próprio nome iam-se abrindo os trajetos, o encontro com pedras pelo caminho, um esperar² de sermos melhores a cada encontro.

Aquele íntimo desejo que me conduziu à universidade — uma espécie de amor pela leitura literária e o que ela forjou em mim acerca das visões de mundo e da necessidade e intenção de me expressar — disputava certo espaço com o que aqueles discentes do projeto esperavam de mim enquanto professor, e que, por vezes, tinha uma relação conflituosa com o que a Faculdade me entregava enquanto formação.

Tal cenário foi muito desafiante. Por um lado, quando eu chegava para aula carregado de panfletos do mercado, os alunos estavam esperando que eu passasse a tabuada no quadro, lhes desse tempo para decorá-la e depois a tomasse de cada

¹ Atribuí pseudônimos a fim de preservar o direito de recato do titular.

² Na pedagogia de Paulo Freire, a esperança é uma categoria fundamental - termo que dá inclusive título a uma de suas obras (*Pedagogia da esperança*, 1992). Para o autor, a esperança se manifesta na prática (Freire, 1992), podendo, dessa forma, assumir a morfologia de um verbo, como usada neste trecho.

um, contabilizando acertos, mas sobretudo os erros — eles tinham uma desconfiança enorme quando eu dizia que algo não estava errado. Por outro lado, a conflituosa relação: para uns, eu deveria reproduzir a tabuada, para outros, era como se os alunos tivessem que a inventar.

Aquela aula, na verdade, começou com a declamação de “Não há vagas” do Ferreira Gullar, e a partir dali vieram histórias de vida, dessas, certas palavras iam preenchendo o quadro e, então, cada um a seu modo e na sua necessidade de avançar produziam: houve quem criou narrativas, aqueles que escreveram frases sobre as histórias, outros ensaiaram palavras novas, e os que tentavam vencer o desafio dos encontros consonantais. O que fazer com uma nota de dez reais? Daí mergulhamos na matemática, veio a tabuada, seus sentidos e usos. Era preciso abrir vagas no poema e na vida. Esta foi a configuração final da aula, pois a vida de verdade mesmo não cabia naqueles dez reais.

Naquele dia, eu matei uma aula. Eu cursava a disciplina de Didática V na Faculdade de Educação nos dois últimos créditos do noturno, mas a bicicleta ficou pesada demais para retornar à Universidade. De certa forma, meu desejo era o de quebrar aquele círculo vicioso de ficar passando cartilha de alfabetização no quadro. No entanto, não era tão simples como eu imaginava. Aquele poema havia desencadeado muitas histórias, e por mais que algumas parecessem diferentes versões de narrativas muito familiares, uma específica me roubara o chão, o ar, a imaginação: na minha inocente percepção utópica de mundo, era inconcebível alguém ter que se prostituir por um saco de arroz.

Naquela noite, muitas reflexões vieram ao meu encontro: Volto à cartilha e a “Eva viu a uva”? Paro de levar textos que possam despertar assuntos sensíveis? Passo a um controle maior dos encontros e dos conteúdos, diminuindo suas interações e dinâmicas? O que eu poderia fazer para mudar a vida daquelas pessoas? A única resolução a que cheguei é que deveria levar a situação à minha coordenadora, que, por sua vez, me apresentou outras perspectivas: o que havia me deixado perdido, era para aquela discente algo já naturalizado, e que de alguma forma eu já estava fazendo muito por aqueles alunos lhes proporcionando a possibilidade de reescrita, literal e subjetiva, de suas vivências.

Daquela orientação e das indicações de estudo, foi-me apresentada uma outra obra de Paulo Freire — *Pedagogia do Oprimido*. Embora sumária, uma interessante ideia de síntese dessa obra, que me dei a conhecer tempos depois no

livro de Moacir Gadotti – História das ideias pedagógicas – em que reproduz a seguinte fala de Paulo Freire em um seminário internacional no Irã: “Não basta saber ler mecanicamente que ‘*Eva viu a uva*’. É necessário compreender qual a posição que *Eva* ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir uvas e quem lucra com esse trabalho”. (Freire, 1975 *apud* Gadotti, 2003, p. 258).

Essas novas leituras me despertavam não só para uma observação mais atenta dos textos que eu levava para os encontros, mas para os temas que potencialmente eles poderiam centralizar em nossas práticas. Ao mesmo tempo, por mais que na minha inocência de graduando eu percebesse uma certa crítica às teorias estruturalistas, uma aproximação da linguística com a sociologia, os estudos culturais influenciando novas miradas na teoria literária, as práticas majoritariamente eram ainda aquelas que preconizavam o conteúdo, em certos momentos até mesmo com uma certa soberba, como se novas realizações no campo dos discursos ameaçassem certos *status* que a universidade defendia com suas forças todas.

Eu escolhi a literatura como caminho primordial para fazê-lo. Primeiro por uma questão íntima e subjetiva, porque foi através dela que enfrentei uma escola que na maioria das vezes me excluiu, me subjugou e me diminuiu – era como se eu escrevesse com as pernas e não com a mão destra. A literatura foi um recanto, foi espaço de me autoconhecer, preservar-me e me alçar para além de certas amarras e silenciamentos. Segundo, porque me pareceu o caminho mais chegar àqueles em suas vivências e vicissitudes escolares, pois viam na escrita e na literatura muito mais um instrumento de exclusão do que de emancipação³ e autonomia⁴.

Na função pedagógica assumida diante daqueles alunos, em busca constante de exercê-la de forma ética e o mais competente possível, sabendo me a responsabilidade acolhida e os muitos sonhos que ali se alimentavam no poder da palavra escrita, era preciso, antes de tudo, libertar muitas “palavramundo”⁵, inclusive a minha. No entanto, em certos momentos daquele processo, eu me via reproduzindo práticas escolares pelo simples fato de serem as minhas referências —

³ A emancipação deve ser, segundo Freire, uma intenção política na prática pedagógica. Isto é, a educação deve ser pensada pelos educadores como instrumento para a emancipação, individual e coletiva, dos educandos (Moreira, 2010).

⁴ “[...] autonomia é um processo de decisão e de humanização que vamos construindo historicamente, a partir de várias, inúmeras decisões que vamos tomando ao longo de nossa existência. Ninguém é autônomo primeiro para depois decidir. A autonomia vai se construindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas (FREIRE, 1996, p. 120)” (Machado, 2010).

⁵ O conceito de palavramundo, cunhado por Paulo Freire, compreende as noções de palavra e leitura a partir da realidade, da práxis, em outros termos, daquilo que chamou de leitura do mundo.

a cópia pela cópia, a leitura pela leitura —, sem, às vezes, dar-me conta de que estava reproduzindo os mesmos caminhos que, na minha escolarização básica, funcionaram como paradigmas de silenciamento e exclusão.

Naquele contexto, eu estava lidando com processos de escolarização fraturados, quando não ausentes, carregados em suas vivências por preconceitos e estigmas de naturezas das mais diversas. Cada encontro era muito mais do que uma oportunidade de apresentar uma palavra nova, de desenvolver uma frase ou um parágrafo, de apresentar novas matemáticas, era o processo de escavação, de exercício, muitas vezes coletivo, de ir libertando palavras-mundo aos poucos e no tempo de sua compreensão e reflexão, individual ou coletiva. Cada conto, cada poema, cada música iam, à sua maneira, devolvendo o desejo de dar-se voz, mas, sobretudo, o sentimento de sentir essa voz acolhida, ouvida, reverberada e ensaiada, então, nos artifícios de letramentos outros

Assim, se num primeiro momento, no início da minha experiência com a docência, estando eu ainda em processo de graduação, a literatura foi em grande parte o caminho pelo qual eu mais conseguia chegar aos alunos, na etapa seguinte, já graduado trabalhando nas redes públicas de ensino, acredito que a literatura tornou esse caminho uma via de mão dupla, ou seja, não se tratava mais apenas de chegar a eles, mas permitir que também chegassem a mim em um pé de igualdade que por vezes lhes causava certo estranhamento. Aqui estavam em jogo ao menos duas premissas de Freire para ser sucinto: ensinar exige respeito aos saberes dos educandos e ensinar exige disponibilidade para o diálogo.

Por mais que de alguma forma tais premissas estivessem ganhando forma e amadurecimento na minha prática, eu tinha um sentimento de que algo faltava. Era como se carecesse de uma espécie de coerência entre os movimentos que se davam em sala, ou seja, como os “círculos de leitura”, as atividades de reflexão linguística de cunho mais prático, atividades orais e escritas no geral, conteúdos programáticos e avaliações engenhavam-se no vislumbre de um porto, um lugar a se chegar juntos. E, portanto, a questão era como tais movimentações, em diálogo com os alunos, estavam desenvolvendo uma emancipação dos discentes em relação aos saberes, sobretudo aqueles pertinentes ao meu fazer docente, bem como em suas vidas.

À medida que fui assimilando as formas de desenvolver meu trabalho docente, outras ausências foram se configurando. De alguma forma, essas

ausências sentidas eram parte de mim e estavam postas talvez num sentido mais amplo e subjetivo. Neste momento em que escrevo, perpassa à mente os mais de dez anos dedicados à educação pública. Cada escola, cada sala de aula, cada estudante, cada vivência e um desejo de sempre *ser mais*⁶ para e com aqueles que ali eram sempre mais, mais que nomes e números em listas e mais listas de chamada, que traziam bem mais do que livros e cadernos, mas vivências e sonhos, ambos atravessados pela desigual e excludente sociedade em que vivemos.

Em outubro de 2020 – ano marcado pelos desafios impostos pela pandemia de COVID-19 – iniciei minha participação como professor supervisor no Subprojeto Letras/UFJF do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) – Letramentos e Ensino de Língua Portuguesa: práticas de linguagem para a cidadania. Em minha carta de intenção, havia destacado o fato de ter recebido, em outros contextos, estagiários do Curso de Letras da UFJF e o quanto esta experiência foi proveitosa no sentido de reatar, mesmo que pontualmente, um elo entre o processo formativo e como as lentes teóricas abriam ou não campo nos desafios da prática docente escolar.

Contudo, a experiência no PIBID foi muito além das expectativas iniciais no sentido de reaver o desejo pelo estudo e aprimoramento, inclusive ressignificar minha relação com o campo da Linguística. Os encontros formativos e reflexivos atualizavam em mim coisas que estavam de alguma forma petrificadas, para não citar aquelas que sequer tive a oportunidade de conhecer durante a graduação. Nos movimentos iniciais, estávamos ali pensando nos impactos do tempo pandêmico, apresentando os contextos e desafios da escola de atuação, as relações entre os diversos letramentos, BNCC e o ensino remoto.

Essa convivência com o PIBID foi muito importante – inclusive para minha saúde mental durante o período de isolamento social – e essencial para repensar aquele sentimento de algo que faltava no meu exercício docente. Se meu sentimento anterior ao próprio PIBID era de que estava amadurecendo minha prática, mas sentia ainda uma falta, tudo foi colocado em cheque durante aquele período, pois os projetos, no âmbito escolar, foram reduzidos a atividades

⁶ FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*.

complementares, interferindo no engajamento dos alunos, que fora reduzido, em sua grande maioria, na entrega dos PET's⁷.

Foi neste período que uma daquelas listas de alunos que recebemos, geralmente no início do ano, me chamou muita atenção. Despertou-me para algo que mesmo percebido, não havia ainda ganhado a devida importância na estruturação das minhas ações docentes. Não que elas não estivessem lá. Mas me pareceu de certa forma a maneira como os livros didáticos de Língua Portuguesa nos apresentam a Lei 10.639/03, indicando em seus capítulos finais pequenas coletâneas de textos, quase que para dizer que o tema foi abordado, para brasileiro ver, mas será que para sentir? Bom, este tópico retornará.

Na vivência desse contexto, o professor que me coordenava no PIBID fez o convite para um curso de extensão. Em princípio julguei: *Meus deuses e deusas, mais um curso on-line*. Na minha mente figuravam as formações que eu tinha que fazer pela SEE-MG. *Sem chances*. Foi o meu primo pensar, no entanto seria de mau grado recusar uma extensão oferecida por meu coordenador, além do que estávamos condicionados à lives e às ações remotas, substituindo os encontros face a face, seria apenas mais uma atividade entre as tantas outras.

Foi então que iniciei minha participação em abril de 2021 como cursista da extensão “Linguagens e Direitos Humanos: práticas decoloniais na sala de aula”, coordenado pelo professor Alexandre Cadilhe, da Faculdade de Educação. Este curso mexeu profundamente comigo. A dinâmica inerente a ele foi completamente diferente de outras experiências de formação continuada que tive, pois não se tratava de uma mera exposição de conteúdos, ou testes e mais testes para aferir o quanto um determinado conteúdo fora absorvido. Assim, tanto a base de referência teórica do curso quanto sua natureza dialógica foram fundamentais para uma análise aprofundada do meu eu docente, assim como o humano.

Refletir sobre a prática de sala de aula foi algo que sempre acompanhou meu exercício docente, como boa parte do que está posto nesta introdução pode demonstrar, no entanto, existe uma grande diferença quando essa reflexão se dá de forma individualizada e solitária de quando ela está atrelada a um certo nível de

⁷ O Plano de Estudo Tutorado (PET) foi uma das ferramentas desenvolvida e ofertada pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais durante a pandemia de COVID-19 aos alunos da rede pública como alternativa para a complementação no processo de ensino e aprendizagem no período de retomada das aulas, de forma remota, em Minas Gerais. Embora definidas como complementares, essas atividades foram o marco central para a configuração do aproveitamento escolar em 2020 e a maior parte do ano de 2021.

formalização, além de ser posta em diálogo com os pares. Ou seja, uma coisa é me pensar professor, outra, é me pensar professor *com* e *para* aqueles professores abertos ao diálogo, ao crescimento pessoal e profissional, ainda mais em um momento tão sensível de nossas vidas e de uma crescente burocratização da profissão em meio virtual. Estávamos ali em boa parte taciturnos, mas, na troca de experiências e vivências, íamos nutrindo grandes esperanças.

Os encontros eram intercalados semanalmente: um com todos os participantes e outro em pequenos grupos acompanhados por um formador. Os grandes encontros nos apresentavam de forma bem situada reflexões teóricas acerca da Educação em Direitos Humanos, a relação entre decolonialidade, educação em direitos humanos e ensino, a questão dos letramentos no ensino comprometido com a justiça social, uma educação por projetos de trabalho e decolonialidade, além dos letramentos críticos no contexto da sala de aula.

Além desses tópicos, éramos sempre provocados a nos pensar a partir de nossa formação e do nosso compromisso como educadores. Uma das primeiras tratava-se de mobilizar experiências e desafios da sala de aula da educação básica, fossem experiências como aluno ou como professores. E foi exatamente aqui que o curso me arrebatou. Em busca de tal mobilização, acabei por fazer um mergulho mais profundo do que eu imaginava. Eu me vi então diante de um Reinaldo com recém completados dez anos, sofrendo uma humilhação pela professora diante de toda turma por ter escrito “Juis de Fora” em uma produção textual. Desde então, aquela criança que já era um tanto quanto introspectiva, foi se silenciando cada vez mais.

Ao rememorar a cena, fiquei pensando no Reinaldo de agora, professor da educação básica, no sentido de buscar entender as circunstâncias que ocasionaram tal atitude. Se fosse outro aluno, numa escola não periférica, o ato seria o mesmo? Entre outras muitas perguntas que pairaram meu refletir. Contudo, por mais que esta cena estivesse reverberando em mim com uma grande força, eu não queria que fosse ela apenas que conduzisse minha reflexão no contexto do curso de extensão. Eis que, na ocasião, eu escolhi uma foto de um círculo de leitura para fazer a apresentação da minha narrativa, buscando uma ponte entre algo que me marcou negativamente como aluno e outra que tivesse me marcado positivamente, mesmo como professor.

Tentar atar esses dois pontos, não só trouxe à tona aquele sentimento de que algo faltava na minha prática, como deixou à mostra a importância que eu vinha dando a diversas temáticas, melhor dizendo, não a importância, mas talvez a profundidade, isso porque, por mais democrática que tente ser uma determinada ação no âmbito escolar, ela será atravessada por inúmeras variáveis, subjetividades e contextos, e nesse cenário, nem sempre estamos seguros para nos autoafirmar, para nos colocar diante do olhar do outro, que por muitas vezes nos cerceou ou nos excluiu.

No contexto do curso de extensão, foi de acordo com nossas narrativas de sala de aula que definimos os temas geradores, a partir dos quais mobilizamos textos de diferentes gêneros e suportes que serviam como base para a construção de um portfólio didático, alicerce fundamental para o desenvolvimento das oficinas de letramentos.

É importante frisar que a profundidade dessas ações estava intimamente ligada ao contato com uma base teórica, mas não a base por si, e sim, o modo como essa nos era apresentada e colocada em diálogo e imersão, ou seja, não se tratava de um mero apropriar-se de um conceito, como decolonialidade, e exercê-lo como algo aplicável, no entanto, entendê-lo e percebê-lo com algo que está transversal nas práticas e, portanto, no mundo social.

Por sua vez, a inteligibilidade de tais saberes era posta em ação nas discussões em pequenos grupos, nos quais trocávamos experiências, sugestões e repertórios, visando o amadurecimento do desenvolvimento das oficinas e não só. Tanto que, muitas vezes, acabávamos nos perdendo um pouco nas colocações, se pensarmos piamente nos objetivos dos encontros, contudo, tais momentos reforçavam aquele mesmo sentimento de falta que eu percebia em minhas práticas. É como se nos atravessasse uma necessidade ímpar de externar e compartilhar nossas frustrações e limitações, mas, sobretudo, os silenciamentos impostos, ou ainda, quem somos e tudo o que nos atravessa, ou melhor, que somos humanos e não máquinas de dar aula.

Todo o percurso da extensão, com suas provocações e proposições, fora extremamente contributivo e engrandecedor. Fez-me olhar com um apreço diferente para minhas práticas a partir de novas lentes, algumas inclusive já conhecidas, no entanto apropriadas em miradas outras. A Educação em Direitos Humanos foi uma dessas lentes, proporcionando um maior cuidado, aprofundamento e critério na

mobilização de textos, uma vez que essa redefine e atualiza objetivos no processo de ensino-aprendizagem, refinando a ideia que eu trazia de emancipação e autonomia do estudante por exemplo, ou seja, emancipação de quê e para quê? Autonomia em quê e com que finalidade? Ancorando-se, assim, a uma ideia de cidadania ativa e de uma educação para a justiça social.

Além disso, a pedagogia de viés decolonial reforçava não só a inclinação temática dos objetos discursivos mobilizados, como também refinava ainda mais suas escolhas. Em relação àquela falta sentida em meus processos, e o acúmulo de leituras – de autores como Franz Fanon, Homi Bhabha, Stuart Hall, Paul Gilroy, influenciado pela crítica cultural e literária, mas sem impacto direto e objetivo à performance enquanto educador –, buscar desenvolver uma atitude decolonial, que questione e proponha a superação das colonialidades do ser, do saber e do poder (Maldonado-Torres, 2018). Assim, por mais que antes eu questionasse relações de poder nos usos linguísticos junto aos meus alunos, era preciso ainda tocar e aprofundar outras arestas.

Por fim, ainda sobre o curso de extensão, é caro apontar a apropriação do uso de projetos e oficinas (Marques; Kleiman, 2019) como dispositivos de desenvolvimento no processo de ensino-aprendizagem, trazendo à tona temas geradores voltados às questões sociais, com a clara intenção de sua superação. Tanto em meu processo formativo de graduação quanto em experiências de formação continuada anteriores, planos de aula e sequências didáticas eram preconizadas e geralmente atreladas a um conceito gramatical ou a algum gênero textual, logo que, até então, o que eu chamava de projeto nas minhas práticas, estava muito mais próximo de uma sequência do que de um projeto.

Por mais que meu interesse inicial estivesse voltado para a observação de como os alunos se apropriavam daquele conteúdo, partindo do pressuposto que, sua formulação, tal qual apresentada, reforçava muito mais um concepção de Direitos Humanos superficial, do que a colocava sob análise crítica ou lhe oferecesse um caminho de resignificação. No entanto, através das orientações e com início do percurso pelas disciplinas do Mestrado em Educação, sobretudo, pelo recorte da linha de pesquisa de interesse – Discurso, Práticas, Ideias e Subjetividades em Processos Educativos –, meu desejo de pesquisa necessitava não só de um refinamento, como a própria concepção de educação em Direitos

Humanos carecia de um objeto que não fosse exclusivamente a declaração universal dos Direitos Humanos.

No contexto da pós, o contato e o aprofundamento com novas leituras foi me despertando também novas perspectivas, ampliando o campo de visão, organizando a sensibilidade do meu contato com aqueles alunos, com suas vidas e sonhos. Com o retorno das aulas presenciais na escola, meu olhar diante do pátio confrontava-se com aquela a lista que junto ao nome dos alunos trazia sua raça. Contudo, a lista não batia com o que os olhos vislumbravam. E isto me incomodou profundamente. Recordei inclusive da pixação no muro da escola em 2017: “descendentes de Cam cruzaram com os macacos a origem da raça negra”. Na ocasião, a escola empenhou uma série de práticas como resposta e defesa dos alunos. No entanto, as ações foram pontuais, pois não há ainda uma cultura escolar que defina os temas de interesse da comunidade escolar.

Na busca por contribuir para a questão, pensando na literatura como um direito daqueles estudantes, como desenvolver um trabalho que humanize os alunos para uma reflexão crítica dos problemas que envolvem as relações étnico raciais? Assim, este trabalho se engaja no percurso da proposição de oficina como um dispositivo para uma educação em Direitos humanos, orientado pela perspectiva de uma educação decolonial e dos letramentos como caminho de uma reflexão crítica que seja capaz de tornar os alunos sujeitos de si, de seus percursos e lutas com propriedade para a uma cidadania ativa que busque a justiça social.

Neste sentido, proponho a seguinte pergunta suleadora: *Como a oficina de letramento pode promover a Educação em Direitos Humanos?* Com o intuito de responder a essa pergunta, os objetivos deste estudo são: Analisar a abordagem das oficinas de letramento no contexto da Educação Linguística e dos Letramentos como dispositivo didático; definir as bases teóricas de uma Educação em Direitos Humanos pelas lentes da pedagogia crítica e decolonial; Analisar como estas bases influem no processo da proposição das oficinas de letramento; por fim, refletir sobre o processo autoetnografico de textos tendo a literatura como mobilizador no universo discursivo, das práticas e das relações de poder. O desenvolvimento deste ponto busca contribuir para os campos da educação e da linguística aplicada.

A fim de desenvolver tal propósito, o texto se organiza em duas seções que aqui se apresentam, buscando definir conceitos básicos que ancorem a tarefa reflexiva e analítica a que se propõe. No primeiro capítulo, apresento, na primeira

seção, uma concepção de educação linguística, com a intenção de definir o objeto elementar de observação, em que a linguagem é concebida a partir da interação (Geraldi, 2011) (Bagno; Rangel, 2005) e suas práticas ancoradas nas relações sociais, que, portanto, infere nas escolhas metodológicas e políticas. Na segunda seção, abordo a concepção de letramentos e suas contribuições na perspectiva da educação linguística, bem como a distinção entre letramentos autônomos e ideológicos (Street, 2014) (Kleiman, 2012). Na seção subsequente, apresento a concepção de oficina e projeto de letramento à luz das proposições de Marques e Kleiman (2019) como prática alinhado ao caráter de uma pedagogia crítica, o que por sua vez, aponta para a próxima seção que trata da educação linguística pela abordagem intercultural que leva em consideração um olhar mais sensível à cultura e aos seus agentes, no campo discursivo e suas relações de poder nas estruturas sociais.

No segundo capítulo, trato da Educação em Direitos Humanos e Decolonialidades com enfoque na raça e etnia como temas geradores. Assim, na primeira seção, busco uma definição de Educação em Direitos Humanos no desenvolvimento de uma cultura de direitos humanos. No caminho desta, a próxima seção, Educação decolonial, aponta para o caminho de transgredir e desafiar as estruturas de poder que tanto afetam a própria ideia de uma cultura de direitos humanos eurocentrada como práticas pedagógicas neoliberais. Neste cenário, ao buscar uma aproximação para delimitar a temática de proposta de oficina, as duas seções finais delimitam conceitos básicos para o percurso de sua proposição. Assim, busco delimitar as questões de raça e etnia pela lente das interseccionalidades e por fim a reafirmação de um compromisso com a pedagogia crítica e os letramentos decoloniais.

No terceiro capítulo, apresento os caminhos metodológicos, desde os preceitos da narrativa com inspiração etnográfica (Cadilhe, 2024; Kleiman; Silva, 2024), reafirmando-a como espaço de reflexão e análise, seguindo-se à descrição do contexto escolar e o evento de letramento proposto, e, nesse contexto, pormenorizando o perfil das turmas que vivenciaram as práticas; uma breve apreciação da obra de Jeferson Tenório como catalisadora das ações; e, portanto, uma ilustração das oficinas, buscando nos aproximar ainda mais do vivenciado.

No quarto capítulo, engendro, portanto, as narrativas fomentadas no evento de letramento sob minha tessitura textual, pondo-as em diálogo com o acúmulo

reflexivo e teórico anterior. Dessa forma, organizo as análises e reflexões em três narrativas.

Na primeira, trato da importância em compartilhar narrativas e suas vivências, no contexto escolar, à luz da pedagogia crítica, consubstanciando a escrita autoetnográfica, tanto do educador quanto do educando, buscando entendê-la como um espaço de emancipação e autonomia, e, assim, em relação à leitura do texto literário, percebê-lo como um percurso que atravessa subjetividades e escolhas e o quanto sua materialização se conforma como ato de entrega.

Na segunda narrativa, busco defender a própria narrativa dos alunos como uma cultura a ser fomentada e, em sua continuidade, a importância da educação linguística intercultural como preceito de sua legitimação e, por fim, a sua influência em uma educação linguística intercultural e voltada, também à educação em Direitos Humanos, valorizando a apropriação da literatura e da palavra como uma pedagogia da coragem.

Na terceira narrativa, nos aproximamos um pouco mais das discussões sobre raça e etnia a partir de uma aproximação com a própria didática empenhada em sala, partindo de um olhar de compreensão superficial, para um exercício de observar além dos estereótipos, seguindo-se, assim, às reflexões do impacto de leituras naturalizadas sobre o racismo estrutural e suas relações sociais, como a importância do reconhecimento da branquitude na luta contra o racismo e, por fim, a relevância da educação no reconhecimento das estruturas discriminantes e opressoras, bem como caminhos possíveis para a emancipação dos educandos.

Por fim, nas considerações finais, apresento um balanço geral das ações na escola, buscando consolidar o percurso das análises, no desenho de seu compromisso, efetivação e possíveis contribuições em relação à educação em Direitos Humanos e à educação no campo Linguística Aplicada, tanto pelo viés da pedagogia crítica quanto pelas miradas e giros da decoloniais, em um comprometimento com aqueles que caminharam juntos e proporcionaram este feito, movido de desejo e esperança.

“Até o fim você acreditou que os livros poderiam fazer algo pelas pessoas”

(Tenório, 2020, p. 13)

1 EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA E LETRAMENTOS: OFICINA COMO DISPOSITIVO DIDÁTICO

Neste capítulo, busco alinhar conceitos e perspectivas acerca da Educação Linguística e dos Letramentos, acreditando que nestas que aqui se colocam e que tomo como suleares, pode-se vislumbrar brechas e caminhos para uma educação crítica e libertadora. A oficina de letramentos como um dispositivo didático articula-se enquanto proposta ao mesmo tempo em que leva em consideração os desafios do cenário educacional. Aqui, cada delinear temático é caro, cada tentativa de conceituação é um nutrir-se de perspectivas teóricas e, por assim ser, políticas que miram uma transgressão, pois não há espaço para um “novo normal”, quando de normal temos toda sorte de exclusões.

Assim, aqui convido ao percurso de reflexão sobre a concepção de Educação Linguística, na primeira seção, que me orienta, e, em decorrência de tal demarcação teórica, as implicações metodológicas e, portanto, políticas do fazer aula, torna-se, então, acontecimento. Uma vez demarcada a concepção de língua/linguagem em sua interação, em seu ato sócio-político-cultural, entendo, pois, os letramentos como o campo propício para distinguir tanto as questões políticas que lhe perpassam quanto a definição de um caminhar a suplante, e é disto que trata a segunda seção. A terceira, por sua vez, busca materializar um caminho que congregue as concepções anteriores, logo, a oficina e o projeto de letramento. No entanto, para que estes, de fato, sejam transformadores e coerentes, é preciso que a educação linguística seja pensada a partir de sua interculturalidade. Este, portanto, é o caminho que proponho para o início desse percurso.

1.1 EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA

Início esta conceituação com uma célebre frase de Freire: “A leitura do mundo precede a leitura da palavra” (1989, p. 9). No entanto, interessa-me aqui muito mais a sua complementação, por vezes perdida no mundo das citações: “[...] daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente.” (*Ibid.*). É exatamente aqui que entra a *escola*, assim como a *Educação Linguística*, indissociáveis, pois é impossível

pensar uma escola sem a palavra. No entanto, muitas vezes a escola, em todos os seus níveis, performa-se sem levar em consideração o mundo que a circunda.

Freire (1989) ainda conclui que “A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto.” (*Ibid.*). Ou seja, não basta apenas apresentar um determinado discurso e traçar suas linhas contextuais se a relação entre ambos não for objeto de análise e reflexão, pois, assim como veremos mais adiante, a práxis discursiva está no mundo, nas vivências e relações humanas. Portanto, ignorá-la seria esvaziar tanto o texto quanto o contexto, além de ocultar as motivações de nossas interações comunicativas.

Tal relação dialógica está sintetizada na expressão “palavramundo” (*Ibid.*), que apesar de ser elucidada por Freire em relação à sua escolarização, não se limita à palavra apenas enquanto símbolo gráfico, assim como não se restringe ao âmbito das instituições de ensino. Logo, como afirma Luciana de Freitas (2021), pensar em Educação linguística é ir além da educação formal institucionalizada, pois tal processo é inerente às nossas epistemes, culturas e vivências.

Os autores Marcos Bagno e Egon Rangel (2005) no artigo “Tarefas da Educação linguística no Brasil” assim a definem:

[...] conjunto de fatores socioculturais que, durante toda a existência de um indivíduo, lhe possibilitam adquirir, desenvolver e ampliar o conhecimento de/sobre sua língua materna, de/sobre outras línguas, sobre a linguagem de um modo mais geral e sobre todos os demais sistemas semióticos. Desses saberes, evidentemente, também fazem parte as crenças, superstições, representações, mitos e preconceitos que circulam na sociedade em torno da língua/linguagem e que compõem o que se poderia chamar de *imaginário lingüístico* ou, sob outra ótica, de *ideologia lingüística*. Inclui-se também na educação lingüística o aprendizado das *normas de comportamento lingüístico* que regem a vida dos diversos grupos sociais, cada vez mais amplos e variados, em que o indivíduo vai ser chamado a se inserir. (p. 63).

Além de reafirmar o caráter mais amplo da Educação linguística apontado acima, essa não se limita apenas à língua, mas também aos demais sistemas semióticos que compõem nossas interações socioculturais. Ademais, através do que denominam *norma de comportamento lingüístico*, destacam o caráter congregador da linguagem no cerne da coerência dos diversos grupos sociais, deixando manifesto também que a linguagem é aqui concebida como *interação* (Geraldi, 2011).

Partindo desta definição, os autores levantam a questão sobre a demanda social por educação linguística tanto no campo formativo quanto em relação ao respeito à linguagem como um direito essencial para uma efetiva cidadania. Embora seja um texto com quase 20 anos, muitas de suas proposições ainda permanecem atuais, principalmente as relativas às políticas públicas de ensino e os desafios na formação de professores. Dessa forma, eles elencam como tarefa urgente da Educação Linguística: “promover a reflexão e a ação capazes de articular (i) as demandas sociais por uma educação linguística de qualidade, (ii) as políticas públicas de ensino de língua e (iii) a pedagogia de educação em língua materna praticada na escola.” (Bagno; Rangel, 2005, p. 68).

Em maior ou menor escala, a depender do contexto de observação, tal tarefa e seus desdobramentos ainda são urgentes. Por mais que não seja compromisso deste trabalho aprofundar a análise de tais questões, é importante pontuar o quanto elas ainda impactam a pesquisa acadêmica em relação à educação básica, interferem potencialmente na prática pedagógica escolar e, portanto, impactam as demandas sociais.

Exemplo disso são os muitos impasses em tornar efetiva a Lei 10.639/03 que inclui no currículo da Rede de Ensino a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, bem com a Lei 11.645/08, em relação à História e Cultura Indígenas. É evidente que existem práticas bem sucedidas circunscritas às duas leis, contudo a formação nas licenciaturas ainda encontra limitações, além disso as produções acadêmicas circulam ainda numa esfera muito restrita.

Ao tratarem do tema da norma, variação e mudança linguística, afirmam os autores que é tarefa da Educação Linguística “*politizar* a discussão, na escola, acerca das noções de certo e errado que circulam na sociedade em torno de questões linguísticas” (Bagno; Rangel, 2005, p. 74). Contudo, é preciso ampliar esta politização, uma vez que, historicamente, as *culturas linguísticas* sempre foram cerceadas ou excluídas por regulações legislativas, baseadas politicamente em *ideologias linguísticas* excludentes. Ainda hoje, várias casas legislativas pelo Brasil têm proposto leis proibitivas para o “gênero neutro” nas escolas, por mais que o Supremo Tribunal Federal (STF) já tenha considerado tais proposições inconstitucionais, exatamente por ferirem o princípio de dignidade humana.

Tais legislações colocam em voga a demanda social da Educação Linguística em sua macro e micro esfera. Macro pois, no debate público acerca do tema, os

argumentos recorrentes refletem concepções socioculturais que, em boa parte, não levam em consideração a Linguística como referente científico cujo objeto central são os fenômenos da linguagem. Isto, por sua vez, demonstra a importância da concepção de educação linguística que orienta currículos e práticas escolares, uma vez que, no âmbito micro, sobretudo, o escolar, as formulações de língua de outrora, por sinal excludentes, bem como os processos de ensino e aprendizagem, refletem não só um preconceito social, mas a imposição deste nos processos formativos da educação básica, ignorando o processo dialógico da linguagem.

Dito isto, torna-se fundamental definir certas bases da Educação Linguística no contexto escolar. Para este, Luciana de Freitas (2021) a definirá como:

[...] processo escolar que articula a ampliação: (1) da competência linguístico-discursiva do estudante por meio da produção de sentidos, de textos e reflexões sobre a língua e sobre a linguagem; (2) do pensamento crítico sobre questões socialmente relevantes que se materializam em textos verbais, imagéticos e verbo visuais. (Freitas, 2021, p. 6)

Merece destaque a ideia de ampliação, posto estar em consonância com os saberes e culturas constituintes dos educandos. Além disso, a reflexão linguística reafirma uma posição de análise do sistema sobre a *norma-linguística*, recorte estrutural e estruturante de um determinado grupo social privilegiado baseada na gramática normativa, que não se limite à mera metalinguagem fechada em si, menos ainda ponto de partida, mas de chegada focada na própria reflexão (Bagno; Rangel, 2005).

No cenário escolar, em que os saberes são segmentados por disciplinas, é importante tomar a educação linguística pelo viés integrador (Freitas, 2021), ou seja, ela não está reduzida à disciplina de Língua Portuguesa, uma vez que é através dos múltiplos recursos discursivos que se materializam os diversos conhecimentos, uns mais correlacionados que outros, no entanto, todos frutos de observações e epistemes sobre um mesmo mundo.

Contudo, é comum no espaço escolar que a responsabilidade sobre a educação linguística limite-se aos docentes de Língua Portuguesa e que, geralmente, manifestam-se no destaque de “erros” – sejam da micro ou macro estrutura textual – muitas das vezes, sem levar em consideração o domínio que o discente tem do gênero requisitado, sem a devida orientação e, na pior das

hipóteses, sem que uma percepção dialógica de todo processo seja colocada em crítica reflexão, ou seja, o conteúdo é mobilizado de forma acrítica e reproduzido em si e per si, no entanto, espera-se que o aluno o tome de modo criativo, crítico e em linguagem impecavelmente formal.

Desde os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), o texto passa a ser o objeto de ensino em Língua Portuguesa, em sua unidade, não mais em segmentações priorizando a análise metalinguística e a norma gramatical. Busca-se, neste sentido, a observação, a análise crítica e a produção textual em consonância com a diversidade de gêneros textuais que circulam no mundo social. Neste mesmo contexto, a concepção de linguagem, assim como a do próprio processo de alfabetização, ganha maior densidade a partir da noção de letramento que, em síntese, observa as práticas sócio-discursivas em relação direta ou indireta com a escrita e a leitura em função das próprias relações construídas na sociedade.

Como afirma Luciana de Freitas (2021), compreende-se, assim, a centralidade do texto como objeto tanto do ensino de linguagem, quanto da educação linguística. Além disso, é preciso levar em consideração que tal objeto não se limita à representação gráfica da escrita, ou ainda de sua base fonológica, sendo, pois, muito mais amplo, uma vez que incorpora elementos rítmicos, imagéticos, corporais e sensoriais. Dessa forma, é propício pensar a língua e a linguagem não apenas através do seu sistema simbólico, mas pela coerência no arranjo de suas semioses, atravessada, principalmente, pelo desejo de enunciação de seus usuários.

De acordo com Wanderley Geraldi (2011), no texto “Concepções de Linguagem e ensino de Português”:

A opção de um ensino da língua considerando as relações humanas que ela perpassa (concebendo a linguagem como lugar de um processo de interação), a partir da perspectiva de que na escola se pode oportunizar o domínio de mais outra forma de expressão, exige que reconsideremos “o que” vamos ensinar, já que tal opção representa parte da resposta do “para que” ensinamos. (p. 36-37).

Assim, a partir de uma noção de texto ampliada, levando em consideração suas práticas e sentidos na interação, sua centralização como objeto da Educação Linguística altera substancialmente a práxis do processo de ensino-aprendizagem da língua. Neste viés, levando também em consideração as implicações da noção

de letramentos, sobretudo no contexto escolar, Bagno e Rangel apontam a necessidade de aprofundar outros elementos pertinentes à questão como “as relações entre língua falada e língua escrita (Marcuschi, 2001) e o conceito de gêneros textuais (Dionísio *et al.*, 2002), bem como o letramento literário (Martins *et al.*, 1999; Paiva *et al.*, 2003).” (p. 70).

Ao se levar em consideração os documentos orientadores da prática pedagógica escolar, dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), observa-se o quanto o conceito de linguagem, atravessado pelos elementos da educação linguística, apresentados até aqui, redefiniram aspectos importantes não só do objeto de ensino de Língua Portuguesa, mas também dos caminhos para uma cidadania plena. Como afirma Geraldi (2011), “Uma diferente concepção de linguagem constrói não só uma nova metodologia, mas principalmente um ‘novo conteúdo’ de ensino.” (p. 37). Em consonância com a afirmação do autor, as práticas de leitura, escrita e oralidade que nos PCN's estruturam-se com um foco nos gêneros textuais, na BNCC, passam a reforçar o aspecto interacional da linguagem, buscando-se práticas situadas.

Por fim, um último traço que gostaria de destacar em relação à Educação Linguística é o fato de que as escolhas que fazemos, no âmbito escolar, com o texto, são escolhas políticas. Como afirma Geraldi (2011), “Antes de qualquer consideração específica sobre a atividade de sala de aula, é preciso que se tenha presente que toda e qualquer metodologia de ensino articula uma opção política” (p. 34). Portanto, por extensão a esta assertiva, levando em consideração a finalidade do ensino de Língua Portuguesa para o exercício da cidadania de forma crítica e significativa, uma das perguntas que deve orientar nossa mobilização de textos seria: Que intenção política permeia os textos que acionamos em sala de aula?

Uma vez definida, pensada ou mesmo permeada tal indagação, existe, pois, um jogo discursivo que se materializa em sala de aula, pensar o texto a partir de uma centralidade discursiva que demanda, por sua vez, outras formas de vislumbrá-lo, de vivenciá-lo e, portanto, de performá-lo nas práticas pedagógicas. Neste sentido, ir além do texto pelo texto, da análise pela análise, da metalinguagem por si, busco alinhar-me às concepções de letramentos como veio capaz de expandir as ações de uma educação linguística que se pretende emancipatória.

1.2 LETRAMENTOS

Há expressões muito comuns de serem ouvidas na escola. Se você é um professor, provavelmente já escutou coisas como: *“Ah, fessô, eu não sei Português não”*; *“Fessô, nem adianta, que eu não sei ler”*; ou ainda, depois de receber uma produção textual de seu aluno, ouvir: *“Eu nem sei escrever, Fessô”*. Geralmente, eu questiono todas essas falas quando elas ocorrem: *“Mas você está falando comigo em qual língua?”*, *“Mas como você conversa no Whatsapp? Você não lê, nem escreve lá?”*.

Quando projeto tais falas, estou diante do meu contexto mais próximo como professor: diante de alunos no último ano de escolaridade do Ensino Médio. Tais expressões, mesmo em sua generalização, apontam para as percepções que muitos alunos têm da linguagem escolarizada – algo inalcançável – como se as coisas que acontecem na escola estivessem deslocadas do que acontece fora dela. No entanto, como vimos a partir da educação linguística, a concepção de linguagem em que se opera a prática pedagógica não só define a centralidade de seu objeto como também sua metodologia, o que, por sua vez, restringe ou não o nível de participação social cidadã visado, um dos objetivos a ser alcançado pela educação linguística.

Assim, por mais que um texto trabalhado em sala tenha sido acionado a partir do mundo social, do contexto sociodiscursivo dos alunos, ao transpor o muro da escola, ele estará sujeito às concepções de língua e linguagem que circulam neste ambiente. E é preciso dizer que em grande parte elas são conflitantes. A escola é o espaço social de formação que tem como um de seus objetos centrais a cultura letrada, no entanto qual é a dimensão dada à esta? Quais são as relações sociodiscursivas e interacionais que são levadas em conta? A partir de tal cenário, esta seção busca delinear o conceito Letramento, caro à educação linguística e à centralidade da percepção de escrita que ocorre na escola.

Tomarei como base para a definição de Letramento, principalmente, o texto *“Modelos de Letramento e as Práticas de Alfabetização da Escola”*, de Angela Kleiman (2012). De princípio, talvez seja importante atualizar o fato de que a motivação de aprofundamento teórico em relação ao letramento não deve estar dissociada do interesse social, e esta é a primeira lição que me toca no texto da

autora, uma vez que está definido o compromisso com a justiça social aos grupos excluídos pelo não conhecimento da escrita, e acrescento aqueles que enfrentam, hoje, uma dupla marginalização, tanto de uma sociedade organizada pela escrita, como pelo vertiginoso crescimento do universo digital nas relações sociais.

As pesquisas iniciais no campo do Letramento buscavam analisar as relações entre o universo da expansão do uso da escrita e as mudanças na estrutura de organização da vida social desde o século XVI. À medida que os estudos foram se ampliando, a tese dos efeitos universais do letramento deram lugar à diversidade das práticas sociais e culturais atreladas à utilização da escrita, como a manutenção do poder e os efeitos sobre grupos minoritários. (Kleiman, 2012).

Ao indicar a complexidade do termo, Kleiman (2012) faz a diferenciação entre duas perspectivas de pesquisa em Letramento, aquela que lança seu olhar sobre o desenvolvimento e a “capacidade metalinguística em relação à própria linguagem” (p. 17) e aquela que em que “o letramento significa uma prática discursiva de determinado grupo social, que está relacionada ao papel da escrita” (p. 18), mesmo que o objeto de análise seja a oralidade, ou seja, o objeto do letramento, neste viés, não se limita especificamente nas atividades de leitura ou escrita.

É importante, ainda nesse contexto, fazer a distinção entre Letramento e Alfabetização. Enquanto esta lança o olhar sobre “as competências *individuais* no uso e na prática da escrita”, aquele se debruça sobre os impactos sociais da escrita (Kleiman, 2012, p. 16). Como aponta Kleiman, certas crianças utilizam estratégias orais letradas, sem terem sido ainda alfabetizadas, seja na participação de um evento de letramento, seja ao aprender uma prática discursiva letrada.

A partir da definição de Letramento como “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos” (Kleiman, 2012, p. 18-19), a alfabetização passa a ser vista como uma das práticas da formação escolar em relação à linguagem, central nas atribuições enquanto instituição — “a mais importante das agências de letramento” (p. 20) — , mas não a única; que desenvolve uma série de habilidades, mas que também não são as únicas. No entanto, é preciso levar em consideração um fator imprescindível: as práticas fomentadas na educação formal, em grande parte, reproduzem um modelo e uma concepção de letramento que atende exclusivamente à classe dominante da sociedade.

Diante deste fator, é preciso localizar, por subordinação à Educação Linguística e as tarefas que lhe são pertinentes, os letramentos em uma agenda política que desestruture as imposições e exclusões advindas de um letramento dominante, principalmente no âmbito escolar, pois, ao determinar que um certo grupo de pessoas é “analfabeta” ou “iletrada”, é necessário questionar em relação a quê, à visão estereotipada e ocidentalizada de letramento ou àquela que reconhece a multiplicidade de práticas letradas? (Street, 2014).

Ao questionar o valor etnocêntrico de um letramento ocidental que impõem uma ideia de “progresso” em relação a outras culturas, o antropólogo Brian Street abordou duas perspectivas distintas de letramento em sua obra “Letramentos Sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação” (2014). Denominados como *letramento autônomo* e *letramento ideológico*, estas duas abordagens representam visões diferentes acerca da natureza do letramento, mas, sobretudo, de suas implicações sociais.

O modelo *autônomo* de letramento tem por base a ideia de que o conhecimento da escrita é uma habilidade neutra e técnica, completa em si mesma, que pode ser transmitida de forma objetiva e independente das influências culturais, políticas e sociais. Nas análises empregadas por Street, ele dá destaque à prevalência da *forma* em relação ao *conteúdo*, o caráter de *manipulação* através da escrita e sua correlação com o poder, além da pressuposição de um sentido inequívoco da linguagem cuja natureza não permitiria ambiguidades, como instrumento de controle político e social.

Em sua análise, Kleiman (2012) dá destaque a três questões relativas ao *letramento autônomo*, sendo elas: A relação com o desenvolvimento cognitivo – em que, embora o letramento possa influenciar o desenvolvimento cognitivo, este é dependente do contexto social e cultural em que ocorre, e ignorá-lo pode levar a visões preconceituosas sobre grupos não-letrados, que, por sua vez, dominam outros processos cognitivos –. A dicotomização entre escrita e oralidade – em que a autora demonstra a importância da superação desta, uma vez que, ao considerar as práticas de letramento e a perspectiva dialógica da linguagem, e suas naturezas discursivas, tais atividades se configuram como complementares e não uma ruptura –; E, por fim, as qualidades intrínsecas à escrita – em que se questiona o “mito do letramento”, que atribui ao domínio da escrita a emancipação, ascensão social, aumento da produtividade. No entanto, além da ausência de evidências históricas

que comprovem tais correlações, o acesso ao letramento, em sua maior parte, está ligado a fatores sociais e econômicos, e não ao indivíduo em si.

O modelo de *Letramento Ideológico* enfatiza que o uso da leitura e escrita é sempre moldado por valores culturais, crenças, ideologias e relações de poder presentes em uma sociedade. Observar os fenômenos do letramento a partir desta lente é levar em consideração a não neutralidade da linguagem, que, em seu contexto discursivo, explicita sentidos e motivações político-ideológicas. A língua escrita é vista como um recurso que reflete, reforça ou contesta as relações sociais e ideológicas vigentes, variando de acordo com diferentes grupos e contextos (Street, 2014).

É preciso levar em consideração que o *Letramento Ideológico* não se configura como uma mera oposição ou negação ingênua da pertinência de certos estudos baseados no modelo *autônomo*. Contudo, é fundamental compreender que os letramentos são moldados por ideologias e influenciam as relações de poder, consequentemente são agentes diretos das desigualdades sociais. Neste sentido, o modelo ideológico valoriza o desenvolvimento de práticas (no plural) de letramento críticas e reflexivas, que sejam capazes de promover a emancipação e a conscientização dos indivíduos em relação ao seu contexto social. Como pontua, Street (2014), levando em consideração tais perspectivas, a tarefa política que lhe subjaz, é a de: “desenvolver estratégias para programas de alfabetização/letramento que lidem com a evidente variedade de necessidades letradas na sociedade contemporânea” (p. 41).

Por fim, em consonância com o que foi apresentado até aqui, dois conceitos, na esfera dos letramentos, merecem atenção, em especial, na aproximação com a relação aos processos de ensino-aprendizagem escolares. O primeiro se refere ao *evento de letramento*, que a partir das análises de Kleiman, sobre os estudos de Heath, configura-o como “situações em que a escrita constitui parte essencial para fazer sentido da situação, tanto em relação à interação entre os participantes como em relação aos processos e estratégias interpretativas.” (2012, p. 40). O segundo, refere-se à *prática situada* que, levando em consideração a multiplicidade e os diferentes impactos de um *evento de letramento*, busca a compreensão, reflexão e ação sobre um determinado exercício de linguagem, tendo como referência o contexto real de suas manifestações e a diversidade em sua materialização discursiva.

Uma vez concebido os letramentos como um espaço do exercício pedagógico em que se deve levar em consideração seus agentes, suas demandas, a necessidade de se pensar e se colocar criticamente diante dos discursos e as relações de poder que os atravessam, é preciso vislumbrar, em contrapartida, caminhos para sua superação, tanto quanto exercício reflexivo como salto em prática. É neste sentido que proponho buscar definir oficina e projeto de letramento no passo seguinte.

1.3 PROJETO E OFICINA DE LETRAMENTO

No texto, “A aula como acontecimento”, Geraldi (2015) perpassa as concepções de identidade da figura do professor ao longo da história, mostrando como a relação deste com o conhecimento foi moldando um espectro ideal, não só da persona, mas das ações que são projetadas e esperadas a partir dela. Ele demonstra a atualidade da concepção bancária proposta por Freire como artifício do neoliberalismo, além disso, em minha leitura, o autor demonstra como o projeto de uma educação bancária extrapola a tríade - professor, aluno, conhecimento - à medida que passa a um cerceamento da prática, através das normativas, bem como das ferramentas pedagógicas, a exemplo do livro didático, submetendo o docente ao papel de mero reprodutor passivo.

Este modelo concebe o professor como aquele que acessa uma determinada herança cultural, formalizada e segmentada em torno da disciplinarização dos conteúdos e saberes e que, por sua vez, entrega sua síntese, lapidada, direcionada e pronta, com ares de verdade absoluta, ao discente que, por seu turno, terá como parâmetro de sucesso escolar a reprodução fidedigna e, na maioria das vezes, acrítica de um saber cristalizadamente pronto e encerrado em si.

Ao propor que “Ao contrário do lema ‘aprender para viver’, trata-se de assumir efetivamente que ‘vivemos aprendendo’” (2015, p. 95), Geraldi nos convida à transgressão do modelo supracitado, afirmando que o uso do conhecimento e o processo de aprendizagem são concomitantes, e não uma finalidade intrínseca, além de estar relacionado a interesses situados diante da herança cultural. Em relação à figura do professor e sua tarefa, diz:

[...] o professor do futuro, a nova identidade a ser construída, não é a do sujeito que tem as respostas que a herança cultural já deu para certos problemas, mas a do sujeito capaz de considerar o seu vivido, de olhar para o aluno como um sujeito que também já tem o seu vivido, para transformar o vivido em perguntas. O ensino do futuro não estará lastreado nas respostas, mas nas perguntas. (Geraldi, 2015, p. 95-96).

O que temos feito em boa parte do processo é dar respostas a perguntas que nossos alunos desconhecem (*idem*), ou que, simplesmente, são inócuas a suas vivências. Não se trata aqui de dar, ao saber que porta o aluno, lugar privilegiado no processo de ensino aprendizagem, mas assumi-lo em sua pertinência, confrontá-lo, reafirmar suas potencialidades, ampliar os instrumentos de aprofundamento crítico e ético desses saberes, além de oferecer uma real dimensão dos seus impactos em uma participação cidadã, que leve em consideração seus repertórios, vivências e sonhos.

Para isto, há uma demanda básica, segundo Geraldi : “tomar o acontecimento como lugar donde vertem as perguntas” (2015, p. 97). Tal demanda nos exige, seja do professor seja do aluno, uma intenção proativa e autoral. Contudo, quanto mais isolada é esta ação, mais dificultosa se torna a tarefa. Este é o ponto que mais me desgasta física e emocionalmente em meu exercício docente, pois, quase todos os dias, sem cessar - talvez por concentrar meu trabalho em séries finais, geralmente, o terceiro ano do ensino médio - eu tenha que, o tempo todo, desconstruir ações *autônomas* reproduzidas e reafirmadas em quase todo percurso escolar. Os alunos estão tão acostumados à reprodução de conteúdos e certezas que a “simples” tarefa de refletir sobre seu cotidiano mais íntimo e próximo parece, por vezes, algo inalcançável.

Assim, produzir novas relações discursivas sobre e partir do legado da herança cultural exige “repensar o ensino como projeto, e para dar conta de um projeto não se pode esporadicamente conceder lugar ao acontecimento. [...] voltado para questões do vivido [...] para sobre eles construir compreensões, caminho necessário da expansão da própria vida.” (Geraldi, 2015, p. 100). Esta perspectiva nos coloca de forma ativa e crítica diante dos currículos e da relação separatista dos conteúdos disciplinarizados. Não se trata de negá-los, mas dar-lhes uma dinâmica em que conhecimento sistematizado seja parte do processo e não finalidade,

reconhecendo como traço inerente de nossa humanidade um constante aprender a aprender.

A fim de melhor delinear o que Geraldi propõe como projeto, recorro ao texto “Projetos, oficinas e práticas de letramento: leitura e ação social” de Ivoneide Marques e Angela Kleiman (2019). E deste o ponto central que orienta toda proposição das autoras é que “as questões de leitura não podem ser dissociadas das questões de cidadania.” (p. 18). Logo:

Enquanto o acesso à leitura ainda não for democratizado, a cidadania será um privilégio de poucos: ser cidadão demanda a compreensão crítica da realidade e a assunção de posicionamentos diante dela, vislumbrando transformá-la, e, com o avanço e o predomínio da escrita em praticamente todas as esferas da vida, precisamos ser leitores proficientes para compreendermos a realidade. (Marques; Kleiman, 2019, p. 18)

Assim, é preciso levar em conta o quanto a escrita impera nas relações sociais, definindo papéis, mobilidades e delimitando acesso aos direitos.

As autoras analisam o cenário escolar, destacando a dificuldade que as instituições têm de trabalhar de forma factual com projetos em sua rotina. O expediente com projetos pode proporcionar um olhar multidisciplinar sobre um mesmo objeto, aproximando saberes tradicionalmente segmentados pelas disciplinas escolares, desígnio consoante com as orientações do Parâmetros Curriculares Nacionais e mais recentemente com as disciplinas integradoras na proposta do Novo Ensino Médio.

Uma das soluções para a superação do cenário em questão apresentada pelas autoras seria através de “projetos de letramento, baseados na ‘leitura de textos que, de fato, circulam na sociedade’” (Kleiman, 2000, p. 238. *apud* Marques, Kleiman, 2019, p. 18). A proposta vai ao encontro do pensamento de Geraldi, bem como leva em consideração importantes aspectos já delineados aqui em relação à educação linguística e aos levantamentos. Enquanto alternativa didática, à educação por projetos se alinha uma concepção de educação crítica e dialógica.

Ivoneide Marques e Kleiman destacam a necessidade de um aporte teórico que oriente e expanda a visão sistêmica acerca da linguagem. Segundo as autoras: “A concepção de linguagem assumida pelo professor para orientar o trabalho na escola não se reduz a uma opção teórica. Ela o orienta sobre *o que, para que e*

como ensinar” (*idem*, p. 20). Neste sentido, de acordo com a proposta das estudiosas, o projeto deve levar em consideração os seguintes elementos: a concepção de linguagem, o conceito de gênero discursivo e a noção de ação social.

Retomo aqui as bases apresentadas, uma vez que são elas coerentes com o trabalho que estamos propondo. A concepção de linguagem ancora-se na interpretação bakhtiniana em que “a língua é entendida como ação social e a linguagem como produto histórico e social, que tem no dialogismo o seu princípio fundador (Volochinov, 20003).” (*Idem*, p. 20). Em consonância a tal ideia, gênero discursivo caracteriza-se como a materialização do discurso, considerando seu contexto sócio-histórico, voltado à interação comunicativa nas múltiplas situações sociais em que os usos da linguagem são imprescindíveis. Alia-se a este conceito, a noção de ação social, em que destaca-se o “o caráter dinâmico, interativo e agentivo do uso dos gêneros” (Marques; Kleiman, 2019, p. 20). Este aspecto tem suma importância, no contexto escolar, pois reforça a ideia dos estudantes como agentes de letramento.

Levando em consideração os estudos de letramentos, sobretudo na potência de sua reflexão crítica sobre as práticas propostas no contexto escolar, além da perspectiva situada, a escrita é encarada como “instrumento de poder e inclusão social” (*idem*, p. 20). Assim, a forma como a aluna interage com os discursos, uma vez considerada a prática como situada, pode atingir uma dinâmica em que o texto reafirma seu propósito no mundo, elemento que muitas vezes se perde no processo de escolarização dos textos. Dessa forma, os limites impostos pelo muro da escola podem diluir-se e serem transpostos, à medida que o que se diz e o que se faz com os textos, produzidos ou consumidos, torna-se não apenas uma tarefa escolar, mas uma ação comunicativa capaz de intervir na realidade social.

A definição de tais elementos, essenciais a um projeto de letramento, configura a tarefa de sua ação pedagógica como um importante instrumento “na dinamização dos processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita” (*idem*, p. 21). Além de conceber essas duas práticas de linguagem como complementares, ao considerar seu caráter socio-interacional, seu exercício ganha a dimensão comunicativa e não mais de uma atividade fechada em si. No entanto, não se trata de uma mera contextualização de circulação e de efeitos discursivos, mas de uma proposta de base dialógica sempre relacionada ao seu alcance político, considerando aqui tanto Freire quanto Geraldi, o percurso do projeto deve

questionar uma situação social, um conceito, ou seja, sob este viés essas práticas extrapolam o concepção técnica e reprodutora da linguagem.

É importante destacar que os projetos de letramento podem tornar mais significativas, para os alunos, as práticas de linguagem, conseqüentemente seu engajamento torna-se mais factual. Como afirmam as autoras: “É pelo ativismo — entendido como uma forma de argumentar não apenas especulativa mas que favorece a prática efetiva de transformação da realidade — que os estudantes percebem como a leitura é instrumento essencial para a construção da cidadania.” (*Idem*, p. 21).

Os projetos de letramento, orientados pela concepção de linguagem como interação, levando em consideração as práticas como situadas, e convite ao aluno, não a uma participação passiva, mas a assumir a agência do que produz discursivamente ressignifica a dimensão da prática discursiva escolar. Tal proposta pedagógica conduz a significativas mudanças no que se espera num ideário tradicional de escola. Das possíveis mudanças que implementam a ação em torno de um projeto de letramento, destacam as autoras, com foco no envolvimento dos sujeitos “um espírito de cooperação e co-responsabilidade em relação àquilo que realizam, promovendo a aprendizagem e o desenvolvimento de sua auto-estima e autoconfiança.” (p. 22).

Por fim, é intrínseco ao trabalho com projetos seu caráter democrático e compartilhado, tanto na concepção quanto em seu desenvolvimento. De acordo com Marques e Kleiman, a escolha temática se dá coletivamente e deve levar em consideração necessidades e interesses dos alunos. Outro fator importante está relacionado à atualidade do tema, que, por sua vez, amplia a gama de repertórios, bem como do acesso a eles, além de uma maior pertinência e envolvimento dos alunos. Como citam as autoras: “tema e problema precisam estar vinculados à ideia de cotidiano no seu sentido plural: o cotidiano da comunidade, da escola e do aluno” (Santos; Oliveira, 2012, p. 49 *apud* Marques; Kleiman, 2019, p. 23).

Uma das unidades práticas dentre de um projeto pedagógico no percurso de seu desenvolvimento são as oficinas de letramento. Estas são consideradas pelas autoras como:

um dispositivo didático em que se tem por objetivo desenvolver atividades práticas que envolvem usos da escrita. Diz respeito ao modo de organização das ações de linguagem mediadas por

gêneros discursivos, materializados em textos orais e escritos, que dão suporte a práticas de leitura, escrita e fala. Na planificação desse tipo de oficina ou de qualquer unidade didática, a determinação do objetivo é central. A primeira questão de ordem didática é ter clareza sobre os motivos da seleção do gênero, para depois refletir sobre como abordar esse gênero na sala de aula. (Marques; Kleiman, 2019, p. 25).

A partir desta conceituação, observamos a consonância com diversos pontos apresentados nesta seção, desde a centralidade do texto pelo viés da educação linguística, ao fato da linguagem, materializada nos gêneros discursivos, ser um instrumento de mediação das vivências.

Contudo, é imprescindível direcionar a atenção ao objetivo que perpassa a oficina. Isso porque, entendendo-a como um recurso em função de uma educação por projetos, seu propósito é o de construir movimentos, percursos, reflexões e ações em torno de uma pergunta. Assim como preconiza Geraldí em relação ao papel do professor hoje, somada à seguinte colocação de Freire no seu diálogo com Faundez em “Por uma pedagogia da pergunta”:

Insistamos, porém, em que o centro da questão não está em fazer com a pergunta “o que é perguntar?” um jogo intelectual, mas viver a pergunta, viver a indagação, viver a curiosidade, testemunhá-la ao estudante. O problema que, na verdade se coloca ao professor é o de, na prática, ir criando com os alunos o hábito, como virtude, de perguntar, de “espantar-se”. (1998, p. 25).

No contexto de uma oficina de letramento, vivenciar o processo de construção do percurso é tão, ou mais, importante quanto chegar a uma resposta. Se pensarmos na expansão de ofertas de cursos e oficinas on-line durante o período pandêmico, podemos nos fazer a seguinte pergunta: O quanto esses cursos foram significativos? A participação nestes cursos foi motivada por um desejo, um sonho, uma pergunta, uma curiosidade ou sua motivação baseava-se no preenchimento de uma falsa percepção de tempo vago? Por mais que eu ame cozinhar, mal me recordo das receitas de pão caseiro. No entanto, tenho recordações vívidas de vários momentos do curso de extensão “Linguagens e Direitos Humanos: práticas decoloniais na sala de aula” (LAEDH, 2021).

É neste sentido que viver a pergunta, como propõe Freire, é capaz de renovar dinâmicas no campo da educação, principalmente, em seu caráter crítico e reflexivo na proposição de oficinas de letramento. Do contrário, corre-se o risco da pergunta

pela pergunta, e por extensão, da oficina pela oficina. Assim, no contexto de uma oficina de letramento, viver a indagação é, em boa parte, vivenciar os discursos produzidos sobre a questão motivadora. Da mesma forma, pensando a partir do conceito de oficina apresentado por Marques e Kleiman, as motivações na escolha de textos e gêneros discursivos devem estar alinhadas, em primeiro lugar com a pergunta suladora, a fim de não correr o risco de limitar a oficina a uma mera reprodução de gênero pelo gênero.

Em conclusão, partindo do fato de que a educação, mais do que nunca, tem sido marcada e avaliada a partir de uma lógica de êxito em função de uma perspectiva neoliberal do saber e de uma noção de aplicabilidade funcional dos saberes, a lógica de um exercício docente que, levando em consideração uma educação linguística que preconiza a linguagem a partir dos sentidos de sua interação no mundo social, guia-se por uma pedagogia da pergunta que tem condição favorável de materialização e pertinência através da proposição de projetos didáticos como recurso para sua efetivação, tendo como uma de suas unidades, e para o campo da educação linguística importância fecunda, as oficinas de letramento, capaz, pelas fundamentações apresentadas, fomentar nas práticas escolares o exercício crítico, reflexivo e propositivo de uma vivência cidadã.

Uma vez pensada a linguagem e suas práticas situadas nas relações sócio-culturais é preciso inferir, levando em consideração as multiplicidades de vozes, culturas, saberes e epistemes que permeiam e constituem o universo discursivo que as proposições de um projeto ou de uma oficina de letramento levem em conta, de fato, a não só a multiplicidade de fatores culturais que estão intrínsecos aos discursos, mas como a educação linguística, não só os percebe, mas os convidam ao jogo, à disputa de narrativas e relações de poder, principalmente como se dão essas relações interculturalmente, em que transversar se difere substancialmente de gerar a partir do diálogo.

1.4 EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA INTERCULTURAL

Quando Geraldi (2012) traça sua base teórico reflexiva para determinar um percurso de ensino de Língua Portuguesa, uma de suas primeiras ações é definir qual a concepção de linguagem orientadora. Das três apresentadas: a linguagem como expressão do pensamento, a linguagem como instrumento de comunicação e

a linguagem como uma forma de interação, esta última é a que implica, segundo o autor, uma prática diferenciada para ensino da língua. Da mesma forma, quando Bagno e Rangel (2005) definem educação linguística como um conjunto de fatores socioculturais que perpassam o indivíduo e suas relações na direção dos usos da linguagem, o foco principal, levando em consideração as interações sociais, é a linguagem e como ela constrói as relações em sociedade.

Em ambos, a linguagem orienta-se a partir da interação, no entanto, para refletir e pensar a própria linguagem. Edleise Mendes (2022) aponta a importância da ênfase dada às relações socioculturais, bem como a de uma perspectiva ampla de linguagem delineada no conceito de educação linguística proposto por Bagno e Rangel. No entanto, ela defende uma educação linguística que extrapole o núcleo sociocultural que se volta para a própria linguagem. Uma educação linguística outra. Em suas palavras:

tão diversa quantos são os contextos de seu desenvolvimento, sendo um campo de atuação e de luta, de resistência e de renovação, e que interroga as epistemologias que não aceitam o pensamento divergente e o reconhecimento de que a vivência *das* línguas e *com* as línguas se dá de modo conjunto, num roçar de experiências de vida e a partir de deslocamentos constantes. (Mendes, 2022, p. 125).

Não se trata de diminuir o olhar sobre a linguagem em função dos fatores sociais, pelo contrário, dar a real dimensão dialógica equilibrada de seus impactos e potências em relação a seu fazer linguagem à medida que faz também o mundo social. De certa forma, o que pontua Mendes desenha de forma um pouco mais clara e objetiva o que consideramos uma educação linguística com compromisso com a justiça social e com a participação cidadã, ou seja, que seja de fato um campo de luta, resistência e ação propositivas.

Neste sentido, não cabe apenas observar os fatores sociais como elemento que determina relações de linguagem, mas a linguagem também como elemento transformador das estruturas sociais. Na apresentação da obra “Nó em pingo d’água” (2019), Adriana Lopes, Adriana Facina e Daniel Silva afirmam que “a compreensão da linguagem como ‘fato social’ demanda um esforço interdisciplinar e, como tal, exige uma compreensão aprofundada, de um lado, da linguagem, e de outro, da sociedade.” (p. 12). Este viés define não só a importância de um

aprofundamento concomitante quanto estabelece a interdisciplinaridade como lente de investigação.

O papel da *Educação Linguística Intercultural* (ELI), segundo Edleise, estabelece um princípio de “ampla democratização de acesso às línguas” (p. 125), sejam maternas ou estrangeiras, não se limitando ao processo de ensino-aprendizagem, mas também à:

formação de professore(a)s, o desenvolvimento de currículos, o desenho de materiais instrucionais, os processos de avaliação e certificação e as políticas linguísticas criadas, em contextos institucionais ou não, para a promoção e a valorização das línguas, para o ensino-aprendizagem de línguas, para a formação de novo(a)s professore(a)s, entre outros aspectos. (Mendes, 2022, p. 125).

Para a ELI a ação coletiva é imprescindível no desenvolvimento de saberes, práticas e novas epistemologias, ao invés de ser vista como um processo isolado. Isso acontece porque ela é conceituada como uma dimensão que emerge da interação e da colaboração na construção do saber, sendo inseparável dos sujeitos envolvidos, que desempenham variados papéis e identidades, como professores, alunos, pesquisadores, gestores e formuladores de políticas, entre outros.

Dos objetivos da ELI, Mendes aponta como primeiro: “promover a paz, a equidade e a justiça social, visto que é, sobretudo, um ato político de resistência e de luta contra todo tipo de discriminação e racismo” (2022, p. 125-126). Tal demanda se concentra na construção de espaços interculturais em que a diferença tem papel central. No entanto, é preciso assumir-se sujeito de uma aprendizagem constante e vigilante que nos constituam não pelas certezas, mas através das indagações. Neste sentido, o exercício crítico deve ser não só cotidiano como também deve sempre levar em consideração as estruturas de poder e de opressão, bem como de seus instrumentos de manutenção de privilégios e de exclusão e silenciamento na vida social.

A abordagem intercultural busca um processo de ensino-aprendizagem que seja mais sensível à cultura e aos seus agentes, promovendo interações entre os sujeitos e redefinindo as relações entre língua e as estruturas sociais. Assim, é importante definir quais são as lentes teóricas de análise das questões sociais, levando em consideração o aprimoramento de sua perspectiva, incorporando novas discussões, alimentando a constante indagação, portanto sempre aberta a novas

epistemologias coerentes ao seu princípio de combate às discriminações e em função da justiça social.

No conceito delineado por Edleise, as lentes que incorporam a definição de uma educação linguística intercultural são a própria noção de interculturalidade e a de decolonialidade. Como afirma a autora,

Tanto uma como a outra são modos de vida, são dimensões em construção e que exigem de nós um trabalho constante, uma prática constante no sentido de criar outras formas de ver e de atuar no mundo, outras formas de construção da educação para as línguas. (2022, p. 128)

Essas abordagens devem se traduzir não apenas em conceitos teóricos, mas também em ações políticas e práticas pedagógicas. A decolonialidade, segundo Maldonado-Torres (2020) requer uma mudança de atitude e um compromisso com a transformação do pensamento e da ação - giro decolonial. Esses conceitos fornecem uma base para entender a interculturalidade como uma prática diária de interação e convivência em constante desenvolvimento. Portanto, a interculturalidade promove respeito, interação entre culturas, combate à discriminação e busca práticas pedagógicas centradas nas experiências e necessidades dos sujeitos. Como sistematiza a autora:

- a) estimular comportamentos comprometidos com princípios que defendem o respeito ao outro, às diferenças, à diversidade que caracteriza as sociedades contemporâneas, assim como todo processo educativo e a educação linguística de modo mais específico;
- b) promover a interação, a integração, a tradução e a cooperação entre indivíduos de diferentes contextos culturais e posições de identidade, criando áreas de negociação, de interseção - *entrelugares*;
- c) contribuir para a erradicação de todos os tipos de discriminação, de preconceito e de atitudes que ofendem e prejudicam os indivíduos e/ou seus direitos básicos e universais, combatendo as injustiças e as desigualdades, nos espaços de sala de aula e, também, fora deles;
- d) construir ações e práticas pedagógicas centradas no sentido e nas experiências, desejos e necessidades dos sujeitos em interação. (Mendes 2008, 2015, 2019 *apud* Mendes, 2022, p. 129)

Um último traço fundamental na perspectiva de uma Educação Linguística Intercultural é compreendê-la como movente. Ao reconhecer a ausência de respostas prontas e definitivas, a ELI se move através de perguntas, baseando-se no questionamento constante e na ação decolonial, que tem a interrogação como

seu cerne, como enfatizado por Mignolo (2017). Essa abordagem se recusa a aceitar explicações que não estejam enraizadas na experiência e compreensão humanas, buscando incorporar outras epistemologias e cosmogonias, em oposição ao paradigma colonialista eurocêntrico e anglocêntrico.

A ELI, devido à sua natureza ativa e mutável, exige uma reavaliação das crenças sobre língua, ensino e aprendizado, bem como dos papéis dos envolvidos no processo educativo. Além disso, implica a redefinição do espaço da sala de aula, currículos, materiais didáticos e avaliações, influenciando a visão de proficiência linguística. A língua deve ser vista como um fenômeno histórico e cultural, construído através da interação e influenciado por fatores sociais e ideológicos, o que infere que a língua

É prática social, política e ideológica. A língua é cultura. Por isso, produzir conhecimento *sobre* a língua e *na* língua é necessariamente olhar para o que as pessoas fazem quando estão ensinando e aprendendo a viver em português, espanhol, italiano, francês, Libras, inglês... (Mendes, 2022, p. 131).

No centro da ELI está a colaboração e a interação, sendo o conhecimento uma resultante do encontro entre pessoas. Dessa forma, a perspectiva de língua não está centrada apenas no professor ou aluno, mas na experiência de convivência e interação. A autora enfatiza que cada dimensão da ELI deve ser redefinida a partir dessa compreensão, e ressalta a necessidade de um engajamento amoroso e colaborativo com o mundo e com as pessoas envolvidas no processo educativo.

Há de fato uma importância e, talvez, um avanço, mesmo que muito pontual em conceber o texto como elemento central no ensino das linguagens e como foram sendo incorporadas pelas normativas, no entanto, com muitas limitações, sobretudo, no campo da literatura ou do que chamou a BNCC de esfera artístico-literária (Amorim; Silva, 2022). É preciso, neste sentido, buscar nas compreensões de uma Educação Linguística Intercultural e dos Letramentos orientados pela pedagogia crítica, um caminho que não engesse toda potencialidade transgressora de suas práticas, reduzindo-a um letramento pelo letramento. Neste sentido, no capítulo seguinte, intento demarcar os campos temáticos pertinentes à proposição de oficinas que incorrem no percurso desta investigação.

2 EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E DECOLONIALIDADES: RAÇA E ETNIA COMO TEMAS GERADORES

(Sons de violinos, atabaque e corá se intensificam.) E foi então que as peles de todos os seres humanos viraram espelhos. Espelhos que contornavam cada detalhe de nossos corpos...como um tecido que nos protegia de nós mesmos. (Anunciação, 2012, p. 88).

Do espelho de Próspero às imagens distorcidas, as quais incutiram, no imaginário, no viver e no sonhar, um ideário de humano, logo, de humanidade, precisa ser debulhada. A imagem distópica de uma pele que se verte em espelho, na obra “Namíbia, não!” de Aldri Anunciação, não só reflete como refrata a lógica de um sistema e de uma estrutura que devem ser, mais que questionadas, suplantadas. Espelhar-se pode ser um modo de se ver, mas também de ver o outro. No entanto, enquanto instrumento pode também aprisionar, gerar imagens fáceis, reproduzir o inverso das vidas e de suas construções.

Inspirado nesta reflexão, proponho que não basta, pelo emaranhado e profundidade das desigualdades e exclusões históricas que perpassam os discursos e suas implicações sócio-políticas, mobilizar propostas de letramentos que não levem em consideração central as temáticas que lhe são inerentes, correndo o risco de reduzir as concepções de educação linguística intercultural e mesmo os avanços de da perspectiva de letramento a um fazer centrado em si.

Neste viés, este capítulo busca elucidar um campo temático no universo das pedagogias, lançando um olhar analítico que parte, primeiramente, dos temas e circunstâncias, para assim se efetivar no que a educação linguística toma como discursivo na interação. Desta forma, procuro definir Educação em Direitos Humanos, para, a partir dela, questionar os elementos como a ideia de uma universalização, que defronta a diversidade da vida real. Em consonância com esta perspectiva e a ponto de tentar aprofundá-la, delinco, na segunda seção, uma ideia Educação decolonial, que perpassa pela leitura diálogo entre Freire e Fanon proposto por Walsh (2009), bem como o desafio de superar uma educação colonial

através de “paraquedas coloridos” (Cadilhe, 2020). Com o intuito de aprofundar o campo temático que dá base à proposição das oficinas a que me disponho fabricar, na seção seguinte apresento o conceito de interseccionalidade, a partir de Collins (2020), focando na questão da raça e da etnia, e, por fim, a reafirmação de um compromisso com uma pedagogia crítica de viés decolonial.

2.1 DEFINIÇÃO DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

O primeiro passo para uma possível definição de *Educação em Direitos Humanos* é assumir que trata-se de uma tarefa complexa. Parte desta complexidade reside exatamente na acepção de Direitos Humanos — tendo um de seus documentos mais representativos a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DDHH) (1948) — em que, desde sua fomentação histórica, sua gênese, às disputas contemporâneas em torno de sua inteligibilidade, perpassa a reiteração de seu caráter potencialmente humanizador ao preconizar a dignidade do ser, mas ao mesmo tempo há a necessidade de refutá-la em função de seu cunho universalizante cujas bases ainda residem num ideal sociopolítico de humanidade monodiscursiva, homogênea. Como afirma Alexandre Cadilhe, “Um desafio que se impõe a este documento é justamente sua proposição “universal”, situada numa cultural ocidental-européia-cristã-branca.” (2018, p. 319).

Outro fator que incide na complexidade de sua definição é a diversidade de concepções pedagógicas, uma vez que estas orientaram as práticas que reafirmam suas bases ideológicas. Neste sentido, uma educação de base neoliberal pode se apropriar dos Direitos Humanos enquanto conteúdo transmissível, pode tomá-los enquanto ação que reitera um caráter meritocrático de acesso orientado na individualidade, porém jamais poderá mobilizá-los para a transformação social, pois seu compromisso é exatamente contrário, o da manutenção das desigualdades. Segundo Paulo Freire, “a visão ou compreensão dos direitos humanos e da educação dependem de como eu me vejo no mundo politicamente, depende de com quem eu estou, a serviço de quem e a serviço de que eu sou educador.” (2021, p. 37-38).

Assim, um dos principais pontos que fundamenta a concepção de Educação em Direitos Humanos aqui pretendida é a da necessidade de “‘desnaturalizar’ a

posição que supõe que basta a transmissão de conhecimentos sobre direitos humanos, que necessariamente a educação em direitos humanos estará presente” (Candau, 2008, p. 7). Para este processo de desnaturalização é preciso entender quais são as linhas basilares que configuram a conceituação de direitos humanos como polissêmica, sobretudo em relação à lógica de universalidade. De acordo com a síntese interpretativa apresentada por Cadilhe (2018) a partir da análise de Santos (2009) que entrelaça globalização e direitos humanos. Assim, teríamos a orientação da produção dos direitos humanos a partir dos modelos de produção — no localismo globalizado e no globalismo localizado, ambos de caráter neoliberal e hegemônico, sua posição seria de-cima-para-baixo e hegemônica; e, por outro lado, no cosmopolitismo e na defesa de um patrimônio comum da humanidade, como solidários e contra-hegemônicos. Além disso, destaca-se o fato da ideia de universalização dos direitos humanos estar regulada, exclusivamente, pela cultura ocidental. Deste cenário, emerge a necessidade da defesa de um projeto de direitos humanos que se caracterize mais cosmopolita e no sentido de uma solidariedade que abarque a diversidade.

Esta formulação pode auxiliar tanto na análise do cenário em que se enquadra a educação em Direitos Humanos, quanto contribuir na proposição de ações tanto na esfera macropolítica quanto micro da Educação brasileira. Destas ações, é possível destacar a necessidade de apropriação dos documentos oficiais — o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH, 2007), o Programa Nacional de Direitos Humanos, (PNDH, 2010), e as Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos (2013) — como colocado por Alexandre, “Consideramos que o estudo e a reflexão crítica sobre tais documentos no processo de formação docente potencializam os movimentos de resistência a ataques de toda sorte ao contexto educacional atual.” (Cadilhe, 2018, p. 342).

A EDH deve ser promovida, de acordo com o PNEDH, em três dimensões:

- a) conhecimentos e habilidades: compreender os direitos humanos e os mecanismos existentes para a sua proteção, assim como incentivar o exercício de habilidades na vida cotidiana; b) valores, atitudes e comportamentos: desenvolver valores e fortalecer atitudes e comportamentos que respeitem os direitos humanos; c) ações: desencadear atividades para a promoção, defesa e reparação das violações aos direitos humanos.” (Brasil, 2007, p. 32)

É importante destacar que as dimensões não devem ser tomadas de forma isolada, mas como um bloco dialogicamente coerente em função das práticas, no âmbito micropolítico do desenvolvimento de uma EDH. Do contrário, corre-se o risco de reduzi-la a uma replicação de competências e habilidades. Exemplo fortuito dessa dinâmica é apresentado por Cadilhe no artigo “Direitos humanos, educação e multiletramentos: o uso do Instagram na formação do(a) professor(a) de língua” (2018), pois a ação promovida não se dá de forma isolada das outras duas dimensões.

Segundo Candau (2008), a perspectiva da EDH

afeta a visão de educação que impregna todo o processo educativo, questiona as diferentes práticas desenvolvidas na escola desde a seleção de conteúdos até os problemas de organização escolar, dinâmica de sala de aula, relações entre os diferentes atores, formas de resolução de conflitos e práticas de avaliação. (p. 91)

Dessa forma, não basta que se tenha bem delineado o marco político-ideológico referencial, domínio de conteúdos e conceitos, as temáticas bem definidas, sem que as práticas não se reconfigurem, através do movimento de uma ação específica a um projeto educativo. Portanto, é preciso definir qual a concepção de educação e, por extensão, suas práticas e metodologias a fim de, efetivamente, “desenvolver uma cultura de direitos humanos em todos os espaços sociais” (Brasil, 2007, p. 32). Neste sentido, amparo-me na pressuposição de que

o processo de conscientização cidadã e o uso de metodologias participativas evocam, por um lado, a necessidade de um trabalho explícito com temas ligados a diversidade cultural; e por outro, a relevância de práticas de letramentos que consubstanciem efetivas participações no espaço escolar. (Cadilhe, 2018, p. 343)

Deste modo, este trabalho busca se orientar através de uma educação linguística intercultural e dos letramentos críticos, visando metodologicamente uma educação por projetos que corrobora uma Educação em direitos humanos efetiva, portanto, transformadora.

Um fator determinante para a educação em direitos humanos é concebê-la como uma prática situada. As culturas são situadas, são forjadas *com, pelos e para* os sujeitos imersos em seus contextos sociais e históricos, nas relações de poder e na coerência de seu fazer. Neste sentido, fomentar uma cultura dos direitos

humanos na esfera escolar é tirar a cultura dos próprios discentes de um lugar de subalternidade, pois, na maioria das vezes, a escola reproduz o cerceamento e a exclusão que as estruturas sociais, fora dela, já lhes impõem. A EDH pode e deve ser, ao mesmo tempo, transversal, e se de fato transversal, geradora. Logo, é de sua natureza ser dialógica, reflexiva e questionadora do *status quo*. Assim, de acordo com seus princípios sudeadores, a EDH deve:

[...] estruturar-se na diversidade cultural e ambiental, garantindo a cidadania, o acesso ao ensino, permanência e conclusão, a equidade (étnico-racial, religiosa, cultural, territorial, físico-individual, geracional, de gênero, de orientação sexual, de opção política, de nacionalidade, dentre outras) e a qualidade da educação. (Brasil, 2007, p. 32)

Então, este devir, enquanto ação reflexiva, dedica-se a transformar a noção de humanidade pautada na universalidade por uma visão de humanidades que centraliza as diversidades culturais e ambientais. Neste sentido, pode-se afirmar que o tema geral da EDH é a diversidade.

Ao definir finalidades como a garantia da cidadania e da equidade, o PNEDH, por um lado, “atualiza” o conceito de igualdade que perpassa a DDHH, e, por outro, sugere, mesmo que com a intenção de exemplificar equidades a serem alcançadas, delimitações temáticas extremamente pertinentes quando fazemos a leitura da conjuntura brasileira. No entanto, para *ir além* da informação — princípio básico da EDH — a prática com tais temáticas, como asseveram Zenaide e Viola (2019), “Exige compreensão crítica do ato de viver e de inserir-se no mundo como sujeitos aptos a compreender que aquele, que conhece não é somente um ser epistêmico, mas um sujeito histórico, pessoal, corporal.” (p. 102). Portanto, não basta mobilizar temáticas coerentes a uma EDH sem se levar em consideração os sujeitos e suas inserções na vida, pois, de acordo com os autores, o ser em sua cognoscência “É um ser que está enraizado em uma realidade social cotidiana que a cada período histórico desafia os educadores e a sociedade na qual atuam a compreender os projetos educacionais de seu tempo.” (p. 102)

A partir desta última colocação, atravessa a concepção de EDH os desafios que percorrem sua real efetivação. De forma geral, são apresentados por Vera Candau em “Educação em direitos humanos: desafios atuais” (2007) e, especificamente, em relação à implementação PNEDH, por Eduardo Bittar em “O

Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos do Brasil: um cenário obscuro de implementação” (2021). Em sequência, busco sintetizar seus principais pontos.

O primeiro ponto levantado por Candau é referente à opção entre diferentes marcos político-ideológicos: A visão neoliberal encara os Direitos Humanos como uma forma de aprimorar a sociedade dentro do sistema atual, e na formação de sujeitos empreendedores e consumidores, propondo a inclusão dos temas de Direitos Humanos no currículo escolar de forma construtivista e transversal. Já a perspectiva dialética e contra-hegemônica vê os Direitos Humanos como meios para construir uma sociedade alternativa inclusiva, sustentável e plural, enfatizando a cidadania coletiva, promovendo a organização da sociedade civil e o empoderamento de grupos marginalizados. Esta perspectiva aborda temas como desemprego, violência estrutural, saúde, educação, pluralidade cultural, entre outros, utilizando uma abordagem interdisciplinar e a pedagogia crítica. Embora essas perspectivas frequentemente se misturem, é crucial identificar a abordagem predominante em cada proposta e fazer escolhas claras em relação à direção a seguir na Educação em Direitos Humanos, sendo este um desafio importante para o futuro.

Por extensão a este desafio segue-se a “Especificidade das Experiências em Educação em Direitos Humanos” com destaque à variedade de projetos e ações de EDH e os diferentes tipos de abordagens, desde aquelas que abordam explicitamente Direitos Humanos até aquelas que os incorporam de forma implícita, daí a importância de sua delimitação. Além disso, há o “Risco da Fragmentação” quando os trabalhos na área não levam em conta a necessidade de articulação entre grupos e uma fundamentação geral para apoiar lutas específicas. Disso tem-se a “Tensão entre Parceria e Cooptação”, referente ao desafio de equilibrar a incorporação de diferentes agentes sociais com a preservação da autonomia das organizações.

Ademais, enquanto análise da estratégia pedagógica da incorporação da EDH na escola básica, é preciso, entre “Temas Transversais vs. Temas Geradores”, ter bem definidas as abordagens, sejam elas interdisciplinares ou transversais — deve se levar em conta que uma abordagem não anula a outra na prática escolar, em que deve se levar em conta o cenário específico de cada instituição e suas agências, bem como o caráter fechado ou aberto do Projeto Político Pedagógico

(PPP) de cada unidade. No entanto, enquanto organização curricular, o tema talvez seja um pouco mais complexo, no sentido de cria-se ou não uma disciplina de EDH?

Outro desafio se dá na “Educação em Direitos Humanos e Formação de Educadores”. Assim como se configura na educação básica, no ensino superior, embora orientada pelas Diretrizes Nacionais para Formação Inicial e Continuada de Professores (Cadilhe, 2018) a EDH se performa muito mais como motivação individual do que como projeto institucional. Contudo, é possível e esperado que haja avanços em sua implementação. Neste sentido, acredito que a Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) tem dado passos importantes. No contexto de um trabalho mais pontual, destaco o grupo de pesquisa Linguística Aplicada, Educação e Direitos Humanos (LAEDH), coordenado por Alexandre Cadilhe, que, simbolicamente, através do curso de extensão “Linguagens e Direitos Humanos: práticas decoloniais na sala de aula” trouxe-me a este espaço de reflexão e ação na pesquisa para pensar a EDH. Além disso, no contexto institucional, a UFJF avança com a implementação da Cátedra Sérgio Vieira de Mello (CSVm)⁸. Contudo, no cenário mais amplo, há pouca ênfase na introdução da temática dos Direitos Humanos na formação de professores, o que alerta para a urgência de integrar essa temática na formação de educadores, uma vez que os educadores têm papel central na mobilização dos processos.

Por fim, o “Desafio Atual e Compromisso com a Mudança Estrutural”. Logo, avançar em uma educação em Direitos Humanos que promova uma sociedade inclusiva, para tal é necessário ter compromisso ético e político com a mudança estrutural, em sua esfera micro e macro, bem como a inclusão dos setores populares, sobretudo, se sua finalidade nela inside.

Portanto, temos o “Papel dos Direitos Humanos como Utopia e Referencial”, em que os Direitos Humanos são vistos como uma utopia orientadora e crítica das práticas sociais, modelo para uma ordem social mais justa e livre. Assim, retomamos a Freire como inspiração de síntese:

⁸ “um projeto do Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (Acnur) com universidades brasileiras para apoio a pessoas refugiadas ou em situação de refúgio. A Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) sedia a CSVm com ações em diferentes áreas, abrangendo ensino, pesquisa, extensão e internacionalização. Em dezembro de 2021, foi firmado o termo de parceria entre a Universidade Federal de Juiz de Fora e o Acnur, para implementação da CSVm/UFJF que conta atualmente com a oferta de 13 ações distribuídas em diferentes áreas do conhecimento.” (UFJF).

A educação para os direitos humanos, na perspectiva da justiça, é exatamente aquela educação que desperta os dominados para a necessidade da briga, da organização, da mobilização crítica, justa, democrática, séria, rigorosa, disciplinada, sem manifestações, com vistas à reinvenção do mundo, à reinvenção do poder. (Freire, 2021, p. 39-40)

Assim, é preciso nos perguntar: como se engajar numa prática democrática que atravesse a perspectiva de justiça, reinventando o mundo e os poderes que o organizam e sustentam? Em busca de uma possível resposta, tomo como primeiro passo a necessidade de, se não refutar, colocar em crítico diálogo os discursos que sustentam um mundo como uma fábula fantástica da globalização (Santos, 2001). Desarticular os elementos que sustentam tal lógica neoliberal e globalizante, do pensamento único a uma consciência universal, é tarefa inerente a um giro decolonial, em especial, na educação.

2.2 EDUCAÇÃO DECOLONIAL

Mais do que meramente criticar a concepção eurocentrada dos direitos humanos, o desafio dos estudos decoloniais, neste contexto, reside em redefinir a trajetória de resistência dos povos ameríndios e afrodescendentes. Estes grupos, apesar das imposições do projeto moderno/colonial, exploraram modelos alternativos de estrutura política, preservando com dificuldade e, por vezes, sob tortura e perseguição, suas epistemologias e cosmovisões. Além disso, causaram rupturas significativas no sistema global e na dogmática dos direitos humanos, particularmente nas décadas recentes (Pires, 2020).

Não se trata de negar ou ignorar por completo a herança da modernidade/colonialidade ao transpor para além dela, evitando repetir o mesmo esquecimento que ela impôs aos saberes e visões de mundo ameríndios e afrodescendentes. Pelo contrário, o objetivo é despojar essa herança da condição de ser absoluto, necessário e intrínseco. As experiências decoloniais são influenciadas pelo projeto colonial-escravista, porém, vão além dessa influência. Este é o ponto crucial a partir do qual se busca reunir de maneira igualitária as diversas perspectivas políticas, econômicas, epistemológicas e culturais que formam a América Latina multiétnica e multicultural (Pires, 2020).

A interculturalidade crítica demanda uma abordagem pedagógica que reconhece e valoriza a diferença em contextos relacionais, levando em conta o poder histórico-político-social para construir e fortalecer processos, práticas e condições diversas. A pedagogia é concebida não apenas como educação formal, mas como um processo sociopolítico transformador que se baseia nas realidades, histórias e lutas das pessoas em um mundo influenciado pela estrutura colonial.

Jacqui Alexander (2005) descreve pedagogias como múltiplas, capazes de desafiar práticas e conceitos estabelecidos, permitindo diálogos e solidariedades alternativas. Estas pedagogias convocam conhecimentos subalternos para desestabilizar as práticas dominantes de conhecimento e romper as barreiras de exclusão. Essas perspectivas encontram paralelos com a pedagogia crítica de Paulo Freire.

No entanto, essa abordagem crítica enfrentou declínio, possivelmente associado ao crescimento do neoliberalismo e à diminuição das agências de esquerda. A América Latina experimentou mudanças significativas nas últimas décadas, com movimentos afro e indígenas emergindo como forças políticas e epistêmicas. Isso demanda uma perspectiva pedagógica que se alinhe com a interculturalidade crítica e a descolonização, buscando transgredir e desafiar o poder da colonialidade. Isso é referido como "pedagogia(s) decolonial(ais)".

O conceito de pedagogia decolonial implica uma abordagem que está em processo de construção, presente em diversos ambientes como escolas, universidades, organizações, bairros e comunidades, entre outros. Esta abordagem busca desvelar aspectos não evidenciados pelo multiculturalismo, incluindo a geopolítica do conhecimento, a topologia do ser e a teleologia identitária-existencial da diferença colonial. Essas pedagogias enfatizam a análise crítica, ação social transformadora, insurgência e intervenção nos domínios do poder, conhecimento e identidade, promovendo uma atitude insurgente e rebelde (Walsh, 2009).

A pedagogia de-colonial, à semelhança da pedagogia crítica, é entendida como um ideal que se busca incessantemente. Assim como McLaren (1998) observa, não se pode afirmar ter realizado uma pedagogia crítica ou de-colonial sem continuar a luta por ela, mantendo uma postura de insurgência social, cultural, política, epistêmica e educativa. Não se trata de estabelecer uma relação de continuidade entre essas duas abordagens, mas de dialogar criticamente entre elas, destacando tanto as contribuições quanto às limitações de cada uma.

Nesse contexto, o diálogo crítico entre Paulo Freire e Frantz Fanon é promovido por Catherine Walsh com o intuito de identificar as contribuições distintas de cada pensador. Freire é reconhecido por sua criticidade e atitude política, mas também é apontada a limitação de sua perspectiva humanista e sua falta de consideração para com as questões raciais. Por outro lado, as contribuições de Fanon são vistas como mais alinhadas com a aposta decolonial, especialmente no que diz respeito à sua postura racial-política-epistêmica-ontológica e sua proposta de uma "pedagogia para construir uma nova humanidade questionadora".

Inicialmente, Freire aborda uma análise social e política das classes marginalizadas, evidenciando a natureza política do ato educativo. Ele propõe que a educação pode tanto ocultar quanto denunciar a dominação e a alienação, funcionando como uma ferramenta emancipatória. Freire também enfatiza a responsabilidade de pensar criticamente, cultivar a própria identidade em relação ao mundo, e confrontar a opressão, incluindo questões de raça, gênero e classe. No entanto, é apenas em seus últimos trabalhos que Freire começa a considerar o poder exercido através da racialização e da colonização, especialmente após suas experiências na África.

A relação entre Freire e Fanon pode ser observada, quando Freire passa a dialogar com as ideias de Fanon sobre opressão, desumanização e colonialismo. Ele incorpora elementos de Fanon, refletindo sobre a (des)colonização e (des)humanização, e reconhecendo a contribuição de Fanon na interligação entre o político, o epistêmico e a existência racializada no contexto da descolonização e da revolução social.

O diálogo entre Frantz Fanon e Paulo Freire aborda a relação entre colonização, desumanização, descolonização e humanização como elementos fundamentais em suas perspectivas. Freire concebe a desumanização como uma realidade histórica resultante de uma ordem injusta que gera opressão, tanto para os opressores quanto para os oprimidos. Freire propõe a conscientização dessa condição desumanizante e a luta pela restauração da humanidade como passos essenciais em sua abordagem pedagógica e práxis libertadora.

Na obra "Pedagogia da Esperança", Freire conecta a humanização e desumanização às estruturas econômicas, políticas e sociais que levam à desumanização. Ele enfatiza a relação entre conhecimento e transformação da realidade. Embora a luta de classes não seja o único motor da história, para Freire,

ela é um fator importante que interage com outras formas de opressão, como raça e gênero.

Um elemento crucial na perspectiva de Freire é a ética. Ele defende que a luta política e a transformação social devem ser guiadas por uma ética universal dos seres humanos, enraizada na consciência reflexiva. A conscientização de que somos condicionados, mas não determinados pelo mundo e pela opressão, estimula a possibilidade da existência humana. Neste sentido, Freire enfoca a humanização como tornar o mundo ético, capacitando indivíduos a comparar, julgar, escolher e se libertar, enfatizando o conhecimento como base da transformação da realidade e ressalta a ética universal como guia.

Tanto Freire quanto Fanon afirmam que a humanização requer consciência da possibilidade de existência e ação responsável contra as estruturas opressivas. Porém, a abordagem de Fanon é mais enraizada na descolonização, considerando a desumanização como central na colonização. Fanon enfatiza a descolonização como (des)aprendizagem para rejeitar as imposições coloniais e recuperar a humanidade. Ele destaca o papel do intelectual revolucionário em despertar o povo e incentivar a conscientização.

Fanon vê a descolonização como criação de "homens novos", uma transformação profunda que envolve superar a alienação. Ele enfatiza a importância de conectar com o povo e enfrentar a alienação para avançar na descolonização. A visão de Fanon está mais centrada na compreensão fenomenológica da opressão racial, abordando a desumanização como um componente central da colonização e exigindo uma compreensão profunda para a descolonização.

O texto explora a perspectiva pedagógica de Frantz Fanon, enfatizando a importância da autodeterminação e autolibertação dos colonizados. Maldonado-Torres (2005) destaca semelhanças e diferenças entre Fanon e Paulo Freire, assim como a contribuição de Fanon para a pedagogia decolonial. Para Fanon, a transformação social deve ser liderada pelos próprios colonizados, com foco no conceito de "sociogenia". Esse conceito conecta o subjetivo e o objetivo, enfatizando a necessidade de agir contra as estruturas opressivas e alcançar a mudança social.

Fanon busca ensinar os colonizados a não serem escravos dos arquétipos estrangeiros, tornando-se agentes de autodeterminação. A sociogenia é entendida como uma pedagogia de autolibertação, composta por quatro componentes

essenciais: despertar, estimular a auto-agência e ação, promover a subjetividade e autorreflexão, e revitalizar racionalidades político-éticas não ocidentais. Essa abordagem busca construir uma nova pedagogia de libertação e um humanismo fundamentado em uma razão "outra", orientada para a transformação e a criação de estruturas sociais distintas.

Além disso, o texto ressalta que essa pedagogia vai além do individual, abrangendo a transformação das relações e condições sociais. A descolonização não é apenas individual, mas também requer uma ação compartilhada e aliada, visando à descolonização em diversos setores da sociedade. A perspectiva pedagógica de Fanon é apresentada como uma abordagem política e decolonial que busca trazer novos significados e construir caminhos para a transformação.

Assim, Walsh, a partir da relação entre Freire e Fanon, propõe uma abordagem pedagógica fundamentada na humanização e na descolonização, enfocando processos de re-existência e re-vivência como meios de recriação. O autor destaca duas vertentes contextuais: uma que se origina da condição ontológico-existencial-racializada dos colonizados, incentivando a autoconsciência e ação para a existência, humanização e libertação; e outra que se baseia na noção de "pensar com", construindo pedagogias relacionadas a outros setores da população, focadas na transformação, interculturalidade e "bem-viver".

A abordagem pedagógica proposta visa dismantelar as constelações psíquicas, sociais, epistêmicas e ontológicas impostas pela modernidade e colonialidade, incentivando novas formas de ação política, insurgência e rebeldia, bem como a construção de alianças e visões alternativas para a sociedade. A esperança é destacada como uma necessidade ontológica para enfrentar a raiva e construir o amor como componente central de uma consciência insurgente. Tanto Paulo Freire quanto Frantz Fanon são associados a essa perspectiva, com Fanon enfatizando o amor como uma ferramenta de libertação, vinculando-o a uma "pedagogia de amor, existência e vida de-colonial" (Walsh, 2009, p. 39).

Cadilhe, no ensaio "Fabricando Paraquedas Coloridos: Linguística Aplicada, Decolonialidade e Formação de Professores" (2020), sintetiza que a colonialidade é um elemento do padrão de poder global capitalista que classifica racial/eticamente as populações, sustentando-se na dominação/exploração política, econômica e social. Mesmo após a independência política/econômica, os efeitos da colonização persistem na forma de colonialidade do poder, ser e saber. O ensaio aponta que

pesquisadores pós-coloniais, especialmente na América Latina, iniciaram reflexões sobre a necessidade de um "giro decolonial" para resistir à lógica da modernidade/colonialidade.

Um princípio decolonial é a crítica à hierarquização de modos de ser, saber e poder, que tradicionalmente privilegiam saberes eurocêtricos, brancos, masculinos e heterossexuais, subalternizando outros. Os estudos decoloniais buscam desestruturar a colonialidade do poder, reconhecendo o racismo como componente central do padrão de capitalismo eurocentrado. No entanto, isso não implica a rejeição total da modernidade, mas sim a busca por alternativas às formas ocidentais de modernidade. O texto aponta para a importância das pedagogias decoloniais na construção dessas alternativas.

O conceito de "pedagogia decolonial" se refere a um conjunto de teorias e práticas de formação humana destinadas a capacitar grupos subalternos para enfrentar a lógica opressiva da modernidade/colonialidade. O objetivo é criar um ser humano e uma sociedade livres, amorosos, justos e solidários. A pedagogia decolonial surge em resposta à dominação colonial e busca alternativas à educação tradicional, valorizando a formação de sujeitos críticos e engajados em prol da justiça social.

A pedagogia decolonial não é única, mas sim moldada por contextos, territórios e sujeitos diversos ao longo da história. Catherine Walsh ressalta que "descolonizar" difere de "decolonizar", com o primeiro referindo-se à independência política e o segundo à visibilização de construções alternativas. Isso implica em uma pedagogia do fazer social praticada por movimentos sociais, indo além da escola.

A pedagogia decolonial também é abordada sob perspectiva latino-americana, levando em consideração pensadores como Simón Rodríguez, Paulo Freire e Orlando Fals-Borda, que propuseram caminhos para a educação emancipadora. Além deles, as reflexões de Streck e Moretti (2013) sugerem princípios para a pedagogia de resistência, incluindo compreender a complexa realidade, refletir sobre a influência da ocidentalização e desenvolver uma pedagogia da práxis transformadora.

É preciso, para uma educação decolonial, criar espaços de diálogo e reflexão nas formações de professores, em que questões de diversidade, poder e saberes possam ser discutidas. A fim de fomentar a atitude decolonial, que envolve uma mudança de postura em relação ao saber, ao poder e ao ser, com o intuito de

engajar criticamente contra a colonialidade. O desafio está em superar tradições conservadoras e incluir vozes historicamente excluídas na produção de conhecimento e formação.

Para concluir, o texto propõe a criação de "paraquedas coloridos" na formação de professores de línguas, que permitam lidar com a diversidade e os desafios atuais, promovendo uma abordagem pedagógica mais inclusiva e comprometida com a justiça social. Isso implica em uma abordagem interdisciplinar, autorreflexiva e orientada para o diálogo, visando transformar as práticas educativas tradicionais e promover mudanças mais profundas na sociedade.

Orientado por um olhar situado nas demandas do meu exercício docente e de questões e cenas que foram atravessando este fazer, problemáticas em relação a concepções étnico raciais demandam, no contexto deste trabalho, um aprofundamento, que delineio na próxima seção ao tratar de raça e etnia pela lente da interseccionalidade.

2.3 INTERSECCIONALIDADES - RAÇA E ETNIA

Ao apresentar o contexto de uso do termo interseccionalidade, em espaços diversos e por agentes das mais variadas inserções sociais, Patrícia Hill Collins (2020) propõem uma conceituação genérica para o conceito, levando em consideração a diversidade de usos e interpretações:

A interseccionalidade investiga como as relações interseccionais de poder influenciam as relações sociais em sociedades marcadas pela diversidade, bem como as experiências individuais na vida cotidiana. Como ferramenta analítica, a interseccionalidade considera que as categorias de raça, classe, gênero, orientação sexual, nacionalidade, capacidade, etnia e faixa etária – entre outras – são inter-relacionadas e moldam-se mutuamente. A interseccionalidade é uma forma de entender e explicar a complexidade do mundo, das pessoas e das experiências humanas. (Collins, 2020, p. 16)

Assim, um dos entendimentos centrais em relação ao conceito está no fato de que os marcadores sociais, levando em consideração os contextos sociais, históricos, imbricados por relações de poder “não se manifestam como entidades distintas e mutuamente excludentes.” Mas “[...] se sobrepõem e funcionam de

maneira unificada. Além disso, apesar de geralmente invisíveis, essas relações interseccionais de poder afetam todos os aspectos do convívio social.” (p. 17)

A interseccionalidade é tomada, então, como uma importante ferramenta analítica, que, em função do grupo que a mobiliza, pode forjar-se de formas distintas. A autora cita o uso por universitários norte-americanos em busca de equidade nos *campis*, assim como pelas mulheres negras que não eram contempladas nos movimentos políticos, feministas e trabalhistas — este, por sinal, é o contexto central de observação de Carla Akotirene (2019) que afirma que interseccionalidade “[...] é uma sensibilidade analítica, pensada por feministas negras cujas experiências e reivindicações intelectuais eram inobservadas tanto pelo feminismo branco quanto pelo movimento antirracista, a rigor, focado nos homens negros.” (p. 14).

Nos termos de Collins, em relação ao seu caráter de ferramenta analítica “Embora todas as pessoas que utilizam as estruturas interseccionais pareçam estar sob um grande guarda-chuva,” seu uso “significa que ela pode assumir diferentes formas, pois atende a uma gama de problemas sociais.” (2020, p. 19-20). Contudo, o traço mais relevante apontado pela autora é o que faz a interseccionalidade e não o que ela é, reiterando através do argumento de Cho, Crenshaw e McCall:

o que faz com que uma análise seja interseccional não é o uso que ela dá ao termo “interseccionalidade” nem o fato de estar situada numa genealogia familiar, nem de se valer de citações padrão”, nosso foco deve ser “o que a interseccionalidade faz e não o que a interseccionalidade é. (2020, p. 20)

Através da análise da Copa do Mundo da Fifa, da desigualdade econômica global e do movimento feminista negro no Brasil, Collins busca definir três possíveis usos da interseccionalidade, no entanto, limitarei-me aos elementos mais estruturais da análise. As diferenças em relação ao poder econômico, raça, gênero, no contexto esportivo, definem oportunidades e exclusões, contudo, uma categoria não exclui a outra, sendo determinante a forma como se entrecruzam. Dessa forma, a autora procura demonstrar como se interconectam tais categorias com as relações de poder. Em primeira análise, afirma que “As relações de poder dependem de práticas organizacionais duráveis, embora variáveis.” (2020, p. 22). Tais práticas são

definidas por quatro domínios de poder distintos, no entanto interconectados: “o *estrutural*, o *cultural*, o *disciplinar* e o *interpessoal*. (2020, p. 22).

Em síntese as relações interseccionais assim se dariam nos domínios de poder: O domínio *estrutural* do poder que se refere “às estruturas fundamentais das instituições sociais, como mercados de trabalho, moradia, educação e saúde.” (p. 22) neste domínio, é possível observar como as instituições impõem exclusões e desigualdades a partir das diversidade de gênero, raça, nacionalidade, por exemplo; O domínio *cultural* do poder que define a “importância das ideias e da cultura na organização das relações de poder.” (p. 24). Neste domínio, merece destaque o fato de que com “o crescimento da mídia de massa e da mídia digital, é importante nos perguntar quais mensagens culturais sobre raça, gênero, classe, sexualidade e categorias semelhantes estão sendo transmitidas para esse vasto público global.” (p. 25). Além disso, o controle deste domínio leva à manutenção das estruturas de poder ao difundir, por exemplo, uma ideia de direitos humanos universal, baseada em igualdade de condições, que, por sua vez, dissemina conceitos neoliberais como a meritocracia, justificando desigualdades.

Há, ainda, o domínio *disciplinar* do poder que se refere “à aplicação justa ou injusta de regras e regulamentos com base em raça, sexualidade, classe, gênero, idade, capacidade, nação e categorias semelhantes.” (p. 27). Neste domínio podemos observar, por exemplo, o controle dos corpos, e como ele pode ser limitante na ocupação de espaços sociais e como espaços públicos são pensados a partir de um determinado padrão. Assim, completa Collins, “Basicamente, como indivíduos e grupos, somos “disciplinados” para nos enquadrar e/ou desafiar o *status quo*, em geral não por pressão manifesta, mas por práticas disciplinares persistentes.” (p. 27).

Por fim, o domínio *interpessoal* do poder que se define pelo “modo como os indivíduos vivenciam a convergência de poder estrutural, cultural e disciplinar. Esse poder molda identidades interseccionais de raça, classe, gênero, sexualidade, nação e idade que, por sua vez, organizam as interações sociais.” (p. 29-30). O cenário escolar reforça a percepção deste domínio quando, por exemplo, nos perguntamos quais são os alunos que abandonaram a escola antes de completar sua formação básica. Como complementa a autora,

A interseccionalidade reconhece que a percepção de pertencimento a um grupo pode tornar as pessoas vulneráveis a diversas formas de preconceito, mas, como somos simultaneamente membros de muitos grupos, nossas identidades complexas podem moldar as maneiras específicas como vivenciamos esse preconceito. (p. 30)

Em relação à desigualdade econômica, cujo cenário é o de que 1% da população detém um pouco mais da metade da riqueza do mundo, ou seja, mais do que os outros 99% da população. Neste contexto, como afirma Collins, levar em conta contextos históricos específicos dos países define diferentes perspectivas acerca das desigualdades no âmbito global. Assim, a interseccionalidade, como ferramenta analítica, aponta diversas dimensões significantes do aumento das desigualdades.

O primeiro ponto de destaque é que “a desigualdade social não se aplica igualmente a mulheres, crianças, pessoas de cor, pessoas com capacidades diferentes, pessoas trans, populações sem documento e grupos indígenas.” (p. 33). Deste ponto, podemos destacar que a interseccionalidade nos leva a pensar a partir de posições heterogêneas, mostrando como diferentes fatores estruturais nos posiciona em esferas socialmente diversas. Além disso, a interseccionalidade possibilita repensar criticamente a ideia de disparidade de riqueza. Segundo Collins, “Em vez de enxergarmos a disparidade de riqueza como algo desconectado das categorias de raça, gênero, idade e cidadania, a lente interseccional mostra que as diferenças de riqueza refletem sistemas de poder interligados.” (p. 34).

O segundo ponto mostra como o uso da interseccionalidade como ferramenta analítica nos leva a pensar a desigualdade econômica global para além da questão de classe, como geralmente preconizam as teorias econômicas, na defesa de uma análise mais precisa, posicionando categorias de raça, gênero, sexualidade, capacidade/deficiência e etnia como secundárias. Contudo, como asseveram a autora “Estruturas interseccionais que vão além da categoria de classe revelam como raça, gênero, sexualidade, idade, capacidade, cidadania etc. se relacionam de maneiras complexas e emaranhadas para produzir desigualdade econômica” (p. 35).

Por fim, o terceiro ponto demonstra como o uso da interseccionalidade analisa os diferentes impactos das políticas públicas implementadas pelos Estados, reduzindo ou ampliando as desigualdades econômicas. As diferentes perspectivas, neoliberal e social-democracia, definem políticas públicas de bem estar divergentes, enquanto esta busca contemplar os interesses da população, aquela favorece o

mercado, colocando o Estado como inapto em oferecer uma economia justa e o bem estar de todos. A autora analisa que o aumento das desigualdades sociais está relacionado ao enfraquecimento de Estados social-democráticos. Assim, segundo Collins,

A análise interseccional lança luz sobre os efeitos diferenciais das políticas públicas na produção de desigualdade econômica entre pessoas de cor, mulheres, jovens, residentes de zonas rurais, pessoas sem documentos e pessoas com capacidades diferentes. (2020, p. 38)

Na última análise, em relação ao movimento negro feminino no Brasil, Collins apresenta como a ideia de uma democracia racial interferiam no ativismo, pois a lógica de tal democracia impôs apagamentos sob a égide de uma identidade brasileira universalizante, que pode ser observado desde a concepção de língua como manifestações culturais validadas amplamente. Como afirma a autora, o apagamento da “negritude”, como categoria política, incidiu “práticas discriminatórias contra pessoas manifestamente de ascendência africana ocorressem em áreas como educação e emprego, porque não havia termos oficialmente reconhecidos para descrever a discriminação racial nem recursos oficiais para remediá-la. (p. 39). Por fim, a autora demonstra como a interseccionalidade permitiu a construção mútua de categorias de identidade afro-brasileiras em função de uma política identitária, a partir do cruzamento entre racismo, sexismo, exploração de classe, história nacional e sexualidade.

Em síntese, a interseccionalidade, enquanto ferramenta de análise, busca redefinir a relação de observação sobre marcadores sociais, observando como se interconectam, mas não se sobrepõem ou se excluem. Das análises percorridas, destaca-se, por fim, de acordo com Collins, as seis ideias centrais da interseccionalidade: a desigualdade social, as relações de poder interseccionais, o contexto social, a relacionalidade, a justiça social e a complexidade.

Dentro do percurso que até aqui busquei construir, enfrentar, a partir do campo das práticas discursivas, as desigualdades interpostas sistematicamente demanda não apenas uma concepção de língua e linguagem que leve em consideração as interações socioculturais, mas no interior destas toda sorte de um movimento subjetivo que desnaturalize, que estranhe, que desarticule a lógica interposta. Assim, no universo dos letramentos, é preciso alinhar-se a um movimento

contra-hegemônico, não só estrutural, mas também temático, que desestabilize os próprios caminhos que possivelmente vamos cristalizando. Neste sentido, busco, nesta seção seguinte, refletir e alinhar o pensamento das práticas pedagógicas a partir do pensamento de uma pedagogia crítica em diálogo com a pedagogia decolonial.

2.4 LETRAMENTOS DECOLONIAIS

bell hooks em “ensinando pensamento crítico” (2020) descreve o pensamento crítico como um processo ativo e reflexivo de análise e interpretação. Através de uma fotografia de infância da autora, ela ilustra como o pensamento é uma ação, um laboratório mental para questionar e encontrar respostas. O texto destaca a paixão natural das crianças pelo pensamento crítico, mas lamenta que essa paixão frequentemente diminui devido à educação voltada para a conformidade. O medo do pensamento independente se instala, prejudicando o engajamento crítico dos alunos ao longo da educação formal.

A autora enfatiza a importância de professores engajados que cultivem a vontade dos alunos de pensar criticamente. O pensamento crítico é definido como enxergar ambos os lados de uma questão, buscar evidências sólidas, solucionar problemas e ir além do óbvio. A pedagogia engajada visa restaurar o prazer de pensar e promover a autorrealização dos alunos. No entanto, muitos estudantes resistem ao pensamento crítico, preferindo o aprendizado passivo. Manter a mente aberta é crucial, pois o pensamento crítico exige imaginação e a habilidade de enxergar de perspectivas diferentes.

Além disso, o texto também ressalta a importância da comunidade de aprendizagem, onde tanto professores quanto alunos contribuem para a construção do conhecimento. O pensamento crítico é uma busca coletiva, capacitando os alunos a se engajarem intensamente e a compartilharem ideias de forma aberta e colaborativa. Em última análise, o pensamento crítico é uma ferramenta poderosa para enfrentar desafios intelectuais e promover um aprendizado significativo.

A partir do texto, podemos conceituar pedagogia crítica como uma abordagem educacional que visa a compensar preconceitos que moldaram os métodos de ensino e conhecimento em nossa sociedade desde o início da escolarização. Ela surge de movimentos de justiça social, como o movimento por

direitos civis e o feminismo, que questionam e transformam estruturas de dominação e subordinação. A pedagogia crítica busca uma educação que capacite os alunos a compreender e resistir às ideologias opressivas, levando em consideração as interseções de raça, gênero e classe.

No contexto da descolonização, o texto destaca a importância de romper com a mentalidade colonizadora, que molda as perspectivas e valores de uma cultura dominante. Ele enfoca como a educação tem sido utilizada como ferramenta de colonização nos Estados Unidos, promovendo uma visão distorcida da história e da cultura. A descolonização, neste contexto, envolve rejeitar os aspectos alienantes da educação colonial e adotar uma mentalidade crítica, questionadora e autônoma. Isso se aplica especialmente às pessoas de grupos historicamente oprimidos, que encontram resistência tanto em instituições educacionais quanto na cultura dominante.

A decolonização da mente é um processo contínuo, envolvendo constantemente desafiar a mentalidade colonizadora e adotar uma abordagem crítica e consciente em relação ao conhecimento e à aprendizagem. A pedagogia crítica e a decolonização são, assim, interligadas, buscando criar uma comunidade de aprendizado onde o pensamento crítico seja incentivado e onde os estudantes possam explorar diferentes perspectivas, questionar suposições e construir subculturas de autodeterminação. Isso requer um compromisso constante em pensar de forma crítica, superar preconceitos e resistir à pressão da cultura dominante.

O letramento crítico, fundamentado em perspectivas como as de Paulo Freire e bell hooks, é uma abordagem educacional que transcende a simples aquisição de habilidades linguísticas e de leitura. Essa abordagem busca capacitar os alunos a se tornarem cidadãos ativos e reflexivos, capazes de compreender e questionar as estruturas de poder presentes na linguagem e na sociedade.

Inspirado nas ideias de Paulo Freire, o letramento crítico destaca a importância de uma educação libertadora e dialogante. Freire enfatiza a conscientização dos alunos sobre sua realidade social, encorajando a análise crítica das informações e a transformação das condições opressivas. Nesse contexto, o letramento crítico vai além do mero domínio das palavras, incentivando a reflexão sobre como a linguagem é usada para perpetuar ou desafiar desigualdades.

A influência de bell hooks se reflete no enfoque do letramento crítico na intersecção de raça, gênero e classe. Hooks destaca a importância de uma educação que engaje os alunos em discussões sobre identidade, diversidade e justiça social. Para ela, o letramento crítico não apenas promove a análise de textos, mas também a análise das experiências pessoais e culturais que moldam a compreensão do mundo.

Assim, o letramento crítico, inspirado por Paulo Freire e bell hooks, é uma abordagem que busca desenvolver indivíduos conscientes, capazes de decodificar mensagens com um olhar crítico e de se envolver ativamente em diálogos que desafiam as normas e estruturas de poder. Ele capacita os alunos a questionar a hegemonia linguística e a compreender como as palavras moldam a percepção da realidade, promovendo uma participação mais informada e engajada na sociedade.

O letramento decolonial é um conceito que emerge da interseção entre os campos da educação, linguística e teoria pós-colonial. Ele se propõe a desafiar as estruturas de poder, a dominação cultural e a hierarquia linguística que foram historicamente estabelecidas durante os processos de colonização. O cerne desse conceito reside na busca por uma transformação profunda do modo como a linguagem e a educação são compreendidas e praticadas.

O letramento decolonial reconhece que a colonização não apenas impôs línguas e sistemas de conhecimento aos povos colonizados, mas também subjugou suas próprias expressões culturais e linguísticas. Esse processo resultou na marginalização de idiomas e saberes locais em favor da língua e cultura da metrópole colonizadora. Nesse contexto, o letramento decolonial busca restaurar a dignidade e o valor das línguas e culturas indígenas, muitas vezes relegadas a segundo plano.

O conceito de letramento decolonial transcende a mera alfabetização. Envolve uma abordagem crítica e reflexiva sobre o papel da linguagem na perpetuação das relações de poder e na construção de identidades culturais. Isso implica não apenas em aprender a ler e escrever, mas também em questionar as normas linguísticas hegemônicas que frequentemente marginalizaram formas de expressão não ocidentais.

Além disso, o letramento decolonial busca descentralizar o conhecimento eurocêntrico que domina muitos sistemas educacionais. Ele propõe a inclusão de perspectivas e saberes locais nas práticas pedagógicas, valorizando o conhecimento

ancestral e as narrativas indígenas como contrapontos às histórias coloniais tradicionais.

Em suma, o letramento decolonial é um convite para a descolonização das mentes e da educação, desafiando estruturas linguísticas e de poder que perpetuam desigualdades e injustiças. Ele promove a valorização das línguas e culturas locais, bem como a reconexão com formas de conhecimento autênticas, criando um espaço para a pluralidade de vozes e perspectivas no âmbito educacional.

3 PRINCÍPIOS METODOLÓGICOS

Naquela pequena sala, um antigo almoxarifado adaptado, aguardavam-me, mas não o aguardo de espera, pois eles alongavam o tempo em suas conversas e preparativos para a festa junina. Como as listas nominais foram encaminhadas para as salas antes mesmo que os professores tivessem em mãos as fichas de consumo, Sólove questionava sua identificação racial circunscrita na lista. Conversamos um pouco sobre, pois provavelmente foram seus responsáveis que assim o identificaram ao matriculá-lo, provavelmente, por uma questão de proteção e cuidado, uma vez que pelo “sistema” talvez ele figurasse em uma turma “melhor” no papel sendo pardo e não negro. *A imagem que tive desse aluno pouco tempo depois, seja na visita que fez à escola ou esbarrando comigo na fila do supermercado, era de quem assumia um estar seu, não aquele da lista, menos ainda o que ignora estar no mundo, mas sendo ele mesmo numa luta que agora talvez lhe pertença mais do que antes.* (Caderno de campo, 2023)

Este pequeno recorte de narrativa me afeta. Ele é, ao mesmo tempo, resposta e moto-contínuo de um trabalho cujo resultado não é de se tocar à primeira vista, pois não se mede avessos apenas em provas e textos, uma vez que os discursos, as palavras e as aulas carregam em si seu tempo de gestar e, portanto, afeta-me o aflorar, mesmo que ainda não totalmente robusto, mas em desenho e desejo de “ser-mais”⁹ e de se pensar, viver e ser mais numa sociedade que nos quer menos.

Essa cena não faz parte, diretamente, do arcabouço investigativo que alimenta esta escrita. Contudo, é a partir dela que desejo delinear o percurso metodológico desta feita. Ao vivenciar um aluno questionando sua identificação racial numa “simples” lista escolar – de certo uma micro ponta do iceberg de toda uma estrutura racista – disponho-me a refletir o quanto as ações vivenciadas em sala de aula motivaram a reflexão e o questionamento.

Tais ações não nascem num vácuo e vem de um desejo de lutar, através da educação, lugar que centraliza minhas vivências, contra silenciamentos, tanto os vividos quanto os percebidos. Soma-se a esse desejo, ao assumir uma postura científica na pós-graduação, mas também subjetivamente engajada, o mesmo compromisso ético com que as propus, seja como percurso, seja como atividade escolar, vislumbrando seu impacto social como horizonte.

⁹ "A vocação para a humanização, segundo a proposta freiriana, é uma característica que se expressa na própria busca do ser mais através da qual o ser humano está em permanente procura, aventurando-se curiosamente no conhecimento de si mesmo e do mundo, além de lutar pela afirmação/conquista de sua liberdade." (Zitkoski, 2010)

Partir deste recorte de cena é uma escolha, pois, em minha concepção, ela revela um pequeno desenho da cultura escolar, que, segundo Kleiman e Silva (2024), apesar da abertura legal à sua diversidade e multiculturalidade, muito se mantém de uma estrutura secular – tradicional e conservadora. A exemplo disso, estamos vivenciando as mudanças no marco legal acerca do Novo Ensino Médio, em que fica evidente que o projeto se baliza em preceitos neoliberais de educação, levando em consideração muito mais os vestibulares e o mercado técnico de trabalho do que as diversas culturas escolares espalhadas pelo Brasil profundo. O que ainda se confirma, ao observarmos o ensino das obras da esfera artístico-literária, pela análise de Amorim e Silva (2022), que nos convidam a uma prática de (re)existência.

Este trabalho, ao partir de oficinas de letramento literário, possui desenhos múltiplos e poderia seguir por diversos caminhos ao se observar a cultura escolar, que de longe é simples de apreender menos ainda de descrever (Kleiman e Silva, 2024), dada a sua natureza múltipla e continuamente transformante das salas de aula, bem como das políticas públicas de educação para as mesmas. Neste contexto, como apontam as autoras, a autoetnografia muito tem colaborado para a inteligência da cultura escolar, destacando “a perspectiva do professor-pesquisador enquanto parte integrante do ambiente escolar por ele pesquisado” (*idem*, p. 260).

Levar em conta que

num projeto de pesquisa com o compromisso ético, ouvir as vozes sociais no discurso dos participantes da pesquisa é uma exigência tanto ética quanto política, advinda da necessidade de descrever os mecanismos de exclusão dos estudantes mais vulneráveis, e de respeitar, recuperar e integrar na aula saberes excluídos da escola. (*idem*, p. 261).

É fator importante que orienta os preceitos metodológicos desta dissertação, tanto em relação à possibilidade de contribuição para o campo da pesquisa e do ensino quanto à tarefa política de uma educação em direitos humanos que se coloque na luta contra silenciamentos e violências seculares, bem como possa empoderar grupos marginalizados, a fim de que assumam posturas críticas e propositivas em relação à vida que nos afeta.

Neste sentido, cumpre então caracterizar os principais pontos da autoetnografia como princípio metodológico no contexto de pesquisas de paradigma

qualitativo. Tal dispositivo tem como base os registros erigidos das “vivências do próprio pesquisador em relação ao tema pesquisado.” (Kleiman; Silva, 2024, p. 262). Como citam as autoras a partir de Ellis, Adam e Bochner (2011),

a autoetnografia é uma abordagem de pesquisa qualitativa que busca descrever e analisar, sistematicamente, através de registros escritos (grafia), a experiência pessoal do pesquisador (auto) para compreender uma determinada experiência cultural (etno). A grafia se refere à escrita da narrativa, realizada com o intuito de gerar, registrar e analisar dados.” (*apud* Kleiman; Silva, 2024, p. 262)

Assim, as narrativas que buscam compor esta análise advém de um seminário de leitura, proposta que busco desenvolver desde meus primeiros passos na educação básica – ainda com o nome de círculo de leitura –, mas que se aprimoram pelos aprendizados no Curso de Extensão “Linguagens e Direitos Humanos: práticas decoloniais na sala de aula” (LAEDH, 2021), em que pude contar com a indicação da obra “O avesso da pele” de Jeferson Tenório, pelo Alexandre Cadilhe como catalisadora dos trabalhos e das questões que eu observava na cultura escolar e que sentia que deveriam ser questionadas.

Dessas narrativas, destaco o caderno de campo, em que busquei registrar, consonante ao desenvolvimento das atividades, o universo do que se construiu em sala de aula a partir das oficinas, tanto a preparação quanto as próprias aulas. Este registro se coloca dentro desta pesquisa como o principal dispositivo para as análises que serão desenvolvidas. Contudo, outros registros também compõem o arcabouço do trabalho e possuem grande importância na apreensão do projeto, não apenas como atividade, mas como imersão na cultura escolar.

Neste sentido, como recuperam Kleiman e Silva, a partir da discussão de Hernández-Hernández e Sancho-Gil (2018) acerca das possibilidades multimodais em pesquisas etnográficas, “as imagens geradas em campo não são apenas ilustrações das narrativas escritas, mas são vias capazes de produzir evidências adicionais, revelando modos de reflexividade e conhecimento acerca da pesquisa” (Kleiman; Silva, 2024, p. 263). Destaco, assim, algumas das demais peças que compõem o universo do evento de letramento: gravação em áudio dos seminários dos alunos; produção de portfólios, que no meu caso, serviu-me de condução para algumas oficinas e, para os alunos, como atividade final; além da produção de um diário pessoal a partir de trechos da obra.

Outra característica significativa, destacada por Kleiman e Silva, é a reelaboração das narrativas autoetnográficas, sendo, portanto, uma escrita que “pode apresentar qualidades literárias, com ênfase em experiências emocionais” (2024, p. 263). No entanto, esse tipo de narrativa se distingue da autobiografia à medida que tem como foco a análise e a interpretação. Assim, por mais que o traço subjetivo tenha forte presença tanto nos registros quanto na sua reelaboração, não se trata de uma escrita meramente individual, mas que apresenta aspectos polifônicos, uma vez que as experiências estão situadas em eventos de letramento que se efetivam com a presença do outro. Além disso, as reflexões, sobretudo na reelaboração, buscam conjugar os registros com as bases teóricas relacionadas à pesquisa.

Em relação a este traço da metodologia em questão, gostaria de destacar dois pontos do processo de sua gestação: as condições de produção dos registros primários e a importância da formação continuada. Em relação aos próprios registros do caderno de campo, pois sua elaboração se deu de forma póstuma aos seminários apresentados pelos alunos e às oficinas desenvolvidas.

Esse é um ponto importante, uma vez que, por mais que o projeto em si tenha sido trabalhado no último bimestre de 2022, eu ainda sentia um forte impacto na retomada da rotina escolar pós pandemia de COVID-19. Além disso, pelas próprias circunstâncias de trabalho, eu saía de uma escola e ia direto para a outra, sem condições de formular um registro para além de notas pontuais. No entanto, ao fazê-lo, eu me colocava diante das notas em garrancho e dos registros de áudio, recuperando memórias, sentimentos, buscando apreender, da melhor forma, as cenas vivenciadas.

No que se refere à formação continuada – não somente a ela, mas na formação intelectual em si, não apenas acadêmica – a reelaboração autoetnográfica permite uma relação distinta com o que poderíamos denominar como base teórica, uma vez que a distância entre o objeto de investigação e tal base se dilui não por uma busca de neutralidade discursiva, mas exatamente pela reafirmação de sua legitimidade, atravessada tanto pela subjetividade da figura do docente quanto a do pesquisador. Assim, para este trabalho, destaco o quão importante foram as leituras e reflexões, primeiro no curso de extensão promovido pelo LAEDH e, posteriormente, nas disciplinas cursadas no PPGE-UFJF.

Por fim, cumpre situar a importância da autoetnografia no campo das pesquisas em educação com abordagem qualitativa. Como destacam Souza e Bulla (2024), o valor da experiência e as reflexões que dela advêm como bases epistêmicas, principalmente no campo da formação, mas para além dele, têm efeitos diretos na qualidade da educação pública. Essa observação prática pelo viés autoetnográfico coloca em tensionamento as múltiplas culturas escolares e suas contradições, principalmente ao observar uma inconstância na efetivação de documentos que pautam a educação (Kleiman; Silva, 2024), a exemplo das leis 10.639/2003 e a 11.645/2008.

Assim, o professor-autor-pesquisador, ao envolver-se com o tema de investigação, traz em sua reflexão não apenas a sistematização de seu olhar, sua subjetividade e a identificação com a construção de uma posição autoral, que abarca um *eu* coletivo, mas principalmente um posição política engajada em um compromisso que acaba por extrapolar a centralidade da escola (Kleiman; Silva, 2024). O que acredito ter potencial de aproximação como uma atitude decolonial no engajamento “do(a) pesquisador(a) no compromisso com a justiça social, contra as colonialidades dos modos de poder, ser e saber, ao construir uma interação eticamente responsável no mundo social com qual deve estar encharcado” (Cadilhe, 2024, p. 108).

3.1 O CONTEXTO E O EVENTO DE LETRAMENTO

A Escola Estadual Fernando Lobo é uma instituição centenária, criada em 7 de maio de 1917. O grupo escolar situa-se na área central do bairro São Mateus da cidade de Juiz de Fora - MG, considerado um bairro "nobre" historicamente. O "Lobão" – apelido afetivo que designa a instituição – tem como acesso formal a rua São Mateus, atravessada ainda pela a Rua Coronel Pacheco e pela Av. Pres. Itamar Franco – vulgo Av. Independência, que é um importante para o fluxo de alunos advindos de distritos e regiões mais distantes.

Sua planta inicial concebia 10 salas de aula, amplas, bem arejadas, três pequenas salas "provavelmente" direcionadas à supervisão e à vice-direção. Na parte frontal da escola, uma ala administrativa e uma outra que hoje comporta a biblioteca escolar, além de um anfiteatro. Esta estrutura foi ampliada, no decorrer do

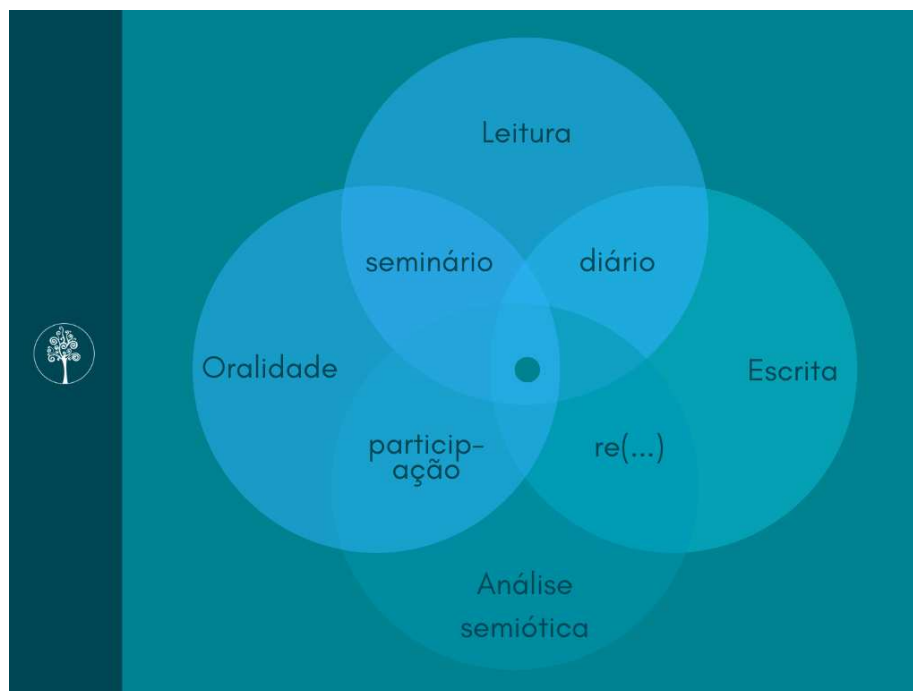
tempo, “acompanhando” políticas públicas de acesso e atualmente a escola possui 22 salas de aula, além do refeitório, e dois laboratórios. A instituição atende por volta de 1200 alunos em todos os segmentos do ensino básico – dos anos iniciais ao ensino médio – com três turnos de atividade, considerada, então, uma escola de médio a grande porte e com uma comunidade escolar descentralizada.

Sou lotado nesta escola como professor efetivo desde 2014, trabalhando em séries variadas, no entanto, o exercício, em sua maior parte, deu-se em turmas no percurso final do Ensino Médio. Meu fazer docente centra-se em um determinado eixo temático a cada bimestre, que não foge às normativas ou aos planos de curso “indicados” pela Secretaria Estadual de Educação-MG, mas nos quais, geralmente, busco caminhos alternativos, outras janelas, para se chegar ao mesmo horizonte, talvez com uma “melhor” vista.

No ano de 2022, eu acompanhei e fui acompanhado por cerca de 100 alunos perto de concluírem suas trajetórias no ensino básico. Este grupo estava partilhado em quatro turmas que, no sistema prévio da escola, os identifica numericamente em: 3.1, 3.2, 3.3 e 3.4. De alguma forma, essa gradação numérica também estima um certo grau de aproximação por trajetórias anteriores, ou seja, a 3.1 congregava mais alunos em que lecionei a disciplina de Língua Portuguesa em 2018 no 9º ano do fundamental do que as demais gradualmente.

A imagem abaixo busca ilustrar as práticas de linguagem e o quanto elas são indissociáveis, e que, em determinado momento, sobretudo pela prática empenhada, uma específica pode ser mais focalizada que outra. Talvez aqui o ideal fosse um gif, em que as esferas fossem mudando de tamanho, movimentando-se, encontrando ainda com outras ou percebendo-se dentro ou em choque com outras, a exemplo a própria cultura escolar, ou dentro de uma esfera de relações étnicas, as diversas vivências e perspectivas de cada discente.

Imagem 1 - Práticas de Linguagem



Fonte: Elaborado pelo próprio autor (2022)

Ainda sobre a imagem, é possível observar um eixo central. Neste, a cada bimestre há um tema específico que suleia as ações e atividades, funcionando, de forma geral, como um tema gerador¹⁰ a ser complementado e ou melhor delimitado a partir da participação dos alunos, seja no planejamento bimestral, seja através das autoavaliações¹¹.

Dos movimentos que fazem parte das atividades bimestrais, há um, que denominei por muito tempo de círculo de leitura e que inspira este trabalho e minha trajetória como professor, que passei a chamar de seminário de leitura ou projeto de leitura. Geralmente no primeiro semestre, tais seminários são mais livres e buscam dar uma certa liberdade aos alunos, a fim de mostrar que suas leituras são pertinentes, seus repertórios, legítimos e capazes de influenciar outros leitores em

¹⁰ O conceito de tema gerador em Paulo Freire refere-se a elementos extraídos do cotidiano e das experiências concretas de vida das pessoas, que possuem relevância e significado em suas práticas. Esses temas são nucleares e fundamentais para a existência, representando a síntese entre conhecimento e vida. Freire busca resgatar a conexão dialética entre o sujeito e o mundo, superando dicotomias impostas pela racionalidade moderna e restabelecendo a unidade entre teoria e prática, promovendo uma educação libertadora e transformadora. Segundo o autor, o tema gerador só pode ser compreendido nas relações entre homens e o mundo, evidenciando sua natureza política e pedagógica. (PASSOS, 2024).

¹¹ A motivação de planejar um curso o mais democrático possível é um horizonte pessoal de ação, no entanto faço uma autocrítica e uma colocação: A primeira, porque, ao propor uma determinada temática, por mais ampla que seja, já estou limitando a participação; por outro lado, participar desta ação assusta muitos alunos, por não ser uma tarefa incentivada na cultura escolar e, por extensão, ser algo centrado na figura do docente..

potencial. No segundo semestre, essas experiências de leitura passam a ser mais focadas, seja pela temática que engendra o bimestre, ou ainda pelo fato de nos debruçarmos sobre uma determinada obra. É neste último movimento que se encontram as oficinas de letramento, objeto motor na geração das narrativas que serão analisadas neste trabalho.

Esta oficina foi desenvolvida no 4º bimestre de 2022, como componente do tema gerador: “Relações étnico raciais”. A obra “O avesso da pele” de Jeferson Tenório foi a catalisadora das ações discursivas propostas que foram: a) a leitura do romance de forma individual e integral; b) leitura coletiva de recortes específicos; c) a apresentação de seminários em grupos de trabalho pré-definidos desde o início do ano letivo; d) a produção coletiva de um portfólio de leitura com os mesmos GT’s; e) registros individuais reflexivos a partir de trechos destacados como epígrafes, bem como do conjunto do processo (diários pessoais).

As ações do projeto foram pensadas inicialmente com uma duração de 6 semanas, utilizando-se de duas aulas de 50 minutos das quatro semanais. O quadro abaixo sintetiza os principais movimentos de sua organização.

Quadro 1 - Sequência de ações do Projeto de Leitura

Seminário de Leitura: O avesso da pele - Jeferson Tenório		
Semanas	Objetivos	Textos
sem. 1 (ref. 24.10)	a) Apresentar o Projeto de Leitura - O Avesso da pele - dinâmica de leitura, atividades (seminário, diário, portfólio), definição dos grupos de trabalho. b) Analisar elementos pré-textuais. c) Apresentar o autor Jeferson Tenório d) Analisar semioses do quadro de Antônio Obá	- Capa do livro (Capa, contra-capas e orelhas) - Quadro “Trampolim - banhista” de Antônio Obá
sem. 2 (31.10)	a) Provocar acerca da temática das relações étnico raciais; b) Ler, analisar e conversar a partir de postagem do perfil do instagram @iconografiadahistóriaoficial; c) Analisar dos elementos pré-textuais: Dedicatória e epígrafe	- postagem do instagram da página @iconografiadahistóriaoficial - Genivaldo x Roberto Jeferson;

	d) Ler trecho de Hamlet de Shakespeare e) Apresentar e discutir relações intertextuais; f) Escrever hipóteses acerca da narrativa a partir da epígrafe g) Ler primeiro capítulo (coletiva) h) Analisar a temática da obra - explorar hipóteses anteriores, descartando-as ou ampliando. i) Analisar aspectos da tessitura textual (narrador, tempo verbal, estilo e linguagem) j) Organizar os grupos e reorientar para apresentações e construção do portfólio; k) Indicar epígrafe para registro reflexivo no diário.	- Trecho da obra Hamlet de Shakespeare; - Primeiro capítulo d'O avesso da pele; - Portfólio (em construção); - Exemplo de registro no diário.
sem. 3 (07.11)	a) Apresentação GT-1 - A pele (p. 13-36); b) Apresentação GT-2 - O Averso (p. 37-81); c) Indicar epígrafe para registro reflexivo no diário.	- Obra de referência; - textos da apresentação dos alunos.
sem. 4 (16.11)	a) Apresentação GT-3 - O Averso (p. 82-126)	- Obra de referência; - textos da apresentação dos alunos.
sem. 5 (21.11)	a) Apresentação GT-4 - De volta a São Petersburgo (p. 127-158); b) Apresentação GT-5 - A barca (p. 159-188).	- Obra de referência; - textos da apresentação dos alunos.
sem. 6 (28.11)	a) Dialogar sobre a obra e o processo de leitura; b) Autoavaliar a leitura e a participação no projeto.	- Classroom portraits (world) 2005-2015, Julien Germain - Portólios - Diários

Fonte: Elaborado pelo próprio autor (2024)

Antes de especificar alguns pontos em relação à configuração das oficinas em si, penso ser importante explicitar o porquê denomino a prática de forma geral como projeto de leitura. Primeiro, por se tratar de uma atividade vivenciada num *continuum*, ou seja, ele não se limita a um objeto de pesquisa, acontece bimestralmente nas turmas em que leciono, e principalmente, está atrelado a um projeto bimestral geral com uma temática geradora atenta a problemas sociais, a demandas dos alunos e de sua participação em defini-la e ou delimitá-la. Segundo, o projeto de leitura, articulado a um projeto maior, busca, sempre que possível, o diálogo com outras disciplinas, geralmente com Geografia e Artes no contexto da EEFL, bem como com outras demandas como a Semana de Educação para a Vida¹², que geralmente ocorre na semana do dia 20 de novembro, em que se congregam diversas atividades desenvolvidas na escola, apresentações, desfiles e palestras. Assim, creio haver uma relação fortuita com o que apresenta Kleiman (2019) e o contexto didático-pedagógico apresentado.

Para especificar as oficinas recorro uma vez mais a Kleiman: “compreendemos oficina de letramento como um dispositivo didático em que se tem por objetivo desenvolver atividades práticas que envolvem usos da escrita.” (2019, p. 25). Neste sentido, podemos especificar cada movimento dentro do projeto que se articula sistematicamente como produção discursiva, contextualizada e ancorada em uma educação em Direitos Humanos com vistas para uma participação cidadã crítica da realidade. Assim, especifico abaixo cada um dos pontos articulados acima, integrantes da oficina desenvolvida com os alunos:

a) a leitura do romance de forma individual e integral – uma edição de amostra da obra “O avesso da pele” de Jeferson Tenório, disponível no Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) Literário de 2021 em formato pdf, foi ofertada aos alunos para leitura, uma vez que, nem por via do programa, menos ainda pelos recursos do Biblioteca na Escola, não chegamos a receber as obras físicas, que seria o ideal. Do levantamento feito em sala, apenas um aluno não tinha recurso direto, recusou o livro impresso, assumindo o compromisso de leitura pelo

¹² A Semana de Educação para a Vida, disposta na Lei Federal nº 11.988/2009. Durante esta semana, a escola dedica-se à sistematização e divulgação de projetos desenvolvidos ao longo do ano, seguindo uma abordagem curricular multidisciplinar e integrando temas transversais. Essa iniciativa busca enriquecer a formação escolar dos estudantes ao incorporar suas experiências e contextos socioculturais.

equipamento tecnológico de sua mãe. O compromisso com a leitura da obra configura-se como fundamental para o desenvolvimento das atividades da oficina.

b) leitura coletiva de recortes específicos – A fim de sistematizar um certo desenho de leitura e iniciar pontos específicos da narrativa, alguns recortes foram feitos para uma leitura compartilhada em sala, seguida de discussão. Destaca-se aqui, primordialmente, o início da obra, em que algumas chaves devem ser apresentadas aos alunos, como a perspectiva narrativa, tempos verbais e uma cronologia psicológica carregada de memórias entrecruzando a linha narrativa.

c) a apresentação de seminários em grupos de trabalho pré-definidos desde o início do ano letivo – Primeiro, os GT's buscam criar uma rotina de trabalho coletivo e colaborativo, a partir da confluência e organização dos próprios alunos. Segundo, sobre o seminário, a ideia seminal é que as apresentações não fossem reproduções da narrativa, uma vez que cada aluno fez, em hipótese, sua leitura individual, abrindo margem para práticas criativas que exploram o conteúdo temático, assim como a estética textual.

d) a produção coletiva de um portfólio de leitura com os mesmos GT's – A ideia central da atividade é que os alunos, colaborativamente fossem construindo, parte a parte da leitura, uma tessitura de relações intertextuais, alinhando-as à reflexões pessoais, discussões em sala e posições críticas diante do texto de referência. Apresentei aos alunos, no início das atividades, o meu portfólio em construção para que eles tivessem uma ideia do esperado, até porque o gênero “portfólio de leitura” não está consolidado enquanto gênero, migrando ainda do campo da arquitetura, fotografia e das áreas do designer em geral para o campo da educação.

e) registros individuais reflexivos a partir de trechos destacados como epígrafes, bem como do conjunto do processo (diários pessoais). Estes registros são uma atividade desenvolvida desde o início do ano, como um diário pessoal com intuito de desenvolver marcas de autoria na expressão escrita dos alunos, bem como incentivá-los a escrever. Esta atividade dentro do projeto se difere dos registros anteriores, pois três excertos pré-definidos da obra funcionam como epígrafes para as escritas, mantendo uma frequência quinzenal de vistos.

Este projeto inicial foi sofrendo alterações à proporção de seu desenvolvimento, seja por questões de ordem externa ou de organização da escola, como as avaliações externas – SAEB e Proeb – e as atividades da Semana de

Educação para a Vida, seja por questões internas ou pelo próprio desenvolvimento do projeto. Dessas mudanças, cabe destacar que as duas aulas semanais dedicadas às atividades foram ampliadas para três ou quatro a depender da turma e da disposição do quadro de horários. Além desta ampliação no quadro de aulas, acompanhando como a dinâmica das atividades foi se desenhando, ampliei o número de intervenções nas oficinas, a fim de suprir algumas ausências de alunos e grupos e buscar alinhar sequencialmente e tematicamente os seminários dos discentes.

O quadro abaixo sintetiza os discursos que foram mobilizados para as discussões e produções em sala, destacados por eixos temáticos.

Quadro 2 - Ampliação de textos e eixos temáticos

Seminário de Leitura: O avesso da pele - Jeferson Tenório		
Semanas	Eixo temático	Textos
sem. 3 (07.11)	a) Problematizações acerca da democracia racial; b) Abandono parental.	- Excerto de “Casa Grande & Senzala” - Gilberto Freyre; - Excertos de O avesso da pele; - “A Redenção de Cam” (1895) - Modesto Brocos - “Abundantemente morte” - Luiz Melodia
sem. 4 (16.11)	a) Racismo como tabu; b) Racismo e Psicologia - Traumas.	- Averso - excertos cap. 9 a 14. - A menina que nasceu sem cor - Midria - Memórias de plantação - Grada Kilomba
sem. 5 (21.11)	a) Racismo cotidiano	- De volta a São Petersburgo - excertos (p. 127-158); - Caderno de Retorno - Edimilson de Almeida Pereira

		- Boa esperança - Emicida (vídeo-clipe) - A barca - excertos (p. 161 a 182); - Todo camburão tem um pouco de navio negreiro - O Rappa
sem. 6 (28.11)	a) Literatura como potência humanizadora b) A escola e a educação como artefato de combate ao racismo	- A barca (p. 183 a 188) - Medida provisória - dir. Lázaro Ramos (2022); - “O perigo de uma história única” de Chimamanda Ngozi Adichie; - A esperança branca - Lélia Gonzales - Pequeno manual antirracista - Djamila Ribeiro - O direito à literatura - Antonio Candido

Fonte: Elaborado pelo próprio autor (2024)

É possível observar que há uma gama de textos de cunho teórico nesta ampliação, demarcando, por um lado, a influência das disciplinas cursadas durante o mestrado, por outro, o desejo de ampliar o repertório argumentativo dos alunos em gêneros discursivos atrelados à própria tipologia textual.

Por fim, com esta complementação, busquei realinhar tanto a relação entre as apresentações dos alunos, ou, em alguns casos, infelizmente, supri-las, quanto ampliar a relação da obra como catalisadora de outros discursos para além daqueles com que a própria obra dialoga, incorpora ou indicia, amplificando as possibilidades, numa relação micro, de ampliar janelas de acesso a outras referências, em outra macro, de muni-los para um debate qualificado nas intercorrências da vida, em que o exercício da cidadania extrapola as projeções dos muros da escola, vertendo-se em ação.

Penso que o desenvolvimento deste projeto gerou inúmeros dados fortuitos à pesquisa. Antes de especificá-los, recordo como uma pessoa querida, de longa data na minha vida, que, talvez pela lente de sua formação antropológica, me chamava de documentarista das coisas ordinárias. De alguma forma, a alcinha me acompanha nas práticas escolares, à medida que desenvolvi um costume de fazer registros, desde os mais objetivos como textos, avaliações, e toda sorte de produções dos alunos, como de elementos relacionados às ações que desenvolvemos em conjunto, em sua maioria, mas não como registro de ação apenas, mas de processo e de seus detalhes, muitas das vezes, ordinários, buscando a imersão e não apenas a superfície.

Assim, tenho como dados que então emergem do projeto de letramento na escola: as gravações em áudio dos encontros, cuja autorização foi previamente dialogada com os alunos e reafirmada através de termo de consentimento livre e esclarecido, que em seu conteúdo também especificava os demais discursos em registro: realizar o registro audiovisual do projeto, com o intuito de transcrever os encontros, realizar a análise da interação e do discurso, assim como a análise de outros discursos produzidos – registro de diário, portfólio em grupo, outros registros visuais feitos espontaneamente pelos alunos, caderno de campo, portfólio de leitura e preparação para os encontros.

Contudo, para esta pesquisa focaremos, primordialmente, no caderno de campo, em que foi narrativizado o processo de desenvolvimento do projeto de letramento, como exercício da oficina em si, da proposição à sua realização. Os demais elementos funcionam como possibilidade de aproximação do “estar lá” (Geertz) que se materializa na tessitura narrativa deste trabalho. Não falo aqui pelos nem para meus alunos, mas com eles, e esta primeira pessoa do discurso é atravessada, reafirmada e modificada por cada ação, cada movimento, cada sentido percebido do que vivi com eles e do que trocamos no desenvolvimento das oficinas.

3.2 UM BREVE PERFIL DAS TURMAS

Quando olhamos para uma sala de aula, é preciso observar a unidade de sua diversidade: as disputas individuais colocadas, os laços afetivos que se criam, defazem-se e, às vezes, refazem-se, as reproduções e reinvenções de crenças,

saberes e perspectivas. Esta seção não estava prevista no desenho inicial da pesquisa, contudo, ao assumir a autoetnografia como princípio metodológico, uma caracterização um pouco mais aprofundada do perfil das turmas torna-se fundamental para se vislumbrar parte da cultura escolar que contextualiza este projeto.

Em uma visão ampliada, iniciamos o ano letivo de 2022 com 109 matrículas no 3º ano do Ensino Médio regular diurno, distribuídas em 4 turmas. Foi um retorno ainda marcado por incertezas e receios, uma série de protocolos sanitários e a obrigatoriedade das máscaras. De um lado, o desejo de retomar rotinas e proximidades afetivas, por outro, uma certa apreensão, pois, mesmo com o avanço da vacinação, o número de casos confirmados e de óbitos por COVID-19 tensionava uma boa parte das pessoas, sem mencionar as inúmeras sequelas deixadas pelo período pandêmico, fossem elas pessoais ou materiais.

As desigualdades sociais e mazelas de nossa sociedade, escancaradas e ampliadas nesse período, tiveram também um forte impacto nas vivências escolares. Das condições que influenciam a evasão escolar, destaco a inserção no mercado de trabalho, questões de saúde física e mental, falta de motivação e perspectivas através dos estudos como circunstâncias que se ampliaram pós pico pandêmico. Não é o intuito aqui aprofundar estas questões, no entanto, quando fechamos o período letivo de 2022, a taxa de evasão nas turmas em destaque, no somatório, foi de 17,5%, muito acima dos 5,9% registrados pelo Censo Escolar da Educação Básica.¹³

Em uma visão mais aproximada, eu fui professor nos anos finais do ensino fundamental de um pouco mais da metade dos alunos então no 3º ano do médio. Esse contato se deu majoritariamente no 9º ano em 2019, contudo, também em outras séries do fundamental em espaço-tempo mais encurtado, motivado por substituições pontuais. Aqueles adolescentes empolvorosos das duas turmas de 2019 eram bastante curiosos e criativos, mas, um tanto quanto fechados para práticas educativas não “bancárias”.

“Por que não estabelecer uma ‘intimidade’ entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos?” (Freire, 2021, p. 32). A reflexão/provocação de Freire, que me acompanha desde os

¹³Disponível em : https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2023.pdf. Acesso em: 23 jul. 2024.

tempos de formação, é muito importante na minha prática pedagógica, sendo, portanto, crucial para os laços que foram pouco a pouco se estabelecendo, ao observar afetivamente aquelas vivências de adolescer, com destaque ao que consumiam no campo da esfera artístico-literária e das relações humanas em formação.

Imagem 2 - Práticas de Leitura



Fonte: Arquivo pessoal (2019)

Ao reencontrá-los no 3º ano do ensino médio, em pleno juvenescer, era muito perceptível para mim, que os laços feitos durante o ano de 2019 permaneciam, contudo, já eram eles outros, alguns mais maduros, outros no processo, com repertórios mais robustos e mais abertos às propostas e projetos, o que, inclusive acalentou o desejo de que esta pesquisa fosse desenvolvida junto com eles.

A turma 3.1 agregava o maior número de alunos desse período, embora também fosse a turma mais volumosa, e essa vultuosidade funcionava tanto positivamente quanto negativamente, nem sempre era fácil dosar tamanha intensidade. Nesta turma, eu sentia um pouco menos os impactos da pandemia já mencionados aqui, assim, o alto índice de ausências daquele ano, por exemplo, tinha um impacto menor no desenvolvimento das atividades. Além disso, embora fossem perceptíveis as pequenas bolhas afetivas e um certo distanciamento, poderíamos considerá-los como uma turma unida, ou que sabiam se aliar em momentos cruciais.

Ademais, o volume de alunos que se engajava nas ações era notoriamente maior ao se comparar com as demais turmas, e penso que isso tem relação direta com o fato de se sentirem mais “confortáveis” para se posicionar, fruto de experiências anteriores em 2019. No entanto, mesmo diante desse espaço que preconizava a escuta atenciosa e a abertura ao diálogo, alguns alunos, em especial aqueles que eu gostaria que tomassem as discussões para si, costumavam se manter neutros ou indiferentes. Esta é uma questão a ser desenvolvida na seção de análise dos dados, pois é preciso aprofundar certos silêncios que eu desejava exatamente combater

Por fim, uma última observação acerca desta classe, que refleti muito se deveria ou não fazê-la, no entanto, pela própria temática que atravessa a pesquisa, penso ser sensivelmente significativa. Ao lançar um olhar sobre a turma pela lente étnica-cultural, é possível vislumbrar um Brasil profundo que, muitas vezes, tem dificuldade de se reconhecer, valorizar as lutas de resistência ou assumir privilégios histórico-estruturais. Assim, reconheço ali uma turma marcada por uma enorme diversidade étnica, reconhecida e reafirmada por poucos, além disso, dispar de instituições escolares que atendem comunidades mais específicas, os discentes vêm de diferentes territorialidades, majoritariamente, periféricas, trazendo junto de si elementos culturais de suas comunidades.

Esses pontos que foram apresentados até aqui são também pertinentes em relação às outras turmas, com exceção para as distinções que já foram pautadas. Contudo, há ainda certas questões que carecem de breve explanação a fim de uma melhor caracterização do desenvolvimento das ações na escola. Dito isso, o primeiro ponto relevante é a questão da assiduidade muito irregular, pois, nas turmas 3.2, 3.3 e 3.4, era raro ter o mesmo conjunto de alunos de um dia para o outro, com pontuais ressalvas. Desse modo, é como se a cada encontro eu estivesse diante de uma outra turma, o que, para mim, tornava algumas aulas extremamente cansativas, pois eu me encontrava num eterno retomar e reinventar de encontros, principalmente quando os ausentes tinham um compromisso direto com as atividades encaminhadas.

Outro dado, em relação à conformação das turmas, é o fato delas seguirem uma lógica de rendimento acadêmico, pois era nítido, não só em atividades mais formais, como nos debates, nas leituras, uma defasagem párea aos indicadores numéricos, com uma certa reserva em relação à turma 3.4 que geralmente recebia

alunos novatos. Contudo, em breve análise, essa discrepância tinha muito mais vínculo com um ser-aluno construído ao longo dos anos, marcado pela lógica do “fracasso” do que pelo fato de serem ou não capazes de entregar e de se entregar às atividades. E essa marca negativa é algo muito complexo de ser desconstruído, mas não impossível, como análises futuras indicarão.

Além disso, retornando à lente étnico-cultural apresentada acima, as turmas 3.2 e 3.3, na minha leitura, eram bastante parecidas, principalmente, por uma maior introjeção¹⁴ de traços que as localizam a uma margem mais extrema em relação à 3.1 e à 3.4. Essa marginalização tem íntima relação com a ideia de fracasso escolar, como se aqueles alunos já estivessem fadados ao malogro acadêmico, taxados geralmente como preguiçosos, sem comprometimento e até incapazes. Contudo, a partir dos relatos e justificativas que me eram dadas, a percepção mais contundente era de que aqueles alunos foram mais sensivelmente impactados pela pandemia.

Em conclusão desta seção, reivindico mais uma vez Freire ao pontuar que ensinar exige querer bem aos educandos, ao afirmar que “A afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade” (2021, p. 138). Por isso, a deferência em buscar construir este pequeno perfil das turmas, uma vez que antes de alunos, estamos diante de pessoas com seus dilemas, vivências e sonhos, que não se dissolvem ao cruzar os portões da escola e, portanto, são cruciais não só no desenvolvimento dos processos do conhecer, mas na tomada crítica de, ao conhecer, transformar a realidade.

3.3 A OBRA O AVESSO DA PELE COMO TEXTO CATALISADOR

Para além da percepção de que o acesso à literatura é um direito universal (Candido, 1995), sua fruição é um exercício que deve ir além da decodificação de códigos, da fluência pela fluência, ou ainda do ensino de literatura escolarizado que se limita à historiografia e à clássica periodização. Não que tais elementos não

¹⁴ Introjeção é um mecanismo psíquico inconsciente pelo qual o indivíduo incorpora qualidades de objetos do mundo exterior. Introduzido na psicanálise por Sandor Ferenczi em 1909, o conceito se refere à assimilação de objetos externos ao ego, constituindo a base do aparelho psíquico e sendo fundamental para o processo de simbolização. A introjeção, segundo Freud (1915), está relacionada à internalização do que é fonte de prazer, enquanto o desprazer é projetado para fora. Melanie Klein também descreve a introjeção como essencial para a formação do ego e do superego, sendo parte de um processo contínuo de trocas entre os mundos interno e externo. (TAVARES, 2024).

sejam relevantes ao delinear sentidos em um texto. No entanto, tal processo do letramento, que Street (2014) denomina autônomo, ignora, especialmente em relação aos textos da esfera artística-literária, que o sentido é construído em diálogo, ou seja, o texto enquanto discurso se faz através de sua circulação social. É neste meio que o texto ganha vida para além das páginas e pode assumir seu caráter humanizador, à medida que propicia questionamentos e reflexões, provoca certezas que vamos firmando durante a vida, seja para refundá-las, seja para refutá-las.

Ao fim do semestre foi dirigida aos alunos uma autoavaliação em que uma das questões cerceava três proposições temáticas para a escolha de uma obra literária a ser lida no semestre. Eram: o negro na literatura; a mulher na literatura; e vida social e política na literatura. Tais temáticas dialogam com as normativas e estão presentes no programa do ensino médio da rede estadual pública de ensino. Assim, levando em consideração a consulta feita junto aos alunos e a indicação de Cadilhe, indiquei para o projeto a obra “O avesso da pele” de Jeferson Tenório.

A obra, vencedora do prêmio Jabuti de melhor “Romance Literário” em 2021, tem como um de seus eixos centrais o racismo estrutural e suas consequências no modo de viver e pensar das personagens. A obra é narrada, com muita sensibilidade, por Pedro, que, após o fenecimento do pai, Henrique, assassinado numa desastrosa abordagem policial, busca resgatar o passado familiar e dar certa coerência à sua própria essência através dos objetos do apartamento paterno, reconstruindo narrativas que lhe perpassam.

A narrativa busca em si responder a pergunta da epígrafe – “*Quem está aí?*” Bernardo, *Hamlet*” (Tenório, 2020, p.7), porém, no complexo contexto das relações étnico raciais e das (des)construções afetivas que perpassam os personagens. Assim, Tenório desenvolve um narrador que se enuncia em movimento dialógico, uma vez que a tessitura narrativa incorpora diversas vozes discursivas (1ª, 2ª e 3ª pessoas do discurso), com um destaque maior para a segunda, pois é Pedro que nos conduz, enredando, dentro de uma única ação – dar o devido destino ao oculto de seu falecido pai – todo o rememorar e o (re)construir de ausências, conflitos afetivos e violências sociais.

Podemos ancorar a linha narrativa do romance à ideia de uma pluridiscursividade (Bakhtin)¹⁵, pois o narrador traz à tona nesta uma série de

¹⁵A expressão pluridiscursividade, conforme Mikhail Bakhtin, refere-se à coexistência de múltiplos discursos dentro de um mesmo contexto social ou textual. Para Bakhtin, a linguagem é

discursos diretos e indiretos, ou seja, múltiplas vozes se manifestam na condução narrativa, contudo, são-lhes resguardadas certas naturezas contextuais, como aspectos históricos de sua enunciação na cronologia do enredo, bem como questões sociais e a própria ideia de construção identitária dos personagens.

No entanto, para uma maior compreensão ou provocação crítica da figura do narrador, imprescindível para a análise e compreensão de “O avesso da pele”, os conceitos de escrevivência de Conceição Evaristo (2020) e os artifícios analíticos de uma estética de base afrodiaspórica na literatura brasileira, propostos por Edmilson de Almeida Pereira (2022), através dos modos Orfe(x)u e Exunouveau. Embora não seja minha intenção aqui aprofundar discussões analíticas acerca da obra, colocar à cena estes percursos de leitura da obra assevera de certa forma a escolha da obra como a catalisadora deste trabalho.

Pelo primeiro viés, embora demarque Conceição Evaristo na genealogia ao pensar a escrevivência como um exercício de prática literária de autoria negra, feminina e pobre, como aparato teórico supera-se. Segundo a autora (2020, p. 38), “[...] a Escrevivência extrapola os campos de uma escrita que gira em torno de um sujeito individualizado”. Pedro, em primeira análise, busca reconstruir a própria identidade a partir do redesenho de um pai que se foi e, ao fazê-lo, não só depende de muitas outras personas, como elas o vão redefinindo cena a cena. A biografia de Tenório poderia complementar a leitura, mas acredito que ela se perfaz ainda mais no exercício em sala com os alunos. Assim, Pedro, em voz narrativa, é, para além de si, muitos outros e na tradição literária uma fratura (Pereira, 2022).

Em relação ao segundo viés, tento me assentar um pouco mais cautelosamente, embora o próprio Edmilson de Almeida Pereira (2022) coloque seu exercício teórico-análico em vias de expansão. Isto porque a razão direta da obra com uma epistemologia ioruba seja o destino do ocutá, no entanto há razões estéticas e temáticas para a aproximação, pois, na minha leitura, o logus Exu¹⁶ é quem conduz a narrativa, que coloca em xeque uma ordem social e que

essencialmente dialógica, o que implica que diferentes vozes, pontos de vista e perspectivas interagem, muitas vezes em tensão, dentro de um enunciado. Esse fenômeno é característico de textos polifônicos, nos quais diferentes discursos se encontram sem a prevalência de uma única voz autoritária, refletindo a diversidade social e ideológica. (Bakhtin, 1981).

¹⁶O conceito de Logus Exu, segundo Edmilson de Almeida Pereira, propõe uma articulação entre o princípio da palavra (Logos) e a figura de Exu nas tradições afro-brasileiras. Exu, como o mensageiro e o mediador entre os mundos, torna-se o símbolo da linguagem dinâmica e plural, aberta ao movimento, à transformação e à ambiguidade. Esse conceito reflete a pluralidade cultural e discursiva, sugerindo uma compreensão da palavra como potência criadora e multifacetada, capaz de transitar entre diferentes esferas do conhecimento e da existência. (Pereira, 2022).

cronologicamente reinventa pessoas e discursos. A narrativa de Pedro se devora, vagueia no tempo à medida que busca o reencontro e as alteridades perdidas ou fraturadas, empregando invertidas dimensões temporais. Assim, sob a ótica do modo Orfe(x)u, a voz narrativa firma o atributo de Exu-que-inverte-a-ordem-do-tempo, reinventando um cotidiano atrelado à questão histórico-social do racismo em diversos níveis e camadas.

O tensionamento narrativo, notadamente bivocálico¹⁷, toma como forma estética o uso de itálicos para marcar os discursos diretos, como no seguinte destaque: “Lembro agora do que minha tia Luara havia me dito para fazer quando encontrasse o seu Ogum. Enrole-o num pano, segure-o entre as mãos e leve-o para o rio, ela me disse (Tenório, 2020, p. 14). Outro aspecto ainda que contribui para a tensão narrativa é o fato de os capítulos serem compostos por um único parágrafo, assim, tudo que se enuncia forma um só bloco, ações, memórias, consciências e falas se tecem numa amálgama. Ao passo que esta escolha estilística desafia o leitor no acompanhamento do fluxo do narrado, um outro artifício utilizado pelo autor parece equilibrar a dinâmica da leitura. Este artifício é o uso de muito períodos simples com orações absolutas, sendo menos comuns períodos compostos por subordinação e desenvolvimento mais complexo dos períodos.

A obra se organiza em quatro seções: A pele; O avesso; De volta a São Petersburgo; e A barca. Cada uma delas focaliza em uma determinada motivação dentro do macro enredo. Nos próximos parágrafos busco dar destaque a tais motivações bem como destacar temas geradores tendo como horizonte o trabalho em sala de aula.

Apesar dos elementos estéticos, até aqui apresentados, poderem gerar um certo desafio na leitura da obra, sobretudo para leitores em formação no ensino médio, Jeferson Tenório desenvolve o enredo de forma bastante didática. Por mais que, às vezes, pareça que seu narrador se perde no fluxo das memórias, vozes e criações, ao final de cada capítulo temos um desenho pontual dos tempos, dos personagens, sentimentos e fatos.

“Até o fim você acreditou que os livros poderiam fazer algo pelas pessoas”

¹⁷Segundo Mikhail Bakhtin, o conceito de bivocalidade refere-se a um fenômeno no qual um enunciado incorpora duas vozes ou consciências diferentes. Isso ocorre quando um discurso é atravessado por outra perspectiva, criando uma interação dialógica entre as duas vozes. A bivocalidade é comum em textos que expressam ironia, paródia ou crítica, nos quais a voz do autor se entrelaça com a de outro sujeito, resultando em uma sobreposição de intenções e sentidos. (BAKHTIN, 1981).

3.4 ILUSTRAÇÃO DAS OFICINAS E DOS DADOS

Esta seção tem por objetivo ilustrar o que foi desenvolvido durante o projeto e que, em grande medida, alimentou os registros do caderno de campo, que também será ilustrado aqui. Em síntese, as práticas compreendem: a leitura do romance de forma individual e integral; a leitura coletiva de recortes específicos; apresentação de seminários em grupos; registros no diário pessoal; e produção coletiva de um portfólio de leitura.

Em relação ao primeiro ponto de leitura, tomando as reflexões de Fonseca e Geraldi (2012), em “O circuito do livro e a escola”, destaco o respeito à caminhada do leitor “[...] na aceitação natural do fato de um aluno iniciar a leitura de um livro e abandoná-lo.” (p. 109). Assim, por mais que fosse um desejo de que todos os discentes se engajassem na leitura, essa não foi a realidade vivenciada. Contudo, muitas são as questões que interferem diretamente neste processo, pois, no contexto escolar, entre iniciar uma leitura e abandoná-la, destaco a importância de uma formação leitora desde os Anos Iniciais, sua ampliação nos Anos Finais, para uma maior complexidade das leituras no Ensino Médio. Isso interfere tanto no fôlego que pode ser empenhado pelo aluno, tendo ou não desenvolvido uma rotina leitora, quanto pelas dificuldades de apropriação do próprio texto, levando em consideração a formação escolar. Além disso, questões subjetivas e materiais são tão importantes quanto, pois, como se dedicar à leitura sem ter uma rotina favorável? Escola pela manhã, trabalho à tarde, curso à noite?

Segundo Fonseca e Geraldi (2012), “A qualidade (profundidade) do mergulho de um leitor num texto depende de seus mergulhos anteriores. Mergulhos não só nas obras que leu, mas também na leitura que faz da sua vida.” (p. 112). Neste sentido, por mais que uma parte dos discentes não tivesse feito tantos mergulhos de um leitor em seu percurso até aqui, meu compromisso era de, no mínimo, incentivá-los, argumentando sobre a importância de se apropriar dos mais variados discursos que circulam na vida social, inclusive a literatura, com o pontual objetivo de ampliação de um repertório de luta contra opressões.

O segundo ponto da proposta, como ilustra a imagem abaixo, era a de leitura dos capítulos iniciais de cada seção da obra. Esta ação tinha dois sentidos

primordiais: em primeiro lugar, oportunizar momentos coletivos de leitura, em que pudéssemos nos ver e ouvir performando-a, além de discutir elementos do texto à medida que afluíssem, ou por questões formuladas previamente, no caso de uma participação mais retraída; em segundo, essas leituras serviam como uma introdução das seções da obra, com destaque para o primeiro capítulo da pele, que permitiu discorrer sobre aspectos estéticos para além dos temáticos.

Imagem 3 - Projeção de leitura em sala



Fonte: arquivo pessoal, 2022.

Nesta dinâmica de leitura, o texto era projetado no quadro e os turnos assumidos espontaneamente pelos alunos slide a slide. Situações como dois ou mais alunos iniciando a leitura ao mesmo tempo ou ainda um breve momento de romper silêncio enquanto se toma a coragem para iniciar a leitura diante dos colegas eram muito comuns, contudo, poucos foram os momentos em que tive que tomar o turno da leitura por ausência de iniciativas. Além disso, e para mim, o mais importante nestes momentos, era vivenciar alunos se engajando e se apropriando do texto, levando as discussões para além das vislumbradas em minha intenção de leitura inicial.

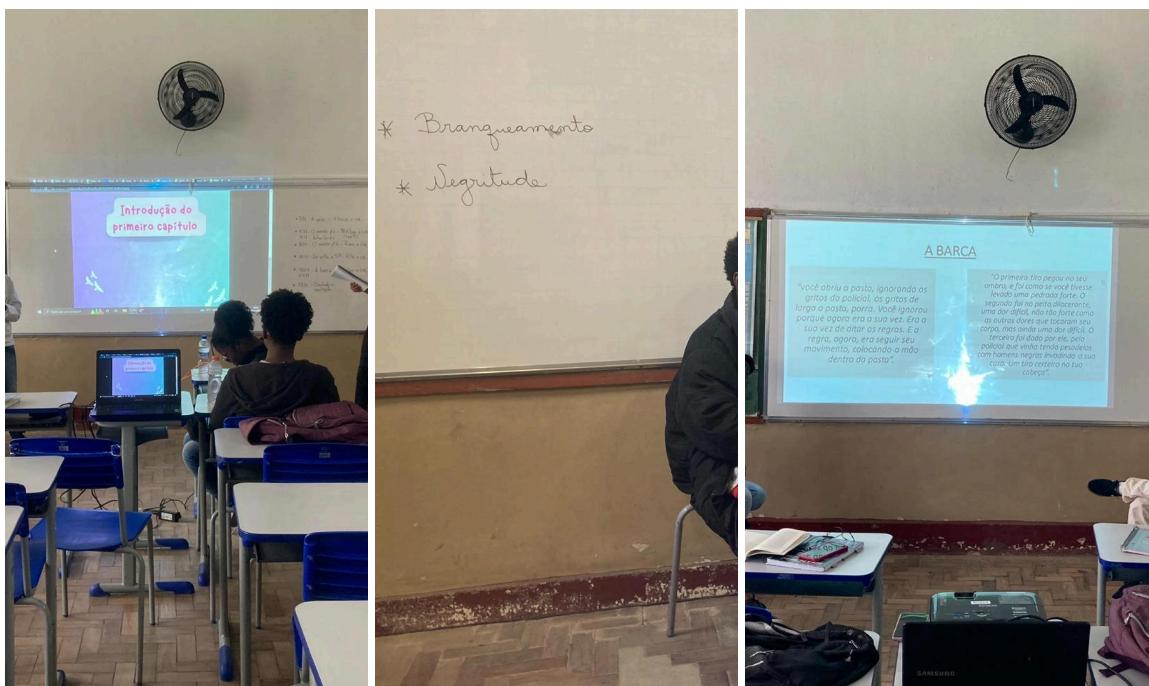
Os seminários realizados pelos alunos centralizam, na proposta, as esferas de leitura e oralidade das práticas discursivas em sala de aula. No jogo das relações entre os atores do ambiente escolar, esta foi uma atividade que deu aos discentes um protagonismo imprescindível, pois, no desenho da proposta, exercia também o romance de Tenório um papel catalisador da criatividade e dos repertórios de cada

grupo, uma vez que as apresentações deveriam tomar o texto como ponto de partida para propor dinâmicas que envolvessem a turma, pressupondo que a leitura integral encontrava seu desenrolar por cada aluno.

Para este movimento, a obra foi dividida em partes, levando em consideração, o enredo da obra, o quantitativo de cada turma e os grupos de trabalho (GT's), definidos no início do ano letivo. Cada GT deveria fazer uma breve contextualização da parte da obra a ser apresentada, buscar o diálogo com outros discursos e desenvolver uma dinâmica que propiciasse a participação da turma de maneira a refletir sobre as principais questões da parte do texto em apreciação. Além disso, a escolha das apresentações foi feita de forma o mais democrática possível, embora fosse perceptível as escolhas motivadas por questões práticas, mas principalmente aquelas dos alunos que já vinham se apropriando do texto.

Os seminários foram um ponto sensível no desenvolvimento do projeto por questões múltiplas e complexas, tanto que o desenho inicial das atividades foi alterado, a fim de construir uma inteligibilidade da dimensão do romance e da intenção em trazê-lo para sala de aula. Se pensarmos no repertório de práticas discursivas e escolares do arcabouço dos alunos, é possível afirmar que boa parte teve grande dificuldade em extrapolar os limites de uma reprodução passiva da narrativa, utilizando-se apenas do letramento autônomo (Street, 2014), ou seja, limitaram-se a uma mera apresentação do enredo, sem aprofundá-lo, sem mergulhá-lo e compartilhar o mergulho, a fim de instigar os demais ao mesmo ato.

Imagem 4 - Recortes dos seminários



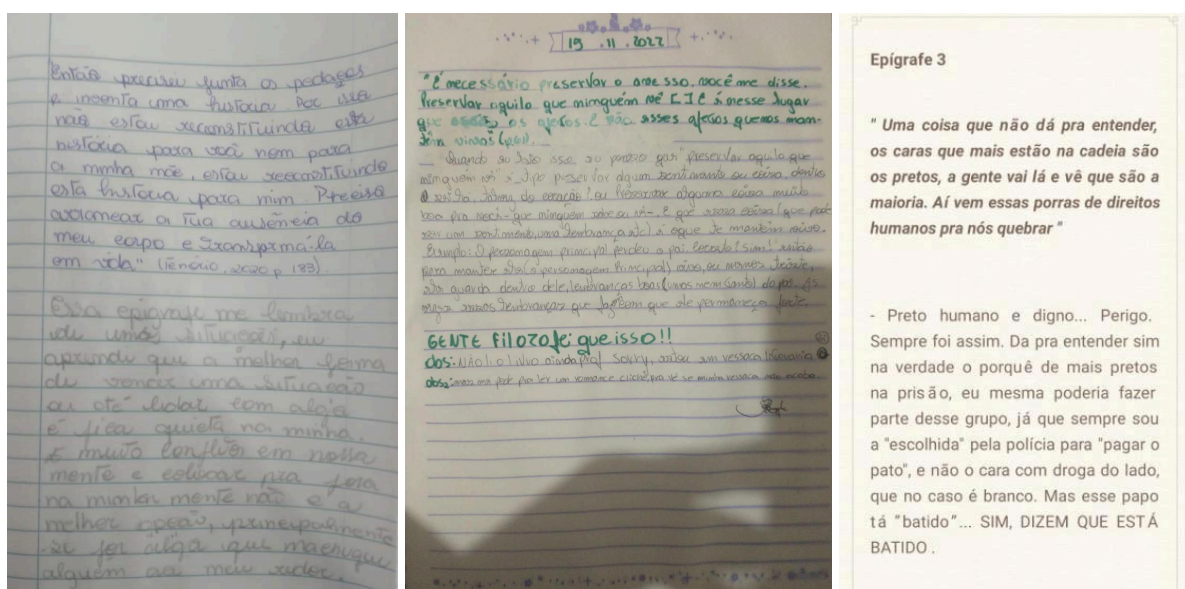
Fonte: Arquivo pessoal, 2022.

Contudo, é preciso também dar destaque àqueles que, com criatividade e empenho, buscaram envolver a turma, extrapolando uma reprodução “bancária” da narrativa. Estes se apropriaram do texto de forma muito profunda, uma vez que, na maioria das apresentações, trouxeram suas próprias vivências para traçar os diálogos com o romance e com os demais colegas, fossem essas vivências episódios de racismo experienciados, ou mesmo o agenciamento de repertórios como músicas, filmes, séries, obras literárias que atravessavam a temática.

Ainda sobre os seminários, uma breve reflexão ao que chama Geraldini (2012) de *direito à palavra*, em que no jogo da escola, muitas vezes, os sujeitos têm sua palavra relegada em função de um ideal de performance discursiva, seja ela escrita ou oralizada. Neste sentido, um dos grandes desafios enfrentados pelos discentes está no conflito em fazer ressoar “uma palavra” que em muitos momentos não encontra espaço exatamente no universo em que deveria ser fomentada. Uma vez que se trata de alunos em seu último ano de escolarização básica, enfrentar certas barreiras, um tanto cristalizadas, torna-se uma espécie de sacrilégio, quase sempre pautado pelo receio do “erro”, e não pelo encontro com a sua palavra, o direito à ela.

O diário era uma atividade contínua proposta desde o início do ano letivo, em que os alunos apresentavam seus registros pessoais como anotações, reflexões, desenhos da rotina, enfim, a escrita era livre e a proposta tinha, por um lado, o objetivo de fazer com que os alunos buscassem desenvolver marcas de autoria em suas escritas, além, de uma rotina mais regular e íntima com o próprio exercício de escrever. Estes registros não eram lidos, a fim de preservar aquele espaço como um lugar seguro, lugar de ensaiar o encontro com sua palavra. Contudo, os diários eram apresentados para breve registro do seu desenvolvimento, vistados por uma pequena rubrica quinzenalmente.

Imagem 5 - Registro dos Diários



Fonte: Arquivo pessoal, 2022.

Como ilustram as imagens acima, no contexto das oficinas, o registro nos diários partiam de trechos da obra que funcionavam como pequenas epígrafes (vide imagem abaixo). A partir das quais, esperava-se que os alunos tecessem reflexões, comentários ou desenvolvessem narrativas. No caso desses registros, como de alguma forma tinham relação direta com a pesquisa, eu solicitei aos alunos que me mandassem registros fotográficos de seus diários, em que seriam resguardadas suas identidades. Além disso, este envio era facultativo, ou seja, as imagens recebidas foram de alunos que se sentiram à vontade em fazer a partilha dos diários.

Imagem 6 - Orientações para a escrita do diário

Além do projeto e da pesquisa em si, as atividades fazem parte da pontuação do nosso 4º bimestre. Assim como foi no primeiro bimestre, o diário tem peso grande na nota, quase metade da nota bimestral, além de ser registro de suma importância - é a prova final de quem está saindo do ensino médio: você sabe se desenhar nas palavras? Você sabe defender pelas palavras um ponto de vista? Você consegue lutar por você, por seus familiares, pelos seus amigos e afetos através das palavras?

A motivação de escrita do diário neste bimestre parte de 3 epígrafes, aqui eu vou sintetizá-las para que a gente possa organizar o fechamento desse ano letivo.

Epígrafe 1

"Até o fim você acreditou que os livros poderiam fazer algo pelas pessoas. No entanto, você entrou e saiu da vida, e ela continuou áspera."

Epígrafe 2

"É necessário preservar o avesso, você me disse. Preservar aquilo que ninguém vê. [...] E é nesse lugar que estão os afetos. E são esses afetos que nos mantêm vivos."

Epígrafe 3

Na epígrafe 3 você tem três possibilidades, que estão aqui abaixo:

"Uma coisa que não dá pra entender, os caras que mais estão na cadeia são os pretos, a gente vai lá e vê que são a maioria. Aí vem essas porras de direitos humanos pra nos quebrar." (TENÓRIO, 2020, p. 175)

"Então precisei juntar os pedaços e inventar uma história. Por isso não estou reconstituindo esta história para você nem para a minha mãe, estou reconstituindo esta história para mim. Preciso arrancar a tua ausência do meu corpo e transformá-la em vida." (TENÓRIO, 2020, p. 183)

- ou uma epígrafe a sua escolha a partir da leitura do livro.

Fonte: Arquivo pessoal, 2022.

Os portfólios buscavam congregar os percursos de leitura empreendidos pelos alunos, ao mesmo tempo em que funcionavam como exercício de acionamento de repertórios, algo que nos estudos para produção argumentativa, muitas vezes, configurava-se como um impedimento para o desenvolvimento das produções. Esta atividade deveria ser produzida através GT's, em que, coletivamente, os alunos colocariam em diálogo com o romance "O avesso da pele" outros discursos que circulam na vida social, com destaque a elementos da esfera artístico-literária, contudo a grande maioria dos trabalhos recebidos limitaram-se ao recorte da narrativa do seminário, mesmo assim, em análise primária, os trabalhos recebidos cumpriram sua tarefa.

Imagem 7 - Exemplificação 1 de Portfólio de leitura



PORTFÓLIO – O AVESO DA PELE
MARINA ELZA, SAMARA COSTA, MARIA EDUARDA GARCIA

O AVESO DA PELE
JEFFERSON TENÓRIO

Para nós esse foi um livro triste e real.

À morte do pai de Pedro representa a morte dos outros vários negros que foram assassinados por policiais nesse mundo. Um em especial que comoveu o mundo em 2020, a morte de George Floyd estrangulado pelo policial branco Derek Chauvin, que ajoelhou em seu pescoço por oito minutos e 46 segundos durante uma abordagem por supostamente usar uma nota falsificada de vinte dólares em um supermercado.



O avesso da pele¹ aborda principalmente – mas não só – temas relacionados à questão racial. Outro assunto que podemos refletir sobre foi o abandono paterno que o protagonista Pedro sofreu.

O documentário brasileiro “Todos nós, cinco milhões parte” de um dado para abordar o abandono paterno no Brasil.

A obra discute como o abandono paterno é um problema social, que sobrecarrega as mulheres e reforça a culpabilização materna por não conseguir exercer os dois papéis.



TODOS NÓS 5 MILHÕES

“Belezas são coisas acesas por dentro
Tristezas são beleza apagadas.
Pelo sofrimento.
Lágrimas negras saem, caem, doem”

Esse trecho da música “Lágrimas Negras” foi uma coisa que veio em mente enquanto lendo o livro



<https://www.be2dayful.com>

Fonte: Arquivo pessoal, 2022.

Imagem 8 - Exemplificação 2 do Portfólio de Leitura

1- A menina do outro lado: Referência a pag.65

marigã A menina do outro lado ilustrado por Nagabe trás um mundo segregado, entre “criaturas” e seres humanos “normais”. Porém, por um motivo nobre, uma pequena garota quebra esse espaço segregado e passa a viver com os “monstros”, no começo da história a protagonista se mostra ingênua e pura, e não vê maldade nas criaturas segregadas. Entretanto ao final da história ela mostra que os verdadeiros ingênuos eram os humanos que acreditavam na segregação.



A MENINA DO OUTRO LADO
NAGABE

2- Kendrick Lamar: Sing About Me: Em uma de suas melhores músicas, Kendrick Lamar vai tratar de um triste assunto recorrente em vários países da América, mais em especial os EUA e o Brasil.

A violência policial a negros e moradores de favelas. Em sua música ele traz vários acontecimentos reais vivenciados por ele em sua infância no gueto norte americano, desvirtuando a música vai oprimindo, ele sempre repete “Prometa que vai escrever sobre mim” dramatizando a infeliz realidade das violências na rua, podendo ele sair e não voltar nunca mais. Algo muito visto no livro, a que vai sentenciar Hemingway.



3- Kendrick Lamar: Feel: Feel (Sentir em português). É uma música que traz o sentimento de apeijista e abandono sentido pelo compositor e cantor da música diante de sua fase atual. A música ainda traz várias críticas a sociedade superficial e racista dos Estados Unidos. Seu refrão que sempre é repetido “Não tem ninguém orando por mim” pode ser associada aos inúmeros casos de racismo que, por vezes, não são punidos corretamente e terminam a acontecer novamente. Como é visto no livro.

4- Bom vi um filme com o nome “Mulher Rei” um filme que achei bacana compartilhar com meus amigos em sala, onde mostra várias mulheres negras lutando pela sua liberdade e também defendendo o seu povo, onde até mesmo outras pessoas negras acabava vendendo pessoas negras para fazer serviços escravos para pessoas brancas, mas as mulheres eram diferenciadas elas lutavam sem armas de fogo mas lutavam pela sua liberdade sem medo mas tinham sede de vingança pois a personagem principal acaba sendo abusada sexualmente e engravidando mas logo depois ela reconhece a própria filha novamente e mata a pessoa que abusou dela em uma guerra.

5- O rapper Djonga levanta em toda sua discografia a bandeira do antirracismo, mais especificamente na música “Olho de tigre” onde disse a frase “Fogo nos racistas”.

Sua música hat-trick apresenta uma grande relação com a obra de Jefferson Tenório por ter trechos como “Falo o que tem que ser dito Pronto pra morrer de pé, pro meu filho não viver de joelho ‘Cê não sabe o que é acordar com a resposta Que pros menor daqui eu sou espelho É, cada vez mais objetivo

Pra que minhas irmãs deixem de ser objeto”. Esse trecho indica que Djonga não mais é apenas um indivíduo ele é um símbolo de luta que motiva as pessoas pretas e que luta por elas. Um herói para lutar contra o racismo



A imagem acima é do clip da música “Hat-Trick” que apresenta um homem negro fugindo de sua identidade e cultura para ser aceito na “elite branca” durante o todo o clip Djonga é visto usando correntes nos pulsos e pernas provavelmente querendo mostrar ao público que o homem é escravo do processo de embranquecimento.

Fonte: Arquivo pessoal, 2022.

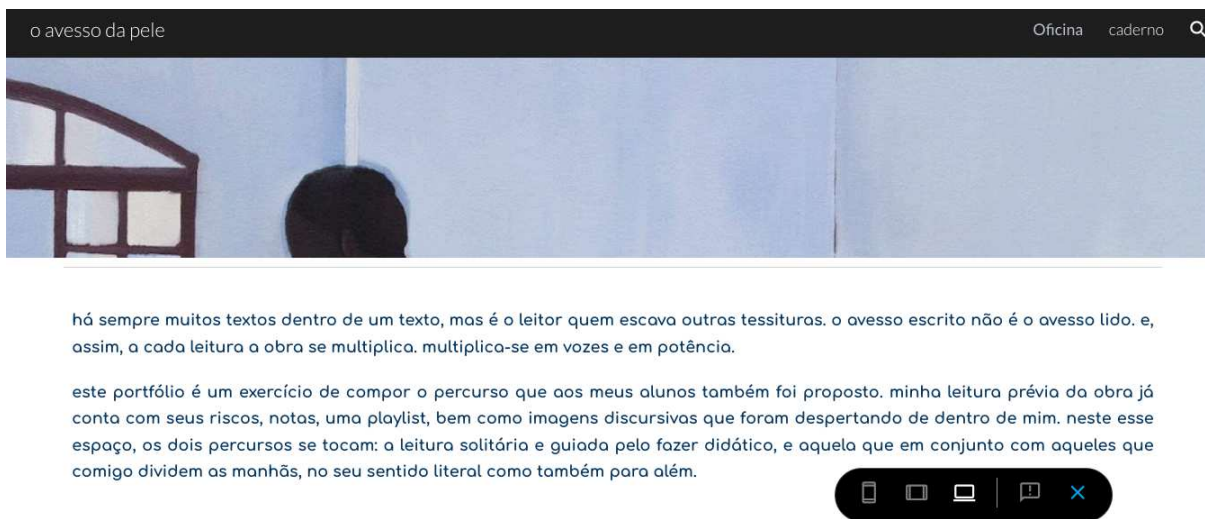
É interessante observar o quanto a abertura ao repertório dos próprios alunos trouxe ao trabalho múltiplos discursos, além de permitir também que se apropriassem criticamente dos discursos, falas e textos, que compuseram toda a atividade em sala, concernente aos princípios de uma pedagogia por projetos (Kleiman, 1995) orientadas pelo viés da pedagogia crítica (Freire, 2021) (hooks, 2020) e decolonial (Cadilhe, 2024). Olho para os trabalhos com um certo otimismo, sem perder, contudo, o viés crítico do quanto eu poderia ter orientado melhor ou, por

outro lado, o quanto a educação, no seu fazer diário, é ainda refém de estruturas tradicionais de educação.

Confesso que minhas expectativas em receber as atividades eram baixas quantitativa e qualitativamente, tanto para o diário quanto para os portfólios. No entanto, fiquei bastante surpreendido, isso por todo o contexto: pelo fato de ser fim de ano, o cansaço escolar e da própria escola em si já serem evidentes, a proximidade ou o desgaste diante dos vestibulares. Neste sentido, penso que eles fizeram o seu melhor e, diante das circunstâncias, evidenciaram também o compromisso ético dos esforços que foram despendidos neste trabalho, tomando para si uma percepção ampliada das relações étnico-raciais, bem como dos vínculos de poder intrínsecos ao desafio de enfrentamento das opressões que deles derivam e se sustentam.

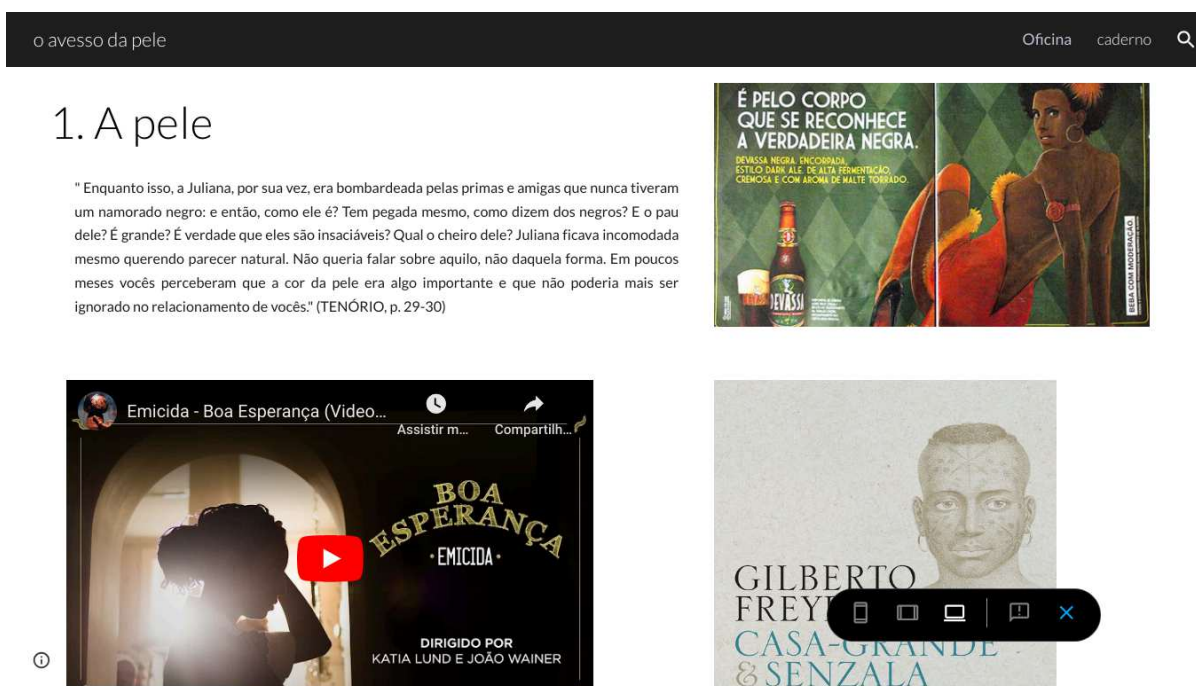
Foi, portanto, imerso ao desenvolvimento dessas oficinas no contexto do projeto bimestral junto aos alunos, tendo como texto catalisador o romance de Jeferson Tenório, “O avesso da pele”, que busquei construir também minha inteligibilidade em relação ao processo, aos seus desafios, e à necessidade de refletir acerca do meu fazer pedagógico e seus desdobramentos. A maior parte de sua sistematização foi feita em um site da plataforma google, dividido entre o portfólio e o caderno de campo. No primeiro, fui exercitando o mesmo caminho proposto aos alunos, de ir agenciando discursos que dialogam direta ou indiretamente com a obra no percorrer da leitura. Já, no caderno, busquei sistematizar o percurso em seus detalhes, os mais variados possíveis, construindo minha rotina de professor desde a preparação das atividades como a caracterização dos espaços e das pessoas em diálogo, além disso, minha leitura das interações situadas no contexto dos seminários, espaço em que a dialogicidade das práticas se fazia mais viva e contundente.

Imagem 9 - Portfólio de leitura da obra “O avesso da pele” - I



Fonte: Site pessoal, 2022.

Imagem 10 - Portfólio de leitura da obra “O avesso da pele” - II



Fonte: Site pessoal, 2022.

Muito inspirado pelos movimentos vividos no curso “Linguagens e Direitos Humanos: práticas decoloniais na sala de aula” do LAEDH, e nas vivências do PIBID-Letras UFJF é que propus, tanto aos alunos quanto a mim, a produção deste portfólio com o objetivo de colocar em diálogo com a obra discursos os mais

variados: obras literárias e teóricas, músicas, artigos e notícias, propagandas, posts de redes sociais. No meu caso, para além da interação, eu levava também em conta o uso produtivo, em sala de aula, destes discursos acionados. Segundo, Hernández (2020, p. 166), o portfólio é uma produção que está para além de uma mera recompilação de discursos selecionados e ordenados com um determinado objetivo, mas, principalmente, o processo reflexivo constante dá ao aluno uma maior inteligibilidade do seu próprio processo de aprendizagem.

Aonde pode nos levar os pequenos voos autoetnográficos ao se pensar a sala de aula? Esta é uma pergunta cuja resposta contempla uma multiplicidade de horizontes. O ponto central é onde não nos pode levar a etnografia. Neste texto, em especial, em relação à educação – ou seja, é não só se ater aos limites da interpretação, como também ter ciência de que o que ela produz é um possível olhar dentre outros; encarar-lhe na sua especificidade e complexidade não como respostas positivistas, mas como percursos reflexivos que propiciam pequenos avanços e acúmulos; e ainda, não se trata do que procuro, mas do que despertamos com aqueles que juntos voamos.

De acordo com Geertz (2008, p. 21) “A vocação essencial da antropologia interpretativa não é responder às nossas questões mais profundas, mas colocar à nossa disposição as respostas que outros deram”. Dessa forma, a narrativa construída no caderno de campo pode muito ou pouco conversar com outras cenas, de outras escolas, de outros centros formativos e performativos, relacionados ao exercício do ensino e da aprendizagem, mas, jamais, substituí-las. O registro me perpassa profundamente em sentido subjetivo e este é um fato que não pode ser ignorado, pois está relacionado ao modo como me situo e como me engajo, seja eu o educador, seja o eu pesquisador, seja, ainda, outras facetas de mim. Além disso, há a materialização discursiva do eventos, o modo como narro, como represento falas, espaço e tempo. Estas são questões que Clifford (2011/2016) levantará em seus estudos, chamando a atenção para um novo olhar para a etnografia através do contato com disciplinas como a teoria literária, crítica textual e teoria cultural.

“As verdades etnográficas são, assim, inerentemente parciais-engajadas e incompletas.” (2016, p. 38). Tal afirmação de Clifford está relacionada a uma concepção crítica e política dentro do campo de pesquisa antropológica, na busca de delimitações, mas sobretudo de avanços nos estudos etnográficos. Assim, especifica Clifford as maneiras como a escrita etnográfica é determinada:

contextualmente; retoricamente; institucionalmente; do ponto de vista do gênero; politicamente; e historicamente (2016, p. 37). Contudo, creio que o ponto alto das reflexões do autor se dão ainda em outras duas direções: o fato da escrita etnográfica poder assumir um caráter dialógico e polifônico, à medida que tais processos podem emergir de qualquer espaço discurso, desde que não sejam sufocadas pela determinação autoral, ganhando a cena uma importância nas relações e não no viés representativo dos sujeitos ou das culturas; Outro ponto é a observação das relações de poder, tanto quanto do contato com a cena, com a sua materialização discursiva e com as interpretações que delas emergem.

Portanto, é levando em consideração tais pressupostos, apresentados de forma pontual, que os registros no caderno de campo, que darão base às análises deste trabalho, conformam seu propósito. Eles foram concebidos em tempos possíveis diante da rotina escolar, tanto do tempo em sala quanto das preparações para vivenciá-la, quase nunca síncronos, além de notas e alguns registros fotográficos. Assim, a configuração da tessitura do caderno foi sendo desenvolvida paulatinamente entre intervalos de tempo: à noite, depois dos dois turnos escolares; à tarde, no dia em que não dava aula; e nos fins de semana, entre os afazeres domésticos e finalização das aulas da semana.

Como ilustram os dois prints abaixo, busquei narrar não apenas as atividades escolares em si, mas tudo aquilo que de alguma forma estava relacionado, direta ou indiretamente, às ações que naquele espaço se situavam. Dados sensíveis para entender, num desenho geral, a cultura escolar e o quanto ela interfere nas ações de seus atores. Essa narrativa com traços bastante subjetivos e até particulares pode ser, portanto, multiplicada por cada aluno por cada um daqueles que se encontram em sala e não.

Imagem 11 - Trecho do Caderno de campo 1



segunda-feira, 24 de outubro de 2022

Enquanto passava o café e organizava meus materiais, estava ouvindo o podcast *"Café da manhã"* que analisava elementos que estão em jogo na reta final da eleição. Fiquei impressionado com o fato de que já havia uma leitura dos impactos da prisão de Roberto Jefferson no episódio. De casa, ouvi o sino da escola, mas estava caçando meu pen-drive que sumiu misteriosamente - à noite, eu descobri que minha gata havia o escondido debaixo da caixa da guitarra. Terminei de jogar as coisas na mochila e desci apressado, torcendo para que não tivesse problemas técnicos como na semana anterior, não dá para depender muito dos aparelhos e internet da escola.



Ao chegar na escola, fui direto à biblioteca pegar o projetor e enquanto caminhava em direção à sala da 3.3, fui observando os alunos sentados em pequenos bancos de madeira que há no corredor, eu que pensei estar atrasado, percebi que o peso das segundas do último bimestre não recaiam apenas sobre mim.

Fonte: Site pessoal, 2022.

Imagem 12 - Trecho do Caderno de campo 2

"Diiiiga, Coral!"

Anunciei ao me afastar da porta, logo após ter me despedido da inesperada visita - mais uma revitalização no dia, coração aquecido. *Coral* havia se esquecido da pergunta que queria me fazer, mas no fim das contas era sobre o livro. Ela teve o estalo, quando passei do slide com a logo da escola para a capa do livro. Então, aproveitei o gancho para retomar de onde eu desejava.

Tirei da mochila o meu exemplar de *"O avesso da pele"*. Mostrando-o aos alunos, disse que é a obra que leremos e que o exercício de análise do quadro de Obá foi nosso pontapé inicial. Enquanto o livro corria de mão em mão, expliquei que, apesar de haver um processo de licitação em aberto para compra de exemplares da obra desde o início do ano, havia uma grande dificuldade de encontrar representantes do setor livreiro, dispostos a acatar a licitação. [Tempos depois eu descobri que a lista fora alterada ou substituída por outra de responsabilidade da biblioteca. Empenharam-se em obras de maior circulação entre os alunos como os diversos diários infanto-juvenis (de uma banana, de uma garota nada popular...) e sagas futuristas, distópicas e de fantasia. O que achei muito válido. No entanto, eu fiquei cogitando que esta alteração e a dificuldade em encontrar quem aceitasse a licitação tinha haver com a natureza da lista indicada, muitíssimo engajada com a perspectiva decolonial.] "Se eu pudesse, eu comprava o livro para todos".

Fonte: Site pessoal, 2022.

É a partir de todos esses movimentos e ações que busquei delinear aqui de forma mais direta e compromissada possível que destacarei no próximo capítulo algumas cenas atreladas ao percurso do letramento literário desenvolvido, tendo como base o livro *"O avesso da pele"* de Jefferson Tenório. Neste processo, o passo que se segue buscará o encontro reflexivo analítico destas cenas com os princípios de uma educação em direitos humanos, educação decolonial, bem como da educação linguística intercultural.

4 ANÁLISE DE DADOS

o espaço pedagógico é um *texto* para ser constantemente "lido", "interpretado", "escrito" e "reescrito." (Freire, 2021b, p. 95)

Parto da epígrafe de Paulo Freire para iniciar este capítulo destinado às análises e às discussões acerca do projeto de letramento literário delineado no ponto pregresso. Freire utiliza a ideia de texto como alegoria para o espaço físico tomando-o intrinsecamente pedagógico, mas sobretudo vivo e constante, tal qual a natureza dos textos, e, para além, as discursividades que circundam nossas vidas, dão-lhes sentido e reinventam-se. A reinvenção, nessa alegoria, permitindo-me a ampliação do espaço para as práticas também, dá-se na reescrita que agora se coloca mais uma vez em movimento, tomando o caderno de campo como a reescrita do processo desenvolvido junto aos alunos e este momento da pesquisa como a leitura, a escrita e a interpretação da ação pedagógica e no desenvolvimento desta intenção de pesquisa a própria reescrita.

Este processo interpretativo partirá do destaque de três cenas a se colocar em diálogo com as lentes interpretativas apresentadas nos capítulos de educação linguística e letramentos e de educação em Direitos Humanos e decolonialidade. Reitero que as cenas registradas no caderno de campo partem de uma perspectiva autoetnográfica e, portanto, as análises, com base neste lugar de fala, reconhecem a limitação, não em seu sentido restritivo, mas na compreensão dos contornos de sua extensão. Neste sentido, a inteligibilidade que aqui se busca construir é uma das possíveis leituras dentro do processo, reconhecendo, assim, suas possíveis contribuições, em contraposição a generalizações.

No primeiro contato com Henrique, personagem do romance de Jeferson Tenório, uma série de sentimentos e sensações foram emergindo – “Sobre a mesa, há canetas sem tinta, meias sem par misturadas a notas de supermercado. Há cadernos e papéis. Há pastas com provas e redações dos seus alunos. Teu caos me comove.” (Tenório, 2020, p. 11). Esse caos foi o primeiro adentramento numa narrativa que colocava à prova a minha vivência de professor, fosse ao me reconhecer, fosse ao me negar e, como em outros momentos, esta negação era a mais árida a percorrer, daí o ponto central na reivindicação da literatura como um

direitos humano, a partir de Candido (1995), por sua possibilidade de nos humanizar, no sentido de nos colocar frente a uma espécie de espelho onde jogamos com nossos “7 erros”.

Em “O direito à literatura”, Antonio Candido (1988) faz a defesa da fruição da arte e da literatura como bens inalienáveis, em todas as suas modalidades e níveis. Embora figure no texto, de certa forma, uma relação de poder conflituosa, ou ainda colonizada, entre cultura erudita e popular, a ideia de fruição de bens culturais marca importante distinção do que se acumula no senso comum, como se o papel da literatura, por exemplo, estivesse limitado à recreação ou à instrução pela instrução. Exatamente pelo fato de ser muito mais que isso, ou seja, a literatura não é uma experiência inofensiva, que no contexto escolar ela gera conflitos, “porque o seu efeito transcende as normas estabelecidas” (p. 176).

No primeiro trimestre de 2024, observamos um movimento cerceamento da obra “O avesso da pele”. O episódio que se iniciou com a ação de uma diretora da rede de educação pública do estado do Rio Grande do Sul contava, no início de março, com a adesão da secretaria de educação de três estados – Paraná, Mato Grosso do Sul e Goiás. A motivação dos pedidos de recolhimento da obra centrava-se em uma suposta inadequação do livro por descrição de cenas de sexo e jargões inapropriados¹⁸. Neste contexto, vimos ser colocado em escrutínio o modo como as obras literárias chegam às escolas públicas, sobretudo, por um viés de lentes conservadoras, mais preocupadas com um estereótipo de “família tradicional” a ser preservada do que com as injustiças e violências sociais encravadas em nossa sociedade.

Em conversa com a Carta Capital, Jeferson Tenório enumera questões temáticas em sua obra como a paternidade, a complexa relação entre pais e filhos, a precariedade do ensino brasileiro, a relação entre professores e alunos, além da problemática do racismo estrutural e da violência policial. Como afirma o autor, “São temas muito sensíveis. E isso faz com que algumas escolas e profissionais de educação, sem subsídio, acabem, ao invés de discutir, censurando o livro.”¹⁹. Essa

¹⁸ Matéria complementar: Estados recolhem livro por descrição de cenas de sexo e jargões inadequados. Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/brasil/estados-recolhem-livro-por-descricao-de-cenas-de-sexo-e-jargoes-inadequados/#:~:text=Exemplares%20do%20livro%20%22O%20Avesso,alunos%20menores%20de%2018%20anos>. Acesso em: 25 de maio 2024.

¹⁹ Tentativas de censura a ‘O avesso da Pele’ estão alinhadas a um projeto político, diz autor da obra...Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/educacao/tentativas-de-censura-a-o-avesso-da-pele-estao-alinhadas-a-um-projeto-politico-diz-autor-da-obra/>. Acesso em: 25 de maio de 2024.

declaração evidencia a importância da literatura como instrumento no seio da educação, contudo num campo de disputas políticas e ideológicas, necessárias a uma democracia. Essas disputas devem ser construídas desde suas premissas intelectuais à participação da sociedade, no entanto, jamais fomentadas a partir da exclusão do outro e de seu discurso.

Conforme Candido (1995), em relação aos valores defendidos em uma determinada sociedade e, portanto, materializados através da ficção, vistos como prejudiciais ou não,

A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas. Por isso é indispensável tanto a literatura sancionada quanto a literatura proscrita: a que os poderes sugerem e a que nasce dos movimentos de negação do estado de coisas predominante. (p. 177-178)

Nesse sentido, o episódio recente de tentativa de censura da obra “O avesso da pele” em escolas públicas evidencia o quanto a literatura tem grande importância no processo de disputas sociais, principalmente nas políticas educacionais e em seus possíveis impactos na sociedade.

É preciso, então, ler e interpretar este cenário para entender e projetar caminhos de sua reescrita, pois os conflitos que chegam à esfera institucional, como o caso dos exemplares de “O avesso da pele” recolhidos de bibliotecas dos estados supracitados, não são fomentados do nada, de um vazio, pelo contrário, estão sendo gestados, muitas das vezes, em um ambiente que por sinal deveria colocar as coisas à prova: a escola.

No percurso da pesquisa, eu ia salvando “coisas” que encontrava nos momentos de desprendimento da correria da vida. Uma dessas foi um dado que me chamou a atenção, em que o número de projetos de educação antirracista nas escolas havia sofrido um declínio, grande por sinal. Baseado em dados do Sistema Nacional de Avaliação Básica (Saeb), com recorte entre 2011 e 2021, os projetos escolares alinhados à temática saíram dos 66,7%, que, mesmo chegando aos 75,6% no período, caiu para 50,1%²⁰.

²⁰ Dados acessados na matéria “Educação antirracista perde espaço nas escolas 2 décadas após lei que obriga ensino de história afro-brasileira” Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2023/11/20/educacao-antirracista-perde-espaco-nas-escolas-2-decadas-apos-lei-que-obriga-ensino-d-e-historia-afro-brasileira.ghtml>. Acesso em: 27 de maio 2024.

Essa conjuntura nos acende um alerta, pois o recuo de práticas escolares alinhadas à educação em direitos humanos deixa em aberto ou enfraquecido o campo dialético de disputa em que discursos conservadores vão ganhando força e, muitas vezes, pautando temas educacionais. Nesse contexto, ações como a do curso de extensão “Linguagens e Direitos Humanos: práticas decoloniais na sala de aula”, ofertado grupo de pesquisa Linguística Aplicada, Educação e Direitos Humanos (LAEDH, 2021), tornam-se fundamentais por fomentar não só a reflexão de temáticas como a do racismo, mas por inspirar ações, como os projetos desenvolvidos durante o curso ou mesmo esta pesquisa em que me empenho hoje.

As ações que desenvolvi no projeto de letramento literário através das oficinas de letramento pontuam uma possível frente ante ao desafio de uma educação em Direitos Humanos combativa a atos de violência e opressão, tanto no ambiente escolar, quanto fora dele, ao pensarmos que essas práticas podem levar à reflexão e a uma mudança de atitude positiva. Assim, orientado pelas perspectivas da pedagogia crítica, movimento-me com destaque a duas ações refletidas por bell hooks (2020) em “Ensinando o pensamento crítico”, contar histórias e compartilhar histórias, tanto por entender narrativa empenhada não apenas minha e tessitura ser capaz de evidenciar mundos e vivências que não são só minhas e de saberes que se colocam em partilha como recurso, mas também como proposição.

4.1 PRIMEIRA NARRATIVA: DIREITOS HUMANOS É FALHO?

*Eu me sentia sendo arrastado pelos corredores. Alguns alunos percebiam, um deles até brincou “**Tempos difíceis para os sonhadores, né fessô?**”, fazendo alusão à camisa que me vestia. Era um incômodo que pesava sobre minhas costas de alguma forma e que eu não via muito como dissolver, pois não era o corpo, mas um mal estar que eu mesmo ia gestando em mim. Eu desconhecia, ou melhor, eu ignorava os limites e de alguma forma estava projetando o mesmo olhar sobre os alunos.*

Enquanto eu ouvia os registros da semana para tecer estas linhas, um ruído intermitente na gravação me sensibilizou para algo que parecia assim tão óbvio. Eu

queria um sol onde só brotava chuva e tempestade. Eu estava tão preocupado com a sensação dos raios solares tocando a pele que ignorava aquela chuva afetando e escorrendo a tez. Eu mesmo fui trovão algumas vezes em que deveria ser chuva também.

Eu estava assim preso nas minhas expectativas, esperando que os alunos fizessem exatamente o que eu esperava ou que, ao menos, atendessem a um mínimo. No entanto, até mesmo esse mínimo vinha das minhas esperas. Nesse momento, algumas cenas vieram à minha mente: o dia da leitura coletiva em que uma aluna abruptamente se retirou de sala, ou ainda, aquele aluno que posicionou sua cadeira na frente da turma e contou sua história, aqueles, todos aqueles que, após o estridente som do sinal, aproximavam-se de mim para compartilhar suas palavras. Estes e muitos outros estavam me devolvendo até muito mais do que eu esperava. Era de esperar mais.

[...]

Estava lendo alguns registros dos diários dos alunos, quando fiquei preso em um deles, principalmente em um pequeno parágrafo: “Não, eu não li o livro com toda a atenção que ele merece, não foi por mal, mas peço desculpas”. A princípio, todas as negativas da frase vincaram-me os olhos, no entanto eu tomei cada palavra como se minhas palavras fossem, como se eu estivesse escrevendo a mim mesmo. [tempos depois, no rito de formatura, aquelas palavras me abraçaram junto a uma chuva silenciosa de muito dizer]. Na minha cabeça, a frase se traduziu como li o livro, mas poderia tê-lo vivido mais.

[...]

O café, a escada, o corredor, a terceira sala à esquerda. E eu tinha a certeza do que me esperava. A turma não estava cheia. O que era comum nos primeiros horários. Enquanto montava minha parafernália, percebi que a maioria dos alunos corriam as mãos sobre folhas e mais folhas, eram trabalhos de química, física, sociologia, filosofia, enfim, aquela aula não aconteceria. – Então, de boas. espero que vocês terminem o trabalho aí de vocês. Então, dez minutinhos, ok? – foi quando, mais uma vez, vi minhas certezas se diluírem. Mas... Reinaldo. Direitos humanos é falho? Pergunta difícil, pensei e respondi a Dainise. Refiz-me a pergunta, hesitei por um momento e lhe devolvi uma pergunta que eu pensava ser ainda mais difícil – perguntei-lhe sobre aborto. [...]

*Essa aula foi um grande diálogo com **Dainise**, mas também um tapa de muitas aprendizagens. Entre nossos diálogos, por vezes, alguns alunos esqueciam-se das mãos máquinas sobre os vários papéis de valer nota de passar e ensaiavam suas participações. Eu precisava entender por dentro essas vitórias.*

*[Nota: **Dainise** é aquele aluno que, no princípio, recusou-se a participar do projeto, não queria ler o livro, até romper os desafios que impunha a si mesmo. **Dainise** é um rompedor de barreiras nato.]*

4.1.1 Compartilhar histórias, viver narrativas

O primeiro ponto de destaque em relação ao trecho da narrativa é sobre seu caráter confessional, principalmente na perspectiva de como eu estava percebendo e sentindo o engajamento dos alunos. A princípio, os três parágrafos iniciais do fragmento não entrariam para a discussão, contudo eu senti a necessidade de iniciar este campo de análises da pesquisa refletindo sobre os impactos da observação da minha prática como docente, a fim de compreender melhor meus próprios processos, no sentido praxiológico, entre a proposição e sua materialização, além de responder pontos levantados no capítulo metodológico.

Tenho a consciência de que esta narrativa não é a possibilidade única de relato dos acontecimentos que se deram em sala de aula, contudo ela os materializa a partir da minha voz como uma mera organizadora de uma das possíveis compreensões daquele universo. Como distinção, o que estou tomando aqui por caráter confessional é este traço mais subjetivo em relação aos fatos narrativizados que centralizam percepções e sentimentos do professor. Nesse contexto, o querer orientador é o da partilha, buscando seguir os preceitos de uma pedagogia engajada por uma educação como prática de liberdade, em consonância com o que pontua bell hooks (2017).

A autora, ao pontuar a importância dessa narrativa compartilhada como iniciativa do próprio docente, não apenas como ação esperada por parte dos alunos em sua tarefa de educando, afirma que “É produtivo, muitas vezes, que os professores sejam os primeiros a correr o risco, ligando as narrativas confessionais às discussões acadêmicas para mostrar de que modo a experiência pode iluminar e

ampliar nossa compreensão do material acadêmico” (p. 35-36). Assim, devoto-me ao risco e, da mesma forma como Freire foi um grande companheiro nos tempos de formação, bell hooks, na esfera teórico/acadêmica, abraçava minhas inquietudes. Ademais, posso dizer que, naquele momento, minha entrega carregava tudo que eu absorvia das disciplinas do Programa de Pós-graduação em Educação da UFJF (PPGE-UFJF).

Aquele mal-estar das linhas iniciais tem relação direta com o desejo de que a proposta de leitura e suas implicações chegassem a todos discentes. Naquele momento, eu oferecia o meu melhor, academicamente falando, e estava aberto a ouvir e a entender as demandas dos alunos, com a certeza de que cada ser é um universo. No entanto, assim como hooks, eu me perguntava: o que posso fazer? O que eu poderia ter feito? Ou ainda, por mim, onde eu errei? No contexto em que não foi possível construir uma comunidade de aprendizado, hooks afirma “que não podia fazer nada sozinha, que ali também havia quarenta outras pessoas” (p. 213).

Essa sensação de solidude e de impotência diante do desafio deve ser encarada como um sentimento apto a nos humanizar, à medida que nos desperta para a consciência de nosso “inacabamento” (Freire, 2021). Dessa forma, o medo do fracasso, a obsessão pelo resultado final, acaba por nos aproximar muito mais das concepções de uma educação bancária do que aquela como prática de liberdade, pois ignora o ensino enquanto processo, mina a tomada consciente de decisões, a liberdade fica refém de autoritarismos.

Como pondera bell hooks, “É mais útil para mim imaginar-me como uma professora progressista que está disposta a assumir tantos seus sucessos quanto seus fracassos na sala de aula” (2017, p. 211). É, portanto, a partir desta perspectiva que passo a assumir o meu compromisso com os educandos, buscando respeitar os seus limites, assim como os meus, entendendo que os fracassos, em sua maioria, nem eram meus e, muitas vezes, escolha dos próprios discentes. Observar esse cenário a partir de uma ideia de cumplicidade é buscar entender a afirmação de Ron Scapp em seu diálogo com bell hooks em que “A pedagogia engajada é fisicamente esgotante!” (2017, p. 2014).

Para finalizar este primeiro movimento analítico do excerto, chamo atenção para o fato de que materializar minha prática através das narrativas permitiu-me um distanciar, um certo afastamento do contexto, para que assim, como nos ensina Freire (2013), eu pudesse ser capaz de admirá-lo para transformá-lo e, ao fazê-lo,

também ser transformado, o que reitera meu comprometer-se. Afirmo isso em relação à maneira como estava percebendo o engajamento dos alunos, mas posso por extensão associar esta transformação a uma maior sensibilização com desejo de transformação aos temas que se transversalizam através da educação em Direitos Humanos. Segundo Paulo Freire, “O compromisso, próprio da existência humana, só existe no engajamento com a realidade, de cujas ‘águas’ os homens verdadeiramente comprometidos ficam ‘molhados’, ensopados. Somente assim o compromisso é verdadeiro.” (2013, p. 15). Acredito que, não por acaso, a metáfora da chuva ilustre a narrativa, mas particularmente o fato do ruído dela nas gravações ter me mostrado que era preciso me molhar, encharcar-me daquela realidade.

4.1.2 A escrita como ação de tomar parte

O segundo ponto de análise dessa narrativa leva em consideração a escrita do diário pessoal feito por um dos discentes e reitera o caráter pluridiscursivo da narrativa ao incorporar outros discursos em sua tessitura. O discurso direto: “Não, eu não li o livro com toda a atenção que ele merece, não foi por mal, mas peço desculpas” trata-se de um comentário final a partir de um trecho da obra “O avesso da pele” que tinha a função de epígrafe para a escrita dos discentes. O trecho em questão era: “Até o fim você acreditou que os livros poderiam fazer algo pelas pessoas. No entanto, você entrou e saiu da vida, e ela continuou áspera.” (Tenório, 2020, p. 13).

No contexto do projeto, o romance de Jeferson Tenório, enquanto obra catalisadora, desencadeia uma série de ações no processo de formação, sendo, portanto, um dos objetos centrais do evento de letramento. Nesse enquadre, a fim de ampliar as ações discursivas, o diário pessoal caracteriza-se como prática situada por se tratar de um exercício de linguagem específico e contextualizado (Kleiman, 2012). Além disso, releva a multiplicidade de impactos que a leitura, no cenário do evento, pode despertar em cada educando. Assim, no discurso em destaque, o discente reflete sobre seu próprio engajamento nas diversas práticas de leitura do texto literário no transcorrer do projeto.

A questão do engajamento com a leitura da obra é para mim um ponto central no meu exercício docente, contudo, no desenvolvimento da pesquisa ela foi ponto controverso muitas vezes, até mesmo angustiante, entre o desejo do fortalecimento

de uma comunidade de leitores e sua real efetivação ou não, o que permitiu-me aprofundar a reflexão, ora pelos compromissos em relação à educação linguística, ora por uma maior sensibilização na observação dos educandos enquanto leitores no ambiente escolar.

A educação linguística centraliza o texto como artefato integrador das práticas escolares desde os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) e tem como base, segundo Luciana de Freitas (2021), o compromisso, no processo escolar, com a ampliação da competência linguístico-discursiva e do pensamento crítico dos estudantes. Em relação a este, de acordo com a autora, sua manifestação se dá “sobre questões socialmente relevantes que se materializam em textos verbais, imagéticos e verbo visuais.” (p. 6). Neste viés, é possível delimitar ainda mais tal compromisso à luz da educação linguística intercultural, no contexto dos diários, pelo que Edleise Mendes enumera a partir de práticas centradas nas experiências e necessidades dos sujeitos: “d) construir ações e práticas pedagógicas centradas no sentido e nas experiências, desejos e necessidades dos sujeitos em interação.” (Mendes 2008, 2015, 2019 *apud* Mendes, 2022, p. 129).

Na proposta do evento de letramento, a discussão das relações étnico raciais, refletindo o racismo, parte de uma indicação via formulário respondido pelos alunos. Assim, de forma prévia, a temática, além de figurar nos interesses dos educandos e suas experiências de vida, alinha-se ao combate às discriminações e em função da justiça social, compromisso da ELI.

Aquele trecho do diário do discente, destacado na narrativa, em princípio, me gerou dúvidas no que concerne à efetiva apropriação do romance pelo aluno. Essa sensação era decorrente de uma percepção de que aquele registro, além de ser muito direto, fosse fruto de uma escrita pela escrita. Contudo, posteriormente, ao receber deste mesmo autor outros diários, minha compreensão não só do seu texto, como de sua interação em sala de aula, tocou outros horizontes. Segue, assim, um dos trechos:

Eu sofri racismo em um lugar que eu realmente não esperava, na escola (Tá, era particular, mas isso não era motivo, porra) e só eu sei como isso foi horrível, imagina a pessoa que sofre isso TODO DIA? E os que MORREM? Puta que pariu, mano.

É FODA (Azul brasilis, Caderno de campo, 2022)

A partir do fragmento, é possível pensar que nem sempre certos silêncios em sala de aula são fruto de descaso ou da falta de engajamento. Dessa forma, tanto o registro quanto a sua espontaneidade discursiva desvelam uma ferida e, em certa medida, uma autoatualização²¹ (hooks, 2017), ao tempo em que possibilita através da apropriação do registro escrito a reflexão acerca das dimensões do racismo em nossa sociedade e de fato a posição de revolta diante do cenário. Inclusive, é a partir de algumas cenas de “O avesso da pele” que alguns alunos passam a compreender que certas experiências de discriminação e de violência vivenciadas eram, na verdade, atos racistas.

4.1.3 O respeito ao percurso de leitura do educando

No que tange ao engajamento com a leitura da obra, retomo as ponderações de Fonseca e Geraldi (2012) em relação ao respeito à caminhada do leitor e ao liame entre quantidade e qualidade. Sobre a primeira consideração, duas questões são fundamentais para a análise: o desenvolvimento da leitura literária no âmbito escolar e a experiência estética literária.

É através do processo de escolarização do texto literário, respeitando toda sua complexidade, que a escola tem a oportunidade de fomentar comunidades de leitores. Minhas últimas experiências como professor de Língua Portuguesa em turmas de 6º ano do ensino fundamental, por exemplo, têm sido extremamente desafiadoras neste sentido, tanto pela dificuldade em nutrir nos alunos o hábito de ler, quanto pelo crescente contingente de educandos ainda em níveis pré-silábico e silábico de alfabetização. Esses, por sinal, são os mais propensos a desenvolverem uma recusa a qualquer avanço no que concerne a uma aproximação com o texto literário, uma vez que, no percurso dos anos iniciais de escolarização, provavelmente estiveram alheios às experimentações e experiências com o universo literário.

²¹ Para hooks, a autoatualização é o que faz com que abandonemos o desejo de dominar e busquemos criar um ambiente educacional realmente emancipador, de modo que “os professores que abraçam o desafio da autoatualização serão mais capazes de criar práticas pedagógicas que envolvam os alunos, proporcionando-lhes maneiras de saber que aumentem sua capacidade de viver profunda e plenamente.”

Este acúmulo de defasagens, junto a ausência de projetos de leitura na base do Projeto Político-Pedagógico escolar, interfere diretamente na experiência estética com o texto literário. No contexto da leitura de “O avesso da pele”, um dos comentários mais recorrentes era de que o texto era difícil de ler, mesmo que explicitações, organização da obra e chaves de leitura tenham sido compartilhadas em sala nos momentos de leitura coletiva. Como afirmam Geraldi e Fonseca (2012), a profundidade da investida no texto é dependente das leituras anteriores, tanto de obras quanto da própria vida, no entanto é preciso oferecer o maior universo de leituras possível, mesmo que a interlocução do aluno com texto ainda seja limitada em relação ao o que o texto pode provocar.

Por fim, segundo os autores, a escolha do percurso que respeite os passos dos educandos “permite que a quantidade gere qualidade, não pela mera quantidade de livros lidos, mas pela experiência de liberdade de ler utilizando-se de sua vivência para a compreensão do que lê” (2012, p. 112). Destarte, muito do que foi vivido em sala de aula perpassa por essa perspectiva, pois, mesmo diante dos desafios versados no decurso de leitura do texto, a maior parte das interações foram propositivas, ainda que de alguma e em algum grau, não correspondessem à proposta inicial. Atestam essa compreensão o complemento do diário aqui apresentado, a menção aos racismos relatados e outras cenas ainda por vir.

4.1.4 O Diálogo como reflexão e entrega

O último trecho da narrativa em destaque parte de uma surpresa, de um deslocamento do ordinário, possível, aliás, como consequência dos desdobramentos do projeto articuladas em sala, reiterando a concepção de aula como acontecimento (Geraldi, 2015), assim, movido pelo interesse e pela curiosidade epistêmica, o docente assume uma posição ativa e problematizadora e crítica.

Em “Pedagogia do Oprimido”, Freire (2021a) sublinha a importância do diálogo para a emancipação tanto do professor quanto do aluno, sendo a dialogicidade essencial na conformação da educação como uma prática de liberdade, em que ambas as partes participam ativamente da construção do conhecimento. Em certa medida, eu caminhava para as salas acompanhado de minhas expectativas, mesmo sabendo, a partir do contato e aproximação desenvolvidos ao longo do ano letivo, que cada turma tinha suas especificidades, eu

esperava, naquele momento e contexto, seguir com o planejamento. Nesse sentido, a pergunta feita pelo educando e que toma centralidade no desenrolar de sua investigação daquela aula só é possível, uma vez que o conteúdo programático o permitia, pois, alinhado ao pensamento de Freire (2021a), não se tratava de uma imposição, mas da “devolução organizada” de inquietações anteriores.

Talvez a imagem mais comum de representação de uma sala de aula seja a de alunos enfileirados, “bem comportados”, em silêncio, olhando para o quadro, copiando matéria ou fazendo prova. Ações que divergem dessa imagem muitas vezes não são consideradas como aulas. Na educação antidialógica, bancária, como o aluno está objetificado como um receptáculo, as manifestações como a voz são permissíveis apenas em tarefas burocráticas, em leituras-protocolo, o que nos remete à cultura do silêncio, metodologia do opressor (Freire, 2021a).

O cenário de diálogo entre meus alunos e com eles, se por um lado mostra que o tema gerador os colocou ativamente diante do debate, por outro lado mostrou a ânsia do desejo de fala, de apresentar a própria palavra, de ser ouvido. De acordo com Freire (2021a, p. 82), “[...] refletindo a sociedade opressora, sendo dimensão da ‘cultura do silêncio’, a ‘educação’ ‘bancária’ mantém e estimula a contradição.”. Neste sentido, o professor assume uma posição totalitarista: é ele quem sabe, é ele quem pensa, é ele quem domina a palavra. O protagonismo do educando, ao me dirigir a palavra, ao me entregar sua curiosidade, é fruto de uma postura que intento na minha prática docente, à medida que a pergunta, a escuta, o silêncio reflexivo, a cooperação são elementos imprescindíveis para a aula acontecer. Sem interação, não há encontro; sem o encontro, não há aula.

Ainda, segundo Paulo Freire,

Para o ‘educador-bancário’, na sua antidialogicidade, a pergunta, obviamente, não é a propósito do conteúdo do diálogo, que para ele não existe, mas a respeito do programa sobre o qual dissertará a seus alunos. E a esta pergunta responderá ele mesmo, organizando seu programa. (2021a, p. 116).

Em consonância com a crítica apresentada, o trecho da narrativa “*Essa aula foi um grande diálogo com Dainise, mas também um tapa de muitas aprendizagens.*” pode ser lido na ambiguidade da expressão “grande”, tanto por sua extensão, uma vez que, no contexto, a discussão estendeu-se por todo o tempo daquela aula, quanto pela importância, em virtude dos repertórios acessados, exemplos colocados

em análise, críticas contundentes, retomada dos conteúdos compartilhados, mas, sobretudo, pelas vozes que, ali, materializaram-se, movendo o programa/projeto para uma significação mais íntima, mais pertencente a eles, ou seja, a pergunta enquanto método de abrir caminhos à investigação do mundo e de si.

Neste caminho, poderíamos relacionar, de alguma forma, a ação antidialógica em contraste com a ação dialógica, proposta por Freire (2021a), com as perspectivas de letramento autônomo e ideológico apresentados por Street (2014). Tanto a ação antidialógica quanto o letramento autônomo pressupõem certa passividade em relação aos agentes do ato de educar, sejam os docentes aprisionados aos programas, sejam os discentes limitados a uma tábula rasa, além de objetivos que estão atrelados à manutenção de ordens opressoras e excludentes, impostas via estado ou por pressões conservadoras. Já, ao que pese em outra via, as ações dialógicas e os letramentos ideológicos levam em consideração não apenas o contexto dos sujeitos envolvidos, embora seja elemento crucial e metodológico, mas buscam a valorização e emancipação de suas humanidades, chamando atenção para o fato de que as práticas, as ações e as linguagens/discursos estão intrínsecas a ideologias e políticas de dominação.

Por fim, cada aluno carrega em si uma enorme bagagem cultural e linguística única e, de alguma forma, as oficinas do projeto buscaram exatamente dar o devido valor e emancipação às suas palavras, ao direto a elas. Neste sentido, ao contato com as produções de encerramento do projeto, como alguns diários e portfólios, o que era esperado, em termos acadêmicos, refletiu a construção de um percurso intenso e extenso, carregado de contradições, e do qual busquei aprender também minhas limitações e alcance como professor no último ano da escolarização básica.

Na perspectiva de uma educação linguística intercultural, o processo de ensino-aprendizagem não é apenas sobre adquirir competências e habilidades, mas, sobretudo, sobre como essa aprendizagem relaciona-se com as vivências, com os valores e com as identidades dos alunos. Assim, retomando ao início, se os Direitos Humanos são falhos, é preciso suplantá-los enquanto narrativa e prática. Acredito, portanto, que um importante passo, nesse sentido, foi dado naquela primavera. Importante pela possibilidade de verter o passo em salto, mais ainda por ter sido construído coletivamente.

4.2 SEGUNDA NARRATIVA: A MENINA BONITA DO LAÇO DE FITA

– Vocês podem ficar à vontade – e eles realmente ficaram... – Pense a apresentação como uma conversa com os colegas...

– *Ô professor, igual... às vezes a sala é assim por falta de conversa.*

– *É!* – Assinto brevemente enquanto pequenas cenas vão invadindo meu imaginário.

– *Vamos conversar!*

– *Vamos conversar!*

[...]

Ali sentado ao lado do projetor, eu estava realmente encantado. A distribuição das cadeiras em semicírculo, espaçadas no centro onde a luz do projetor desenhava no quadro branco os recortes de “A barca” feitos pelos alunos. As vozes de *Carmim*, *Escarlate*, *Flor* e *Bordô* costuravam-se de uma forma muito leve, espontânea, mesmo que tão carregadas e tensas fossem as passagens, as cenas, tudo. Essas vozes se complementavam, reforçavam-se e até atravessavam-se às vezes. Contudo, era evidente, para mim, a apropriação que fizeram do texto, mergulharam com a profundidade de quem adentra uma imagem espelhada e enxerga para além da superfície, vislumbrando os avessos de ser.

[...]

Enquanto eu comentava acerca de “O olho mais azul” da Toni Morrison, trespassou-me *Escarlate* com a urgência de sua memória afetiva de leitura.

– *AAAh, fessô, cê já leu o... a... A menina bonita do laço de fiii.ta! haha!*

– *QUÊ ISSO, FESSÔ?!*

– Não.

– *A Menina o quê?*

As vozes todas se avolumaram num confundir de instruir de maravilhar. Afetos e enredo se misturavam fazendo uma jazz session espalhar-se pela sala. Era de sentir o quanto aquela leitura estava viva.

– *Não! Pesquisa aí agora, fessô?! É o livro da menina, que a personagem... âhã... principal, que ela é negra*

[...]

– Professor, isso que você falou, assim, que na sua escola esse assunto não era muito falado. Eu peguei uma frase do livro que tá assim: “Na época, você nem sabia

muito bem o que significava ser negro.”. Eu, professor, pelo menos eu quando era pequena, ... o que era o racismo, o preconceito. Então, quando eu sofria, pra mim era isso... Até que eu comecei a entender...

– Eu lembro também de uma situação [...] aí, eu até fiquei triste.

4.2.1 O Diálogo como cultura escolar a ser fomentado

Ao fazer os ajustes do que deveria ou não entrar no campo das análises, a parte inicial deste excerto de narrativa do caderno de campo parecia ser algo facilmente descartável. No entanto, entre as inseguranças e angústias na busca de uma escrita mais assertiva e científica possível, ela permanece, porque, mesmo que eu tenha explorado na seção anterior a abertura ao diálogo como ação imprescindível à reflexão, reafirmá-la é também intensificar meu compromisso ético com o direito à palavra dos educandos, e, portanto, na defesa dessa narrativa autoetnográfica, no contexto em questão, reiterar que “[...] tomar a própria prática de abertura ao outro como objeto da reflexão crítica deveria fazer parte da aventura docente.” (Freire, 2021b, p. 133).

É, então, que, nessa aventura, eu estava diante de uma das melhores apresentações de seminário dentro do projeto, ou talvez, diante de uma das mais conturbadas e barulhentas, e tudo bem. Pensando na minha figura de professor ali naquele cenário, naquele momento, mais como um aluno que passa os slides para o professor do que tudo, eu admirava com muito afeto a maneira como o GT conduzia a aula. Uma discente deliberava suas falas como se a apresentação tivesse foco em mim, mas, naquele instante, eu era só um aprendiz, que compartilhava, na fisiologia da sala, as cadeiras azuis e não a cinza, e preferia por sinal.

Como pontua Freire, “A autoridade coerentemente democrática está convicta de que a disciplina verdadeira não existe na estagnação, no silêncio dos *silenciados*, mas no alvoroço dos *inquietos*, na dúvida que instiga, na esperança que desperta.” (2021b, p. 91). Nesse sentido, toda inquietação efusiva ali era resultado de uma preparação inicial, de um desejo de compartilhar o que foi estudado e pesquisado. As vozes que se confundiam entre turnos de fala, na sua inquietude, eram complementares e somavam-se no sentido de trazer vida ao que davam vida.

Em alguns casos, durante o desenvolvimento do projeto, os grupos de trabalho direcionavam-se à frente da sala, cada aluno narrava uma parte do texto,

geralmente lendo uma espécie de resumo com o celular em mãos, indo de encontro a todas as orientações dadas para os seminários. Essas eram apresentações frias, em que ficava evidente que cada membro do grupo não havia sequer lido o segmento da obra que estava apresentando. Ele sabia reproduzir um fragmento de enredo que pouco dialogava com os demais do grupo, menos ainda com a sala. Eram, assim, apresentações vazias que tinham medo das perguntas, porque essas instigam o diálogo, o aprofundamento, a reflexão.

No contexto do projeto de letramento, ao compararmos as duas práticas em sua efetivação, esta se aproxima de uma educação mais tradicional, enquanto aquela, ilustrada pela narrativa, de uma prática mais engajada. Em ambas, o romance de Jeferson Tenório é central e corresponde, no campo da educação linguística, ao espaço, por exemplo, da literatura em sala de aula. Contudo, é no modo como os alunos vão interagir com a obra, uma vez considerada a prática do seminário como situada, que faz com que a ação possa atingir uma dinâmica em que o texto reafirma seu propósito no mundo e em sala, refletindo a literatura no seu potencial humanizador.

Nesse sentido, as orientações dadas para a preparação dos seminários dos grupos de trabalho visavam, em especial, extrapolar as limitações de um letramento autônomo (Street, 2014) que, como já apresentado, favorece a ação antidialógica (Freire, 2021a) nas possíveis interações de sala de aula. Dessa forma, ao tratar o texto como um enredo a ser reproduzido automaticamente diante dos pares, reduz-se a literatura a uma mera ilustração, desprovida de trazer para o centro da discussão o que ela pode provocar e questionar acerca das estruturas de poder, dos embates e valores culturais que lhe atravessam.

Questionando ainda a força que possui o letramento autônomo na esfera do meu contexto de trabalho, eu não esperava nenhuma apresentação “mirabolante” ou algo que fosse extenuante aos próprios alunos – basicamente as orientações eram: fazer uma breve contextualização da parte da obra que apresentariam, trazer trechos do romance e buscar a interação com a turma, fosse através de alguma dinâmica ou por intermédio de perguntas –. Porém, essa movimentação, que, na minha concepção, não configurava algo muito complexo, parecia ser um grande desafio para aqueles condicionados à reprodução, tanto que tinham um horror a qualquer ameaça de pergunta.

Assim, diante da comparação entre as proposições de apresentação de seminários, fica evidente a importância da promoção de práticas de letramento que promovam o diálogo como um espaço seguro e respeitoso de trocas, reflexões e, portanto, um passo mais assertivo à ação. Destarte, a fala de Bordô: “– Ô professor, igual... às vezes a sala é assim por falta de conversa.” reitera que muitas dos problemas de relação vivenciados pela turma ao longo do ano poderia ter tido outros desdobramentos se a prática do diálogo, do “Vamos conversar” fosse uma prática consolidada.

4.2.2 A educação linguística intercultural como respeito aos saberes dos educandos.

A segunda parte da cena sobrevém do entendimento de que a prática fomentada pelo diálogo permite um estar à vontade em que se pôr à prova configura-se como uma parte do processo, e não o seu fim. Ao acionar um repertório íntimo de sua memória afetiva escolar, Escarlata assume a posição de reafirmação de seu repertório sócio-cultural e memorialístico – “pesquisa aí agora, fessô!” tem força discursiva de legitimação de um saber que nem sempre é valorizado e incentivado no espaço da educação. Assim, tomo esta parte da cena para o diálogo com a Educação em Direitos Humanos e a Educação Linguística intercultural.

Segundo Candau (2008), a perspectiva da EDH interfere propositivamente nas práticas desenvolvidas em sala de aula, desde a escolha de conteúdos à própria organização de suas dinâmicas. Assim, na cena em destaque o educando assume uma posição assertiva e colaborativa em relação à discussão, apresentando um repertório que se soma à cadeia de referências que estão sendo construídas em diálogo, em que se vê diluída as relações entre os diferentes atores. Embora a própria memória afetiva dos tempos de formação dos anos iniciais esteja também carregada de certos traumas, a coragem de sua enunciação se faz reverberar em outros alunos e ganha uma força que a princípio não parecia ter por se tratar de uma literatura infantil.

Neste sentido, o diálogo que foi se forjando extrapolava não só uma espécie de rede de textos que traziam questionamentos afetivos em relação às relações étnico raciais – “O avesso da pele”; “O olho mais azul” e “A menina bonita do laço de

fita” – como também o fato de que estes textos, o mergulho em suas linhas, exaltavam o processo de conscientização, de identificação e, principalmente, de uma defesa e reafirmação de identidades. O que, portanto, “a relevância de práticas de letramentos que consubstanciem efetivas participações no espaço escolar.” (Cadilhe, 2018, p. 343)

Além disso, em relação à educação linguística intercultural que complementa a perspectiva da EDH, retomo pontos sistematizados por Mendes (2022) a fim de aprofundar um pouco mais a análise. Dessa forma, a apresentação representada na cena demonstra a efetivação do estímulo dado a comportamentos comprometidos com a defesa do respeito ao outro e à diversidade, ação que tem como mote a educação linguística viabilizada pelo letramento literário. Além disso, promove “a interação, a integração, a tradução e a cooperação entre indivíduos de diferentes contextos culturais e posições de identidade, criando áreas de negociação, de interseção - *entrelugares*,” (Mendes 2008, 2015, 2019 apud Mendes, 2022, p. 129), uma vez que o repertório acionado nos levou – eu e Flor – a refletir sobre nossas posições no debate, ora por questões epistemológicas, ora por questões raciais, como a pergunta de um aluno, buscando talvez minha confirmação de que fosse errado um pessoa de pele menos retinta reivindicar sua negritude.

Apesar de certos desdobramentos não se materializarem de forma tão direta e visível, naquele contexto, era perceptível que certos silêncios eram carregados da introspecção necessária a certas reflexões. Assim, aquela prática pedagógica de reivindicação da experiência e das identidades dos participantes tem importante papel na contribuição e no exercício de buscar a erradicação de discriminações, preconceitos e ações que ferem a dignidade humana. Portanto, como afirma Edleise Mendes, aproximando a educação linguística intercultural e a decolonialidade, “são modos de vida, são dimensões em construção e que exigem de nós um trabalho constante, uma prática constante no sentido de criar outras formas de ver e de atuar no mundo, outras formas de construção da educação para as línguas.” (2022, p. 128)

Portanto, para que o respeito aos saberes dos educandos de fato se efetive é importante levar em consideração outras epistemologias e delas se apropriar enquanto bem cognoscível, pois este respeito atravessa minha incompletude e se cumpre quando, pela ação, coloco-me ativamente interessado, da mesma forma como gostaria que meu aluno se predispucesse. Isto porque a abordagem

intercultural leva em consideração um olhar mais sensível à cultura e aos seus agentes, tanto no campo discursivo quanto nas relações de poder imbricadas nas estruturas sociais.

4.2.3 Da ELI e da EDH, um ato de coragem

Para esta última parte da cena, parto, mais uma vez, das perspectivas da Educação Linguística intercultural, de cujos objetivos, segundo Mendes (2022), destaco a promoção de valores: “a paz, a equidade e a justiça social, visto que é, sobretudo, um ato político de resistência e de luta contra todo tipo de discriminação e racismo” (2022, p. 125-126). Neste sentido, penso, a partir dos ambientes escolares que tenho vivenciado desde o início da minha atuação como docente, ou ainda de uma forma mais introspectiva, algumas feridas do meu processo de escolarização básica, que cogito cicatrizadas. De alguma forma, o desejo, hoje pela lente docente, é o de oferecer o máximo de possibilidades que visem a emancipação e a autonomia daqueles que por um determinado ciclo de tempo e espaço identificar-me-ão como professor.

Quando Bordô se agarra à minha fala a fim de externar sua experiência de vida e o diálogo que ele traçou com a obra do Tenório, a discente se mostra muito engajada no evento e compara ao seu próprio processo. Naquele momento, eu estava tentando dizer à Escarlate que quando eu era aluno, as questões raciais, de identidade, entre outras não eram tópicos de leitura, discussão e produção no ambiente escolar. Hoje, calcando a memória, percebo que os problemas sociais eram também objetos de estudo, porém praticamente numa superficialidade que, em raríssimos momentos, rompia com uma macro estrutura e lançava olhares para os que ali estavam de lápis e caderno na mão. Ou seja, na minha vivência escolar, as questões raciais, quando emergiam, eram ainda muito veladas, quando não, silenciadas.

Posso dizer que Bordô é certa no que traz à tona, no quando, no onde, e, de certa forma, na entrega, uma espécie de pedagogia da coragem, de quem se preparou, pôs-se à atividade, viveu-a, construindo-a propositivamente, tanto que várias outras vozes foram ganhando corpo e vivência em sala de aula, à partir de sua coragem, ao materializar na fala o seu processo de reconhecer-se negra e da resistência e potência que há em sua fala.

Apoiado no que desenha o ato de arrojo da educanda, é relevante pontuar o mérito de se colocar frente às relações de poder que se empenham na manutenção das linhas abissais e, portanto, das exclusões e silenciamentos, que articulam-se através das colonialidades, por muitas vezes de forma silenciosa. Destaco, neste sentido, da obra de Toni Morrison que eu retomava no contexto, o que ela diz: “Não há realmente mais nada a dizer — a não ser por quê. Mas, como é difícil lidar com o porquê, é preciso buscar refúgio no como.”²².

No texto em que analisa os genocídios/ epistemicídios ao longo do século XVI, Ramón Grosfoguel afirmará que

A inferiorização dos conhecimentos produzidos por homens e mulheres de todo o planeta (incluindo as mulheres ocidentais) tem dotado os homens ocidentais do privilégio epistêmico de definir o que é verdade, o que é a realidade e o que é melhor para os demais. Essa legitimidade e esse monopólio do conhecimento dos homens ocidentais tem gerado estruturas e instituições que produzem o racismo/sexismo epistêmico, desqualificando outros conhecimentos e outras vozes críticas frente aos projetos imperiais/coloniais/patriarcais que regem o sistema-mundo. (GROSFOGUEL, 2016, p. 25)

Essa desqualificação de vozes e conhecimentos outros é por muitas vezes naturalizada, expressa em abstrações como a defesa da família ou da religião, da moral e dos bons costumes, e ainda, da democracia racial. Contudo, o que vamos observando é um ataque sistêmico a qualquer voz que venha denunciar as imposições e exclusões promovidas pelos discursos que precisam ser desnaturalizados. Nesta seara, movimentos como “*No left turn in education*” ganham tentáculos em países como o Brasil, como é o caso do “Escola sem partido”.

Esses processos de silenciamento, sobretudo no campo estético, como se dá no caso da literatura, podem ser analisados a partir do que propõem a Professora Cynthia Greive Veiga com o conceito de estética da falta, em que

²² “O olho mais azul”, prêmio Nobel da Literatura, é hoje uma das obras mais perseguidas e censuradas nos sistemas de ensino dos Estados Unidos. Colocar o dedo na ferida da branquitude e das estruturas de poder faz com a obra seja perseguida, que outras verdades não se coloquem a incomodar o estar das coisas. No entanto, o ataque que se dá a essa e outras obras se anuncia como defesa de crianças e adolescentes, através de uma leitura moralizante, condenando expressões ou cenas que seriam inadequadas, mas que de fato escondem a manutenção do racismo estrutural e seus mecanismos de exclusão.

o procedimento de seleção de aspectos físicos e culturais para desqualificar e oprimir o outro, é, essencialmente, uma questão do campo da estética, pois, pressupõe experiências para além da razão, por que capturadas na instância do sensível, da manipulação das sensibilidades. Ou seja, a dinâmica ausência / presença funciona como reforço das relações de poder, e é impulsionada por sentimentos de repulsa. Nesse caso, o que falta, é ativamente produzido como falta, como não existente, para dar lugar a um modelo humano homogêneo, opressor e dominante. (VEIGA, 2022, p. 2)

Tal manipulação das sensibilidades, impulsionada pelos sentimentos de repulsa, tem recentemente atingido um alto nível reacionário e dele se retroalimenta. Como analisa Anny Ocoró Loango a respeito de movimentos autoritários, como o bolsonarismo, *“Este nuevo autoritarismo se funde con fundamentalismos religiosos y con visiones ultraconservadoras, y se nutre del racismo, tornándose en espacios profundamente reaccionarios.”* (2020, p. 64). No campo da educação, amplia-se uma disputa que vai desde ao ataque à minorias historicamente excluídas, ao desmonte orçamentário, de projetos de lei com ataque a manifestações culturais ou de intervenções proibitivas, como o número de práticas escolares antirracistas que sofreu um decréscimo, como apresentado.

No Brasil, uma professora foi afastada de uma turma do ensino médio, em Salvador, por ter indicado a obra “Olhos d’água” da escritora mineira Conceição Evaristo. Em nota apresentada pela instituição, os familiares questionavam à direção escolar inadequações relativas ao vocabulário e a cenas de violência como inapropriadas para a faixa etária. Entretanto, ao pensarmos na manipulação das sensibilidades através da repulsa, o que de fato incomoda esses pais? São todas aquelas mulheres negras em situação de vulnerabilidade social e violência? As violências, que sofrem as mulheres brasileiras, em especial, as negras, que são veiculadas pelos canais de imprensa têm linguagem apropriada? Os casos de estupro, violência doméstica, feminicídio, importunação sexual, racismo têm vocabulário apropriado para a faixa etária? O caso mostra como o racismo estrutural está presente e tem, como analisa Ocoró Loango, fomentado o autoritarismo reacionário.

Se por um lado tais violências têm se ampliado, por outro é preciso ampliar as lutas e resistências. A partir das considerações feitas por Julvan Oliveira no texto “Políticas Públicas e Ensino de História da África e Cultura Afro-Brasileira”, das reflexões acerca da diáspora africana às lutas do Movimento Negro no Brasil,

compreende-se a importância da defesa dos dispositivos legais como a lei 10.639/03, a defesa do ensino público, de qualidade e pluriversal. Em “Angola Janga” D’Salete faz o seguinte destaque “[...] de resto dos ditos negros difusos e espalhados em vários mocambinhos (que ainda, que há que se lisonjeia, de que tais negros não chegam a trinta, entretanto serão trinta vezes trinta pelo menos)”, se o artifício de alguns é o de silenciar, diminuir pela censura, de outros pela falta, ou ainda pela “alta cultura” excludente, a resistência pode também ser silenciosa e pontente a partir da literatura. Aqui na biblioteca da escola, eles já são mais de trinta vezes trinta. Carolina, D’Salete, Evaristo, Morison, Chimamanda, Edimilson, Aleixo, Dijaimila, Craveirinha, Tenório...

4.3 TERCEIRA NARRATIVA: DE VOLTA AO INÍCIO

O exercício pareceu mais lúdico do que deveria e o desafio de tentar acertar de que país eram aquelas imagens de sala de aula fazia fervilhar as participações. Mas, para mim, a atividade era mais complexa, era ver as imagens na sua superfície, tocar os detalhes e chegar em seus avessos, naquilo que perpassa os olhares de encontro à lente da câmera. Era o mesmo exercício que fizemos com o quadro “Trampolim” de Obá. Aqui, então, uma espécie de retorno ao início, mas com um desejo de que o processo revelasse amadurecimentos em relação às questões étnico raciais.

Às vezes, nutrir esses sentimentos é o que nos mantém de pé.

Eu deixei a atividade transcorrer da forma mais livre possível, ia retomando temas, imagens e discussões que a gente já tinha visto em sala. As imagens que mais causaram discussões foram aquelas que de alguma forma tinham no seu avesso uma maior profundidade, a necessidade de uma intervenção mais específica. Em um momento específico eu tive que intervir, pois a discussão ficou acalorada entre Fosco e Ube.

– Quem leu o livro... quem leu o livro... vai entender que em algum momento sofreu racismo e não sabia...

Sim, eu estava naquele exato momento dando uma indireta. Na minha mente só vinham as imagens de todas as vezes que havia lhe pedido que desligasse o celular, que tentasse participar, o dia que disse que não ia apresentar...

– A educação é uma forma de combater... entendeu?

[...]

– Ô fessor, eu não entendi esse negócio de privilégios da branquitude não?

[...]

– Olha, tem uma cena do livro em que a tia Luara...

– Mas, assim. Tá! ...quem tem que reconhecer a branquitude são o negros ou... todo mundo?

– Todo mundo! Se eu não reconhecer o lado da balança que historicamente teve privilégios... o combate ao racismo fica... fica com um peso só no oprimido e não no opressor, por isso...

– Por que você acha que é complicado? Gostei da sua fala.

– Porque, assim... os negros sabem quais são as coisas que o branco tem. E assim, acho que o branco que tem que saber reconhecer...

[...]

– [...] Quando um negro é racista, ele tá reproduzindo uma colocação social da branquitude. Por isso que reconhecer... Eu enquanto, eu Reinaldo reconheço que tive privilégios. E aí eu não quero que esses privilégios sejam meus, sejam de todos. E aí eu tenho que lutar. Então, se eu luto pela permanência de políticas afirmativas, como a cota... eu tô buscando o caminho da reparação.

Eu me aproximava e me afastava dela. Buscava filtrar suas certezas com as perguntas que lhe devolvia. Para cada indagação, provocação, minha mão feito seta acertava o quadro, onde se projetavam os subtítulos do livro da Djamila, “Pequeno Manual Antirracista”. Eu sabia que aqueles poucos minutos jamais reparariam tudo o que, no meu imaginar, Fosco já havia sofrido até ali e que ainda sofria, porque em sala eu sempre saía em sua defesa. Eu precisava verter toda a indiferença e arrogância com que ela geralmente me tratava em um gesto que pudesse fazer alguma diferença. Pensei em retroceder a projeção e insistir na leitura do trecho do avesso que eu tinha trazido, mas continuei dali, porque de alguma forma era outro

trecho do livro que dava força aos meus pés naquele chão de escola: “Até o fim você acreditou que os livros poderiam fazer algo pelas pessoas”.

[no instagram, dia desses eu recebi uma mensagem de Fosco me perguntando se eu poderia ler e revisar o livro que estava escrevendo]

4.3.1 Um convite ao olhar e ao sentir

Começo esta seção de análise da terceira narrativa como começaria um encontro com meus alunos, com o convite à participação. É um exercício simples: a partir de fotografias do projeto de Julian Germain²³, você tem que dizer de que país é aquela sala de aula e, em extensão, como você se sentiria sendo um aluno novo ali, acolhido ou não. A princípio é uma tarefa que nos coloca diante de toda nossa leitura superficial das culturas, no entanto, também é a forma primária de como nos colocamos em interação. Primeiro, nós olhamos a pele, mas é preciso ler e entender os avessos.

Imagem 13 - Classroom Portraits (World) - 1



Fonte: Germain, 2005-2015

²³ Para a proposição textual e sua provocação, as referências das imagens foram recortadas e numeradas, contudo é possível conferi-las na página virtual do fotógrafo. Disponível em: <https://www.juliangermain.com/projects/classroom-portraits-world>. Acesso em: 20 de set. 2024.

Imagem 14 - Classroom Portraits (World) - 2



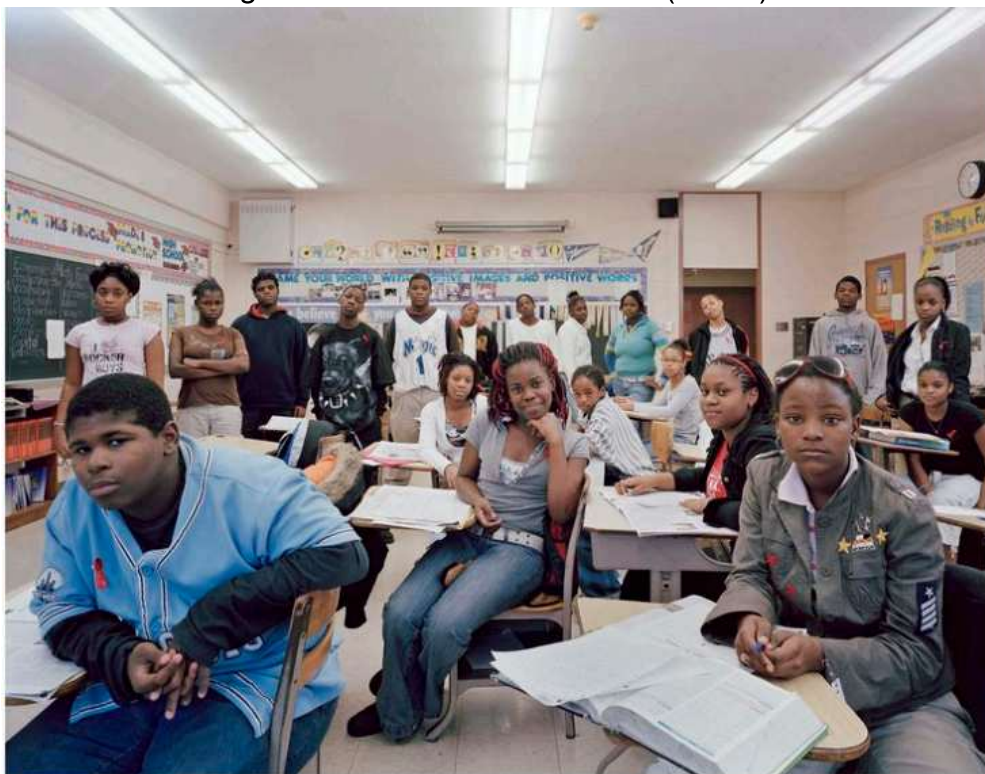
Fonte: Germain, 2005-2015

Imagem 15 - Classroom Portraits (World) - 3



Fonte: Germain, 2005-2015

Imagem 16 - Classroom Portraits (World) - 4



Fonte: Germain, 2005-2015

Imagem 17 - Classroom Portraits (World) - 5



Fonte: Germain, 2005-2015

Imagem 18 - Classroom Portraits (World) - 6



Fonte: Germain, 2005-2015

É a partir dessas e outras imagens que iniciamos, no contexto da oficina final, uma série de reflexões e um balanço das leituras. O começo da atividade na turma foi um tanto quanto conturbado, uma vez que por um lado os alunos nutriam o clima de fim de ano, muita energia e euforia com o fechamento de um ciclo no ensino médio, por outro, um certo descaso, que, na minha leitura, é fruto da força que têm os valores de uma educação bancária e meritocrática na cultura escolar, pois, para um pequeno grupo de alunos, pequeno mas ruidoso, a nota do seminário já bastava, como um fim em si mesma. Nessa ocasião, como indica a narrativa, agarrei-me ao desejo e ao sentimento de que havia ali um importante movimento a dar desfecho: “Às vezes, nutrir esses sentimentos é o que nos mantém de pé.”

Agarrado a essa sensação, busquei conduzir a atividade da melhor maneira possível, deixando com que os alunos lançassem suas hipóteses acerca das imagens. Contudo, buscava provocar-lhes o olhar, à medida que as leituras estereotipadas avolumavam-se, deixando de lado uma ponderação mais aprofundada da conformação daquelas salas de aula. Destaco, nesse sentido, as intervenções que fiz em relação às imagens 3 e 4, convidando os alunos a pensar

nos processos históricos que atravessam a composição das fotografias: Era preciso verter certos risos em alguma reflexão com relação à figura do Michael Jordan naquela sala de Oklahoma nos Estados Unidos, e busquei fazer ao contrastá-la com uma imagem de uma escola norteamericana do estado de Missouri. O que há de tão distinto nas duas classes e o porquê disso?

Pensando na leitura do romance de Tenório, a sala de aula, sob minha perspectiva e leitura, é mais do que um espaço, é também um personagem, pois, em sentido global, age em razão das dinâmicas e movências que perpetuam-se dentro da narrativa. Da mesma forma ali me atino, movido pela natureza do encontrar *com*, onde os contrastes se inscrevem e possibilitam então a ação frente aos discursos que ora reproduziam naturalizações sobre questões raciais, ora evidenciavam percepções mais maduras e embasadas, reiterando discussões promovidas em sala, como do caso de Genivaldo e Antônio Jeferson ou ainda a história de segregação racial nos quadros de Antônio Obá da série banhistas.

Como apresenta Pablo Sérvio em relação aos estudos de Cultura Visual, “visualidade – em oposição à visão, um processo físico/fisiológico – faz referência a um processo social, quando a experiência retiniana é articulada à cultura.” (2014, p. 201). São intrínsecas às percepções da visualidade as dimensões culturais, históricas e contextuais. Neste sentido, por exemplo, destaco o fato dos alunos terem se identificado com a imagem de uma sala de aula de Belo Horizonte, ou ainda pela relação que fizeram de uma escola espanhola com as classes de uma instituição privada juizforana. Aquilo que me prende o olhar, puxando-me para o interior das fotografias, pode ser completamente indiferente para o educando, contudo, ele é intrínseco às estruturas sociais que em grande parte manifestam-se através dos discursos, dos textos e das imagens, (des)organizando nossas vivências, portanto, a importância de se apropriar criticamente das linguagens e a pertinência da escola no fomento de sua práxis.

Neste viés, ainda como aponta Sérvio,

A cultura influencia nossa experiência visual de modo muitas vezes aparentemente insuspeito. [...] A percepção seletiva é construída de maneira tácita, a partir de rotinas, de preferências e de práticas de olhar que se estruturam e ganham organicidade interna sem que nos demos conta. Ela se desenvolve de maneira inconsciente, influenciada por práticas culturais, por estímulos externos e/ou internos sobre os quais não temos controle. (2014, p. 199).

Ou seja, a forma como me coloco diante das imagens pode me condicionar a um lugar comum, furtando à obra e à proposição seus questionamentos e suas reafirmações. Por extensão, a colocação também se dá aos discursos que foram acionados durante o desenvolvimento do projeto. É preciso, então, despertar o olhar que, além de ver, analisa, deleita e auto-reflexiona de forma sinestésica, num movimento dialógico.

De alguma forma, esta atividade também tinha a pretensão de levar os alunos a refletirem sobre seu engajamento a partir do modo como eles se enxergavam em sala de aula. Esse questionamento foi proposto em muitos momentos durante o projeto, uma vez que a narrativa de “O avesso da pele” nos colocava diante de faces do ambiente escolar em diversas de suas cenas exemplares, tanto de uma classe inerte quanto da que se move. Nesse sentido, a obra nos incita e nos toca dialogicamente, pois assim como há certo reconhecimento, há também um distanciar-se, seja na figura do educador, seja na figura do docente.

Deste modo, há na narrativa do romance a recorrência de um espaço de resistência, primeiro quando Henrique, por influência do professor Oliveira, apropria-se do conceito de negritude e passa ao exercício consciente de resistência às violências e obstáculos que eram até então tomados como naturais. Segundo, na figura de Peterson, em sua aproximação com Henrique e o despertar de sua curiosidade e diálogo com o professor. Essas duas referências à obra conversam com a narrativa do projeto à medida que tomamos a discussão entre Fosco e Ube. Isso porque o movimento que um dos educandos fazia era rebater o racismo cotidiano velado que o outro naturalizava ao reproduzir uma certa romantização da força e da resistência através de silenciamento.

Aqui não cabe o julgamento, mas a busca pela construção de um espaço de diálogo, mesmo sabendo de suas limitações e de nossas subjetividades em jogo. Reflito, inclusive sobre minha postura no momento da discussão, uma vez que deixei-me levar por certa impaciência, pensando nas possibilidades que foram fomentadas para avançarmos conjuntamente nas reflexões, e o fato do educando que reivindicava seus pontos de vista não ter se engajado durante quase todo o processo. Aqui talvez esteja uma questão importante: nunca se sabe o momento exato em que as arestas para o aprofundamento e reflexão surgirão. Contudo,

também, elas não se dão no vazio: se não fosse o romance, se não fossem as fotografias, se não fossem as discussões e vozes se propagando.

Assim, quando afirmo, em tom provocativo, “– *A educação é uma forma de combater... entendeu?*”, minha intencionalidade é de mais uma vez pontuar que aquele é um espaço privilegiado de formação ao passo que nos engajamos e nos permitirmos ser mais através da ação dialógica (Freire, 2021a). Não obstante, é preciso pensar também em como nossas subjetividades influem, permitem trocas, como se forjam os afetos em nossos avessos. A próxima seção busca aprofundar um pouco mais essa questão pela lente da interseccionalidade.

4.3.2 Quando o avesso grita

Havia uma conclusão já projetada para o último encontro, trazendo mais uma vez o texto de Tenório e colocando-o em diálogo com outras três indicações de um universo mais teórico, contudo, não menos importante, reiterando a centralidade dos discursos e textos no contexto de uma pedagogia por projetos (referência). Porém, a leitura que faria essa ponte estava interdita em meio às discussões que se avolumavam em sala. Eu fiquei por um tempo olhando a projeção no quadro, ora sem saber por onde prosseguir, ora tentando me ater à natureza e ao conteúdo de todas aquelas vozes.

Imagem 19 - Apresentação o avesso - final

"Você assiste àquelas reportagens com os parentes das vítimas, pessoas negras em bairros periféricos, chorando, reclamando da violência, do descaso das autoridades, e a gente fica triste e solta um que-merda-quando-isso-vai-acabar, e volta a comer seu prato de arroz com feijão. Então, de uma hora para outra, assim, sem mais nem menos, é a sua vez de chorar um morto"

(TENÓRIO, 2020, p. 186)

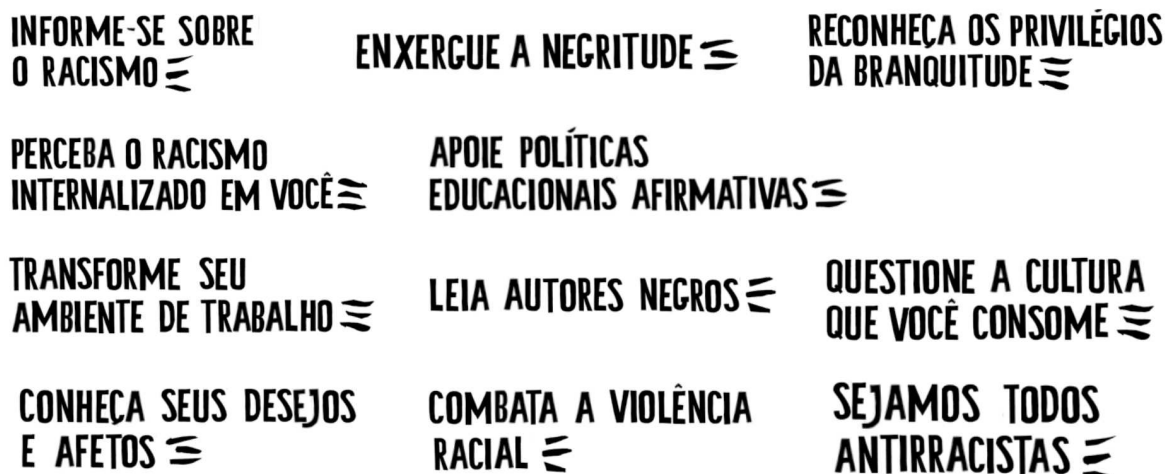
Fonte: Arquivo pessoal, 2022.

Esse trecho do romance pode promover uma série de indagações e provocações, como o fato de que o racismo cotidiano pode nos incomodar, pode nos fazer pensar na rejeição de práticas violentas e discriminatórias, contudo, com um certo distanciamento ou negação, mostrando nossa limitação no exercício empático e altruísta, não apenas para a compreensão das opressões arraigadas nas relações sociais, mas de que a justiça social deve ser compreendida como um desejo público e não privado. Neste sentido, a busca pela emancipação do educando está em uma ação radical que rompa com o individualismo, preceito de funcionamento neoliberal da sociedade que gera a contradição de uma falsa liberdade, o que não significa a negação dos sujeitos e de suas individualidades, mas a abertura ao diálogo que busque questionar as relações de poder a que estamos sujeitos (Freire, 2021a).

A ideia aqui é que nos colocássemos, a partir do fragmento, a pensar em possibilidades para romper com as estruturas condicionantes do racismo estrutural, pensando em práticas antirracistas em níveis macro e micro social, como exercício que articulasse o percurso do projeto com as vivências dos educandos. Contudo, o cenário da discussão em sala de aula fez com que eu deixasse de lado o anseio de uma maior reflexão do excerto. Isso porque, buscando compreender as vozes e a natureza de suas divergências, através de uma escuta ativa, decidi seguir para a indicação sumária da obra da Djamila Ribeiro – “O pequeno manual antirracista” – uma vez que pude perceber que as vivências e as fraturas que estavam sendo expostas ignoravam as relações de poder que as fomentavam e alimentavam, ou seja, os dedos tocavam as feridas, mas não perguntavam o quê ou por quê elas estavam lá.

Naquele momento, eu não interrompi as falas, apenas avancei calmamente – dentro das possibilidades – os slides da projeção. Aos poucos, as vozes foram reduzindo suas intensidades, como se o olhar tivesse sido tomado por uma novidade e os lábios fossem tomando o ensaio das palavras projetadas no quadro.

Imagem 20 - Apresentação o avesso - final



Fonte: Arquivo pessoal, 2022 [Adaptação de Ribeiro, 2020]

Assim, ia fazendo a leitura dos tópicos e recuperando apresentações de sala, trechos de “O avesso da pele” ou ainda da obra de Djamila Ribeiro. Ao mesmo tempo, eu mirava a participação dos alunos, tentando fazer com que esse momento fosse um espaço de troca. Neste contexto, a parte central da terceira narrativa nos coloca diante da indagação: “[...] *não entendi esse negócio de privilégios da branquitude não?*”. A dúvida colocada pela discente era simples e pareceu-me pontual, apesar de tanto o conceito de negritude quanto o de branquitude já terem sido abordados em outros momentos, pois, talvez tenha sido, ali, a primeira vez que ela de fato tenha despertado sua “curiosidade” para a expressão, ou estranhamento.

A lente da interseccionalidade amplia a densidade analítica e crítica de diferentes problemas nas sociedades contemporâneas, sobretudo daquelas marcadas por diversas desigualdades, especialmente as dos países do Sul Global. Como as relações de poder estão emaranhadas em diversas esferas sociais e se articulam, na maior parte das vezes, sem que tenhamos a nítida compreensão de que atuam concomitantemente na manutenção de desigualdades e opressões. Patrícia Collins fala de quatro domínios de poder distintos que agem interconectadamente a fim de que se mantenham os domínios de poder: o estrutural, o cultural, o disciplinar e o interpessoal (Collins, 2020).

Ao tentar relacionar o conceito de branquitude a uma cena do livro, fui prontamente interrompido pela discente. Em hipótese, penso que por dois motivos: primeiro, a aluna estava num processo de rejeição à obra, em um nível micro, e à escola, no macro; segundo, é que os exemplos, ao figurarem atos racistas, estavam sendo lidos como a reafirmação de um lugar de subalternidade, de uma subalternidade fatalista, mas não pelo viés que a provocação pretendia-se.

Durante o diálogo, a educanda hesita em dizer a palavra branco na questão que me direciona: “– *Mas, assim. Tá! ...quem tem que reconhecer a branquitude são o negros ou... todo mundo?*”. Ao desenvolver a questão da racialidade, Gislene Santos (2002), nos mostra como a luta social entre raças como motor da história forjou as concepções de obediência e inferioridade da raça negra. Assim, a construção da narrativa histórica se deu marcada pela negatividade que compôs uma estética branca em que a cor deixa de ser um atributo, uma qualidade e passa a designar a essência do ser. Penso, alinhado a essa colocação, que tal hesitação marca, de certa forma, como a escola reproduz as violências de cunho racial, uma vez que aquele deveria ser um espaço onde a palavra branco não ficasse interdita na enunciação da discente, num processo de autocensura, enquanto um certo racismo recreativo percorre os corredores da escola com a maior naturalidade.

O desafio aqui é fazer e conseguir enxergar para além da superfície, e não se trata de uma situação específica deste diálogo em análise, pois a questão surge em outras situações durante o projeto. Ao construir uma posição de conflito entre brancos e pretos através da superficialidade, do conteúdo pelo conteúdo, sem a indagação crítica que aprofunde o estado das coisas, por mais que a temática seja coerente a uma educação em Direitos Humanos, ela não nos direciona a uma mudança de atitude, a uma emancipação e, portanto, a reconhecer e fazer corpo às lutas pela justiça social.

Dessa forma, quando respondo à aluna que todos nós devemos reconhecer a branquitude, eu relaciono esse reconhecimento às estruturas sociais de poder nas figuras do opressor e do oprimido, e não no quanto a minha pele e dos que estão a minha volta é retinta ou não. Quando comentava sobre minha ascendência familiar, ou que meu primeiro contato com uma ideia de racialização veio do alistamento militar, uma boa parte dos alunos não me via como uma pessoa parda, mas sim branca. Neste sentido, quando eu perguntava quantos docentes negros eles já tiveram, as respostas carregavam quantidades ínfimas que, contudo, não

correspondiam à realidade em um certo aspecto, pois só levavam em consideração as professoras e professores mais retintos.

A ideia de uma democracia racial impregnada na formulação de uma identidade nacional provocou o silenciamento e a naturalização de práticas discriminatórias. Como afirma Collins, “[...] ao apagar a categoria política de raça, o discurso nacional da democracia racial eliminou a linguagem que poderia descrever as desigualdades raciais que afetavam a vida das pessoas negras brasileiras.” (2020, p. 53). Esse aspecto se revela nas dúvidas e falas da aluna, principalmente no instante em que afirma que lutar contra a estrutura estabelecida é complicado.

Essa postura diante da questão reafirma os reflexos na contemporaneidade do apagamento da “negritude” nos espaços públicos de construção das identidades, que reproduziu a imagem da falta. De uma forma generalizada, a resposta da discente mostra que os negros têm consciência do poder dos brancos, no entanto não deixa evidente se esse reconhecimento está atrelado à branquitude, ou seja, à concepção de que há estruturas de poder. Neste sentido, retorno ao questionamento de que não se trata especificamente do quê, mas do por quê e do como, pois são estes questionamentos e a ação sobre eles que pode ser mais efetiva, não no reconhecimento da estética branca, mas da branquitude enquanto estruturante das políticas de exclusão e manutenção de privilégios.

Assim, sobre as estruturas de dominação, Freire (2021a) chama atenção para a dualidade existencial:

Uma destas, de que já falamos rapidamente, é a dualidade existencial dos oprimidos que, “hospedando” o opressor cuja “sombra” eles “introjetam”, são eles e ao mesmo tempo são o outro. Daí que, quase sempre, enquanto não chegam a localizar o opressor concretamente, como também enquanto não cheguem a ser “consciência para si”, assumam atitudes fatalistas em face da situação concreta de opressão em que estão. (p. 67)

A dificuldade em combater as estruturas dominantes e alienantes está em reconhecê-las. Durante o diálogo, eu perguntei se as pessoas negras também eram racistas? Minha fala, diante da assertiva devolvida, carrega uma posição problemática, contudo, o intuito era questionar exatamente, dentro da lógica interseccional, o domínio interpessoal de poder, quando trago à evidência o reconhecimento dos privilégios que tive e tenho. Se não os reconheço como parte

das relações de poder, tampouco me movimento a combater suas estruturas excludentes, seja como professor, seja como pessoa.

4.3.3 Do trampolim - entre mergulhar e negar o salto

A partir das análises feitas nas seções anteriores, buscarei um último movimento interpretativo revisitando as narrativas e aprofundando-as um pouco mais em relação às interseccionalidades e à pedagogia crítica em diálogo com a pedagogia decolonial. Para isso, parto do trecho final do excerto e os disponho em diálogo com alguns portfólios produzidos pelos alunos como parte da conclusão do trabalho.

Os domínios de poder não funcionam de forma desarticulada, pois é exatamente esta conexão entre eles que torna complexa, muitas vezes, sua identificação e combate. Neste sentido, para otimização da análise, perpasso por cada domínio buscando alinhavá-los, tomando os movimentos do projeto e de suas oficinas como um exercício praxiológico.

Na parte final do excerto da minha narrativa, há um esforço de compreensão do meu papel docente, das minhas limitações e certezas, da minha relação com os discentes e o desejo de que aquela prática fosse de alguma forma singular no sentido de provocar reflexões e emancipações. Neste contexto, lanço meu olhar para o domínio estrutural do poder, de como me movo pelos mecanismos de institucionalização da escola pública, em especial na que atuo.

Há pelo menos duas forças motrizes que equilibram as disputas no interior das instituições escolares, por um lado as políticas públicas para a educação nas esferas federal, estadual e municipal, e por outro, o engajamento da comunidade escolar, que engloba todos aqueles que atuam direta e indiretamente em sua atuação. A primeira chega aos colégios, majoritariamente, através da implementação de leis, desde sua estruturação básica de funcionamento como o número de alunos por sala/nível ou o número de funcionários, às grades curriculares, divisão de disciplinas, cargas horárias. A segunda pode, a partir dos preceitos da primeira, apontar direções ao moldar práticas escolares que correspondam às suas expectativas e necessidades através do Projeto Político-Pedagógico (PPP).

A identidade construída por um grupo escolar tem mais relação com a segunda do que com a primeira, pois o modo como as prescrições legais tomam forma dependem da leitura de mundo da comunidade em que está inserida. Além disso, no próprio interior da comunidade há outros domínios em disputa, como o cultural, que muitas vezes são manifestas em sala de aula. No caso da unidade em que atuo, por ser uma escola de médio porte que atende regiões diversas do município, as marcas heterogêneas são ainda mais evidentes, o que, por vezes, intensifica conflitos ideológicos e até territoriais.

Essas disputas também se dão no campo da orientação pedagógica a que se liam os profissionais atuantes na escola, uma vez que o PPP não sofre atualização há muito tempo, menos ainda desperta na maioria dos profissionais e demais representantes da comunidade escolar o desejo de discuti-lo e realinha-lo a demandas e avanços no campo da educação. Nesse contexto, a escola alegoricamente se aproxima de uma “Torre de Babel” em que línguas se misturam, mas não se comunicam, pois cada um segue seus princípios e metodologias sem conceber a ideia de uma unidade ou coerência, ou mesmo, ignorando os diálogos que buscam aprofundar os sentidos e os impactos das ações e práticas que ali são desenvolvidas.

Isso gerou, no enquadramento do projeto, uma série de desafios, pois há uma forte cultura escolar de base “bancária”, e a maior parte das práticas que escapam a essa lógica enfrentam grande barreira em sua efetivação, seja porque elas exigirão do aluno um maior engajamento, seja porque há uma grande defasagem nas ações básicas como ler e escrever que amiúde fora fomentada pela própria manutenção de uma pedagogia do sucesso/fracasso, não compromissada com o desenvolvimento de uma autonomia do educando.

É muito comum nas reuniões pedagógicas, principalmente nos conselhos de classe, ouvirmos que tal e tais alunos não sabem ler, nem escrever, menos ainda interpretar. Contudo, não conseguimos abrir espaços efetivos para repensar e refletir sobre possibilidades de mudança desse cenário, pelo contrário, há uma cultura de promoção pela promoção quase sempre alinhada ao conteúdo pelo conteúdo. Isso, além de aprofundar desigualdades no processo de ensino-aprendizagem, cria uma cultura de que basta o letramento autônomo, basta escrever que “Eva viu a uva”, ou pior, reproduzir que “Eva viu a uva” como se fosse uma escrita autoral, e, pior ainda,

ser “empurrado” adiante como mais um número, cedendo à primeira força, a institucional.

Tentar romper com este cenário de uma educação reprodutiva exigiu um grande esforço individual como docente. Primeiro, dedicando mais aulas para o desenvolvimento do projeto, pois foi necessário fazer mais intervenções para trazer o texto para a sala de aula, para incitar um diálogo mais aprofundado e desenvolver na escrita um espaço de reflexão e enunciação. Ademais, instigar um senso crítico que traga a pontuação como reflexo de um esforço, de um engajamento e não apenas um reflexo maquinal do “mas eu fiz” e sim uma lógica do que você fez com aquilo que você fez, o quanto isso te torna um estudante melhor do que antes, e se o torna melhor como estudante, o torna melhor como humano.

Um dos exercícios de fomento da escrita nesse contexto era a criação do portfólio que, a princípio, deveria ser feito junto ao percurso de leitura e para ser construído coletivamente, buscando o diálogo da narrativa com outros repertórios. Esta atividade era de suma importância no sentido de legitimar repertórios que muitas vezes são ignorados ou silenciados pelo domínio estrutural do poder, ou seja, aqueles acervos culturais que estão na vivência dos alunos, mas que são ignorados ou mesmo excluídos dos currículos.

Assim, por mais que a orientação e exemplificação tenham sido apresentadas e discutidas com os alunos, uma vez que foi construindo e apresentando o meu próprio portfólio que fui fomentando as oficinas do projeto de leitura, boa parte dos alunos não avançou para além de um letramento autônomo, ou de uma reprodução mais conteudista do que reflexiva, isto é, pelo menos em relação à escrita, esse grupo não conseguiu romper diretamente com as bases estruturais às quais estava condicionado. A imagem abaixo ilustra o trecho de um portfólio em que o educando apropria-se da narrativa, penso, pois, que pelo menos aquele capítulo fora lido, e apresenta um breve resumo, utilizando-se de um registro linguístico que tem traços proximais de uma oralidade, o que dá ao texto uma certa autoria. Contudo, tanto o resumo quanto o repertório acionado não conseguem romper com a reprodução e com a leitura superficial do romance.

Imagem 21 - Portfólio dos GT's - 1

Portfólio**O Averso da Pele**

Autor: Jeferson Tenório

O Averso Capítulo 1 e 2

Resumo breve: o capítulo 1 começa falando sobre o nascimento de Pedro e a antiga história da sua mãe, de como ela perdeu seus pais e ficou órfã mas ao mesmo tempo foi “adota” por sua tia e foi morar numa quitinete bem pequena mas logo depois se mudou para casa de Madalena e contou um pouco sobre sua aventura de morar numa casa a onde não tinha geladeira e o banheiro era fora de casa e vários bichos peçonhentos e como a noite ela tinha pensamentos de seus pais o que deixava com saudades. Contou também sobre a vida de Madalena e como teve a sua filha Flora e seu namorado Rubão e como ele era um homem meio hippie (tipo paz e amor).



 Fonte: Arquivo pessoal, 2022.

É possível observar que o discente busca uma referência de repertório, como proposto na atividade, ao adicionar uma imagem que faz alusão ao movimento hippie. Contudo, me parece evidente as marcas de uma educação “bancária”, em que importa a entrega, mas não o valor de sua profundidade. Ou seja, o educando lê o texto, o reescreve sinteticamente – o que já é produtivo perto de outros trabalhos recebidos – e apresenta um repertório superficial em relação à temática que está sendo trabalhada e questionada.

Pelo viés do domínio estrutural, a escola, tanto na sua institucionalidade quanto por pressão das secretarias que as rege, transforma os educandos em meros números, objetificando-os. Por extensão, o seu envolvimento com as práticas escolares assume também essa face, de um objeto em que a quantidade prevalece em relação à qualidade. Uma vez que esta é a lógica sistemática que impera dentro da instituição, poucos são os espaços “seguros” para que o aluno deixe sua voz materializar-se como expressão de suas ideias, sentimentos e ações.

Nas primeiras palavras de introdução deste capítulo, trouxe o balanço acerca de projetos de educação para as relações étnico-raciais que haviam sofrido um decréscimo, apesar dos esforços de implementação das leis 10.639/2003 e

11.645/2008. Neste sentido, como aponta o estudo “Educação antirracista: pesquisa sobre a implementação da Lei 10.639/03 nos municípios brasileiros”²⁴, elaborado por Geledés, Instituto da Mulher Negra e Instituto Alana, do universo de 1.187 secretarias municipais de educação consultadas – 21% do total das redes municipais de ensino – apenas 29% realizaram ações consistentes voltadas à aplicação da lei. Esse dado nos mostra como o domínio estrutural do poder articula-se para a manutenção de um *status quo*, pois, mesmo diante de avanços e lutas, a resistência implica um cenário de desigualdade racial nas escolas brasileiras, em que apenas 48,3% dos negros com mais de 25 anos concluíram o ensino médio em 2023, já para brancos, o percentual foi de 61,8%, segundo dados do Pnad²⁵.

Estes dados mostram o resultado de todo um processo histórico de exclusão e evidenciam o tamanho do desafio para a efetivação de práticas pedagógicas democráticas nas instituições escolares brasileiras. No texto “Políticas Públicas e Ensino de História da África e Cultura Afro-Brasileira”, Julvan de Oliveira (2019) traçará o processo histórico da construção das identidades negras no Brasil e o processo de luta dos movimentos negros e seus desdobramentos nas políticas educacionais. O autor mostra como as pessoas negras foram sistematicamente excluídas dos espaços educacionais formais, tanto pela invisibilização de suas histórias e lutas e a reiteração dessas narrativas em materiais didáticos, além disso, aponta o racismo institucional como uma das bases para o fracasso e exclusão de estudantes negros.

Ao aproximar os dados apresentados das práticas em sala de aula no desenvolvimento do projeto, alguns dos desafios enfrentados reforçam o impacto do domínio estrutural de poder na apropriação do direito à palavra pelos discentes e, por extensão, à sua emancipação. Neste sentido, um dos impactos está na definição de saberes e nas metodologias empenhadas, ou seja, o que define uma aula ou quais conhecimentos são considerados pertinentes e válidos no desenvolvimento dos procedimentos escolares.

²⁴ Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/sua-pratica/sala-de-professoras/390/educacao-para-as-relacoes-etnico-raciais-er-er-o-que-nos-dizem-os-20-anos-da-lei-10639>. Acesso em: 05 out. 2024.

²⁵ Disponível em: <https://cnte.org.br/noticias/educacao-antirracista-mec-e-cnte-fazem-balanco-dos-100-dias-da-pneerq-15b1>. Acesso em: 05 out. 2024.

Assim, tanto o trecho do portfólio acima quanto o contexto do lugar da fala na segunda narrativa mostram o conflito entre práticas marcadas pelas oposições tradicionais de: “universal / específico; objetivo / subjetivo; neutro / pessoal; racional / emocional; imparcial / parcial; [...]” (Kilomba, 2019, p. 38. No primeiro, a reprodução de uma escrita que busca a neutralidade quando a própria atividade buscava o rompimento com sua mecanicidade e buscava a valorização de repertórios pessoais relativos às relações étnico-raciais. Contudo, no segundo, há um rompimento com a ideia de que a apresentação de um seminário deva seguir a mesma neutralidade ao passo que se apropria do enredo do romance e o coloca em diálogo com vivências e fatos do cotidiano de forma dialógica, crítica e subjetiva.

O domínio disciplinar do poder age junto ao domínio estrutural de forma a garantir a manutenção dos poderes. Neste sentido, como afirma Collins, as regras e os regulamentos do cotidiano escolar reprimem educandos já excluídos ou silenciados através de notas, testes e políticas de tolerância zero, ao mesmo tempo em que favorecem a persistência de privilégios de um pequeno grupo (2020, p. 331). Era comum, durante os diálogos com os alunos, a partir de discussões que vinham das leituras, trazer experiências vivenciadas como aluno da educação básica, algumas situações bem traumáticas por sinal, mas que buscavam favorecer um cenário em que pudéssemos refletir sobre como a disciplina molda a forma como vivenciamos o nosso ser estudante, consequentemente, o quanto nos tornamos mais ou menos autônomos.

Tal movimentação despertava muitas falas propositivas para a questão, mostrando como os alunos se sentiam pressionados ou mesmo silenciados no cotidiano da escola. Porém, também apresentavam, de maneira geral, muita dificuldade em lidar com práticas “mais livres” e autônomas, ou seja, no fim das contas, preferiam fazer cópias e cópias para um trabalho de cunho conteudista, do que ler de forma aprofundada uma página de um livro para um debate ou para a produção de uma escrita autoral. Em consonância com este cenário, sobre o domínio institucional, Collins (2020) declara que “Basicamente, como indivíduos e grupos, somos ‘disciplinados’ para nos enquadrar e/ou desafiar o *status quo*, em geral não por pressão manifesta, mas por práticas disciplinares persistentes.” (p. 34).

Neste sentido e contexto, penso em duas ações recorrentes na minha prática. A primeira, era de estar, a todo momento, apresentando competências gerais e

habilidades específicas, tanto da BNCC quanto do Currículo Referência de Minas Gerais, de forma a legitimar minhas práticas e processos em sala, como se códigos abstratos fossem suficientes por si. A segunda era fazer grandes retomadas e adaptações a fim de que o maior número possível de alunos, sobretudo os histórica e culturalmente marginalizados no cotidiano escolar, pudessem de alguma forma se apropriar das propostas. Importava-me, assim, muito mais receber um parágrafo que fosse fruto de um esforço pessoal, que buscasse explorar o pensamento crítico diante de um fato, que trouxesse o exercício de defesa de um ponto de vista do que a mera reprodução. Essas ações, por exemplo, fizeram parte de um exercício pessoal e individual de persistência para tentar desconstruir um modo arraigado de estar em sala, de tentar fazê-la algo vivo e dinâmico contra o *status quo* pertinaz da educação bancária.

Ao reproduzir o conteúdo pelo conteúdo, como no caso dos seminários em que certos grupos apenas reproduziram o enredo do romance “O avesso da pele”, os discentes reproduzem a força de um domínio disciplinar em que a voz do aluno não tem espaço para construir junto aos conteúdos um percepção autônoma e autoral tanto do objeto em estudo quando da sua inserção no mundo real. Isso, diz muito mais de um processo, como afirmado por Collins, de práticas disciplinares reiteradas, persistentes, do que por questões de competências e habilidades. É possível buscar arestas que ampliem as perspectivas deste cenário, contudo, talvez sejam nos outros dois domínios, principalmente, o cultural e o interpessoal, um espaço de maior potência dentro da lente interseccional para a construção de “paraquedas coloridos” (Cadilhe, 2020).

O controle do poder no domínio cultural pode se dar de inúmeras formas, a ponto, mesmo, de reproduzirmos exatamente aquilo que quer o sistema, sem sequer percebê-lo. Se por um lado interseccionam-se o controle educacional e o de que se circula como artefato cultural, por outro, há um limite de atuação dessa intervenção, porque ela depende de seus domínios, como vimos, por exemplo, quando a discente entra em contato com a denominação de branquitude e negritude, mas não consegue romper com a superficialidade de uma leitura que vá para além da cor da pele para a inteligibilidade das estruturas e domínios de poder que lhe atravessam.

Em “O perigo de uma histórica única” de Chimamanda, há no percurso de sua fala dois elementos centrais: primeiro, as percepções que foi acumulando em sua experiência nos Estados Unidos de como a história do continente africano estava

carregada de uma narrativa estereotipada e negativa; segundo, a consequência da história única: “ela rouba a dignidade das pessoas. Torna difícil o reconhecimento da nossa humanidade em comum. Enfatiza como somos diferentes, e não como somos parecidos.” (2009, p. 14).

As narrativas históricas, assim como as ficcionais, criam um imaginário sobre tudo – objetos, acontecimentos, vivências e pessoas. Essas narrativas, tanto as oficializadas como as ficcionais, criam uma linha de verdade. Essa linha engendra espaços antagônicos que são sustentados pelas relações de poder – Em “A invenção do ser negro”, Gislene dos Santos apresenta uma série de narrativas, das crônicas de viagem aos textos de fundação religiosa, que criaram certo imaginário único de África e da representação do ser negro, carregada de toda negatividade que habita o lado de inferior à , também imaginária, linha da verdade.

Assim, no campo do domínio cultural, o projeto buscava romper com as narrativas que reafirmam a democracia racial brasileira, a romantização da meritocracia e miscigenação, mas principalmente valorizar repertórios e vivências dos discentes como passo à percepção e enfrentamento dos domínios de poder, bem como da emancipação do próprio estudante em relação às práticas escolares de maneira geral. Como afirma Collins (2020), analisar o funcionamento do domínio cultural mostra a reprodução e a legitimação de bases ideológicas que sustentam uma determinada ordem social, mas que também pode ser caminho de crítica e de superação.

Neste sentido, as oficinas eram estratégias para buscar acessar este repertório. No caso dos seminários, poucos grupos trouxeram à sua voz os repertórios esperados, no entanto houve relatos de experiência que tiveram grande significância em boas apresentações. Perto das minhas projecções, pensei que repertórios da esfera artístico literária fossem, não só de acesso mais ampliado e talvez de maior aceitação entre as culturas diversas de sala, mas que os repertórios mais subjetivos, provavelmente, traumáticos ou com traços de violência seriam aqueles menos acionados, divergentemente do que se esperava nos diários e portfólios, levando em consideração os trabalhos que se efetivaram.

Além disso, a ideação de um espaço dialógico, seguro para as falas e para a defesa de posicionamentos em sala de aula, em minha prática docente, não se tratava apenas de um exercício para o projeto, porém, que me acompanha desde antes dos processos formativos da graduação, fortalecendo e expandindo sua

influência no acolhimento e desenvolvimento de atividades em sala de aula. Por exemplo, as turmas desenvolveram no decorrer dos três primeiros bimestres produções coletivas em grupos de afeto, seminários de leitura a partir de obras escolhidas pelos próprios alunos, projeto de letramento político, debates temáticos, a produção dos diários pessoais, autoavaliação e avaliação das aulas de forma individual, entre outras. Estas atividades, buscavam sempre prezar por um espaço coletivo – em sua maior parte–, democrático e respeitoso, em que as vozes pudessem se manifestar não apenas como exercício, mas como caminho à apropriação do seu direito à palavra.

Ainda, em relação ao repertório, grande parte dos que figuraram nas apresentações de seminário experimentava considerável controle dos domínios estrutural e disciplinar do poder, como se dependente de suas chancelas, pois tratava-se de repertórios que em algum momento passaram pelo filtro da escolarização. Isso, de alguma forma, a depender da intencionalidade discursiva do educando, faz com que os textos e discursos em diálogo com suas vozes tenham concepções diversas a partir de posicionamentos passivos ou ativos sobre as temáticas abordadas. Por exemplo, a obra “Menina bonita do laço de fita” que surge na fala dos discentes, aqui na segunda narrativa, opera de forma ativa e propositiva na apresentação do grupo e em despertar a participação dos demais colegas, de forma oposta, acontece com a apresentação de um grupo que menciona a obra “O cortiço” de Aluísio Azevedo, não por uma aproximação de elementos das narrativas, mas pela capa do livro como ilustração de um lugar periférico.

É possível perceber, por esta análise, os impactos no desenvolvimento de atividades escolares que estimam romper com a lógica de uma educação “bancária” (Freire, 2021a) e que possam ir além dos letramentos autônomos (Street, 2014). Se, por um lado, fica evidente como o controle do domínio cultural do poder restringe vozes e suas epistemes, por outro, é notório que a transposição dessas forças não é impossível, mesmo que os cenários não sejam favoráveis, é possível, portanto, acreditar, lutar por uma educação que se coloque fomentadora da justiça social.

Em última análise, por fim, como já esperado, questionamentos, reflexões e apresentação de repertórios, extrapolando aqueles que circulam na esteira da educação formal, que emergissem principalmente das subjetividades, circularam, principalmente, nos registros de diário e nos portfólios. O fato de já ter em mente os textos que comporiam as produções escritas vem de trabalhos anteriores realizados

pelos discentes, dando destaque aqui à avaliação diagnóstica do início do ano letivo em que os alunos produziram textos autobiográficos de apresentação de si e de suas vivências, com objetos de consumo cultural, entre outros. Neste sentido, além do contato avaliativo com a qualidade e desenvoltura nas formas de se expressar linguisticamente, tais atividades tinham, para mim, uma potência ainda maior: dar a conhecer e buscar entender o universo de cada um daqueles educandos com quem assumia um compromisso docente.

Quando lançamos nosso olhar cuidadoso e afetivo ao aluno e aos modos como ele performa o ser estudante é quando nos damos conta do domínio interpessoal do poder. Ao resgatar minhas próprias memórias enquanto estudante à luz do percurso desta pesquisa, tenho maior consciência do quanto minha identidade fora forjada pelo controle dos domínios estruturais, disciplinares e culturais, assim como observo também o quão importante foi a literatura e as artes em geral para questionar tais domínios, o estado das coisas e desejar sua transformação.

Dessa forma, as vivências das oficinas, mas principalmente o exercício analítico sobre elas empenhado, colocou-me diante das minhas identidades, aquelas que me impulsionaram a tomar o compromisso ético com a docência, porém, mais ainda com aquelas identidades em formação sofrendo de alguma forma os mesmos processos de silenciamento que vivenciei. O contato com as perspectivas de um letramento decolonial impulsionaram-me ainda mais ao convite a descolonização das mentes e corações, pelo menos neste recorte, na esfera da educação, buscando desafiar estruturas linguísticas e de poder que perpetuam desigualdades e injustiças, principalmente, no espaço que, em verdade, deveria as descortinar.

Encerro, assim, este campo de análise, trazendo dois recortes de portfólios produzidos por um GT. É possível observar por uma análise linguística mais dedicada certos desvios em relação a uma norma padrão esperada, contudo, sob a lente da educação linguística intercultural, é mais produtivo observar como o grupo lança o olhar para seus repertórios culturais e os mobilizam em aproximações críticas e reflexivas em diálogo com a leitura de “O avesso da pele” de Tenório. É pertinente dizer que tanto o mangá “A menina do outro lado” de Nagabe e a canção “Olho de tigre” de Djonga não são acionados ao acaso, menos ainda de forma maquinal e tecnicista, pelo contrário, não são apenas objetos de um consumo

cultural, mas discursos que atravessam a individualidade dos docentes, que fazem parte de suas identidades e que, a partir do registro, não só em formação, mas também formadoras do meu “eu” docente.

Imagem 22 - Portfólio - A menina do outro lado - Nagabe

1- A menina do outro lado: Referencia a pag45:

O

mangá A menina do outro lado ilustrado por Nagabe trás um mundo segregado, entre "criaturas" e Seres humanos "normais". Porém, por um motivo nobre, uma pequena garota quebra esse espaço segregado e passa a viver com os "monstros", no começo da historia a protagonista se mostra ingênua e pura, e não vê maldade nas criaturas segregadas. Entretanto ao final da historia ela mostra que os verdadeiros ingênuos eram os humanos que acreditavam na segregação.



Fonte: Arquivo pessoal, 2022.

Imagem 23 - Portfólio - “Olho de Tigre” - Djonga

5- O rapper Djonga levanta em toda sua discografia a bandeira do antirracismo, mais especificamente na musica "Olho de tigre" onde disse a frase "Fogo nos racistas".

Sua musica hat-trick apresenta uma grande relação com a obra de Jeferson Tenório por ter trechos como "Falo o que tem que ser dito
Pronto pra morrer de pé, pro meu filho não viver de joelho
'Cê não sabe o que é acordar com a resposta
Que pros menor daqui eu sou espelho
É, cada vez mais objetivo
Pra que minhas irmãs deixem de ser objeto". Esse trecho indica que Djonga não mais é apenas um individuo ele é um simbolo de luta que motiva as pessoas pretas e que luta por elas. Um heroi para lutar contra o racismo



A imagem acima é do clip da música "Hat-Trick" que apresenta um homem negro fugindo de sua identidade e cultura para ser aceito na "elite branca" durante o todo o clip Djonga é visto usando correntes nos pulsos e pernas provavelmente querendo mostrar ao publico que o homem é escravo do processo de embranquecimento.

Fonte: Arquivo pessoal, 2022.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Contra a Blitz na memória
a Memória.
Contra o desprezo ao que dançamos
a Dança.
Contra o repúdio ao que falamos
a Fala.*

Edimilson de Almeida Pereira
Caderno de Retorno

Inicio estas considerações finais com um pequeno recorte de versos do impactante livro “Caderno de Retorno”, de Edimilson de Almeida Pereira. Faço-o para amarrar estas escritas da mesma forma como as iniciei, fazendo-me texto, caminhando pelas intertextualidades e leituras, e entregando o discurso ao diálogo. Os versos em destaque são mais que mote para organização dos caminhos percorridos nesta dissertação, são portas afetivas: Na entrega de trabalhos de uma das disciplinas de Literatura Portuguesa, Edimilson se aproximou de mim com o último trabalho a ser entregue, sentou-se ao meu lado, elogiou o conteúdo e começou a passar página por página, apontando os vários problemas de escrita. Ele tocava, naquele momento, em uma série de feridas escolares, mas o fazia com o cuidado e com afeto de quem humaniza, não havia pedras em suas mãos. Depois vieram os versos, os livros de poesia que me presenteara a fim de incentivar meus próprios percursos.

Aquele afeto foi cuidado que hoje materializo aqui, porque, para além da pesquisa e de sua importância como singela contribuição aos que se dedicam à temática, aos que enfrentam todos os dias os desafios da educação pública em suas peles e avessos, essa escrita pensa a literatura como um abraço, tanto daqueles que nos acalenta, como daqueles que nos despertam, e, assim, nos encaminham, em termos de pesquisa, em como a literatura, pelos artifícios de oficinas de letramento, pode promover uma formação pautada na Educação em Direitos Humanos.

Retomar aquela cena de uma aula da graduação tem dois princípios nesta conclusão. Primeiro, evidenciar a narrativização como dispositivo epistêmico capaz de trazer para o campo da educação importantes reflexões e contribuições. Isso

pode ser observado à medida que compreendemos como a autoetnografia nos coloca em duplo movimento diante da observação investigativa, uma vez que não há apenas uma projeção minha na cena, pois sou, de fato, parte dela. Esta movimentação coloca em destaque não apenas a tríade - professor, aluno, conhecimento - de forma muito dinâmica, como a singularidade da aula como acontecimento (Geraldi, 2015). Segundo, como elemento basilar para esta concepção, a ação dialógica não se sustenta apenas pelo diálogo e pela interação, pois é fundamental o reconhecimento do outro em suas vivências, saberes e humanidade (Freire, 2021a; 2021b).

Assim, essa pequena cena representa tais princípios à medida que desenha a ação dos seus elementos não de forma a centralizar um em relação aos outros, mas evidenciando desdobramentos, como o desejo de emancipação, bem como o incentivo à leitura e à escrita. Portanto, em consonância com Freire (2021b) que afirma que o “espaço pedagógico é um *texto* para ser constantemente ‘lido’, ‘interpretado’, ‘escrito’ e ‘reescrito’.” (p. 95) esta conclusão retoma os caminhos de seu desenvolvimento, o diálogo com bases teóricas, algumas considerações e reflexões.

O percurso investigativo desta escrita trouxe a obra “O avesso da pele” de Jeferson Tenório (2020) como discurso catalisador de oficinas de letramento que fomentam ações e reflexões em torno das relações étnico raciais através através de práticas pedagógicas visando a Educação em Direitos Humanos. Neste sentido, há uma importante lição que tem movimentado meu exercício docente, advindo das vivências como professor supervisor no PIBID Letras UFJF e da formação continuada pelo LAEDH - o curso de extensão “Linguagens e Direitos Humanos: práticas decoloniais na sala de aula”: não basta a mobilização de textos e discursos apenas pelo potencial questionamento de problemas sociais em sua essência, mas, sobretudo, em efetivar o que se faz com o texto.

Sob este direcionamento, foi de suma importância definir quais os parâmetros de Educação Linguística orientam as práticas e localizam o texto em demandas reflexivas no contexto da EDH. Desse modo, parto da diretriz de que tais escolhas estão alinhadas a um posicionamento político (Geraldi, 2011) que não toma a centralidade dos discursos de forma passiva em relação às ações pedagógicas e seu devir. Logo, o compromisso da tarefa não só com o desenvolvimento de competências linguístico-discursivas dos educandos, mas também com o que fazem

reflexiva e criticamente com e a partir da linguagem acerca de questões sociais relevantes ao exercício da cidadania e do combate às injustiças (Bagno; Rangel, 2005; Freitas, 2021).

Dessa forma, a concepção do trabalho se aproxima da Educação Linguística Intercultural ao passo que dá, à vivência de seus agentes, não só a devida complexidade de suas interrelações, mas também, aos fatores socioculturais, uma demanda responsiva, como o combate às discriminações e o respeito às subjetividades, vivências e quereres a partir dos recursos linguísticos que mobilizamos (Mendes, 2022). E, assim, ganha ainda mais relevância aquela lição citada acima, ou seja, o texto escolhido como catalisador e sua confluência linguística e social extrapolam a mecanicidade do discurso pelo discurso através da práxis empenhada.

Soma-se a isso a concepção de letramento Ideológico, pois o uso da leitura e escrita é sempre moldado por valores culturais, crenças, ideologias e relações de poder presentes em uma sociedade (Street, 2014; Kleiman, 2012). Esta dimensão do letramento materializa-se através de práticas críticas e reflexivas e, portanto, aproxima-se da concepção de uma educação por projetos e oficinas de letramento, principalmente ao se levar em consideração as relações de poder imbricadas em desigualdades sociais vivenciadas e que tomam forma através da linguagem. Assim, a partir destas observações, como Marques e Kleiman pontuam (2019), não se deve separar as questões de leitura das da cidadania, e, portanto, do compromisso, principalmente no contexto escolar, com o envolvimento pela transformação.

Neste sentido, os projetos de letramento assumem um papel fundamental, tanto pela centralização do discurso através dos gêneros textuais na escolarização, quanto pelo engajamento nas questões sociais que perpassam as vivências dos alunos e da comunidade escolar. Logo, por entender a relação das práticas situadas e sua relação com os contextos sócio-culturais, é preciso levar em consideração a importância da multiplicidade de vozes e saberes que engendram tal interface e nos aproxima, portanto, das lentes da educação linguística intercultural, num primeiro movimento, pela própria observação de como o extrato cultural articula-se socialmente em uma gama de discursos e nas relações de poder que os organizam e estrutura nossas vivências; no segundo movimento, pela noção de decolonialidade, à medida em que boa parte do giro decolonial se dá na observação do contexto em que estamos envolvidos, levando em consideração todos os agentes

e discursos, buscando, através de obras e práticas, uma mudança de paradigma que questione o colonialismo enraizado e as formas nortecentradas e tradicionais de cognoscência.

Então, em meio ao desenho e lente teóricas, retomo os versos, partindo da minha pergunta de pesquisa primária: pode a literatura humanizar? A partir desta indagação, Cadilhe provoca-me ao propor uma perspectiva outra, em como ela o faria, ou seja, quais os caminhos para fazer com que a literatura provoque e desperte nos discentes acerca da temática das relações étnico-raciais. Grato ao Cadilhe, pelas novas lentes de ver e refletir, pois, ao que remete às formações do LAEDH, não basta apenas demandar um repertório que extrapole ou questione o *status quo*, é necessário sempre ter bem definidos quais as intencionalidades que atravessam a escolha de um texto ou de um discurso.

Os versos de Pereira, que introduzem estas considerações finais, engendram um compromisso docente não só com aqueles com quem compartilho as manhãs de meus dias, mas com o ímpeto da transformação social. O compromisso com uma educação em Direitos Humanos e a mirada decolonial de fomentar em minha figura docente uma práxis que responde não só aos traumas vivenciados na minha formação básica, mas que se configura como luta no reconhecimento das múltiplas identidades e vozes em sua natureza peculiar, singela e potenciosa.

A ideia de leitura perpassa minha concepção geral e íntima de pesquisador em educação. Ao mesmo tempo que pesquisar é buscar respostas, é também devolvê-las ao mundo, num ato de resistência, comungar vozes e escutas, muitas das vezes violentamente ocultadas. O pesquisador é um encantador de leituras, assim como as leituras são as diversas formas de existir – os corpos em movimento, as falas voz, as falas canto, as imagens que criam, as imagens registradas em recorte ou em sequência. Assim, o pesquisador é o que dessa polifonia e/ou polissemias busca uma coerência entre as leituras de mundo e suas representações. Traça, no caos de tudo, um percurso que vai se somando a outros. Porque é preciso seguir para um mundo melhor do que o construído até aqui.

Nesse sentido, lancei, assim, sob minhas práticas um olhar reflexivo que buscasse compreender dinâmicas e arestas para o fortalecimento de práticas no campo da educação linguística que pudessem não só me formar, mas também gerar inteligibilidade a contribuir com as discussões no campo da Linguística Aplicada e da Educação em Direitos Humanos, em destaque das possíveis contribuições do

desenvolvimento desta pesquisa, mas também, desenvolver um olhar crítico e sistemático de como a literatura através de oficinas de letramento podem promover uma educação pautada na Educação em Direitos Humanos. Dessa forma, subdivido estas considerações finais em três seções que tomam os versos de Pereira como condutores, como inspiração: primeiro por uma escolha afetiva, segundo por entendê-los num sistema propositivo diante de um fato, com ações marcadas pela resistência, pela reconhecimento de uma estrutura de poder e repressão e a reafirmação de história, de uma cultura e da voz como ação, como forma de enfrentamento.

As três seções seguintes buscam organizar o percurso desta pesquisa e apresentar considerações finais advindas do acúmulo teórico e seu diálogo com a prática escolar interpretada, e delineada pela perspectiva metodológica qualitativa inspirada nas narrativas autoetnográficas. Além disso, essas seções tentam dar respostas e dialogar com as contribuições apresentadas na defesa desta dissertação.

5.1 CONTRA A BLITZ NA MEMÓRIA: A MEMÓRIA

Entregar-se, textualmente, como professor-autor-pesquisador, é, ao mesmo tempo, um desafio, como também um compromisso. Desafio, no sentido de construir sistematicamente cognoscibilidade através do olhar, da subjetividade e da reafirmação de uma postura autoral e política no contexto da produção acadêmica. Compromisso, ao compreender-me como um ser em constante transformação, desejante de que esta postura, além de ética, fosse ao menos inspiradora e que extrapolasse a centralidade da escola, conjugando e comunicando vozes que sejam resistência e luta em seus contextos: escola, casa, trabalho, a vida de viver e de transformar.

Muito do que se propôs a partir da obra o “Averso da pele” de Jeferson Tenório como texto catalisador das ações que engendravam o projeto de leitura e as oficinas, respondia a uma pergunta: que texto levar para sala de aula que pudesse ser eixo de uma série de discussões que atravessassem as violências raciais sofridas, percebidas ou não, e pudesse gerar reflexões tanto no campo linguístico quanto na vivência dos alunos.

Por se tratar de um projeto de letramento em Educação em Direitos Humanos que parte de uma obra literária, três considerações devem ser feitas. A primeira diz respeito à ideia de literatura como direito universal, defendida por Candido (1995), que, por mais que apresente certas limitações, principalmente em relação à diferenciação entre a narrativa literária a partir de suas origens sociais, ou seja, uma alta literatura e aquela de berço popular. Contudo, interessa, a partir da defesa do autor, aquilo de intrínseco aos humanos: a capacidade e a necessidade de narrativizar experiências ou criá-las, e, portanto, na dinâmica de compartilhamento dessas narrativas, a capacidade da literatura em humanizar.

É preciso deixar claro que não se assume aqui uma perspectiva romantizada ou inocente deste caráter humanizador da literatura. A análise empenhada demonstra na segunda e na terceira narrativas dois processos diversos em relação aos trabalhos desenvolvidos com o romance de Tenório: no primeiro destaque temos uma discente que através da leitura revisita seu passado, reconhecendo atos racistas que havia sofrido, mas não os considerava como tal. No outro, uma discente que não se engajou nas leituras como esperado, questionou o conceito de branquitude, que em outros momentos gerava um certo incômodo nos alunos. Isso, porque havia um certo contato mais íntimo, através da leitura, com aspectos de nossa vivência que negamos e seu reconhecimento causa uma espécie de mal-estar, pois este aspecto humanizador da literatura não está relacionado a apenas pontos positivos ou que a mudança que ela possa provocar seja instantânea.

A segunda consideração atravessa o conceito de escrevivência de Conceição Evaristo (2020), partindo da ideia de que a escrita não está circunscrita a um sujeito individualizado. Neste sentido, partindo dos preceitos de uma educação em Direitos Humanos, a ideia de uma literatura de fruição pela fruição não encontra amparo nas temáticas de interesse à EDH, como raça e etnia. Há uma profundidade sensível a ser considerada ao tratar as temáticas, pensando exatamente no quanto elas estão em diálogo com a vivência dos alunos e, principalmente, nas feridas abertas ou nas que estão por surgir.

A produção de um diário pessoal tinha na dinâmica do projeto não apenas o objetivo de ser um espaço de desenvolvimento da escrita dos alunos, mas também o de um espaço de escrevivência, em que as reflexões e sentimentos dos discentes diante dos textos, temáticas e discussões em sala de aula tomassem corpo. Como

analisado na seção 4.1.2 A escrita como ação de tomar parte, no fragmento de diário foi possível entender a dimensão do silenciamento e que nem sempre, por mais amistoso e acolhedor que seja o ambiente da sala de aula, haverá segurança em compartilhar. Contudo, a análise também aponta a importância do diário que funciona, em certa medida, como autoatualização (hooks, 2017), por permitir a experiência da reflexão e o princípio da resistência.

Por fim, a terceira consideração tem relação com a questão do espaço da literatura no contexto dos letramentos e busca responder o porquê do literário na educação linguística para se pensar as oficinas. A partir das considerações de Amorim e Silva (2022), no capítulo “A questão dos letramentos e dos letramentos literários”, corroboro o entendimento em síntese de que os letramentos literários caracterizam-se como *“movimentos contínuos, responsivos e ideológicos de apropriação do texto literário como construção de sentido sobre os textos, sobre nós mesmos e sobre a sociedade.”* (p. 96).

Os diversos discursos, para além da literatura, que circulam socialmente, principalmente os escolarizados, têm em alguma medida as três características do destaque. No entanto, há uma especificidade no discurso literário que extrapola a própria tessitura textual, como os limites entre a ficção e a não ficção, bem como o pacto de leitura. Pode-se dizer, assim, que a leitura literária demanda um engajamento, nem maior, nem menor do que em relação a outros discursos, mas bem mais específico, principalmente em relação ao exercício da alteridade e de uma reflexão que passa pela própria subjetividade.

Nos dados analisados é possível em diversas situações, desde o registro dos diários à produção dos portfólios, da preparação dos seminários à sua apresentação, identificar esta apropriação do texto literário na percepção de si e do outro. Essa movimentação está na base das memórias que são acionadas, seja na referência de algum repertório em diálogo com o texto, seja nas falas dos seminários ou nos registros dos diários. Por exemplo, nos trechos do portfólio da última seção de análise, é possível identificar que o aspecto responsivo e ideológico diante do romance materializam-se de forma coerente, não apenas pelos discursos retomados, mas pelo traço da individualidade que se dilui formando uma massa coesa de reflexão que parte de si, mas se formaliza e complementa no coletivo.

Portanto, o texto literário como catalisador das ações da oficina de letramento opera com um potencial de tocar de forma mais incisiva e pontual nas subjetividades

em formação. Além disso, dá destaque e apresenta possibilidades ampliadas do trabalho com a linguagem, tanto da leitura quanto da produção escrita, muitas vezes não levadas a cabo quando o discurso de uma prática escolar pertence ao universo da literatura, escapando a um ensino de literatura pela literatura, uma vez que o compromisso com uma atitude decolonial que questione não só discursos cristalizados, mas também práticas do universo escolar.

5.2 CONTRA O DESPREZO AO QUE DANÇAMOS: A DANÇA

Esta seção busca traçar considerações acerca dos movimentos do projeto de letramento que foi desenvolvido com os alunos do 3º ano do Ensino Médio da Escola Estadual Fernando Lobo no ano letivo de 2022. Embora as oficinas fizessem parte do projeto acerca das relações étnico-raciais, boa parte de suas ações não estava limitada ao projeto, mas a uma concepção mais ampla do meu próprio fazer pedagógico, ou seja, o que foi desenvolvido como prática escolar e serviu como base para as narrativas autoetnográficas não foram moduladas em função da pesquisa, ao contrário, pois, independente dos registros, as ações seguiam o planejamento de curso habitual.

Neste sentido, é importante deixar evidente que o projeto desenvolvido e que deu margem aos registros de base para análise empenhada nestes escritos não foram pensados e articulados exclusivamente para esta pesquisa, ele faz parte de um desenho de concepção de ensino que reflete minha formação mais básica, minhas concepções de mundo, minha formação acadêmica e, por fim, um desejo de sempre buscar mais que, em algum momento, vai ao encontro do LAEDH e reafirma a importância de programas como o PIBID e as ações de extensão universitárias.

As ações e práticas pedagógicas foram sendo incorporadas experiência a experiência, formação a formação. Assim, os seminários de leitura, que são centrais no desenvolvimento das atividades, me acompanham desde a minha primeira experiência de sala de aula como regente a serviço da educação pública; os diários surgiram mais recentemente com a necessidade de uma atividade avaliativa de leitura coletiva de um romance; os portfólios, na experiência como professor supervisor no PIBID e na formação continuada oferecida pelo LAEDH. Portanto, os movimentos propostos nas oficinas de letramento fazem parte de um acúmulo de práticas, pouco a pouco sendo aprimoradas, como a influência do curso de extensão

- “Linguagens e Direitos Humanos: práticas decoloniais na sala de aula” (LAEDH, 2021).

Por conseguinte, demarca-se não só a importância dos processos formativos e seu possível impacto na qualidade da educação pública básica, mas também reafirma o respeito aos processos individuais, ao ritmo de movimentos, à dança das vivências. No processo da pesquisa, bem como no da formação, o respeito aos saberes vários é passo fundamental para o avanço de todos. Isso, principalmente quando nossas lentes estão voltadas para a educação básica em que há uma autonomia em construção e, muitas vezes, ainda bem frágil, esbarrando em princípios básicos da educação como a fluência em leitura e uma escrita mais autoral e, portanto, menos dirigida.

Neste sentido, no desenvolvimento do projeto com os alunos, muitas alterações foram sendo feitas em relação ao primeiro desenho das oficinas e das tarefas. Isso se deu pela defasagem mencionada acima, mas não somente, pois muitos outros fatores foram levados em consideração, como o impacto sofrido pelas famílias em conta do período pandêmico da COVID-19 e seus desdobramentos, a exemplo, o fato de muitos alunos terem iniciado suas rotinas no mercado de trabalho com um compromisso mais do que de complementar as rendas familiares, interferindo diretamente em suas rotinas escolares.

Assim, a condução das atividades também sofreu muitas alterações a fim de que seu aproveitamento fosse o melhor possível, não em termos de dados de pesquisa, mas em relação ao benefício dos alunos, ou seja, os diversos reajustes no cronograma buscavam uma participação mais efetiva frente ao cenário de muitas ausências, fim de ano letivo, dificuldades em garantir as leituras semanais e, em alguns casos, um desinteresse motivado pela não necessidade de pontos bimestrais para aprovação, o que, de alguma forma, interferiu no conjunto das ações, uma vez que boa parte das atividades era coletiva e, portanto, não havia ali um maior empenho cooperativo tal qual em bimestres anteriores.

Esses fatores, como apresentado no tópico 3.2 - “Um breve perfil das turmas”, foram decisivos para uma maior participação minha durante as oficinas e, logo, dos próprios seminários, que serviram como base fundamental da escrita do registro que fora analisado nesta dissertação. Essa participação foi importante para dar dinâmica e coerência às apresentações dos alunos, por uma lado, para suprir certas ausências, por outro, para aprofundar as discussões e diálogos que a obra suscitou

em sala ou deveria. Além disso, eram como um plano complementar ao projeto, uma vez que as aulas específicas de aprofundamento de elementos mais técnicos da leitura e das atividades propostas deveriam ser suficientes para o desenvolvimento das atividades por parte dos alunos.

Como muito se afirma em relação às propostas no campo da educação e, em nosso caso, na esfera da linguística aplicada, cada ação é única, cada proposta é única e não deve ser tomada como uma receita. Este trabalho reafirma esta condição, pois o mesmo desenho de projeto, atividades e registro foram fomentados em quatro turmas que, embora da mesma série escolar, distintas e diversas entre si, mas que permitiram diferentes abordagens, complementações e muitas vezes, trocas diretas e indiretas. Nessas últimas, eu acabava sendo uma espécie de ponte entre os alunos, entrecruzando experiências, falas e ações, buscando não só incorporar estas vivências à experiência, mas também despertar o olhar para outras.

O que os dados e as análises nos mostram é que, apesar de todas as dificuldades ou ações que extrapolaram o desenho inicial do projeto, ele nos colocou efetivamente diante da pergunta de pesquisa: como as oficinas de letramento podem desenvolver uma educação em Direitos Humanos. À medida em que permitiu aos discentes, através dos textos e das práticas, compreender como os discursos funcionam como índices nas esferas sociais, gerando impactos desde o íntimo das subjetividades às relações mais amplas, as oficinas cumpriram a função de desnaturalizar o modo de promover o ensino de linguagem, a importância da literatura em sala de aula neste percurso e, principalmente, desencadear a promoção, defesa e reparação das violações aos direitos humanos como orienta a EDH através do PNEDH.

Assim, tomando o “Papel dos Direitos Humanos como Utopia e Referencial”, ao desenvolver as oficinas com os alunos, muitos momentos foram singulares na percepção crítica das práticas sociais, vislumbrando uma ordem social mais justa e a necessidade de pensar e construir outras relações. Ao trazer como tema central a questão das relações étnico raciais, com destaque para o racismo e para a branquitude, este trabalho reforça não só a importância de se desenvolver uma educação antirracista, mas também de pontuar que para tal é necessária uma escuta empática e uma abertura singular à voz do outro – materialização discursiva de práticas, saberes e experiências genuínas e em constante disputa.

Uma importante ação nesta materialização discursiva e, por conseguinte, na participação dos alunos, foi a escolha de uma multiplicidade de gêneros textuais e práticas, o que pode possibilitar aos alunos, cada qual à sua maneira, apropriar-se da temática e compartilhar suas perspectivas. Neste sentido, não há dúvidas de que todos os movimentos possíveis foram empenhados no desenvolvimento do projeto, levando-se em consideração o entrecruzamento de contextos e limitações burocráticas. Portanto, por mais que seja complexo aferir o impacto das ações, tanto os dados gerados durante o projeto, quanto a autorreflexão e a autoetnografia do fazer docente revelaram tomadas de consciência, questionamentos e atitudes que acredito que terão impactos positivos na participação cidadã destes estudantes na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Em conclusão, creio que o percurso trilhado, tanto pelos alunos quanto por mim, promoveram o desenvolvimento de uma consciência cidadã, como a percepção do racismo cotidiano que, em práticas muitas vezes naturalizadas, fere a dignidade e inviabiliza vidas, do mesmo modo com a compreensão da branquitude. Para tanto, as temáticas e metodologias empenhadas devem andar juntas, ressaltando a importância de abordar explicitamente os temas relacionados à diversidade, bem como a necessidade de práticas de letramento que promovam uma participação efetiva no ambiente escolar, pois, a EDH, na perspectiva da justiça social, é aquela capaz de efetivar a percepção das desigualdades e das injustiças, despertando-nos à necessidade efetiva de mudança.

5.3 CONTRA O REPÚDIO AO QUE FALAMOS: A FALA

É recorrente, em pesquisas na área da educação, ouvirmos da necessidade de dar “voz” aos estudantes, assim como também é recorrente a crítica a esta perspectiva. Se tivesse que eleger um ponto alto ou primordial nesta pesquisa, não há dúvidas de que elegeria a importância das vozes que circulam escrita afora. As vozes estão todas lá: algumas presas à garganta, prestes a eclodir; outras tentando descobrir as arestas de escape; outras ainda, amiúdes e incrustadas, talvez nunca se materializarão. No entanto, será que estamos preparados para ouvi-las? Será que há um espaço seguro para sua circulação?

Há, na discursividade, uma força que não pode ser ignorada, menos ainda silenciada. Pelo contrário, é esta força que deve vir à tona e, enquanto educador, talvez seja este o meu maior empenho: fazer com que as diversas vozes se compreendam em si, encontrem-se e, portanto, façam-se valer enquanto demarcação na disputa de poder. Eis então os versos que servem de mote a esta seção - “Contra o repúdio ao que falamos: A fala”. No contexto desta dissertação, tal sentença segue em duas direções, a valorização e a reafirmação das narrativas, no caso, da escrita etnográfica e seu processo de reelaboração como importante contribuição nas pesquisas em educação e necessária na expansão de perspectivas sobre a educação básica; e, em outra direção, no devido respeito e espaço ao o que os alunos também têm a contribuir sobre a inteligibilidade das práticas escolares.

Assim, através dos seminários de leitura em torno da obra “O avesso da pele” de Jeferson Tenório. A partir dos preceitos e inspirações da autoetnografia, este trabalhou buscou construir a compreensão da experiência de participação dos alunos ao se apropriar da temática das relações étnico raciais através das oficinas de letramento na proposta do projeto. Tal compreensão se efetivou a partir dos registros escritos em diário de campo, materializado com base nos seminários e demais produções discursivas realizadas pelos alunos, juntamente à experiência de sala como professor e pesquisador. Portanto, o processo de reelaboração, característica significativa da escrita autoetnográfica, trouxe juntamente com a experiência e lugar de professor em sala a reflexão teórica, de modo que tais expoentes se conjugassem, construindo a inteligibilidade dos processos, participações e ações.

As cenas escolhidas e tomadas como elemento central de análise dos dados reiteram a concepção do espaço pedagógico como texto que deve estar em constante reflexão, mas que deve, portanto, gerar ações que busquem a superação de práticas que reproduzem ou naturalizam processos de silenciamento na educação. Um dos grandes desafios neste trabalho foi romper com uma certa inércia, fruto de reproduções cíclicas de práticas bancárias de educação anos após anos na formação dos discentes. Neste sentido, fomentar, então, que a aula é um acontecimento que só se efetiva quando os discentes realmente entram em jogo, foi uma ação buscada em muitos momentos do projeto, visando, não só a participação, mas o protagonismo e a autonomia dos alunos.

Dessa forma, constata-se, através da análise dos dados, que a dinâmica das oficinas de letramento foi fundamental para que tal participação e protagonismo ganhassem forma e conteúdo, principalmente quando os alunos assumiram, de forma plena, seus papéis na construção das práticas. Nas três narrativas que figuram nas análises, a ação dos alunos em suas dúvidas, colocações e questionamentos foram primordiais para que a aula acontecesse, para que pudéssemos mergulhar na temática e sairmos de alguma forma inclinados à reflexão e à mudança.

As cenas evidenciam o impacto positivo que o compartilhamento de narrativas tem no ambiente escolar. A narrativização de nossas subjetividades no movimento de troca nos aproxima, afasta-nos e nos humaniza no sentido de abrir caminhos ao reconhecimento de nossa incompletude. Na defesa desta dissertação, algumas colocações atravessavam esse horizonte, como se os discentes que compunham a banca pudessem efetivamente reviver minhas angústias e frustrações, meus desejos, bem como meus passos, acertos e conquistas no desenvolvimento das práticas na escola.

É neste sentido que as vozes assumem papel fundamental nesta escrita, circulando em função umas das outras, como aporte, suporte e resistência em seus espaços de circulação. Assim, as vozes dos discentes colocam-se como questionadoras da realidade a partir de suas vivências e seus repertórios, problematizando os limites das abstrações dos Direitos Humanos, as discriminações e o racismo cotidiano, inclusive no ambiente escolar. Essas vozes se fazem corajosas ao se manifestarem, ao expor feridas e encorajar os pares, e ao dar sentido a toda prática empenhada em uma educação em Direitos Humanos antirracista.

Em conclusão, a partir das análises, as oficinas de letramento como dispositivo para uma Educação em Direitos Humanos despertou pontos-chaves alicerçados na importância de se compartilhar histórias e narrativas. A escrita como ação, principalmente pelos diários, demonstrou que nem toda apropriação de temas geradores se apresentará de forma objetiva e evidente, ou seja, a efetivação da participação do aluno vai além das projeções idealizadas da atuação discente, aproximando-se do viés da autoatualização (hooks, 2017) frente a modos que são considerados mais profícuos e valorizados do que outros no universo das práticas escolares.

Outro fator de destaque está na centralidade do diálogo como prática indispensável a ser considerada no rol das atividades escolares, principalmente se comparado com formas tradicionais de avaliação das aprendizagens. Nesse sentido, as oficinas não só buscam construir o espaço de fala para e com os alunos como também lhes entregar o devido poder e responsabilidade da fala em contexto. A construção de uma cultura de diálogo na escola que dê a devida importância à escuta e à fala do corpo discente é um grande desafio, porque, por mais que práticas pontuais possam ser inspiradoras ou questionadoras do *status quo*, se não for uma ação que atravesse sala a sala, corredor a corredor, ou seja, esteja cravada no Projeto Político-Pedagógico da escola, será sempre um marco zero no intento de uma escola mais democrática e que de fato cumpra seu marco de formação para a cidadania.

5.4 SÍNTESE FINAL

Este trabalho se empenhou na análise detalhada de narrativas autoetnográficas de caráter qualitativo acerca de oficinas de letramento como dispositivo de promoção de Educação em Direitos Humanos, tendo como objetivo trilhar caminhos para uma reflexão crítica que fosse capaz de tornar os alunos sujeitos de si, de seus percursos e lutas com propriedade para uma cidadania ativa, buscando a compreensão da justiça social.

A pesquisa elaborou, através de suas análises, reescrita e reflexões, as questões relacionadas à abordagem das oficinas de letramento no contexto da Educação Linguística e dos Letramentos como dispositivo didático; à definição das bases teóricas de uma Educação em Direitos Humanos pelas lentes da pedagogia crítica e decolonial; a delinear como estas bases influem no processo da proposição das oficinas de letramento; e, por fim, a refletir sobre o processo autoetnográfico de textos tendo a literatura como mobilizador no universo discursivo, das práticas e das relações de poder, diligenciando contribuir para os campos da educação e da linguística aplicada.

A investigação buscou colocar em diálogo tais proposições com as questões relacionadas às relações étnico raciais – um dos princípios da Educação em Direitos Humanos – principalmente a questão do racismo. A abordagem partiu de um projeto de letramento com a obra “O avesso da pele” de Jeferson Tenório como catalisadora

de oficinas de letramento em que foram desenvolvidas em sala de aula com turmas do terceiro ano do Ensino Médio da rede pública do estado de Minas Gerais múltiplas ações discursivas – a leitura do romance, a escrita de um diário, a apresentação de seminários e a construção de um portfólio de leitura.

A partir de tais atividades, construídas junto aos alunos, foram desenvolvidas narrativas autoetnográficas (Souza e Bulla, 2024; Kleiman; Silva, 2024) e dessas, destacadas três que figuram como aporte para as análises tecidas no corpo da dissertação. Um dos objetivos indiretos desta pesquisa é o de fazer coro à importância da figura do professor-autor-pesquisador, que ao enredar-se com a temática de pesquisa, traz em suas ponderações não somente a sistematização de seu olhar, sua subjetividade e a identificação com a construção de uma posição autoral, mas sobretudo uma posição política engajada em um compromisso que acaba por extrapolar a centralidade da sala de aula, com a responsabilidade de uma construção contra colonial (Cadilhe, 2024), o que demarca a importância da valorização de outras vozes e perspectivas na pesquisa em educação, além de dar destaque a outras formas de construção de conhecimentos.

Ao longo dos capítulos, foram explorados aspectos teóricos e práticos relevantes para a tecitura temática, tanto dos aspectos teórico-metodológicos, quanto aos relativos às relações etnico raciais, tema base das oficinas de letramento. Assim, tomado pela pesquisa narrativa com inspiração autoetnográfica (Cadilhe, 2024; Kleiman; Silva, 2024) que, no percurso de um projeto de letramento (Marques; Kleiman, 2019; Geraldi, 2015), toma a obra “O avesso da pele” de Jeferson Tenório como um discurso catalisador para oficinas de letramento, visando a reflexão e apropriação, tanto do texto quanto da temática das relações etnico racias em sua amplitude social, visando os impactos do racismo e da percepção de sua retro-estruturação, mas, também, a vivência dos discentes. Nesse contexto, as oficinas embasaram-se nas perspectivas e lentes de uma Educação em Direitos Humanos (Cadilhe, 2018; Candau, 2008), da Educação linguística Intercultural (Mendes, 2022), das miradas decoloniais acerca das ações pedagógicas (Walsh, 2009; Cadilhe, 2020; Pires, 2020), e das interseccionalidades em relação a raça e etnia (Collins, 2020) inspiradas na pedagogia crítica, principalmente em Freire e hooks, refletindo sobre os direitos no campo da linguagem, em especial, o direito à literatura (Candido, 1995) e o direito à palavra (Geraldi, 2012), em diálogo, ainda, com outras perspectivas analíticas durante o processo.

O percurso teórico desenhou uma amplitude dos preceitos da educação linguística voltadas para a necessidade de se pensar tanto a sala de aula quanto o campo da educação, entendendo que a contribuição do trabalho não reside em uma inovação no campo teórico, mas em reforçar possibilidades em um universo muitas das vezes árido e de poucas arestas, principalmente quando se precisa trabalhar com currículos mais fechados. Nesse itinerário teórico, alinham-se duas pontas – a educação linguística e os letramentos decoloniais – em uma progressão de somas, perspectivas a perspectivas. Em síntese, a educação linguística ao eleger o texto/discurso sem destituí-lo do seu corpo político social e interacional (Bagno; Rangel, 2005; Geraldi, 2011), expande sua tarefa para além da norma-linguística, evidenciando a ideologia linguística, consequentemente amplia-se o pensamento crítico em relação aos usos linguísticos e sua apropriação no universo escolar, além do seu caráter integrador (Freitas, 2021).

Pensar as aulas de Língua Portuguesa a partir do caráter sociodiscursivo e interacional da linguagem, nos demanda fazê-lo a partir dos preceitos dos letramentos (Kleiman, 2012), principalmente na concepção do letramento ideológico, em que o uso da leitura e da escrita é sempre moldado por valores culturais, crenças, ideologias e relações de poder presentes em uma sociedade (Street, 2014).

Uma vez estabelecidas tais concepções é preciso pontuar sua materialização bem como uma maior especificidade de seus objetivos em relação à educação linguística. Assim, os projetos e oficinas de letramento efetivam as concepções supracitadas, uma vez que é preciso pensar nos textos em suas efetivas situações de uso, além de colocar os discentes como agentes dos processos de letramento (Marques; Kleiman, 2019). Além disso, a abordagem intercultural promove interações entre os sujeitos e redefine as relações entre linguagem e as estruturas sociais, privilegiando outras epistemologias, tanto pelo viés da própria interculturalidade quanto pela perspectiva decolonial (Mendes, 2022).

Estabelecidos os princípios linguísticos que orientam a pesquisa, teoricamente, definiu-se o campo da Educação em Direitos Humanos e decolonialidades, determinando o tópico central da raça e etnia como tema gerador. A natureza dialógica, reflexiva e questionadora do *status quo*, própria da EDH (Brasil, 2007; Cadilhe, 2018; Candau, 2008), aproxima-se dos princípios assumidos neste trabalho em relação à educação linguística e suas demais implicações. Assim,

ao lançar a lente para as questões étnico-raciais, pautou-se o conceito de interseccionalidade (Collins, 2020), a fim de convergir, no contexto das oficinas, as questões do racismo e da branquitude dentre as camadas e relações discursivas e vivenciais dos discentes.

Cabe breve observação sobre o não aprofundamento na questão do letramento literário, uma vez que o trabalho toma uma obra literária como fomento para as atividades. Nesse contexto, trata-se de uma escolha que não objetiva diminuir a importância do campo, pelo contrário, dar a ele uma dimensão de importância dentro do diluído e amplo campo das linguagens, uma vez que é possível tomar o texto literário em dimensões ampliadas diante das limitações curriculares (Amorim; Silva, 2022). Assim, o texto literário pode assumir perspectivas outras, além das tradicionais escolas literárias, inclusive, expandir-se para confins diversos do nicho das obras da esfera artístico-literária, à medida que torna-se forma diversa de levantar questionamentos reflexivos do estar das coisas.

É inspirado nesse percurso teórico que as análises ganharam corpo, tomando as narrativas do contexto dos seminários e dos demais discursos produzidos como referência para as narrativas em análise. Com base, principalmente nos seminários, as narrativas buscaram ilustrar parte de um projeto sobre relações étnico-raciais, cuja participação se manifestou primordialmente através dos seminários de leitura, mas que também se materializou pelos diários e pelos portfólios de leitura, servindo, portanto de base para as narrativas autoetnográficas que foram analisadas.

A análise das narrativas buscou seguir o mesmo percurso teórico, investigando as ações em sala de aula, desde as questões relacionadas à educação linguística a interseccionalidades. A primeira narrativa foi examinada sob as lentes da educação linguística e da pedagogia crítica, destacando aspectos do letramento ideológico e da pedagogia dialógica, o que abriu caminhos para a segunda narrativa em que se aprofundou as relações entre a Educação Linguística Intercultural e a Educação em Direitos Humanos, e, por fim, a terceira narrativa, em que delineou as questões da interseccionalidade e a pedagogia decolonial.

Ao longo desta dissertação, evidenciou-se como as oficinas de letramento podem funcionar como dispositivos transformadores na promoção de uma educação em Direitos Humanos, especialmente no que se refere às relações étnico-raciais. A partir das experiências vivenciadas em sala de aula, constatou-se que a literatura exerce um papel fundamental ao estimular a reflexão crítica, a identificação de

vivências pessoais e a construção de narrativas que humanizam o processo educacional.

O percurso investigativo revelou a necessidade de pensar o espaço escolar como um campo de tensões e disputas simbólicas, no qual as práticas educativas podem tanto reproduzir silenciamentos quanto promover empoderamento. A experiência relatada nesta pesquisa demonstrou que as oficinas de letramento permitiram aos alunos reconhecerem-se como sujeitos históricos e ativos na construção de discursos e identidades, proporcionando momentos de reflexão, questionamento e resistência frente às estruturas racistas e excludentes ainda presentes na sociedade.

O desenvolvimento das atividades, embasado em uma perspectiva decolonial e antirracista, trouxe à tona não apenas a importância da literatura como ferramenta de sensibilização e formação crítica, mas também a urgência de um ensino que valorize as narrativas individuais e coletivas dos estudantes. A utilização de gêneros diversos e a promoção do protagonismo discente possibilitaram uma abordagem mais inclusiva e dialógica, contribuindo para o fortalecimento da autonomia e da participação cidadã dos alunos.

A abordagem da escrita, entendida como escrevivência, demonstrou que a produção de diários e portfólios não se restringe à prática avaliativa, mas constitui um espaço privilegiado para o encontro entre a subjetividade dos discentes e a experiência coletiva. Essa prática permitiu a cada aluno revisitar seu passado, reconhecer e questionar episódios de discriminação, rompendo com a naturalização de silêncios e preconceitos enraizados.

Ademais, a análise das práticas desenvolvidas apontou para a importância da escuta ativa e da criação de espaços seguros de expressão, nos quais as vozes dos estudantes possam ser ouvidas, respeitadas e legitimadas. O desafio de construir uma cultura escolar baseada no diálogo e na justiça social não se esgota em iniciativas pontuais, mas exige um compromisso contínuo com a transformação das estruturas pedagógicas e institucionais.

No campo das práticas pedagógicas, a dança das vivências e a flexibilidade na condução das oficinas reforçaram a importância de respeitar o ritmo e os saberes individuais. A incorporação de atividades que dialogam com as realidades dos alunos, considerando inclusive os impactos do período pandêmico e as dificuldades

socioeconômicas, possibilitou uma aproximação mais efetiva entre o ensino e a vida cotidiana dos estudantes, fortalecendo seu protagonismo e sua autonomia.

A ênfase na construção e no compartilhamento de narrativas revelou o poder da fala enquanto instrumento de resistência e transformação. Ao dar voz aos discentes e fomentar espaços de diálogo, as práticas desenvolvidas não apenas ampliaram a compreensão dos processos sociais e educacionais, mas também estimularam uma cultura de escuta ativa e respeito mútuo, essenciais para a formação de uma cidadania crítica e engajada.

Além disso, a análise das atividades mostrou que uma educação antirracista não pode se limitar a iniciativas pontuais; ela demanda um compromisso contínuo com a transformação das estruturas pedagógicas e institucionais. Ao confrontar e repensar práticas tradicionalmente reproduzidas no ambiente escolar, o trabalho evidenciou que a combinação de literatura, escrita e diálogo pode ser um caminho eficaz para a superação dos desafios impostos pelas desigualdades e pela naturalização do racismo.

Por fim, este trabalho reforça que uma educação em Direitos Humanos só será efetiva se estiver ancorada em práticas que desafiem o *status quo*, promovam a consciência crítica e incentivem o engajamento ativo dos estudantes na luta por uma sociedade mais justa e igualitária. As experiências e reflexões aqui apresentadas são apenas um ponto de partida para novas pesquisas e ações que busquem consolidar um modelo educacional mais inclusivo e democrático.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. *O perigo de uma história única*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

AKOTIRENE, Carla. *Interseccionalidade*. São Paulo: Pólen, 2005.

AMORIM, Marcel Alvaro de; SILVA, Tiago Cavalcante de. O ensino de literatura na BNCC: discursos e (re)existências. In: GERHARDT, Ana Flávia Lopes Magela; AMORIM, Marcel Alvaro de (Orgs.). *A BNCC e o ensino de línguas e literaturas*. 2. ed. Campinas: Pontes, 2022.

ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papirus, 2013. E-book.

ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de. *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. 1. ed. Campinas: Papirus, 2017. E-book.

ANUNCIAÇÃO, Aldri. *Namíbia, não!* Salvador: EDUFBA, 2012.

BAGNO, Marcos; RANGEL, Egon O. Tarefas da educação linguística no Brasil. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 5, n. 1, p. 63-81, 2005.

BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón (Orgs.). *Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico*. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. *LDB - Lei nº 9394/96*, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação; Ministério da Justiça. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*. Distrito Federal: Ministério da Educação, 2007.

CADILHE, Alexandre José. Letramentos, Literatura e Formação de Professores de Língua Portuguesa: Portfólios como dispositivos para Educação em Direitos Humanos. *Veredas - Revista de Estudos Linguísticos*, v. 28, p. 1-22, 2024.

CADILHE, Alexandre José. Narrativas e reflexão epistêmica. In: CORRÊA JR., Ronaldo (Org.). *Pesquisa narrativa: histórias sobre ensinar e aprender línguas*. 1. ed. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020.

CADILHE, Alexandre. Direitos Humanos, Educação e Multiletramentos: O uso do *Instagram* na formação do(a) professor(a) de Língua. *Fólio - Revista de Letras*, [S. l.], v. 10, n. 2, 2018. DOI: 10.22481/folio.v2i10.4296. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/folio/article/view/4296>. Acesso em: 3 ago. 2023.

CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. *Revista Brasileira de Educação*, v. 3, n. 37, p. 45-56, jan./abr. 2008.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antonio. *Vários escritos*. São Paulo: Duas cidades; Ouro sobre azul, 1995.

COLLINS, Patricia Hill; BILGE, Sirma. *Interseccionalidade*. Tradução de Rane Souza. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2020. [Recurso Digital]

D'SALETE, Marcelo. *Angola Janga: uma história de Palmares*. São Paulo: Veneta, 2017.

EVARISTO, Conceição. A escrevivência e seus subtextos. In: DUARTE, Constância Lima; NUNES, Isabella Rosado (Orgs.) *Escrevivência: a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo*. 1. ed. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020. p. 26-46.

FONSECA, Maria Nilma Goes da; GERALDI, João Wanderley. In: GERALDI, João Wanderley (Org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Anglo, 2012. [Recurso Digital].

FREIRE, Paulo. *A importância do Ato de Ler*: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados. Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. *Por uma Pedagogia da pergunta*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998 [1985]. Disponível em: <https://cpers.com.br/wp-content/uploads/2019/09/15.-Por-uma-Pedagogia-da-Pergunta.pdf>.

FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013. [Recurso Eletrônico]

FREIRE, Paulo. *Direitos Humanos e educação libertadora: gestão democrática da educação pública na cidade de São Paulo*. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021a.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. 69. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021b.

FREITAS, Luciana. Educação Linguística. *Revista Sede de Ler*, v. 9, n. 1, p. 5-8, jan./jun. 2021.

GADOTTI, Moacyr. *História das ideias pedagógicas*. 8. ed. São Paulo: Editora Ática, 2003.

GERALDI, João Wanderley. Concepções de linguagem e ensino de português. In: GERALDI, J. Wanderley (Org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2011. p. 39-45. [Recurso Digital].

GERALDI, João Wanderley (Org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Anglo, 2012. [Recurso Digital].

GERALDI, J. W. *A aula como um acontecimento*. São Carlos: Pedro & Editores, 2015.

GROSFOGUEL, Ramón. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. *Revista Sociedade e Estado*, Brasília, v. 31, n. 1, p. 25-49, jan./abr. 2016.

HERNÁNDEZ, Fernando. *Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

HOOKS, Bell. *Ensinando o pensamento crítico: sabedoria prática*. São Paulo: Elefante, 2020.

HOOKS, Bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*; tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: editora WMF Martins Fontes, 2017.

KILOMBA, Grada. *Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano*. Tradução de Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Editora Cobogó, 2019. 244p

KLEIMAN, Angela B. (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 2012.

KLEIMAN, Angela B. Professor-pesquisador-autor: autoetnografia na pesquisa em contextos educacionais. In: SILVA, Simone Bueno Borges da; SANCHO-GIL, Juana M.; HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ, Fernando (Orgs.). Salvador: EDUFBA, 2024. p. 259-274.

LANDULFO, Cristiane; MATOS, Doris (Org.). *Suleando conceitos em linguagens: decolonialidades e epistemologias outras*. Campinas: Pontes, 2022.

LOANGO, Anny Ocoró. El racismo estructural y la expansión de las fronteras del autoritarismo en América Latina. *Crítica e Sociedade: revista de cultura política*, Uberlândia, v. 10, n. 1, 2020.

LÜDKE, Menga. A complexa relação entre o professor e a pesquisa. In: ANDRÉ, M. (Org.). *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. Campinas: Papirus, 2017. E-book.

MACHADO, Rita de Cássia de Fraga. Autonomia. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. (Orgs.). *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 53.

MARQUES, I. B. A. S.; KLEIMAN, A. B. Projetos, oficinas e práticas de letramento: leitura e ação social. *Revista ComSertões*, [S.l.], v. 7, n. 1, p. 16-34, nov. 2019.

MENDES, Edleise. Educação linguística intercultural. In: LANDULFO, Cristiane; MATOS, Doris (Org.). *Suleando conceitos em linguagens: decolonialidades e epistemologias outras*. Campinas: Pontes, 2022. p. 123-133.

MOREIRA, Carlos Eduardo. Emancipação. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. (Orgs.). *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 145-147.

MORRISON, Toni. *O olho mais azul*. Tradução de Manoel Paulo Ferreira. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

OLIVEIRA, Julvan Moreira de. Políticas Públicas e Ensino de História da África e Cultura Afro-brasileira. In: THOMAZ, Fernanda do Nascimento (Org.). *Afrikas: histórias, culturas e educação*. Juiz de Fora: UFJF, 2019. p. 275-300.

OLIVEIRA, R. P. Trabalho do antropólogo: olhar, ouvir, escrever. *Revista de Antropologia*, v. 39, n. 1, 1996.

PIRES, Thula. Por uma concepção amefricana de direitos humanos. In: HOLANDA, Heloisa B. *Pensamento feminista hoje: perspectivas decoloniais*. 1. ed. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020. p. 351-375.

POUND, Erza. *ABC da literatura*. 12. ed. São Paulo: Cultrix, 2013.

RAMPTON, B. Etnografia linguística neohymesiana no Reino Unido. In: FABRÍCIO, B. *Sociolinguística Interacional: perspectivas inovadoras e desdobramentos contemporâneos*. Rio de Janeiro: Mórula, 2020. p. 211-240.

SANTOS, Lucíola. Dilemas e perspectivas na relação entre ensino e pesquisa. In: ANDRÉ, Marli (Org.). *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. 1. ed. Campinas: Papirus, 2017. E-book.

SÉRVIO, P. O que estudam os estudos de cultura visual?. *Revista Digital Do LAV*, v. 7, n. 2, p. 196–215, 2014. DOI: 10.5902/1983734812393

STREET, Brian. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Tradução de Marcos Bagno. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

STRECK, Danilo. MORETTI, Cheron Zanini. Colonialidade e insurgência: contribuições para uma pedagogia latino-americana. *Revista Lusófona de Educação*, v. 24, n. 24, 2013.

STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. (Orgs.). *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

TENÓRIO, Jeferson. *O avesso da pele*. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

VEIGA, Cynthia Greive. “Estética da falta”, processos civilizadores/colonizadores e opressão socio racial: questões globais para uma história latino americana. In: VEIGA, Cynthia Greive. *Subalternidade e opressão socio racial: questões para a historiografia da educação latino americana*. 1. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2022. v. 01. 376p.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. *In*: CANDAU, Vera Maria (Org.). *Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 12-42.

ZITKOSKI, Jaime José. Ser mais. *In*: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. (Orgs.). *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 369-371.