



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA**  
**CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS – PPGL**

**DECOLONIALIDADE E CONFLUÊNCIA NA EDUCAÇÃO**  
**QUILOMBOLA: Experiências no Ensino de Literatura e na**  
**Oralitura**

**PLÍNIO ROGENES DE FRANÇA DIAS**

**João Pessoa-PB**  
**Março de 2024**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS – PPGL**

**DECOLONIALIDADE E CONFLUÊNCIA NA EDUCAÇÃO  
QUILOMBOLA: Experiências no Ensino de Literatura e na  
Oralitura**

**PLÍNIO ROGENES DE FRANÇA DIAS**

Tese de doutoramento, apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, como requisito parcial para a titulação de doutorado.

**Área de concentração:** Literatura, Teoria e Crítica

**Linha de Pesquisa:** Leituras Literárias

**Orientador:** Prof. Dr. José Hélder Pinheiro Alves

João Pessoa-PB  
Março de 2024

**Catálogo na publicação**  
**Seção de Catalogação e Classificação**

D541d Dias, Plínio Rogenes de França.

Decolonialidade e confluência na educação quilombola  
: experiências no ensino de literatura e na oralitura /  
Plínio Rogenes de França Dias. - João Pessoa, 2024.  
215 f. : il.

Orientação: José Hélder Pinheiro Alves.  
Tese (Doutorado) - UFPB/CCHLA.

1. Educação quilombola. 2. Currículo e  
decolonialidade. 3. Cultura afro-brasileira. I. Alves,  
José Hélder Pinheiro. II. Título.

UFPB/BC

CDU 37:304(043)



ATA DE DEFESA DE TESE DO ALUNO  
PLÍNIO ROGENES DE FRANCA DIAS

Aos vinte e um dias do mês de março do ano de dois mil e vinte e quatro, às catorze horas, realizou-se, na Sala de Multimídia C do CCHLA, a sessão pública de defesa de Tese intitulada “DECOLONIALIDADE E CONFLUÊNCIA NA EDUCAÇÃO QUILOMBOLA: Experiências no Ensino de Literatura e na Oralitura”, apresentada pelo(a) aluno(a) Plínio Rogenes de França Dias, que concluiu os créditos exigidos para obtenção do título de DOUTOR EM LETRAS, área de Concentração em Literatura, Teoria e Crítica, segundo encaminhamento da Prof. Dr. Marco Valério Classe Colonnelli, Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPB e segundo os registros constantes nos arquivos da Secretaria da Coordenação da Pós-Graduação. O(A) professor(a) Doutor(a) José Hélder Pinheiro Alves (PPGL/UFPB), na qualidade de orientador, presidiu a Banca Examinadora da qual fizeram parte os Professores Doutores Rinah de Araújo Souto (PPGL/UFPB), Alyere Silva Farias (PPGL/UFPB), Maria Marta dos Santos Silva Nóbrega (UFCG) e Eliana Kefalás Oliveira (UFAL). Dando início aos trabalhos, o(a) Senhor(a) Presidente Convidou os membros da Banca Examinadora para comporem a mesa. Em seguida, foi concedida a palavra ao(à) doutorando(a) para apresentar uma síntese de sua tese, após o que foi arguida pelos membros da Banca Examinadora. Encerrando os trabalhos de arguição, os examinadores deram o parecer final, ao qual foi atribuído o seguinte conceito: APROVADO. Proclamados os resultados pela presidente da Banca Examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, eu, José Hélder Pinheiro Alves (Secretário *ad hoc*), lavrei a presente ata que assino juntamente com os membros da Banca Examinadora.

João Pessoa, 21 de março de 2024.

Parecer:

*A banca destaca o medidismo da tese por desoficiar os modos heremônicos de pensar/ fazer pesquisa no campo da educação literária.*

*Jose Helder Pinheiro Alves*  
Prof. Dr. José Hélder Pinheiro Alves  
(Presidente da Banca)

*Maria Marta dos S. S. Nóbrega*  
Profa. Dra. Maria Marta dos Santos Silva Nóbrega  
(Examinadora)

*Rinah de Araújo Souto*  
Profa. Dra. Rinah de Araújo Souto  
(Examinadora)

*Eliana Kefalás Oliveira*  
Profa. Dra. Eliana Kefalás Oliveira  
(Examinadora)

*Alyere Silva Farias*  
Profa. Dra. Alyere Silva Farias  
(Examinadora)

*Plínio R. F. Dias*  
Plínio Rogenes de França Dias  
(Doutorando)

## DEDICATÓRIA

Talvez eu tenha mais de um corpo  
Com mais de uma antecedência,  
Mais legado do que história  
Num desses, meus ancestrais, geração avó,  
Plínio, Violeta, Zé Dias e Bela,  
E minha geração mãe,  
Francisco e Anízia  
me trouxeram para algo além do existir.

Revisitei seus caminhos, Aracatiaçu, Quixadá,  
e me descobri:  
Sou caminhador.  
Caminhador pelas palavras  
Com caminhos e encruzilhadas de afeto

De ancestralidade, caminhos e afetos, então,  
Teço as verdades que percebo  
E percebo a divindade, aquela com muitos nomes e uma só morada:  
os nossos corações.  
Honro-a, rezando, dançando,  
Aprendendo e ensinando

Minha reza hoje conflui,  
Na doçura e dedicação que aprendi com minha mãe  
Na força e na dor que honro de meu pai  
E escolho ser feliz:  
escolho o ofício da partilha

Partilho vida  
Na família que o caminho me deu:  
Clédia, Leticia e Laís  
Que me ensinam sempre o sempre

Partilho todo esse apreendido  
com tantos mestres e mestras  
Vivos e sentidos  
De saberes profundos e até perdidos  
Saberes que não viram mercadoria.

Honro todo esse legado e o semeio em Paratibe, Parahyba  
Porque descobri que quem aprende com ancestrais entende que a terra é sagrada.

## AGRADECIMENTOS

Na plenitude dos sentimentos que vivi em toda essa caminhada, tive profundas motivações a partir de sorrisos e lágrimas, palavras de motivação e também de crítica, presenças de parceria e ausências pacientes, investimentos e cobranças... Tudo o que lembro e esqueço de algum modo me conecta a inúmeras pessoas que ora desejo listar.

A gratidão mais profunda e estruturante que preciso mover me conecta a quem me trouxe espiritualmente até aqui. A divindade, força inabalável e que não precisa de nomes. Beleza, Amor, Sabedoria, Palavra e Gesto que me abençoam e me livram de todos os males. Gratidão devo também aos/às que não podem mais estar fisicamente comigo, mas que me guardam e vibram energias positivas por mim. Sinto todo dia essas energias de meus avós Zé Dias e Bela, meu pai Francisco e meu irmão Ronald, e os que partiram mais recentemente, meus avós Violeta e Plínio. Seus nomes serão pra sempre por mim honrados.

Um salve para a memória de cada mestre de cultura e cada professor ou professora amante dos saberes insurgentes que teve sua vida arrastada pra kalunga pequena (o cemitério) pela doença da intolerância, do ódio e da ignorância coloniais e neofascistas de todos os tempos. Em especial, agradeço ter cruzado caminhos com os/as professores/as Antônio, Rivaldo, Ana Paula e Carlinhos Perdigão.

Salve a tantas referências poéticas e teóricas que decolonizaram meu olhar, me formaram criticamente, e que se encantaram durante esta pesquisa - mestres e mestras Nego Bispo, bell hooks, Carlos Rodrigues Brandão, Alfredo Bosi e Magda Soares.

Agradeço também as bênçãos que os viventes me trazem cotidianamente. Mãe, Maria Anízia de França, esposa, Clédia Veras, e filhas, Letícia e Laís. Meu porto seguro, meu equilíbrio. O homem que sou aprende todo dia a partir dessas mulheres. Não esquecerei nunca, também das lições de tios e tias, primos e primas, sobrinhos e sobrinhas, cunhados, comadres, sogro e sogra, padrasto... quanta gente que cabe no meu abraço e que tornaria minha lista de nomes interminável...

Intermináveis também foram as lições intelectuais, profissionais e literárias que desenvolvi com meus/minhas professores/as durante a formação e até hoje merecem ser lembrados/as. A começar pela perenidade das lições do meu orientador, professor Hélder Pinheiro, homem de grandes percepções, leveza comunicativa e bom humor, agradeço inclusive pela receptividade em sua casa, pela paciência sábia nas cobranças. Agradeço às professoras e professor, leitoras e leitor, que têm me avaliado nesse processo, desde o ingresso ou nessa conclusão, contribuindo com observações únicas e profundas: professoras Marta Nóbrega, Ana Marinho, Alyere Farias, Rinah Souto, Eliana Kefalás, Waldeci Chagas, Tássia Oliveira. Cresci muito nas várias disciplinas que cursei com professores e professoras no Programa de Pós-

Graduação em Letras da UFPB: Rildo Cosson, Vanessa Riambau, Genilda Azeredo, Luciana Calado, Carmen Sevilla, Fabiana Costa e Luciane Santos.

Essas aprendizagens também foram muito produtivas pela presença de colegas do corpo discente da pós-graduação e que me ensinaram contribuições únicas: Ana Paula, Amasile, Sandrelle, Betânia, Hildênia, Ana, Marivaldo, Cristiane, assim como meu amigo desde o mestrado, Josivaldo.

Agradeço ainda a tantos/as companheiros/as de pedaladas, que me ajudaram em momentos em que eu tanto precisei de equilíbrio mental e saúde física para prosseguir.

À Escola Quilombola Antônia do Socorro Silva Machado eu também devo uma série de abraços: Às gestoras Jandira Pontes, Nilceone e Vanessa; às incansáveis especialistas Pedrina, Kelly, Joelma e Luciene; ao corpo de funcionários/as que faço representar nos sorridentes Dedé e Maurício; ao corpo discente que não posso listar neste espaço, mas que guardo com grande carinho. A meus/minhas colegas de luta diária em sala de aula, agradeço tantas partilhas e sonhos comuns: professores/as Reinaldo, Edinaldo, Delian, Nadiane, Igor, Thiago, AnaMaria, Rubênia, Selma, Anselmo, Luiz, Saulo, Raabe, Virna, Silvânia, Ismark, Andreia, Íris, Ériko, Leonice, Aldenice, Sandra. Que cada nome desse coletivo pedagógico represente tantas outras pessoas que o tempo ainda não me proporcionou interações. Mas antes de fechar essas referências a meu local de plenitude pedagógica, é necessário expressar uma gratidão especial à pessoa que mais dialogou comigo, esperançosamente: professora Amanda Omar.

Esta pesquisa também não teria acontecido sem o apoio institucional da Prefeitura Municipal de João Pessoa e do Governo do Estado da Paraíba. Acredito que o investimento feito em minha formação com a concessão de licença para pós-graduação pode representar ganhos que oferecerei com disposição para trabalhar em busca de maior qualidade profissional.

À motivadora maior desta pesquisa, a comunidade quilombola de Paratibe, que represento aqui na presença potente de Joseane, Neide e Jorlene Silva, agradeço a receptividade e os afetos construídos. Minhas futuras ações e compromissos profissionais fortaleçam a esperança em dias melhores.

Todas as vezes que interrompi minhas leituras e escritos para cuidar de alguma tarefa doméstica ou problema de trabalho eu lembrei de tantas mães que triplicaram sua carga e até deixaram de estudar para dar sobrevivência a seus filhos e filhas. O meu salve especial para cada pessoa que cuida antes dos outros do que de si. Que no ayiê (a terra) cada ser do cuidar (majoritariamente materno) possa viver ao menos um pouco da beleza da vida que acredito que terá no Orun (o céu).

Nossas palavras sejam sementes  
De uma nova floresta-escola  
Como Antônia foi semente  
Do futuro de outrora

(Plínio Dias)

## RESUMO

A presente tese é resultado de uma pesquisa-ação na Escola Municipal Quilombola de Educação Infantil e Ensino Fundamental Professora Antônia do Socorro Silva Machado, instituição inserida no território quilombola de Paratibe, situado no bairro de Paratibe, periferia sul do município de João Pessoa-PB. A qualificação da escola como quilombola tornou emergentes os estudos decoloniais aplicados ao currículo, além de reforçar pesquisas já consolidadas na academia quanto a: quilombismo; didática antirracista; implementação da lei 10639/03 e da lei 11645/08; decolonialidade na educação. O cruzamento desses temas proporcionou um levantamento de dados e aportes teóricos diversificados nas áreas de educação popular; educação para as relações étnico-raciais; estudos culturais e africanidades; oralidade e ensino de literatura. A descrição do campo, com metodologia etnográfica, determinou importantes temáticas para o trabalho de leitura literária, como questões ligadas a gênero, territorialidade, cultura de paz, família, ancestralidade, religiosidade e alimentação. Os dados foram coletados a partir de diário de campo, entrevistas, registros de experiências em sala de aula, círculo de cultura e práticas integrativas. Todos os sujeitos são alunos e alunas de anos finais do ensino fundamental II, membros da comunidade quilombola e da escola. A pesquisa foi autorizada pelo comitê de ética da Universidade Federal da Paraíba e, por tal motivo, todos os registros de falas e imagens de pessoas, sobretudo menores de idade, são preservados conforme a regulamentação para pesquisa com seres humanos. Inicialmente, o campo é apresentado e enseja debates sobre currículo, decolonialidade e educação quilombola a partir dos valores civilizatórios afro-brasileiros. As questões levantadas promoveram uma ressignificação da formação docente para atuar nessa modalidade de ensino, sobretudo quanto à oralidade e a um repertório de leituras afro-brasileiras. A busca por preencher essas lacunas motivou ainda uma reelaboração de saberes no campo da metodologia de ensino de leitura literária e de ações quanto à oralitura, que se revelou como importante categoria para o projeto quilombista da escola. Foram desenvolvidas diversas experiências de ensino-aprendizagem dentro e fora de ambientes pedagógicos tradicionais, ampliando percepções sobre territorialidade, corporeidade e ritualidade na práxis pedagógica da instituição. As questões sobre currículo, decolonialidade e educação quilombola foram desenvolvidas a partir de GOMES (2017; 2021), SANTOS (2023), RUFINO (2019; 2021), MALDONADO-TORRES (2020), NASCIMENTO (2019; 2022), PEREIRA (2007), HOOKS (2017; 2021), NOGUERA (2020; 2023) ARROYO (2013) e BRANDÃO (1984; 2006). Para os debates de oralidade, oralitura e ensino de leitura literária, recorre-se a ZUMTHOR (2000; 2010), ROTHENBERG (2006), BARTHES (2004), MARTINS (1997; 2021), PINHEIRO (2015; 2018), BAJOUR (2012), COSSON (2020) e LARROSA (2021) além de diversas vozes não-acadêmicas, como poetas, cantores/as, quilombolas, indígenas e lideranças religiosas. Foram realizadas diversas práticas com debates orais e oralização de poemas e narrativas curtas, destacando-se leituras de Conceição Evaristo, Cristiane Sobral, João Cabral de Melo Neto, Patativa do Assaré, Elisa Lucinda, Sônia Sultuane, Rubem Braga, além de diversas canções e de textos do próprio professor-pesquisador.

**Palavras-chave:** Educação Quilombola; Currículo e Decolonialidade; Confluência; Ensino de Leitura Literária; Oralitura; Cultura Afro-brasileira.

## **ABSTRACT**

**Title:** DECOLONIALITY AND CONFLUENCE IN QUILOMBOLA EDUCATION: Experiences in Teaching Literature and Oraliture

This thesis is the result of an action research at the Quilombola Municipal School of Early Childhood Education and Elementary Education Professor Antônia do Socorro Silva Machado, institution located in the quilombola territory of Paratibe, located in Paratibe neighborhood, southern outskirts of the municipality of João Pessoa-PB. The qualification of the school as quilombola made emerging the decolonial studies applied to the curriculum in addition to reinforcing researches that are already consolidated in academia regarding on: quilombism; anti-racist didactics; implementation of laws 10639/03 and 11645/08; decoloniality in education. The crossing of these themes provided a collection of data and diversified theoretical contributions in the areas of popular education; education for ethnic-racial relations; cultural studies and Africanities; orality and literature teaching. The description of the field, using ethnographic methodology, determined important themes for the literary reading work, such as issues linked to gender, territoriality, culture of peace, family, ancestry, religiosity and alimentation. Data were collected from field diaries, interviews, records of classroom experiences, culture circles and integrative practices. All subjects are students in the final years of elementary school, members of the quilombola community and the school. The research was authorized by the ethics committee of the Federal University of Paraíba and, for this reason, all records of speeches and images of people, especially minors, are preserved in accordance with the regulations for research with human beings. Initially, the field is presented and leads to debates on curriculum, decoloniality and quilombola education based on Afro-Brazilian civilizational values. The questions that were raised promoted a redefinition of teacher training to work in this type of teaching, especially regarding to orality and a repertoire of Afro-Brazilian readings. The search to fill these gaps also motivated a re-elaboration of knowledge in the field of teaching methodology for literary reading and actions regarding to oration, which proved to be an important category for the school's quilombist project. Several teaching-learning experiences were developed inside and outside traditional pedagogical environments, expanding perceptions about territoriality, corporeity and rituality in the institution's pedagogical praxis. The questions about curriculum, decoloniality and quilombola education were developed based on GOMES (2017; 2021), SANTOS (2023), RUFINO (2019; 2021), MALDONADO-TORRES (2020), NASCIMENTO (2019; 2022), PEREIRA (2007), HOOKS (2017; 2021), NOGUERA (2020; 2023) ARROYO (2013) e BRANDÃO (1984; 2006). For debates on orality, oraliture and teaching literary reading, we use ZUMTHOR (2000; 2010), ROTHENBERG (2006), BARTHES (2004), MARTINS (1997; 2021), PINHEIRO (2015; 2018), BAJOUR (2012), COSSON (2020) and LARROSA (2021) in addition to several non-academic voices, such as poets, singers, quilombolas, indigenous people and religious leaders. Various practices were carried out with oral debates and oralization of poems and short narratives, highlighting readings by Conceição Evaristo, Cristiane Sobral, João Cabral de Melo Neto, Patativa do Assaré, Elisa Lucinda, Sônia Sultuane, Rubem Braga, in addition to several songs and texts by the professor-researcher himself.

### **Keywords:**

Quilombola Education; Curriculum and Decoloniality; Confluence; Teaching of Literary Reading; Orality and Oraliture; Afro-Brazilian culture.

## RESUMEN

Título: DECOLONIALIDAD Y CONFLUENCIA EN LA EDUCACIÓN QUILOMBOLA: experiencias en enseñanza de lectura literaria y oralitura

Esta tesis es el resultado de una investigación-acción en la Escola Municipal Quilombola de Educação Infantil e Ensino Fundamental Professora Antônia do Socorro Silva Machado, institución ubicada en el territorio quilombola de Paratibe, ubicada en el barrio de Paratibe, en la periferia sur de la ciudad de João Pessoa-PB. La calificación de la escuela como quilombola hizo surgir estudios decoloniales aplicados al currículo, además de reforzar investigaciones ya consolidadas en la academia sobre: quilombismo; enseñanza antirracista; implementación de la ley 10639/03 y la ley 11645/08; La decolonialidad en la educación. El cruce de estos temas proporcionó una recopilación de datos y aportes teóricos diversos en las áreas de la educación popular; educación para las relaciones étnico-raciales; estudios culturales y africanidades; Oralidad y enseñanza de la literatura. La descripción del campo, utilizando metodología etnográfica, determinó temas importantes para el trabajo de lectura literaria, como cuestiones vinculadas al género, territorialidad, cultura de paz, familia, ascendencia, religiosidad y alimentación. Los datos se recolectaron a partir de diarios de campo, entrevistas, registros de experiencias en el aula, círculos culturales y prácticas integradoras. Todos los sujetos son estudiantes de los últimos años de la escuela primaria, miembros de la comunidad quilombola y de la escuela. La investigación fue autorizada por el comité de ética de la Universidad Federal de Paraíba y, por eso, todos los registros de discurso e imágenes de personas, especialmente los con menos de dieciocho años, se conservan de acuerdo con las normas para investigaciones con seres humanos. Inicialmente, el campo se presenta y da lugar a debates sobre el currículum, la decolonialidad y la educación quilombola basada en los valores de la civilización afrobrasileña. Las cuestiones planteadas promovieron una redefinición de la formación docente para actuar en ese tipo de enseñanza, especialmente en lo que respecta a la oralidad y al repertorio de lecturas afrobrasileñas. La búsqueda de llenar esos vacíos también motivó una reelaboración de conocimientos en el campo de la metodología de enseñanza de la lectura literaria y acciones relacionadas a la oralitura, que resultó ser una categoría importante para el proyecto quilombista de la escuela. Se desarrollaron diversas experiencias de enseñanza-aprendizaje dentro y fuera de ambientes pedagógicos tradicionales, ampliando percepciones sobre territorialidad, corporalidad y ritualidad en la praxis pedagógica de la institución. Las preguntas sobre currículo, decolonialidad y educación quilombola fueron desarrolladas con base en GOMES (2017; 2021), SANTOS (2023), RUFINO (2019; 2021), MALDONADO-TORRES (2020), NASCIMENTO (2019; 2022), PEREIRA (2007), HOOKS (2017; 2021), NOGUERA (2020; 2023) ARROYO (2013) y BRANDÃO (1984; 2006). Para debates sobre oralidad, oralitura y enseñanza de la lectura literaria, ZUMTHOR (2000; 2010), ROTHENBERG (2006), BARTHES (2004), MARTINS (1997; 2021), PINHEIRO (2015; 2018), BAJOUR (2012), COSSON (2020) y LARROSA (2021) además de varias voces no académicas, como poetas, cantantes, quilombolas, indígenas y líderes religiosos. Se realizaron diversas prácticas con debates orales y oralización de poemas y narraciones breves, destacándose lecturas de Conceição Evaristo, Cristiane Sobral, João Cabral de Melo Neto, Patativa do Assaré, Elisa Lucinda, Sônia Sultuane, Rubem Braga, además de varias canciones y de textos del propio docente-investigador.

**Palabras clave:** Educación Quilombola; Currículo e Decolonialidad; onfluencia; Enseñanza de Lectura Literaria; Oralitura; Cultura Afro-brasileña.

## ÍNDICE DE IMAGENS

Foto 01: Busto de Dona Antônia do Socorro (fonte: arquivo pessoal).....	24
Foto 02: Vista superior do pátio de areia, onde serão construídas 8 novas salas ( fonte: arquivo pessoal).....	25
Foto 03: Fachada externa de uma das salas de aula no piso superior da escola. (fonte: arquivo pessoal).....	26
Foto 04: mandala com valores civilizatórios afrobrasileiros. (fonte: arquivo pessoal).....	34
Foto 05: Menino brincando de boneca em sala de aula no Dia Internacional da Mulher, em 2019 (fonte: arquivo pessoal) .....	38
Foto 06: Seminário de Alimentação Saudável com destaque para produtos da comunidade, com degustação (fonte: arquivo pessoal).....	39
Foto 07: Apresentação de dança coletiva com base na obra de Jackson do Pandeiro, em 2019. (fonte: arquivo pessoal) .....	39
Foto 08: frequência na biblioteca, antes dela ser desativada em 2022 (fonte: arquivo pessoal).....	40
Foto 09: intervenção visual na fachada externa da quadra em 2019 (fonte: arquivo pessoal) ..	47
Foto 10: brincadeira com balões (fonte: arquivo pessoal).....	86
88	
Foto 11: jovens pintando os rostos como parte da brincadeira de escravos de jó (fonte: arquivo pessoal).....	88
Foto 12: ilustração de um aluno para a o poema Não Vou Mais Lavar os Pratos, de Cristiane Sobral (fonte: arquivo pessoal, prof. Plínio Dias) .....	94
Quadro 1: comparação de referências à vida rural nas canções Doce Erva e Respeita o Agro. ....	106
Foto 13: alunas se banham no rio durante trilha na mata do rio do Padre ( fonte: arquivo pessoal Plínio Dias) .....	108
Foto 14: alunos e alunas da escola comendo oliveira direto do pé (fonte: arquivo pessoal)..	110
Foto 15: página de literatura infantil Rê Tinta e o Pé de Jamelão (RIBEIRO, 2021, p. 16) ..	112
Foto 17: roda de conversa como preparação sobre o tema do Amor (fonte: arquivo pessoal).....	120
Foto 19: marginalias desenhadas em folha de poesia, feitas por aluno grafiteiro (fonte: arquivo pessoal).....	138
Foto 20: desenho destacado da marginalia feita por um aluno (fonte: arquivo pessoal).....	138
Foto 21: ilustração feita por um aluno (fonte: arquivo pessoal).....	139
Foto 22: pintura de aluna, tematizada na consciência negra (fonte: arquivo pessoal) .....	140
Foto 23: gestora, professores/as, alunos/as tocam e dançam ciranda ao redor de uma mandala produzida com os valores da escola (fonte: acervo pessoal, novembro de 2022) .....	152
Foto 24: ciranda “quebrada” no início do ano letivo de 2023 (foto: arquivo pessoal) .....	153
Foto 25: apresentação de danças de terreiro de umbanda no evento semana da consciência negra/ jubileu de ouro da escola Antônia do Socorro em 2022. (fonte: arquivo pessoal) .....	163

Foto 26: Performance Gira e Poesia, celebrando orixás femininas e Exu. (fonte: arquivo pessoal) .....	167
Foto 27: Contação de história na mata para alunos e alunas de 5º ano (fonte: canal no youtube da professora Amanda Omar. Disponível em: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=xKNQ_7bbSpg&amp;t=195s">https://www.youtube.com/watch?v=xKNQ_7bbSpg&amp;t=195s</a> acesso em: 30/10/2023) .....	171
Foto 28: Vivência na mata do rio do padre, com o coletivo pedagógico da escola quilombola Antônia do Socorro Silva Machado (fonte: arquivo pessoal).....	171

### **ÍNDICE DE GRÁFICOS**

Gráfico 1: evolução da nota do IDEB da escola quilombola Antônia do Socorro Silva Machado .....	43
Gráfico 2: distorção idade-série a cada etapa do fundamental/anos finais da escola quilombola Antônia do Socorro Silva Machado.....	44
infográfico comparativo sobre as populações carcerárias negra e branca no Brasil (fonte: site G1, acesso em: 22/01/2024) .....	133

### **ÍNDICE DE QUADROS**

Quadro 1: comparação de referências à vida rural nas canções Doce Erva e Respeita o Agro. ....	106
--	-----

### **ÍNDICE DE MAPAS**

Mapa 01: área delimitada do bairro de Paratibe, incluindo suas áreas florestais, cortada pela PB 008 (fonte: Google Maps acesso em 30/01/2024).....	170
---	-----

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO – Chão de escola: alicerce de pesquisa.....	15
PRIMEIRO CAPÍTULO – A Educação quilombola imbricando leituras .....	20
2.1 território, comunidade, cultura e escola quilombola .....	23
2.2 De como a escola (e este professor-pesquisador) se constrói através dos Valores afrodiaspóricos, (currículo quilombola e decolonialidade) .....	33
2.3. Percepções sobre os discentes nesse contexto .....	43
Exercício pedagógico-literário: O que Freire diria para Totonha? .....	49
SEGUNDO CAPÍTULO – Literatura e oralidade nas encruzilhadas da educação decolonial	51
3.1. A escola na encruzilhada.....	52
3.2. Saberes da oralidade e suas provocações à Literatura .....	57
3.1.2 Aprender a ser presença pela voz.....	60
3.1.3 aprender a aprender com outras vozes.....	63
3.2. Emergências de saberes na confluência das identidades .....	65
3.3. Em busca de uma experiência decolonial-recepcional .....	72
Exercício literário: O que Carolina diria a Emanuel .....	79
TERCEIRO CAPÍTULO – Em busca das vozes de leitores e leitoras.....	82
4.1. Eventos lúdicos .....	84
4.2. Literatura e questões de gênero .....	89
4.3. Alimentação saudável, segurança e soberania alimentar e territorialidade.....	99
4.4. Religiosidades .....	112
4.5. Leitura, ativação dos afetos e re-motivação da existência .....	116
4.6. Consciência negra, direitos humanos e luta antirracista .....	128
Exercício pedagógico - Carta para Caiana dos Crioulos .....	144
QUARTO CAPÍTULO – Ritualísticas e Percepções: Práxis docente como ação cultural através da oralitura.....	146
5.1. Literatura e oralitura: a ciranda na confluência dos eventos .....	149
5.2. Oralitura, encruzadas e curas – aprendizagens atravessadas pela religiosidade .....	157
5.3. Poesia na confluência dos espaços (Trilhas poéticas na mata) .....	168
Exercício místico-literário: O que Exu pode ter dito a Antônio .....	173
6. PARA REFAZER O PERCURSO EM ESPIRAL (CONSIDERAÇÕES FINAIS) .....	174

REFERÊNCIAS .....	178
ANEXOS .....	186
ANEXO I – Termos de anuência, de Consentimento Livre e Esclarecido, de Assentimento	186
ANEXO II - ANTOLOGIAS TEMÁTICAS .....	189
Tema 1: Relações de gênero e Violência contra a Mulher .....	189
Tema 2: Alimentação saudável, segurança alimentar e territorialidade .....	194
Tema 3: Religiosidades .....	200
Tema 4: Amor .....	203
Tema 5: Consciência negra, direitos humanos e cultura de paz .....	207
ANEXO III – Produções escritas em sala.....	213

## INTRODUÇÃO – Chão de escola: alicerce de pesquisa

Uma profissão tão carregada de dialogismo e reflexão como o magistério representa constantes convites para uma escritura memorialística que permita muito mais do que a revisão de erros e acertos do percurso. Permita o reencontro das antigas motivações comparadas com os novos desafios. Foi nesse clima que me dispus em meu percurso de doutorado: em busca de uma maior sintonia entre teorias e práticas, entre ensino, pesquisa e extensão. Por isso, lancei-me desde o princípio nas veredas da pesquisa-ação, tecida na mais sincera intenção de ver o ensino como algo que faça sentido para os sujeitos no processo, e que se possível, contribua para a superação de amarras ideológicas e epistêmicas na educação básica.

Por outro lado, há que se pensar no impacto de uma pesquisa de doutoramento para a própria atividade pedagógica em si, promovendo uma *práxis* sobre o ensino, de maneira a ampliar a percepção de professor-pesquisador. Por exemplo, alguns/mas colegas de profissão, a despeito da qualidade de seu trabalho, não conseguem ainda ver-se como produtores/as de conhecimento e até como autores/as, ou seja, sujeitos de autonomia pedagógica tal, que sejam capazes de conduzir seu planejamento para além de fórmulas curriculares generalizadas, de exercícios pouco significativos de livros didáticos, ou até mesmo de cópias estéreis na lousa.

Nesse sentido, pensar uma pesquisa cujos métodos estejam calcados no ensino e, em consequência, pensar um ensino cujas práticas estejam calcadas na pesquisa implica em construir educação como meio efetivo de mudança. Tal visão corrobora uma das tendências da pesquisa participante, como sistematiza o educador popular Carlos Rodrigues Brandão, quando há o “propósito de se constituir como um instrumento de partilha popular na produção do conhecimento social e por seu vínculo com processos mais amplos de transformação social” (BRANDÃO, 2006, p. 36). É muito comum que pesquisas desse tipo sejam aplicadas em comunidades ou contextos de educação popular não-formal. Porém, o contexto desta investigação traz a comunidade e seus saberes para o centro da ação pedagógica da escola, conferindo outro sentido para a investigação.

Conhecimento social implica, portanto, em amplas reflexões sobre como a academia dialoga com as populações a quem deve atender. Por esse raciocínio, subverte-se não somente uma ideia enraizada de que a universidade detém o conhecimento e deve comunicá-lo ao povo que não tem acesso a ela, mas também se problematiza a noção de que não se produz conhecimento sem os meios acadêmicos. Na verdade, aprender com diversos segmentos da

população e participar da aprendizagem também seriam importantes posturas do/a educador/a que repensa a epistemologia. Em outras palavras, repensar as epistemologias, respeitando os saberes e linguagens populares é um importante aspecto do que se entende hoje como decolonialidade, mas já dialoga há várias décadas com o pensamento de Paulo Freire (1996), para quem os conhecimentos manipulados na escola devem se contextualizar com os saberes das classes populares. Segundo Nilma Lino Gomes (2017), a ciência moderna foi instrumentalizada como uma forma de conhecimento com função reguladora, que conforma a ordem social em hierarquias que (pre)existem ao pesquisador, tendo este que distanciar-se da realidade para descrevê-la. Por oposição, podemos defender um conhecimento-emancipação, ou seja, uma abordagem que investigue os processos inclusive político-ideológicos que motivaram distâncias entre saber de experiência e saber teórico, e que proponha formas de superar a hierarquização dos conhecimentos (GOMES, 2017, p. 59), que é também reflexo de uma hierarquização no campo produtivo e de uma segregação social.

Por tais motivos, sinto a necessidade prévia de anunciar que certas escolhas de linguagem que se apresentarão neste percurso, além de serem reflexos de opções políticas relativas ao conhecimento a ser produzido, são também fruto da própria proposta ideológica que acercou minhas leituras, minhas experiências, a época em que escrevo e as pessoas com quem me relacionei e que muito me ensinaram. Refiro-me, entre outras coisas, à opção pelo tom de relato em primeira pessoa, pela forma de flexionar gênero, por evitar a utilização de siglas e por me referir aos sujeitos da pesquisa de forma indefinida, buscando apresentá-los como sujeitos coletivos, além de algumas digressões que poderão aparecer em notas de rodapé. Além disso, experimentei mesclar o discurso acadêmico com falas poéticas e incursões ficcionais no final de cada capítulo, como forma de concretizar literariamente o que a experiência teórica muitas vezes limita. Espero que a leitura, acima de tudo, assuma um caráter provocativo, ao mesmo tempo em que reflita o fato de que o conhecimento pedagógico, a reflexão subjetiva e literária, e o saber teórico são de tal maneira imbricados, que para mim não seria possível não enredá-los numa mesma teia da minha escritura.

Este estudo debruça-se sobre **a leitura literária na educação decolonial quilombola**. Afinal, um projeto de educação quilombola requer/convida a um contínuo processo de decolonialidade. Nesse contexto, entendo com Nelson Maldonado-Torres que “se a descolonização refere-se a momentos históricos em que sujeitos coloniais se insurgiram contra os ex-impérios e reivindicaram a independência, a decolonialidade refere-se à luta contra a lógica da colonialidade e seus efeitos materiais, epistêmicos e simbólicos.” (MALDONADO-

TORRES, 2020, p. 36). Nesse sentido, posso compreender a ação decolonial como uma ruptura com fronteiras e marcadores de diferenças enraizadas. Uma educação decolonial, por consequência, deve ser entendida como processo crítico, indo ao sentido radical de “crítico”: gerador de crise. Por isso, tais questões abrem possibilidades de rupturas com qualquer “paz” aparente, uma vez que, ainda segundo MALDONADO-TORRES (2020), o colonizado não deve ser entendido como cordial ou dócil.

Nesse trabalho de inserir uma ação decolonial na emergência de uma pedagogia crítica, investigando processos curriculares, é que desejo posicionar minhas experiências literárias e meus/minhas parceiros/as de leitura no contexto de escola que serve a uma comunidade quilombola. Para tanto, trata-se de investigar: como a leitura literária pode constituir um currículo decolonial quilombola?

Tal questão se impõe pela necessidade de participar da construção da Escola Municipal Quilombola Antônia do Socorro Silva Machado, localizada em Paratibe, na zona sul do município de João Pessoa-PB. Nessa instituição, atuo como docente de língua portuguesa nos anos finais do ensino fundamental desde 2015, e ali tenho sentido contínuas demandas que envolvem uma *práxis*. É chegado o tempo de refletir teoricamente sobre as mais diversas práticas já experienciadas, reformulando estratégias e constituindo novas relações pedagógicas. Por isso esta pesquisa tem como objetivo central investigar a recepção da leitura literária a partir da construção curricular da referida escola, em diálogo com teorias da decolonialidade, os valores civilizatórios afrobrasileiros, as leis 10639/2003 e 11645/2008, e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (BRASIL, 2012). Nesse sentido, a leitura literária tem sido fundamental, mas revelou-se também a importância de promover diálogos em torno de outras modalidades de experiência estética com a palavra. Refiro-me ao campo de estudo hoje denominado de oralitura – conjunto de práticas orais que perpassam dimensões de corporeidade em diversas vivências comunitárias.

Para cumprir a missão acima foram traçados os seguintes objetivos específicos: 1. Refletir a construção curricular da Escola Quilombola Antônia do Socorro Silva Machado e suas interfaces com diversos princípios e modalidades da educação; 2. Refletir aspectos da decolonialidade com as teorias literárias recepcional e identitária, bem como da oralitura, com foco em vivências de ensino-aprendizagem; 3. Refletir sobre o processo pedagógico de ensino de leitura literária na escola Quilombola Antônia do Socorro Silva Machado; 4. Constituir experiências de oralitura com um grupo de alunos e alunas da escola Quilombola Antônia do

Socorro Silva Machado, integrando saberes que se encruzam poeticamente com a corporeidade, a oralidade, a visualidade e escrita.

Cada um dos objetivos listados acima motiva um capítulo desta tese. Assim, no primeiro capítulo, realizo uma descrição do contexto escolar e comunitário, debatendo a emergência do debate curricular na instituição, ao passo que os processos identitários da comunidade usuária e o coletivo pedagógico (professores e professoras, estudantes, funcionários e funcionárias, além da gestão) se consolidaram durante os últimos anos, sobretudo os que foram vividos por mim desde que ali ingressei. Os procedimentos de pesquisa utilizados foram a etnografia, através de observação participante em reuniões, depoimentos e análise de documentos e estudos anteriores.

Dessas reflexões emerge o foco do segundo capítulo, que é o debate sobre como a constituição curricular da instituição afetou o modo como lido e (re)elaboro os meus saberes e a minha ação docente. Entre as encruzilhadas que se apresentam nesse percurso, discuto o modo como a oralidade, a ancestralidade, a ludicidade e a religiosidade redimensionaram minhas noções de ensino de língua portuguesa e me deram novos parâmetros acadêmicos para a teorização literária. Outras vozes me constituíram, nesse sentido: além dos teóricos da academia, poetas, cantores e cantoras, escritores e escritoras, espíritos caboclos, alunos e alunas, colegas de profissão, também me deram contribuições. Essa tentativa de aproximação decolonial da teoria me moveu também a investigar oralitura e uma diversidade de práticas de ensino de leitura literária.

A partir do terceiro capítulo, com o objetivo de refletir sobre o processo pedagógico de ensino de leitura literária na Escola Quilombola Antônia do Socorro Silva Machado, busquei sistematizar os registros de participação de alunos e alunas de nono ano em aulas de leitura literária, através dos instrumentos de gravação de áudio e diário de itinerância, tendo a pesquisa-ação como orientação metodológica. Ante o fato de que parte considerável das ações de pesquisa foi realizada como professor-regente de Língua Portuguesa daquelas turmas, os registros levam em conta o processo de constante reelaboração dos planos e seleção dos textos apresentados nas atividades.

Já o quarto capítulo apresenta e reflete experiências realizadas com a oralitura, combinando a narrativa do vivido com vozes e depoimentos (respeitando o anonimato dos sujeitos), além de análises dos registros obtidos em diversas experiências conduzidas para além do espaço instituído da sala de aula, defendendo o princípio de que a ação docente não se restringe a apenas um espaço – a sala de aula – e uma função – o ensino. Assim, as experiências

desse capítulo refletiram sobre ações como a ciranda, sobre dimensões da religiosidade encruzada à etnicidade, e a espaços alternativos para a construção de novos marcos pedagógicos de uma educação outra.

## PRIMEIRO CAPÍTULO – A Educação quilombola imbricando leituras

Precisamos entender que vale mais uma sociedade onde todos vivam bem na vida coletiva do que uma sociedade onde a maioria trabalha para o bem-estar de poucos. (Elisa Lucinda)

Julgo necessário iniciar esta pesquisa alinhando o modelo de educação almejado com a sociedade brasileira. Na verdade, com um projeto de sociedade brasileira. Esta questão me parece fundamental no contexto de transição atual, em que modelos educacionais vêm sendo defendidos e atacados, à medida que pessoas têm posto em choque (o contrário de diálogo) suas tendências ideológicas. Trata-se de um campo tão sensível das políticas públicas que a troca de gestores, agentes do poder executivo ou até mesmo de terminologias aplicadas ao cotidiano escolar transformam diretamente os efeitos da ação pedagógica. Como as reformas da educação e do currículo têm sofrido constante influência do processo de alternância de poder político-econômico, esta pesquisa se inicia, portanto, pela conformação com um projeto de sociedade, qual seja, aquele proposto na constituição de 1988 e fortalecido com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - lei 9394/96), que define educação em seu artigo 1º: “A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.” (BRASIL, 1996)

Estabelecendo o alicerce de toda a organização do nosso trabalho, a LDB garante, pois, que uma ampla rede de saberes e agentes atenda para a consolidação de um projeto de sociedade. Como nestes princípios listados no artigo 3º: “[...] II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; IV – respeito à liberdade e apreço à tolerância [...]” (BRASIL, 1996). Apesar dessas condições serem ignoradas por muitos profissionais, gestores, legisladores e membros do poder executivo, elas nos servem de combustível para a luta por uma sociedade baseada na diversidade e na defesa radical da democracia.

Contudo, é possível perceber que, historicamente, as escolas têm sido organizadas de forma avessa a princípios democráticos. Isso pode ser percebido inclusive em um currículo que silencia saberes originários de outras matrizes que não a europeia. Essa constatação enseja uma série de premissas: Se as contribuições epistemológicas das várias etnias na formação brasileira são descaracterizadas a partir de marcos e pontos de vista eurocêntricos? Se a própria concepção

de organização social escolar, com suas regras, rotinas, disciplinamentos, avaliações, distribuições humanas, segue um modelo societário que remonta a vários séculos de colonização? E se as leituras impostas pelos agentes educacionais são moduladas em categorias exógenas à realidade das comunidades tão diferentes? Podemos garantir o pluralismo determinado pela LDB sem um mergulho no conhecimento de todas as matrizes culturais brasileiras?

Nessa perspectiva, Luiz Rufino defende que “a problemática do conhecimento é fundamentalmente étnico-racial” (RUFINO, 2019, p. 12). E se, com Miguel Arroyo, compreendemos que os sujeitos que adentram a escola marcados pela diversidade são “sujeitos de histórias, culturas, valores e conhecimentos e exigem reconhecimentos” (ARROYO, 2013, p. 147), portanto, compreendemos que há um efeito de baixa autoestima e silenciamento de quem possui saberes que não são credibilizados nas estruturas de divulgação do conhecimento.

Diante da emergência de uma educação para as relações étnico-raciais, cuja orientação iniciada na lei 10639/2003 proporcionou um amplo conjunto de reflexões, pesquisas e novas orientações de ensino, uma parcela da comunidade acadêmica passou a observar que o objetivo precípua dessa legislação é fundamentar novos parâmetros epistêmicos, que descolonizem os saberes, combatendo um sequestro histórico de relações em que o brasileiro não reconhece suas origens e não valoriza os aspectos culturais de sua comunidade. Eis porque, no contexto atual, em que reconhecemos e desejamos fortalecer a diversidade brasileira em todos os seus aspectos, cumpre revisar cada possível elemento que estruture essa diversidade. E um deles é justamente a noção de comunidade. Nas palavras de Carlos Rodrigues Brandão e Maristela Correa Borges:

A que se opõe a comunidade? Ao que tenta revertê-la à sociedade e, da sociedade, ao mercado globalizado. De maneira não muito distante de Maffezoli e Bauman, a comunidade é o lugar humano da vida. Desde tempos antigos foi e segue sendo o lugar social arrancado da natureza, ou nela encravado ainda, em que pessoas, famílias e redes de parentes e “comuneiros” reúnem-se para viver suas vidas e dar, entre palavras e gestos, um sentido a ela. Em termos modernos, a comunidade é o lugar da escolha. É a associação – quanto mais livre e autoassumida melhor – de pessoas que se congregam para serem, em meio a um mundo como o da grande cidade, o que desejam ser nela, ou por oposição a ela. (BRANDÃO e BORGES, 2014, p. 2)

Temos aqui, portanto, um ponto de partida para construção de uma reflexão epistemológica: um estar no mundo que, quanto mais definido e assumido pelos sujeitos, mais propício a uma aprendizagem motivada. No momento em que nossa escola assume uma

identidade com a comunidade que se serve dela, ajuda-a a definir sua posição nesse mundo de globalização neocolonialista. Permite-me a chamar de neocolonialista porque, na dinâmica da comunicação de massa mais recente, sentimos cada vez mais intensamente um processo de apagamento das tradições e saberes tradicionais, para a aceitação quase inconsciente pelos indivíduos de uma cultura nova, moderna, urbana, de integração civilizadora, conectada, onde a identidade local e tradicional vem sofrendo refluxo.

Em oposição, advogar por outro modelo significa escolher outros termos, como mundo cindido, desencantado, balizado em dicotomias, do esquecimento, onde se nega a ancestralidade. Tomo essa posição política na condução da minha ação educativa e epistemológica também dialogando com Miguel Arroyo:

Com o culto às cidades se decreta o desaparecimento do campo. Com culto à industrialização se decreta o desaparecimento de outras formas de produção como ultrapassadas. Com o culto ao progresso científico e ao futuro se decreta o desaparecimento dos saberes ancestrais, da tradição e se apagam as vivências do passado e do presente. O mais grave é que se decreta o desaparecimento dos coletivos humanos que estão atolados nas vivências do presente e em formas de produção da existência supostamente pertencentes ao passado. (ARROYO, 2013, p. 263)

Tudo isso opera o que Luiz Rufino (2019) denomina de injustiça cognitiva. Esse processo é tão forte que nos levaria até mesmo à provocação: ainda haveria comunidade? Trabalhar sua defesa é nadar contra a corrente?

Somente tais provocações já subjazem importantes motivos para esta pesquisa, mas me permito subvertê-las: quando saberes de uma comunidade tradicional são invisibilizados pela modernização colonizadora, eles deixam de ser importantes para a manutenção das dinâmicas da vida e convivência com a natureza - fonte de recursos essenciais à sobrevivência? E, em face dessa reflexão, vale acrescentar o pensamento de Nelson Maldonado-Torres:

enquanto a modernidade ocidental atingiu uma identidade ao inventar uma narrativa temporal e uma concepção de espacialidade que a fez parecer como o espaço privilegiado da civilização em oposição a outros tempos e espaços, a busca por uma outra ordem mundial é a luta pela criação de um mundo onde muitos mundos possam existir, e onde, portanto, diferentes concepções de tempo, espaço e subjetividade possam coexistir e também se relacionar produtivamente. (MALDONADO-TORRES, 2020, p. 36)

Alinhar-se com essa perspectiva convida a observar, refletir, descrever e analisar primeiramente os ambientes que determinam meu trabalho.

## 2.1 território, comunidade, cultura e escola quilombola

A Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Quilombola Professora Antônia do Socorro Silva Machado se apresenta pelo nome de sua fundadora, que há mais de cinquenta anos começou a dar aulas multisseriadas para as crianças da vizinhança em sua própria casa, de maneira que muitos pais e até avós de estudantes atuais da instituição já foram alunos e alunas da finada professora<sup>1</sup>. Na verdade, suas experiências de ensino datam desde os anos 1950, quando ela ainda tinha apenas o antigo curso primário e, segundo relatos, preocupava-se em ensinar dentro de moldes tradicionais, inclusive com castigos, marcantes de sua época, como registra-se na pesquisa de Ygor Cavalcante (2013):

No que diz respeito às metodologias de aprendizagem adotadas pela professora, descobrimos que esta era mediada pela existência de castigos e punições aos educandos e educandas, em especial aqueles que não aprendiam ou que eram desobedientes em sala de aula. Com esse estereótipo rigoroso em sala de aula, ganhava prestígio e valor perante a Comunidade, além disso, o material didático que conseguia era doação do governo municipal. Entendemos que essa mentalidade rigorosa que Dona Antônia Socorro exercia, fazia parte da época em que viveu, pois era valorativo em pleno regime militar, adotar tal rigor pedagógico sobre os educandos. (CAVALCANTE, 2013, p. 103)

Ressalta-se que a professora Antônia foi desenvolvendo sua formação pedagógica em paralelo à ascensão profissional, tornando-se diretora da escola desde a fundação oficial pela prefeitura, em 1972, quando a instituição se chamava José Peregrino de Carvalho. Esse dado revela transição da visão pedagógica da professora, ao mesmo tempo que demonstra uma origem colonializada da instituição, pois, como será comentado adiante, tratava-se de uma pedagogia punitivista que impunha métodos preconcebidos. Outro dado interessante que revela algum tradicionalismo da escola é a pouca variação no corpo gestor, pois em cinquenta anos de história, apenas três pessoas exerceram essa função ali. Dona<sup>2</sup> Antônia ali permaneceu até seu falecimento, transferindo o cargo para a professora Estela Maria Reis de Carvalho, que por sua vez passou a direção geral dezoito anos depois para a professora Jandira Pontes de Moraes de

---

<sup>1</sup> Antônia do Socorro Silva Machado nasceu em 03 de março de 1930 e faleceu em setembro de 1992. Começou sua caminhada pedagógica ensinando na sua casa na comunidade, sendo ela mesma uma herdeira das propriedades da área. Era bem-querida e sempre bem-referenciada nos relatos. Por esse motivo, sua morte causou a imediata mudança no nome da instituição.

<sup>2</sup> “Dona Antônia” e “Dona Toinha” são os termos mais usados na escola entre contemporâneos e contemporâneas, para se referirem à fundadora.

Sousa, que permaneceu ali até o ano de 2023, preparando-se para aposentadoria. Na imagem a seguir, temos o busto de Dona Antônia, relevante marco visual na fachada da escola, e que, nos últimos anos, ganhou uma decoração com cores afro em seu pedestal:



*Foto 01: Busto de Dona Antônia do Socorro (fonte: arquivo pessoal)*

A estabilidade da gestão parece cativar o apoio da comunidade e corpo técnico e docente. Os professores e professoras que formam o quadro de efetivos, por exemplo, dificilmente pedem remoção para outras unidades, o que me leva a interpretar (e defender) que se trata de um ambiente estável para as relações profissionais, a despeito de ter ali uma rotina muito desgastante.

O espaço escolar também sofre poucas alterações, sendo a última, uma reforma que data do ano de 2010, quando inclusive foram construídas mais salas e ginásio coberto, permitindo que a escola receba mais de mil alunos/as, sendo hoje uma das maiores da rede municipal, já demandando por construção de novas salas e outros espaços de aprendizagem. Como exemplo, a precária sala de informática e a biblioteca foram desinstaladas no ano de 2022 para virarem salas de aula. Além disso, as especialistas (apenas uma psicóloga, uma assistente social, duas supervisoras e uma orientadora para todo o corpo discente) tem que fazer todos os atendimentos na sala de direção. Uma reforma foi iniciada no final de 2023, com o objetivo principal de ampliar o número de salas, o que reduz os espaços de circulação aberta e integrativa. Segundo dados do censo escolar, no ano de 2022 havia 1638 alunos e alunas matriculados/as em diversos segmentos, desde a educação infantil até a educação de jovens e adultos. Desse total, calcula-se que 155 estudantes da instituição fossem quilombolas.

Como se vê, as estruturas gerais ali ainda são precárias e limitadoras à aprendizagem. Os espaços abertos são uma área lateral agricultável que recebe muito lixo jogado pelas janelas, além de um campo de terra batida com um cajueiro antigo e poucas árvores, onde todos/as estudantes ficam no intervalo, geralmente conversando, caminhando, jogando bola (futebol ou baleado) e dançando funk. Também é para ali que turmas se dirigem quando há falta de professores/as, o que geralmente contribui para as salas de aula próximas ficarem bastante barulhentas. E talvez esse seja o maior problema ambiental da nossa escola: o barulho excessivo, combinado com salas quentes, atrapalha decisivamente a aprendizagem e o diálogo. Digo salas quentes porque, muitas vezes, ou ligamos o ventilador ou nos fazemos escutar. Certamente esse fator foi determinante para esta pesquisa, pois muitas gravações realizadas durante as aulas não puderam ser registradas por excesso de ruídos. Nas fotos a seguir, vemos alguns desses espaços:



*Foto 02: Vista superior do pátio de areia, onde serão construídas 8 novas salas (fonte: arquivo pessoal)*



*Foto 03: Fachada externa de uma das salas de aula no piso superior da escola. (fonte: arquivo pessoal)*

Nas imagens, fica evidente o quanto fatores ambientais foram desconsiderados na organização da escola. Por um lado, no pátio de areia, poucas árvores proporcionam sombra efetiva para as interações entre alunos e alunas. Por outro, as paredes vazadas não amenizam o calor e ainda contribuem para que os ambientes tenham péssima acústica.

O fator ambiental da acústica também é motivado pela grande quantidade de alunos e alunas em todas as turmas, fato que ocorre porque a escola atende a grande demanda de famílias que vem inclusive de outros bairros e, uma vez que Paratibe e suas cercanias tem crescido bastante na última década, somada com a crise econômica que tirou muitas famílias da classe média (tirando filhos e filhas de escolas particulares), passamos a ter diversidade crescente do nosso público. Por isso, tornamo-nos, sim, uma escola quilombola, mas somente uma parte do corpo discente assim o é. Precisamos, pois, reelaborar a todo momento as nossas motivações identitárias para ajudar cada estudante quilombola a posicionar-se numa estrutura em que ele/ela, na prática, ainda é minoria.

No entanto, como se trata de um espelho da realidade étnico-racial brasileira, a maior parcela do público da escola é constituída de pretos/as e pardos/as, o que reforça sobremaneira a emergência dos debates raciais em sala de aula, bem como das referências afrodiaspóricas. Outro fator que impacta nas questões pedagógicas são as composições familiares. Como afirma, em entrevista para esta pesquisa, uma especialista da instituição:

Você vê que a maioria das mulheres, elas engravidam cedo. A gente vê que as mães são muito jovens lá. Mulheres a grande maioria com 36, 38, elas já são mães de 3 filhos, ou 5, 6 filhos, ou seja, tem aquela coisa da gravidez na adolescência. E aí o parceiro também é novo né. Ela já era jovem demais, o parceiro também. Então geralmente essa primeira relação aí não dá certo. A gente escuta bastante isso. Há uma troca de parceiros durante essas fases.

Então muitas vezes são 3 filhos de 3 pais diferentes. Isso é um fator que interfere, que fica complicado pra que não haja esse acompanhamento (...) Na nossa comunidade lá da escola, engravidar cedo traz um certo respeito pras meninas, entende? Elas tem alguém, elas tem uma casa, muitas vezes pra dizer que é uma chefe de família, pra dizer que tá casada. (entrevista concedida em fevereiro de 2023)

Essa realidade cultural ganha ainda mais relevância porque estamos falando de pessoas que vivem em comunidade tradicional. As famílias que habitam em Paratibe, localidade situada na zona sul da cidade de João Pessoa, estão assentadas e documentadas há cerca de duzentos anos na referida área, transferindo de geração para geração suas terras, fazeres cotidianos e práticas culturais, permitindo, portanto, sua consideração como comunidade quilombola, mas se as composições familiares se transformam rapidamente? É possível entrever como se perpetuará a noção de comunidade tradicional?

Como se perceberá uma comunidade tradicional depois que for atravessada por uma rápida transição populacional em seu entorno? Não que essa questão emerja de qualquer necessidade de “preservar” a cultura local, mas faz-se necessário construir uma percepção mais detalhada sobre os conhecimentos adquiridos com a realidade sociofamiliar, posto que as microrrelações são determinantes para pautar caminhos pedagógicos e de pesquisas, mas sobretudo afirmações socioculturais e identitárias. Um exemplo muito claro é a temática das relações de gênero. Em outro momento da entrevista, a especialista também comenta:

(...) Existe esse poder na comunidade: quando elas conseguem casar, quando conseguem engravidar, isso não é visto como algo negativo, muitas vezes é visto como algo bom, principalmente quando o pai assume, quando às vezes vai pra casa da sogra, aí vai trabalhar pra sustentar, enfim. Mas a gente percebe que eles se separam, e se separam de fato, tanto eles como dos filhos. Eles não conseguem separar a relação pra continuar acompanhando os filhos (...) Uma outra coisa que é assim, gritante: Essa coisa do machismo: eles acham que resolver as questões na escola é pra mulher. (entrevista concedida em fevereiro de 2023)

Da fala também fica exposta a importância de uma abordagem de interseccionalidade, em que o recorte de gênero nos trabalhos pedagógicos e, por conseguinte, de pesquisa, deve ser entrecruzado com a abordagem de raça. Por interseccionalidade, entendo com Akotirene (2018) que as disposições político-ideológicas de gênero, raça e classe sofrem com hegemonias e que, no trânsito das lutas do século XX, registrou-se claramente uma hierarquia social em que a mulher negra, por exemplo, veio frequentemente abaixo das mulheres brancas (no feminismo) e abaixo dos homens negros (na luta antirracista). Em outras palavras, trabalhar com a

interseccionalidade proporciona a mulheres negras a luta por lugar de fala em pautas que, mesmo focadas na inclusão e equidade, tiveram e ainda têm invisibilidades.

Outro aspecto cultural que se pode problematizar dessa rápida transição populacional é as perdas quanto à ancestralidade, quanto ao vínculo entre gerações. Muitos jovens, por exemplo, tem sofrido com crescimento da violência. Tanto pela realidade familiar diferenciada e com vínculos mais frágeis, quanto pelos óbitos intensificados pela crise de saúde pública nos últimos anos (pandemia e sucateamento do Sistema Único de Saúde), bem como pelos casos de violência que atravessa racismo, facções e extermínio (afinal, Paratibe hoje é um quilombo urbano), quando a comunidade não se vê na sua ancestralidade, deixa avançar silenciosamente um esquecimento. E Luiz Rufino adverte: “combater o esquecimento é uma das principais armas do desencante do mundo. O não esquecimento é substancial para a invenção de novos seres, livres e combatentes de qualquer poder colonial” (RUFINO, 2019, p. 16). É justamente o esquecimento que indica o fato de que parte da comunidade é invisível até para si mesma. Muitos ali ainda não se reconhecem quilombolas, alguns considerando que tal status é até nocivo. Para além da visão estereotipada de quilombo como “área de escravos fugidos”, a prescrição legal no Brasil assegura, no Decreto 4887 de 2003, o conceito de quilombo:

Consideram-se remanescentes das comunidades dos quilombos, para os fins deste Decreto, os grupos étnico-raciais, segundo critérios de autoatribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida (BRASIL, 2003, sp).

Por tais critérios, a comunidade de Paratibe, que já existia enquanto quilombo mas não se identificava assim, passou também a construir sua identidade dentro do espaço urbano da cidade de João Pessoa, visto que a especulação imobiliária tem feito graves transformações ali e, onde antes havia grandes sítios ocupados por várias gerações de dezenove núcleos familiares de pessoas negras, passou-se a dividir espaços com granjas sem relação direta com a terra e a cultura local, como afirma Maria Ronízia Gonçalves:

A principal marca dessas granjas particulares são seus muros. Muros enormes em altura e extensão fazem parte da paisagem de Paratibe desde que novos proprietários entraram na área. São chácaras de luxo, com pista de motocross, piscina, quadras, entre outros espaços de lazer, tudo o que não existe na comunidade. Ilhas cercadas por um mar com o qual não querem contato. Estão em Paratibe, mas não são de lá. Estão na comunidade, mas não convivem com ela. Áreas que proporcionam lazer e divertimento a seus ocupantes, mas não a seus verdadeiros donos. Proprietários que desconhecem por completo as regras de construção ou ignoram a existência de pessoas naquela comunidade, e assim constroem seus muros sem sequer deixar espaço para as pessoas

caminharem com dignidade, sem precisar fugir dos carros. (GONÇALVES, 2010, p. 69)

Essa configuração espacial, incoerente com o meio, representa, por consequência, fratura nas concepções socioculturais e tradições de populações que guardam vínculos ancestrais, proporcionando, aos poucos, diversos apagamentos ou desenraizamentos que podem ser percebidos ainda como processo colonial. Segundo Maria Estela Ramos (2007), as noções burguesas de propriedade tornaram-se normas sociais que representaram contraponto aos territórios populares que, por sua vez, compõem mais do que apenas precarização e pobreza, mas sobretudo uso coletivo de espaços, proteção de grupo, vida religiosa, meios de subsistência. Foi esse amplo conjunto de noções que configurou o conceito de “tradicional” a várias comunidades afrodescendentes. Como afirma a mesma autora: “Não foram apenas os espaços físicos destituídos, mas também as relações sociais estabelecidas ao longo do tempo nos territórios urbanos e que eliminaram parte da história, da cultura e da memória dos afrodescendentes, estruturadoras de seus modos de vida” (RAMOS, 2007, p. 98-9).

Em diálogo com as ideias de Guattari, Patrícia Gomes Rufino de Andrade reflete que uma comunidade quilombola define-se quando identifica sua singularidade, ao criar “suas próprias referências práticas e teóricas” (ANDRADE, 2018, p. 46) e, em sua singularidade, aquela população percebe suas possibilidades de reelaboração, com autonomia e criação, de sua trajetória de vivências e sobrevivências, ressignificando suas experiências históricas e no cotidiano. No caso dessa pesquisadora, que acompanhou o quilombo de Monte Alegre, no Espírito Santo, a singularidade ali reside na ritualidade, nos festejos e expressões culturais (no caso, a dança do caxambu), que fortalece a territorialidade: “as identificações culturais são fortalecidas a partir das celebrações nos festejos e são dramatizadas e assumidas no cotidiano” (ANDRADE, 2018, p. 70).

Foi possivelmente o gatilho da perda territorial e do esquecimento cultural que motivou a comunidade de Paratibe, organizada como associação comunitária, após o reconhecimento pela Fundação Cultural Palmares, a acionar o ministério público por políticas públicas municipais que, tanto lhe reconhecessem como quilombola, quanto proporcionassem direitos específicos. Uma das demandas centrais foi para que a escola Antônia do Socorro tivesse um modelo pedagógico específico, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (BRASIL, 2012). Foi assim que a escola Antônia do Socorro viu-se aos poucos demandada a uma educação quilombola, fato oficializado em documentação da

prefeitura em 2019<sup>3</sup>, mas com várias experiências de mais de dez anos, o que inclui uma formação continuada, que aconteceu entre os anos de 2016 e 2020 e foi decisiva para adquirirmos identidade em nossas práticas. Contudo, a descontinuidade dessa política de formação é problemática, devido às grandes mudanças na equipe docente em pouco tempo.

Na fala a seguir, de Joseane da Silva, líder da comunidade, sustenta-se que as transformações na escola são uma conquista inclusive territorial:

A gente tinha uns dez, doze núcleos, mas contando com outros, foram chegando, ficou mais ou menos uns vinte núcleos. Por que núcleo? Por que foram vendendo as áreas, e foram construindo casas e foram construindo granja e aí o quilombo ficou bem reduzido. Mas a resistência é grande. A Luta é maior ainda. Porque a cada momento que a gente fala em resistência, fala em negro, fala em comunidade quilombola, é uma luta que a gente tem que enfrentar diariamente, constantemente. É fácil? Não. Não é fácil. E assim, quando a gente conseguiu o processo dentro da escola, foi uma fortaleza, para o processo de regularização de todo o território da comunidade quilombola de Paratibe. Eu parableno os professores que adentraram nesse processo, que colocaram em prática a formação quilombola, que eu acho hoje, como comunidade, eu escuto das mães e sinto essa falta de retomar esse processo da formação continuada dentro da escola quilombola. Então, é importante que isso aconteça, que isso dê sequência, porque são nossos jovens, nossas crianças que vão dar continuidade a todo o processo da comunidade quilombola. Isso pra gente dá fortaleza. Eu só tenho a parabenizar todos vocês que estão nesse processo. Não é nada fácil escutar dos filhos da gente que tão dentro da escola, e escutar que existe preconceito dentro da escola. Que a gente sabe que tem professores que não estão aderindo o processo. Porque não estão aderindo o processo? É importante pra gente! Porque a gente tem uma história pra dar continuidade. A gente tem uma vivência. E tão querendo embranquecer o quilombo e isso não é legal. Isso não é bom. A gente percebe nas crianças que elas tão querendo ficar embranquecida. Como? Esticando os cabelos. Isso não é legal. Pessoas que tiram foto e colocam lá na foto, uma cor, embranquecendo aquela foto. Isso também está mostrando que ela não está se aceitando como negra. Se a escola está fazendo um trabalho de reconhecimento, de resgate, a gente não vai ter mais isso. Existe o preconceito? Existe, mas se a gente diminuir, a comunidade só tem a ganhar, e a escola mais ainda. E olha só: como escola quilombola, ela tem muito a crescer. Muito mesmo. Agora cabe uma união de todos. Não só a direção, não só os professores, não só a coordenação, nem limpeza, mas eu acho que num geral, se todos estamos juntos, unidos pra um só propósito, de educar essas crianças e buscar esse resgate nessas crianças, nesses jovens, eu acredito que nós só temos a ganhar. É ó: eu vou dizer uma coisa a vocês: Pra mim, não é fácil e nem vai ser, a cada momento eu sofro preconceito, a cada momento eu sofro represália, porquê? Porque eu sou uma negra, mulher e atrevida. Porquê? Porque eu estou buscando o que é bom pra comunidade. O que é histórico da

---

<sup>3</sup> Segundo o Termo de Compromisso e Ajustamento de Conduta N°001/2016, estabelecido entre a Prefeitura de João Pessoa, o Ministério Público Federal e a Associação da Comunidade Negra de Paratibe, a escola deve ter seu corpo docente capacitado para atuar conforme as diretrizes curriculares nacionais para a educação quilombola (BRASIL, 2012)

comunidade. O que é nossos direitos, o que é nossas reivindicações. Qual é? São poucas. As reivindicações do quilombo são poucas. Primeiro, respeito, educação e continuidade. Não precisa de mais nada. (palestra proferida no dia 24 de novembro de 2022<sup>4</sup>)

A fala da líder Joseane entrelaça perdas e conquistas nos campos da territorialidade e da cultura, destacando que o processo de afirmação quilombola, que perpassa a identidade negra, o direito ao usufruto da terra como propriedade comum e ao respeito e continuidade dos seus saberes tradicionais. Em sua pesquisa de mestrado dentro da nossa escola e da comunidade, Heloísa Marinho Cunha (2017) reflete com Arruti que o termo quilombola, a partir da constituição de 1988, ressemantizou-se em torno de três categorias: etnicidade; remanescência; uso comum da terra. Para a pesquisadora, “historicamente, o movimento quilombola simboliza um processo de luta pelo direito fundamental de existir coletivamente com seus usos, seus costumes, suas formas de organização, sua cultura. Essa ancestralidade, tradição, memória, são perpetuadas nas terras de uso comum” (CUNHA, 2017, p. 83). Heloísa também nos ajuda a compreender um outro motivo pelo qual Joseane afirma que incomoda: a propriedade de uso comum representa outro modo de produção e “contrariam a lógica tradicional da propriedade privada” (CUNHA, 2017, p. 84).

Os quilombos incomodam com sua divergência de concepção de propriedade, mas todo um modo de vida diferenciado também pode conduzir à problematização das estruturas hegemônicas, como por exemplo a noção de comunidade tradicional, pois como defendem Carlos Rodrigues Brandão e Maristela Borges,

elas (as comunidades) não são tradicionais porque aos olhos de quem chega opõem-se ao que, segundo “eles” é moderno. São tradicionais porque são ancestrais, porque são autóctones, porque são antigos, resistentes anteriores. Porque possuem uma tradição de memória de si mesmos em nome de uma história construída, preservada e narrada no existir em um lugar, por oposição a quem “chega de fora”. (BRANDÃO e BORGES, 2014, p. 14)

É por essa ancestralidade e resistência que Nego Bispo define quilombo como contra-colonial. Como ele afirma em várias entrevistas e palestras, só é decolonial quem já foi colonizado, e o quilombo não foi colonizado<sup>5</sup>. Por esse motivo, percebo que nossa escola não

---

<sup>4</sup> Realizamos o I Encontro de Saberes Escola-Comunidade no dia 24 de novembro de 2022, ocasião em que a líder Joseane (mais conhecida como Ana) abriu os trabalhos de três mesas redondas sobre saberes da comunidade, sobre formação continuada e sobre práticas de ensino.

<sup>5</sup> Essa afirmação pode ser encontrada em vários vídeos na plataforma youtube, mas um bom vídeo para sintetizar as ideias desse pensador está em [https://www.youtube.com/watch?v=OehRhw3Dp\\_U&t=3082](https://www.youtube.com/watch?v=OehRhw3Dp_U&t=3082)

pode se afirmar contra-colonial. Se ela passou por todo um processo de colonialidade, no que Nego Bispo chama de “escola escriturada”, agora ela faz sua volta inversa, reelaborando seus fazeres para ajudar a comunidade a fortalecer sua contra-colonialidade. No caso específico de nossa instituição escolar, fomos convidados/as ou convocados/as a repensar o nosso conceito de saberes tradicionais, relações comunitárias, valoração do conhecimento, funções da escola, currículo e ação pedagógica. Mas poderíamos construir um modelo de escola diferenciado, sendo professores que, como disse Brandão e Borges, vêm “de fora”, vêm com saberes pré-concebidos, em um currículo pré-determinado e com livros didáticos engessados?

De certa forma, essa inquietação pode ser percebida em diversas pesquisas de agentes de dentro e fora da escola. A diversidade de trabalhos acadêmicos tem buscado pesquisar com a comunidade e sistematizar os saberes e a história local, oferecendo um grande campo de investigação: Ronízia Gonçalves (GONÇALVES, 2010), desenvolveu um relatório antropológico com vasta documentação e fontes orais sobre a história e formação da comunidade, para fundamentar as ações do INCRA que oficializaram a identificação territorial quilombola; em dissertação de Geografia, Ygor Cavalcante (CAVALCANTE, 2013) refletiu sobre as implicações da geografia escolar para a educação quilombola em Paratibe; Iany Costa (COSTA, 2016) desenvolveu pesquisa de mestrado em Direitos Humanos analisando os impactos da demarcação quilombola e da afirmação identitária na comunidade; Heloísa Marinho Cunha (CUNHA, 2017) desenvolveu uma pesquisa qualitativa sobre a escola, analisando os seus documentos, entrevistando docentes e realizando práticas junto com discentes, investigando a construção das práticas sobre as relações étnico-raciais e os direitos humanos; Em tcc de Educação do Campo, Paulo Aranha (ARANHA, 2017) fez diversas entrevistas e investigou a formação e história da escola Antônia do Socorro desde sua fundação, bem como a importância de sua fundadora; já a dissertação em Artes de Amanda Omar (OMAR, 2018) relatou diversas experiências artísticas, sobretudo com o teatro do oprimido, no ensino fundamental I na escola, e apontou a emergência de um trabalho antirracista na sala de aula; em tese da área de Educação, Clédia Veras (VERAS, 2019) refletiu sobre os silenciamentos dos/as jovens e as concepções de saberes populares dentro e fora da comunidade; em dissertação de mestrado em Letras, Rosilânea Santos (SANTOS, 2020) detalhou sua experiência de adaptação de contos clássicos para contemplar a representatividade da cultura negra junto a turmas de fundamental I na escola; em dissertação de mestrado em História, Nadiane Chaves (CHAVES, 2021) refletiu sobre o currículo da instituição, relacionando sua ação pedagógica com a memória da comunidade e a construção da identidade por jovens dos anos finais.

Algumas dessas contribuições foram significativas para esta pesquisa e para a consolidação do Projeto Político-Pedagógico da instituição. Por essa diversidade de estudos, percebo que deter um rótulo “quilombola” atrai olhares acadêmicos, valorizando a instituição junto à universidade, bem como tais estudos trazem novas perspectivas para que a escola se perceba como campo de desenvolvimento pedagógico, onde profissionais avaliem problemas do cotidiano com métodos diversificados.

Percebo, porém, que esses estudos podem propor ações que constituam impactos para a comunidade e para muitos aspectos do cotidiano escolar. Se os/as quilombolas ali guardam/preservam/transmitem suas histórias ao menos para si mesmos/as, tais ações precisam atingir mais a escola e o nosso entorno. Há poucos eventos dentro da comunidade que integram o cotidiano da nossa instituição e, se não for por motivação individual, muitas pessoas da escola nem pisam ou passam na comunidade quilombola<sup>6</sup>. Por esse motivo, faz-se necessário compreender que o currículo da escola quilombola precisa ser ressignificado pela cultura da comunidade, incluindo suas demandas econômicas, como será discutido mais adiante.

## **2.2 De como a escola (e este professor-pesquisador) se constrói através dos Valores afrodiaspóricos, (currículo quilombola e decolonialidade)**

As inquietações acima expostas retornam em meus estudos e aplicações desde 2016, quando participei da reelaboração do Projeto Político-Pedagógico da instituição. Naquela construção, partimos do foco nos valores fundamentais da democracia e integração com a comunidade: **“a escola deve ser aberta à realidade da comunidade que se serve dela. (...); A construção da cidadania na escola pressupõe gestão democrática e ensino crítico que respeite a diversidade, sem restrições de credo, cor ou sexualidade.”** (EMEIEF ANTÔNIA DO SOCORRO SILVA MACHADO, 2016, p. 6-7, grifo original)

Essa perspectiva determinou ainda que as práticas e princípios do nosso trabalho deveriam se pautar nos valores civilizatórios afro-brasileiros, que, segundo os estudos do grupo de Élio Flores, são: “oralidade, comunidade, ancestralidade, memória, circularidade, musicalidade, corporeidade, religiosidade, ludicidade, axé” (FLORES et al, 2011, p. 14). Após

---

<sup>6</sup> A título de exemplo, acompanhei no ano de 2019 a ação cultural do grupo Maracatu Pé de Elefante, que promoveu oficinas na comunidade e na escola, mas os participantes que iam ao evento na comunidade não iam na escola e vice-versa.

vários estudos dessas dimensões, vimos a necessidade de massificá-las na comunicação visual da escola, bem como trabalhar o entendimento delas com as turmas, o que nos levou a elaborar coletivamente uma mandala em 2016, por ocasião dos jogos internos, em que a equipe pedagógica resolveu enaltecer a identidade afro-indígena, com cada turma apresentando um diferente país africano. Lembro com grande vivacidade do quanto foi difícil planejar a formatação desta mandala, pensando os materiais utilizados, e unificando os valores civilizatórios com símbolos adinkra<sup>7</sup>. Toda a concepção da mandala acabou sendo pensada para compor uma ritualidade do evento de abertura dos jogos. Cada turma entraria com uma parte, que seria colocada no centro da quadra, e ao redor da composição, cada grupo ia sendo posicionado para formar um círculo para se dançar com a execução do hino nacional em ciranda<sup>8</sup>.



*Foto 04: mandala com valores civilizatórios afrobrasileiros. (fonte: arquivo pessoal)*

O detalhamento e reflexão ampla sobre tais valores precisam perpassar toda a metodologia desta pesquisa, uma vez que ela se envolve num conjunto de práticas a serem planejadas e repensadas no percurso, mas que condicionam a própria forma de construir conhecimento, ressignificam a própria natureza do fazer pedagógico. Em outras palavras, o que

<sup>7</sup> Adinkras são um conjunto de símbolos ideográficos do povo Ashanti, tradicional do Gana, na África. Tais símbolos resumem grande sabedoria ancestral.

<sup>8</sup> Naquela época, uma polêmica correu as redes sociais a respeito do hino nacional não poder ser dançado, por ocasião da viralização de um vídeo em que jovens dançam uma versão funk no 7 de setembro. A perspectiva de dançar ciranda com o hino também representava para nós uma intenção de desobediência civil a essa lei. Um registro pode ser assistido no link: <https://www.youtube.com/watch?v=eBwdnU-Ritg> Para pesquisar diretamente no site, digitar “Hino Nacional como Ciranda” na ferramenta de busca.

nos propomos a fazer, em diálogo com o PPP da instituição, é uma verdadeira (porém difícil) reinvenção:

Dizemos que nossa escola é quilombola e trabalha a africanidade é um discurso que deve ser proferido com precaução. Porque isso implica em integrar um conjunto de princípios que precisam ser (re)construídos cotidianamente e, por isso, devem tomar o lugar de outros princípios que estão enraizados por séculos em nosso ser e fazer. (EMEIEF ANTÔNIA DO SOCORRO SILVA MACHADO, 2016, p. 10)

Ousar esse desenraizamento (ou seria reenraizamento?) tem sido uma necessidade cada vez mais imperativa na medida que os estudos avançam na percepção de que a cultura da diversidade, do diálogo entre os diferentes, do encontro para uma aprendizagem livre de preconceitos, da necessidade de uma educação do Ser para além do Ter, são prerrogativas radicalmente divergentes de tudo o que está estabelecido, pois, como afirma Luiz Rufino, “a educação se descaracteriza como tal não pela sua multiplicidade de formas, mas pela redução da mesma a uma única coisa que está a serviço de uma política de dominação” (RUFINO, 2021, p. 15). Trata-se, portanto, de reforçar princípios que não coadunam com o modelo colonial que nunca foi totalmente desconstruído. Daí que se torna igualmente necessário (queria dizer ‘imperativo’ novamente, mas percebi que se trata de uma palavra colonializante) um modelo de educação decolonial. Segundo Diallo, Rizzo e Assis,

Ampliamos nossa compreensão de PPP ao colocá-lo, na perspectiva do giro decolonial, movimento de resistência teórico e prático, político e epistemológico, à lógica do pensamento hegemônico (modernidade/colonialidade), (...), portanto como um espaço de reconhecimento e legitimação de saberes historicamente negados ou silenciados entre os quais destacamos os saberes populares, urbanos, indígenas, afro-brasileiros e africanos, entre outros. (2018, p. 143)

Vale ressaltar que a diversidade de saberes aí referidos também desloca a escola para a priorização de dimensões da cultura humana que não se restringem ao racionalismo da modernidade. Alguns saberes demandados e ao mesmo tempo silenciados na escola quilombola Antônia do Socorro: capoeira, que não acontece diretamente no cotidiano da instituição<sup>9</sup>; a religiosidade dos terreiros, que é igualmente pouco citada em todas as instâncias, embora o cristianismo seja abertamente difundido e normalizado em várias falas<sup>10</sup>.

<sup>9</sup> Apesar da rede municipal de João Pessoa ter um projeto intitulado Capoeira no Chão da Escola, até a realização desta pesquisa, não se contemplou a escola quilombola com essa importante manifestação.

<sup>10</sup> Em todas as reuniões em que fala na abertura, a direção cita um verso bíblico, não havendo dentro da equipe docente ou de gestão e especialistas alguma voz que faça a representação de princípios das religiões de terreiro, para conferir ecumenismo e diversidade religiosa à instituição.

Essa provocação convida a repensar todo o discurso que se fixou na história e construiu uma visão limitada do papel do africano e do afrodescendente na formação do nosso povo. Tal provocação decolonial encontra grandes motivações em Abdias Nascimento. Segundo este,

A memória dos afro-brasileiros, muito ao contrário do que afirmam aqueles historiadores convencionais de visão curta e superficial entendimento, não se inicia com o tráfico escravo e nem nos primórdios da escravidão dos africanos, no século XV. Em nosso país, a elite dominante sempre desenvolveu esforços para evitar ou impedir que o negro, após a chamada abolição, pudesse assumir suas raízes étnicas, históricas e culturais, desta forma seccionando-o do seu tronco familiar africano. A não ser em função do recente interesse do expansionismo industrial, o Brasil como norma tradicional ignorou o continente africano. Voltou suas costas à África logo que não conseguiu mais burlar a proibição do comércio da carne africana imposta pela Inglaterra aí por volta de 1850. (NASCIMENTO, 2019, p. 273)

Como introduzir e valorizar esses saberes historicamente negados ou silenciados se nossa formação inicial foi fundamentalmente colonializada? Entre os anos 2016 e 2020, uma formação continuada foi um importante instrumento para a motivação de várias práticas que, se não necessariamente novas, buscaram ao menos outras vozes e tentaram incorporar relações comunitárias às práticas pedagógicas.

A partir daí, fomos aos poucos constituindo um currículo que não é apenas um documento que predetermina conhecimentos, competências e habilidades que devem ser trabalhados na escolarização de indivíduos para que assumam papéis de cidadania ou se insiram no mercado de trabalho em certa altura da vida. Cada vez mais, tenho compreendido que currículo é, antes de tudo, uma materialização das concepções socioculturais da comunidade no cotidiano escolar. E com Nilma Gomes, entendo que o currículo

é dinâmico e vivo. Constrói-se não somente nos conteúdos selecionados, mas no dia a dia dos sujeitos da escola, no não dito, no não oficial, no ocultado, no silenciado, nas relações, nas narrativas, nos discursos, nas histórias de vida, na vida *on-line* e *off-line*. E aqui há lugar para as insurgências e as reações pedagógicas decoloniais. Portanto há lugar para o conflito. (GOMES, 2020, p. 234)

Dessa forma, começamos a superar a necessidade de preestabelecer um documento curricular com uma finalidade limitada a modelar conteúdos. Uma vez que temos práticas cotidianas e calendário estruturado para valorizar os saberes da comunidade e os valores civilizatórios afro-brasileiros, nossas questões curriculares passam a se concentrar na práxis do cotidiano de um coletivo pedagógico. Nesse processo que envolve prática, reflexão teórica e nova prática, podemos estabelecer um outro olhar para o currículo, como nos afirma Edmilson de Almeida Pereira:

As direções apontadas para a atuação da escola só adquirem sentido pleno quando transformadas em *práxis*, desde que essa mesma *práxis* também se realize a partir de um debate permanente sobre os seus efeitos na vida de educandos e educadores, em particular, e da sociedade, em geral. Em vista disso, os currículos se tornam agentes imprescindíveis para que se possa medir a temperatura das relações estabelecidas na escola, seja considerando as negociações entre os sistemas de relevância que ela aborda, seja analisando o desempenho de docentes e discentes nas atividades de ensino e aprendizagem. A configuração dos currículos, portanto, não se restringe à enumeração de conteúdos, mas, para além disso, consiste num mergulho comprometido que a escola e seus agentes (tanto os de funções administrativas quanto os de funções pedagógicas) fazem na realidade sociocultural de sua região, do País e do mundo. Sob essa perspectiva, os currículos extrapolam seus limites materiais de conteúdo para se apresentarem como procedimentos de investigação, estando abertos à manutenção de certos conteúdos tanto quanto à experimentação de ensino de diferentes saberes. (PEREIRA, 2012, p. 13)

O caminho curricular que a EM Quilombola Antônia do Socorro Silva Machado elegeu para estabelecer sua *práxis* tem no calendário uma peça chave, posto que diferentes ações, conteúdos e relações com a comunidade se configuram e revivificam em determinados eventos que são repensados com a regularidade de um período letivo. Essa construção seria um delimitador dos planejamentos, o que proporciona a construção de várias aulas do cotidiano com foco nos projetos.

Para contextualizar essa aprendizagem, cito alguns aspectos de nosso calendário no Ensino Fundamental II, inclusive para contribuir na organização de sequências de leitura no meu trabalho, em diálogo com o plano geral da equipe:

- os primeiros debates e planejamentos do ano letivo focam no Dia Internacional da Mulher, o que convida desde já a abordagens sobre questões de gênero, relações familiares e violência contra a mulher, o que proporciona a interseccionalidade com a pauta antirracista. É comum convidarmos especialistas para fazerem oficinas ou palestras, práticas de leitura e escrita abordando o tema nas salas. Em especial, rememoro aqui uma circunstância em que levei um conjunto de bonecas para as minhas turmas e, surpreendendo os/as alunos/as, disse que era dia dos meninos brincarem de bonecas, o que causou espanto em várias pessoas e inclusive houve rapazes que se recusaram à experiência, mas outros foram aceitando e brincando de forma muito natural.



*Foto 05: Menino brincando de boneca em sala de aula no Dia Internacional da Mulher, em 2019 (fonte: arquivo pessoal)*

- O momento mais mobilizador do primeiro bimestre é a semana da alimentação saudável, quando promovemos um seminário geral na escola para que cada turma apresente para outras turmas algum tema relativo aos alimentos da comunidade. Cada professor/professora coordena uma turma e escolhe-se junto o tema, que pode envolver a economia, o cultivo, o aproveitamento e os benefícios do alimento escolhido. É feito um esforço para que o máximo de pessoas fale em público, o que geralmente é uma das coisas mais difíceis desse projeto. Mas há um aspecto muito interessante a se destacar no evento: cada equipe organiza uma degustação de produtos do tema escolhido, o que proporciona a sensibilização pela ação de partilha do alimento. Outras pautas relativas a segurança alimentar, agricultura familiar e alimentos sagrados são evocadas em tal contexto. Na foto a seguir, registro momento em que coordeno, no ano de 2019, apresentações da minha turma para outra, num trabalho sobre a acerola, em que houve várias partilhas de saberes de ordem interdisciplinar:



*Foto 06: Seminário de Alimentação Saudável com destaque para produtos da comunidade, com degustação (fonte: arquivo pessoal)*

- No segundo bimestre, a equipe se concentra mais em conteúdos específicos de cada área, deixando os planos individuais menos determinados pela coletividade, mas com predisposição para organizar um evento junino que valorize a cultura local. Na verdade, trata-se da ocasião ajustada para reflexões-ações sobre diversidade cultural, tradições, homenagens a artistas da terra (preferencialmente negros) e vivências com ritmos populares, em que escolhemos priorizar um mais coletivo e marcado por circularidade: a ciranda, esse sendo, por sinal, um dos elementos mais importantes em todas culminâncias.



*Foto 07: Apresentação de dança coletiva com base na obra de Jackson do Pandeiro, em 2019. (fonte: arquivo pessoal)*

- O dia do estudante motiva a realização de jogos escolares e na Antônia do Socorro são incrementados alguns aspectos de identidade indígena e africana. Algumas etnias são

referenciadas nos nomes das equipes ou também países africanos. Embora o futebol ainda seja o esporte mais praticado, um dos momentos mais agitados do evento é a disputa de cabo de força, que promove muita integração de turmas e colaboração de participantes. Para não ressaltar apenas habilidades esportivas, a corporeidade também é valorizada em apresentações de dança, assim como habilidades intelectivas. No ano de 2018, por exemplo, pude realizar uma gincana literária na biblioteca, com diversos jogos que envolviam memória literária, criação e recriação, pesquisa e integração das turmas. Já em 2017 ocorreu um soletrando, que empolgou muitos/as alunos/as. Essa tentativa de abordar outros espaços para práticas lúdicas visa a reelaborar memórias afetivas dos diversos espaços pedagógicos. Na foto a seguir, apresento uma prática que fazia parte de meu cotidiano, a realização de aulas exclusivas para a leitura na biblioteca. Infelizmente, esse espaço foi desativado em 2022 devido ao crescente número de turmas da escola.



*Foto 08: frequência na biblioteca, antes dela ser desativada em 2022 (fonte: arquivo pessoal)*

- Como se poderia esperar, o maior evento da escola é o Dia da Consciência Negra, pois confluem para essa data vários projetos construídos durante o ano letivo. Exposições, oficinas e apresentações culturais acontecem na escola e no centro comunitário do quilombo, o que permite aproximar também o movimento negro da realidade escolar. Essa última ação, culminância das culminâncias, busca efetivar a integração escola-comunidade. Ela não pode ser o único momento da temática afro e antirracista instituído no currículo. Por isso que sempre que possível há um esforço de alguns/algumas professores/as para circular com alunos e alunas na sua própria comunidade e também trazer os mestres de saberes populares da região para dentro da escola.

Outros eventos já promovidos em anos anteriores construíram muitos valores coletivos na caminhada pedagógica. Afinal, trata-se de uma instituição que precisa construir os valores afro-centrados da circularidade e do comunitarismo para, com uma nova geração aberta às transformações, saber lutar também pelo seu direito à memória, de maneira a se referenciar nos ancestrais para definir autonomia, autoestima e enfrentamento da realidade:

**resgatar a memória**, desconstruindo imagens fortes que minimizem a importância do negro na sociedade. Segundo professora Aldenice, de nosso corpo docente, “é preciso parar de vincular a imagem do negro apenas à ideia de escravo e buscar, mais além, uma imagem de guerreiro” (fala espontânea). Essa luta constante no terreno das microrrelações há de ter implicações na autoestima e na forma de falar de si mesmo. (EMEIEF ANTÔNIA DO SOCORRO SILVA MACHADO, 2016, p. 12)

Eis porque as diretrizes curriculares nacionais para a educação quilombola (BRASIL, 2012) regulam que o corpo docente de uma escola quilombola deve possuir um mínimo de trinta por cento de professores e professoras da própria comunidade. Infelizmente, ocorre que não possuímos esse mínimo na instituição para que haja uma transição ao projeto quilombola. O que temos é uma supervisora e uma professora dos anos iniciais, além de outra supervisora que veio de outra comunidade quilombola, a Caiana dos Crioulos, no município de Alagoa Grande. Resta aos docentes ‘de fora’ assumirmos um compromisso com a busca de desconstrução do currículo colonial, imposto também de fora pra dentro. Para isso, torna-se necessário refletir, na realidade escolar, sobre a noção de experiência, pois como afirma Jorge Larrosa, “somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação” (LARROSA, 2021, p. 28).

Assim é que, reconhecendo-me como sujeito histórico, que significa, segundo Ferreira e Silva (2018, p. 105), pensar-me capaz de modificar a realidade opressora como uma forma de desaprender as imposições desumanizantes da colonialidade, fui assumindo aos poucos um compromisso freireano de inacabamento: “já não foi possível existir sem assumir o direito e o dever de optar, de decidir, de lutar, de fazer política. E tudo isso nos traz de novo à imperiosidade da prática formadora, de natureza eminentemente ética. E tudo isso traz de novo à radicalidade da esperança” (FREIRE, 1996, p. 52). Mas não compreendo que essa esperança a que Freire se refere esteja no campo das religiosidades ou mesmo da literatura, mas sim da cultura política, pois como afirmam Bernardino-Costa, Maldonado-Torres e Grosfoguel (2020, p. 17), as populações diretamente afetadas pela tragédia colonial e pela diáspora africana nas Américas reelaboram constantemente suas formas de espiritualidade, conhecimento, subjetividade e

sociabilidade a partir do momento que reelaboram seus fazeres culturais pautados na resistência, o que envolve também uma dimensão de esperança.

É somente com essa percepção política de esperança que me (co)movo a uma transformação concreta do meu fazer pedagógico. E uma vez que eu me percebo em transição, transformação, mudança, eu me (co)movo à possibilidade radical da aprendizagem, ou seja, romper com o princípio de que professor é o que ensina e aluno é o que aprende, posto que “romper com a colonialidade pressupõe romper com a dicotomia entre ensinar e aprender.” (FERREIRA e SILVA, 2018, p. 103).

Dessa forma, tenho me embrenhado paulatinamente nos conceitos de decolonialidade na medida em que aprendo, pelas emergências e insurgências do cotidiano, que as marcas da sociedade colonial persistem nas estruturas educacionais, na linguagem e nas relações sociais. Como afirma Claudilene Maria da Silva:

O Pensamento Decolonial é o entendimento de que a colonialidade sobreviveu ao colonialismo; é o movimento em busca do pensamento dos povos que foram subjugados pelo poder opressor eurocêntrico. Por isso, não é algo novo. Ele emergiu ao mesmo tempo da fundação da modernidade, porque é o seu contrário. O giro epistêmico decolonial é o retorno em busca desse conhecimento dos povos ancestrais, que foi invisibilizado, mas não deixou de existir. (SILVA, 2020, p. 81)

A consciência desse giro epistêmico implica em que novas condições de trabalho de ensino de língua, de leitura e de leitura literária? Cada vez mais convidado a reelaborar meus saberes, sinto-me ainda mais provocado a repensar os usos de minha linguagem e concepções de língua, que, talvez excessivamente gramaticalizada em sala de aula, tem me parecido um sério entrave ao encontro com a juventude pela oralidade. Essa percepção se fortaleceu em mim sobretudo quando descobri a definição que Luiz Rufino dá à educação:

radical vivo que monta, arrebatada e alumbrada os seres e as coisas do mundo. Fundamento assentado no corpo, na palavra, na memória e nos atos. Balaio de experiências trançado em afeto, caos, cisma, conflito, beleza, jogo, peleja e festa. Seus fios são tudo aquilo que nos atravessa e toca. Encantamento de batalha e cura que nos faz como seres únicos de inscrições intransferíveis e imensuráveis. Repertório de práticas miúdas, cotidianas e contínuas, que serpenteiam no imprevisível e roçam possibilidades para plantar esperanças, amor e liberdade. (RUFINO, 2021, p. 5)

Aí pude perceber que esta pesquisa, posto que estando a começar, precisava desde já de uma reviravolta (ou melhor, um giro, um giro epistêmico)! Essa forma de expressar um conhecimento, uma aprendizagem, vinculando a complexidade de uma cosmovisão e religiosidade, uma relação pessoal e acima de tudo uma compreensão da própria linguagem, me pareceu justamente o convite para o reencontro idealizado para minha escrita. Significa que,

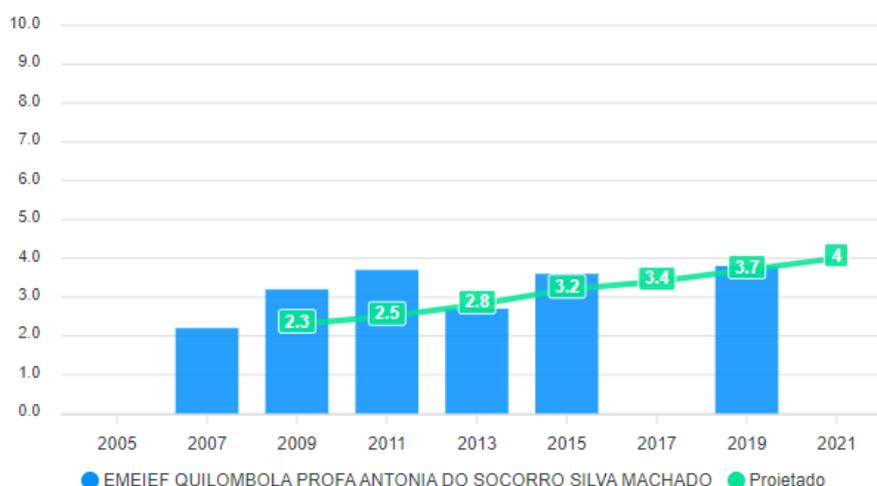
cada vez mais convicto do fato de que aprender a escrita é aprender a tecer uma representação da minha própria voz, determinei-me a aprender a escrever uma tese como uma forma de escrever minha própria pessoa, ajudando outras pessoas a também escreverem-se nesse encontro.

### 2.3. Percepções sobre os discentes nesse contexto

Dentro dos objetivos deste capítulo, como almejo contextualizar a realidade de escola quilombola em diálogo com perspectivas decoloniais, pressuponho que preciso evidenciar também os meus interlocutores do cotidiano, sobretudo os discentes. Desejo não necessariamente “dar voz” para eles/elas através da minha escrita (o que já poderia ser uma forma de empoderamento), mas fundamentalmente ouvir e/ou perceber, aprender com essas pessoas o que as move e qual o papel da aprendizagem e das várias dimensões da escolarização nesse processo.

Quanto à dimensão acadêmica, por exemplo, os índices da escolarização ali são bastante baixos e com pouco progresso. Segundo dados do INEP, o IDEB da escola em 2019<sup>11</sup>, nos anos finais, é 3,7, considerado muito abaixo da média nacional, estadual e municipal.

**Evolução do IDEB**



Fonte: IDEB 2021, INEP.

*Gráfico 1: evolução da nota do IDEB da escola quilombola Antônia do Socorro Silva Machado*

<sup>11</sup> Os dados de 2017 e 2019 não constam no gráfico porque houve número insuficiente de alunos e alunas participantes na Prova Brasil, o que não permitiu o cálculo de uma nota.

No campo das avaliações institucionais, o IDEB consiste num índice que reflete vários dados, não sendo apenas o resultado estático de uma prova, mas um processo de aferição da qualidade baseada no censo escolar, e em parâmetros internacionais. Não entendo que se trate de uma representação fidedigna da realidade, mas não podemos ignorar seus relatórios nem deixar de fazer reflexões com outros dados mais confirmáveis nas nossas micro-avaliações. A distorção idade-série é um desses dados: só no ano de 2022, para se ter uma ideia, no nono ano do fundamental II, 37,3% do corpo discente estava atrasado mais de dois anos na sua escolarização.



Fonte: Indicador de Distorção idade-série - INEP, 2022

*Gráfico 2: distorção idade-série a cada etapa do fundamental/anos finais da escola quilombola Antônia do Socorro Silva Machado*

Nossos/as alunos e alunas reprovam excessivamente? Sim. É muito comum ter, em todas as turmas de nono ano da nossa escola, pessoas com dezessete, dezoito e até dezenove anos. E como o gráfico acima também informa que o problema vem desde os anos anteriores, convém reforçar que é comum ouvir de professores e professoras de sexto ano que recebem alunos e alunas ainda analfabetos/as, tendo que se desdobrar entre diferentes condições de aprendizagem num só espaço de aula.

Moto contínuo: a aprendizagem é deficitária em consequência a problemas comportamentais ou as atitudes disfuncionais de crianças e adolescentes se intensificam à

medida que não aprendem dentro dos modelos propostos na escola? Embora essa questão não seja exatamente o que estou investigando, percebo o quanto ela atravessa nossos olhares e merece algum grau de reflexão.

Como entendo que me encontro num processo decolonial e que, portanto, como já defendi, estou em reelaboração de meus olhares e fazeres pedagógicos na forma de uma *práxis*, partirei de descrições que talvez pareçam depreciativas em alguns momentos, mas que de forma alguma refletem qualquer certeza. Antes quero problematizá-las do que confirmá-las.

Quanto a vários/as discentes da escola Antônia do Socorro, no percurso deste trabalho, registrarei percepções que vão das observações mais gerais até algumas vivências mais específicas com sujeitos bem definidos, embora anônimos por serem menores de idade. Neste primeiro capítulo, por ora, lanço observações e descrições de comportamentos, registros e marcas de jovens dos anos finais da escola, com quem trabalhei mais diretamente nos últimos oito anos. Afinal, algumas das escolhas de encaminhamentos pedagógicos da pesquisa não deixarão de levar em conta a bagagem já acumulada pelos anos anteriores.

Uma das mais fortes afirmações que me sinto provocado a dar é que, para uma parcela considerável de jovens na instituição, a aprendizagem de conteúdos parece ser de uma irrelevância chocante. Refiro-me ao desinteresse de alguns/mas pelas aulas, realizando qualquer coisa na minha presença, menos participar de atividades propostas, ainda que tal experiência seja lúdica ou que não demande esforço, como uma roda de conversa, por exemplo. Acontece muito de eu entrar em sala e vários/as estudantes saírem no mesmo momento, a pretexto de irem beber água (ainda que tenham garrafas cheias). Na verdade, uma das práticas mais constantes que presencio desde sempre nessa escola é que a troca de aula é sempre um pretexto para saírem de sala, pouco importando se gostam ou não do professor ou professora que ali chega. Quase sempre nem consideram alguma autoridade a docentes para “pedir para sair”. Saem e pronto. Alguns de meus/minhas colegas nem se esforçam mais para terem o que comumente é chamado de “controle de turma”, negando-se a nadar contra a corrente.

Desse hábito já enraizado emerge um grave problema para qualquer atividade didática: o tempo de uma aula, iniciado com a presença da maior parte do corpo discente, é geralmente reduzido pela metade, e o aproveitamento é mínimo, porque há contínuas interrupções. Muitas conversas e brincadeiras em pequenos grupos por vezes levam a sentimentos que vão da frustração à ignorância (nos sentidos de ser ignorado e de ficar irritado também), o que também leva a tensões em várias salas. É muito difícil desconstruir em si o professor tradicional que chega para “dar aula” e, portanto, utiliza meios repressores, como exigir silêncio, mudar alguém

de lugar ou dar ou tirar ponto por comportamento, e pondero que tenho me esforçado muito para não usar desses meios, pois não acredito neles. Talvez por isso alguns/algumas alunos/as me aceitem positivamente. Até porque tento diversificar as propostas de atividades e já não sei mais ser conteudista ou bancário ali na Escola Antônia do Socorro. Tento com alguma frequência promover brincadeiras e rodas de conversas sobre temas de interesse geral, o que às vezes tem resultado, mas é comum em mim o sentimento mesmo de frustração, e o encontro intensamente na expressão e falas de alguns/mas colegas na sala de professores.

Talvez por isso, descobri desde o primeiro ano ali uma zona de conforto: a cópia. Não esqueço de um dia no meu primeiro ano na escola em que resolvi fazer uma aula com bastante conteúdo anotado na lousa. Devo ter escrito e apagado duas vezes um monte de informações gramaticais que nem me lembro. Numa turma bastante agitada naquele tempo, percebi que aquela tinha sido a aula mais tranquila, com todo mundo copiando. Quando eu dizia “posso apagar?”, alguns/mas respondiam que não e eu esperava mais um pouco. Quando finalmente eu vi contexto para explicar aquele conteúdo, a aula já estava acabando e poucos/as reclamaram, ou o fizeram de maneira tímida, enquanto copiavam tudo. Depois de várias situações diferentes em que fui conhecendo o nível de letramento daquelas pessoas, percebi que algumas delas ainda nem eram totalmente alfabetizadas e mal reconheciam uma informação básica em qualquer texto. Desde então, passei a estimular cópias o mínimo possível.

Vários/as acabam por matar a aula dentro da própria escola, escondendo-se até mesmo com outras turmas que às vezes ficam sem aula, e evitando retornar para sua sala. Em épocas de maior rotina, também tive mais presença de alunos e alunas de outras turmas nas minhas aulas: “tô sem professor agora, deixa eu ficar aqui”. Mas muitas vezes, essa era mais uma desculpa para ficarem interagindo com colegas e matando suas aulas.

Cansei de escutar frases como “Bote moral, professor”, bem como já escutei várias mães e pais dizerem que “se seu filho der trabalho na escola apanha quando chegar em casa”. Até já presenciei mãe bater no filho ali mesmo, ou na sala da direção.

A violência é comum. Dentro e fora. A escola já presenciou tiroteio entre facções em seu portão principal, e viu um jovem ser morto ali mesmo, com outro se escondendo em sua sala de educação infantil<sup>12</sup>. Brigas são frequentes no intervalo. Animosidades e tensões entre duas ou mais pessoas no pátio sempre juntam muitos/as colegas para incentivar a agressividade. Já quase aconteceu um linchamento ali no ano de 2022. Em geral, ocorrem mais brigas e intrigas

---

<sup>12</sup> Fato registrado na notícia <https://g1.globo.com/pb/paraiba/noticia/jovem-e-morto-na-calcada-da-escola-onde-estudou-em-joao-pessoa.ghtml> do dia 25/07/2017. Acesso em 20/01/2024.

entre garotas. Esses momentos demandam muito tempo da direção e especialistas quase todos os dias.

Outro problema que demanda muita atenção de toda equipe, mas acontece de forma silenciosa é a assustadora quantidade de jovens que sofrem de depressão e/ou se automutilam em nossa escola. Em oito anos de atuação ali, esse é um traço constante. Ainda não consigo afirmar se piorou depois da pandemia, mas tenho sentido muita necessidade de debater a temática em sala, o que se evidencia mais durante a campanha do setembro amarelo.

A pichação é intensa. Quase todas as paredes são riscadas com todo tipo de registro, inclusive os mais pornográficos, além de referências a facções criminosas que dominam as periferias da cidade. Mas também há expressões visuais menos provocativas, assinaturas visuais e imagens de desenhos conhecidos, configurando um amplo cenário de contraste, porque há muito pouca identidade afro nas paredes e corredores da instituição.

Por esses motivos, coordenei alguns anos atrás uma intervenção poético-visual na fachada externa da quadra, com ampla participação de alunos e alunas de oitavos anos.



*Foto 09: intervenção visual na fachada externa da quadra em 2019 (fonte: arquivo pessoal)*

Enquanto íamos experienciando aquelas afrografias<sup>13</sup> coletivamente, eu experimentava perceber também a energia vital daquelas pessoas. O prazer de ali estarem, de expressarem-se de maneira tão marcante (pinturas ainda estão lá), e de ressignificarem seus sentimentos e opiniões, me motivou a reavaliar que, se quisermos promover uma educação de qualidade ali, possivelmente focar em aumentar

<sup>13</sup> Por afrografia, há que se considerar o conceito de Leda Maria Martins como uma expressão acima de tudo corporal. Mas embora não seja o enfoque desta pesquisa, o termo afrografia é oportuno para categorizar a expressão visual e escrita nas paredes urbanas, evidente expressão das relações étnico-raciais.

nossa nota no IDEB com aulas disciplinadoras e treinos para provas seja inócuo. E encontro eco para esse pensamento em Ruth Pavan e Sirley Tedesch:

as escolas não têm um baixo IDEB pela falta de qualidade de seus alunos, nem de seus professores. Professores e alunos estão lidando com conhecimentos outros, conhecimentos sistematicamente ignorados pelas avaliações em larga escala, as quais privilegiam apenas um tipo de conhecimento (PAVAN; TEDESCH, 2021, p. 11)

Por esse motivo, tento contemporizar alguns pontos de vista em reuniões, sobretudo quando alunos e alunas são culpabilizados/as por sua indisciplina e mal rendimento, não para justificar tantos problemas de modo a minimizar sua gravidade, mas para não alimentar um sentimento de pessimismo paralisante. Porque o inconformismo sobre uma situação caótica é tão importante quanto a resiliência e necessidade de buscar alguma solução (ao menos para problemas pontuais) que dê um refrigério no cotidiano. Por outro lado, a reflexividade que se pede à prática pedagógica decolonial requer também que professores e professoras avaliem constantemente se em seus disciplinamentos não ocorre o autoritarismo e a educação bancária denunciada há décadas por Paulo Freire porque, “na medida em que esta desenvolve uma ação apassivadora, coincide com o estado de imersão da consciência oprimida” (FREIRE, 1987, p. 85), e que possivelmente implica em uma crise psicossocial nos indivíduos e na coletividade, impossibilitando uma educação democrática e de qualidade. Nilma Gomes corrobora essa perspectiva:

Quando é silenciado, não assumido e tratado de forma autoritária, esse conflito dá lugar ao confronto e à violência. Alguns vão chamá-lo de indisciplina, de falta de respeito, de valores, entre outras qualificações. Muito cuidado! Também são interpretações eivadas de colonialidade. Nesses casos, não estamos apenas no campo do conhecimento, das divergências epistemológicas ou de valores, tampouco na expressão de diferentes formas de se educar oriundas das relações familiares e sociais. Estamos diante da ausência de uma postura pedagógica ética e democrática sintonizada com os sujeitos do nosso tempo e suas lutas, desigualdades e violações de direitos. (GOMES, 2020, p. 234)

É por esse motivo que ouvir as pessoas principia um trabalho pedagógico decolonial, pois isso é necessário para humanizar as relações, envolvendo os viventes do espaço escolar numa ampla partilha. Ainda segundo Nilma Gomes, “só é possível descolonizar os currículos e o conhecimento se descolonizarmos o olhar sobre os sujeitos, suas experiências, seus conhecimentos e a forma como os produzem” (GOMES, 2020, p. 235). Diante dessa condição

curricular, beiro, então, uma encruzilhada: quem é, em verdade, o sujeito aprendente no processo pedagógico decolonial?

Embora já tenha lançado uma resposta a essa pergunta em outro momento (pág. 32), eu me vi carecendo de experiências-chave, praxiológicas. Enquanto mergulhava nessa questão epistemológica básica, estudando e reformulando processos curriculares decoloniais com a literatura e aprendendo paulatinamente a olhar para os sujeitos discentes sem a arrogância e culpabilização comuns da educação bancária, resolvi fazer a seguir um exercício literário de diálogo pedagógico (já que boa parte desta tese consiste num exercício pedagógico sobre diálogos literários), onde imagino o que Paulo Freire responderia para a personagem Totonha, do conto homônimo de Marcelino Freire (2021).

### **Exercício pedagógico-literário: O que Freire diria para Totonha?**

Morrer já sei. Comer, também. De vez em quando, ir atrás de preá, caruá. Roer osso de tatu. Adivinhar quando a coceira é só uma coceira, não uma doença. Tenha santa paciência!

Será que eu preciso mesmo garranchar meu nome? Desenhar só para a mocinha aí ficar contente? Dona professora, que valia tem meu nome numa folha de papel, me diga honestamente. Coisa mais sem vida é um nome assim, sem gente. Quem está atrás do nome não conta? (FREIRE, 2021, p. 80)

Caríssima Totonha, aqui estou saltando da imaginação desse professor para falar para você, que saltou da imaginação do escritor que tem meu mesmo sobrenome e que, assim como eu, acredita na importância do ato de ler. Além disso, acreditamos os três -- eu, o Freire que te apresentou, e o Plínio que aqui me resgata -- que uma pessoa deve aprender a dizer a sua palavra no mundo. E a sua palavra é muito linda, Totonha. Pessoalmente eu não acredito que você não queira aprender a escrever. Parece, Totonha, que se você vai à escola e encontra sua professora querendo ensinar alguma coisa, essa coisa não parece fazer sentido pra você. As coisas que diz que sabe, foi a vida que ensinou, de um jeito bem natural né? Essas é que fazem sentido.

Você tá certa, Totonha. E eu acho que é a gente que tem que aprender com você. Aprender os sinais da vida e da morte, aprender 'que a melhor sabedoria é olhar na cara de uma pessoa' (FREIRE, 2021, P. 80). Aliás, me parece que só quando começamos a olhar na cara de uma pessoa e dizemos o que queremos dizer e a vida nos ensinou -- que eu aprendi com um personagem de Camões a chamar de saber de experiência feito -- é que estamos realmente dando

sentido a qualquer coisa que a gente queira aprender. Assim é que vamos aos pouquinhos escrevendo a nossa história nas páginas da vida.

Totonha, você me faz lembrar um caso que vivi quando comecei meu trabalho de alfabetização de adultos. 'O discurso daquela noite longínqua se vem pondo diante de mim como se fosse um texto escrito, um ensaio que eu devesse constantemente visitar' (FREIRE, 1992, p. 28). Ou seja, um operário uma noite me disse coisas que foram escritas na minha memória, e essa parece ser a coisa mais importante que alguém deve escrever na vida, mesmo que não domine a tecnologia de uma linguagem escrita. Naquela noite aquele homem descreveu minha casa em toda a minha condição de vida confortável, sem nunca ter visto minha família ou entrado no meu lar. E em seguida descreveu a sua casa e me mostrou toda a realidade que uma pessoa da classe trabalhadora enfrenta para aprender o que quer que seja.

É por isso que não podemos julgar uma pessoa que não está disposta a aprender. Sua negação de interesse é, antes, uma negação de si mesma. Afinal como você diz “Coisa mais sem vida é um nome assim, sem gente.” (FREIRE, 2021, p. 81), só me diz que você primeiro precisa se perceber enquanto ser humano. Você é gente, Totonha? Se não é, o que é te falta para começar a ser?

Bom, tem um monte de pessoas que dizem para seus filhos e filhas “estude para ser alguém na vida”. Tremendo contrassenso! Que coisa estranha, né? Ninguém precisa de diploma para ser alguém, não é mesmo? Então, se você já é alguém, Totonha, não precisa estudar ‘para ser alguém’. Então pra que estudar? Fica a nova pergunta.

E fica aqui minha nova reflexão: A vida está boa? Ou pode melhorar? Será que conhecimentos podem me fazer melhorar minha vida? Alguns saberes podem me ajudar a ser cada dia melhor?

E desse ponto podemos fazer uma outra pergunta: que saberes podem me fazer melhorar minha vida?

Penso que temos duas formas de responder a essa pergunta, mas com duas novas perguntas: 1. O que eu ainda não sei e que pode me ajudar se eu aprender? 2. O que eu já sei, mesmo sem perceber, e já posso usar para construir meu bem-viver?

## SEGUNDO CAPÍTULO – Literatura e oralidade nas encruzilhadas da educação decolonial

Quem deu esse nó não soube dar  
 Quem deu esse nó não soube dar  
 Esse nó tá dado eu desato já  
 Esse nó tá dado eu desato já  
 Oi desenrola essa corrente  
 deixa os índio trabalhá  
 Oi desenrola essa corrente  
 deixa os índio trabalhá  
 (canto indígena da etnia Tremembé)

No capítulo anterior, procedi da apresentação de minha realidade profissional como campo de pesquisa que demanda reelaboração de saberes e de ações pedagógico-culturais. Neste capítulo, pretendo me debruçar nos debates de literatura e do seu ensino, alguns caminhos que abrem diálogos com os aportes teóricos da decolonialidade e da educação quilombola, inclusive me acercando de uma série de saberes emergentes que tem ganhado força terminológica como oralitura.

Antes de seguir, quero fazer um exercício: resgatar memórias do meu tempo escolar, descritivamente, como flashes de imagens espontâneas, registradas tais quais elas venham na mente, e com o mínimo possível de filtros de escrita:

*Um colega que muito pediu para ir ao banheiro e fez xixi nas calças pela persistência do não da professora; minhas aulas de gramática: declinação dos tempos e modos verbais, após longas cópias dos quadros; um ditado de um texto que eu já conhecia no livro didático e, inocentemente, para terminar mais rápido, peguei para copiar, mas fui punido; uma apresentação musical em que tive que cantar sozinho num palco, para três turmas da escola, a música Debaixo dos caracóis dos seus cabelos, e enquanto eu cantava, ouvia um “quá-quá-quá”, vindo de um colega valentão que só nesse dia eu tive coragem de enfrentar; dada a fúria em que eu me encontrava; minha professora de português me incentivando a fazer aquela humilhante apresentação; em outra aula, essa mesma professora me mandando parar de assobiar; essa mesma professora (lembrei do nome: Patrícia) ensinando figuras de linguagem, um dos meus assuntos preferidos até hoje; eu jogando rpg com meus colegas; eu correndo atrás de colegas no pega-pega, e eles me chamando de apelido depreciativo, pra me irritar e me fazer correr mais, mas eu nunca pegava ninguém; eu praticando bullying anos depois com um colega no ensino médio...*

Poderia continuar por horas e páginas a fio, se não fosse um exercício deveras doloroso em alguns instantes. No momento, esses episódios bastam. Porque a validade das imagens aqui apresentadas por palavras pouco selecionadas é a tentativa de perceber distâncias expressivas entre a oralidade e a escrita, num jogo de afetividades que podem ser transformadas em

conhecimento. E assim como o exercício acima pode não ter fim, uma análise de tal processo é deveras profícua num percurso acadêmico.

Concentro-me, então, naquilo que vim buscar: o que a escolarização promoveu na minha formação? Sendo eu um profissional de linguagem, e lembrando de episódios quase sempre relacionados a essa dimensão da vida, percebo que há dois tipos básicos de eventos que eu lembrei e listei: momentos de aula e momentos lúdicos. 1. Momentos de aula: os episódios do xixi nas calças, do ditado, da repressão do assobio, das aulas sobre verbos e sobre figuras de linguagem; 2. Momentos lúdicos: os episódios da apresentação musical, do jogo de rpg, do pega-pega, do bullying. Inevitavelmente chego a uma primeira percepção: as minhas vivências da sala de aula foram irreparavelmente tolhedoras da corporeidade, limitaram minha voz, a ludicidade e a musicalidade. Segunda percepção: vivências lúdicas não são necessariamente prazerosas (para o eu, pois se um colega se divertiu com a minha situação, houve prazer pelo menos para ele), mas sobretudo carregam dados afetivos do corpo e impactam no modo de um indivíduo se comportar para toda a sua existência. Por exemplo, depois que passei a situação vergonhosa da apresentação musical, lembro que nunca mais tive vergonha de fazer nada em público, e até gosto de contar esse episódio para meus alunos e alunas que dizem ter esse sentimento.

Enfim, num breve exercício de investigação memorialística, surgem inúmeras possibilidades de reflexão sobre a formação humana em interface com a escolarização. Mas quando foquei meu olhar nos episódios individuais há tempos vividos, entendia que seria possível comparar com outros episódios, de outros estudantes, ou mesmo com outros episódios de outros momentos da minha vida, inclusive profissional. Na verdade, ainda que um método rigoroso e um amplo detalhamento fosse aplicado nesse processo, não creio que conseguiria transformar tais reflexões como saberes válidos para a formação de novos leitores. No entanto, meu exercício me permite ao menos fortalecer a convicção de que cada caminhada de cada estudante é única, e suas memórias são matéria-prima para grandes aprendizagens. E que a escola será apenas uma clareira numa floresta que é a vida humana.

### **3.1. A escola na encruzilhada**

Quando no início do capítulo eu me referi a “caminhos que abrem diálogos”, na verdade estava desejando me aproximar do conceito de **encruzilhada**, categoria decolonial proposta por Luiz Rufino que compreende saberes que transgridem a colonização das mentalidades e que

emergem como atos que possibilitam a libertação das consciências envolvidas na subalternização colonial (2019, p. 75). A categoria da encruzilhada se propõe aqui porque, culturalmente relacionada ao orixá Exu, trata-se de uma imagem que se refere à multiplicidade de caminhos que se abrem em um percurso pedagógico e de pesquisa-ação:

Venho propor essa “tal” encarnada pelos poderes – princípios e potências – de Exu. Assim, me cabe dizer que a noção de pedagogia aqui proposta se vincula diretamente à emergência de novos seres/saberes, esses paridos pela dinâmica encruzada e conflituosa das travessias transatlânticas. A pedagogia como a reivindico compreende-se como um complexo de experiências, práticas, invenções e movimentos que enredam presenças e conhecimentos múltiplos e se debruça sobre a problemática humana e suas formas de interação com o meio. É nessa perspectiva que a educação, fenômeno humano implicado entre vida, arte e conhecimento, torna-se uma problemática pedagógica. (RUFINO, 2019, p. 74)

Mais do que eu como professor, é a escola que precisa se posicionar na encruzilhada. Se historicamente temos as instituições educacionais como agências de escrituração, como bem define o mestre quilombola Antônio Bispo dos Santos – Nego Bispo<sup>14</sup>, há que se denunciar que o grafocentrismo dessa estrutura colonialista é, na verdade, uma promoção de rasura/invisibilidade/silenciamento da cultura da oralidade. Em outras palavras, debater a “escola escriturada” é debater um epistemicídio nas comunidades tradicionais. Pelas próprias palavras de Nego Bispo, provoca-se a natureza da escola: “Na escola não se aprende a fazer quase nada. A maior perda de tempo que a gente teve foi ir pra escola da linguagem escrita. A escola da linguagem escrita é um espaço de domesticação. Mas a gente tinha que ir pra entender a linguagem dos outros” (in: AYE ANTROPOLOGIA, 2019).

Para Dermeval Savianni (2013), o saber objetivo produzido historicamente é a matéria-prima da atividade pedagógica e o processo de aprendizagem é o resultado do processo educativo. Isso implica na compreensão de que a escola foi aos poucos se tornando a instância principal e dominante de educação, o que deve ser descrito como um fator histórico. Ainda segundo Savianni:

Esta passagem da escola à forma dominante de educação coincide com a etapa histórica em que as relações sociais passaram a prevalecer sobre as naturais, estabelecendo-se o primado do mundo da cultura (o mundo produzido pelo

---

<sup>14</sup> São diversas as palestras em que Nego Bispo chama a escola de “escola escriturada”, como se pode assistir em <https://www.youtube.com/watch?v=nuqCXpKHG-o&t=293> (acesso em 14/01/2024). Apesar de vários livros escritos, o mestre quilombola também propaga melhor muitas de suas ideias em diversas palestras disponíveis na internet. Se aqui se quer valorizar a oralidade, tais artefatos devem ser tão valiosos quanto as citações retiradas dos livros.

homem) sobre o mundo da natureza. Em consequência, o saber metódico, sistemático, científico, elaborado, passa a predominar sobre o saber espontâneo, "natural", assistemático, resultando daí que a especificidade da educação passa a ser determinada pela forma escolar. A etapa histórica em referência – que ainda não se esgotou – corresponde ao surgimento e desenvolvimento da sociedade capitalista, cujas contradições vão colocando de forma cada vez mais intensa a necessidade de sua superação. (SAVIANNI, 2013, p. 7-8)

O que Savianni declara como “desenvolvimento da sociedade capitalista” corresponde ao que a história compreendeu como modernidade, o que por sua vez se estabeleceu através de um projeto colonial de expansão e imposição de um modelo civilizatório. E essa palavra “civilizatório” é muito adequada aqui, porque descende da palavra latina “civis”, a cidade, e historicamente designa uma população culturalmente desenvolvida, em oposição aos bárbaros, que precisam ser superados (tanto no sentido de eliminados, como no sentido de assimilados ou adaptados). Toda a modernidade/capitalismo/colonialismo constitui essa imposição civilizatória.

Em maior ou menor grau de uso na história, há uma diversidade de termos que representaram esse pensamento: o modelo, a padronização, o universal, a civilização, a colonização, a catequização, a humanização, a globalização. E a escola, como também os produtos culturais e literários, são instrumentos da propagação desse modelo. A própria ideia difundida de cultura entra nessa questão. Segundo Nego Bispo, “a cultura é uma coisa padronizada, mercantilizada, colonial. Os colonialistas dizem que não temos cultura quando não nos comportamos do jeito deles.” (SANTOS, 2023, p. 23) A escola então teria a função de colocar as pessoas num processo de adaptação à cidade e à escrituração: “Na cidade, só havia a escola escriturada. Não havia outras escolas, escolas da inspiração ou da brincadeira[...] A escrita queria, a qualquer custo, se instalar e passar a ser a linguagem predominante” (SANTOS, 2023, p. 24).

Para Aníbal Quijano (2000) a colonização estruturou a modernidade em três fatores essenciais: Primeiramente, houve uma expropriação dos indivíduos mais aptos ao trabalho entre os povos invadidos, num capitalismo baseado no comércio de corpos humanos; em segundo lugar, as produções de conhecimento dos colonizados foram reprimidas e, em consequência, suas elaborações culturais e simbólicas; Em terceiro lugar, aos colonizadores, só interessava acrescentar na cultura dos colonizados os elementos culturais que fossem úteis para a produtividade. O resultado, segundo o autor, é que

Todo este acidentado processo implicou, a longo prazo, em uma colonização das perspectivas cognitivas, do modo de produzir ou outorgar sentidos aos resultados da experiência material ou intersubjetiva, do imaginário, do universo das relações intersubjetivas do mundo, da cultura, em suma.(QUIJANO, 2000, p. 210).

Em outras palavras, Quijano demonstra que a colonização configurou-se como um projeto civilizatório em nome de um projeto econômico por vezes chamado de modernidade que teve um componente epistemológico decisivo. Por isso que os jesuítas podem ser considerados os primeiros soldados convocados: para convencer o indígena a ser colonizado (em alguns casos até de forma amistosa) de que ele era inferior. Por isso, a decolonialidade se insurge como um movimento teórico que pressupõe um componente pedagógico, com o objetivo de repensar as estruturas mentais que se estabeleceram como justificativa aos valores impostos pela opressão que durou séculos. Não entenda-se, por isso, que a decolonialidade é uma perspectiva somente contemporânea, mas ela engloba, na atualidade, um conjunto de reverberações das reações históricas ao projeto da modernidade colonizante.

Uma dessas reações foi materializada na cor: a pele preta e os diferentes elementos corporais de racialização foram duramente combatidos em prol de uma política de branqueamento da população. Abdias Nascimento (2016) realizou um enorme levantamento de discursos, estatísticas e registros de ordem política, legal, acadêmica e cultural que demonstram a forte preocupação da elite branca em apagar as marcas da presença da população negra brasileira. Desde a prática recorrente do estupro de mulheres negras que promoveu uma grande mestiçagem até o incentivo à imigração após a abolição da escravatura, há na sociedade brasileira uma evidente preocupação em embranquecer, de forma mais ou menos sutil, os/as afro-descendentes. Acrescentemos as leis que proporcionaram políticas de segurança pública e promoveram o encarceramento em massa da população negra, e obteremos um cenário de racismo estrutural e genocídio que precisa ser compreendido e combatido em todos os níveis, inclusive nas mentalidades.

A denúncia de Abdias Nascimento é categórica e reveladora: a “monstruosa máquina ironicamente designada ‘democracia racial’ só concede aos negros um único ‘privilégio’: aquele de se tornarem brancos por dentro e por fora” (NASCIMENTO, 2016, p. 111). O branqueamento se apresenta, portanto, como chance de sobrevivência com um preço devastador: a subalternidade, a perda da memória étnico-cultural, a aceitação do jogo meritocrático injusto, a predeterminação dos papéis sociais, estando a população negra nos degraus mais baixos das hierarquias do trabalho:

Além dos órgãos do poder - o governo, as leis, o capital, as forças armadas, a polícia - as classes dominantes brancas têm à sua disposição poderosos implementos de controle social e cultural: o sistema educativo, as várias formas de comunicação de massas – a imprensa, o rádio, a televisão – a produção literária. Todos esses instrumentos estão a serviço dos interesses das classes no poder e são usados para destruir o negro como pessoa e como criador e condutor de uma cultura própria. O processo de assimilação ou de aculturação não se relaciona apenas à concessão aos negros, individualmente, de prestígio social. Mais grave, restringe sua mobilidade vertical na sociedade como um grupo; invade o negro e o mulato até à intimidade mesma do ser negro e do seu modo de autoavaliar-se, de sua autoestima. (NASCIMENTO, 2016, p. 112).

O enfrentamento dessa estrutura passa, necessariamente, por novos patamares de valoração da diversidade. Para Nego Bispo, por exemplo, contra a globalização que unifica, precisamos englobar os diferentes ou fronteiriços (SANTOS, 2023, p. 33). Também pensa assim o poeta martinicano Edouard Glissant, que analisa que o campo da cultura consubstanciou uma diversidade como resultado ou reação ao universalismo clássico que se impôs no projeto societário e virou discurso hegemônico. Para ele, “só existe universalidade da seguinte forma: quando da clausura particular, a voz profunda grita” (GLISSANT, 2021, p. 103).

Dentro do projeto invasor, pela imposição de seus modelos, travestidos do ideal de humanismo universalista, democracia racial e cientificismo parido do renascimento, o edifício cultural da colonização não deixou de ver renascerem projetos civilizatórios insurgentes nos níveis éticos, estéticos e políticos, confluentes em suas diversidades. Apesar da colonialidade colocar esses projetos alternativos na invisibilidade ou revesti-los de uma imagem de desordem, caos ou barbárie, eles perduram como “voz profunda que grita”, e que é a voz de uma diversidade, inclusive religiosa. Ainda segundo Glissant, já temos entendido os aspectos de caos e ordem nesse mundo. Mas toda poética acrescenta ainda uma questão, que é perceber a ordem na desordem e a desordem na ordem. O pensamento analítico que se debruça nessas interfaces é capaz de reconstituir a totalidade dos jogos de expressar/ocultar. Esses conjuntos não são modelos, mas reveladores ecos-mundo. (GLISSANT, 2021)

Em outras palavras, temos buscado pensar/refletir/analisar diversas formas como as matrizes culturais contracoloniais se expressaram ou se ocultaram na história, diante das inúmeras tentativas de silenciamento/invisibilização/epistemicídio que a colonização impôs. E o conceito de “ecos-mundo” de Glissant, aqui, é fortuito, pois sugere que o que persistiu tem a ver fundamentalmente com sonoridades. A constituição dessas sonoridades e seu elemento articulador – a voz – serão debatidas a seguir.

### 3.2. Saberes da oralidade e suas provocações à Literatura

Assumindo que meu foco está nas questões da oralidade e corporeidade, buscarei aqui uma mediação de olhares entre a subjetividade, os saberes da oralidade e as contribuições teóricas, sabendo de antemão, que tal mediação é, na verdade, impossível de captar na totalidade, pois como avisa Jerusa Pires Ferreira:

Não há sistema de signos que possa responder pela multimodal fluência da vida. Não há mediação que possa dar conta da voz em presença, das conjunções e ressonâncias, em que se ligam os corpos em comunicações vivas e ritualizantes, ainda que possam inaugurar outras instâncias da comunicação e da criação. (FERREIRA, 2006, p. 195)

Verdade inequívoca, posto que a comunicação oral possui constituintes inaplicáveis durante a sua transcrição, e que a escrita por sua vez possui constituintes que não se encontram num diálogo tecido pela fala. Na realidade, quando emergimos de uma comunicação artístico-literária-oral-performática-musical, uma memória intensa do fenômeno não conseguirá fazer reproduzir as mesmas sensações a partir de apenas um ou mais dos seus elementos, como no célebre comentário narrado por Paul Zumthor (2000) de um episódio em que uma performance de camelô/artista de rua não tinha o mesmo efeito estético reproduzido na leitura ou no canto de seus poemas tempos depois:

Passados sessenta anos, pude compreender que, desde então, inconscientemente, não cessei de buscar o que ficou, em minha vida, daquele prazer que senti então: o que me restou no consumo (às vezes bulímico) que fiz, ao longo dos anos, daquilo que chamamos "literatura". A forma da canção de meu camelô de outrora pode se decompor, analisar, segundo as frases ou a versificação, a melodia ou a mímica do intérprete. Essa redução constitui um trabalho pedagógico útil e talvez necessário mas, de fato (no nível em que o discurso é vivido), ele nega a existência da forma. Essa, com efeito, só existe na "performance" (ZUMTHOR, 2000, p. 34).

No evento registrado por Zumthor, o oral, o musical, o escrito, o gestual e outras dimensões podem ser compreendidas como diversas camadas não hierarquizadas que alimentaram uma potente memória afetiva. Daí que podemos compreender que esse complexo conceito de performance abarca um conjunto expressivo e afetivo de eventos inseridos num mesmo instante estético. O centro desse complexo é o corpo. É aqui que também podemos encontrar diversas das nossas memórias literárias confluentes com episódios escolares.

Roland Barthes cita que a comunicação oral é permeada da função fática, porque “um corpo procura outro corpo” (BARTHES, 2004, p. 6). Já a comunicação pelo escrito é hierárquica, como se registra nos enunciados subordinativos. No limite comparativo entre as duas manifestações, o autor conclui que a escrita está para o imaginário do pensamento como a oralidade é o imaginário do corpo.

Oralidade e escrita representam muito mais do que instrumentos ou instâncias de comunicação, mas vinculam-se a modos de agir, pensar, relacionar-se, modos de ser, de viver. Segundo Leda Maria Martins, quando tais instâncias são hierarquizadas, como nos processos pedagógicos coloniais e seus persistentes métodos, coloca-se a “escrita, como lugar de memória, um dos instrumentos de expressão mais enaltecidos e habita os lugares de memória privilegiados no Ocidente” (MARTINS, 2022, p. 29) e relega-se o oral para um outro lugar da educação, com outras atribuições de valor, de uso, o que limita substancialmente a aprendizagem humana, tornando a escola um veículo construtor de um abismo.

Mas convém situar ainda, com Barthes, que pode-se distinguir três modalidades nessa comparação: a fala, a manifestação imediata da voz; o escrito, que se trata de uma transcrição da fala, com todas as suas perdas; a escrita, “aquela que produz textos” (BARTHES, 2004, p. 7). E nessa distinção entre escrito e escrita, o autor nos convida a um entrelugar, seguramente onde muito procuramos a literatura: “na escrita (...) o corpo, volta, mas por uma via indireta, medida, e, para dizer tudo, exata, musical, pelo gozo, e não pelo imaginário” (BARTHES, 2004, p. 7).

Não é incomum encontrar quem descreva os fenômenos literários nesse entrelugar oralidade-corpo-escrita. Alberto Pucheu, por exemplo, em seu conceito de Literatura, trabalha noções semelhantes:

A literatura fabrica um implícito de vida em nossos corpos, fabrica um corpo implícito em cada um de nossos corpos explícitos, fabrica um corpo intensivo em cada um de nossos corpos extensivos, um corpo invisível em cada um de nossos corpos visíveis, tornando-nos, assim, vida. (PUCHEU, 2004, p. 225-6)

É justa a definição pela oposição entre o visível e o invisível. Mas uma extensão ou um substitutivo nos termos é plenamente possível: um **corpo inaudível** em cada um de nossos **corpos audíveis** é o resultado de um encontro perene com a Literatura. O ajuste na materialidade do conceito se estabelece na medida em que, admitindo ser o corpo um palco das vibrações literárias, é de amplo conhecimento que o que vibra em nós é o som. Portanto, o que seria da experiência literária sem a contribuição decisiva da oralidade, ou como melhor

estabeleceu Paul Zumthor, sem a percepção da voz? “A voz ultrapassa a palavra” (ZUMTHOR, 2010, p. 11), assim nos professa, compreendendo que a linguagem transita por essa dimensão.

Mas o conceito de Pucheu é irretocável quanto ao corpo. Ele bem se confirma nas ideias de Zumthor. Nossas pulsões e pulsações se confrontam e se harmonizam, se agonizam e vivificam na medida em que o corpo lateja sons, que por sua vez ganham dimensão simbólica:

todo objeto adquire uma dimensão simbólica quando é vocalizado. Concebem-se as implicações dessa tese para a poesia; tanto mais ela permanece plenamente verdadeira quanto mais a voz é interiorizada, e não se produz percepção auditiva registrável por aparelhos. (ZUMTHOR, 2000, p. 97)

Eis que apresenta-se também um problema à teoria: como compreender um fenômeno impossível de registrar integralmente? Afinal, a vocalização que envolve uma dimensão simbólica nos fazeres oralizados da vida é tão carregada de constituintes extralinguísticos (fatores ambientais, musicais, afetivos, de memória, por exemplo) que mesmo uma descrição pormenorizada não será suficiente para remontar as experiências (como meu próprio exercício no início do capítulo pode comprovar).

Ou aprendemos a aprender experiências como essas com mínima abertura holística ou nossas análises serão simplistas ou vãs diante da real vitalidade que a poesia oferece a seus convivas. Será que a cantiga indígena, também chamada de ponto de jurema<sup>15</sup>, utilizada na epígrafe deste capítulo, não faz justamente referência a esse resgate de vitalidade quando fala em “desatar os nós”? Jerome Rothenberg, comentando sua vivência num ritual de cura em uma tribo indígena, acentua que o que chamamos tradicionalmente de poema seria apenas um pequeno aspecto do evento:

Ora, o que aconteceu então, pelo menos para mim, não é uma série separada de eventos ou ações, mas uma totalidade que já não quero fragmentar em suas partes constitutivas: isolar as palavras, digamos, como o poema. Pois minha experiência é a experiência de tudo o que acontece para mim neste ato: o movimento do meu braço, o som (& sensação) de seixos contra chifre, o modo que irrompe pela minha voz, a tensão na minha garganta, a total liberação da respiração, o esvaziamento que me deixa fraco & pronto para receber a próxima canção, a canção acontecendo, surgindo da memória, tornando-se voz, tornando-se som, tornando-se física & então retornando ao silêncio. (ROTHENBERG, 2006, p. 91-2)

---

<sup>15</sup> Jurema é uma religião de matriz ameríndia com adeptos em várias localidades, principalmente no Nordeste. Confluenta com a umbanda e o candomblé, é uma religião praticada circularmente em terreiros onde há interação com diferentes espíritos. Seus cânticos são chamados também de “ponto”, como na umbanda.

Certamente aí a sensibilidade poética se uniu à precisão etnográfica. Noto que essa fala revela que o estudioso é também um poeta. A experiência, então, é o evento decisivo de um processo transcendental, com forte viés decolonial. Será esse um caminho para a superação da distância entre teoria e prática? Essa cisão já vitimou muitos saberes e possibilidades de aprendizagem na história, seja em nome de “fé verdadeira” seja em nome de “método científico”. De todo modo, tal cisão se alargou no ensino e revestiu de verdade e superioridade os portadores dos saberes escriturados.

### **3.1.2 Aprender a ser presença pela voz**

Ninguém sonharia em negar a importância do papel que desempenharam, na história da humanidade, as tradições orais. (ZUMTHOR, 2010, p. 8)

Percebo aqui que me virei contra o racionalismo, mas que fiz isso até mesmo sendo racional. Reconheço minha contradição, uma vez que estou me submetendo à estrutura acadêmica com suas normas de escrita, às quais não aprendi completamente a transgredir, sem ao menos tentar convencer a quem me lê da validade da minha transgressão. Também ainda não completei minha desaprendizagem das amarras que me foram postas (até porque não saberia identificar todas elas e escolher as que não me convém. Também não desaprendi ainda a ler a palavra com os olhos mecânicos e o corpo silencioso.

Dizendo assim, não pareça que rejeito a escrita para hipervalorizar a oralidade. Desejo minimamente, porém, que a minha escrita não oculte minhas marcas de oralidade, minhas idiosincrasias, ou até algumas espontâneas manifestações. Trata-se aqui de buscar a superação do aspecto que fundamenta nossa sociedade colonial, e que por muito tempo ajudou a justificar a dominação e exploração, bem como a estratificação em uma sociedade que tem na escola (agência prioritária de letramento) um claro mecanismo de manutenção das estruturas de poder:

Já há muito tempo, com efeito, em nossas sociedades a paixão pela palavra viva se extinguiu, progressivamente expulsa de sua personalidade de base, matriz de nossos traços de caráter individual: esta história foi muitas vezes contada. Em razão de um antigo preconceito em nossos espíritos e que performa nossos gostos, todo produto das artes da linguagem se identifica com uma escrita, donde a dificuldade que encontramos em reconhecer a validade do que não o é. Nós, de algum modo, refinamos tanto as técnicas dessas artes que nossa sensibilidade estética recusa espontaneamente a aparente imediatez do aparelho vocal. (ZUMTHOR, 2010, p. 9)

É preciso, portanto, denunciar cada vez mais os preconceitos que subvertem os olhares sobre o que é radicalmente contrário aos mitos da modernidade, pautados pelo eurocentrismo cristão. Ideias como civilização, evolução, tecnologia, urbanidade, vinculam-se comumente à ideia de que a escrita é um critério de qualidade estética tal, que sua aquisição muitas vezes vai implicar na falsa impressão de aprimoramento ou desenvolvimento de um sistema literário superior. A inferiorização com que as práticas orais sempre foram percebidas reflete todo um racismo estrutural e epistêmico da sociedade brasileira. Mas somente a vivência e imersão nas comunidades que integram oralidade a seus fazeres simbólicos e ritualísticos é que vai permitir alguma ruptura com essas concepções.

Reconhecida a veracidade de tal pensamento, confluyente com a robustez das propostas decoloniais que avançaram na academia nas últimas décadas, cabe perguntar-me: como posso desfazer esse antigo preconceito pela “palavra viva”, dando à voz seu devido lugar em meus estudos, de maneira a reconstruir nas minhas práticas poéticas e pedagógicas, o valor da oralidade? E, em consequência, como ajudar as novas gerações nessa construção?

Mas o pensamento que subjaz a escola tradicional poderia impor-nos uma pergunta anterior: se a oralidade é primordial e está circunscrita nas tradições, qual o sentido de ser trabalhada na escola? Trabalhar com essa dimensão ajudará na sua preservação?

Dita assim, a pergunta pode conduzir a um grave erro epistemológico: “preservar” a oralidade seria cultuá-la fora de contexto, como algo colecionável num museu, o que fortaleceria uma visão folclorista que ainda se registra na cultura brasileira. Tal modo de encarar os fenômenos orais fortalece dicotomias colonizantes pautadas nas oposições entre oral/escrito, urbano/rural, civilizado/selvagem e tantas outras denominações opositivas (e até maniqueístas) que simplificam nossa percepção da realidade. Paul Zumthor delinea bem em que implicam essas dicotomias:

na maioria das sociedades (atingindo um estágio de evolução em que se constitui um Estado), constata-se a existência de uma bipolaridade que engendra tensões entre cultura hegemônica e culturas subalternas. Estas últimas exercem uma forte função histórica: a de um sonho de desalienação, de reconciliação do homem e com o mundo; elas dão sentido e valor à vida cotidiana, o que não implica em sua identificação com as “tradições populares”, transformadas, atualmente, em objeto museológico. (ZUMTHOR, 2010, p. 20)

Ou seja, folclorizar as tradições orais leva a circunscrevê-las num ideal “que já não mais”. Se as pessoas admitirem que o modo de vida das comunidades tradicionais, fortemente orais,

seria na verdade folclore, delimitar-se-ia um campo de disputa ideológica, limitando por sua vez, o contraponto à modernidade/colonialidade/capitalismo.

Por consequência, a literatura se estabelece também num campo de disputa, marcado por tensões de registros, legitimidades e reconhecimentos. A poesia oral, nesse contexto, quase sempre foi banida pelas epistemologias estéticas, ou esquecida pelos historiadores da academia, relegada ao rótulo de “marginal”. Tudo que envolve suas dimensões fenomenológicas (corporeidade, gestualidade, entonação, espiritualidade, entre outras) foram tantas vezes banidas do fazer acadêmico. Frederico Fernandes percebe, então, a poesia oral como um convite para uma superação:

é possível dizer que os textos de circulação oral habitam um território move-diço, marcado pela tensão de fronteiras que eles insistem em transgredir. A poesia é, então, um limiar, não uma barreira, mas uma marca de entrada para outro lugar, território de uma experiência diversa, que se abre para um mundo deslocado da prática cotidiana. Nessa perspectiva, a poesia caracteriza-se, também, como um trânsito para as mudanças de práticas (ou seus deslocamentos), atitudes, comportamentos, pensamentos engendrados num processo histórico. (FERNANDES, 2017, p. 68)

Essa relação entre poética e política (num outro modo de percepção da palavra “política”) é destrinchada pelo autor através de uma retomada da arte na história: a pólis era o lugar onde se praticava a transmissão oral, e o aproximar-se da roda comunicativa pressupõe uma abertura à amizade, um gesto de aproximação e sim-patia ao outro, que pode contar histórias, cantar, desafiar outros com improvisos, etc.

Eis porque Luiz Rufino, em sua *Pedagogia das Encruzilhadas* (2019, p. 20), define que um dos campos de batalha e mandingas de uma educação decolonial afro-diaspórica é justamente o poético que emerge com a problemática epistemológica, pois seria impossível separar as dimensões do ser e do saber da produção de linguagem de uma pessoa e toda essa riqueza de percepções ganha outro valor em um diálogo que rejeite a subalternização do outro.

Retomando as contribuições de Paulo Freire e Gui Debord, Frederico Fernandes promove a importância de a experiência poética oral realizar uma educação pelo ato de ouvir, algo que desestabiliza a humanidade moderna em sua fala automatizada, insistente, constante ou esquizóide, o que o professor encaixa perfeitamente na metáfora do zumbi, personagem destrutivo e incontrolável, massivo como a comunicação atual.

A voz captada em presença seria, portanto, uma ação de resistência: “O corpo e a voz *in praesentia* permite, por outro lado, ao indivíduo se comunicar na fronteira entre ele e o seu real sentimento. Todo ouvinte é uma espécie de ‘leitor oral’. O ‘leitor oral’ é senão outro que ouve,

assimila e transforma a poesia oral.” (FERNANDES, 2017, p. 72) Assim, a promoção, o resgate, a manutenção ou a abertura às experiências orais e coletivas constituem uma religação (inclusive política), que também está no que o autor chama de “cura”. A análise etimológica e filosófica dessa palavra nos convida a ampliar seu sentido comum de “resultado de um tratamento” para o ato em si de cuidar, promovido por todo e qualquer agente coletivo dedicado a religar os indivíduos em face de qualquer que seja sua enfermidade biológica ou social.

Assim me volto às inquietações: trabalhar a oralidade na escola implica em romper com a cultura dualista eurocêntrica que pensa oralidade em oposição a escrita, a racionalidade em oposição às tradições populares. A escola como a conhecemos valoriza as tradições orais da comunidade? Por certo que não. Consequência: cada vez mais gerações sem raízes. Eu mesmo conheço e tomo como minhas as tradições orais?

E indo além: como já exposto, não é possível mergulhar nesse universo apenas como pesquisador de uma dimensão – a da linguagem oral – sem compreendê-la no seu contexto ontológico, suas dimensões religiosas, expressões que envolvem musicalidade, corporeidade e, ainda, ancestralidade.

### **3.1.3 aprender a aprender com outras vozes**

“O que nós tem de diferente é o badalo e as tocha”  
(fala de um espírito caboclo em um terreiro de umbanda coletada por mim  
em julho de 2021, em Pacajus-CE)

Movido por tantas inquietações em uma época de angústias e buscas motivacionais, enquanto minha pesquisa ainda não podia ir a campo por causa da pandemia de COVID-19, busquei algum reenraizamento pessoal, investigando sensações e vivenciando religações diversas das que me formaram. Nesse contexto, visitas a terreiros de umbanda ou de jurema se tornaram oportunidades de amplas descobertas. As religiões de confluência afro-indígena promovem outras percepções sobre a vida, outras cosmologias, e a palavra ali imbricada revela toda uma potência poética através do encantamento, dos rituais, mitos e simbolismos. Como afirma Luiz Rufino, “modos de educação praticados em terreiros de candomblé, umbanda, macumbas cruzadas, ruas, esquinas e rodas (...) marcados por identidade subalterna, revelam outras gramáticas e outras formas de maestria dos saberes” (RUFINO, 2019, p. 76).

Por isso a epígrafe deste tópico é uma definição das mais poéticas que pude contemplar nesta pesquisa: A diferença ser marcada no “badalo” e nas “tocha” reverberou em mim durante

as horas e dias. Refleti, mas quem me deu a interpretação mais concreta foi minha esposa: o badalo é a boca e “as tocha” é os olhos. E nessa percepção metafórica impactante fui me dando conta de que era realmente isso que eu tinha ido aprender ali: a olhar e a falar de uma outra maneira, mais poética, mais confluyente entre o meu corpo e a ancestralidade.

Essa investigação acaba por ser peça-chave na minha pesquisa porque me convida a perceber a importância das aprendizagens entre gerações, me ajuntando aos que se movem para construir outro modo de aprender e ensinar, em que a ancestralidade esteja colocada no centro de um processo. Como poderei trabalhar numa escola quilombola, onde um dos valores centrais deve ser a ancestralidade, se eu mesmo não souber transformar o que me vem dos parentes mais antigos em aprendizagem e sabedoria? Uma vez que o movimento negro e as leis 10639/2003 e 11645/2008 tem nos incentivado cada vez mais a fazer esse percurso, vou aprendendo tais saberes, cujo valor se inscreve na troca geracional e na permanência de um povo. Segundo Georgina Nunes,

Os quilombolas, em geral, perpetuam, para a eternidade, a força das palavras porque palavra de velho(a) é sabedoria adquirida a cada minuto da forçosa vida; a palavra dos ancestrais é palavra assoprada, palavra inscrita na alma negra que caligrafa as páginas de um território que é repositório de conhecimentos práticos que garantem a sobrevivência física, cultural e espiritual de um povo. (NUNES, 2009, p. 215)

Essa orientação me empodera para realizar um ajustamento da minha escrita acadêmica. Quero dizer: entre teorias e análises de textos e métodos de leitura e ensino de literatura, riqueza é poder incorporar como reflexão-citação as palavras de sabedoria colhidas de meu avô em uma das últimas oportunidades que tive de ouvi-lo integralmente, antes do seu falecimento:

Ô meu filho (...) quem tem o amor benze a meu senhor e meu pai também. Aqui eu trago meu pai, minha mãezinha, meus irmão, está aqui acompanhando e apreciando também. Eu sou eles e estou chegando no fim (...) e sei que o amor é muito cativar e aperfeiçoar com os irmão. É aqui o prazer traz tudo que nós queremos. Eu aqui acho que esse amor traz todos nós que procuramos acompanhar ele. Mãe e pai e irmão, presente é um amor que nós num pode faltar e puder levar a tradição que num pode faltar sem nós obrigado. Eu fico sastifeito porque eu tô ao lado deles e eles tão ao nosso. (fonte: arquivo pessoal)

Falando como em um transe (pois incomum em toda a sua história de vida), palavras assopradas com rimas, pausas e encantamento que me soam como de um preto velho, esse homem, que sempre foi católico obediente, sertanejo humilde, fala da presença de seu pai e mãe e irmãos já falecidos, fala que é esses seres já desencarnados, revelando uma surpreendente

visão espiritualista, e que “o amor é muito cativar e aperfeiçoar com os irmão”, e que é preciso fortalecer as tradições.

Assim, me embrenhando nesses saberes de um ancestral, vou me descobrindo em minha história, dialogando leituras com minhas memórias, cotejando meu repertório de poemas e canções com toda uma experiência escolar, descobrindo que todo conhecimento pode ter grande valor se percebido, escutado, observado e investigado com atenção e sem amarras epistêmicas colonializantes. Sigo agora investigando formas de trazer para o centro do processo de aprendizagem a poesia das dimensões vitais em que o corpo e a voz se manifestam, e abrem espaço de experienci-ação tão ou mais importante que a escrita que vem de fora para dentro e que, por sua vez, só fará sentido, se traduzir alguma coisa para o jovem desse contexto a que me dedico.

### **3.2. Emergências de saberes na confluência das identidades**

Um aspecto de complexidade das vivências que se abrem nesta pesquisa reside na dupla condição da Escola Municipal Quilombola Antônia do Socorro Silva Machado em atender aos quilombolas de Paratibe, mas também atender aos moradores das adjacências e de bairros vizinhos, que são inclusive maioria. Isso por si só dimensiona uma primeira encruzilhada, que traz outras, entre elas a de que se trata de uma zona bastante urbanizada, mas ainda com amplas áreas arborizadas, com resquícios de vida rural. Nosso público, portanto, representa a encruzilhada da integração da vida urbana de periferia com uma cultura tradicional com raízes ainda perceptíveis, ou seja, com possibilidades para o trabalho com a ancestralidade.

Identifico isso como uma encruzilhada porque enxergo aí aspectos que eu também poderia chamar de entrelugar. Como afirma Luiz Rufino,

a pedagogia das encruzas é parida no entre e se encanta no fundamento da casca de lima, é um efeito de cruzo que provoca deslocamentos e possibilidades, respondendo eticamente àqueles que historicamente ocupam as margens e arrebatando aqueles que insistem em sentir o mundo por um único tom. (RUFINO, 2019, p. 73)

Esse único tom, o da colonização que, como já dissemos, padroniza e modela, joga para as margens os que representam outros modos de ser e de viver. As margens, então, expressam a condição histórica de estigmatização, opressão e exclusão, que vão, aos poucos, sendo

internalizadas. Frantz Fanon relata bem essa internalização e a posição em que o corpo negro se encontra: “queria ser homem, nada mais do que homem. Alguns me associavam aos meus ancestrais escravizados, linchados: decidi assumir” (FANON, 2008, p. 106).

Uma encruzilhada silenciosa se apresenta a toda pessoa cuja pele guarda essa história dolorosa: assumir uma condição, a negritude, ante um sistema opressor, ou tentar ignorar ao máximo os ataques racistas descarados ou não? Na primeira opção, armar-se para uma luta; na segunda, correr o risco do branqueamento. Esse branqueamento é o fenômeno de sério impacto na autoestima, amplamente debatido no movimento negro, em que muitas pessoas racializadas buscam apagar em seus discursos ou seu comportamento qualquer elemento que as vincule a uma etnia subalternizada. Segundo Nilma Gomes, essa importante pauta do movimento negro tem avançado e educado muitos/as brasileiros/as: “Aos poucos, o Brasil vai compreendendo que ser negro e negra e afirmar-se enquanto tal é um posicionamento político e identitário que desconforta as elites e os poderes instituídos” (GOMES, 2017, p. 70-1).

Quando posto em encruzilhada, o indivíduo se vê confrontado entre caminhos que exigem uma identidade ou a negação dela, sendo obrigado a uma tomada de posição, o que pode ser um processo vivido dialeticamente. Podemos investigar essa dimensão, que tem seu componente racial, em Frantz Fanon:

começo a sofrer por não ser branco, na medida que o homem branco me impõe uma discriminação, faz de mim um colonizado, me extirpa qualquer valor, qualquer originalidade, pretende que seja um parasita no mundo, que é preciso que eu acompanhe o mais rapidamente possível o mundo branco,[...]. Então tentarei simplesmente fazer-me branco, isto é, obrigarei o branco a reconhecer minha humanidade. (FANON, 2008, p. 94)

Esse processo descrito por Fanon se fortaleceu no movimento negro e no pensamento decolonial, e é refletido em diferentes graus por ativistas e pensadores/as que buscam a revalorização do ser, como uma espécie de retomada da autoestima, o que, segundo o mesmo Frantz Fanon, se dá por dimensões sociais:

(o preto) não deve mais ser colocado diante deste dilema: branquear ou desaparecer, ele deve poder tomar consciência de uma nova possibilidade de existir; ou ainda, se a sociedade lhe cria dificuldades por causa de sua cor, se encontro em seus sonhos a expressão de um desejo inconsciente de mudar de cor, meu objetivo não será dissuadi-lo, aconselhando-o a "manter as distâncias"; ao contrário, meu objetivo será, uma vez esclarecidas as causas, torná-lo capaz de escolher a ação (ou a passividade) a respeito da verdadeira origem do conflito, isto é, as estruturas sociais. (FANON, 2008, p. 95-6)

O jogo aqui em questão: conduzir a atenção da experiência dolorosa do preto e que pode se apresentar na forma de memória coletiva, para a sua psicologia ou para o desmascaramento das coerções sociais. Esse processo também está amplamente materializado em diversas experiências da literatura de cá ou de lá do Atlântico. Exemplificar aqui é importante para tentar dimensionar a relevância dessa temática do branqueamento.

No romance *O Alegre Canto da Perdiz*, da moçambicana Paulina Chiziane, a personagem Delfina desestrutura-se psicologicamente a partir do desejo, amplamente socializado em sua terra, de ter filhos miscigenados. Para isso, ela trai seu amado José dos Montes para tomar para si o português branco Soares, desfazendo também o casamento dele com uma mulher branca, assumindo sua casa e um novo papel na estrutura social classista e capitalista, com filhos de cor mais clara, o que permite denunciar uma forte hierarquização do componente racial naquela sociedade, identificado pela cor da pele. Em determinado momento, o segundo marido reflete como se estivesse se dirigindo para a protagonista: “Estás aqui transformada em algo que nem se pode nomear. Não queres ser preta. Sonhas ser branca ou mulata. Sonhas em ser um objeto animado, sem sombra, sem peso. Vestígio de uma raça. Uma branca imaginária”. (CHIZIANE, 2018, p. 235) A partir dessa percepção, toda a tragédia do colonialismo vai se estruturando na sua faceta mais profunda: a mente do oprimido/colonizado hospeda o opressor/invasor. Em outro momento, num tom resignado e cético, o feiticeiro Moyo (que ajudou Delfina a seduzir Soares por meio de feitiços) sentencia: “Os governadores do futuro terão cabeças de branco sobre o corpo negro. (...) O colonialismo habitará a nossa mente e o nosso ventre. E a liberdade será apenas um sonho.” (CHIZIANE, 2018, p. 175-6)

Essa colonização “da mente e do ventre”, facetas de uma invasão com marcas muito mais duradouras do que as econômicas e políticas, pode ser entendido como o que propriamente funda os debates decoloniais, e desloca um eixo de ação para a estética e a psicanálise. Mas que isso não signifique que tais reflexões e ações componham debates recentes. Uma vez que o termo “decolonialidade” é particularmente novo nas ciências humanas (pelo menos no Brasil), sua demanda já é sentida e professada há bastante tempo. Abdias Nascimento já dizia, citando Florestan Fernandes, que há um desequilíbrio psíquico em curso na mentalidade negra, invadida pela ideologia do supremacismo branco em suas ferramentas mais diversificadas, desde as mais explícitas até as mais sofisticadas (NASCIMENTO, 2019, p. 45). Denunciar cada uma ou o máximo delas tem sido uma tônica de escritores/as, poetas, dramaturgos/as e muitos outros perfis artísticos.

O próprio Abdias Nascimento ficcionaliza essa questão na peça teatral *Sortilégio*, em que o personagem Emanuel, protagonista negro, oscila entre duas mulheres, Ifigênia, negra, e Margarida, branca, impondo a elas destinos em que as leituras interseccionalizadas de raça, gênero e classe se evidenciam nos discursos, mas que surpreendem na complexidade do enredo, que se sustenta também sobre interferências místico-religiosas que levam esse homem a fazer um exame de consciência e demonstrar o racismo numa encruzilhada amorosa. Na fala a seguir, do citado protagonista, vemos o amor num entrelugar de afeto ou apropriação com requintes de tortura, referência ao conhecido tratamento que os senhores dispensavam às escravas:

que altera mais uma negra no bordel? (Pausa breve.) **Meu íntimo me avisava que você jamais seria minha, nem de qualquer outro rapaz de cor.** Uma negra formosa como você! "Meu cisne noturno", era como eu te chamava então. Se lembra? (Pausa breve.) Oh! Estou me tornando um sentimental estúpido. Devia era te meter o chicote... te rasgar os seios. Arrancar essa pústula que você tem em lugar de coração. (Mordaz.) E eu... certo de haver encontrado meu amor imortal! Não existe amor, seu besta. (NASCIMENTO, 2022, p. 54, grifo meu)

No grifo, uma evidência: a interdição ou presunção de interdição do amor ao indivíduo racializado, que internaliza na sua personalidade o legado de dor da escravidão. Tal legado é também outra encruzilhada para o movimento negro: como recontar essa história tão dolorosa do ponto de vista de quem até hoje é vítima das consequências diretas e indiretas e ao mesmo tempo exaltar a personalidade negra desse passado difícil de forma heróica e guerreira?<sup>16</sup>

Entre a complexidade do processo de branqueamento e o resgate de dores históricas que as comunidades negras precisam fazer para compreenderem-se na dinâmica social e contemporânea do Brasil, urge o tratamento de tais temáticas com alguma leveza. Talvez “leveza” não seja o termo. Talvez eu não ache uma palavra mais adequada. Mas quero me referir à energia com que as expressões étnicas da negritude se manifestaram em diversos estilos dentro da Música Popular Brasileira. Não à toa que o sucesso do ritmo baiano mais popular na segunda metade do século XX foi denominado de axé, exaltando o *asè*, que se traduz por ‘energia vital’, agora ressignificado em um valor civilizatório. Mas essa força não se encontra apenas em músicas baianas. Em quase todas as grandes expressões de ritmo, encontramos os valores afro e denúncias do racismo estrutural brasileiro. Na canção a seguir de Chico César, por exemplo,

---

<sup>16</sup> Como no capítulo anterior me referi a um trecho do PPP da escola que cita uma fala de uma professora que reflete essa questão.

identificamos num estilo dançante a marcação do direito à diferença que começa numa atitude estética:

Respeitem meus cabelos, brancos  
 Chegou a hora de falar  
 Vamos ser francos  
 Pois quando um preto fala  
 O branco cala ou deixa a sala  
 Com veludo nos tamancos  
 Cabelo veio da África  
 Junto com meus santos

Benguelas, zulus, gêges  
 Rebolos, bundos, bantos  
 Batuques, toques, mandingas  
 Danças, tranças, cantos  
 Respeitem meus cabelos, brancos

Se eu quero pixaim, deixa  
 Se eu quero enrolar, deixa  
 Se eu quero colorir, deixa  
 Se eu quero assanhar, deixa  
 Deixa, deixa a madeixa balançar (CESAR, 2002)

A impressionante capacidade do compositor de reunir num artefato poético-musical alguns princípios caros ao movimento negro faz da letra dessa canção um breve e potente manifesto. Vejamos: 1. exigir respeito aos brancos, o que denuncia o racismo; 2. a valorização da pluralidade étnica destacando as heranças culturais de cada povo que participou da nossa formação e valorizando seu legado; 3. O conceito de lugar de fala, que dá visibilidade ao negro; 4. referência a uma religiosidade que resistiu ao processo colonial, através da palavra “santos”, aqui sincretizada. Tudo isso se soma com ainda alguns recursos que demonstram um domínio técnico da gramática expressiva da língua, seja pelo deslocamento da vírgula, causadora de duplo sentido no primeiro verso, seja pela paronomásia entre “deixa-madeixa”.

Experiência estética assim coincide com os princípios do modelo decolonial de educação segundo Luiz Rufino, que demarca o que ele chama de “campos de batalha” nas dimensões da ética, da política e da poética, entendendo que “educação é aqui lida como fenômeno existencial na articulação entre vida, arte e conhecimento.” (RUFINO, 2019, p. 20). Dessa forma, dimensionando a literatura como um todo numa encruzilhada da educação, da política, da representatividade étnica e da estética, a palavra não corre o risco de esvaziamento justamente de sua função poética? Refiro-me à conhecida e persistente questão da literatura engajada.

Convém retomar esse debate para entender a importância de sua superação, apontando um caminho.

A questão do engajamento ideológico do artista e, por conseguinte, da teoria e crítica, já tem mais de século e atravessou décadas com pensadores do *new criticism* rivalizando com teóricos marxistas a atenção acadêmica nos estudos literários. Compreende-se no debate uma dicotomia fundamental: a abordagem crítica sobre o texto literário deve recorrer a constituintes externos que o determinaram, ou concentrar-se exclusivamente numa análise do intrínseco da obra, desenvolvendo técnicas e métodos gerais de leitura? Em outras palavras: o único fenômeno a se estudar em literatura é o texto?

Tal provocação se faz da teoria para si mesma. Inúmeros leitores e leitoras de literatura a ignoram. Porém, os efeitos desse debate seguem ainda influenciando o ensino da disciplina nas escolas. Então, conseqüentemente, tem efeitos na formação de leitura das pessoas. O engessamento da abordagem do texto literário em sala de aula é atravessado pelos livros didáticos de ensino médio. Segundo Rildo Cosson (2020), tal abordagem foi pautada no que ele chama de método analítico-textual, que buscou uma fusão de correntes críticas, mas que ainda tenta conservar um historicismo tradicional baseado numa espécie de cânone que se trata apenas de sequência estática e fria de textos que dependem em maior ou menor grau de desenvoltura de professores e professoras ante à indisposição dos/as jovens. Para Rildo Cosson,

De um lado, reclama-se que a análise textual, por conta de seu aparato descritivo técnico, engessa a leitura, quando não impede a verdadeira fruição da obra, assim como esteriliza o ensino da literatura ao assimilá-lo a um exercício taxonômico pareado à análise sintática, já condenada no ensino da língua portuguesa. De outro, a análise textual, por se centrar exclusivamente em elementos linguísticos, perde o contexto da obra e falha em compreender a sua inserção em um horizonte social e histórico que também determina o seu significado. Além disso, reduz o texto a conceitos universais, conseqüentemente eliminando a especificidade da obra que parece contemplar em sua preocupação com as minúcias textuais. Dessa maneira, a análise textual, que é a maior força do paradigma analítico textual, passa a ser igualmente a sua maior fragilidade. (COSSON, 2020, p. 94)

Possivelmente outro problema que podemos identificar nesse modelo (e também na dicotomia intrínsecoXextrínseco) é o seu apego racionalista, ainda enraizado no cientificismo que, no fundo também constitui discurso ideológico. Desde quando os analistas, críticos e teóricos da literatura estabeleceram seus estudos em critérios do que seja “boa literatura”, ou “má literatura”, ou desenvolveram rótulos como “literatura marginal”, “literatura popular”, “literatura universal”, etc., pautaram juízos de valor que, segundo Terry Eagleton,

são historicamente variáveis, mas que esses juízos têm, eles próprios, uma estreita relação com as ideologias sociais. Eles se referem, em última análise, não apenas ao gosto particular mas aos pressupostos pelos quais certos grupos sociais exercem e mantêm o poder sobre outros. (EAGLETON, 1997, p. 22)

Eagleton demonstra essa visão denunciando que o movimento romântico foi responsável por dizer o que era ou não literatura, cristalizando uma cultura livresca que promovia a exclusão de fazeres e experiências poéticas com base em critérios claramente ideológicos. (EAGLETON, 1997, p. 23).

A superação desses limites começa a ser notada no campo teórico já com a Estética da Recepção, que evidenciou a reflexão sobre o ato da leitura, aprofundando termos que são muito caros aos estudos contemporâneos, como a noção de **experiência estética**. Para Hans Robert Jauss, um dos formuladores dessa corrente,

A experiência estética não se inicia pela compreensão e interpretação do significado de uma obra; menos ainda, pela reconstrução da intenção de seu autor. A experiência primária de uma obra de arte realiza-se na sintonia com (Einstellung auf) seu efeito estético, isto é, na compreensão fruidora e na fruição compreensiva. Uma interpretação que ignorasse esta experiência estética primeira seria própria da presunção do filólogo que cultivasse o engano de supor que o texto fora feito, não para o leitor, mas sim, especialmente, para ser interpretado. (JAUSS, 1979, p. 69)

Esse deslocamento teórico do texto para seu efeito, refletindo sobre como apropriamos da obra e a incorporamos a partir de um fenômeno de compreensão fruidora é fundamental para atingirmos um novo patamar no ensino de literatura e, conseqüentemente, na formação de leitores. Apesar disso, essa corrente de pensamento ainda ficou presa a métodos exclusivamente racionalistas, carecendo ainda de empirismo e propostas mais concretas de mediação entre o texto e o leitor. O conceito de leitor implícito, caro à teoria de Wolfgang Iser, e que dialoga com o conceito de leitor ideal (superreader) ou leitor modelo, não deixa de ser ainda um constructo a analisar no próprio texto, uma abstração.

Necessitamos acessar, reelaborar e divulgar mais propostas pensando leitores concretos e suas experiências no Brasil, onde os cursos de Letras são essencialmente formadores de profissionais do ensino básico, onde ainda se cobra com alguma intensidade por modelos de aplicação, pela superação do binarismo teoria-prática. Nesse sentido, as últimas décadas tem registrado obras e pesquisas decisivas para a fundamentação de práticas que renovam a mediação texto-leitor. Isso fortalece todo um campo de pesquisa pautado na formulação e relato

de experiências com o texto literário junto a leitores concretos, que são justamente os sujeitos desta pesquisa.

Com base nisso, no próximo tópico, pretendo dialogar com esses/as autores/as para fundamentar um percurso de abordagem recepcional do texto literário que constitua o currículo quilombola segundo princípios decoloniais.

### **3.3. Em busca de uma experiência decolonial-recepcional**

Os dois fundamentos pelos quais desejo perpassar minha prática, por si sós, já me parecem uma encruzilhada, posto que estou focado em encontrar um caminho que equilibre a proposição analítica de que o método recepcional não se distanciou, com a ampliação dos usos da literatura por um viés étnico, que contemple o oral, o ancestral e dialogue com a cultura da comunidade em suas marcas e tradições e que, segundo Rildo Cosson,

entrelaçando estética e ética, representação e expressão, cultura e identidade em uma concepção explicitamente política, a literatura é, no paradigma social-identitário, uma arena em que forças diversas se enfrentam e disputam reconhecimento simbólico, tal como acontece na sociedade que as obras representam. Apagam-se, assim, as distâncias entre literatura, cultura e sociedade porque nelas se vivencia o mesmo fazer político. (COSSON, 2020, p. 101-2)

Pela terminologia de Cosson, estou me enverando por um viés social-identitário, à medida que proponho leituras literárias que dialoguem com a realidade do meu público e possibilitem sua reflexão sem necessariamente abrir mão de desenvolver a linguagem poética e outras dimensões da estética, desde que não sejam estéreis do ponto de vista social. Isso não quer dizer que o cânone que será desenvolvido nesse contexto terá apenas temáticas voltadas a valores éticos, ou que a literatura outrora chamada de ‘panfletária’ agora terá maior valor. Advogar por esse paradigma também não significa ignorar o cânone já consolidado. Pelo contrário, a missão nesse caso é ampliar esse cânone, dando visibilidade agora a quem foi sempre esquecido ou invisibilizado.

por meio de uma perspectiva mimética, a literatura é colocada em homologia com a sociedade para evidenciar (e criticar) as relações de poder que se efetivam no espaço simbólico. Isso não significa que as questões estéticas sejam apagadas ou simplesmente deixadas de lado, mas que os valores

estéticos são redimensionados frente a valores éticos e critérios políticos que no passado eram ignorados, desprezados ou ideologicamente ocultados. Tanto é assim que não se recusam, em princípio, as obras dadas pela tradição, nem se nega a qualidade literária delas, ou seja, se reconhece o cânone literário, mas se demanda a inclusão de obras que foram esquecidas ou subvalorizadas por conta de discriminações sociais de seus autores ou temáticas. (COSSON, 2020, p. 100)

Refletindo no termo “paradigma social-identitário”, convém, porém, compreender que não estamos apenas diante de uma reformulação de cânone ou de uma priorização temática. Ajustando a terminologia para olhar a literatura por um viés de decolonialidade, sinto-me convidado, então, a uma contínua revisão da história e dos diversos intérpretes dos problemas brasileiros, o que inclui todo um conjunto de escritores/as e poetas que foram esquecidos/as. Evidentemente que também se revelam aí diversos critérios estéticos pois a mesma cultura hegemônica legada da escravização/colonização é a que ditou padrões de beleza que propagaram o racismo nas expressões artísticas. O que muda com o paradigma decolonial, certamente, é também uma postura ideológica e a atitude perante os fatos problematizados pela realidade.

Certamente, muitos autores e autoras posicionaram-se contra a colonização, a escravização e as estruturas econômico-culturais que deram suporte à barbárie da modernidade. Mas o quanto essas vozes foram ouvidas? Que difusão foi dada a elas para que seus escritos fossem lidos? Mas, em nome de critérios eurocêntricos de subalternização da margem, os estudos literários relegaram a importância de várias dessas obras e seus autores.

Interessa aqui, então, desenvolver propostas de leitura inseridas nesse outro marco intelectual, profundamente vivo na cultura brasileira, como provocado por Nilma Gomes:

Será que, paralelamente ao que acostumamos chamar de "clássicos" e que compõem o cânone acadêmico, não tivemos outras produções de caráter mais crítico e analítico que, por diversos motivos e até pela luta por hegemonia no campo do conhecimento, foram esquecidos, invisibilizados e relegados ao ostracismo? Como seria a nossa interpretação do mundo atual e dos fatos já acontecidos se retomássemos essas obras, hoje, numa postura Decolonial? (GOMES, 2020, p. 232)

Diante de tal abertura do olhar sobre os critérios de apresentação dos fenômenos literários, entra em pauta inclusive as fronteiras entre os gêneros, o que torna possível pô-los em diálogo a partir do ficcional e do poético, mas também podem ganhar maior visibilidade outras tantas manifestações dotadas de expressividade, intencionalidade estética, representação sócio-histórica e memória coletiva. Um bom exemplo é Carolina Maria de Jesus. Seu famoso diário

Quarto de Despejo enseja narratividades e lirismo que não possuem correspondência nos gêneros literários da tradição, não se sujeitando ao mero estudo/ensino de prescrição de um modelo a ser seguido. Assim, os critérios linguísticos se somam aos critérios estéticos, e a obra, mesmo com todo o seu impacto, segue invisibilizada.

Como síntese, os objetivos de ensino a seguir, propostos em estudo publicado anteriormente, reúnem importantes ações para o currículo da escola:

- Desconstruir preconceitos epistêmicos, valorizando saberes que tradicionalmente foram esquecidos pela academia, possibilitando a ampliação da autoestima de seus detentores.
- Formar uma base cultural contra-hegemônica, fortalecendo a diversificação do cânone literário e cultural brasileiro, inserindo autores e autoras negros(as) e indígenas no universo de leituras das novas gerações.
- Reconhecer o legado (patrimônio seria uma palavra colonizante) cultural afrodescendente, valorizando suas lutas e tecnologias na formação do povo brasileiro. Fortalecer a aprendizagem por meio da ancestralidade, valorizando a memória, o pertencimento à família e comunidade, a aceitação de si.
- Construir diálogos interculturais entre Brasil e África, despertando interesse por diversas manifestações artísticas.
- Oferecer ferramentas linguístico-literárias para que os jovens estruturem e empoderem discursos antirracistas. (DIAS; PINHEIRO, 2021, p. 166-7)

Por essa proposta, compreendo que os/as jovens leitores e leitoras podem ter contato com uma maior diversidade de discursos e conceitos de literatura, constituindo maiores possibilidades de inserção cultural, mas buscando a valorização identitária.

O elemento-chave para esse processo literatura-escola-sociedade é o leitor/a e que precisa ser entendido/a também em sua condição de cidadania, ou seja, um papel social ativo e colaborativo em sua aprendizagem. Almejar a esse perfil de aluno/a poderia ser uma idealização das minhas condições pedagógicas, mas também me parece ser uma questão de ampliar espaços para que a juventude se expresse. Saberemos ouvi-la? Cecília Bajour é quem pondera sobre “o delicado equilíbrio entre as formas de intervenção de um mediador e a construção da autonomia do leitor” (BAJOUR, 2012, p. 91). É a mesma autora que sugere que a grande diferença pedagógica se dará se houver uma seleção de textos “desafiadores” e “vigorosos”, “que não caiam na sedução simplista e demagógica, que provoquem perguntas, silêncios, imagens, gestos, rejeições e atrações, é a antessala da escuta.” (BAJOUR, 2012, p. 27).

É seguramente para que a leitura cause tal impacto necessário que eu, como mediador de leitura, preciso atentar para o conselho de Hélder Pinheiro, que alerta que é complexo e desafiador ambientar a aula de literatura com a realização oral de poemas, e que essa ação exige

preparo, mas que, para vários textos, é algo indispensável (PINHEIRO, 2018, p. 31). Considerando meu histórico em vários anos de ensino, vejo que essa realização oral muitas vezes dependeu demais da minha própria voz lendo textos com cargas dramáticas diversas, sendo elogiado por meus/minhas alunos/as, que gostavam muito de me ouvir recitando poemas.

Contudo, é do próprio Helder Pinheiro que vem uma ressalva à minha postura:

Não achamos adequado iniciar a experiência de leitura já com a realização de um ator ou professor. É importante que o aluno aprenda a ir descobrindo a riqueza sonoro/interpretativa do poema. Desta forma ele vai construindo um modo particular de leitura que poderá acompanhá-lo pela vida afora, afinal, nem sempre terá um professor para orientá-lo. E se nosso objetivo último é a formação de leitores, aliar esforço de descoberta e conhecimento de leituras expressivas já realizadas poderá oferecer um bom caminho de formação. (PINHEIRO, 2015 p. 295)

Em outras palavras, é muito importante que eu auxilie as pessoas a encontrarem a sua voz, sua expressividade inclusive corporal a partir da pronúncia de cada palavra que um texto pode motivar. E avançando nessa sabedoria:

aprende-se não necessariamente um saber, mas um modo de ver e sentir o mundo que, na lírica, comparece sempre a partir de um viés mais pessoal. Diria, ainda, aprende-se a partir de uma percepção sensível, intuitiva, desde que nos deixemos conduzir pelo modo como o eu-lírico expressou seus sentimentos e percepções. Trata-se, portanto, de um ensino/aprendizagem bastante complexo, que não cabe taxativamente num modelo, numa concepção pedagógica fechada. (PINHEIRO, 2015, p. 298)

Entrevejo perspectivas de decolonialidade nessa proposta à medida que ela me lança para além de um modelo de ensino, me convida a pensar a percepção sensível (termo caro para a estética da recepção) como possibilidade de expansão da corporeidade, e acima de tudo, motiva o texto como um evento social de encontros pessoais com a palavra, respeitando as individualidades e apurando a percepção de professor para ouvir muito além das palavras que são ditas no que comumente chamamos de aula.

Dessa forma, cada vez mais percebo que não estou buscando necessariamente um método, mas um conjunto de estratégias que minha experiência de ensino e bagagem pessoal selecionam com maior ou menor frequência a partir da realidade do meu contexto social, da condição pessoal de cada leitor ou leitora com quem me relaciono, e dos textos que surgem dessa interação humana que se quer aprofundar pela sensibilidade poética.

E quando afirmo não estar em busca de um método, o faço para contrariar o edifício colonial-escolar que estrutura saberes através da escritura. Outros modos de ser-aprender-transmitir-interagir que foram estigmatizados na história possuem método? Talvez, antes possuam rito. Para refletir sobre esse aspecto, recorro a Leda Maria Martins:

No sistema colonial, a ênfase na escritura prolonga essa ilusória dicotomia entre o oral e o escrito, este, sim, tornado instrumento das práticas de dominação e das desiguais relações de poder e das estratégias de exclusão dos povos que privilegiavam as performances corporais como formas de criação, fixação e expansão de conhecimento. (MARTINS, 2022, p. 33)

Dessa forma, almejar um processo educativo decolonial afrocentrado deve, no mínimo, convidar/valorizar experiências de performances corporais em que a palavra também enseje ritos, cantos, danças, ou diversas eventualidades expressivas, superando a dicotomia entre escrita e oralidade, ou ainda, realizando uma oralitura. Como propõe Leda Martins:

A filosofia africana leva em conta toda a gama de conhecimentos da performance oral como significativa para a inscrição das experiências de temporalidade e para sua elaboração epistêmica. A palavra oraliturizada se inscreve no corpo e em suas escansões. E produz conhecimento. (MARTINS, 2022, p. 32)

Segundo matrizes de pensamento ancestral banto, a cabeça é como uma cabaça: ressoam nela as energias vitais do *bantu*, o coletivo conectado à terra, a tudo que há nela e ao universo. Por esse modelo, a ressonância (e, conseqüentemente, a voz) emana toda a vibração de energia vital desde a ancestralidade, interligando todas as manifestações coletivas, que incluem o sagrado, a palavra poética, o corpo, as sonoridades, o conhecimento, as técnicas, o lúdico entre outras dimensões. Esse princípio ritualístico é resumido por Leda Martins:

Porque contemplam em si os princípios masculino, feminino e coletivo em relação complementar; porque restituem a força vital aos seus descendentes, tanto aos anelados por vínculos consanguíneos quanto aos constituídos e agregados por relações familiares de escopo mais amplo, agrupados por imaginárias e simbólicas redes de pertencimento; porque balizam a vivência espiralar das temporalidades e do espaço; o princípio filosófico da ancestralidade é motriz do corpo individualizado, do corpo coletivo e do corpus cultural, de todo o pensamento sobre a condição humana, de toda a plumagem ética e estética, de toda a produção de conhecimento, em todos os âmbitos em que a mesma acontece, dos mais técnicos aos mais transcendentais ou rotineiros. (MARTINS, 2021, p. 59)

Mas poderemos nos perguntar: Cabem na sala de aula tantas dimensões de saberes que se envolvem num momento que é poético, mas que também é ritualístico/religioso e que, por isso, é corporal e ancestral, ocorrendo principalmente em integração coletiva e de preferência com a natureza? Creio que, no decorrer dos próximos capítulos, refletirei algumas experiências a esse respeito, desde já entendendo o que estou buscando como um evento raro e pouco valorizado na educação tradicional. Digo isso por não presenciar, nas pautas dos planejamentos, alguma

proposta de eventos com qualquer ritualização na escola. No entanto, não há evento no calendário escolar que não demande, em suas apresentações artístico-culturais, tais ritualizações para as quais poucos/as professores e professoras reconheceriam ter formação para preparar.

De fato, trata-se de uma formação específica que perpassa o fazer pedagógico, mas que não se identifica no seu currículo acadêmico, sendo mais comum encontrar na formação de quem já atuou em associações socioculturais e políticas, como grupos artísticos, igrejas, ou entidades de classe, como por exemplo, o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra – MST. Deste movimento, por exemplo, aprendi o conceito e um pouco da prática que seus integrantes chamam de “mística”. Desde então, penso que o que mais precisamos em muitos eventos da nossa escola seria uma organização dessa vivência, que corresponde à montagem, em diferentes linguagens, da celebração de símbolos, da memória e dos valores do movimento. É fazendo mística que o MST concretiza uma dimensão estética da identidade coletiva que auxilia no enraizamento e na vinculação do trabalhador com a terra e com o movimento. Segundo Roseli Salette Caldart:

Mística quer dizer um sentimento muito forte que une as pessoas em torno de objetivos comuns, e que se manifesta naquele *arrepio de alma* [...] Mas a mística também evoca a materialização (geralmente simbólica) desse sentimento na beleza da ambientação dos encontros, nas celebrações, na animação proporcionada pelo canto, pela poesia, pela dança, pelas encenações de vivências que devem ser perpetuadas na memória, pelos gestos fortes, pelas homenagens solenes que se prestam a combatentes do povo; lembra os símbolos do Movimento, seus instrumentos de trabalho e de resistência, seus gritos de ordem, sua agitação, sua arte. (CALDART, 2004, p. 209-10)

Trata-se de um momento sempre coletivo que comunica, às vezes até sem palavras, toda uma memória que promove identidade e que encontra correspondência até em ritos de catequese, uma vez que os sem-terra reconhecem ter desenvolvido essa vivência a partir da sua herança das comunidades eclesiais de base, nos anos 1970.

Mas minha intenção não consiste na cópia direta da experiência dos sem-terra, e sim no amadurecimento das nossas experiências de educação quilombola rumo a uma educação ético-político-estética. E nesse sentido, perceber o quanto a identidade se fortalece nos eventos coletivos marcados por uma ritualística que possui também dimensão poética. E o quanto o trabalho com a poética pode retroalimentar as estratégias de manifestação ritual pedagógica. Nessas pontes, o que busco em última instância é o axé, a energia vital que Caldart chamou de “arrepio de alma” e que, de alguma maneira pode estar relacionado com o conceito de “cura”, discutido anteriormente neste capítulo.

Por todo o Brasil, comunidades quilombolas realizam festas e rituais que expressam modos de viver diversos e que ganham cada vez mais olhares patrimoniais ou curriculares, adquirindo mais adeptos nas escolas. Para Edmilson de Almeida Pereira,

A festa se apresenta, portanto, como um espaço social, político e pedagógico propício para o desenvolvimento dos processos de ensino-aprendizagem. A percepção de que a defesa da liberdade, o fortalecimento dos laços comunitários e o cultivo da reflexão crítica fazem parte dos pressupostos da festa é apelo suficiente para considerarmos que ela sinaliza também para uma outra história, capaz de fecundar experiências estéticas significativas para a sociedade brasileira. (PEREIRA, 2007, p. 87)

Aprender com a estética das festas e expressões confluentes nas comunidades. Onde as pessoas põem suas energias vitais é a direção para onde a escola deve promover suas ritualidades, incluindo as manifestações poéticas que se ressignificam no cotidiano e nas tradições. Voltando para Leda Martins, encontro ainda mais indícios da primazia educativa dos rituais:

As cerimônias rituais ocupam lugar ímpar e privilegiado na formação das culturas negras, pois, como territórios e ambientes de memória, recriam e transmitem, pelos repertórios orais e corporais, gestos, hábitos, formas e técnicas de criação e de transmissão. São registros e meios de construção identitária, transcrição e resguardo de conhecimentos. Como forma pensamento, os ritos são férteis acervos de reservas mnemônicas, ações cinéticas, padrões, procedimentos culturais residuais recriados, restituídos e expressos no e pelo corpo. Os ritos transmitem e instituem saberes estéticos, filosóficos e metafísicos, entre outros, quer em sua moldura simbólica, quer nos modos de enunciação, nos aparatos e convenções que esculpem sua performance. (MARTINS, 2021, p.47)

Nessa perspectiva, aprendo a ver a minha área de estudos não somente como um conjunto de textos com finalidade estética, mas como uma modalidade de linguagem que integra um fenômeno maior, em que possivelmente nenhum conceito de literatura caberá. A poesia que por aí se manifesta, independe da escritura, indo em direção a uma oralidade/corporeidade/ritualidade/coletividade, e reelabora expressões e percursos de aprendizagem. Estamos tratando tanto da materialização de uma oralitura como de uma vivificação de uma literatura. Ou como melhor expressa o professor Alfredo Bosi, “atos de ler e de escrever podem converter-se em exercícios de educação para a cidadania” (BOSI, 2002, p. 261). Como exemplo, Bosi nos oferece Carolina de Jesus e defende a “hipótese de que é possível identificar, na dinâmica dos valores vividos em contextos de pobreza, certas motivações que levem à atividade social da leitura e da escrita (BOSI, 2002, p. 261).

Por isso, a escritora negra de maior repercussão na literatura brasileira do século XX, inclusive por vir de um contexto favelado, é quem eu resolvi transformar em personagem no meu exercício literário deste segundo capítulo.

### **Exercício literário: O que Carolina diria a Emanuel**

Ô Emanuel, vendo o que você fez nessa história do Abdias Nascimento eu fiquei pensando demais na gente lá da favela e fiquei querendo te dizer umas coisas.

Você me faz lembrar muito meu filho, o João. Como ele me deu trabalho! Como me deu preocupação! Até já fui resolver problema na polícia por causa dele. Era tanta da confusão, porque ele só agia no impulso, que nem muita gente daqui. Acho que ele queria muita coisa que eu nunca pude dar, mas no fundo o que ele queria mesmo era as coisas boas que ele via nas propagandas, nas vitrines.

Igualzinho todo mundo aqui, igualzinho você, igualzinho a minha pessoa. Todo mundo quer subir na vida, mas tem gente por aí vendendo o jeito mais fácil, que faz esquecer da sua gente. Você não fez o caminho mais fácil né? Foi estudar pra ser doutor. Tem mérito. Virou doutor. Casou com moça branca, moça de família rica. E você, sendo um preto que ficou rico, nem se via mais como preto né?

Eu também não quis caminho fácil. Eu sigo aqui escrevendo meus cadernos, denunciando a nossa situação na favela, no quarto de despejo dessa cidade construída com a fome. Às vezes, quando minhas vizinhas querem saber de alguma notícia, eu leio o jornal pra elas, e isso me faz sentir a importância de ler, de ler pras pessoas, mas também é a minha voz que elas querem ouvir. Voz é a nossa presença. Voz é quando eu falo e alguém quer ouvir. Se eu acredito mesmo que escrever vai dar em alguma coisa? Quando eu tenho fome, homem, em vez de praguejar, eu escrevo.

Portanto, em vez de causar tanto sofrimento a partir da sua dor, escreva, homem. Ou fale. Bote pra fora o que pensa, sente, o que recebe de Deus. Deus tem muitos jeitos de falar pra gente. Até o exu quando vem pro pessoal dos terreiros é também uma força de Deus, num é não?

Eu gosto de conversar sobre essas coisas. Sobre a vida e sobre a morte. Outro dia, um cigano que eu tava gostando e que também tava gostando de mim passou umas horas aqui comigo. Conversou comigo sobre livros, sobre música, me chamou pra seguir com ele estrada afora, que a vida andarilha é poética. Senti que entre ele e eu tinha uma atração espiritual. Mas

depois de velha eu não consigo mais virar cigana né? Então deixei ele livre pra continuar seguindo. Mas e você? Prendeu uma mulher preta e livre, que te amava. Matou uma mulher branca e presa, que te desprezava. Pensa e age como um velho teimoso. Você nem velho é. E parece mais cabeça-dura que dez velhos. Resolveu acabar com o amor da pior maneira. Pra que você estudou, rapaz? Estudou pra vencer na vida e acabou causando mais sofrimento! Estudou pra ser que nem os brancos. Causou o mesmo sofrimento que os brancos.

Outro dia um guarda de um armazém me chamou pra pegar uns sacos de papel e quando entrei tinha uns sacos de arroz todo apodrecendo. Tinha ratos e baratas numa comida que podia ter matado fome de tanta gente. Porque o homem branco é assim?

Sabe que desde que consegui lançar meu livro Quarto de Despejo, muita gente já me leu, mas foi grande a minha surpresa quando descobri que tem gente me lendo fora do Brasil. Tem uma moça lá na França, por exemplo, a Françoise Ega. Ela é do Caribe e trabalha em Paris de diarista. Parece que depois que começou a me ler, ela começou a escrever também, sobre a situação difícil que ela vive, que as domésticas negras vivem por lá. Parece que é tudo igual a dor que a gente de cor sofre lá. Ela escreve para mim! Eu fico muito honrada, claro! Aí alguém da editora traduziu umas cartas dela pra mim. Olha isso aqui que ela me disse:

O mais penoso para uma faxineira, eu acho, é o cheiro da vida dos outros. Apesar do cansaço, aproveito o sol, perto de uma janela, depois de ter cozinhado para a família, e penso em você. Consigo vê-la, um lenço prendendo os cabelos, pregando as tábuas do seu barraco, e fico motivada. (EGA, 2021, p. 12)

Quer dizer, a gente nunca sabe quanta gente vai ler o que a gente escreveu. Muitos volumes do meu livro vão ficar só na estante, esquecidos. Mas se o livro cair na mão de quem precisa ler ele, Emanuel, ah, vai ver a revolução que isso é. E nem precisava ser um livro, né? Precisava ser mesmo é o momento de acordar pra pensar no que a gente tá fazendo nesse mundo. Precisava ser nossa gente fazendo o que dá alegria de verdade.

“Hoje uma nortista foi para o hospital ter filhos e a criança nasceu morta. Ela está tomando soro. A sua mãe está chorando, porque ela é a filha única. Tem baile na casa do Vítor” (JESUS, 2007, p. 150). Aqui a gente convive com a morte e a vida todo dia. Às vezes a gente esmorece, mas não é a pobreza que tira da gente a vontade de viver. Eu fico me lembrando de um poema de outro nortista, o João Cabral de Melo Neto, que a Clarice Lispector me apresentou. É a história de um retirante que vai parar numa favela, no mangue do Recife. Lá ele quer morrer, de tanta tristeza e morte que viu. Mas lá ele vê nascer um meninozinho, um bebê, e o povo lá

fez festa pra receber. E o pai da criança diz uma coisa tão bonita pro retirante: “não há melhor resposta que o espetáculo da vida” (MELO NETO, 2009, p. 144).

Então, homem, faz o seguinte: acorda pro que você faz! Acorda pra perceber! Acorda pra entender que a vida não se aprende na escola! Mas que com os livros a gente também aprende a viver. Quem não tem um amigo, mas tem um livro, tem um caminho e também não fica sozinho. A vida tem jeito, Emanuel. A vida tem jeito! Esse jeito depende de você!

### TERCEIRO CAPÍTULO – Em busca das vozes de leitores e leitoras

Neste capítulo, debruço-me sobre as experiências vividas com leituras e as participações de jovens em sala de aula, durante as aulas regulares de língua portuguesa. Neste ponto, convém, de antemão, compreender a noção de experiência a partir das reflexões de Jorge Larrosa, para quem a experiência é a “possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque”, o que “requer um gesto de interrupção” (LARROSA, 2021, p. 25). Tal parada, tão desejada por tantos profissionais de ensino, constitui-se como uma necessidade para se atribuir sentido ao acontecido, permitindo que se elabore um **saber de experiência**, ou seja, “um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal” (LARROSA, 2021, p. 32).

Ainda segundo o autor, debater a experiência implica em debater a própria existência no contexto da modernidade, fundada concomitantemente à ciência moderna, por sua vez, caracterizada como ciência experimental. Porém, Larrosa nos chama atenção para o fato de que no método científico,

a experiência converteu-se em experimento, isto é, em uma etapa no caminho seguro previsível da ciência. A experiência já não é o que nos acontece e o modo como lhe atribuímos ou não um sentido, mas o modo como o mundo nos mostra sua cara legível, a série de regularidades a partir das quais podemos conhecer a verdade do que são as coisas e dominá-las. (LARROSA, 2021, p. 33)

Ao diferenciar experiência de experimento, Larrosa convida, portanto, a repensar a natureza do método. E aqui o estendo para as noções de metodologia de ensino como uma série regular e planejada de atividades a serem propostas num determinado espaço e tempo, com objetivos bem definidos e expectativa de resultados, avaliáveis com instrumentos pré-definidos. Estaria em jogo a singularidade de um evento na valorização de uma pluralidade. Com isso, não necessariamente se questiona aqui as teorias didáticas ou as ciências pedagógicas. Suas contribuições são fartas e dignas de diálogos. Negá-las seria negar a própria escola. Porém, advogar nesta pesquisa pela experiência implica num convite para ampliar olhares em direção ao que antes era desprezado, desvalorizado ou invisibilizado: as incertezas, descaminhos, surpresas, novidades que os fenômenos literários muitas vezes despertam e tantas vezes se perdem no cotidiano.

Se o experimento é preditível e previsível, a experiência tem sempre uma dimensão de incerteza que não pode ser reduzida. Além disso, posto que não

se pode antecipar o resultado, a experiência não é o caminho até um objetivo previsto, até uma meta que se conhece de antemão, mas é uma abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar nem "pré-ver" nem "pré-dizer". (LARROSA, 2021, p. 34)

Também não necessariamente busquei originalidade nas minhas experiências, mas fundamentalmente tentei abrir o meu olhar para novas percepções, independentemente das sensações de frustração e erro. Na verdade, diria Walter Benjamin (2002), que justamente essa inquietação que move à continuidade da experiência é que atribui sentido ao caminho, e esse sentido representa o “espírito da juventude”, que eu aproximaria hoje ao conceito de axé. Essa busca compreendeu tanto os comportamentos percebidos quanto falas espontâneas e oralização de textos durante a leitura, o que foi registrado em gravações de áudio, em diário de itinerância, além de registros escritos a partir das experiências propostas em sala, respeitando-se os limites pragmáticos (indisposições de alguns para serem registrados, ruídos de gravações, silêncios e ausências, por exemplo) e as delimitações que foram aprovadas por comitê de ética em pesquisa.

Os procedimentos que ora se apresentam são de natureza de uma pesquisa-ação, de tipo empírica, que, segundo René Barbier, “consiste em acumular os dados das experiências de um trabalho cotidiano nos grupos sociais semelhantes” (BARBIER, 2007, p. 30), o que, ainda segundo o autor, proporciona que o pesquisador, ao envolver-se de forma crescente com as populações envolvidas no estudo, transcenda sua função e seja também interventor e agente de mudança, numa perspectiva praxiológica.

O percurso de intervenção pedagógica que aqui será contado diz respeito ao ano de 2023, a partir das experiências em sala de aula em turmas de nono ano do ensino fundamental, predominantemente em aulas de leitura literária. Mas como algumas leituras decorrem de experiência acumulada, também serão considerados alguns registros de anos anteriores. Uma vez que, entre os meses de fevereiro e maio de 2023, fui o regente de aulas de língua portuguesa para quatro turmas dessa mesma etapa de ensino, julgo necessário fazer um recorte dos meus registros, ajustando-os ao foco desta pesquisa, o que me permite relatar questões e abordagens de análise linguística e produção textual apenas em situações específicas que trouxeram ganho para as experiências de leitura aqui pretendidas. Decorrente dessas ressalvas, acabei desenvolvendo poucas experiências com temas que, no currículo e calendário da escola, são trabalhados nos últimos períodos do ano letivo, o que me fez buscar memórias de eventos dos diversos anos acumulados – oito para ser exato – para fortalecer a noção de construção curricular.

A seguir, resumo alguns princípios concebidos por esse acúmulo de experiências:

1. Atividades de leitura em roda proporcionam ganhos de interação, à medida que um leitor ou leitora pode conceber ideias sobre o texto de uma maneira mais igualitária. Inclusive se eu como professor me sento na roda, como um mediador de debate, passo a me apresentar como mais um aprendiz daquele texto e percebo junto cada aspecto que chamou atenção das pessoas.
2. As tradicionais atividades de compreensão de texto podem ser melhor aproveitadas pela oralidade. Muitas vezes um aluno ou aluna consegue perceber algo no texto mas ainda não consegue expressar isso em escrita. Outras vezes é preciso que as falas confluem e demonstrem os olhares do que mais interessa aos jovens em um texto. E isso não se evidencia em certas questões dos exercícios nos livros didáticos.
3. Experiências com a sonoridade das palavras devem ser repetidas tantas vezes quanto dure o interesse dos/as leitores/as.
4. Eventos lúdicos também são oportunidades ímpares para o aprofundamento no perfil de leitura. Muitas vezes, ao convidar para brincadeiras, percebi alguns/as alunos/as se negando a participar, revelando certas melancolias ou desinteresse por socialização. Trata-se de um silêncio significativo.
5. Também é significativo o desinteresse de muitos/as por qualquer conteúdo formal, o que me fez cada vez mais desfocar o ensino de tópicos conteudistas e dar total relevância para uma abordagem de habilidades de leitura, oralização, debate e escrita. Esse processo não é nem um pouco harmônico e muitas vezes gera angústia e receio de estar conduzindo o trabalho por escolhas radicais. Mas admito que muitas das minhas experiências, que são fruto de reflexões do cotidiano escolar, se refazem a cada tentativa

Como a temática desta pesquisa enfoca um processo curricular, a sistematização dos tópicos deste capítulo constituiu-se a partir de uma diversidade de temas recorrentes, ou seja, que são trabalhados por um/a ou mais educadores/as no decorrer dos bimestres, bem como retomados em vários anos consecutivos, conforme relatado no primeiro capítulo. As minhas experiências de leitura em sala de aula se inserem nesse calendário e envolvem diversas intervenções com os textos, como relatarei a seguir.

#### **4.1.Eventos lúdicos**

Em equipe, planejamos iniciar o ano letivo de 2023 com uma ciranda. Reunimos todas as turmas na quadra e fizemos uma ampla e cansativa chamada para que todas as pessoas soubessem das suas turmas. Daí, os enfileiramos por turma conforme iam sendo chamados. Mas quando demos início à preparação da ciranda, havia pouca disposição de várias pessoas. Não parecia a escola que comemorou cinquenta anos de fundação no mês de novembro do ano anterior com uma grande e empolgante ciranda. A circularidade era constantemente descontinuada e não havia ritmo nem harmonia dos corpos. Nunca dançamos ciranda de forma tão feia. Em grupo, os docentes avaliamos que a atitude de enfileirar por mais de uma hora antes foi decisivo para quebrar o clima que desejávamos. Outra percepção foi que, sendo o primeiro dia de aula, a integração ainda não estava garantida, pois havia novatos/as, para quem aquela experiência era bastante estranha.

Já em sala de aula, após chamada, procedi com mais uma brincadeira para abertura dos trabalhos letivos: entreguei balões de encher a cada pessoa; muitas vezes entre ruídos e estouros, pedi que anotassem os seus sonhos num pequeno papel; orientei que colocassem o papel com o sonho dobrado dentro da bola, enchessem e amarrassem; chamei para uma roda em pé e expliquei que a partir daquele momento o balão simbolizaria a vida de cada pessoa; estendi o simbolismo do balão para o nível da ação, ou seja, um gesto de jogar o balão pra cima representa elevar a vida, enquanto deixar o balão cair representa doença, depressão e, quando o balão estourar, a morte; convidei para brincarem do tradicional jogo de não deixar o balão cair.



*Foto 10: brincadeira com balões (fonte: arquivo pessoal)*

A observação desse momento foi deveras interessante, devido ao modo como se comportavam com os balões: uns prendiam os seus, num senso de proteção; outros se deixavam levar na brincadeira até terem seus balões estourados; enquanto alguns se dedicavam a estourar balões dos/as colegas, sem que isso tivesse sido pactuado. Mas em uma das turmas, houve um episódio muito curioso: um menino tentou proteger seu balão de forma tão concentrada que agrediu outro colega que tentou afastar o objeto de sua mão. Conseqüentemente eu tive que interromper a brincadeira e estabelecer o diálogo em meio ao nervosismo dos dois. Na sua fala, o garoto que agrediu, justificou seu ato com tal seriedade, dizendo que seu sonho era muito importante para morrer daquele jeito. O simbolismo do evento foi assumido de tal maneira, que a ludicidade havia sido suspensa.

Outro aspecto a destacar na experiência foi o modo como muitas pessoas ali não esboçam suas vidas através dos sonhos. Alguns chegam mesmo a dizer que não tem sonhos. Quando terminamos a brincadeira e os balões estavam estourados, convidei para limparmos o chão e catarmos os pedaços de “papel-sonho”, na intenção de abrir uma roda de interação para que conheçam os sonhos uns dos outros. Nessas horas revela-se um sonho comum a muitas pessoas: ter uma vida digna, trabalhar e ter uma renda, uma casa, uma família. A importância de pautar o sonho também abre uma discussão sobre imposições culturais. No debate, uma linha interessante que foi seguida em algumas turmas se tratava do quanto é importante sonhar para pensar e propor mudanças, mas o quanto não é necessariamente natural que certos sonhos se configurem dentro de um padrão social.

Assim, a fluência entre o brincar e o dialogar visam à promoção do conhecimento e, principalmente, do autoconhecimento, sem deixar de lado as dinâmicas sociais que transpassam os modos de viver. Nas várias aulas que se seguiram também promovi outros momentos lúdicos que tiveram maior ou menor relevância para as construções coletivas. Acima de tudo, evitei ao máximo planejar atividades lúdicas com fins didáticos, uma vez que tendo a ludicidade como valor fundamental estabelecido no Projeto Político-Pedagógico da escola, ela não deve ser compreendida como meio, mas como fim em si mesma. Isso implica também na compreensão de comportamentos e atitudes do cotidiano. De turma para turma, é muito variável o interesse de alguns para as brincadeiras que eu proponho. Propus uma brincadeira musical intitulada

Iapo<sup>17</sup>, que consiste numa canção com coreografia ritmada, mas com uma espécie de pegadinha de memória – um jogo mnemônico-corporal. Numa turma teve bem mais adesão do que em outra. Nessa segunda turma, onde tive menos adesão, tive também um aluno que estava muito agitado e animado para bagunça. Falava demais e não deixava eu explicar direito a brincadeira. Mas quando vários desistiram de brincar, ele ficou até o fim.

Numa atividade mais lúdica de escrita criativa, fiz várias perguntas pessoais e, em uma delas indaguei 'qual a palavra mais triste'. Ele respondeu 'abandono'. Assim foi que abri meu olhar para uma outra dimensão daquela pessoa, que em muitas aulas era arredo e desinteressado. Rapidamente descobri por ele mesmo que sua mãe o abandonou quando ele ainda era pequeno e ele foi criado pelo pai, tendo uma relação tensa com sua madrasta.

Esse caso ajuda aqui para a percepção de que o caminho que há de ser traçado a partir da seleção dos textos a serem abordados nas atividades de leitura literária começa justamente no ato de perceber, observar, ouvir os alunos e alunas. Como afirma Cecília Bajour:

Na fala dos jovens e dos adultos há também uma convivência entre o dito e o não dito ou o sugerido. Em contextos marcados pela exclusão ou por diversas formas de violência, reais e simbólicas, no balanço entre o dizer e o calar geralmente predomina o silêncio como refúgio, como resistência ou como alienação da própria palavra. E aqui salto da fala ou de sua ausência para a leitura, e as coloco em contato. [...] para todos – crianças, jovens e adultos, a leitura compartilhada de alguns textos, sobretudo os literários, muitas vezes é uma maneira de evidenciar, sempre considerando a intimidade e o desejo do outro, a ponta do iceberg daquilo que se sugere por meio de silêncios e de palavras (BAJOUR, 2012, p.20)

A ação de brincar, como catalisadora de ações espontâneas, também colabora nesse processo de audição que vai culminar com a seleção dos textos que serão propostos. A autora argumenta que na seleção dos textos ocorre como uma “antessala da escuta”, através da presunção do desafio, do estímulo à curiosidade, da provocação a perguntas e visualização de imagens, ou mesmo da geração de gestos de rejeição ou crise que produz novos silêncios (BAJOUR, 2012, p. 27). Porém, essa seleção tão estimulante só será possível com o conhecimento das pessoas que participarão desses momentos.

---

<sup>17</sup> Canção do grupo musical Palavra Cantada, em que, para cada som cantado, faz-se um gesto: Yapo / ia ia iê iê iô / Yapo / ia ia iê / Yapo / ia ia iê iê iô / Yapo / ia ia iê / Yapo / ia ia iapo / ituque ituque yapo / ituque ituque iê. (Vídeo explicando a performance lúdica em: <https://www.youtube.com/watch?v=rcBvsH7jqnc> )



*Foto 11: jovens pintando os rostos como parte da brincadeira de escravos de jó (fonte: arquivo pessoal)*

Outro caso circunstancial é o da fila do lanche. Nos intervalos em que é servido pão e iogurte, há uma demanda muito maior dos/as alunos/as, e a fila aumenta substancialmente. E com o aumento da fila, o número de casos de gente furando fila, quantas vezes for possível, e deixando os mais ordeiros ou acanhados em um dilema muito significativo: fazer o certo e correr o risco de não lanchar ou se adaptar e furar a fila também, gerando mais confusão, o que é motivo de um extenuante trabalho de funcionários/as da escola, que não são suficientes, mesmo quando algumas cuidadoras vão colaborar, desviando-se de suas funções. Solidariamente fui várias vezes ajudar nesse momento, e posicionava-me de maneira bastante ostensiva para não deixar ninguém furar fila, nem os mais velhos e mais fortes, o que exige muita autoridade, mas sem agressividade. Porém, comecei a notar que muitos/as tinham várias estratégias as mais sorrateiras ou fingidas para conseguir furar a fila de qualquer maneira, e quanto mais eu conseguia pegar os furões e furonas, mais se divertiam em tentar e conseguir, como se fosse uma conquista, pois quando conseguiam, passavam perto de mim para mostrar, como um troféu. Nego Bispo (2023) conta um caso semelhante em que seu pai e amigos roubaram uma melancia do seu avô, para no final um deles passar a perna nos outros, gerando a reflexão de que a brincadeira e a esperteza consistem numa importante tática de defesa. Esse caso é inteiramente demonstrativo da ludicidade como fator decisivo no cotidiano das relações, e como tal, contribui para a compreensão dos momentos inocuamente tachados de indisciplina.

Porém, isso não significa que o brincar não deve ser pensado para aprendizagem, mas que a aprendizagem pelo brincar é sempre menos previsível e programática do que quando o brincar

é uma atividade didática. Na verdade, cabem na escola as duas formas de brincar, mas infelizmente só a didática predomina.

Pensando nessas questões, outra aprendizagem importantíssima me ocorreu numa turma em que há uma aluna com deficiência mental. Ela nunca desenvolveu fala e motricidade, e mal consegue ficar na sala pois se agita bastante, demandando muita atenção da cuidadora. Mas combinei com a turma a seguinte estratégia: quando ela estivesse em sala, em toda aula minha um/a colega diferente seria convidado/a para brincar com ela em alguma atividade que eu traria. Predominavam as atividades de pintura no papel, então se tratava de ajudar tanto a manusear os objetos como interagir com ela em algumas ações. A partir disso, começamos a perceber que nós temos muito mais a aprender com ela do que ela conosco. E o olhar daquela menina se modificava para nós quando chegava. Na verdade, descobrimos que ela fala pelos olhos.

Portanto, estabelecer brincadeiras no cotidiano escolar representa um convite à percepção uns dos outros e de si mesmos. Essa foi uma tônica que motivou a brincadeira com bonecas proposta no dia Internacional das mulheres: como relatado no primeiro capítulo, levei bonecas, do tipo bebê, do sexo masculino e feminino, com diferentes cores de pele, para as salas de aula e determinei que quem iria brincar seriam os meninos; pedi para as meninas escolherem os “pais” para as bonecas e foi muito interessante perceber como alguns rejeitaram e outros aceitaram a experiência. Alguns meninos passaram a aula acalentando o bebê no colo e outros deixaram de lado. Algumas turmas se agitaram bastante e muitas aulas consistiram somente nisso, mas fui buscando dialogar, com perguntas problematizadoras a respeito dos papéis sociais de gênero e do quanto a sociedade estrutura as relações. E essas questões foram sendo ampliadas pelas leituras propostas, que serão descritas no tópico a seguir.

#### **4.2.Literatura e questões de gênero**

A abordagem sobre questões de gênero abre o calendário letivo-temático da nossa escola, motivada pelo dia Internacional da Mulher e pela percepção, acumulada com o tempo, de que há muitas fragilidades nas relações familiares, e que isso se revela nos comportamentos dentro de sala.

Na maioria das aulas, procuro passar uma atividade para realizarem em duplas e dar uma volta entre as pessoas para interagir, ver como estão e tirar dúvidas. Em uma aula, abordei diferenças entre texto literário e texto não-literário, analisando um texto jornalístico com um

exercício curto, perguntando por intencionalidade, público-alvo, assunto, forma, nível de linguagem. O que mais me chamou atenção foi que, considerando que o texto analisado era uma reportagem sobre o assustador aumento no número de casos de importunação sexual, a resposta da maioria à pergunta sobre o público-alvo do texto foi de que ele havia sido escrito para mulheres. Esse dado dialoga com o que a assistente social da escola afirmou certa vez, numa reunião: quando uma palestra acontece sobre questões de gênero, os meninos geralmente querem evitar assistir, alegando que se trata de assunto feminino.

É possível relacionar essa problemática à normalização de alguns relatos de violência doméstica. Em uma turma, por exemplo, um aluno contou que já presenciou muitas agressões em casa, e que isso é normal no seu dia-a-dia. Apesar disso, tal fala causou grande agito na turma, o que revela a importância de tais debates e conscientização cada vez maior das pessoas nesses contextos, mas a maioria das manifestações parte de alunas.

São fortíssimos e recorrentes os registros de violência doméstica e de gênero, como um que eu ouvi esse ano. Em uma das salas, notei uma aluna com o braço todo cheio de cicatrizes. Desde o primeiro ano aqui percebo uma grande leva de meninas que se automutilam, sendo realmente um fator mais comum entre elas do que entre eles. Senti-me à vontade para chegar mais perto e perguntar sobre suas cicatrizes e ela me contou sua história: foi abusada pelo padrasto dos 5 aos 10 anos, quando engravidou e perdeu o bebê. O criminoso foi preso e ela foi tirada da mãe, indo para um abrigo. Hoje voltou a morar com a mãe e fala com certa tranquilidade sobre o passado sofrido. As cicatrizes parecem todas já mais antigas. Então, eu perguntei se ela não desejava escrever essa história, registrar ela para mim. Espero que ela o faça, mas não vou insistir. Só que penso que se trata sim de uma das questões mais relevantes que temos diante de nós aqui. Por isso, a primeira obra literária que apresentei no percurso pedagógico foi o conto Aramides Florença, de Conceição Evaristo.

Publicado na coletânea *Insubmissas Lágrimas de Mulheres* (EVARISTO, 2016), o referido conto apresenta, na forma de depoimento, a história de Aramides Florença, que foi agredida repetidas vezes e estuprada por seu marido, com quem teve um filho chamado Emildes. No decorrer da narrativa, somos envolvidos em um enredo marcado de escrevivência e que vai gradualmente mostrando uma personagem romântica em um processo brusco de desencanto com o amor matrimonial. Aramides é mulher realizada, de autonomia social e financeira, que se casa por amor e tem relacionamento estável. Mas esse matrimônio aos poucos vai se fragilizando, à medida que se desenvolve a gestação, com episódios que aos poucos vão deixando entrever um desfecho violento. Primeiramente ocorrem pequenos e estranhos eventos

domésticos aparentemente acidentais, que culminam em manifestações de ciúme masculino contra a presença do filho Emildes.

Como se trata de um conto e a sua leitura integral com abordagem poderia não caber dentro do tempo de duas aulas consecutivas<sup>18</sup>, optei por duas estratégias que foram bem sucedidas em algumas turmas<sup>19</sup>. A primeira foi fazer eu mesmo a oralização da leitura para alunos e alunas, deixando que, se quisessem, poderiam ler vários trechos também. A segunda estratégia foi fazer uma leitura protocolada, ou seja, fazer pausas programáticas para interrogar as expectativas e inferências que as pessoas poderiam ter sobre a narrativa. Tal experiência é defendida por Anderson Pereira e Beatriz Batista:

A ideia é que cada estudante construa inferências a respeito do texto a partir de suas experiências e conhecimento de mundo. Conforme a narrativa avança, mais informações devem ser levadas em consideração, o aluno deve, então, fazer previsões e checar a compatibilidade dessas previsões com o que já é sabido do texto. (PEREIRA; BATISTA: 2021, p. 137)

Percebi que as perguntas precisam ser rápidas e em momentos muito estratégicos do texto. Por exemplo, nesta primeira parte do conto:

Quando cheguei à casa de Aramides Florença, a minha igual estava assentada em uma pequena cadeira de balanço e trazia, no colo, um bebê que tinha a aparência de quase um ano.  
Esta é a minha criança, - me disse a mãe, antes de qualquer outra palavra -, o meu bem-amado. O nome dele é Emildes Florença.  
E susteve a criança em minha direção, como se fosse me oferecer um presente. O menininho sorriu para mim, percebi que alguns dentinhos enfeitavam a sua pequenina boca e reconheci no gesto dele um aceno de boas vindas. Por uns momentos me esqueci da mãe e me perdi na contemplação do filho. Ele começou a balbuciar algo que parecia uma cantiga. Aramides me olhou, dizendo, feliz, que o seu filho pronunciava sempre os mesmos sons, desde que o pai dele havia partido, há quase um ano, quando o bebê tinha somente alguns dias de vida. Eu percebi, intrigada, que, tanto pelos sons, como pela expressão de rosto e movimentação de corpo do menininho, o melodioso balbucio infantil se assemelhava a uma alegre canção. Teria a criança, tão novinha, - pensei mais tarde, quando ouvi a história de Aramides Florença, -se rejubilado também com a partida do pai? Só a mãe, só a mulher sozinha, lhe bastava? (EVARISTO, 2016, p. 9)

<sup>18</sup> Todas as minhas aulas são compostas de duas horas-aula consecutivas, ou seja, de 1h30 minutos.

<sup>19</sup> Quando não foi possível concluir a leitura e abordagem do conto em uma aula, percebi que na aula seguinte, houve perdas quanto ao interesse e ao próprio tempo, pois era necessário contextualizar o “onde paramos”, mas isso também revelou que, para essa obra específica, houve uma boa retenção de memória dos acontecimentos por parte de alunos e alunas.

Notei que, apesar de haver várias perspectivas a debater nesse trecho, a pergunta estratégica seria aquela que se debruçaria sobre o dado de mistério apresentado: por que o pai havia partido? Entre as respostas, suposições de que ele morreria, ou de que saíra pra comprar cigarro e não tinha voltado. Mas quando alguém comenta sua percepção sobre um detalhe como o do final desse trecho, um leitor aguça nos outros alguma problematização sobre quem seria essa personagem.

O conto segue e é mais ou menos desvendado com antecipação pela maioria de leitores e leitoras, ou seja, já se percebe com antecedência que o pai causaria mal à mãe, o que revela também alguma familiaridade com a temática e o comportamento masculino apresentado no texto. Dessa forma, pareceu positiva a escolha dessa obra nesse momento do percurso, seja pela linguagem simples e mensagem direta, seja pela forma como abre perspectivas de identificação leitor-texto.

A sequência dos textos a serem apresentados também é um dado a ser refletido, uma vez que um debate proporcionado por um texto pode ser ampliado/ecoadado pelos subsequentes. Por isso, a própria continuação de atividades que eu posso desenvolver como professor também estabelece uma comunicação literária, o que inclui as prioridades de educador para a formação de leitores/as, para as relações étnico-raciais e também para a conformação ou questionamento das estruturas sociais impostas à subjetividade. Em termos de questões de gênero, Bárbara Carine nos ajuda a compreender esse processo também como decolonialidade:

Outro aspecto importante a ser observado no modo como a gente vê e reproduz o mundo a partir da óptica ocidental são os dualismos que nos impõem modos completamente compartimentados de compreendermos e nos encaixarmos no mundo. Quem estabeleceu que, para uma mulher ser feliz, ela precisa ser heteroafetiva, estar casada e com filhos aos 30 anos? Esses são padrões criados socialmente que nos formam em nossa subjetividade e que barram diversas outras possibilidades potentes de vida, pois ficamos presas nesse imaginário e passamos a vida buscando construir as pontes que nos levem a esse "mundo dos sonhos", muitas vezes sonhos infernais para diversas mulheres que se veem em condições de abuso, frustradas por terem tido que "escolher" entre a família e o sonho profissional, que nem filho queriam ter, mas não entendem por que tiveram e sentem vergonha de expressar esse sentimento tido como uma afirmação antifeminina; que absurdo é para essa sociedade uma mãe que afirma que não queria ser mãe. (PINHEIRO, 2023, p. 73)

Essa perspectiva convida a promover debates pela interseccionalidade e promove uma pluralidade essencial à escola. A abordagem do conto Aramides Florença, bem como a brincadeira com bonecas relatada no tópico anterior, põe na pauta um debate sobre o ser

feminino como predestinado à maternidade, sendo possível oportunizar um debate em que as meninas podem expor suas visões a esse respeito.

Assim, a sequência de abordagem buscou se manter com vozes literárias de mulheres negras, mas agora alçamos ao gênero poético. Escolhi apresentar os poemas **Não Vou Mais Lavar os Pratos**, de Cristiane Sobral, e **Aviso da Lua que Menstrua**, de Elisa Lucinda. E me permiti a diferentes percursos de abordagem, variando ações de turma para turma, mas com os dois poemas em bloco. Um motivo para a escolha desses dois textos, especificamente, foi a interlocução: tratam-se de eus-líricos femininos com interlocutores masculinos, sendo estes personificados como homens cis, heterossexuais, abusadores, claramente representativos do patriarcado. Ambos poemas, portanto, contextualizam, como no conto de Conceição Evaristo, mulheres com maior ou menor empoderamento e, conseqüentemente, reflete-se esse dado como performance. No entanto, se comparados, os dois poemas permitem realizar uma gradação do empoderamento e, conseqüentemente, da voz. Faço tal afirmação observando os versos iniciais de cada poema:

Não vou mais lavar os pratos.  
Nem limpar a poeira dos móveis.  
Sinto muito.  
Comecei a ler.  
Abri outro dia um livro e uma semana depois decidi. (SOBRAL, 2022, p. )

O poema de Cristiane Sobral começa apresentando um ponto de virada na consciência feminina: a leitura. E a partir disso, são tomadas várias decisões que consistem em interromper o papel tradicional estabelecido às mulheres na estrutura doméstica. Um dos alunos produziu essa ilustração a partir do poema:



*Foto 12: ilustração de um aluno para a o poema Não Vou Mais Lavar os Pratos, de Cristiane Sobral (fonte: arquivo pessoal, prof. Plínio Dias)*

Esse sujeito feminino em processo, mas com resolutiva ruptura com o ambiente patriarcal, aparece no poema de Elisa Lucinda, agora em terceira pessoa: a mulher vítima do abuso masculino é retratada por outra mulher, que também se dirige ao homem, mas num tom aparentemente amigável ou professoral. E para isso, recorre ao metonímico (essa gente que menstrua) e ao metafórico (imagine uma cachoeira às avessas...).

Moço, cuidado com ela!  
Há que se ter cautela com esta gente que menstrua...  
Imagine uma cachoeira às avessas:  
Cada ato que faz, o corpo confessa. (LUCINDA, 2021, p.71)

Foi pelo aspecto da interlocução que percebi que os poemas poderiam ser inicialmente abordados de forma combinada. O primeiro momento da leitura, de familiarização, se faria importante por se tratarem de textos mais longos, mas com personas bem identificáveis. Por isso, pedi que, em duplas, os participantes lessem inicialmente uns para os outros: uma pessoa leria para a outra ouvir e depois os papeis se inverteriam na outra leitura. Essa pareceu ser uma boa estratégia para que cada aluno ou aluna inicialmente praticasse a sua oralização com menos timidez, bem como exercitasse uma escuta compreensiva. Cacília Bajour orienta que “os modos específicos de entrar nos textos podem partir de algumas chaves que cada livro sugira, ou de algum aspecto que se queira destacar ou no qual se queira intervir para a construção de saberes literários.” (BAJOUR, 2012, p. 64). Nesse caso específico dos saberes literários a serem construídos, eu tinha em mente o entendimento sobre o eu-lírico, conceito que foi inicialmente explicitado como a voz que se manifesta no poema, e que pode até ser bem diferente da personalidade do poeta, ou seja, pode ser uma construção literária, o que aproxima a poesia e o teatro.

Um exercício escrito poderia acontecer também num segundo momento, em que seria perguntado: 1. O que podemos dizer sobre o eu-lírico do poema? 2. Para quem o eu-lírico do poema se direciona? 3. Qual a situação do eu-lírico e seu interlocutor? 4. Como podemos caracterizar os relacionamentos domésticos ou amorosos em cada texto? No entanto, como já foi defendido, tal exercício também pode ser convertido em debate e captação de opiniões mais espontâneas sobre a leitura, para que cada pessoa na sala possa colaborar para as interpretações das outras pessoas. Outra dimensão de espontaneidade nesse momento pode se dar a partir da

pergunta sobre qual dos poemas eles/elas gostaram mais, atraiu mais a atenção, ou, para usar um termo contemporâneo, gerou mais “gatilhos”.

Quando estamos fazendo leituras seletivas para levar textos para a sala de aula, pensamos justamente em “gatilhos”, ou seja, em quais aspectos, versos ou recursos do poema disparariam impactos perceptivos, algo como a gestalt chamaria de “insights”. No caso dos poemas que eu estava abordando naquele contexto, eu pensava nos versos que pudessem causar maior curiosidade, interesse ou espanto. No poema de Cristiane Sobral, por exemplo, refletia sobre a relação entre a leitura com sua capacidade de transformar a consciência, e a convivência da mulher com seus afazeres cotidianos, problematizada pela recusa em continuar sua subserviência ao marido, como nos versos:

Depois de ler percebi a estética dos pratos, a estética dos traços, a ética, a  
estática.  
Olho minhas mãos bem mais macias que antes e sinto que posso começar a  
ser a todo instante.  
Sinto.  
Agora sinto qualquer coisa.  
Não vou mais lavar os tapetes.  
Tenho os olhos rasos d'água. (SOBRAL, 2022, sp)

A percepção a que a poeta convida nesse encontro projeta tanto uma dimensão de interioridade e recolhimento reflexivo, quanto uma dimensão sociopragmática de contraposição ao modo como se estrutura a vida doméstica. Foi esse aspecto que vigorou nas leituras dos/as jovens. Rapidamente, começaram a ter conversas em pequenos grupinhos sobre conflitos em casa, por irmãos que não colaboram e meninas que tem que participar muito mais das tarefas do que os meninos. De maneira que já nesse ponto se manifestou relevância desse poema. Mas a prevalência desse aspecto no texto ofuscou outra dimensão: a emancipação da consciência pela leitura. Isso me fez levantar uma pergunta básica: “gente, o que fez o eu-lírico tomar essas decisões de parar o que está fazendo?”. A maioria respondeu rapidamente “abrir um livro”; “ler um livro”. Então eu perguntei: “vocês acham que a leitura tem esse poder?”, mas não tive muitas respostas e o debate não avançou.

Já no poema de Elisa Lucinda, imaginava que as referências ao ato sexual fossem servir de gatilho e, inclusive, de estímulo ao debate, como quando o eu-lírico alerta para comportamentos do ser masculino durante o sexo que podem limitar o prazer da parceira:

Você que saiu da fresta dela  
Delicada força quando voltar a ela.  
Não vá sem ser convidado

Ou sem os devidos cortejos.. [...]
   
Outras vezes várias metidas e mais se afasta dela.
   
Cuidado, moço, por você ter uma cobra entre as pernas
   
Cai na condição de ser displicente (LUCINDA, 2021, p. 72)

Mas é na etapa do debate que tanto precisamos estar abertos aos novos olhares, como também resilientes às frustrações quanto à não percepção de estudantes. O ato da pergunta também pode ser chave para que a experiência produza alguma confluência de vozes. “Então quem é que vai lavar os pratos agora?” foi uma das perguntas que surgiu espontaneamente, ao que foi respondida de imediato por um aluno: “ah, vai ser você!”. Nesse momento, percebi que um jogo dramático já estava se instaurando, fazendo o debate sobre o texto ficar em segundo plano, com certa abertura de disposição de alguns para encenação. Perguntei então quem queria experimentar fazer uma cena baseada nos poemas, mas poucos se dispuseram, principalmente quando viram que tinham que ir para a frente da sala.

Um menino e uma menina toparam vivenciar o poema Não Vou Mais Lavar os Pratos, e a experiência seguiu, com uma simples orientação inicial: sugeri que a garota ficasse sentada no meio da sala, lendo de forma concentrada, o que seria quebrado pela entrada repentina do rapaz, que perceberia imaginariamente a casa bagunçada e a louça suja, interpelando a companheira da cena, o que daria o mote para começarem a leitura dramatizada do poema. Mas como se trata de um texto que apresenta apenas a voz do eu-lírico, sugeri que o rapaz na cena fizesse interrupções rápidas e provocadoras, para que ela variasse de tom ou de ritmo na sua fala.

O efeito direto dessa ação foi inesperado: ambos perderam o foco no texto, esquecendo de seguir a leitura e deram vazão ao confronto (teatral), como uma briga de casal, com os dois gritando um contra o outro ao mesmo tempo, gerando um instante caótico. Em nenhum momento, ambos abandonaram o jogo de cena, era perceptível que estavam encenando, mas o poético do texto fora esquecido e negligenciado, num retrato do cotidiano. Deixei o movimento fluir, pois considerei a experiência extremamente válida, e afirmei isso no final, primeiramente pela espontaneidade da manifestação, com ganhos para a interação no grupo, mas também pela capacidade que ela proporcionou de retratar a realidade, construindo uma ponte efetiva entre o texto literário e o vivido no cotidiano. Além do mais, em nenhum momento o aspecto lúdico se perdeu, garantindo alegria para o ambiente. O menino e a menina gritavam um com o outro, mas riam no mesmo instante.

Porém, é preciso não perder de vista que a ação é lúdica mas a causa é séria. E é possível perceber, em debates em que polêmicas vão sendo acesas, que quanto mais intensa for a

argumentação política ou ideológica, mais animada fica a plateia que assiste aos discursos. Em um evento com profissionais da secretaria de combate à violência de gênero promovido em nossa escola, por exemplo, o momento mais intenso foi justamente quando uma aluna pediu o microfone e fez um discurso inflamado por igualdade nas relações. Num dos momentos em que foi mais aplaudida, ela disse (e eu percebi seu tom animado): “Olha aqui meninos, quando crescerem, vão tudim ter que ajudar as mulher em casa, viu?”.

Essa fluidez entre o tema polêmico e o movimento lúdico, ainda que arriscado para o desvio do foco, configura-se também como um dado literário. E já faz parte da tradição, é canônico. Remonta às peças cômicas de Plauto, de Gil Vicente ou Molière, como também está na natureza irônica e sutil de Machado de Assis ou Lima Barreto. Em Elisa Lucinda está também. E foi o que chamou atenção dos meus alunos e alunas em Aviso da Lua que Menstrua:

Cuidado, moço, por você ter uma cobra entre as pernas  
 Cai na condição de ser displicente  
 Diante da própria serpente  
 Ela é uma cobra de avental  
 [...]  
 E aí quando quer agredir  
 Chama de vaca e galinha.  
 São duas dignas vizinhas do mundo daqui!  
 O que você tem pra falar de vaca?  
 O que você tem eu vou dizer e não se queixe:  
 Vaca é sua mãe. de leite.  
 Vaca e galinha...  
 Ora, não ofende. enaltece, elogia:  
 Comparando rainha com rainha  
 Óvulo, ovo e leite  
 Pensando que está agredindo  
 Que tá falando palavrão imundo.  
 Tá, não, homem.  
 Tá citando o princípio do mundo! (LUCINDA, 2021, p. 72-3)

Na linguagem metafórica que reproduz as representações cotidianas e hipersexualizadas (“cuidado por você ter uma cobra entre as pernas”), a poeta subverte a linguagem ofensiva dos xingamentos (serpente, vaca e galinha) e leva o diálogo para um terreno reflexivo, irônico e filosófico-ontológico, convidando o seu interlocutor para um olhar de respeito a todo e qualquer ser vivo, que Nego Bispo (SANTOS, 2023) prefere chamar de viventes. Essa mudança de olhar para os seres condiciona a capacidade de aprender pelo aspecto relacional da vida, ainda que eu não tenha conseguido debater por completo em cada turma. Na verdade, em cada sala de aula, os efeitos de cada leitura, cada fala ou cada proposta vão gerar impactos totalmente imprevisíveis.

Numa aula subsequente, em que eu me preparei para trabalhar dissertação argumentativa e propor uma redação, numa turma se deu justamente um momento muito intenso: no início de uma aula uma aluna perguntou sobre regras de fardamento, questionando porque os meninos não são tão cobrados de roupas quanto as meninas. A discussão tomou forma de debate e ganhou a aula inteira, porque uma aluna expôs um caso em que foi vítima de abuso e não foi levada a sério por nenhuma pessoa que ela procurou. Outra aluna a seguiu e contou uma história semelhante, isso tudo em meio a toda a turma e a aula ganhou um tom terapêutico também. Várias garotas choraram, ou por identificarem-se ou por também guardarem memórias de situações em que foram vítimas. Eu procurei fortalecer os vínculos que estava criando: agradei pela confiança, exaltei a coragem delas estarem fazendo aquela exposição, parabenei os/as colegas que respeitaram bastante aquele momento, informei que falar sobre um caso que causou alguma dor representa uma etapa importante num processo de cura de uma ferida interior. E além de toda essa luta em enfrentar tais mágoas, ainda é preciso encorajar essas meninas à denúncia. Portanto fui começando a concluir, desse primeiro projeto temático, que a construção de um espaço de afetividades e confiança é o primeiro plano numa realidade como a que estou inserido.

E me ocorreu ainda, momentos depois, que se uma chave de leitura para o tema das questões de gênero é a interlocução, então ainda seria interessante propor uma leitura de uma voz feminina para outra mulher. Localizei num poema de Ryane Leão justamente uma perspectiva de fortalecimento e proposta de cura mútua, o que traria para novas leituras um necessário acréscimo de abordagem pela sororidade:

curar começa quando  
dizemos nossas verdades  
será que é mesmo o mercúrio retrógrado  
a lua em câncer  
o sol em capricórnio  
a correria, a distância  
a rotina, o passado  
ou é só você  
que não consegue bancar  
o que está sentindo?

caminho inviável e perigoso  
esse de se prestar a reverter erros alheios  
cuide do seu coração fértil  
seja vitória-régia  
que sabe quando dá flor  
se dedique a lutar  
por você  
(LEÃO, 2019, p. 9)

Não tive condições formais de conduzir uma aula com esse poema devido ao calendário corrido, mas o imprimi e entreguei a algumas alunas, que notei terem se interessado pelos debates nesse assunto. Coloquei-me à disposição para ouvi-las falar sobre tal leitura ou sobre qualquer outro assunto que lhes interessasse, mas não houve novos diálogos nesse sentido. Considerei o poema, então, como uma dedicatória, uma semente.

### **4.3. Alimentação saudável, segurança e soberania alimentar e territorialidade**

Como afirmei no tópico anterior, uma dimensão fundamental do caminho de pedagogia da leitura é estabelecer uma sequência de textos que abram possibilidades de diálogos, através da intertextualidade e, realizando abordagens, perguntas e atividades estimulantes, conduzir novos/as leitores/as por percepções que possam dialogar com o seu modo de viver, transformando conhecimento em autoconhecimento, materialidade textual em escolhas relevantes de novas leituras e ações no mundo.

Nesse sentido, considero que uma das melhores oportunidades no ano letivo para a potencialização de um projeto quilombola na escola seja o Seminário de Alimentação Saudável, seja porque tanto serve de convite para ultrapassar as barreiras epistemológicas do ensino tradicional, quanto abre caminhos para a própria escola repensar sua função junto à comunidade e aos estudantes se pensarem como sujeitos no mundo. Trata-se primeiro de pensar o ensino e a pesquisa como instâncias de construção de saberes mais do que de uma mera transmissão.

O projeto tem duas etapas: Na primeira, são apresentadas as motivações para a temática, bem como fazemos leituras que provoquem reflexões; na segunda, preparamos o seminário propriamente dito, sobre alimentos que possam ser produzidos, colhidos e aproveitados no cotidiano dos/das alunos e alunas. Nesse contexto, a dimensão de pesquisa parte do princípio de que todos os saberes importam e constituem o crescimento social, ou seja, de que ouvir os mais velhos sobre as plantas locais, suas constituições e formas de aproveitamento, é tão ou mais importante quanto pesquisar dados e saberes na internet ou em livros. Dominar o cultivo de uma planta, desenvolver usos medicinais ou nutricionais com ela, enfrentar pragas, formular estratégias para sua multiplicação e distribuição, experimentar diferentes receitas, todas essas ações são tecnológicas. Elas estão em prática contínua nas comunidades, porém muitas escolas não contribuem para valorizar tais conhecimentos.

Com o avanço da experiência do seminário no decorrer dos anos, começamos a refletir que trabalhar o alimento saudável em sala de aula envolve muito mais do que estimular a escolha de um produto natural ou orgânico em relação a tantas ofertas industrializadas. Fomos, então, paulatinamente, compreendendo que o modelo agrário brasileiro é desenhado para o consumo industrializado, para a negação do natural/orgânico e dos saberes ancestrais relacionados à terra, o que envolve, ainda, a própria noção de territorialidade – uma das questões fundamentais da cultura quilombola.

Adentrar nessa temática pela perspectiva quilombola é uma questão fundamentalmente epistemológica. Aqui temos em Nego Bispo um provocador: “As universidades são fábricas de transformar os saberes em mercadoria e a agricultura quilombola não é mercadoria. Mas os saberes considerados válidos são aqueles que a universidade converte em mercadoria” (SANTOS, 2023, p. 100). É justamente na problematização dos saberes quilombolas que são apropriados (inclusive pela universidade), que motivamo-nos a fortalecer a juventude quilombola para aprender com a própria comunidade e questionar os parâmetros do conhecimento pré-dado. Por exemplo, Nego Bispo questiona o próprio conceito de orgânico e o envolve numa questão epistêmica de fundo político:

Hoje, mudaram o nome das nossas raízes: chamam de "plantas alimentícias não convencionais". O que chamam de tomate cereja, era um tomatinho azedinho muito gostoso que nascia em qualquer lugar por onde caminhávamos. Fazíamos arroz com vinagreira cuxá, que hoje chamam de hibisco. Inventaram o "alimento orgânico". Ora, isso que se compra no supermercado com o selo de "orgânico" é um produto, às vezes sem veneno, mas não é algo orgânico. Não é produzido pelo saber orgânico, não é voltado para a vida. Se um quilo de carne orgânica é muito caro, o pobre não pode comprar; e se o pobre não pode comer, não é orgânico. Orgânico é aquilo que todas as vidas podem acessar. O que as vidas não podem acessar não é orgânico, é mercadoria, com ou sem veneno. (SANTOS, 2023, p, 101)

É nesse caráter de questionamento às culturas produtivas e de consumo aos alimentos que iniciei os trabalhos da primeira fase do projeto com debates e leituras com o sentido do repensar os sujeitos e seus conhecimentos. Primeiramente fiz algumas perguntas de debate, que eu considero bastante profundas e essenciais: Qual o valor dos alimentos? Qual o valor de quem produz um alimento? Qual o valor dos saberes aplicados na produção dos alimentos? Qual o valor da terra de onde a gente tira os alimentos? Eu não esperava necessariamente que alguém me respondesse tais perguntas, então esse momento acabou sendo um tanto monológico, em que procurei comentar que eu e outros/as professores/as não queríamos trabalhar o tema da alimentação saudável apenas como um incentivo à escolha de uma comida mais nutritiva, mas

como um convite à compreensão do que leva nossa sociedade ao consumo não saudável, o que inclui o modelo de propriedade, de trabalho, de produção e aproveitamento. Em seguida, escolhi iniciar os trabalhos literários com os poemas *O Retirante Explica ao Leitor Quem é e a Que Vai* (Morte e Vida Severina), de João Cabral de Melo Neto; e *A Terra é Naturá*, de Patativa do Assaré. Tratam-se de textos poéticos que marcam bem a perspectiva do sujeito lírico e sua identidade: são trabalhadores rurais marcados pela condição de pobreza e falta de acesso à terra e, conseqüentemente, ao trabalho. Mais uma vez, busquei iniciar um projeto temático com uma leitura que provoque identidades e promova reflexões sobre a condição dos sujeitos.

Uma vez que se tratam de poemas longos e que convidam a releituras e imaginação de cenas e situações, a experiência se concentrou em diferentes formas de ler os textos, e com vários leitores e leitoras. Nesse tipo de aula, uma primeira leitura silenciosa pode ser proposta, uma vez que proporciona um reconhecimento vocabular e um despertar de interesse pelas sonoridades. Tanto é que, numa turma, fomos aos poucos percebendo, com o poema inicial de *Morte e Vida Severina*, a partir da variação entre primeira pessoa do singular e primeira pessoa do plural, o jogo entre uma voz solitária e uma voz coletivizada:

O meu nome é Severino,  
 não tenho outro de pia.  
 Como há muitos Severinos,  
 que é santo de romaria,  
 deram então de me chamar  
 Severino de Maria;  
 [...]  
 Somos muitos Severinos  
 iguais em tudo na vida:  
 na mesma cabeça grande  
 que a custo é que se equilibra, (MELO NETO, 2009, p. 99-101)

O jogo do texto constituiu-se no momento em que os versos passaram a ser lidos em conjunto. Essa ação precisou ser experienciada repetidas vezes, pois muitos/as lêem em ritmos totalmente diferentes, gerando grande ruído. E assim passamos uma aula inteira, o que em algumas pessoas gera a sensação de improdutividade e impaciência. Como foram entregues dois poemas na mesma folha, alguns/mas alunos e alunas em diferentes turmas foram preferindo realizar uma leitura ou outra.

Foi assim que houve uma turma em que o tempo mais concentrado se estabeleceu com *A Terra é Naturá*, que é um poema importante para dar partida para um debate: A diferença social pautada na propriedade da terra:

Não invejo o seu tesoro,  
 Sua mala de dinhêro  
 A sua prata, o seu ôro  
 o seu boi, o seu carnêro  
 Seu repôso, seu recreio,  
 Seu bom carro de passeio,  
 Sua casa de morá  
 E a sua loja surtida,  
 O que quero nesta vida  
 É terra pra trabaiá.

Iscute o que tô dizendo,  
 Seu dotô, seu coroné:  
 De fome tão padecendo  
 Meus fio e minha muié.  
 Sem briga, questão nem guerra,  
 Meça desta grande terra  
 Umas tarefa pra eu!  
 Tenha pena do agregado  
 Não me dêxe deserdado

Da terra que deus me deu (ASSARÉ, 1999, p. 154)

A voz poética de Patativa posiciona-se pela produção dos alimentos e insurge contra o modelo do patrão, que pauta-se pelas posses mas gera fome. A perspectiva de Patativa para discutir alimentação é antes condicionar isso a como se pode produzir o alimento, além de também debater o modelo que gera a alimentação industrializada precária de nutrientes, a insegurança alimentar e o modelo de produção que exclui o trabalhador da terra, bem como produz profundas injustiças sociais a partir da monocultura e do latifúndio. Temos aqui a abordagem de uma dicotomia da contemporaneidade brasileira, que é o modelo agrário do agronegócio, oposto ao modelo da agricultura familiar. Como poderíamos ser escola quilombola e antirracista se não pautássemos esse debate? Nas palavras de Bárbara Carine:

[no sentido] do individualismo presente na constituição humana dentro da óptica do mundo ocidental, passamos a fazer coisas muito pouco inteligentes, inclusive do ponto de vista da nossa sobrevivência pessoal. Por exemplo, com a alienação presente na nossa sociedade, acreditamos que o mundo não é humanizado, que não existe trabalho humano incorporado no macarrão, no feijão, no tomate que você compra no mercado (PINHEIRO, 2023, p. 57)

Essa alienação do alimento gera por sua vez uma alienação de saberes sobre a produção dos alimentos. Isso se impõe como um problema para a escola. Fôssemos uma escola que não se pensa contra o tradicionalismo pedagógico, deixaríamos essa questão para o professor de geografia, numa postura conteudista oportunizada pela sequência de assuntos apresentados nos livros didáticos. Porém, a intenção curricular é pautar justamente a natureza dos conhecimentos

e tecnologias implicados na ação fundamental de se nutrir, combatendo a fome e a insegurança alimentar. Por isso que eu inicio minha ação nesse projeto com uma pergunta problematizadora: como é possível que um dos países com maiores índices do mundo em produção de alimentos registre que dezenas de milhões de pessoas passem fome ou vivam sem mínimo de refeições por dia, segundo dados da Organização Mundial da Saúde?<sup>20</sup>

Para avançar tal debate e, ao mesmo tempo, proporcionar uma experiência estético-identitária, identifiquei numa narrativa de Rubem Braga uma significativa experiência: Trouxe para as turmas a crônica *Um Pé de Milho*.

A narrativa se introduz com uma comparação e uma escolha singulares: entre uma notícia sobre um avanço tecnológico (a comunicação via satélite) e um fato comezinho (um pé de milho frutificou no quintal do narrador). O cronista manifesta seu interesse pelo segundo acontecimento:

Os americanos, através do radar, entraram em contato com a Lua, o que não deixa de ser emocionante. Mas o fato mais importante da semana aconteceu com o meu pé de milho.

Aconteceu que, no meu quintal, em um monte de terra trazida pelo jardineiro, nasceu alguma coisa que podia ser um pé de capim - mas descobri que era um pé de milho. Transplantei-o para o exíguo canteiro da casa. Secaram as pequenas folhas; pensei que fosse morrer. Mas ele reagiu. Quando estava do tamanho de um palmo, veio um amigo e declarou desdenhosamente que aquilo era capim. Quando estava com dois palmos, veio um outro amigo e afirmou que era cana.

Sou um ignorante, um pobre homem da cidade. Mas eu tinha razão. Ele cresceu, está com dois metros, lança suas folhas além do muro e é um esplêndido pé de milho. Já viu o leitor um pé de milho? Eu nunca tinha visto. Tinha visto centenas de milharais - mas é diferente. (BRAGA, 2003, p. 49)

Abrir a crônica com a referência ao avanço tecnológico e descaracterizar sua importância no decorrer do texto foi uma interessante estratégia argumentativa<sup>21</sup> pautada na comparação, como um traço literário muito potente: perguntei aos alunos e alunas: “por que o narrador considerou mais importante falar de um simples pé de milho do que a comunicação pelo espaço?” “Porque o pé de milho é dele”, respondeu uma aluna. “E por que ele considera que nós leitores

<sup>20</sup> O relatório *O Estado da Segurança Alimentar e Nutrição no Mundo* (SOFI), publicado em julho de 2023, pela Organização das Nações Unidas para a Alimentação e a Agricultura (FAO), confirmou a piora dos indicadores de fome e insegurança alimentar no Brasil. Em 2022, segundo o relatório, 70,3 milhões de pessoas estiveram em estado de insegurança alimentar moderada, que é quando possuem dificuldade para se alimentar. O levantamento também aponta que 21,1 milhões de pessoas no país passaram por insegurança alimentar grave, caracterizado por estado de fome. (Disponível em: <https://www.gov.br/secom/pt-br/assuntos/noticias/2023/07/fome-no-brasil-piorou-nos-ultimos-tres-anos-mostra-relatorio-da-fao> )

<sup>21</sup> Em paralelo ao trabalho de leitura, no campo da oralidade, escrita e produção textual, eu vinha trabalhando o assunto argumentação com aquelas turmas.

poderemos também achar o pé de milho dele mais importante do que o avanço espacial, gente?”. Na verdade, essa pergunta veio no embalo do debate, mas um aluno reorientou a minha indagação: “professor, não é que ele queira que a gente dê mais importância para o pé de milho dele, mas apenas que ele tá dando importância pro que é dele”. Assim, fomos construindo o entendimento de que a ação literária do escritor é voltar o olhar pras coisas particulares, subjetivas. Pedi então para que olhassem pro fato de que o narrador nem sabia direito como é um pé de milho. Perguntei se já tinham visto um pé de milho e a maioria respondeu que sim, “claro”. E esse “claro” não seria tão forte se eu estivesse fazendo essa pergunta em outros lugares da cidade. Reli com a turma um trecho da crônica que indica o tamanho do canteiro onde a planta estava: “Um pé de milho sozinho, em um canteiro espremido, junto do portão, numa esquina de rua - não é um número numa lavoura, é um ser vivo e independente.” (BRAGA, 2003, p. 50). E lembrei que muitas pessoas nas cidades não possuem nem jardim nem quintal, sendo isso um fator determinante para seus modos de ser, viver e aprender. Perguntei “em que passagem do texto o cronista deixa entender que não ter espaço na cidade limita o conhecimento das pessoas?”. E depois de algumas procuras de releitura de algumas pessoas, um menino respondeu: “É na frase ‘sou um ignorante. Um pobre homem da cidade.’”

Havia ainda a possibilidade de abordar e interpretar as imagens metafóricas com que Rubem Braga descreve o pé de milho, mas não houve tempo e abertura da turma para avançar em outras abordagens. Afinal, o diálogo acima registrado também aconteceu entre conversas paralelas, pedidos de participação, brincadeiras inoportunas com celulares. Por esses ruídos, várias outras contribuições se perderam pelas gravações terem ficado ruins.

Na aula seguinte, avancei por uma perspectiva argumentativa em relação ao tema dos modelos agrários no Brasil. Abordei comparativamente duas canções em sala, cada uma representando uma visão de mundo em torno do aproveitamento da terra. Foram apresentadas as obras *Doce Erva*, de Livardo Alves; e *Respeita o Agro*, de Loubet em parceria com vários compositores.

### **Doce Erva**

Eu plantaria um pé de erva doce  
 Se dono dessa terra eu fosse.  
 Eu plantaria um pé de agrião,  
 Se dono eu fosse desse chão. (BIS)

E plantaria majeriroba,  
 E plantaria manjericão,

Pimenta d'água eu plantaria,  
Eu plantaria pinha e pinhão

E plantaria pro meu consumo  
Flores e frutos e erva cidreira,  
E capim santo por todo canto,  
Por todo canto erva cidreira

Uma doce, outra amarga,  
Quebra-pedra e arruda,  
Hortelã da folha larga,  
Hortelã da folha miúda (BIS)  
(ALVES, sd, on line)

### **Respeita o Agro**

Quem conta os copo que a gente bebe  
Não tem base e nem mede as sementes que a gente plantou  
Quem se incomoda com o som da minha camionete  
É que não viu o barulho que faz meu trator

Aqui o engarrafamento é de boi  
O arroba da internet, aqui é de gado  
Agora eu tô tranquilo, então partiu, já foi  
A soja desse ano deixou nós folgado

Nós é brabo  
Nós é mato  
Quer falar, fala de mim  
Mas tem que respeitar o AGRO

Pode falar de nós  
Mas não bate de frente  
Nós é colheitadeira por riba de semente

É da farra pra lida, é da lida pra farra  
Pode parar tudo, mas o AGRO nunca para!  
(VITOR et. All , sd. On line)

Escutamos as duas canções em sequência, ouvindo duas vezes e também cantando juntos, porque ambas possuem melodia que se mostrou bastante agradável aos/às jovens. Nesse ponto, surgiu logo a pergunta de um menino sobre o estilo de ambas. Alguém respondeu de pronto que Respeita o Agro é sertaneja, mas não entendia a mesma classificação para Doce Erva. No contexto, acrescentei que a canção de Livardo se aproxima do que chamava-se até os anos 1980 de música caipira, e que caipira é uma modalidade musical que antecedeu o estilo sertanejo,

sendo que a vida sertaneja está retratada de formas diferentes nos dois estilos, e consequentemente, nas duas canções. Por isso, seguimos a abordagem construindo um quadro comparativo:

	“Doce Erva”	“Respeita o agro”
O que é produzido na terra	Erva doce, agrião, manjerioba, manjeriço, pimenta d’água, pinha, pinhão, capim santo, erva cidreira, quebra-pedra, flores e frutos	Gado, soja.
Condição para produzir alimento	Possuir a terra	Ter tecnologia: trator, colheitadeira, internet,
Modelo de produção	Agricultura familiar	Agronegócio: “nóis é colheitadeira pra riba de semente”; “a soja desse ano deixou nóis folgado”
Modo de vida sertaneja	“plantaria pro meu consumo”	“Quem se incomoda com o som da minha camionete É que não viu o barulho que faz meu trator”; “É da farra pra lida, é da lida pra farra Pode parar tudo, mas o AGRO nunca para!”

*Quadro 1: comparação de referências à vida rural nas canções Doce Erva e Respeita o Agro.*

A abordagem da comparação das representações nas duas obras musicais permite realizar todo um debate sobre a relação entre o que se produz, como se produz e, em consequência, como se vive. E a canção Respeita o Agro demonstra claramente que o defensor do modelo do agronegócio, pautado na propriedade extensiva concentrada e mecanização da produção agrícola para exportação, causa incômodo e merece censura. Porém, como ocorre em muitos debates públicos, desvia o foco do que merece a crítica real: “quem conta os copos que a gente bebe”; “quem se incomoda com o som da minha camionete”; “nós é brabo”; “pode falar de mim”. Assim, ele se posiciona como alguém que merece censura, mas a causa de sua riqueza deve prevalecer intocada no debate: “tem que respeitar o agro”.

Em oposição, na obra Doce Erva, ocorre uma ampla lista de produtos da terra que não serão reproduzidos se não houver posse da terra. A lembrança de que o acesso à terra é a primeira condição para a alimentação, que eu já tinha levantado com a leitura de Patativa do Assaré, dá margem para a percepção da biodiversidade. Perguntei quem tinha alguma daquelas plantas em casa. Poucos souberam responder, destacando apenas as mais comuns na região, como erva doce e capim santo. Mas como foram poucas as participações nesse momento, propus uma caminhada pela mata mais próxima à escola e à comunidade, o que foi muito

comemorado pelas turmas, gerando grande expectativa em transpor as paredes das salas de aula e os muros da escola. Já a minha expectativa era aguçar percepções para a biodiversidade que pudesse estimular outra visão sobre os alimentos e suas partilhas. Lembrei-me de uma passagem de Mia Couto no livro *Um Rio Chamado Tempo, uma Casa Chamada Terra*: “A nossa cozinha nos diferenciava dos outros. Em toda a Ilha, as cozinhas ficavam fora, no meio dos quintais, separadas da restante casa. Nós vivíamos ao modo europeu, cozinhando dentro, comendo fechado” (COUTO, 2003, p. 145). E caminhando no entorno da comunidade, passando pela frente de várias casas, esse registro literário de Mia Couto fortaleceu uma convicção plantada por Nego Bispo de que a colonização passa decisivamente pela arquitetura (SANTOS, 2023).

Embora eu só tenha conseguido realizar a caminhada com uma turma, essa execução foi substancial para a preparação do segundo momento do projeto. Afinal, a proposta curricular da escola orienta que cada docente acompanhe uma turma em um projeto bimestral. Caminhamos por cerca de duas horas (ida e volta com pausas) por uma trilha que leva até a beira do chamado Rio do Padre, onde a comunidade costumava tomar banho e pescar, o que foi aos poucos sendo evitado, após a descoberta de esgotos sendo despejados no curso daquele córrego, assim como a ocupação das áreas ao redor, por granjeiros, dificultando o acesso ao rio. Apesar desse sentido de impedimento, três alunas fizeram questão de se jogar na água com roupa e tudo, tão logo chegaram à margem<sup>22</sup>.

---

<sup>22</sup> e eu não pude deixar de lembrar dos erês, espíritos crianças, que baixam nas giras, nos terreiros, sempre com grande agito e espanto dos desavisados. Com isso, não estou afirmando que aquelas meninas estavam incorporando espíritos naquele momento que se jogaram no rio com roupa e tudo. Mas que tenho sentido que a incorporação dos erês nas giras deixa uma certa leveza e despreocupação moral em todo ambiente. Quem recebe e vivencia isso de forma tão profunda não tende a libertar amarras sociais em outras circunstâncias da vida? Lembrei da canção do grupo Cidade Negra, que diz “pra entender o erê / tem que tá muleque / u erê e e / tem que conquistar alguém / na consciência leve.” (Da Gama / Lazão / Bino Farias / Toni Garrido / Bernardo Vilhena) Na hora eu até falei: “Eita que os erês já chegaram”. E deixei que a brincadeira seguisse, mas com bastante receio de ser chamado à atenção quando regressasse à escola. E fico me perguntando se isso não aconteceu porque temos uma realidade menos punitiva, ou se porque sou atravessado pela minha condição de homem cis branco hétero, somada com o fato de que sou professor efetivo.



*Foto 13: alunas se banham no rio durante trilha na mata do rio do Padre (fonte: arquivo pessoal Plínio Dias)*

Mas voltando ao nosso objetivo central com a atividade, desejávamos observar quais plantas poderiam servir para nossa pesquisa de alimentos diretos da natureza acessível e que as pessoas podem usar no seu cotidiano. Para nos conduzir nessa aprendizagem, fomos guiados por uma senhora da comunidade, a Dona Neide, que nos apresentou diversas plantas e saberes medicinais e nutricionais ali disponíveis: “esse aqui é pinhão roxo. Serve pra reزار a criança, com olhado. Não dá chá não”. Eu lembro que já me prescreveram banho de pinhão roxo em terreiro, o que ela não confirma, mas segue apresentando seus saberes: “Essa aqui é a Tamiarana. Cuidado com ela, que ela queima”; “o leite da mangaba é pra cura. É bom que cicatriza, bem lenta, mas é natural”; “esse aqui é a aroeira, que a gente faz garrafada, a gente tira a casca aí bota dentro d’água, barbatenon<sup>23</sup>, cajueiro roxo, bota dentro numa vasilha e vai tomando”; “esse aqui é um pé de panam[...] esse aí se come. E a raiz a gente faz rolha”; “canela de velho é anti-inflamatório. Leve. Aí você faz chá. Vai deixando secar e ele vai virando um pozinho, aí mistura na água”; “o dendê a gente pode preparar o óleo, é um dos melhores óleos”. Toda essa diversidade de produtos comentados com sabedoria acumulada pelo uso de várias gerações nos

---

<sup>23</sup> Provavelmente ela se refere à planta barbatimão.

ajudou a perceber que ali existe uma tecnologia num modo de conviver em harmonia com a natureza. Um aluno num momento ficou bem aperreado com uma abelha que pousou na sua cabeça, e rindo, ela disse “isso é uma arapuá, não tem ferrão”. Outros riram e fui tirando aquela abelha que melecava bastante o cabelo do rapaz. Mas vários/as jovens demonstravam bastante naturalidade em cada momento. E por vezes ouvir a nossa guia Dona Neide ficou difícil, mas a hora que ficaram mais agitados/as foi quando paramos à sombra de uma oliveira, no início da trilha.

Eu pedi para fazermos um círculo para dizer duas coisas iniciais: Primeiro, destaquei a importância da ancestralidade, levando muitas pessoas confluentes (termo usado por Nego Bispo para se referir a indígenas e quilombolas, que compreendem cosmovisões afro-diaspóricas e ameríndias) a pedirem licença aos encantados da mata antes de ali entrar, o que deve no mínimo ser respeitado e encarado sem susto por quem não conhece outras religiosidades; Em segundo lugar, exatamente por ventura de ser uma mata, toda a vida ali possui um equilíbrio que precisa ser respeitado e, portanto, nenhuma poluição poderia acontecer – nem de resíduos, nem de sons. Só que o círculo demorou um certo tempo para se concretizar porque os/as jovens queriam mais era comer oliveiras direto do pé.

É preciso também revisar meu sentimento quando da dificuldade de fazer o círculo para ter a atenção. Estava inquieto, querendo que parassem o que estavam fazendo. Pacientemente eu precisava perceber que ali já acontecia o processo de aprendizagem, mas eu não queria participar dele. Ainda era um colonizador. Tínhamos que escolher naquele momento um tema para nosso seminário na semana de alimentação saudável, e eu queria muito falar do dendê, pela abundância da palmeira que eu presencio em muitas trilhas que faço pelas matas, e pela riqueza desse produto para a economia e história africana e para a culinária brasileira. Mas quando vi toda aquela agitação para comer a oliveira no pé, não deu outra: escolhemos falar desse fruto, o que se mostrou uma decisão acertada.



*Foto 14: alunos e alunas da escola comendo oliveira direto do pé (fonte: arquivo pessoal)*

Para esse projeto, todo ano eu busco considerar as ideias dos/as alunos/as para falar no seminário e oriento da importância de tratar de produtos acessíveis no local e na época. Como na caminhada, localizamos muitos pés de frutas como mangueira, ameixa (uma variante), mangabeira e cajueiro, provavelmente esses iriam ser os temas, mas seria a primeira vez no projeto da nossa escola que seria abordada a oliveira, que também é chamada de azeitona roxa e jamelão. Orientei que eles/elas pesquisassem sobre diferentes aspectos da planta: qual a natureza dessa planta (como ela se reproduz, se desenvolve e frutifica, em que solo, tempo e clima); quais os números desse produto (quanto uma árvore produz por temporada, quanto custa o fruto na feira, quanto rende para a economia do Brasil em um ano); quais os benefícios nutricionais (fatores biológicos); Qual a história e cultura dessa planta (de onde vem, diferentes histórias, poemas e até alguns mitos e lendas de algum lugar); usos alternativos (como se pode aproveitar folhas, sementes, possibilidades de extração de essência para outros benefícios); aproveitamento culinário (receitas, combinações de sabores, elaborações doces e salgadas).

Um dos fundamentos dessa experiência é a integração dos saberes, provenientes de uma diversidade de fontes, desde o diálogo com parentes até a pesquisa na internet. Como a partilha desses saberes se dá pela oralidade e a planta é investigada por várias áreas do conhecimento, o envolvimento gera uma nota de natureza processual, que se aplica para todas as matérias. Assim, confluem numa ação pedagógica importantes motivadores da aprendizagem: a troca dos

saberes, a experiência de beneficiamento e a experimentação sensorial, a percepção da pesquisa e da tecnologia integrada à natureza; a leitura e inserção do alimento na cultura; o falar em público; a oferta degustativa na culminância, como gentileza que retorna (uma turma apresenta seu tema e oferece degustação para outra turma, que retribui com outra degustação). Por isso que considero esse um dos principais momentos do ano letivo em nossa escola. E por ocasião da escolha da oliveira, especificamente, encontrei nas pesquisas uma obra literária que proporcionou uma interessante contribuição à apresentação final: trata-se da obra *Rê Tinta e o Pé de Jamelão*, de Estêvão Ribeiro, que conta para crianças justamente a história de uma oliveira que vira caso de discórdia entre vizinhos porque é uma árvore que suja muito o chão ao redor entre os meses de janeiro e maio. Os frutos mancham roupas de pessoas que passam e carros estacionados na sua sombra. Na história em questão, um homem mobiliza várias pessoas para cortar a árvore, mas encontra a oposição da senhora Neusa, avó de Rê Tinta, a narradora. E um dos motivos para defender a árvore é a memória dos momentos de infância: “A mamãe lembrou as brincadeiras que todos viveram ali. E lembrou que, depois da brincadeira, o jameloeiro alimentava cada um da rua com seus frutos” (RIBEIRO, 2021, p. 24-5). Ao apresentar essa obra, pude refletir sobre a memória e os vínculos afetivos que as pessoas podem criar com cada ser. Na apresentação do livro, Elisa Lucinda, toma essa percepção e a aprofunda para o modelo agrário que aqui estamos a defender:

Quando se planta, o afeto está ali, ativo. Cavucando, renovando, revolvendo os grãos do solo. O plantio tem consistência de esperança, desejo de fertilidade, anseio de concepção. Quando um ser humano planta uma semente, está recriando a vida. E nem se pode medir a extensão de sua colheita. Precisamos entender que vale mais uma sociedade onde todos vivam bem na vida coletiva do que uma sociedade onde a maioria trabalha para o bem-estar de poucos. (in: RIBEIRO, 2021, p. 5)

Assim, na confluência de saberes que esse projeto mobiliza, a obra literária aqui em questão trouxe um motivador que ainda não tinha sido pautado: a confluência dos afetos. Na página que reproduzo a seguir, memória e afetividade se materializam na narrativa multimodal em questão para reforçar que o conflito se impõe como motivador para os diálogos:

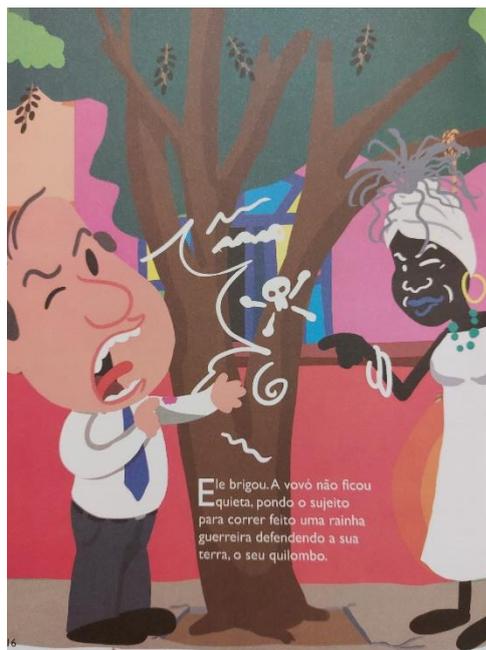


Foto 15: página de literatura infantil *Rê Tinta e o Pé de Jamelão* (RIBEIRO, 2021, p. 16)

Reparando no verbal e no visual, o autor/ilustrador traz para o corpo feminino e negro uma série de caracterizações que positivam um ser afro-referenciado e confluyente: textualmente, a avó é comparável com uma rainha guerreira, uma líder que defende seu quilombo. Já visualmente, esse corpo feminino negro retinto, que veste turbante e se posiciona em defesa da árvore, sem recuar contra um homem branco, engravatado, que profere linguagem agressiva e que, pelo contexto da narrativa, quer a todo custo derrubar a árvore. E consegue, mas essa atitude motiva o replantio de ainda mais indivíduos daquela espécie, mobilizando nessa obra a dimensão referida por Lucinda logo acima: o desejo de fertilidade. E por isso, o recado de Luiz Rufino fecha essa experiência: “descolonizar é um ato educativo que parte da capacidade de lutar incansavelmente pela dignidade existencial dos viventes, pela diversidade e pelo caráter inconcluso das coisas” (RUFINO, 2021, p. 36-7). Assim, as leituras vão aos poucos enredando aprendizagens, retroalimentando atitudes, convidando a uma reavaliação de valores e fixando na memória coletiva belas cenas e novas histórias.

#### 4.4. Religiosidades

No modelo pedagógico que estamos buscando construir e em que temos envolvido nossas ações e percepções da realidade escola-comunidade, a dimensão da religiosidade é decisiva

porque envolve o que Nego Bispo chama de confluência, que é um conceito pautado nos compartilhamentos entre todos os viventes, o que inclui a convivência com a terra, a natureza. As ideias desse pensador quilombola são importantes nesse processo porque permitem perceber que todos os saberes e vivências interligam o ser e refletem cada palavra que define o que fazemos, como definimos a nós mesmos e aos outros, como nos envolvemos. Ele nos ensina que os saberes eurocêntricos coordenados pela colonização cristã monoteísta são saberes sintéticos, ou seja, se reciclam, podem apenas mudar de forma, mas não se transformam em essência, não frutificam, não alimentam a vida. Não confluem com a os saberes orgânicos dos povos biointerativos, os indígenas e quilombolas. O resultado dessa não-confluência seria, segundo Bispo, uma cosmofofia:

A partir da cosmofofia, do medo do cosmo, o eurocristão que havia amaldiçoado essa terra passa a ter medo dessa terra. Como foram proibidos, lá em gênese, de comer o fruto proibido eles passaram a ter medo da mata e dos seres que lá vivem, por temerem ser castigados. Como o cosmo para nós são todos os elementos do universo, então eles têm medo, e como têm medo, eles destroem. Todo mundo que tem medo, tenta destruir aquilo que lhes assombram. Então a cosmofofia é a pior doença da sociedade eurocristã monoteísta e cabe a nós, por incrível que pareça, tentar curar as próximas gerações dessa doença para que essas pessoas percam o medo da natureza e, perdendo o medo da natureza, percam o medo das pessoas que estão integradas com a terra. Elas têm tanto medo da natureza como das pessoas que vivem integradas com ela, por isso que eles têm medo dos povos indígenas e dos povos quilombolas, e seus saberes orgânicos e *biointerativos*. (SANTOS, 2020, sp)

O pensamento de confluência, nesse caso, é um princípio relacional: não é possível resgatar a natureza, envolver-se com saberes orgânicos, sem curar o medo que o cristianismo desenvolveu a partir do mito da expulsão do paraíso, desde o gênese. Vale lembrar que o ser cristão é a primeira matriz da educação colonial<sup>24</sup> e, portanto, um dos abismos a ultrapassar quando experienciamos as condições concretas da educação quilombola.

É comum, por exemplo, escutar comentários pejorativos a cada vez que realizamos alguma atividade que envolve circularidades, como danças com ritmos afro: “lá vem a macumba”. É comum também que alguns alunos e alunas mais praticantes do cristianismo peçam para sair ou não participem de momentos coletivos da escola, ou até faltem em dias em que saibam que algo nesse sentido vai acontecer. Por esse motivo, a questão religiosa se mostrou

---

<sup>24</sup> uma vez que os jesuítas, como primeiros professores na história brasileira, foram pensados como primeiros soldados da colonização, convocados pelo rei em 1532 (primeira expedição que funda núcleo colonial), sugestionados por Pero Vaz de Caminha em 1500.

para nós um verdadeiro tabu, e isso só demonstra a urgência para trazer à luz aspectos que estão silenciados.

Um caminho de superação desse abismo, portanto, tem se apresentado para mim, como professor, de duas formas: a primeira é conduzir um trabalho de ensino fortalecendo o sincretismo, onde se pode fortalecer o repertório de leitura no reconhecimento das referências culturais da diversidade religiosa; a segunda é manifestar-me como aprendiz desses saberes, perguntando, transpondo os espaços e interagindo com as várias religiosidades, o que me levou a visitar diferentes terreiros de umbanda que são frequentados por meus/minhas alunos e alunas. Mas não quis ir a esses lugares como pesquisador, e sim como alguém que quer, mais do que aprender da religião, quer se (re)ligar, acreditando que a fé humana vai além da doutrina.

Por isso, entre leituras de diferentes textos audiovisuais, optei por trabalhar neste projeto convidando alunos e alunas iniciados/as para debaterem nas minhas aulas a partir do tema da tolerância religiosa. Entre as várias aulas em que se deu esse debate, registro algumas falas que demonstram uma forte compreensão do sincretismo religioso:

- tem gente que pensa que a umbanda é contra Jesus Cristo. E é o contrário.
- eu queria explicar que a umbanda, ela tem muita ligação com o catolismo. Eu fui ontem ao terreiro pegar essa roupa (estava vestindo uma roupa de Zé Pilintra), e lá tinha imagem de São Jorge, que é Ogum.
- tem Santa Bárbara, conhece? A gente chama de Iansã.
- Iemanjá é Nossa Senhora da Conceição. É mãe dos orixás. Oxalá deu pra ela a missão de cuidar dos Orixás, dos filhos dele.
- Com isso a gente chega em Oxalá. Oxalá é o maior de todos, é o pai dos orixás.
- Oxalá, pra vocês é Jesus Cristo. Pra gente é Oxalá. Mas é a mesma fé, é a mesma coisa.
- Isso dá pra gente uma certa noção de que Deus fala para todas as pessoas. Essa divindade máxima pode se manifestar de várias maneiras, mas para todas as pessoas. (diálogo em sala de aula, gravado em 04/04/2023)

Daí que lembrei de um verso que criei para uma performance realizada no ano anterior: “Deus tem muitos nomes mas uma só morada: os nossos corações”. Uma das alunas praticantes da umbanda salientou que as entidades que incorporam ali mal falam o nome de deus, por respeito. Outra aluna, simpatizante, afirmou: “muitas pessoas abominam muito essas religiões.[...] Sendo que eu vejo que isso é totalmente errado. Porque da mesma forma que tem pessoas erradas na umbanda, que usam os ensinamentos pra coisas ruins, também pode ter dentro da igreja”. Elogiei fortemente esse comentário, porque ele expande a noção de pecado e ajuda cada pessoa a perceber que é muito importante não julgar os outros só por sua crença. Um garoto afirmou que “na umbanda, caso você faça o mal, o mal volta pra você. Você planta o que você colhe. Quem merece recebe.” Lembrei que esse também é um princípio do

espiritismo, chamado de Lei de Causa e Efeito. Daí que eu argumentei citando o mandamento máximo do cristianismo “amar ao próximo como a si mesmo” é a essência desse princípio, o que permitiu que chegássemos a um ponto interessante dos diálogos: quem abre a sua visão religiosa para tais princípios dificilmente vai cair no maniqueísmo da demonização do outro, passa a não considerar que o mal está na outra religião e até em outro pensamento político, como temos visto na política eleitoral nos últimos tempos<sup>25</sup>.

Um menino perguntou para o colega iniciante na umbanda “o que ele já tinha ganhado desde que entrou nessa religião”, e aí deu margem para outra sequência interessante de comentários: embora a primeira resposta do garoto interpelado tenha sido que ele “ganhoun muita coisa”, duas garotas ativas no debate argumentaram que “não é bom pensar em religião como algo que vai trazer benefícios materiais”. Lembrei à turma que existe uma corrente atual do cristianismo que se chama teologia de prosperidade, e que credita o crescimento material a uma bênção direta de Deus. E outra garota afirmou: “não ganha bem material, ganha caminho, eles nos guiam pra gente conseguir o que quer”. Nesse instante, lembrei-me de Exu, que é considerado “o senhor dos caminhos”, e segundo a corrente decolonial de pedagogia das encruzilhadas, sua presença, desejada ou não, é uma condição para que haja aprendizagem. Para Emanuel Luís Roque Soares (SOARES, 2016) a palavra-chave para estabelecer esse princípio está no “desejo”. Exu é orixá que lança os desejos, que por sua vez mobiliza o axé, a energia vital que dinamiza nossas aprendizagens. A presença de Exu em nossa vida é que nos lança muitas vezes num caos: uma instabilidade composta inclusive de curiosidade, que Paulo Freire entende como curiosidade epistemológica. Sem isso, não há aprendizagem. Emanuel Luís percebe fortes pontes entre o pensamento de Paulo Freire e os caminhos com que Exu ensina:

[o] desejo freiriano aparece em Exu, uma vez que este é a força que move os seres, é Exu que potencializa a todo e qualquer movimento, inclusive a vontade de apreender algo. Sem seu Exu individual, os seres permaneceriam estáticos, sem vontade, sem potência e a educação seria impossível. Também está em Exu a abertura para o diálogo, a tolerância do diferente do outro e a incorporação das culturas diferentes e o sincretismo que, desde a África, tomou forma e teve seu aumento aqui no Brasil. (SOARES, 2016, p.143)

A ponte epistêmica aqui defendida foi citada em aula muito mais como uma forma de dar a conhecer do que como de convencer para um credo. Pois parti do princípio defendido no PPP da escola de que respeitar a religião do outro não é impor o silêncio que desmobiliza o conhecimento, mas conhecer dela o que ela pode me ensinar para que eu cresça em meu

---

<sup>25</sup> Os depoimentos deste parágrafo foram colhidos em 04/04/2023.

caminho. E voltando à palavra “caminho”, enquanto caminhávamos na mata nos preparativos para o projeto anterior, um aluno me apresentou um poema sobre Exu:

O mais humano de todos:  
 Exu  
 O mais humano dos guias  
 Está sempre por perto de todos  
 Abre caminhos na marra  
 Se for preciso move mundos para proteger aqueles que cuida. (autor desconhecido. Extraído de redes sociais)

Depois dessas preparações é que sentia ser mais possível entrar com os textos literários. Ou melhor: literário-religiosos, pois a curadoria aqui precisava ser a mais bem pensada e, por isso, percebi-me limitado a princípio, pois sentia necessidade de aprender mais indo aos terreiros. Eu queria optar mais por pontos de umbanda, candomblé ou jurema, mas infelizmente o calendário da escola, no fechamento bimestral, impossibilitou seguir com a temática naquele momento, deixando a sensação de que era preciso retornar a esse projeto.

#### **4.5. Leitura, ativação dos afetos e re-motivação da existência**

Falar de si mesmo é um desafio complexo e a leitura literária representa uma excelente possibilidade de convite para o autoconhecimento. Muitas vezes visualizo o texto literário como um anzol, com que podemos capturar falas, expressões e percepções sobre os próprios sentimentos. O discurso amoroso no texto literário age então como ponto de partida, não necessariamente para um relacionamento, mas sobretudo para a compreensão do que estamos experienciando em nossos corpos, do que nutrimos por alguém ou do que nos move ou não à ação.

A temática do amor tem sido demonstrada por cada vez mais pensadores e pensadoras dentro da negritude como uma pauta de debates emergentes. Se quisermos estruturar novas realidades, esse é um campo para a problematização da vida moderna. Tido como um tema universal, não temos notícia de sociedade ou época que não legou obras a esse respeito. Porém, não são universais as concepções de amor, e elas é que interessam, porque cada povo e cada período histórico enseja suas relações sociais através das relações de afeto e suas linguagens. Essas interações encruzam as relações de poder, os marcos civilizatórios, os valores morais, as

religiosidades, os modos de viver no cotidiano, os envolvimento da técnica e tecnologia humanas, as narrativas que surgem das experiências e do imaginário.

Em consequência, tal sentimento, ou melhor, tal dimensão do viver, enforma a essência do ser enquanto animal social: na prática, falar de amor é falar de como nos relacionamos com os outros desde o nosso núcleo familiar. Trata-se de debates indissociáveis: *como amamos?* e *como vamos em família?* Esse entendimento inclui a própria noção e constituição da família e é debatido por bell hooks:

Em nossa sociedade, boa parte das discussões sobre ‘valores familiares’ destacam a família nuclear, constituída por mãe, pai e preferencialmente um ou dois filhos.[...] Trata-se, é claro, de uma imagem fantasiosa de família. [...] Mesmo indivíduos criados em famílias nucleares geralmente as experimentam simplesmente como uma pequena unidade no interior de uma unidade maior, formada pela família estendida. Juntos, o capitalismo e o patriarcado como estruturas de dominação, tem feito hora extra para destruir essa unidade mais ampla de parentesco. Substituir a comunidade da família por uma unidade autocrática menor e mais privada ajudou a aumentar a alienação e a possibilidade de abusos de poder. (HOOKS, 2021, p. 149)

Já aqui reside uma perspectiva política porque as condições de mundo que herdamos e somos levados a gerenciar podem se chocar com outro mundo que desejaríamos vivenciar e que pode até ser real em outras sociedades. Um exemplo simples e profundo está na noção de família das sociedades indígenas e que a partir do século XVI sempre tiveram sua organização combatida pelos missionários cristãos: as casas eram habitadas por dezenas de pessoas e as autoridades materna e paterna eram coletivas, não havendo uma chefia ali, mas um grande respeito ao mais velho. Mirando essa diversidade, compreendo com bell hooks que é essencial aprender a arte do amor como vivência em comunidade para a própria sobrevivência humana. Nesse propósito, resolvi usar as leituras para ampliar as percepções da juventude e deslocar o assunto do foco individualista e romântico para uma abordagem de autoconhecimento e convivência comunitária e familiar.

Consequentemente, poderíamos apostar que teríamos benefícios no combate à evasão, fracasso de aprendizagem e indisciplina se lidássemos melhor com as famílias em seu sentido comunitário. Afinal, quantas vezes precisamos convocar os pais e mães de alunos e alunas tidos/as como problemáticos/as e tais situações acabam no limbo do descaso de adultos/as pelos filhos e filhas? E quantas vezes não é necessário recorrer a uma avó, tia, ou mesmo vizinha do/a adolescente para a condução de problemas muitas vezes gravíssimos no cotidiano escolar? Como argumenta ainda bell hooks: “praticamente todo adulto que experimentou sofrimento desnecessário na infância tem uma história para contar de alguém cuja bondade, ternura e

preocupação restauraram seu senso de esperança” (HOOKS, 2021, p. 150). Assim, reforçamos a percepção bastante enraizada no senso comum de que somente com famílias saudáveis poderemos contribuir para a formação de pessoas saudáveis socialmente. Porém, o que devemos problematizar em relação a esse senso comum é: o que é família saudável? Como essa família vivencia e expressa o amor no seu cotidiano?

Uma obra que pode aprofundar essa questão é *Hibisco Roxo*, de Chimamanda Adichie. Nesse romance ambientado na Nigéria pós-colonial em transição de um regime autoritário pós-golpe militar, a narradora-protagonista Kambili nos apresenta sua família, que se organiza no modelo mononuclear patriarcal e marcada por um forte regramento moral do cristianismo. Seu pai, homem cis, hetero, negro branqueado, rico, influente, poderoso e conservador, esforça-se para manter seu poder doméstico e isolar sua pequena família dos parentes, o que exclui até o avô de Kambili – homem que guarda tradições ancestrais – e sua tia – uma professora universitária que cria os filhos sem marido, enfrentando as estruturas sociais autoritárias. Como marca desse choque, Kambili aos poucos vai dissecando suas limitações pessoais ao se perceber no contexto externo aos muros de sua família e da escola de freiras em que estuda. Em certa altura, diante dos comportamentos da prima e suas amigas, ela revela:

Queria dizer às meninas que meu cabelo era de verdade, que eu não usava extensões, mas as palavras não saíam. Eu sabia que elas ainda estavam conversando sobre cabelo, comentando como o meu era comprido e cheio. Queria conversar com elas, rir com elas, rir tanto até começar a pular no mesmo lugar como elas faziam, mas meus lábios insistiram em permanecer fechados. Como eu não quis gaguejar, comecei a tossir e corri para o banheiro. (ADICHIE, 2011, p. 152)

Os silêncios da personagem representam adestramento, obediência e passividade. Por isso ela não tem força para responder a provocações ou interagir com efusão aos estímulos adolescentes. É o extremo oposto da indisciplina. Exemplo de bom comportamento? Também não nos consta como experiência positiva de educação.

Outra dimensão que se abre como possibilidade na abordagem pedagógica sobre o amor é a sexualidade e as relações sexuais. Como é grande a diversidade do meu público, suas experiências e definições quase sempre levam a um certo grau de naturalidade quanto ao assunto, embora muitas vezes, revelam-se grandes dúvidas entre eles e elas, que ilustram a importância de se estabelecer um criterioso plano de trabalho com leituras que dialoguem e/ ou identifiquem suas concepções.

Tanta complexidade desse tema abre uma infinidade de caminhos a se trabalhar em sala de aula e exige acima de tudo, grande sensibilidade para se realizar abordagens com as leituras, bem como abertura à capacidade de ouvir os outros, e somente assim, se poderia promover o autoconhecimento. Para o professor Renato Nogueira, “é preciso aprender a ouvir as próprias necessidades, mas também as da pessoa amada e as exigências da intimidade. Para conhecer o amor, é necessário, antes de tudo, conhecer a si mesmo e ao outro” (NOGUEIRA, 2020, p.13).

Ancorado em toda uma tradição da filosofia africana, Nogueira propõe uma transição do conceito de autoconhecimento para autointimidade, compreendendo por isso:

a habilidade afetiva por estar em conexão com os próprios afetos, reconhecendo limites e o caráter inseparável do que pensamos, do que sentimos e do que fazemos. Daí, a autointimidade ser um convite para que razão e emoção não estejam desconectadas. [...] nossa hipótese é de que: o bem-estar da vida amorosa não pode prescindir da autointimidade. Uma pessoa autoíntima pode aproveitar o amor com mais liberdade. (NOGUEIRA, 2021, sp)

Para tentar levar essa compreensão de busca do “bem-estar da vida amorosa pela construção da autointimidade como uma habilidade afetiva foi que, reforçando a estratégia de promoção de debates a partir de “leituras-anzol” e problematizações sobre as vivências adolescentes, introduzi toda essa temática com um debate aberto, imaginando que, instigados/as ao diálogo em círculo, muitas pessoas soltariam suas vozes e me trariam ideias de para quais rumos levar o trabalho de leitura literária.



*Foto 17: roda de conversa como preparação sobre o tema do Amor (fonte: arquivo pessoal)*

Em todas as turmas, houve quem se empolgasse e quem evitasse decididamente tratar desse assunto, bem como participar da roda. Nessa ocasião ninguém se sentiu a vontade para participar sendo gravado, me levando a registrar linhas gerais das participações. Em geral, foram muito constantes falas de descrença no amor, muito concentradas no entendimento de que eu estava propondo uma conversa sobre amor romântico, voltado para relacionamentos heteronormativos. Deixei que as conversas fossem conduzindo o aprofundamento do tema, mas na maioria das turmas, precisei fazer perguntas como “o que é o amor?”; “o amor acaba?”; “qual a diferença entre o amor e a paixão?”; “o amor é bom?”. Uma das respostas que mais me chamou atenção foi uma garota afirmar que “o amor é bom, mas as pessoas não sabem aproveitar isso”. Daí que o diálogo pode seguir com novas perguntas como “por que as pessoas não sabem aproveitar?”; “o que elas fazem que pode ser entendido como desperdício?”, ao que uma aluna respondeu: “tem gente que escolhe amar uma pessoa errada.” E eu fisguei uma palavra dessa resposta para problematizar mais uma vez: “amar é escolher?”. Um aluno afirmou “a pessoa escolhe pela boniteza”, expressando a beleza como critério fundamental. Relembrei o ditado popular “quem ama o feio bonito lhe parece” e, após uma série de falas muito agitadas, uma aluna afirmou “você não escolhe a pessoa que você ama, mas você pode escolher se você continua insistindo nisso, ou se você vai parar, cair na real e ir pra outra”, afirmação que foi até aplaudida. Um aluno lembrou que existe o amor à primeira vista, que é a maior prova de que o

amor você não escolhe. No entanto, algumas pessoas disseram que não acreditam em amor à primeira vista, entendendo que isso no máximo seja uma atração. Então eu voltei a problematizar: “mas existe amor sem desejo?”. Depois de algum tumulto, um aluno se posicionou de maneira bem interessante: “eu vou dizer por mim. Se uma menina vem a fim de mim e diz e tal, eu vou ver como ela é, como ela trata as pessoas, eu vou analisar o tipo dela.” Daí eu consegui pescar a palavra “analisar” na fala dele, lembrando de que se trata de uma atitude racional, o que me permitiu concluir o debate chamando atenção para o amor como um tema pensável, que pode ser não só sentido, mas refletido. E seria isso que iríamos realizar ao ler poemas e canções de amor.

Entre uma pergunta e algumas respostas mais ou menos escutadas, várias falas se entrecortaram e polêmicas foram sendo postas em pauta e descartadas em pouco tempo. Alguns momentos ficavam tensos, meninos e meninas às vezes tomavam como questões de “guerra entre sexos”, momentos com gritos de intimidação e ordens para “calar a boca”, risos de incentivo para brigas, referências indiretas e acusações agressivas também aconteciam, exigindo de mim uma dose extra de paciência e alguma autoridade para não deixar as aulas em total caos, repetindo continuamente “vamos aprender a ouvir?”. Acabei compreendendo, nessa mediação, que toda aquela agitação também era fruto da forma como aprendemos a amar. E numa turma, consegui desenvolver melhor esse conceito de “aprender a amar”.

Daí que, para mim, eu começava a construir algumas certezas para essa temática: seria muito importante ler textos que trouxessem diferentes concepções de amor, ou imagens semelhantes ainda que seus autores e autoras fossem muito distantes no tempo e no espaço; seria muito importante ilustrar situações amorosas em contextos familiares próximos, como forma de construir algum processo de identificação; seria muito rico experimentar uma leitura interpretativa de um poema que, mesmo simples na linguagem ou no tamanho, permitisse um aprofundamento que surpreendesse.

Assim, na primeira aula abordando textos nessa temática, levei a canção Monte Castelo, de Renato Russo, composta a partir de trechos bíblicos e versos de Camões, gravado pelo grupo Legião Urbana no álbum *As Quatro Estações* (1989). Além dessa experiência sonoro-poética, apresentei dois poemas de Sônia Sultuane, poetisa moçambicana: *Segura na minha mão* e *Que dá voz ao meu coração* (SULTUANE, 2017).

A canção causou pouco interesse ou foi criticada por algumas pessoas com falas como “não passa a vibe”; “parecia Roberto Carlos”; “eu gostei mas é muito lenta”; “bota outra aí”. Ficou bastante difícil conversar sobre o texto e suas referências. Suponho que o texto musical

abre outros modos de fruição e apreciação, bem como parece haver uma expectativa maior quando eu levo uma caixa de som pra sala de aula. Resolvi mudar de estratégia, pois mal conseguia obter qualquer comentário que adentrasse nos sentidos da canção, o que me causou grande frustração. Ainda assim, precisei recompor minhas energias rapidamente e segui para a leitura dos poemas de Sultuane e, ao fim da aula, tive a ideia de pedir que registrassem no caderno a canção de amor que mais gostassem, **para experiências futuras que em breve relatarei.**

Concentrei-me então no seguinte poema:

### SEGURA NA MINHA MÃO

O amor é sentido por gestos, por afectos, não por palavras em vão.  
o amor é sentido pelas ausências,  
pela dor que é do outro e passa a ser nossa.  
pelo medo do outro partir.  
amor é dar o ombro ao outro para se deitar, para descansar, quando a vida  
parece fugir.  
é anularmo-nos para quem precisa de nós,  
amor não é descartar, mentir, fugir, fingir.  
o nosso relógio deixa de fazer sentido deixa de marcar o tempo, amar é dizer  
estou aqui  
deita a tua alma na minha que abraçarei o teu coração,  
para que eu possa sentir  
cada batimento da tua vida, da tua existência.  
amor é viver do outro e no outro. (SULTUANE, 2017, p. 66)

A intenção de definir o complexo amoroso conecta a leitura da canção de Legião Urbana e do poema acima, porém a receptividade ao poema foi favorecida por uma linguagem mais direta e próxima, contemporânea. Mas as abordagens variaram bastante de uma turma para outra. Em uma sala, uma dupla de alunos achou uma melodia e quis cantar mas foram constantemente interrompidos. Não houve maiores interesses ali, mas a vontade de experimentar o poema pela sua musicalidade já abriu uma possibilidade, ainda que frustrada pela pouca adesão da turma. Em outra turma, conseguimos fazer uma leitura coletiva. Já outra sala construiu comentários e maior aprofundamento. Uma garota afirmou que “nesse verso ‘amor é viver do outro e no outro’ tem a ver com duas pessoas vivendo a vida em um só, sendo que conquistando as coisa pros dois.[...] cada um vivendo o seu propósito de servir, conquistando uma coisa só”; Eu perguntei se alguém tinha alguma situação concreta representada nesse verso. Ninguém respondeu nesse momento, mas quando um perguntou “como assim” e eu respondi iniciando com a expressão “como assim”, a repetição virou meme, sendo repetida várias, em tom cômico. Mas eu ainda consegui chamar atenção para a diferença de preposições no último verso: “olha gente, uma situação: eu me lembrei da minha avó, que já

faleceu. Eu trago ela viva na minha memória. Vocês acham que isso é viver do outro ou viver no outro?”. Eu queria começar a trazer o tema para uma pauta de relações familiares, então exemplos de vivências com parentes me pareceram boas possibilidades. Mas voltando à distinção entre viver “do” outro e “no” outro, uma aluna fez uma fala sobre estar junto e partilhar, palavra que permitiu construir a ideia de dependência e interdependência.

Houve alguns silêncios desinteressados em aprofundar naquele texto, mas eu senti que ainda dava pra explorar um pouco mais. A estratégia do anzol, então, consistiu na criação improvisada de um jogo, que eu denominei de “jogo do como assim”: a definição abre para exemplos de situações e vivências que cada pessoa recorre nas suas memórias pessoais e afetivas. Cada vez que eu perguntava “Como assim e tal verso”, algum/a aluno/a deveria sugerir uma situação típica de relação amorosa. Assim, conforme afirma Renato Nogueira (2020), contar histórias faz parte da aprendizagem sobre o amor.

Assim fizemos. Eu: “como assim ‘o amor é sentido pelas ausências’?”; Uma aluna: “é quando você ama alguém mas esse alguém não está ali.”; E outra: “é uma forma de dizer a palavra saudade”. Eu: “como assim ‘amor é dar o ombro ao outro para se deitar, para descansar, quando a vida parece fugir’?” E uma aluna: “ajudar quando tá nos piores momentos”; E eu: “mas que palavra esse verso traz que te dá ideia de ‘piores momentos’?”; a aluna reforça: “compartilhar coisas que, tipo, a pessoa sente, sendo que não tem coragem de dizer a ninguém, como ela se sente confiante nessa pessoa, ela precisa desabafar”; um aluno completou: “momento bom e momento ruim”. Eu tentei conectar as percepções com a imagem “quando a vida parece fugir”, posto que ela volta à temática da valorização da existência em meio ao caos, que é um problema comum ali na escola, motivador de automutilações e pensamentos suicidas. Outra aluna ressaltou: “infelizmente nem todas as pessoas conseguem, porque não desenvolvem confiança com as outras. Meu avô, o marido da minha avó. Ele tinha depressão, não tava com ela, aí ele viajou, ficou sobrecarregado, e não aguentou, questionando das coisa (...)”. Ela não disse diretamente que o avô se suicidara, mas foi compreendido assim, e eu, no calor da aula, não quis deixar um clima de suspensão, de silêncio comunicativo, comentei que aquela é uma história forte e voltei ao jogo.

Para encerrar o debate, fiz uma última pergunta do jogo: “como assim ‘o nosso relógio deixa de fazer sentido, deixa de marcar o tempo’?”; aí o tópico anterior contaminou a interpretação desse verso, pois uma menina afirmou: “quando o seu sentido de viver acaba”. Considerei que esse comentário reforçava alguma negatividade para os sentidos gerais do texto e não concordava com essa perspectiva, então joguei pros/as colegas: “é isso, pessoal?” E uma

menina afirmou: “tipo, você recebe um choque de emoção, e nisso, você tenta se afastar por não ter aquilo, e acaba parando a realidade à sua volta, e você fica se distanciando, e isso acaba parando o tempo pra você”.

Exaltei a maturidade, quantidade e diversidade das leituras, afinal algumas belas imagens do texto geraram novas imagens e definições muito interessantes para o amor: “sentido de viver”; “choque de emoção”; “parando a realidade”. Foram cerca de oito participantes falando nessa aula, por si mesmos/as ou comentando o que alguém soprava no ouvido. Enfim, tratou-se de um momento frutífero em uma turma, mas que não consegui em outras. Numa outra aula, o que consegui, ao perceber que o debate e o jogo do ‘como assim’ não estavam rendendo, foi realizar uma leitura coletiva do poema, dinamizando o momento com uma distribuição de versos-falas, com alguns versos sendo falados coletivamente, o que gerou alguma animação pela experiência. Quis gravar, mas isso os/as inibiu, mesmo quando eu informei que não iria publicar nas redes sociais.

Transitei o assunto para outras leituras. Saí da perspectiva de definição do amor para pautar reflexões sobre relacionamentos. Como nosso contexto convoca a refletir questões de família e relações sociais, escolhi pautar em uma aula a leitura de poemas centrados nas relações mãe-filhos/as. A ideia inicial era inserir a ancestralidade e a consciência negra como percepções que encruzam as relações regidas pela amorosidade. A princípio eu iria focar apenas num poema de Conceição Evaristo intitulado *Vozes-Mulheres* (EVARISTO, 2017), mas durante o planejamento e seleção de textos para a leitura coletiva, pensei que podia ser proveitoso realizar nas turmas um momento inicial de reflexão. Começar com uma canção, sobretudo de um rapper, poderia trazer mais concentração imersiva no tema, afinal a música que havia tentado anteriormente não foi bem recebida. A obra escolhida foi *Ordem Natural das Coisas* (EMICIDA, 2019), que apresenta em terceira pessoa um cenário simples, descrito com elementos humanos e naturais, pondo uma personagem e um fato em destaque, através de repetições: Dona Maria, uma merendeira, sai para trabalhar antes mesmo do sol nascer:

A merendeira desce, o ônibus sai  
 Dona Maria já se foi, só depois é que o sol nasce  
 De madrugada que as aranha desce no breu  
 E amantes ofegantes vão pro mundo de Morfeu

E o sol só vem depois  
 O sol só vem depois  
 É o astro rei, okay, mas vem depois  
 O sol só vem depois (EMICIDA, 2019, *on line*)

A primeira informação que temos da pessoa retratada é seu emprego, ou seja, o autor visibiliza o trabalho e depois é que dá nome à mulher: Dona Maria. Essa escolha me parece política e é uma das primeiras coisas que pergunto às turmas após escutarem a canção acompanhando a letra escrita. Se Emicida visibiliza o trabalho daquela mulher, nossa aula também precisava colocar essa pauta. Françoise Vergès denuncia que no sistema capitalista “esse trabalho indispensável ao funcionamento de qualquer sociedade deve permanecer invisível. Não devemos nos dar conta de que o mundo onde circulamos foi limpo por mulheres racializadas e superexploradas.” (VERGÉS, 2020, p. 17). Por isso, a compreensão introdutória do poema incita a reflexões de classe e isso me fez problematizar a relação (irônica) que há entre o título “Ordem natural” e o fato narrado e repetido no refrão, que é o sol nascer depois da mulher sair pra trabalhar.

Quando perguntei “você acham isso natural?” Várias/os alunas/os disseram que sim. Isso a princípio me causou impacto. Porquê? - perguntei. Disseram, então, que tinham mãe ou tia ou até avó que sai muito cedo de casa para trabalhar. Foi então que percebi que havia uma abertura empática, mas que precisava tocar uma questão de classe: “você acham que mulheres da elite precisam sair tão cedo de casa para trabalhar?” Em seguida comparei o sentido das palavras “natural” com “normal” e perguntei: será que essa é uma ordem natural ou uma ordem normal? Portanto, avancei em sala na percepção de que Emicida convida a refletir se o normal da sociedade é algo natural.

Essa perspectiva não deixaria de invalidar qualquer abordagem analítica da linguagem do poema, como o uso de variantes linguísticas ou de figuras de linguagem, mas isso não poderia se impor como prioritário sobre a leitura. Na verdade, a meta original era construir imagens a partir do lido/ouvido, com um conjunto de perguntas como “como você imaginam que seja essa pessoa?” ou “como você imaginam o lugar onde ela mora?”. Percebi que tais atos de imaginar projetaram identidades, pois era nítido que alguns/mas falavam de suas parentes e de lugares muito próximos. Com essas reflexões e imagens eu senti o ambiente convidativo para a leitura e abordagem do poema de Conceição Evaristo. Passamos ao poema Vozes-Mulheres:

A voz de minha bisavó  
ecoou criança  
nos porões do navio.  
Ecoou lamentos  
de uma infância perdida.

A voz de minha avó  
ecoou obediência  
aos brancos-donos de tudo.

A voz de minha mãe  
 ecoou baixinho revolta  
 no fundo das cozinhas alheias  
 debaixo das trouxas  
 roupagens sujas dos brancos  
 pelo caminho empoeirado  
 rumo à favela

A minha voz ainda  
 ecoa versos perplexos  
 com rimas de sangue  
 e  
 fome.

A voz de minha filha  
 recolhe todas as nossas vozes  
 recolhe em si  
 as vozes mudas caladas  
 engasgadas nas gargantas.

A voz de minha filha  
 recolhe em si  
 a fala e o ato.  
 O ontem – o hoje – o agora.  
 Na voz de minha filha  
 se fará ouvir a ressonância  
 O eco da vida-liberdade.

(EVARISTO, 2017, p. 24-5)

A primeira convicção no planejamento dessa abordagem era que a leitura precisava ganhar uma potente oralização, a se realizar com várias vozes combinadas e, se possível, em uma performance que trouxesse os sentidos do texto como percepção mais do que como reflexão. A própria Conceição Evaristo manifesta esse desejo de colocar a escritura o mais próximo possível da oralidade, sendo o corpo um importante instrumento: “o texto oral me seduz muito porque existe, por exemplo, uma poética do corpo, uma poética da voz” (EVARISTO, 2020, sp).

Por isso, após uma primeira leitura coletiva, em que as pessoas foram convidadas a ler trechos por livre e espontânea vontade, procedi com uma pergunta formal apenas: “que palavra se repete ou se destaca nesse poema?” Como eu esperava, facilmente foram percebidas as palavras “eco” e “voz”. Eu queria ativar uma proposta de oralização e performance coletivas simples mas com potencial dramático, porque tratam-se de palavras que sugerem sonoridades. Combinamos, então, uma nova leitura do poema. Eu o leria, mas faria pausas em algumas palavras que o grupo iria repetir na forma de eco, de acordo com a intensidade que fosse dada a elas. Se eu gritasse uma palavra, por exemplo, ela seria repetida mais vezes, e com intensidade

sonora também. Assim, revelaram-se outras palavras-chave do poema: “infância perdida”, “obediência”, “revolta”, “brancos”, “sangue”, “fome”, “vida-liberdade”.

A combinação dessa leitura com o debate a seguir proporciona, a meu ver, duas importantes construções de categorias para uma epistemologia decolonial no ensino: a ancestralidade e a matripotência. Percebendo no poema a primeira categoria, amplamente pregada nos valores civilizatórios afro-brasileiros, temos a percepção de um eu que rememora o percurso histórico de sua família, como um legado de superação. Há uma gradação narrativa através da sequência do vivido das várias gerações. A geração bisneta ecoa as vozes de todas as gerações anteriores para transformar a fala em ato. “Começo, meio e começo”, dizia Nego Bispo em inúmeras palestras.

Mas um forte detalhe projeta a segunda categoria, da matripotência, de forma a complementar a primeira: o legado vem sempre da ascendência feminina. A família matriarcal, retratada no poema sem qualquer presença de elementos masculinos, convida a perceber uma matrifocalidade, como explica Oyèrónké Oyěwùmí:

A relação social mais fundamental é aquela entre Ìyá e a prole; é o relacionamento mais sangrento, se quisermos. Fluindo desta conexão diádica estão os laços entre as pessoas irmanadas, uterinas ou de ventre. [...] ninguém é anterior, superior ou mais importante que sua Ìyá. Conseqüentemente, vemos como o ethos matricêntrico está muito ligado ao sistema baseado na senioridade. (OYĚWÙMÍ, 2016, P. 19)

Nos conceitos estabelecidos pela pensadora de origem iorubá, podemos corresponder Ìyá não necessariamente à ideia de “mãe”, mas a uma essência geradora, de onde vem inclusive os orixás, as divindades, mas sem atribuições dicotômicas de gênero, como nas culturas cristãs ocidentais. Esse ponto de vista pensa outra hierarquia nas relações sociais, pois se projeta no reconhecimento de uma integração cosmológica da mãe com seu/sua filho/a.

Já no ponto de vista social, fortemente caracterizado no poema, compreendemos que esse eco da matripotência também vem carregado de uma epistemologia, uma vez que o eu-lírico dá a entrever toda uma história dos séculos XIX e XX nas trajetórias de quatro gerações de uma mesma família, mas que possuem uma profunda representação da realidade afro-diaspórica na sociedade brasileira. Nesse sentido, o que Patricia Hill Collins afirma da experiência feminista negra estadunidense vale para experiência negra brasileira:

A epistemologia feminista negra é fundamentada por uma base experimental e material, a saber, experiências coletivas e visões de mundo correspondentes

que as mulheres negras estadunidenses consolidaram a partir de sua história peculiar. As condições históricas de trabalho das mulheres negras, tanto na sociedade civil negra quanto no exercício do trabalho remunerado, ensejaram uma série de experiências que, uma vez compartilhadas e transmitidas, conformaram a sabedoria coletiva do ponto de vista das mulheres negras. (COLLINS, 2020, p. 147)

A confluência do poema *Vozes-mulheres*, de Conceição Evaristo com a canção *Ordem Natural das Coisas*, de Emicida, projeta essa “sabedoria coletiva de um ponto de vista das mulheres negras”: uma série de saberes de resistência, luta e ação, historicamente vinculadas ao trabalho doméstico invisibilizado, mas pautado pelo cuidar prioritariamente da elite branca, o que historicamente sequestrou das famílias negras o seu laço de afeto fundamental: a mãe. Em outras palavras, convém debater com as novas gerações da população brasileira, brancas e negras, uma história das interdições do afeto, causada pela ausência compulsória das mulheres periféricas e racializadas, obrigadas ao trabalho muitas vezes em condições degradantes.

Não consegui realizar mais registros da abordagem de sala de aula sobre esse percurso de leituras, uma vez que meu objetivo original fora alcançado: promover uma experiência de oralização do poema de Evaristo após um debate e sensibilização com Emicida. Ampliar as reflexões consistiu justamente a práxis desta pesquisa: tais obras hão de retornar em minhas aulas futuras, em busca de outras reverberações, quando possivelmente espero acrescentar a leitura da canção *Mãe*, também de Emicida, com a qual desejo estabelecer uma ponte com a próxima temática:

Não esqueci da senhora limpando o chão desses boy cuzão  
Tanta humilhação não é vingança, hoje é redenção  
Uma vida de mal me quer, não vi fé  
Profundo ver o peso do mundo nas costa de uma mulher  
Alexandre no presídio, eu pensando em suicídio  
Aos oito anos, moça, de onde 'cê tirava força?  
Orgulhosão de andar com os ladrão, trouxa (OLIVEIRA et all, 2015, sp)

#### **4.6. Consciência negra, direitos humanos e luta antirracista**

À medida que as leituras e debates avançavam, algumas propostas foram ganhando novos contornos ou cansando, com alunos e alunas muitas vezes manifestando alegrias ou ironias quando eu dizia “vamos fazer um círculo?”. “De novo” era uma resposta comum, mas não predominante. Na verdade, a diversidade se manifestou bastante forte na recepção das minhas

práticas, mesmo quando houve vários silenciamentos no cotidiano. Ora me defrontei com apatia, ora com tristezas de natureza diversa, além de muita indisciplina em várias turmas. Alunos e alunas que se destacavam numa aula às vezes faltavam ou gaseavam outras aulas. Várias atividades que propus com textos que considerava impactantes nada ressoaram. Um exemplo foi com a crônica *O Homem e Sua Balança*, de Lourenço Diaféria (DIAFÉRIA, 2005), com a qual procurei aplicar uma atividade desenvolvida em artigo já publicado (SOUSA; DIAS, 2022), mas que só foi levada a uma turma e já com hora avançada, o que mal permitiu elaborar percepções da leitura. Seguramente, nesse caso, teria feito diferença o conselho de Hélder Pinheiro: “Há que se criar um clima. Estamos querendo formar leitores e despertar para a riqueza de experiências que o poema revela. Portanto, há que se pensar no detalhe. Há que se esperar o momento adequado para iniciar o trabalho” (PINHEIRO, 2018, p. 59).

Outro motivo limitador foi o calendário avaliativo e de projetos, que meu conduziu a priorizar alguns conteúdos não-literários. Embora tenha usado textos literários nas avaliações escritas bimestrais e isso também faça parte do processo curricular com a leitura, não considerei que tais textos trariam relevância para esta pesquisa, pois não os estaria abordando pela oralidade.

Também é necessário registrar que uma limitação do processo foi o próprio esgotamento das forças de reelaboração de estratégias pedagógicas do decorrer do ano, em meio aos desgastes emocionais de certos momentos no cotidiano escolar.

Portanto, em meio ao progressivo escasseamento de condições de execução do projeto, ia se esgotando também a predisposição de vários/as alunos e alunas para as propostas que eu levava. Episódios de agressividade se repetiam, acumulando tensões e até violência. Convém lembrar que esta pesquisa é contemporânea de um período de transição governamental bastante sério, com polarização ideológica, discursos de intolerância política e incentivo ao armamentismo. Uma onda de ataques a escolas ganhou grande projeção em todo o país e o clima de medo foi bastante sentido, afetando decisivamente as relações interpessoais. Debater certos temas foi, aos poucos, ficando delicado ou tenso, porém imprescindível.

Nesse contexto, a unidade de conteúdo de linguagens que ganhou maior relevância nas minhas aulas foi a argumentação. Mas para não me distanciar do foco de minha pesquisa, não fiz registros nem sistematizei minhas experiências com esse assunto, salvo quando houve perspectiva literária nas leituras apresentadas. Uma dessas leituras com perspectiva literária aconteceu na preparação de um debate sobre armamentismo, sendo essa uma pauta prioritária no governo de Jair Bolsonaro (2019-2022), que impactou a vida de muitas pessoas nos últimos

anos. Após a leitura de notícias de jornal e artigos de opinião e charges sobre a legalização do porte de armas, bem como sobre episódios de violência promovida por pessoas armadas, realizei um debate regrado, mas percebi que havia ainda forte insensibilidade para o tema, além de muito silêncio de alguns/mas na hora de opinar em público.

Percebi que os dados da realidade não eram suficientes ao trabalho com aquele tema e que precisava conduzir uma leitura de texto ficcional naquele momento do percurso, não para convencer ninguém de um ponto de vista, mas fundamentalmente para combater a indiferença, problemática cara à questão dos direitos humanos. Mas no meu repertório eu não tinha em mente nenhuma obra de imediato para levar. Lembrei que escrevi alguns anos atrás um pequeno conto intitulado “Um Passeio com a Morte”, e decidi apresentá-lo nas turmas<sup>26</sup>. Primeiramente pedi que fizessem uma leitura silenciosa, principalmente para que eu pudesse perceber as expressões faciais no decorrer da experiência. Como havia quem lesse bem mais rápido ou bem mais devagar, mas estava conseguindo concentração naquele momento, alguns/mas terminavam e começavam a reler, enquanto outros/as ficavam mostrando partes curiosas para colegas. A história possui uma narradora misteriosa que aos poucos vai se dando a conhecer:

Eu geralmente falo pouco. Só quando necessário. E quando me pedem. Mas também sou precisa no que falo e faço. Não sou de meias palavras. Digo logo e pronto. Mas hoje vou ter que falar mais do que estou acostumada. Também, hoje trabalhei como nunca. E, depois de hoje, talvez eu nunca mais volte a trabalhar.

Em geral, exerço fascínio nos homens. Muitos me desejam mais do que a suas mulheres. Deve ser porque às vezes dou a eles o que elas não dão. Eles adoram meu corpo. Adoram mesmo. Me alisam como quando tocam uma mulher pela primeira vez. Mãos e olhos decoram cada centímetro de mim. Sinto os dedos percorrerem as mínimas curvinhas minhas. E eu nem aí pra eles. Sou fria sim, e daí? Na verdade, quando é preciso eu esquento, me rendo e faço o que eles querem. Tudo para dar eles a sensação de poder. Deixo que digam quem é que manda. Sou exibida, faço meu show. E tudo sai como é pra ser. Volto a ficar guardada. Não recatada. Nunca. Somente guardada. (fonte: arquivo pessoal<sup>27</sup>)

A percepção inicial sobre o ser feminino que se apresenta no conto é a suposição de que se trata de uma prostituta, mas aos poucos, com a autodescrição e detalhes paulatinos de sua história, essa narradora-personagem vai se tornando cada vez mais intrigante. Algumas pessoas foram até o final da leitura e não perceberam que, na verdade, essa voz que narra a própria

---

<sup>26</sup> Muito me questionei sobre a validade de apresentar meu próprio texto neste cenário de pesquisa-ação, mas procurei não dar maior relevância para a autoria do que para os efeitos da experiência estética. Além disso, tenho fortalecido também neste processo uma intenção de ampliar minhas capacidades autorais. Em outras palavras: se sou poeta, por que a sala de aula, mais do que os livros na estante, não pode ser meu palco?

<sup>27</sup> O texto na íntegra se encontra nos anexos.

história é uma arma, de tipo pistola: “Fui comprada por um cara que já tinha outras como eu. Ele tinha licença e sabia manejar muito bem. Me testava e me levava para muitos lugares, mas fazia de tudo para não me exhibir. Ninguém sabia que eu andava com ele.” (fonte: arquivo pessoal). Diante de um enredo que causou curiosidade, percebi que várias pessoas começaram a reler e que eu precisava colher opiniões individuais sobre o texto para deixar que cada um/a descobrisse o mistério do conto por si só. Nem todo mundo descobriu, mas a intriga da história contagiou a turma até o final da aula<sup>28</sup>. Um aluno afirmou:

Eu achei o texto muito interessante porque faz muito tempo que eu não leio um texto que eu tenha gostado de ler. Eu achei a parte mais interessante que é quando ela começa a jogar no ar que ela pode ser uma mulher ou uma arma. Aí fica um mistério, se ela é uma mulher ou uma arma. Aí eu fiquei nesse mistério e só descobri no final [...] que ela é uma arma que foi usada para coisas muito ruins e coisas necessárias. (depoimento colhido em 19/07/2023)

Não me ocorreu de imediato perguntar o que esse aluno considerava como uso “necessário” da arma, mas ao afirmar que ela foi usada para “coisas ruins”, demonstrou seu posicionamento, afetado pelos crimes que foram cometidos através dela: um assassinato após uma briga no estacionamento de um restaurante, um disparo acidental de uma adolescente, uma chacina. Na cena da chacina, inclusive, uma aluna disse que deu vontade de chorar:

aqui tá parecendo que tinha crianças mortas, aí deu no meu [...] de chorar, sabe? Essa parte aqui ó ‘entre corpos pequenos’ tipo crianças, ‘frágeis e tímidos e frios’. Aí nessa parte aqui que ela falou da mulher que guardava ela, que [...] eu tava pensando que era uma roupa, uma roupa íntima ou roupa normal, que aqui não mostra o que que é. Eu tô curiosa pra saber o que é [...] (depoimento colhido em 19/07/2023)

Mas esse processo de descoberta não foi priorizado por todas as pessoas. Uma leitora não se preocupou tanto em saber quem era a narradora. O que importou foi que ela se identificou, ainda que superficialmente: “Porque assim ó, nesse trecho: ‘não sou de meias palavras. Digo logo e pronto’. E eu sou assim. Foi nesse começo que eu me identifiquei. Se eu achar que a pessoa é uma coisa, eu digo logo na cara dela” (depoimento colhido em 19/07/2023)

O que se descortinou para mim neste tópico temático, portanto, foi a própria essência político-dialética da leitura literária: convidar, pela representação da realidade, as pessoas para ressignificarem vivências, produzindo saberes coletivos de resistência e resiliência. Esse processo que pode ocorrer com a indução literária, é também uma forma de relacionar

---

<sup>28</sup> Confesso que esse foi um dos momentos de mais plena felicidade do percurso, pois a turma que melhor embarcou naquela leitura era também a mais indisciplinada naquele ano.

conhecimento e autoconhecimento. Quando, pela situação ficcional, leitores e leitoras descortinam sua realidade, concretizando uma identificação, isso impacta na luta antirracista, pois, como afirma Djamilia Ribeiro:

Perceber-se criticamente implica uma série de desafios para quem passa a vida sem questionar o sistema de opressão racial. A capacidade desse sistema de passar despercebido, mesmo estando em todos os lugares, é intrínseca a ele. Acordar para os privilégios que certos grupos sociais têm e praticar pequenos exercícios de percepção pode transformar situações de violência que antes do processo de conscientização não seriam questionadas. (RIBEIRO, 2019, p. 107)

Essa tematização das situações de violência estava no foco da minha proposta de leitura com a crônica de Diaféria, o Homem e sua Balança, que conta a história de um ex-presidiário que tem uma filha e trabalha como vendedor de peixes para sustentá-la, até que a criança adoce e ele tem que vender a balança, instrumento de trabalho, para comprar remédios, mas é abordado por policiais que o tratam como suspeito e o prendem por três dias, levando-o a perder a filha. Nesse enredo trágico, tecido com uma linguagem bastante poética, emerge o duplo sentido da palavra “balança” que denota o próprio instrumento de trabalho do personagem, mas que também, no título, ganha dimensão metonímica, evocando a justiça humana que, em desequilíbrio, produz profundas dores que ecoam historicamente. Cada nova história de desrespeito aos direitos humanos no Brasil de alguma maneira conecta os dramas da diáspora<sup>29</sup>.

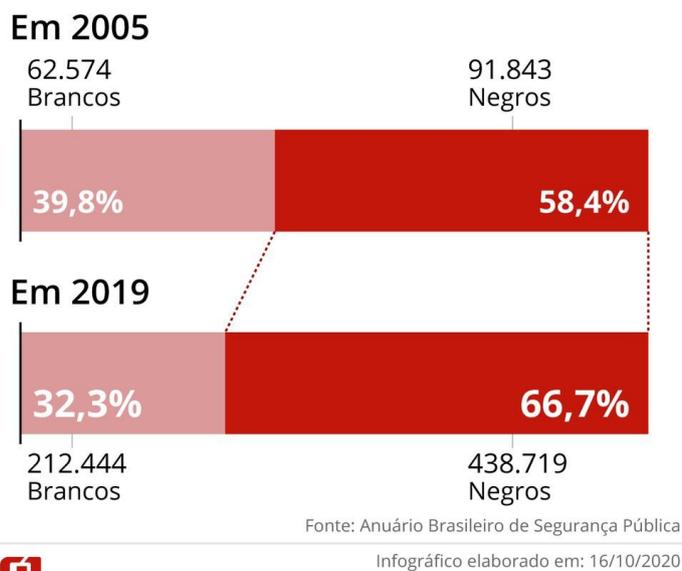
Na obra de Diaféria, não há menção à cor de pele daquela vítima da violência policial, mas os dados concretos da realidade brasileira nos autorizam a questioná-la com os/as jovens leitores/as. Embora eu não tenha conseguido fazer diretamente esse debate no meu percurso, ele se apresenta como importante motivador para leituras subsequentes. O infográfico a seguir dá melhor clareza para a questão:

---

<sup>29</sup> “Todo camburão tem um pouco de navio negreiro”, assim sentencia a conhecida canção do grupo O Rappa (1994).

## Prisões no Brasil

Dois em cada três detentos são negros



*infográfico comparativo sobre as populações carcerárias negra e branca no Brasil (fonte: site G1, acesso em: 22/01/2024)*

A exposição desse texto infográfico no mesmo contexto da abordagem da crônica citada abre interessantes possibilidades de debates e ajuda a estimular a juventude a contar as histórias de segregação racial no Brasil. Analisar esse dado, que é urgente e necessário, apresenta-se como ferramenta contra o silêncio da branquitude e uma contínua política de esquecimento que promove a manutenção das estruturas de poder. Conceição Evaristo também defende essa posição:

Essa história silenciada, aquilo que não podia ser dito, aquilo que não podia ser escrito, são aquelas histórias que incomodam, desde o nível da questão pessoal, quanto da questão coletiva. A escrevivência quer justamente provocar essa fala, provocar essa escrita e provocar essa denúncia. E no campo da literatura é essa provocação que vai ser feita da maneira mais poética possível. Você brinca com as palavras para dar um soco no estômago ou no rosto de quem não gostaria de ver determinadas temáticas ou de ver determinadas realidades transformadas em ficções. (EVARISTO, 2020, sp)

Vejo confluência dessa perspectiva decolonial com a tradição da crítica sociológica nos estudos literários. O professor Alfredo Bosi, por exemplo, deixou para nós um belo relato de sua experiência, no contexto da ditadura militar, com jovens trabalhadores a partir da leitura de *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos: “os nossos jovens de Osasco descobriram, lendo Graciliano, a força da letra viva pela qual sopra o vento da crítica e se transmite um sentimento de perplexidade em face de um mundo iníquo, opaco, difícil de compreender.” (BOSI, 2002, p.

264). Ainda segundo Bosi, essa perplexidade seria um processo paradoxal porque ao mesmo tempo em que a realidade emudece as pessoas, a palavra escrita promove ações de “soltar a voz”:

O que era exercício escolar, trabalho de aproveitamento ou matéria de tese – logo, mera exterioridade e objetualidade – se fazia, na alma daqueles mocinhos e mocinhas sem letras, pura expressão, forma viva da experiência subjetiva e interpessoal, e principalmente **estímulo para falar** de assuntos vitais como a **família, a pobreza, a violência, a migração, o trabalho como castigo, o destino de um povo**. (BOSI, 2002, p. 264, grifo meu)

Todas essas temáticas “vitais” entrelaçam o ensino de literatura com foco em direitos humanos e consciência negra. São as dores que a cor não consegue se desvincular, percursos de lutas e de encontros, como numa experiência lúdica e poética que eu iniciei e foi continuada ludicamente por alguns alunos, dos quais, destaco os três primeiros versos:

Perto do corpo preto sinto o peito aberto.  
Vejo um choro eterno  
De uma criança sem amor paterno. (autoria coletiva anônima, 2023, fonte: arquivo pessoal)

O primeiro verso aí é de minha autoria e foi dado para que um aluno ou aluna continuasse com apenas um outro verso que, por sua vez, seria a única fonte contextual para que outra pessoa criasse o terceiro verso, e assim por diante. Trata-se de uma experiência surrealista conhecida como “cadáver esquisito”, e que promove, na associação inusitada de palavras com objetivo lúdico-criativo, uma dessacralização da criação literária, em paralelo à expressão coletiva que pode ser induzida por um tema, uma palavra-chave ou não ter ponto de partida nenhum, abrindo a experiência para uma total aleatoriedade. Segundo Aline Cordeiro e Beatriz de Almeida, baseadas na visão de Mário Cesariny,

Dada a relação do surrealismo com o inconsciente, pode-se pensar erroneamente que a poesia surrealista seria apenas uma reflexão do onírico, dos sonhos, como se ela não estabelecesse nenhuma relação com a realidade. No entanto, é a partir da subversão da realidade que os surrealistas se posicionavam e demonstravam seus desconfortos perante as problemáticas políticas e sociais dos seres humanos. (CORDEIRO; ALMEIDA, 2022, p. 202)

De volta aos versos que destaquei, pude perceber esse processo de posicionamento político e social pelo inconsciente na imagem metafórica “peito aberto”, que deu motivo para a imagem “choro eterno”, ou seja, dor que não se apaga na memória, invocando possivelmente as marcas deixadas pelo tempo da diáspora e da escravização. E quando o terceiro participante recebeu apenas o segundo verso para dar sequência, evocou na sua vez um drama comum de

muitas famílias brasileiras em torno da ausência paterna. Vemos, então, correlação com as temáticas listadas por Bosi.

Entre diversos poemas muito curiosos que pude coletar a partir dessa experiência <sup>30</sup>, transcrevo integralmente um, que me causou grande impacto:

Perto do corpo preto sinto o peito aberto  
 Perto do corpo preto sinto medo  
 Perto da cor preta eu me encaixo  
 Perto de mim acho eu mesma  
 Eu chegarei onde eu quiser  
 Viverei a vida de uma honrosa mulher  
 Vou conhecer o melhor do mundo  
 Sem me perder no submundo. (autoria coletiva anônima, 2023, fonte: arquivo pessoal)

Percebo uma surpreendente coesão nesse poema. Surpreendente porque, pela natureza dessa experiência, como a descrevi, não poderia imaginar que seria possível haver uma relação temática entre todos os versos. Possivelmente que os debates anteriores alinhassem as nossas expectativas temáticas para essa criação coletiva. O meu verso inicial foi quase integralmente repetido pelo segundo participante, mas que vinculou a expressão “corpo preto” à palavra “medo”, gerando uma possível interpretação racista, pois descrevia a própria subjetividade com um sincero comportamento comum na sociedade. O terceiro participante possivelmente compreendeu isso e converteu a negatividade anterior em um sentido amoroso (“me encaixo”), não mais pelo “corpo preto”, mas pela “cor preta”. A quarta participação ainda mantém a anáfora (iniciar o verso com a expressão “perto de...”), mas interioriza-se, deixando de lado a temática da cor dos versos anteriores. A interioridade desse verso dá motivação para o/a participante seguinte se empoderar (“eu chegarei onde eu quiser”), determinando-se a cumprir um objetivo, reforçado pela criadora do verso seguinte, que mostra sua condição de gênero, igualmente empoderada (“viverei a vida de honrosa mulher”). Essa atitude se segue com igual positividade no penúltimo verso, sugerindo sonho de conquista pessoal na expressão “conhecer o mundo”, o que dá motivo para a última pessoa concluir, ou melhor, arrematar, com uma curiosa consciência da realidade urbana: “sem me perder no submundo”.

A inusitada unidade do poema me convida a pensar que, em alguns contextos, é possível encontrar uma afinidade coletiva a respeito de um tema. As pautas identitárias, nesse caso,

---

<sup>30</sup> Os textos coletados se encontram nos anexos.

propagam a necessidade de superação, de empoderamento, realização de sonhos, enfrentamento do cotidiano árduo, crença em si mesmo.

Posso considerar, portanto, que a abordagem da consciência negra na literatura, ápice da abordagem antirracista do meu fazer didático e do percurso pedagógico da escola, representa fundamentalmente um convite para a expressão de si, encontrada em uma identidade, ainda que por um processo fundamentalmente lúdico. Essa voz identitária por sua vez é política, ética, epistemológica e poética ao mesmo tempo, pois como afirma bell hooks:

A política de identidade nasce da luta de grupos oprimidos ou explorados para assumir uma posição a partir da qual possam criticar as estruturas dominantes, uma posição que dê objetivo e significado à luta. As pedagogias críticas da libertação atendem a essas preocupações e necessariamente abraçam a experiência, as confissões e os testemunhos como modos de conhecimento válidos, como dimensões importantes e vitais de qualquer processo de aprendizado. (HOOKS, 2017, p. 120)

Talvez essa confluência de significados para a voz na luta antirracista seja um dos motivos para a forte visibilização dos *slams* e *saraus* de periferia da atualidade. Na verdade, toda uma cultura hip hop projeta-se para esse momento do percurso, como construção de espaços de interação dialética, ou melhor, entrelugares discursivos ou culturas fronteiriças. Primeiramente pela sua natureza multimodal, composta por linguagem poético-musical (o rap), por linguagem visual (o grafite) e por linguagem corporal (o break dance), o hip hop inscreve seus adeptos numa expressividade coletiva que promove identidades múltiplas.

O lugar de onde fala o/a ativista hip hop, melhor dizendo, de onde ele/a se manifesta é, por si só, prioritariamente diversificado: temáticas como o submundo das drogas e dos presídios coincidem com pautas de família e de valorização da escola, que por sua vez é muito criticada como inócua e opressora, mas reclamada como necessária; exemplos da religiosidade monoteísta-cristã confluem com o combate à cosmofobia (termo com que Nego Bispo redireciona a intolerância religiosa); contextos urbanos são exaltados e problematizados; pautas feministas e antirracistas também são comuns, uma vez que o movimento produz ruptura com o status quo e problematiza as estruturas de poder na sociedade. A professora-pesquisadora Ana Lúcia Silva Souza corrobora essa perspectiva:

Informado por vozes polifônicas, o hip-hop se posiciona num terceiro lugar que não desune os dois lados e costura um terceiro, sem desconhecer as batalhas da complexidade do terceiro espaço: as táticas de reexistência, aproximação, negociação, diálogo tenso entre o estabelecido e a recriação astuta das táticas que reinventam e buscam fundar estratégias de reexistência no terceiro espaço. Nem centro, nem periferia, nem escola, nem cadeia numa

jornada cotidiana investida de duplo valor: cultural e político. (SOUZA, 2011, p. 128)

Mas esse entrelugar cabe na escola? O quanto as práticas escolares e suas estruturas acolhem e incentivam essas pessoas? E será que estas querem constituir espaços legitimados pela escola? Num rap que a mesma estudiosa analisou em sua obra, destacam-se versos que mostram a possibilidade do hip hop resgatar indivíduos que foram marginalizados pela escola:

Atrás de livros pra saber a verdade a escola esconde  
à luta de classes o aluno se evade.  
Pra rua e vê a compreensão que não se vê na escola  
o aluno do fundão o professor ignora.  
Problemático já pensou, que ele deve ter  
conhecimento, educação, lazer é indispensável.  
O abandonado pela escola pelo crime é recrutado  
e o hip-hop tenta recuperá-lo, ajudá-lo. (In: SOUZA, 2011, p. 120)

Pelos argumentos poéticos acima, é necessário que docentes subvertam a prática de exclusão daqueles “do fundão”: percebê-los/las, dialogar com eles/as, criar condições para que se manifestem e aprender junto com eles/as abre oportunidades para novas experiências, riquíssimas. No caso específico do meu percurso, não consegui identificar nenhum praticante da poesia de estilo hip hop, mas um jovem grafiteiro que passou alguns meses em uma de minhas turmas<sup>31</sup> me forneceu grandes textos visuais através de marginais nas folhas que eu levava com poemas, além de pichações nas mesas e grafites que lhe encomendamos para fortalecer a identidade visual da escola no seu cinquentenário.

---

<sup>31</sup> Ele se envolveu em uma briga com outro aluno e, como estava muito fora da faixa etária para a série, foi transferido para a EJA, no turno da noite. Por isso, não consegui mais vê-lo.

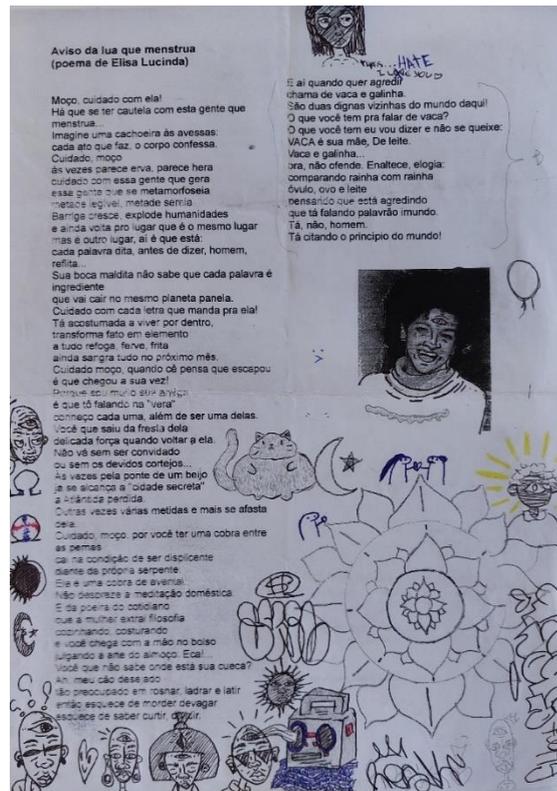


Foto 19: marginalias desenhadas em folha de poesia, feitas por aluno grafiteiro (fonte: arquivo pessoal)

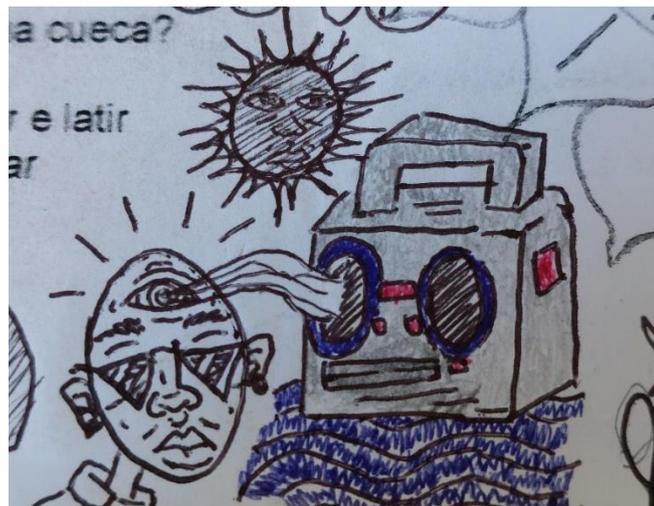


Foto 20: desenho destacado da marginalia feita por um aluno (fonte: arquivo pessoal)

Na primeira imagem acima (foto 19), é possível perceber o caráter coletivo da criação. Há várias imagens que se acumulam para preencher a folha do poema com muita informação visual de naturezas diferentes, desde uma mandala a até rabiscos sobre a foto da autora. Ressalta-se o tema mais recorrente nas criações visuais do jovem que mais preencheu o papel:

o “terceiro olho”. Trata-se de um conceito de várias possibilidades epistemológicas<sup>32</sup>, ligado à intuição como princípio evolutivo da vida espiritual. Já na imagem em destaque (foto 20), esse tropo visual amplia a sua dimensão simbólica: o estímulo auditivo, musical, alimenta o que tem papel de ver. Nesse caso, compreendo que a música representada sinestésica e metonimicamente pelo som que sai do aparelho e alcança o terceiro olho representa a percepção.

Na imagem a seguir, já em outro estilo de traço, o mesmo aluno recorre novamente ao simbólico:



Foto 21: ilustração feita por um aluno (fonte: arquivo pessoal)

Mais uma vez explorando a semântica do elemento olho, agora no centro de uma bandeira, paralela e semelhante à do Brasil, o grafiteiro me convida a compreender que há uma pauta política em torno da percepção. Perceber seria um ato, um gesto a definir um lugar nesse mundo. Considerando que o olho na bandeira está aberto ao passo que os olhos do personagem em primeiro plano estão fechados, podemos interpretar que o recolhimento em si, reflexivo, conflui ou contrasta com a atenção política, com tomada de posição. Essa tomada de posição inicia-se com a frase de afirmação “Sou negro e tenho orgulho”, mas não se realiza necessariamente numa ação específica, e sim no gesto de parada, representada pelo personagem que está sentado, numa espécie de descanso.

Outras tomadas de posição política foram surgindo à medida que eu ia demonstrando interesse pelas criações visuais de alunos e alunas. Em meio ao clima de celebração do

<sup>32</sup> Possivelmente ligado ao conceito de glândula pineal, o terceiro olho vincula-se com a ideia de uma abertura extra-sensorial, ou afloramento espiritual. <https://www.eusemfronteiras.com.br/o-que-e-o-terceiro-olho/> acesso em: 22/01/2024.



SIM!  
 “Que coisa é ser negra?”  
 Negra!  
 E eu não sabia a triste verdade que aquilo escondia. (CRUZ, 2015, sp)

“Chocante” e “forte” foram as primeiras palavras proferidas como reação à leitura do poema. “Chato” e “cansativo” também foram posicionamentos que ouvi de alguns, pela grande quantidade de vezes que a palavra “negra” se repete. Um garoto afirmou que não acreditava que um episódio de racismo podia acontecer assim, mas uma menina respondeu que “racismo a gente sente na pele. Não precisa ser dito pra gente perceber que a pessoa rejeita a gente por causa da cor, do cabelo”, ao que foi aplaudida. E nesse gesto coletivo do aplauso, percebi o quanto o empoderamento de uma pessoa para se posicionar fortalece toda uma coletividade. Empolgada, aquela moça comentou que percebeu, com o poema, que “não dá pra fugir daquilo que a gente é”. Eu valorizei a fala dela e perguntei em que parte se pode perceber isso no texto, e um menino mostrou-me este trecho:

E passava o tempo,  
 e sempre amargurada  
 Continuava levando nas minhas costas  
 minha pesada carga  
 E como pesava!...  
 Alisei o cabelo,  
 Passei pó na cara,  
 e entre minhas entranhas sempre ressoava a mesma palavra  
 Negra! Negra! Negra! Negra! (CRUZ, 2015, sp)

Também surgiu naquela aula a pergunta: “o que é ‘amargurada’?”, e ninguém sabia responder nem pesquisar na hora, pois o sinal de internet é muito fraco ali e demoraria muito tempo ir buscar um dicionário. Perguntei que palavra pode ter dado origem a ‘amargura’ e depois de pensar um pouco uma garota respondeu perguntando “amargo?”. “E o que é uma coisa amarga?”, perguntei novamente. “É difícil de engolir”, foi a resposta. Dialogando assim, fomos tentando entender que a vida do eu-lírico seguiu-se cheia de sofrimento, o que me permitiu fazer outra reflexão: “gente, depois de sofrer racismo tão pequena, uma pessoa realmente vai carregar tanta tristeza por tanto tempo?” E um menino nesse momento afirmou: “professor, eu já sofri bulliying, já me chamaram de viado, e até hoje eu ainda sinto raiva quando vejo essas pessoa que fizeram isso comigo.” O clima ficou um tanto denso e eu tentei arrematar: “como é importante você contar uma coisa dessas. Isso te conecta com essa pessoa do poema, né? Veja então que é só depois de muito tempo que ela se levanta e se afirma”:

Afinal compreendi  
 AFINAL  
 Já não retrocedo  
 AFINAL  
 E avanço segura  
 AFINAL (CRUZ, 2015, sp)

Com esse debate feito até essa percepção, senti que seria possível cativar a turma para apresentar o poema num evento da escola. “Tem hora que fica meio musical”, foi outro posicionamento que me chamou a atenção e isso me convidou a apresentar pra turma uma versão em performance musical e teatral, que tem vários registros na plataforma *youtube*<sup>33</sup>. Escolhi passar uma versão inserida em um espetáculo teatral e percebi que isso talvez tenha inibido algumas pessoas. Uma aluna negra disse que topava fazer o eu-lírico que se expressa no poema. Combinamos de ensaiar nas aulas seguintes, mas ela faltava bastante ou gaseava também. Tentei passar pra outra pessoa, mas foi ficando difícil organizar o tempo para ensaiar e alguém decorar o texto. Eu precisava de um “plano B” e um aluno indagou: “professor, porque a gente não faz um poema que todo mundo fala junto?”

Resolvi então formar um poema-manifesto, a partir de uma quadra que eu havia criado para uma vivência que realizei com docentes na mata, na preparação para o cinquentenário. A estrofe era assim:

Tuas palavras sejam sementes  
 De uma nova floresta-escola  
 como Antônia foi semente  
 do futuro de outrora

Combinamos de fazer uma performance responsorial, com uma pessoa dizendo o primeiro e o terceiro versos, e o grupão respondendo com o segundo e o quarto. Nesse caso, o tom sugerível de homenagem ou oração, nessa estrofe (verbo ser no imperativo; evocação a uma ancestralidade ou anterioridade - Antônia), foi radicalmente alterado para o tom de manifesto público, com o grupão gritando a resposta para uma pessoa que levantava uma placa e dizia os versos ímpares. Cada placa levantada teria escrito um valor civilizatório afro-brasileiro, e aos poucos iria sendo montada uma mandala com essas placas. Os versos a seguir acompanham essa dinâmica:

Se desencantar a vida sobra o quê?  
 O vazio.

<sup>33</sup> A cena que escolhi foi do espetáculo Primavera das Mulheres:  
<https://www.youtube.com/watch?v=G11sEdJ4J5s>

Se desunir o povo sobra o quê?  
 Morte!  
 Se tirar uma pessoa do seu chão sobra o quê?  
 Depressão!

Quem aprende com os ancestrais  
 entende que a terra é sagrada!  
 Quem aprende com o povo  
 descobre o valor da vida!  
 Quem faz da sua vida uma missão,  
 encontra o propósito para existir!

Encontra o teu axé e espanta esse banzo!  
 Toma posse do teu destino!  
 Deus tem muitos nomes mas uma só morada:  
 os nossos corações!  
 Quem quer encontrar Deus  
 tem que mergulhar dentro de si mesmo! (fonte: arquivo pessoal)

A motivação para o poema era pensar as existências confluentes com os valores civilizatórios. Isso significa pensar que ele foi elaborado para ser performance de manifesto e para refletir princípios de formação, mas que fundamentalmente se trate de linguagem poética, ou seja, linguagem carregada de significado, a partir do trabalho com o plano expressivo das palavras. Assim, para pregar a valorização da territorialidade, por exemplo, os versos “se tirar uma pessoa do seu chão sobra o quê? / depressão” implica numa opção comunicativa: ‘valorizar a territorialidade’ não diz às pessoas a mesma coisa que ‘tirar do seu chão’.

Da mesma forma: pregar religiosidade num contexto em que a diversidade é fundamental implica em falar de divindade que se manifeste no interior do ser humano, mas que possa ser chamado de muitas formas, combatendo a intolerância que passa também por escolhas de linguagem.

Assim, conectando saberes e percepções a partir da leitura e escritura do mundo à nossa volta, temos aprendido que encontrar nossas vozes é uma ação coletiva que se desenvolve no tempo, com vivências significativas num território onde nossas vidas podem confluir. Essa convicção se fortaleceu em mim quando visitei com companheiros e companheiras a comunidade de Caiana dos Crioulos.

## **Exercício pedagógico - Carta para Caiana dos Crioulos**

Companheiros e companheiras do quilombo Caiana dos Crioulos,

Enquanto os saúdo, invoco minha saudade das belas horas que passei junto com vocês e, hoje repenso tantas coisas ditas por Dona Cida, Luciene, Dona Elza, Tota, Assis e tantas pessoas dessa comunidade tão cheia de beleza na simplicidade, no trabalho e na cultura. Minhas recordações tão vivas e carregadas de alegria pensam agora em vocês como uma comunidade plena, cheia de vitalidade e confluência. Sei que vocês nunca tiveram vida fácil, como sei que falando assim para outros que não conhecem Caiana dos Crioulos, pareço estar idealizando suas vidas, romantizando uma comunidade quilombola. Mas nada do que eu disser aqui exagera ou inventa o que eu vi com esses olhos matutos e urbanos.

Vejam, eu sou matuto urbano, “um pobre homem da cidade”, como diria Rubem Braga por não saber nem diferenciar um pé de milho de um mato ou de um pé de cana quando nascem, como também por mal ter um terreirinho mínimo para plantar. Então me sobra muitas vezes ficar contemplando minhas incapacidades e limitações, e acabo por me perceber pobre como o Rubem, ainda que more numa casa confortável e cheia de bens comprados com salário de funcionário público, ou seja, com renda sempre garantida no fim do mês. Tenho pensado no quanto a escola teve responsabilidade nessas limitações. Quantas coisas eu poderia saber fazer na vida e não aprendi? E o quanto eu me tornei dependente à medida que desenvolvia apenas uma dimensão intelectual!

Então, companheiros e companheiras, um dia com vocês me fez perceber que fazer o de comer é tão ou mais sagrado do que quando eu apenas rezo “o pão nosso de cada dia nos dai hoje”. Vocês desautomatizaram isso em mim. O alimento que vocês produzem é tão sagrado quanto as mãos que o produziram, e tanto quanto os momentos em que vocês se reuniram para isso. Sim, uma das coisas que mais me pesam na lembrança foi ouvir vocês falando dos momentos produzindo juntos na casa de farinha.

Hoje sentei com minha filha e meu professor Hélder para debulhar um punhado de feijão verde das vagens. Ele, de origem sertaneja, exercia aquele trabalho com tanta destreza e contando histórias, ao passo que minha filha o fazia com tanta despreocupação de acerto, mas o observando e repetindo os gestos, enquanto eu, igualmente aprendiz, focado em algo mais, me concentrava em perceber. Perceber os gestos, os olhares, as palavras, o todo do instante. E lembrei muito vivamente do que vocês me contaram sobre vivências na casa de farinha.

Agora fazem muito mais sentido pra mim os versos da canção de Milton Nascimento e Ronaldo Bastos, que diz “Deixar a sua luz brilhar no pão de todo dia / Deixar o seu amor crescer na luz de cada dia” (Fé Cega, Faca Amolada).

Para mim, a experiência viva de vocês ensina que a partilha do território implica na partilha do trabalho, que implica na partilha do pão, que implica na partilha de histórias e canções, que implicam na partilha de vozes, que por fim multiplicam a percepção da vida, do axé e do amor.

Expresso aqui a minha sublime gratidão.

## QUARTO CAPÍTULO – Ritualísticas e Percepções: Práxis docente como ação cultural através da oralitura

Dançava-se a palavra, cantava-se o gesto, em todo movimento ressoava uma coreografia da voz, uma partitura da dicção, uma pigmentação grafitada da pele, uma sonoridade de cores. (MARTINS, 2022, p. 36)

No final do segundo capítulo busquei constituir uma formulação de um método de abordagem recepcional-decolonial para meu contexto específico. Porém, como relatado no capítulo anterior, fui aprendendo em todo o percurso pedagógico na escola, acentuado por esta pesquisa, que caminhos não se repetem. São como os rios de Heráclito, em que não nos banhamos duas vezes. Até tentamos repetir o jeito de caminhar e/ou o percurso, mas a paisagem e os caminhantes ao redor nunca serão os mesmos. Tal percepção fortaleceu a intenção de não sobrevalorizar um método em detrimento do processo de diálogo direto com os sujeitos, e que a especialidade da sala de aula modula expectativas que, em última instância, são marcas de colonialidade. Em outras palavras: o que eu levo de conteúdos e leituras é importante? Possivelmente, mas nem tudo no contexto de ensino consegue tabular essa relevância.

Por isso, ampliou-se a minha convicção de que as abordagens precisam transcender a sala de aula e ocupar outros espaços pedagógicos. Assim, as experiências que aqui serão relatadas estarão descentradas da didática no seu ambiente tradicional, compreendendo a escola como um lugar (poderia chamar de *locus*, mas numa perspectiva afro-cêntrica também posso chamar de *ibi*, termo iorubá) em que aprendizagem pode e deve acontecer em qualquer dos seus espaços. Se queremos decolonializar esse território, deve ser prioridade transcender as funções tradicionais dos sujeitos da sala de aula, bem como dos próprios espaços de aprendizagem nela. Essa premissa decolonial integra também os princípios da educação popular, pois como afirma Carlos Rodrigues Brandão,

Locais especializados para o ensino, onde especialistas em ensinar fariam o seu trabalho, é uma criação muito tardia do homem. Durante quase toda a história social da humanidade a prática pedagógica existiu sempre, mas imersa em outras práticas sociais anteriores. Imersa no trabalho: durante as atividades de caça, pesca e coleta, depois, de agricultura e pastoreio, de artesanato e construção. Ali os mais velhos fazem e ensinam e os mais moços observam, repetem e aprendem. Imersa no ritual: seja no enterro de um morto (os homens do paleolítico superior já faziam isto com todo o cuidado), num rito de iniciação, ou em outra qualquer celebração coletiva, as pessoas cantam, dançam e representam, e tudo o que fazem não apenas celebra, mas ensina. E não ensina apenas as artes do canto, da dança e do drama. Ritos são aulas de codificação da vida social e de recriação, através dos símbolos que se dança,

canta e representa, da memória e da identidade dos grupos humanos.  
(BRANDÃO, 1984, p. 19)

Assim, as ritualidades integradas aos fazeres e relações sociais das comunidades perpassam a escola, mas muitas vezes se enfraquecem nessa institucionalidade. A consolidação de projetos interdisciplinares e de eventos culturais em que a juventude se manifeste e se organize, em confluência com a comunidade, é imprescindível à construção de uma escola quilombola. É forte a percepção, no coletivo pedagógico da Antônia do Socorro, de que quando promovemos atividades “extracurriculares”, transcendemos a visão didática tradicional da transmissão de conteúdos, para uma integração de saberes com a energia dos viventes no cotidiano.

Ao final de uma apresentação cultural no jubileu de ouro da escola, uma professora, emocionada, comentou: “A energia aqui foi muito boa. As apresentações, a pessoa pensa que a gente é [...] realmente. A gente voltou a ser a escola que a gente deixou de ser. Espero que a gente continue. Essa é a escola que a gente sabe fazer.” O evento motivador em questão culminou com uma ciranda e passou por movimentos de dança muito espontâneos a partir de um show de uma banda composta por professores e alunos da escola. Por isso que, algumas linhas acima, optei por colocar a palavra extracurriculares entre aspas: se é em momentos assim que muitos saberes se vivificam, então é preciso que essa vivência seja curricular. Outro aspecto a comentar da fala da professora é a referência a uma escola que “deixou de ser”, o que me faz supor que se trata de uma retomada de aspectos que vivíamos com mais intensidade antes da pandemia.

Neste capítulo, portanto, pretendo relatar meu envolvimento<sup>34</sup> com ritualidades que emergem dos eventos escolares e que revelam toda uma poeticidade nas relações. Estas transcendem a mera leitura do texto escrito, e encruzam literatura e oralitura ao tempo em que os sujeitos transitam por outras espacialidades e, por conseguinte, permitem outras percepções com a corporeidade. Para Edimilson de Almeida Pereira,

é interessante analisar o modo como as culturas populares utilizam a festa para elaborar e reelaborar sentidos para os fatos, alimentando os caminhos de uma outra história e de uma outra literatura, que dialogam e contrastam com as chamadas história oficial e literatura canônica. Um dos meios para apreender essas questões consiste em observar as relações entre as culturas populares e as atividades pedagógicas difundidas pela rede escolar oficial. Os representantes da cultura popular, sobretudo nas vertentes rural e de periferias

---

<sup>34</sup> Nego Bispo alerta para a palavra “des-envolvimento”, mostrando que seu significado é o contrário da confluência. Desenvolver pode mesmo significar hoje a ideia de crescer materialmente, mas representa por isso o oposto da ideia de integrar-se com outros seres.

urbanas (em certos lugares, ainda marcadas pelos traços rurais), articularam estratégias de ensino-aprendizagem que conflitam e dialogam com a escola institucionalizada, em geral, de acordo com as perspectivas das classes dominantes. (PEREIRA, 2007, p. 81-2)

A reelaboração constante do fazer pedagógico quilombola convoca, pois, a uma intensa disposição ao experimental, fazendo do ambiente escolar um grande laboratório cultural, o que inclui a imersão (e re-elaboração) nos fazeres da comunidade. Essa aprendizagem, nesse momento da pesquisa, me conduziu à necessidade de um afastamento da sala de aula para desenvolver outras formas de interação com sujeitos. Uma vez que, tendo rotina intensa de aulas para conduzir, e tendo mais de cento e cinquenta alunos e alunas para atender como professor em quatro turmas num contexto emocionalmente desgastante, ficaria impossível desenvolver o planejamento de estratégias, apurar a sensibilidade para as vivências e propor leituras em que eu conseguisse registrar vozes e percepções de jovens bem como me aproximar mais da comunidade.

Decidi então usar do direito de funcionário público que me assiste, permitindo que eu me afastasse das funções para realizar esta pesquisa. Além disso, resolvi montar um círculo de cultura com alunas e alunos de anos finais para acompanhar durante um ano letivo, aprofundando nos relacionamentos e me dispondo para realizar intervenções pontuais para as turmas da escola a partir das técnicas e experiências de leitura aplicadas e refletidas com o pequeno grupo. A escolha desses/as participantes se deu conforme os interesses pessoais manifestados desde a caminhada pedagógica do ano letivo anterior, que teve como evento de culminância a celebração, na semana da consciência negra, do aniversário de cinquenta anos de fundação da escola.

Tais momentos aconteceram na perspectiva da pesquisa-ação, após a orientação dos sujeitos e de seus pais e mães, que assinaram termo de consentimento livre e esclarecido, de acordo com o que foi estabelecido para a aprovação desta pesquisa pelo Comitê de Ética da Universidade Federal da Paraíba.

É importante esclarecer que a pesquisa-ação, com aporte teórico-metodológico da educação popular, se faz importante neste processo para que: 1. Os sujeitos sejam considerados como agentes de saberes, esses por sua vez não categorizados por qualquer grau de valor por esta pesquisa, sendo esta mesma uma oportunidade de ampliar a percepção social sobre saberes muitas vezes tratados como tabus na escola. 2. Seja proporcionada uma maior relação entre o processo pedagógico da escola e a vida sociocultural e até econômica da comunidade. 3. Sejam

produzidas diversas experiências que ressignifiquem saberes populares e estes se estabeleçam como um novo horizonte curricular, nova práxis pedagógica da escola.

Como suporte teórico-metodológico de análise, trago para esta etapa da pesquisa as proposições de Leda Maria Martins e Luiz Rufino, respectivamente a partir dos conceitos de oralitura e de pedagogia das encruzilhadas, perspectivas decoloniais que encruzam a teoria literária e colaboram para um novo edifício teórico nos estudos da linguagem literária.

Sistematizar o vivido e aprendido em um contexto tão dinâmico tem se constituído um grande desafio para esta pesquisa e, portanto, buscarei centrar-me em dados que me despertaram atenção, sem necessariamente seguir uma cronologia das experiências.

### **5.1.Literatura e oralitura: a ciranda na confluência dos eventos**

Fluindo, o sonho, a sina e o som  
brotando da minha boca  
Esculpindo no barro moreno do corpo  
o ferro brutal da vida  
Negando o frágil sopro do corpo  
com o duro cinzel do espírito  
Inventando o necessário movimento  
movimento necessário invertendo  
pra não estar morto  
Xaxando, sambando, frevando  
ou sem saber dançar direito  
renascer das cinzas  
(Ednardo)

Praticamente todas as vezes que fazemos alguma celebração ou entramos em confluência para algum evento na Antônia do Socorro, dançamos ciranda antes e durante tal momento. Dançamos em alguns planejamentos (quando sentimos o axé para isso, pois também temos encontros tensos de preparação, com alguns/mas colegas sentindo a inviabilidade de tais projetos) e dançamos com os/as discentes no começo ou no final dos eventos. Utilizo aqui o termo “confluência” tomando empréstimo da categoria proposta por Nego Bispo, para traduzir certo estado de ânimo coletivo que conduz a alguma realização significativa naquele lugar. O avesso desse conceito, portanto, nos leva ao entendimento de que nem todos os eventos do nosso coletivo pedagógico alcançam essa confluência. Um termo que possivelmente corresponda, a meu ver, é “axé”, ou seja, energia vital. Assim, nesse contexto, quero argumentar que dançar ciranda é fundamental para gerar o axé de um projeto pedagógico, ou garantir-lhe confluência.

Apesar disso, o repertório musical do coletivo ainda não se expandiu e geralmente cantamos apenas uma ciranda tradicional de Lia de Itamaracá e, algumas vezes, uma canção composta por uma docente da escola que atua ali há vários anos e é bastante identificada com as pautas negras e quilombolas. Ela se chama Silvânia Maciel e sua canção diz:

Do quilombo eu vim,  
do quilombo eu sou  
Minha história eu conto,  
sou negro nagô (bis)

Sou negro de Angola,  
sou negro nagô  
A capoeira eu danço  
e toco com amor  
Minha história de vida,  
é de luta e de garra  
Defendendo os negros,  
do preconceito de cor. (bis)

Buscando a igualdade  
de todas as raças  
Respeitando os negros  
com fervor  
Com Zumbi dos Palmares,  
o negro encontrou  
A força da raça,  
e um quilombo formou. (bis)

E hoje eu canto  
que a luta é grande  
Jogar capoeira,  
Zumbi nos falou  
Reviver nossa história  
e defendê-la com amor. (bis)

(MACIEL, Silvania. Arquivo pessoal da autora)

A ciranda se tornou um dos principais elementos para a identidade da escola por resumir em si vários valores civilizatórios afro-brasileiros, apregoados no Projeto Político-Pedagógico, como a circularidade, a corporeidade, a ludicidade e a musicalidade. Pelas minhas contas, somente durante o processo de produção e execução do jubileu da escola, dancei cerca de cinco cirandas, sempre chamando mais gente para a roda e sempre percebendo que algumas pessoas muitas vezes se travam em sala se soltam na quadra. Não que seja possível traçar essa correspondência nesta pesquisa, mas que me seja permitido constatar com minhas experiências

o que afirma Luiz Rufino a respeito de uma marca colonial para qual a circularidade poética e brincante da ciranda pode se oferecer como cura:

Os corpos que são violentados pela lógica colonial apanham na fundura de suas existências e seus elos, no trato de si e do coletivo. Esses passam diretamente por um reconhecimento e um cuidado do corpo como instituição de memória, agência comunitária e gramática insurgente. Dessa forma, o ato de brincar está implicado a uma remontagem e um constante cultivo das dimensões fraturadas pela empresa colonial, especialmente no que diz respeito às esferas de memória, cognição, cultura e comunidade. (RUFINO, 2021, p. 73-4)

Há, portanto, um amplo processo de aprendizagem envolvido no movimento da ciranda. Quando dança ciranda, um corpo entra em confluência com outros corpos, num conjunto de gestos fluidos, que fazem referência às ondas do mar. Pela voz, pela cadência do passo comum que culmina com pisada forte e elevação dos braços e pelo toque (que muitas vezes é raro no cotidiano), o ser integra brincando e brinca significando. Quando se ausenta dessa experiência, muitas vezes por timidez (ou intimidação), o indivíduo conseqüentemente se furta de, entre outros atos: tocar outra pessoa; experimentar errar um ritmo até achar a harmonia entre ele e o seu corpo (porque ninguém aprende a dançar sem errar os passos algumas vezes); e projetar sua voz para ser ouvido à distância como quando cantamos empolgados uma canção, sem preocupação se estamos desafinando.

Não que dançar a ciranda para nós seja natural. Pelo contrário. Trata-se de um processo que exige um certo esforço coletivo em chamar pra roda, orientar a montagem de círculos menores e maiores (concêntricos, quando num evento grande) e, dançando, sugerir o movimento contínuo em que o pé participa do ritmo sempre batendo no chão com intensidade e harmonia com todos juntos. Sinto mesmo que muitas vezes temos experiências caóticas por falta de orientação para uma ritualidade. Quando, por exemplo, fazemos uma preparação com certa ritualidade, algumas cirandas são memoráveis. Na foto a seguir, registra-se um momento bastante harmônico e integrativo, com presença de pessoas de vários segmentos da escola, o que obrigou a se fazerem três círculos em torno de uma mandala que pude produzir coletivamente com minhas turmas de nono ano.



*Foto 23: gestora, professores/as, alunos/as tocam e dançam ciranda ao redor de uma mandala produzida com os valores da escola (fonte: acervo pessoal, novembro de 2022)*

Além da ritualidade, é possível descrever a experiência de ciranda registrada acima por um contexto de caminhada pedagógica: trata-se do clímax de um evento no fim de um ano letivo, com toda uma preparação coletiva e musicalizada por ritmos afro, como ijexá, axé e coco de roda. De tal maneira houve confluência nesse dia, que antes mesmo da banda tocar ciranda vários alunos e alunas, assim como docentes e especialistas, já estavam em roda e de mãos dadas, iniciando o processo de comoção da professora a que aludi algumas páginas atrás.

Porém, quando não ritualizada e inserida num contexto despreparado, podemos sentir uma ciranda não-confluente, ou seja, com perda na capacidade de criar sinergia. No início do ano letivo de 2023, planejamos unir as turmas do turno da tarde na quadra, e, após um longo momento de falas e chamadas em fila para orientação das turmas, fizemos uma ciranda sem força de integração. Na foto a seguir, registro esse momento:



*Foto 24: ciranda “quebrada” no início do ano letivo de 2023 (foto: arquivo pessoal)*

A roda está descontinuada, os passos não se harmonizam, pelas pessoas não seguirem um mesmo ritmo de passada, com alguns/mas correndo ou caminhando enquanto outros/as dançam. Alguns não querem se tocar por sentirem estranhamento com o ambiente, ainda novo para quem está chegando de outras escolas. Várias pessoas não se juntam à roda e ficam na observação externa, às vezes até gravando (e algumas gravações chegam a ser para ridicularizar quem está brincando). Nesse caso, apesar de ainda poder ter sido lúdico para quem dançou a ciranda, esta perdeu bastante do seu caráter integrativo, uma vez que, perdendo o ritmo, perdeu consequentemente compasso da coletividade com a marcação da sonoridade. Leda Martins nos ajuda, então, a entender que, nesse caso, perdeu-se também a confluência das temporalidades:

A rítmica dos tambores e a percussão de todos os instrumentos ecoam na reminiscência performática do corpo, nela fazendo ressoar as radiâncias do próprio tempo, numa sintaxe expressiva contígua que fertiliza o parentesco entre os vivos, os ancestres e os que ainda vão nascer. (MARTINS, 2022, p. 92)

Entre a ciranda sem axé do início do ano e a potente roda dançada no final do período letivo anterior não me parece que acontece apenas um período formativo, com várias experimentações, treinos e familiarização coletiva com o repertório, mas também a confluência das temporalidades pela retomada autopermitida de um sentimento de infância e de ancestralidade. Em outras palavras, creio que me seja possível afirmar que, na práxis curricular da educação quilombola na Antônia do Socorro, o dançar ciranda é o momento da predisposição

para Ser criança, jovem e velho ao mesmo tempo. E isso só acontece em sentido de coletividade e abertura para a ancestralidade, como afirma uma professora da escola:

A ciranda em toda sua simbologia, traz os valores tradicionais e ancestrais da nossa cultura, sobretudo e contumaz na Cultura Quilombola a qual a nossa escola está inserida. Na circularidade, no encontro de olhares, no segurar das mãos, na cantoria, no passo ritmado, está contida a energia da segurança no futuro, pois cada vez que ela é dançada ela nos diz que podemos contar uns com os outros, por isso digo que há um simbolismo muito forte. Mesmo que alguns não (ainda) participem, por motivos diversos, a energia emanada é sentida por todos e todas e torna o caminhar pedagógico mais leve. (Resposta de professora, colhida em 11/11/2023)

Na descrição realizada pela professora, evidencia-se a percepção de que a ciranda é uma complexa integração de elementos e linguagens. E esse conjunto me leva a compreender que se trata de um fenômeno que consegue (ou tem potencial de) abarcar todos os valores civilizatórios que a escola endossa no seu Projeto Político-Pedagógico: no canto popular com ritmo compassado pelos pés, a musicalidade, a oralidade e a ludicidade; na dança em roda, a circularidade e a corporeidade; já nos gestos de encontro de mãos, o comunitarismo fortalece o sentido de memória e ancestralidade, que por sua vez garante o axé das interações. Porém, para Sandra Petit, essa rica integração não é privilégio da ciranda, mas de todas as manifestações de danças brincantes de matriz africana: “não importa a diversidade de linguagens, festas e formas da dança brincante negra, todas promovem relação de pertencimento comunitário em torno do ato de reverenciar os antepassados” (PETIT, 2015, p. 97).

Essa importante aprendizagem comunitária também se fortaleceu para mim em visita ao quilombo de Caiana dos Crioulos. Após várias integrações e diálogos, antes de partirmos, o Mestre Tota, um dos líderes locais, mestre de capoeira, nos convidou para fazer um círculo, orientando que “uma mão fica por cima e outra mão fica por baixo. Por quê? Uma mão dá e a outra...? – Recebe.” Mas antes que juntássemos as mãos para dançar a ciranda, ele pediu para apenas deixarmos uma perto da outra, para sentirmos a energia que emana nesse quase-toque. E puxou o seguinte canto responsorial, que a princípio pareceu-me um canto de capoeira, mas revelou-se também como reminiscência dos vissungos<sup>35</sup>:

Eeeeeeu só quero quem me queira  
Eeeeeeu só quero quem me queira  
Eeeeeeu só quero quem me quer

<sup>35</sup> Vissungos são cantos responsoriais ancestrais, que remontam aos trabalhadores de mineração da chapada Diamantina. Há um interessante documentário sobre os vissungos em: <https://www.youtube.com/watch?v=1HmSXcVqaWg> Acesso em 28/01/2024.

Eeeeeeu só quero quem me quer  
 Só quero quem me queira  
 Só quero quem me quer

E fomos aprendendo a cantar nesse modelo, ritualizando com nossas vozes num repetitivo diálogo que encerra uma sabedoria proverbial, a de que só devemos valorizar quem nos valoriza. Nessa breve aula de canto ancestral afro-brasileiro, até o prolongamento da vogal inicial tem um propósito ritualístico, visto que faz da voz o instrumento primordial que põe o corpo numa vibração preparatória para o movimento espiral confluyente.

Tão vendo aí, o que cês tão sentindo é o a... xé. Força nossa, força vi... tal. Vem de dentro para... fora. Isso é bom demais, isso é coisa pura, a nossa raiz, nossos ancestral. É coisa que vem lá do reinado encantado. É coisa nossa, que temos aqui na comunidade. É coisa fortíssima, que chegou até aqui. Não sei lhe explicar como foi, mas chegou até aqui. [...] é uma energia da alma, que vem de lá da alma. E passa por nós aí, assim: recebe, vai passando, uma mão recebe, a outra vai passando. É assim a experiência. Vocês sentiram aí a energia da nossa ciranda? Ela estava em sentido anti-ho... anti-horário. Sabe por que ela tava em sentido anti-horário, aqui pra nós? Anti: pro que veio antes, pra trás, lembrando o quê? Nossos ances... tral, Nossos ancestral. Não é a toa não. Tem todo um fenômeno que acontece. Por quê? Por que é daquele jeito? (fala colhida em ciranda no dia 04 de novembro de 2023)

Encantado com a revelação do simbolismo no sentido anti-horário da ciranda, e encontrado na sensação de participar de uma unidade que também é cósmica, em que a minha voz, harmonizada com o corpo em confluência, expressa uma ancestralidade, pude confirmar, entre as convicções da minha práxis pedagógica, que a ritualidade da ciranda é um dos mais potentes meios de expansão da palavra. E Leda Martins também me confirma tal pensamento:

É pela palavra ritual que se fertiliza o ciclo vital fenomenológico, consenso dinâmico entre o humano e o divino, os ancestrais, os vivos, os infantes e os que ainda vão nascer, num circuito integrado de complementaridade que assegura o próprio equilíbrio cósmico e telúrico. Por isso, a palavra, como sopro, dicção, não apenas agencia o ritual, mas é, como linguagem, também ritual. E são os rituais de linguagem que encenam a palavra, espacial e atemporalmente, aglutinando o pretérito, o presente e o futuro, voz e ritmo, gesto e canto, de modo complementar. (MARTINS, 2021, p. 96)

Foi essa fluidez que agencia ritualidades que procurei buscar com uma turma no projeto da Semana da Consciência Negra em 2023. As diversas turmas da escola, organizadas em seminários com seus professores, tinham como tema geral o protagonismo feminino negro, o que me levou à proposta de, pautando a ciranda como elemento essencial da escola, orientar um grupo a pesquisar e falar de cirandeiras como personalidades locais de alta expressividade,

apesar de pouco valorizadas no contexto da cultura urbana capitalista. A pesquisa consistia em conhecer origens, ouvir trajetórias e conhecer obras das mestras Penha Cirandeira, Edite de Caiana dos Crioulos, Odete de Pilar, Vó Mera e Lia de Itamaracá. Conhecer essas personalidades e apresentar para mais pessoas significaria evidenciar uma cultura viva e invisibilizada nas mídias e redes sociais, contrapondo uma lógica das comunicações contemporâneas.

E pela fluidez da musicalidade nas cantigas de ciranda, as vozes se integram com a tradição, reproduzindo cantos ancestrais e ao mesmo tempo despertando novas criações. Para Frederico Fernandes, a poesia pode ser definida fundamentalmente como fenômeno marcado por um despertar:

A poesia é um fenômeno criativo e habita a vida quando há o despertar do homem para o mundo, que passa a expressá-lo em contextos específicos – seja por meio de uma linguagem escrita ou oral, seja porque há no homem a necessidade de contar/cantar/rumorejar. A poesia corresponde, nesta perspectiva, à capacidade de o homem se despertar do “sono dominador” que o aprisiona numa lógica de exaustão da linguagem (FERNANDES, 2017, p. 67)

Justamente neste ponto a práxis pedagógica confluiu com o fenômeno criativo nesta pesquisa: ouvindo diversas cirandas, uma me tocou em especial e ganhou um diálogo muito rico com as minhas leituras.

"ô Serena serená  
Serena do amor  
no braço de quem me ama  
morro mas num sinto dor  
serená"  
(Odete de Pilar. Disponível em  
<https://www.youtube.com/watch?v=TZDSLnMI2Zk&t=343s> )

Após várias experiências sonoras cantando com os alunos e alunas daquela turma, pudemos usar o mesmo ritmo de Odete Pilar para cantar os versos compostos por um finado zabumbeiro da comunidade de Paratibe, o Seu Nilo:

Estrela dalva, estrela dalva  
Que alumeia o Brasi  
Eu só comparo a estrela dalva  
Com o amor que eu tenho aqui. (In: GOLÇALVES, 2013, p. 190)

E o fenômeno da criação poética pela oralidade confluyente com a música acabou por operar em mim uma experiência que não me imaginava capaz. Eu sempre me vi como o “poeta

universitário” referido por Patativa do Assaré na sua grande obra *Cante lá que eu Canto Cá* (2001), ou seja, urbano, grafocêntrico e racional. Improvisar versos nunca foi algo que eu me permitisse experimentar. Eis que, na ciranda de culminância do dia da consciência negra na escola, não havendo ninguém a vista para cantar, tomei do microfone e parti da tradicional ciranda de Lia para parodiar de improviso uma homenagem a Paratibe:

Eu tava na beira da praia ouvindo as pancadas das ondas do mar  
Pensei aqui em Paratibe e vim correndo dançar o cirandá  
Essa ciranda quem me deu foi Paratibe  
Que aqui se vive de um jeito especial  
Essa ciranda quem me deu foi Paratibe  
Que aqui se vive de um jeito especial

Assim, cantando e dançando em coletividade, pude perceber-me em confluência, reelaborando meus saberes e repertório.

## **5.2. Oralitura, encruzadas e curas – aprendizagens atravessadas pela religiosidade**

Passei um bom tempo lembrando à gestão de que os cinquenta anos da instituição estavam se aproximando e que seria muito grave para a historicidade do lugar se a data passasse em branco, sem celebrações. Dessa forma, fui convidado em 2022 para participar da coordenação desse evento de celebração, integrado à semana da Consciência Negra, no mês de novembro. Ao todo, o evento teve a duração de seis dias, com: uma corrida aberta à comunidade e patrocinada pela prefeitura; um dia de exposições; um dia de oficinas e apresentações culturais; um encontro de ex-alunos/as; um encontro de pesquisadores/as e professores/as com a comunidade; uma celebração com religiosidades e lanche especial.

Como um maior detalhamento dessa celebração não faz parte do meu enfoque de estudo, neste tópico concentro-me em comentar alguns desdobramentos de um dos eventos para minhas aprendizagens literárias e de oralitura, bem como alguns momentos que ganharam contornos importantes para minhas ações nesta pesquisa.

Em um dos momentos mais referenciais dessa semana, algumas alunas pediram para apresentar, na quadra, para todas as turmas, diversas danças de culto em terreiros de umbanda. Eu vi logo que aquela seria uma grande ousadia pedagógica, pelo tabu que o tema representa, mesmo numa escola quilombola. Mas se, espontaneamente, jovens querem afirmar sua

identidade com a religiosidade afro, ali há de se abrir um caminho para novas aprendizagens. Como naquele ano havia acontecido uma grave ocorrência de intolerância religiosa na escola, era muito necessário empoderar a ação, porque tempos antes, devido a hegemonia cristã, falar sobre orixás do candomblé, mestres da umbanda ou caboclos da jurema era proscrito e demonizado. É muito comum também que jovens silenciem sobre sua fé por vergonha e intimidação, como relata um professor de artes da escola, que se identifica como praticante da jurema:

Os colegas (alunos) não se sentem à vontade de dizer que são praticantes, são de terreiro, mas muitos alunos já me procuraram ‘ah professor, eu tô vendo o senhor com uma conta né, eu também sou, mas eu não posso vir, porque meus colegas ficam me chamando de macumbeiro, dizendo que eu tô comendo galinha crua, tava batendo tambor na esquina, comendo a farofa amarela na esquina. Os meninos dizem’. (depoimento colhido em 21 de novembro de 2023)

A lista de injúrias que o professor ouviu de seus alunos, nas palavras dele, deixa clara a relação entre a ignorância e o desrespeito. Por isso, não se pode perder nenhuma oportunidade de inserir e evidenciar os elementos de cultura dos terreiros no planejamento das ações pedagógicas, para que se perceba que são contribuições decisivas na formação brasileira. Negá-las significa contribuir para um epistemicídio, pois, como afirma Luiz de Oliveira,

as diversas formas de reelaboração africana, seja mítica, simbólica ou cultural, adquiriram contornos claramente políticos diante das pressões, de todo o tipo, exercidas contra a comunidade negra. Eles construíram espaços, ao longo da História do Brasil, que representaram recursos de sobrevivência grupal e comunitária, com modos inovadores de organização social, como foram os casos das irmandades religiosas, os terreiros de candomblé ou os quilombos. (OLIVEIRA, 2016, p. 53)

Se compreendermos que os saberes vinculados à matriz afro-religiosa são não somente formas de resistência, mas também uma tecnologia linguística complexa elaborada como imperativo de sobrevivência, pautaremos seu conjunto simbólico como um importante marco identitário, como nos reforça Luiz Rufino ao defender que os saberes mobilizados pelas classes da subalternidade – aquelas geradas pelo colonialismo racista e escravista – em suas múltiplas experiências resistentes (terreiros, irmandades, capoeiras, quilombos, grupos de danças e música e de estéticas urbanas) “revelam outras gramáticas e outras formas de maestria dos saberes” (RUFINO, 2019, p. 76). Ainda segundo esse pensador, essa defesa não implica em construir uma escola confessional dos terreiros, mas sobretudo que encruze a existência das

múltiplas formas de saber/ ser/ relacionar-se, ainda que não sendo pacíficas, mas fundamentalmente confluentes (RUFINO, 2019, p. 77). Convém lembrar que esse processo não emerge apenas na contemporaneidade e que parte considerável da produção cultural do século XX fez esse percurso criativo/(re)produtivo, como nesta canção que apresentei para o grupo

Ê-emoriô  
Ê-emoriô  
Emoripaô

Emoriô deve ser  
Uma palavra nagô  
Uma palavra de amor  
Um paladar

Emoriô deve ser  
Alguma coisa de lá  
O Sol, a Lua, o céu  
De Oxalá (GIL; DONATO, sd, sp<sup>36</sup>)

A canção permite uma despertar da percepção pela curiosidade sobre a cultura de matriz africana a partir de uma palavra que, na verdade, é uma frase. Segundo Leonardo Malcher, “*E mo ri O* significa ‘eu te vejo’, dirigindo-se a oxalá” (MALCHER, 2021, sp) e essa referência/reverência ao orixá sincretizado como Jesus proporcionou tratarmos de vários poemas e canções que trazem expressões de saudação aos orixás. Uma aluna me apresentou, então, um poema-performance de slam, apresentado por Lucas Penteado. Neste trecho do poema, exalta-se o vocabulário yorubá e que foi aos poucos fazendo parte do meu linguajar de convívio em várias ações desta pesquisa:

"Eu não falo amém quando falo com meu senhor.  
Desculpa se é em outra língua.  
Okê Arô  
Meu santo fala Yoùrubá  
E não latim  
Ora Yê Yê Ô  
Ogunhê  
Odoyá  
Obá xirê Obá  
Kaô kabecilê  
Esse dialeto eu sei pronunciar muleque  
Mas infelizmente não tinha essa opção na FUVEST (PENTEADO, sd, sp)

<sup>36</sup> Disponível em: <https://www.letras.mus.br/joao-donato/947696/> acesso em 28/01/2024.

Os termos yorubás presentes no poema são saudações específicas para os vários orixás e que eu, quando confundia, sofria correções imediatas das alunas mais experientes. *Okê arô* é saudação a Oxóssi, orixá das matas; *Ora yê yê Ô* é saudação a Oxum, orixá de beleza, riqueza, fertilidade; *Ogunhê* é saudação a Ogum, orixá da tecnologia que ensinou a humanidade a mineração e metalurgia; *Odoyá* é saudação a Iemanjá, rainha do mar, muito popular por ser identificada como mãe; *Obá Xirê Obá* é saudação a Obá, orixá feminina e guerreira, dos rios; Já *Kaô kabecilê* é saudação a Xangô, orixá guerreiro, da justiça e da liderança.

Pela iniciativa das alunas que lideravam o grupo, fazemos um recital de poemas começando por esse acenderia um debate importante: há uma infinidade de saberes, tecnologias e linguagens envolvidas nas práticas de culto afro, mas que não tem valor para a escolarização oficial, representada no poema pela FUVEST. Apresentar esse poema tinha o objetivo de combater o preconceito e fortalecer a diversidade religiosa na escola. Pelas palavras de uma delas:

“O que o povo fala é que é sempre é do demônio, é do cão, que é isso, que é aquilo. E assim, Deus a gente tem um só, e ele tá aqui pra todas as religião. Então o que é acontece, a gente quer mostrar praqueles que não conhece, praqueles que tipo, a gente fez com medo, a gente fez com medo que o povo fosse julgar a gente. ah olha tá dançando, tão fazendo isso, tão fazendo aquilo, e não é isso que a gente quer, a gente só quis mostrar um pouco da nossa realidade.”(depoimento colhido em 25 de novembro de 2022)

Mostrar a sua realidade é premissa para que a escola represente um espaço da diversidade. Quando alguém mais religioso/a diz que respeita a fé diferente de outra pessoa, não se pode compreender que o convívio com essa outra fé seja evitado ou silenciado. Pelo Projeto Político-Pedagógico da escola, se estabelece isso como princípio:

A educação quilombola que almejamos prega o respeito a todas as religiões, o que inclui permitir que os jovens conheçam-nas em suas práticas e princípios. “Quem ensina a odiar também é capaz de ensinar a amar”, assim pregou Nelson Mandela. Mas só se ama a quem se conhece plenamente. Apenas afirmar que respeitamos a religião do outro ainda não é ensinar a amar ao próximo, pois é preciso ainda que haja abertura para conhecê-lo e aprender com ele. (EMEIEF QUILOMBOLA ANTÔNIA DOS SOCORRO SILVA MACHADO, 2023, p. 29)

Abrir-se para conhecer o outro, incluindo sua fé, que é o que muitos têm de mais profundo e essencial, também pode ser o resultado do processo pedagógico que se efetiva numa pesquisa, num seminário, numa aula dialogada ou numa exposição em que alunos e alunas possam expressar verdadeiramente seus sentimentos quanto ao tema. Num seminário sobre orixás

femininas, coordenado pela professora de Geografia e pelo professor de Artes, uma aluna cristã afirmou: “Como é uma religião atacada, vamos dizer assim, a gente gostaria de mostrar pras pessoas que ela não é do jeito que olham lá fora. E, com outros olhos, a gente pode ver o lado bom das coisas.” (depoimento de aluna do 7º ano, em 21 de novembro de 2023). Esse outro olhar pras coisas é o que eu poderia chamar de gesto de efetiva aprendizagem. Mesmo vendo de fora, mas vendo com outros olhos, o observador confluyente vê o “lado bom das coisas”, ou seja, é capaz de perceber daquela cultura diferente o que ela tem de possibilidades que melhoram nossa vida. Um dos melhoramentos evidentes à vida da coletividade na Antônia do Socorro é o fortalecimento da dimensão do axé, necessária compreensão para superar tantos casos de depressão e baixa auto-estima ali. Segundo Luiz Fernandes de Oliveira, o axé é uma condição fundamental para uma comunidade:

Axé também é força vital que emana dos Orixás e que liga tudo a todos - homem, natureza, coisas, relações, onde se faz necessário construir a harmonia entre tudo e todos, não existindo o bem contraposto ao mal ou vice-versa. Ou a comunidade faz crescer o Axé, ou a comunidade não se desenvolve. (OLIVEIRA, 2016, p. 54)

Por extensão, vejo que o axé também é uma condição fundamental para haver aprendizagem e melhoramentos nas aulas. A professora de Geografia relatou sua satisfação pedagógica com o projeto de seminário sobre orixás:

Foi o trabalho que essa turma melhor executou durante o ano todo. Eles se empenharam na pesquisa, eles passaram a conhecer mais, desenharam, pintaram, estão aqui falando, apresentando, todos concentrados aqui. Eu acho que foi muito importante pra eles. Eu que tô aprendendo também. Eu não sou da religião, mas aprendo muito com meu companheiro, cada dia aprendo mais, com esse projeto. E é também importante pra escola, porque toda vez que se fala em religião de matriz africana aqui, a gente vê uma piada, uma brincadeira que tem muito de desconhecimento. Quando a gente passa a conhecer, a gente também passa a respeitar. (depoimento colhido em 21 de novembro de 2023)

Ao reconhecer seu desconhecimento diante de tantos saberes da afro-religiosidade, bem como ao perceber sua significância, a professora pôde abrir-se a aprender com alunos e alunas, possibilitando o crescimento das suas referências de mundo e criação de novas interações e vínculos afetivos com a turma.

Meu percurso de formação docente e de pesquisador sobre literatura e ensino guardam semelhanças com esse caso, como relatei no segundo capítulo. Criado no catolicismo, tive poucas oportunidades de contato com o candomblé, a umbanda ou a jurema. Foi na vida adulta que ainda conheci de perto o espiritismo kardecista, pelo qual desenvolvi algumas

concordâncias, mas sem aprofundamento. Cheguei a entrar pouquíssimas vezes em terreiros de umbanda, até com curiosidade, mas percebia sempre muitas coisas que não entendia e não encontrava espaço para perguntar. Depois que entrei no corpo docente da Antônia do Socorro foi que percebi que tinha alguma possibilidade de realmente aprender com essa diferença. Mas como o assunto sempre foi tabu na escola, toda essa aprendizagem ficou adiada. Até que aquelas alunas fizeram sua apresentação no jubileu, em 2022.

Para além disso, aquelas jovens conseguiram promover com autonomia e organização, um evento corporal-poético coletivo, que materializou grandes aprendizagens para esta caminhada de pesquisa e principalmente para o amadurecimento político-pedagógico da escola. Por esse motivo, tomei esse grupo como base e convidei aquelas pessoas para compor o círculo de cultura desta pesquisa.

Percebo que tal evento se tratou, pois, de uma experiência que Leda Maria Martins diria ser uma “primazia do acolhimento à diversidade dos seres” (MARTINS, 2021, p. 57). Passei a buscar constituir e fortalecer aquele grupo, dialogando, ouvindo e oferecendo leituras que fizessem novos pontos de vista. Eu intentava empoderar a ação e aprender dela o que dificilmente acho que encontrarei em algum livro, como terminologias, afrografias, repertório. Comecei a propor momentos de encontros em que pudéssemos conversar abertamente sobre a religiosidade e compreender um pouco mais alguma experiência das giras<sup>37</sup> e das expressões de terreiro. Eu queria captar a poesia desses eventos e, se possível aprender a reproduzir essa poesia (inclusive pela escrita), uma vez que não me é possível reproduzir os eventos, que, como eu já disse, são únicos.

---

<sup>37</sup> “gira” é um nome popular para a roda no terreiro. Nela, os/as participantes do culto dançam e cantam ritmados/as pelos tambores em torno das entidades que incorporam nos praticantes.



*Foto 25: apresentação de danças de terreiro de umbanda no evento semana da consciência negra/ jubileu de ouro da escola Antônia do Socorro em 2022. (fonte: arquivo pessoal)*

Os diálogos realizados também renderam alguns registros de diferentes terminologias literárias, como os gêneros, seja pelas referências não totalmente correspondentes, seja porque alguns termos usados em certas situações implicam em outra percepção sobre alguns fenômenos. Um exemplo é a palavra “ponto”, que é sinônimo de canção das entidades que se manifestam: “ponto de exu”, “ponto de pomba gira”, “ponto de Maria Navalha” são exemplos desse gênero.

Após ouvir um ponto de pomba gira, um aluno criou alguns versos a partir dele e me advertiu que não era um poema, era apenas uma rima. Eu perguntei qual a diferença e ele me deu uma explicação muito interessante:

Sei lá, um poema é mais expressivo, é mais expressivo. Não tem tipo é... é mais uma arte, uma arte maior. A rima pra mim é forma de expressão, de botar o seu lugar, de falar que você, se você é ou não, e tipo assim, tem muitas rimas que fala de direito social, não tem? Tipo, muitas pessoas não tem o direito que elas tem, e muitas não fazem isso. É meu ponto de vista. (depoimento coletado em 20/09/2023)

A diferenciação que esse aluno realizou espontaneamente sugere diferentes níveis estéticos da arte poética. Ao transformar “rima” em gênero, possivelmente mais ligado a manifesto político-identitário (“falar que você, se você é ou não”), o jovem pensou a poesia no nível das suas práticas de linguagem cotidianas, mas também entendeu que há uma experiência poética como campo da arte, a qual ele considera superior. Essa percepção pode constituir

reflexo da escolarização, mas que só uma investigação específica, com mais coleta de falas, poderia aprofundar.

Num dos encontros que realizamos já para iniciar os preparativos para uma apresentação, tivemos uma conversa inicial sobre o que seria importante para esse evento que deveria ser entendido como uma continuação ou aprofundamento sobre o do ano anterior. E que, para a preparação ser mais organizada, deveríamos pensar numa apresentação curta primeiro, para começar a ensaiar algo ampliado depois. Decidimos que primeiramente iríamos fazer uma celebração de gira, representando Exu, pomba gira, e o orixá Ogum. Assim, estaríamos mergulhando na confluência de duas religiões: o candomblé e a umbanda.

Comecei a me interessar bastante por esse riquíssimo ser evocado na cultura dos terreiros: a pomba gira, ou melhor PomboGira. Eu levei alguns pontos que muito me encantaram em uma performance da cantora Laiz de Oyá e que emocionaram efusivamente meninos e meninas que a assistiram. Versos que transmitem uma carga dramática e ao mesmo tempo, sugerem histórias de amor marginais, com sofrimentos, traições, morte e também prostituição. Comecei a entender o conceito de “falange”, que é uma série de espíritos com uma linhagem marcada por eventos comuns em suas vivências terrenas. Ouvi os meninos e meninas falarem muito das falanges de exu (exu mirim, exu tranca rua, exu tiriri, etc.); malandro (cujo nome mais comum é Zé Pilintra); Maria Padilha; pretos velhos; erês (espíritos de criança), ibejis (ou de falange de Cosme e Damião).

Levei letras de canções, mais conhecidas como “pontos”. Encontrei gravações delas no *youtube*, e queria saber quais interessariam mais para uma apresentação coletiva. Mas bastou ouvir uma e começaram: “conhece essa?”, “procura aquela”, “eu gosto mais de uma que fala assim”. Comecei a me dar conta da limitação do meu repertório, além disso, eu consegui pouco diálogo sobre cada ponto. Mas ouvindo e cantando juntos, eu percebi que só essa entidade – a pomba gira – já traria grandes experiências. Decidi respeitar o que combinassem, chamando para que escolhessem um ou dois pontos apenas para continuar os trabalhos. Então eu perguntei “gente, então vamos trabalhar a partir do ponto “dói, dói, dói”?. Essa canção tem algumas variações, sendo a mais cantada a seguinte:

Dói, dói dói dói dói,  
Um amor faz sofrer, dois amor faz chorar  
Dói, dói dói dói dói,  
Um amor faz sofrer, dois amor faz chorar  
Quem é você pra deitar na minha cama  
Papagaio come milho e periquito leva fama.

Espontaneamente, o grupo executou esse ponto com uma voz nos dois primeiros versos, seguido por todas as vozes cantando juntas a partir do bis. Algumas bateram palmas durante a execução, mas era nítido que no contexto daquele encontro, não cantavam com intensidade, como se ouve no terreiro. E essa foi a canção preferida do grupo. Quase todos/as acompanharam a letra e o ritmo, mas poucos/as demonstraram conhecer a letra toda da canção, como eu encontrei no *youtube*:

No tempo que ela tinha dinheiro  
 Os homens queriam lhe amar  
 Mas hoje o dinheiro acabou  
 A velhice chegou,  
 Ela se põe a chorar  
 Dói, dói, dói...  
 Te dei amor  
 Te dei carinho  
 Te dei uma rosa  
 Tirei os espinhos (AUTOR DESCONHECIDO, sd, *on line*)

Segundo a cantora Juliana Passos em seu canal do *youtube*, intitulado Macumbaria, trata-se de uma cantiga “muito entoada nas casas de axé, para homenagear nossas queridas guardiãs e protetoras. A letra nos lembra da missão de amor e força de vida cumprida por todas as falanges de pombogiras”<sup>38</sup>. Nessa perspectiva, essa entidade, considerada por diversas pessoas como um “exu feminino”, mas que guarda várias diferenças do seu par masculino, seria um espírito elevado com funções de limpeza e proteção, estando mais próximo da humanidade, mais por um ponto de vista divergente dos valores sociais da tradição social eurocêntrica cristã. A pesquisadora Gabriela Corrêa entende que ela “é o lado da mulher que a sociedade não aceita; ela representa a sexualidade, a força, a independência e o mais difícil de tolerar, a dispensabilidade com relação ao homem” (CORRÊA, 2022, p. 18).

Seria muito interessante pesquisar histórias e mitos que possam contribuir para a compreensão dos valores que essa entidade simboliza. Contudo, independente da carência de dados sobre ela, os poemas cantados ou pontos de pomba gira revelaram-se instrumentos interessantes para contínuas relações intertextuais, pautando inclusive questões de gênero, tanto por ativarem a memória de repertório dos/as jovens, como para estimular a expressão oral a partir de versos, frases, toques de atabaque, tons de sonoridades, vestimentas e situações discursivas representadas em cena. Com base no ponto de pomba gira acima, por exemplo, um

---

<sup>38</sup> Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=1aWPq9W350Q> acesso em 10/12/2023

aluno elaborou esse poema, o que ele chamou apenas de “rima”, mas que curiosamente não parece ter rima alguma:

Às vezes dói, dói, dói  
 Um coração sofrido pela sociedade  
 Que não respeita nem a cor nem a crença  
 Do morador.  
 Sofrido e calejado bate meu coração  
 De dor  
 daquelas pessoas ignorantes  
 Que não acreditam na crença dos nossos moradores. (poema colhido de aluno  
 no dia 20/09/2023)

Nota-se que a produção poética do aluno vincula-se ao texto anterior pela utilização comum da repetição expressiva (“dói, dói, dói”) e também da motivação temática em torno do retrato do sofrimento que a falta de amor ao próximo causa no contexto social.

Aos poucos, íamos planejando uma performance que começamos a chamar de “Gira e Poesia”, tentando intercalar poemas da tradição dos terreiros, cantados na companhia de atabaque e recitados em viva-voz, somando com os movimentos de dança tradicionais para cada entidade. A proposta seria transmitir a essência de uma crença altamente produtora de símbolos e construtora de identidades, promovendo memória cultural que integrasse corpo, voz e religiosidade. Contudo, tive diversos entraves para a realização dessa experiência: algumas das minhas idas foram frustradas pela dificuldade de adequação dos encontros ao calendário escolar; algumas pessoas faltavam com grande frequência; houve desistências, por desinteresse pessoal ou por proibição familiar; as novas adesões de participantes não aconteceram a tempo de preparar toda uma apresentação como pensada inicialmente; o meu convívio com aqueles/as jovens perdia aos poucos as expectativas originais. Mas como o fazer pedagógico está sempre em reelaboração, a léguas de distância de qualquer ideal, fomos aos poucos construindo uma apresentação que mantivesse a essência do projeto.

Como a temática da semana da consciência negra em nossa escola naquele ano era “o ser feminino negro”, resolvemos voltar nossos esforços para uma gira de candomblé, focando apenas em orixás femininas: Oyá, conhecida também como Iansã, dona dos raios e tempestades; Nanã Buruquê, a mãe de todos orixás, que forneceu o barro para que se moldasse a humanidade; Oxum, orixá da beleza que habita as águas de rios e cachoeiras; e Iemanjá, rainha das águas do mar. Mas como Exu é considerado o mensageiro, aquele que abre caminhos e trabalha pela limpeza das energias, dado esse apresentado pelas participantes, decidimos também representar a presença de Exu na performance.



*Foto 26: Performance Gira e Poesia, celebrando orixás femininas e Exu. (fonte: arquivo pessoal)*

Cada Orixá devidamente representado pelas indumentárias e vestimentas entrava ao som de um canto específico de consagração. Ao fazer um movimento, os/as participantes que formavam a gira começaram a fazer uma dança de movimentos simples mas também específicos de cada divindade. Eu, estando ao microfone, gritaria uma saudação e toda a gira completaria. Primeiramente Exu: “Laroyê Exu!”; “Laroyê!” (que significa “Salve, mensageiro”). Em seguida veio Iansã: “Eparrê Oyá!”; “Oyá Xirê!”(que quer dizer “salve, Iansã”). Depois veio Nanã: “Saluba Nanã”; “Saluba” (que quer dizer “nós nos refugiamos em Nanã”). A quarta divindade foi Oxum: “Ora ie iê, Oxum!”; “Ora iê iê Ô” (que também quer dizer “salve”). Por fim, entrou Iemanjá: “Odoyá, Iemanjá!”; “Odoyá” (que significa “senhora ou mãe das águas”).

O dado verbal de toda a performance foi basicamente tais saudações. Trata-se de uma estratégia: a palavra não predominaria sobre o visual das roupas, a musicalidade ou a corporeidade dos movimentos. Toda a comunicação precisa ser integradora das linguagens. Além disso, expressar-se em Iorubá significa valorizar saberes ancestrais e que resistiram à opressão secular. Leda Martins reforça que “A história dos negros nas Américas escreve-se numa narrativa de migrações e travessias, nas quais a vivência do sagrado, de modo singular, constitui um índice de resistência cultural e de sobrevivência étnica, política e social” (MARTINS, 1997, p. 24).

### 5.3. Poesia na confluência dos espaços (Trilhas poéticas na mata)

Nos últimos anos, vários agentes da escola quilombola Antônia do Socorro Silva Machado tem buscado compreender, relacionar e constituir práticas pedagógicas na mata vizinha à comunidade quilombola de Paratibe. Entre nós, ela é chamada de “mata do rio do padre”<sup>39</sup>. Trata-se de uma considerável extensão de terra que os/as quilombolas sempre fizeram uso econômico e de lazer, até que a rodovia PB-008 foi construída, cortando os caminhos para o rio, além de terem visto a qualidade da água ficar imprópria para consumo e banho, uma vez que construções despejaram esgoto irregular no córrego.

A grande área verde constituída de cerca de 4 a 6 quilômetros de trilhas com média dificuldade para percorrer a pé mostra-se, portanto, uma importantíssima fonte de recursos socioambientais e econômicos para a comunidade. Considerando-se a questão da territorialidade como uma forma de integrar o espaço economicamente muito além da noção de propriedade, e compreendê-lo além de toda a sua historicidade, cosmologias e implicações sócio-ambientais, torna-se urgente agir para a preservação daquele espaço em qualquer oportunidade de visibilizá-lo enquanto integrado ao quilombo. Ao realizar o estudo antropológico da comunidade de Paratibe, Ronízia Gonçalves destacou que

A comunidade de Paratibe reivindica as áreas de uso comum, que são com certeza os seus maiores bens:

1. O Mangue. Toda a extensão do mangue na margem direita da área de rio Cuiá, vindo desde a estação da Cagepa até o mar. É do mangue que boa parte das famílias sobrevivem por meio da pesca
2. O Rio do Padre. Toda a extensão do Rio do Padre, até a sua nascente, localizada em Mussumagro. Apesar de poluído pelos esgotos, ainda é nesse rio que algumas mulheres lavam suas roupas e crianças e jovens tomam banho. É fundamental incluir sua nascente (mesmo sabendo que ela não fazia parte do território original), pois qualquer trabalho de recuperação da mata ciliar e de limpeza do córrego não poderá deixar de fora a sua nascente.
3. A Mata da Portela. Desde os anos 40 pertence a particulares. Nestes anos todos, com vigias mais flexíveis ou mais carrascos nada impediu que a comunidade continuasse circulando dentro da mata e manejando seus recursos, principalmente a madeira (para lenha e construção de cercas). Trata-se de uma área que precisa continuar a ser preservada e manejada racionalmente pela comunidade.
4. Por fim, os herdeiros do Quilombo de Paratibe reivindicam a garantia de acesso aos seus antigos caminhos, utilizados para ir até a Barra de Gramame e até a Praia do Sol (Camurupim). Atualmente, esses caminhos estão obstruídos, ou por mato, ou por cercas, e no caso dos rios, pela poluição. A

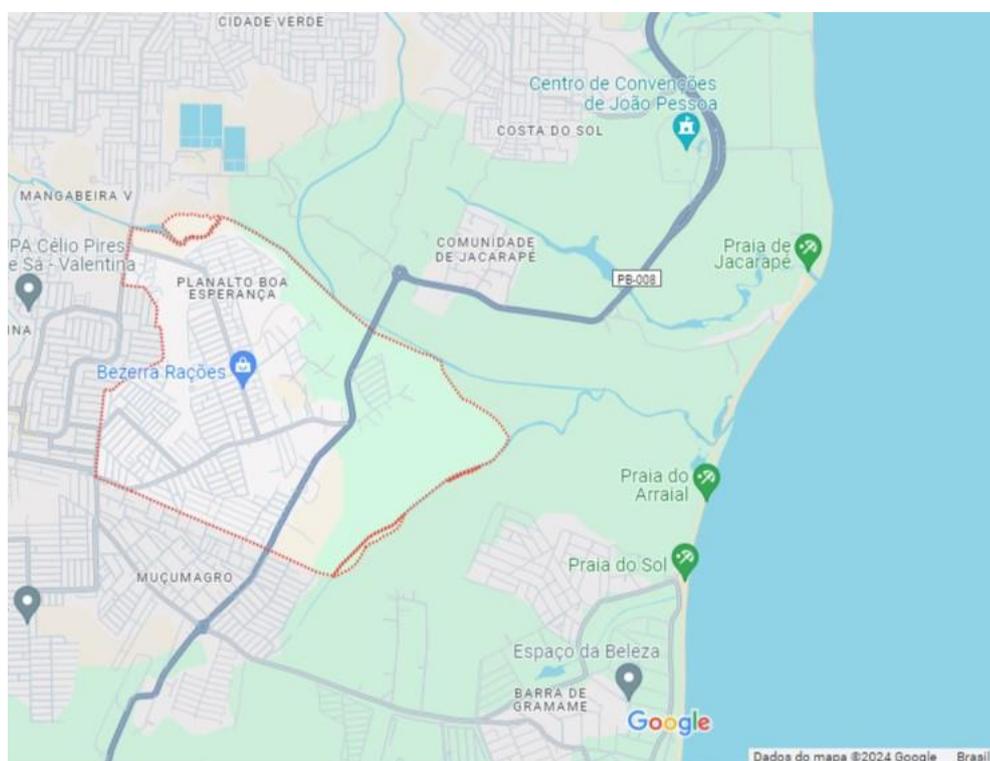
<sup>39</sup> Segundo a moradora Dona Neide, esse nome faz referência a um senhor mais antigo da comunidade que era careca e tomava banho no rio deixando parte da “carapinha” para fora d’água. Ao ser vista, certa vez, tal imagem levou à designação de “rio do padre”.

comunidade pretende garantir uma fonte de renda para suas famílias abrindo suas portas para um turismo ecológico e social, por meio de trilhas que refaçam esses antigos caminhos. (GONÇALVES, 2013, p.198)

Diante de uma demanda de tamanha significância para a comunidade, a escola Antônia do Socorro vê que sua institucionalidade deve corresponder a essas necessidades. Uma vez que se trata do principal órgão público das cercanias e que se integra ao território do quilombo, vários/as professores/as têm buscado promover ações de ensino e pesquisa integradas àqueles espaços. As professoras Amanda Omar e Virna Lopes iniciaram esse processo, apoiadas na gestão e outros/as profissionais que também promoveram diversas práticas na mata. Para elas,

dentro do processo educativo, apresentar ambientes comuns à realidade do estudante ou trazer para o ambiente escolar pessoas e ou objetos que estejam atrelados ao meio social da criança, como elo com sua comunidade, traz, além de aprendizado significativo, uma relação de pertencimento que [...] corroboram para o entendimento de si, na construção da identidade. (OMAR; LOPES, 2018, p. 91)

Tais propostas trazem uma forte dimensão de educação popular, à medida que encruzam ação pedagógica com aplicação socioeconômica, visando à reelaboração de saberes e relações de pertencimento, condição identitária necessária à existência de toda a comunidade. Uma vez que toda a região está localizada na nova fronteira especulativa da cidade, nas proximidades de empreendimentos que atraem cada vez mais interesses do mercado imobiliário.



*Mapa 01: área delimitada do bairro de Paratibe, incluindo suas áreas florestais, cortada pela PB 008  
(fonte: Google Maps acesso em 30/01/2024)*

Pelo mapa acima, vê-se que o rio do padre determina um limite leste ao território e que a área da comunidade quilombola de Paratibe, espremida pela urbanização dos bairros de Mangabeira, Valentina e Muçumagro, vê avançar agora uma nova especulação imobiliária, de ordem turística. Ao norte, grandes empreendimentos como um parque aquático desmatam e alteram o equilíbrio das cercanias da comunidade de Jacarapé, que é predominantemente uma comunidade de pescadores. Ao sul, ocupando grandes áreas dentro do bairro de Muçumagro, avançam projetos de condomínios horizontais de luxo, que tendem a sobrevalorizar áreas inteiras, obrigando populações de menor condição financeira a morarem ainda mais afastadas da cidade. Como se vê, a preservação da área verde de Paratibe consiste numa luta política que envolve todo um potencial econômico e cultural da região.

Uma contribuição potencial desta tese, portanto, é elaborar uma proposta de roteiro de vivência poética na mata da comunidade, fator que perpassaria a própria forma da comunidade interagir consigo mesma e com os recursos naturais que tem à sua disposição, oferecendo poesia não por qualquer princípio funcionalista, mas essencialmente integrado, consistente, potente e confluyente.

Nesse contexto, cabem histórias e casos de memória motivados por vivências da comunidade. A literatura também pode ser confluyente com tal experiência. Na foto 27 a seguir, registro a experiência de contação de história com performance da professora Amanda Omar, para uma turma de quinto ano, em que a mesma adapta pela oralidade o conto Pata de macaco, de J J Williams, dessa vez intitulando de História da Pele do Mico Leão Dourado, ficcionalizando personagens locais:



Foto 27: Contaçon de história na mata para alunos e alunas de 5º ano (fonte: canal no youtube da professora Amanda Omar. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=xKNO\\_7bbSpg&t=195s](https://www.youtube.com/watch?v=xKNO_7bbSpg&t=195s) acesso em: 30/10/2023)



Foto 28: Vivência na mata do rio do padre, com o coletivo pedagógico da escola quilombola Antônia do Socorro Silva Machado (fonte: arquivo pessoal)

Já a imagem acima (foto 28) registra uma vivência numa encruzilhada dentro da mata. Os/as participantes são do coletivo pedagógico da escola, em preparação para o jubileu de ouro. A ocasião teve caminhada guiada por uma pessoa da comunidade e orientação quanto à tradição de “pedir licença aos encantados da mata”, expressão confluyente com povos indígenas que parte do princípio de que os ancestrais, ao morrerem, se tornam encantados, e habitam os espaços onde a natureza é preservada, tornando-se protetores dela. Um tambor é tocado em cadência lenta para integrar o

ritmo dos passos dos/as caminhantes que, em alguns momentos, são convidados a silenciar para ouvir sons da natureza. Nessa encruzilhada, houve uma advertência de que aquele não era um momento religioso, mas fundamentalmente místico, e que, portanto, não haveria invocação de espíritos, mas partilha de valores, saberes e práticas confluentes com a ancestralidade afro-ameríndia. Ali mesmo eu recitei um poema meu, que é a quadra de epígrafe desta tese e que também serviu de base para a performance já comentada no tópico 4.6.

Ali também dançamos o que eu quero chamar de ciranda de cura, pois na circularidade do movimento anti-horário, propaga-se nessa dança uma interioridade, pelo tambor ser conduzido com um toque em ritmo mais suave. Mas a potencializadora dessa percepção de cura seria fundamentalmente a poesia cantada, vibrante na harmonia da coletividade:

oi ê oi ê oi ê oi á  
 oi ê oi ê oi ê oi á  
 Agora eu vejo meus pés como raízes  
 agora eu vejo os cabelos como folhagens  
 agora eu vejo em mim sagrada seiva  
 posso dar frutos com doçura e coragem

Vejo crescer em mim a consciência  
 do que eu sou e do que posso ser  
 Vejo as mulheres em minha ascendência  
 vejo as flores no meu alvorecer. (FERREIRA, sd, sp, on line)

Nessa canção, o processo de metaforização do ser como uma planta (pés como raízes, cabelos como folhas, seiva circulante dentro de si, reproduzir como quem dá frutos) provoca o que Nego Bispo chama de bio-interação, posto que ele define o quilombo como território de cultura orgânica, diversal ou cosmológica, em oposição à cultura sintética do pensamento humanista: “humanismo é uma palavra companheira da palavra desenvolvimento, cuja ideia é tratar os seres humanos como seres que querem ser criadores, e não criaturas da natureza, que querem superar a natureza” (SANTOS, 2023, p. 30).

Daí que se entrevê uma circunstancial cura decolonial pela ciranda dançada na encruzilhada: no envolvimento que permite a percepção do “ser criatura”, como consciência do potencial da vida que conflui com a ancestralidade.

### Exercício místico-literário: O que Exu pode ter dito a Antônio

Moço, você que é um filho de Xangô, você é chegado em fazê as coisa certa, acredita na justiça, num tem medo de chamá atenção quando é pra defendê sua gente e sabe guerreá na hora certa. Você tá protegido de muitos perigo e vai abrir muitas clareia nas cabeça dessa gente. Nós aqui do outro lado tamo ajudando isso. Mas tua missão é maior. Por isso, tu vai plantá a semente e não vai colher do fruto<sup>40</sup>.

Eu sei fazê o erro virá acerto e o acerto virá erro. Eu mato pássaro ontem com a pedra que jogo hoje. Eu abro de um lado o que o mundo fecha do outro. Eu conheço os labirinto necessário pra uma pessoa se encontrá quando se perde, e é nas minhas encruzilhada que tudo o que é vivo se encontra. E eu sei, moço, que naquele povo onde tu plantou tua semente tem muita gente que não qué me ver, mas me escuta direitin. Ali tem filho nosso, gente que eu vou mandá pra fazê o bem. Mas também tem gente que vai me procurar pra fazer o mal...

Vai ter confusão, moço. Vai ter hora que num vão se entendê. Vai ter peleja por besteira e vai ter conquista quando menos esperarem. Vai ter menino dando trabalho que gente grande vai maldar e vai ter maldade de gente grande que menino num vai entender, e de tudo isso eu entendo. Com tudo isso eu fico atento. Deixa com a gente daqui desse lado. Deixa com os velho que já foram, que eles tão se mexendo.

A velha que falam tanto naquela casa? A que plantou a primeira semente? Se mexe é muito. E quanto mais ela se mexe do lado de lá, mais parece que a história fica bonita do lado de cá. Só que boniteza de gente viva num é a mesma boniteza daqui dos encantado.

---

<sup>40</sup> “vai plantar a semente e não vai colher do fruto” foi a profecia que o babalorixá Alexandre deu ao mestre Antônio quando este começou a trabalhar com ensino religioso na Escola Antônia do Socorro. Esse relato foi dado um dia antes da realização das danças de umbanda no evento do jubileu. Quando encerrou-se aquela apresentação foi que me lembrei das palavras de Pai Alexandre e me arrepiei ao pensar que eu participava da colheita do que Antônio plantara mais de uma década antes de mim. Antônio da Silva foi o primeiro a trabalhar com a temática quilombola na escola, inclusive introduzindo temas de religiosidade afro organizando uma exposição sobre os orixás, que é muito lembrada quando se fala nesse evento. Posteriormente, Antônio foi atuar na secretaria especial de ensino religioso da secretaria de Educação de João Pessoa, de onde continuou participando de vários eventos em nossa escola. Conduziu vários momentos de formação e partilhou muitos saberes com toda a nossa equipe. Antônio faleceu em 2021, de COVID-19, e hoje dá nome à sala do nosso coletivo pedagógico na escola.

## 6. PARA REFAZER O PERCURSO EM ESPIRAL (CONSIDERAÇÕES FINAIS)

Conecto agora algumas pontas de todo um processo numa espiral que o tempo cronológico não marca. Caminhei nas matas, sentindo poesia confluyente com ancestrais, encantados num movimento de libertação de consciências escravizadas da colonialidade. Compreendi melhor e com mais beleza alguns profundos sentidos da cosmologia afro-pindorâmica, tão potente de saberes que são tantas vezes proscritos na cultura de matriz cristã eurocêntrica. Certifiquei-me da necessária circularidade brincante das cirandas e outras manifestações musicais para toda uma coletividade que, pedagogicamente, carece de aprender e ensinar com igualdade em meio a ritualidades que transcendem os espaços escolares, sobretudo da sala de aula.

Uma chave para constituir essa aprendizagem é a noção de experiência, que Jorge Larrosa me proporcionou. Com ela, aprendi a olhar para o instante, o gesto, a voz, a força integradora da palavra. Pela noção de experiência, pude me permitir muito mais ao que se convencionou chamar de erro. Perdi o medo de errar. Pude me permitir também a brincar mais e propor situações que, no contexto colonial, podem ser consideradas como desordem. Envolvi-me em algumas situações dessa desordem e as compreendi bem melhor, pelo gesto de parada praxiológica, parada esta fundamental ao exercício da docência.

Parei também porque percebi que as leituras literárias que estava propondo ainda eram ações pontuais, limitadas pelo olhar, por preconceitos ou pelo tempo. Foquei, com alunos e alunas, cinco grandes temas: 1. Relações de gênero; 2. Territorialidade e confluência pela alimentação; 3. Confluência das religiosidades; 4. Amor como restauração dos afetos; 5. Luta antirracista pela voz identitária. Gostaria de ter lido muito mais sobre cada um desses temas, mas não pretendo perder energias com o que faltou.

Caminhei num sentido oposto à minha formação docente inicial, colonialista, e ofereci leituras com o máximo de representatividade que pude com o repertório que desenvolvi até o presente, mas sem abandonar tradições literárias, dialogando com o cânone. Busquei concretizar uma lista de leituras marcada por diversidade. Lemos mulheres e homens de várias origens, bem como de várias épocas. Valorizamos o que vem de fora e o local. Várias formas de composição textual foram lidas e ouvidas, numa tentativa de fortalecer os domínios da escritura sem enfraquecer as relações da oralidade. Nem linguagem simples, nem desafiadora: encontro com verdades humanas, verdades da vida, ditas com o foco na beleza das palavras.

Priorizei mais debate do que exercício, mais autoconhecimento do que transmissão de conhecimento, mais voz e escuta do que silêncio obediente, mais observação participante do que avaliação classificatória, mais brincadeira e conversa do que cópias e tarefas estéreis. Creio que a profundidade das reflexões coletivas sobre os textos seja um dos principais ganhos a perseguir, mas só posso registrar definitivamente as minhas reflexões literárias. O que fica na memória de leitura de um/a jovem no ensino fundamental? Talvez o repertório, talvez a sensação de quando foi apresentado/a ao texto, mas acima de tudo, desejo que fique a vontade de ler mais e de transformar mais o seu mundo pessoal com suas leituras.

Tais fazeres modulados pela leitura/escritura/oralidade se reelaboraram constantemente a cada novo princípio teórico que eu ia aprendendo a utilizar como lente para minhas práticas. Esse princípio de práxis é seguramente algo que pretendo levar por toda minha existência. Investiguei teorias da oralidade desde Paul Zumthor até Leda Martins para compreender que a palavra poética participa de um contexto enunciativo complexo, com múltiplas articulações psíquicas e fisiológicas que envolvem saberes, gestos, intencionalidades, valores, idiosincrasias. Tentei elaborar estratégias de ensino de leitura literária, apoiando-me em Hélder Pinheiro e Rildo Cosson, amadurecendo algumas práticas que significam muito para mim, no que pude me certificar da necessidade da promoção de debates e eventos lúdicos mediados pelo texto. Dessa certificação, passei a advogar pela autoria docente na condução do processo pedagógico. Aprendi a valorizar meus próprios textos e ajudar jovens alunos e alunas a também buscarem suas autorias e autonomias, suas vozes e autoconhecimento.

Retomei pressupostos de educação popular com Paulo Freire, Carlos Rodrigues Bandão e Miguel Arroyo em busca da confluência de suas ideias com propostas de educação antirracista de Nilma Lino Gomes e Luiz Rufino. Encruzei algumas perspectivas de decolonialidade com Nelson Maldonado-Torres, Frantz Fanon e Abdias Nascimento em busca de uma visão quilombista teórica e prática, que por sua vez se fortaleceu com a visão contracolonial de Antônio Bispo dos Santos, o Nego Bispo. A luta aqui é no campo da epistemologia, posto que os saberes envolvidos nas práticas da educação quilombola precisam respaldar relações muito próprias da comunidade com suas tecnologias e com os processos de resistência e resiliência. Terminologias foram sendo reelaboradas e conceitos ficaram mais claros à medida que eu me aproximava cada vez mais da sabedoria e da cultura quilombola.

Ajuntei ao meu olhar de leitor/poeta/professor os olhares poéticos de Conceição Evaristo, Elisa Lucinda, Cristiane Sobral, Emicida, Nina Ferreira, Sônia Sultuane, Patativa do Assaré, Rubem Braga, João Cabral de Melo Neto, Lourenço Diaféria, Penha Cirandeira, Nivardo Alves.

Outros olhares me moldaram e foram decisivos para este percurso, ainda que eu não tenha compartilhado com meus/minhas alunos/as: Marcelino Freire, Carolina de Jesus, Ana Maria Gonçalves, Mia Couto, Chimamanda Adichie, Paulina Chiziane, Ryane Leão, Chico César. Várias outras vozes poéticas anônimas foram sopradas para mim por divindades, ancestralidades e pela própria juventude.

E é fundamentalmente para a aprendizagem de ouvir e perceber que esta tese se fez: Ouvir as demandas da comunidade que territorializa a escola; perceber caminhos em constante reelaboração, inclusive da identidade. Isso alimentou minha esperança em ver Paratibe como seus moradores e moradoras mais antigos/as descreviam. Ainda que pareça uma luta inglória, ela me sustenta. Ainda que o saudosismo, pessimismo e cinismo petrifiquem a desesperança, eu luto, e luto com sorriso nos lábios, como Paulo Freire:

Minha responsabilidade ética e política não me permitem vacilar ante o cinismo do discurso que diz que as coisas são assim porque não podem ser de outra maneira. Não posso acomodar-me à mentira da frase, trair os desesperados do mundo (...) (FREIRE, 2012, p. 135-6).

E essa responsabilidade ética e política envolvem transmitir a alegria como princípio do compromisso que assumi ao definir-me como professor e ao estabelecer vínculos com a comunidade para a qual eu sirvo.

Mas apesar deste derramamento emocional neste momento da tese, percebi que não conseguiria realizar o projeto de linguagem que desejava inicialmente. Eu queria parir um texto acadêmico que também tivesse alguma literariedade, tanto para refletir os conceitos importantes quanto para alcançar outros perfis de leitores e leitoras para quem uma tese de doutorado pouco comunica. Como não encontrei uma síntese na minha linguagem para expressar alguns desses anseios decoloniais, resolvi separar as coisas e escrevi, em cada capítulo, um apêndice que não quis chamar de apêndice, pois essa pra mim é uma palavra com sentido inadequado. Chamei então de exercícios literários, pedagógicos e místicos, porque transformei pessoas (e até Exu) em personagens, resgatei cenas de diferentes obras, emulei de alguma forma a linguagem dessas pessoas (e também de Exu) e coloquei tais vozes para se expressarem num jeito diferente do que eu vinha escrevendo, mas com o máximo de respeito a cada uma dessas personalidades que foram representadas. Torço para que a leitura desses exercícios alcance leitores e leitoras que, mesmo que não concordem com minha atitude, compreendam a minha intenção de celebrar, de homenagear. Além do mais, espero que as passagens que ficcionalizei estejam coerentes com o legado das suas ideias, bem como estabeleçam diálogos com as ideias que construí durante os

capítulos. Um desses textos – a carta para Caiana dos Crioulos – não é ficção, mas guarda a mesma essência.

Assim, depois de tantas reflexões, algumas com método, outras assistemáticas, movidas pelo olhar curioso, vou revisitando a motivação original deste percurso e a sua consequência – a titulação de doutorado. Como eu o adiei! Martelava-me sempre a canção de Ednardo, que diz “está escrito/ no grande livro da sabedoria popular /que primeiro se deve viver/ que é pra depois poetar.”<sup>41</sup>. Bem, eu estendia essa ideia para um título acadêmico que sempre considerei uma grande honra adquirir: primeiro constituir a trajetória, pra depois falar qualquer coisa sobre ela, com maturidade praxiológica. Mas não quero ser olhado por meus pares na escola como alguém com superioridade, por ter tal título. E encontro o Mestre Nego Bispo me dando ainda uma importante lição que completa minhas convicções: “Para nós, a pessoa que é importante não é quase nada. É aquela pessoa que se acha ótima, mas não serve. O termo que tem valor pra nós é necessário” (SANTOS, 2023, p. 24). Desejo, portanto, que minhas vivências aqui refletidas, bem como meu crescimento intelectual, sejam, no mínimo, necessárias. Que venham as ações renovadoras do meu ser!

---

<sup>41</sup> Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=mEG4Pn8n7m8> Acesso em: 30/01/2024.

## REFERÊNCIAS

- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **Hibisco Roxo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.
- ALMEIDA, Maria Inês de. **Desocidentada. Experiência literária em terra indígena**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.
- AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.
- ARANHA, Paulo Roberto Palhari. **Comunidade quilombola: aspectos relevantes na criação e gestão da escola “Professora Antônia do Socorro Silva Machado”**. (tcc) João Pessoa: UFPB/CE, 2017
- ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- ASSARÉ, Patativa do. **Cante Lá que eu Canto Cá**. Petrópolis: Vozes, 1999.
- AYÉ ANTROPOLOGIA. **Mestre Nêgo Bispo - Abertura da Semana de Antropologia do PPGA/UFPE**, Youtube, 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=nuqCXpKHG-o&t=293> Acesso em 14/01/2024.
- BAJOUR, Cecília. **Ouvir nas Entrelinhas**. O valor da escuta nas práticas de leitura. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2012.
- BARBIER, René. **A Pesquisa-ação**. Brasília: Liber Livro, 2007.
- BARTHES, Roland. **O Grão da Voz – entrevistas 1961-1980**. São Paulo: Martins Fonte, 2004.
- BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a Criança, o Brinquedo e a Educação**. São Paulo: Duas Cidades; Ed. 34, 2002.
- BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón. **Introdução: Decolonialidade e Pensamento Afrodiaspórico**. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón. (org.) Decolonialidade e Pensamento Afrodiaspórico. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.
- BOSI, Alfredo. **Literatura e Resistência**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.
- BRAGA, Rubem. **Um Pé de Milho**. Rio de Janeiro: Record, 2003.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Educação Popular**. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A Pesquisa Participante e a Participação da Pesquisa – Um olhar entre tempos e espaços a partir da América Latina**. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues; STRECK, Danilo Romeu (org.). Pesquisa Participante: A Partilha do Saber. Aparecida: Ideias & Letras, 2006.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; BORGES, Maristela Correa. **O Lugar da vida – comunidade e Comunidade tradicional.** In: CAMPO-TERRITÓRIO: revista de geografia agrária. Edição especial do XXI ENGA-2012, p. 1-23, jun., 2014

BRASIL, **Decreto nº 48887, de 20 de novembro de 2003.** Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília-DF: 20 de novembro de 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para educação escolar quilombola.** Brasília: CNE, 2012. Disponível em: <http://www.seppir.gov.br/arquivos-pdf/diretrizes-curriculares>

CALDART, Roseli Salette. **Pedagogia do Movimento Sem Terra.** São Paulo: Expressão Popular, 2004.

CAVALCANTE, Ygor Yuri de Luna. **O ensino de geografia na educação quilombola: experiência na Escola Municipal de Ensino Fundamental Professora Antônia Socorro da Silva Machado - Comunidade Negra Paratibe, PB.** 197 f. Dissertação (mestrado). Universidades Federal da Paraíba / CCEN João Pessoa, 2013.

CÉSAR, Chico. **Respeitem Meus Cabelos, Brancos.** In: CÉSAR, Chico. Respeitem Meus Cabelos, Brancos (cd).

CHIZIANE, Paulina. **O Alegre Canto da Perdiz.** Porto Alegre: Dublinense, 2018.

COLLINS, Patricia Hill. **Epistemologia Feminista Negra.** In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón. (org.) Decolonialidade e Pensamento Afrodiaspórico. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

CORDEIRO, Aline de Moraes O.; ALMEIDA, Beatriz P. **Ler e Criar: Cores Poéticas na prática de Letramento Literário Cadáver Esquisito.** In: COSSON, Rildo; LUCENA, Josete Marinho de. (org) Práticas de letramento literário na escola : propostas para o ensino básico [recurso eletrônico]. João Pessoa : Editora UFPB, 2022 Disponível em: <http://www.editora.ufpb.br/sistema/press5/index.php/UFPB/catalog/book/1033> Acesso em: 20/01/2024.

CORRÊA, Maria Gabriela. **Exu e Pomba-Gira: uma análise simbólica à luz da teoria junguiana.** 71 f. TCC. Pontifícia Universidade Católica. São Paulo, 2022. Disponível em: [https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/27586/1/Tcc\\_PRONTO\\_Mariana%20Gabriela%20Cor.pdf](https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/27586/1/Tcc_PRONTO_Mariana%20Gabriela%20Cor.pdf) acesso em: 29/01/2024.

COSSON, Rildo. **Paradigmas do Ensino de Literatura.** São Paulo: Contexto, 2020.

COSTA, Iany Elizabeth. **Ressignificação da Identidade Quilombola na comunidade de Paratibe, João Pessoa-PB: uma análise a partir dos processos de resistência.** 177 f. Dissertação (mestrado). Universidade Federal da Paraíba / CCHLA. João Pessoa, 2016.

COUTO, Mia. **Um Rio Chamado Tempo, Uma Casa Chamada Terra.** Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 2003.

CRUZ, Victoria. S. **Me gritaram negra**. In: UNIVERSIDADE LIVRE FEMINISTA. Me gritaram negra. 2015. Disponível em: <https://feminismo.org.br/me-gritaram-negra-poema-de-victoria-santa-cruz/18468/>. Acesso em: 21 mar. 2021.

CUNHA, Heloísa Marinho. **A garantia dos direitos humanos e a interface com a educação para as relações étnico-raciais**: uma prática na escola Antônia do Socorro Silva Machado. 233f. Dissertação (mestrado). Universidade Federal da Paraíba/ CCHLA/PPGDH. João Pessoa, 2017.

DIAFÉRIA, Lourenço. **O Homem e Sua Balança**. In: NOVAES, Carlos Eduardo (et. al) *Acontece na Cidade*. São Paulo: Ática, 2005

DIALLO, Cíntia Santos; RIZZO, Jakellinny Gonçalves de Souza; ASSIS, Renata Rodrigues de. **Projeto Político-pedagógico: possibilidades e limites para a promoção da igualdade racial na escolar**. In: MARQUES, Eugênia Portela; TROQUEZ, Marta Coelho Castro. *Educação das relações étnico-raciais – caminhos para descolonização do currículo escolar*. Curitiba: Appris, 2018.

DIAS, Plínio R. F.; PINHEIRO, Vanessa Riambau. **Leituras Literárias e Decolonialidade no Currículo Quilombola**. In: Revista Línguas & Letras, v. 22, n. 52, 2021. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/27078> . Acesso em: 19 jan. 2024.

EAGLETON, Terry. **Teoria da Literatura: Uma Introdução**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

EGA, Françoise. **Cartas a uma Negra**. São Paulo: Todavia, 2021.

EMEIEF ANTÔNIA DO SOCORRO SILVA MACHADO. **Projeto Político-Pedagógico**. João Pessoa: 2016.

EMEIEF QUILOMBOLA ANTÔNIA DO SOCORRO SILVA MACHADO. **Projeto Pedagógico**. João Pessoa: 2023

EVARISTO, Conceição. **Insubmissas Lágrimas de Mulheres**. Rio de Janeiro: Editora Malê, 2016.

EVARISTO, Conceição. **Poemas da Recordação e outros Movimentos**. Rio de Janeiro: Malê, 2017.

EVARISTO, Conceição. **A Escrivência serve também para as pessoas pensarem**. Entrevista concedida a Tayrine Santana e Alecsandra Zapparoli. Notícias da Educação. 9 de novembro de 2020. Disponível em: <https://www.itausocial.org.br/noticias/conceicao-evaristo-a-escrevencia-serve-tambem-para-as-pessoas-pensarem/> acesso em: 16 de dezembro de 2021.

FANON, Frantz. **Pele Negra Máscaras Brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

FERNANDES, Frederico. **Por uma Poética da Cura**: A poesia oral e seus desígnios socioculturais. In: BARZOTO, Leoné Astride. *Literatura e Práticas Culturais: Linguagens e Intercâmbios*. Campinas: Pontes, 2017.

FERREIRA, Jerusa Pires. **Vigilias da Oralidade**. In: REVISTA USP, São Paulo, n.69, p. 193-196, março/maio 2006

FERREIRA, Michele Guerreiro; SILVA, Janssen Felipe. **Confluências entre a pedagogia decolonial e a educação das relações étnico-raciais: elementos de uma práxis curricular outra a partir das contribuições de Franz Fanon e Paulo Freire**. In: GARCIA, Maria de Fátima; SILVA, José Antônio de Novaes da (org.) Africanidades, afrobrasilidades e processo (des)colonizador: contribuições à implementação da Lei 10639/03. João Pessoa: Editora UFPB, 2018.

FLORES, Elio Chaves. Et al. **A África está em Nós** vol. 1 – Africanidades Paraibanas. João Pessoa: Graffset, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **À Sombra desta Mangueira**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

GLISSANT, Edouard. **Poética da Relação**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2021.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro Educador – Saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis: Vozes, 2017.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro e a Intelectualidade Negra Descolonizando os Currículos**. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón. (org.) Decolonialidade e Pensamento Afrodiaspórico. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

GONÇALVES, Maria Ronízia Pereira. **Relatório Antropológico de Reconhecimento e Delimitação do Território de Paratibe**. João Pessoa: INCRA, 2010.

GONÇALVES, Maria Ronízia Pereira. **Comunidade Negra de Paratibe – de quilombo a bairro e de bairro a quilombo: 200 anos de posse de terra**. In: BANAL, Alberto; FORTES, Maria Ester Pereira (orgs.) Quilombos da Paraíba: a realidade de hoje e os desafios para o futuro. João Pessoa: Imprell Gráfica e Editora, 2013.

HOLANDA, Nadiane Chaves Pereira de. **Identidade, Ensino de História e Educação Escolar Quilombola: reflexões históricas a partir de uma escola quilombola urbana na comunidade de Paratibe / João Pessoa – PB. 272 f. (dissertação de mestrado)** Natal: UFRN, 2021

HOOKS, bell. **Tudo sobre o Amor**. São Paulo: editora Elefante, 2021.

HOOKS, bell. **Ensinando a Transgredir: A Educação como Prática da Liberdade**. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

LEÃO, Ryane. **Não Peço Desculpas por me Derramar**. Rio de Janeiro: Planeta, 2019.

LARROSA, Jorge. **Tremores: Escritos sobre Experiência**. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

SOUSA, Amasile Coelho L. da C.; DIAS, Plínio R. F. **Leitura e Jogo Dramático**. In: COSSON, Rildo; LUCENA, Josete Marinho de. (org) Práticas de letramento literário na escola : propostas para o ensino básico [recurso eletrônico]. João Pessoa : Editora UFPB, 2022 Disponível em: <http://www.editora.ufpb.br/sistema/press5/index.php/UFPB/catalog/book/1033> Acesso em: 20/01/2024.

LUCINDA, Elisa. **Aviso da Lua que Menstrua**. In: LUCINDA, Elisa. O Semelhante. Rio de Janeiro: Record, 2021. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/elisa-lucinda-aviso-da-lua-que-menstrua/> acesso em: 30/01/2024.

MALCHER, Leonardo. **Eu te Vejo – Emoriô**. In: Instituto Memória musical Brasileira – IMMUB (site) disponível em: <https://immub.org/noticias/eu-te-vejo-emorio-joao-donato> Acesso em: 29/01/2024.

MALDONADO-TORRES, Nelson. **Analítica da Colonialidade e da Decolonialidade: algumas dimensões básicas**. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGUÉL, Ramón. (org.) Decolonialidade e Pensamento Afrodiaspórico. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

MARTINS, Leda Maria. **Afrografias da Memória: O Reinado do Rosário no Jatobá**. São Paulo: Perspectiva; Belo Horizonte: Mazza Edições, 1997.

MARTINS, Leda Maria. **Performances do Tempo Espiral** – Poéticas do Corpo-tela. Rio de Janeiro: Cabogó, 2021.

MELO NETO, João Cabral de. **Morte e Vida Severina – e outros poemas**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

NASCIMENTO, Abdias. **O Genocídio do Negro Brasileiro – Processo de um racismo mascarado**. São Paulo: Perspectiva, 2016.

NASCIMENTO, Abdias. **O Quilombismo: documentos de uma militância pan-africanista**. São Paulo: Perspectiva; Rio de Janeiro: Ipeafro, 2019.

NASCIMENTO, Abdias. **Sortilégio**. São Paulo: Perspectiva; Rio de Janeiro: Ipeafro, 2022.

NOGUERA, Renato. **Por que Amamos?** Rio de Janeiro: Harper Collins Brasil, 2020.

NOGUERA, Renato. **Afrogamia** - parte 3: Autointimidade. In: Coletivo Indra: 03/02/2021. <https://coletivoindra.org/blog-opiniao/afrogamia-parte-3-autointimidadenbsp/3/2/2021> acesso em: 05/09/2023.

NUNES, Georgina H. L. **Espaços Possíveis por Onde Cartografar Quilombos**. In: SILVA, G.F.; SANTOS, J.A.; CARNEIRO, L.C.C. (Org.). RS Negro: Cartografias sobre a produção do conhecimento. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009. Disponível em: <https://ebooks.pucrs.br/edipucrs/acessolivre/livros/rsnegro.pdf> Acesso em 13/01/2024.

OLIVEIRA, Leandro Roque de; FAULCONNIER, Damien Alain. **Ordem Natural das Coisas**. In: OLIVEIRA, Leandro Roque de (Emicida). Amarelo (álbum sonoro digital). 2018.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. **Educação e Candomblé: uma questão política e de conhecimento humano**. In: Revista Aú. nº1, ano 1. Rio de Janeiro: editora Degase, 2016.

OMAR, Amanda Caline. **Comunidade e Identidade Quilombola: O Teatro do Oprimido como abordagem metodológica na escola Antônia do Socorro Silva Machado**. 113f. Dissertação (mestrado). Universidade Federal da Paraíba / CCTA. João Pessoa, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/13169>

OMAR, Amanda Caline da Silva; LOPES, Virna Vasconcelos. **Saberes e Fazeres Quilombolas: um caminho significativo para o afroletramento**. In: CANANÉA, Fernando Abath. Protagonismo Pedagógico: vivências docentes emancipadoras. João Pessoa: Imprim Gráfica, 2018.

OYĚWÙMÍ, Oyèrónké. **Matripotência: Ìyá nos conceitos filosóficos e instituições sociopolíticas [iorubas]**. I: What Gender is Motherhood? Nova Iorque: Palgrave Macmillan, 2016, capítulo 3, p. 57-92. Tradução para uso didático de Wanderson Flor do Nascimento. Disponível em: [https://filosofia-africana.weebly.com/uploads/1/3/2/1/13213792/oy%C3%A8r%C3%B3nk%C3%94E1%BA%B9%C3%81\\_oy%C4%9Bw%C3%B9m%C3%AD\\_-\\_matripot%C3%A4ncia.pdf](https://filosofia-africana.weebly.com/uploads/1/3/2/1/13213792/oy%C3%A8r%C3%B3nk%C3%94E1%BA%B9%C3%81_oy%C4%9Bw%C3%B9m%C3%AD_-_matripot%C3%A4ncia.pdf) Acesso em: 19/01/2024.

PAVAN, Ruth; TEDESCHI, Sirley Lizott. **Currículo e (de)colonialidade: a potência decolonial em escolas com baixo IDEB**. In: Série-Estudos, Campo Grande, MS, v. 26, n. 57, p. 253-266, maio/ago. 2021

PEREIRA, Anderson G. S. M.; BATISTA, Beatriz B. **Leitura Protocolada: a construção de sentido em um conto de Miriam Alves**. In: COSSON, Rildo; LUCENA, Josete M. Práticas de letramento literário na escola: propostas para o ensino básico (e-book). João Pessoa: editora UFPB, 2022.

PEREIRA, Edmilson de Almeida. **Malungos na Escola: questões sobre culturas afrodescendentes e educação**. São Paulo: Edições Paulinas, 2007.

PETIT, Sandra Haydée. **Pretagogia: Pertencimento, Corpo-Dança Ancestral e Tradição Oral** – contribuições do legado africano para a implementação da Lei nº 10639/03. Fortaleza: EdUECE, 2015.

PINHEIRO, Hélder. **Poesia na Sala de Aula**. São Paulo: Parábola, 2018.

PINHEIRO, Hélder. **Poesia, Oralidade e Ensino**. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; CAVALCANTI, Larissa de Pinho. Gêneros na Linguística e na Literatura - Charles Bazerman, 10 anos de incentivo à pesquisa no Brasil. Recife: Editora UFPE; Pipa Comunicação, 2015.

PINHEIRO, Bárbara C Soares. **Como ser um Educador Antirracista**. São Paulo: Planeta Editora, 2023.

PUCHEU, Alberto. **Literatura, Para que serve?** In: CASTRO, Manuel Antônio de. A Construção Poética do Real (org.) Rio de Janeiro: 7 Letras, 2004.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina**. In: LANDER, Edgardo (org.). La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales - Perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires: CLACSO, 2000

RAMOS, Maria Estela Rocha. **Origens da Segregação Espacial da População Afrodescendente em Cidades Brasileiras**. In: CUNHA JR., Henrique; RAMOS, Maria Estela Rocha (org.). Espaço Urbano e Afrodescendência: estudos da espacialidade negra urbana para o debate das políticas públicas. Fortaleza: Edições UFC, 2007.

RIBEIRO, Estêvão. **Rê Tinta e o Pé de Jamelão**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2021.

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

ROTHENBERG, Jerome. **Etnopoesia do Milênio**. Rio de Janeiro: Azougue Editorial, 2006.

RUFINO, Luiz. **Pedagogia das encruzilhadas**. Rio de Janeiro: Mórula, 2019.

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

RUSSO, Renato. **Monte Castelo**. In: Legião Urbana. As Quatro Estações. sl, 1989 (CD).

SANTOS, Antônio Bispo dos. **Entrevista** concedida a Thiago Mota Cardoso em 04/2020. In: Coletiva.org, Dossiê 27. Jan Feb Mar Abr 2020. Disponível em: <https://www.coletiva.org/dossie-emergencia-climatica-n27-entrevista-com-antonio-bispo> acesso em 10/09/2023.

SANTOS, Antônio Bispo dos. **A Terra Dá, a Terra Quer**. São Paulo: Ubu Editora/ Piseagrama, 2023.

SANTOS, Rosilânea Niedja Soares Costa dos. **Adaptações dos Contos Clássicos Infantis: contribuições para uma representatividade negra**. 103 f. Dissertação (mestrado) Universidade Federal da Paraíba. Mamanguape-PB, 2020.

SAVIANNI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica – primeiras aproximações**. Campinas-SP: Autores Associados, 2013.

SILVA, Claudilene Maria da. **A volta Inversa na Árvore do Esquecimento e nas Práticas de Branqueamento**. Práticas pedagógicas escolares em história e cultura afro-brasileira. Curitiba: CRV, 2020.

SOARES, Emanuel Luís Roque. **As Vinte e Umas Faces de Exu na Filosofia Afrodescendente de Educação**. Cruz das Almas: EDUFRB; Belo Horizonte: Fino Traço, 2016.

SOBRAL, Cristiane. **Não Vou mais Lavar os Pratos**. I: \_\_\_\_\_. Não Vou mais lavar os pratos.

SOUZA, Ana Lúcia de. **Letramentos de Re-existência**. São Paulo: Parábola, 2011.

VERAS, Clédia. **Jovens de uma escola em território quilombola de Paratibe-PB: Convivência, Pertencimento e Negação**. 181 f. Tese (doutorado) Universidade Federal do Ceará / CE. Fortaleza, 2019.

VERGÈS, Françoise. **Um feminismo decolonial**. Traduzido de Jamille Pinheiro Dias e Raquel Camargo. São Paulo: ubu, 2020.

ZUMTHOR, Paul. **Introdução à Poesia Oral**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

ZUMTHOR, Paul. **Performance, Recepção e Leitura**. São Paulo: Educ, 2000.

## ANEXOS

### ANEXO I – Termos de anuência, de Consentimento Livre e Esclarecido, de Assentimento



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

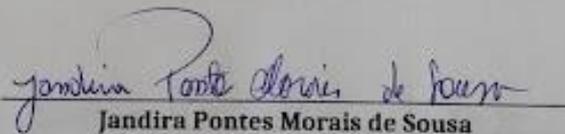


### Termo de Anuência

Eu, **Jandira Pontes Morais de Sousa**, na qualidade de responsável pelo (a) **Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Quilombola Professora Antônia do Socorro Silva Machado**, autorizo a realização da pesquisa intitulada **A LEITURA LITERÁRIA COMO PROPOSTA DECOLONIAL NUMA ESCOLA QUILOMBOLA** a ser conduzida sob a responsabilidade do pesquisador **Plínio Rogenes de França Dias**, e declaro que esta instituição apresenta as condições necessárias à realização da referida pesquisa. *Este termo é válido apenas no caso de haver parecer favorável do Comitê de Ética avaliador do estudo.*

João Pessoa-PB, 05 de julho de 2022.



**Jandira Pontes Morais de Sousa**

Jandira Pontes M. de Sousa  
Diretora Administrativa  
Mat. 23.961-7

**IMPORTANTE!**  
A carta de anuência ou declaração de concordância das instituições participantes e coparticipantes (locais onde será realizada a pesquisa) deve ser apresentada em folha timbrada, com nome completo e legível, assinatura, e carimbo do responsável técnico qualificado

EMENEF Quilombola Profª Antônia do Socorro Silva Machado  
Avenida Jacarandá, 277, Paratibe  
CEP: 58062-090 - João Pessoa - PB  
E-mail: antoniodosocorro@escola.joao Pessoa.pb.gov.br  
INEP 25095463

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE**  
**BASEADO NAS DIRETRIZES DA RESOLUÇÃO CNS Nº466/2012,MS.**

Prezado (a) Senhor (a)

Esta pesquisa é sobre **a leitura literária no currículo da escola quilombola** e está sendo desenvolvida por **Plínio Rogenes de França Dias**, do **Curso de Pós-Graduação em Letras (doutorado)** da Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação do(a) Prof. Dr. **José Hélder Pinheiro**.

Os objetivos do estudo são **integrar com atividades literárias a estrutura curricular da escola quilombola Antônia do Socorro Silva Machado**. A finalidade deste trabalho é contribuir para **ampliar o repertório cultural e a percepção no ato da leitura dos(as) alunos(as) da referida instituição, valorizando o seu contexto sócio-cultural e sua identidade**.

Solicitamos a sua colaboração para **comentar, oralmente ou por escrito, as próprias percepções sobre os textos que ora forem apresentados durante o percurso da pesquisa, o que poderá ocorrer em todas as atividades ministradas pelo pesquisador; responder, se necessário, a questionário ou entrevista para ampliar o conhecimento sobre suas visões pessoais**, como também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área de Educação e Literatura e publicar em revista científica nacional e/ou internacional.

Por ocasião da publicação dos resultados, **seu nome será mantido em sigilo absoluto**. Informamos que essa pesquisa **terá eventos que podem causar desconforto quanto a interações e pedidos de manifestação de opiniões e sensações pessoais, mas a qualquer momento o(a) participante poderá silenciar, deixar de participar ou pedir que suas colocações sejam desconsideradas**.

Esclarecemos que a participação de seu(sua) filho(a) ou protegido(a) no estudo é voluntária e, portanto, o(a) senhor(a) não é obrigado(a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelo Pesquisador(a). Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano, nem haverá modificação na assistência que vem recebendo na Instituição (se for o caso). Os pesquisadores estarão a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

*Plínio Rogenes França Dias*

Plínio Rogenes de França Dias

Considerando, que fui informado(a) dos objetivos e da relevância do estudo proposto, de como será minha participação, dos procedimentos e riscos decorrentes deste estudo, declaro o meu consentimento em participar da pesquisa, como também concordo que os dados obtidos na investigação sejam utilizados para fins científicos (divulgação em eventos e publicações). Estou ciente que receberei uma via desse documento.

João Pessoa, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

Impressão dactiloscópica



\_\_\_\_\_  
Assinatura do participante ou responsável legal

Contato com o Pesquisador (a) Responsável:

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor ligar para o (a) pesquisador Plínio Rogenes de França Dias - Telefone: (83)998505045 ou para o Comitê de Ética do CCM: - *Centro de Ciências Médicas, 3º andar, sala 14 - Cidade Universitária - Campus I, Universidade Federal da Paraíba, CEP: 58051-900 - Bairro Castelo Branco -João Pessoa–PB* Telefone: (83) 3216.7619 E-mail: [comitedeetica@ccm.ufpb.br](mailto:comitedeetica@ccm.ufpb.br)

**TERMO DE ASSENTIMENTO PARA PARTICIPANTE MENOR DE IDADE (6 anos acima)  
BASEADO NAS DIRETRIZES DA RESOLUÇÃO CNS, Nº466/2012, MS**

Prezado(a) Participante,

Esta pesquisa é sobre Leitura de textos literários na sua escola. O pesquisador é o professor Plínio Rogenes de França Dias, vinculado ao curso de doutorado em Letras da Universidade Federal da Paraíba, com orientação do professor José Hélder Pinheiro Alves.

Esse estudo é para desenvolver e aplicar melhores atividades de leitura a partir do fato da escola ser quilombola. As atividades pretendem oferecer novas experiências ao repertório cultural, mas valorizando seu contexto de origem e sua identidade.

Sua ajuda será importante para comentar, falando ou escrevendo, o que você perceber, sentir ou pensar a partir dos textos que foram apresentados em nossos encontros. Em algum momento, pode ser pedido para que você responda algum questionário ou entrevista. Suas falas poderão ser incluídas nos relatórios da pesquisa e no trabalho final do pesquisador, podendo ser publicadas em revistas ou eventos nacionais ou internacionais.

Porém, por você ser menor de idade, seu nome será mantido em total sigilo. Se houver qualquer desconforto de sua parte, a qualquer momento você poderá silenciar, deixar de participar ou pedir que suas falas e imagens não sejam publicadas.

Sua participação só vai acontecer se você quiser. Você não é obrigado(a) a dar informações pessoais. Se não quiser participar, nenhuma mudança de tratamento acontecerá junto a sua pessoa nem pelos pesquisadores, nem pela escola. Você deverá se sentir à vontade durante as atividades desta pesquisa.

*Plínio Rogenes França Dias*

Assinatura do(a) pesquisador(a)

Eu aceito participar da pesquisa, que tem o objetivo de **ampliar o repertório cultural e a percepção no ato da leitura, valorizando minha identidade e contexto sócio-cultural**. Entendi as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer. Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir sem que nada me aconteça.

Os pesquisadores tiraram minhas dúvidas e conversaram com os meus pais e/ou responsáveis. Li e concordo em participar como voluntário da pesquisa descrita acima. Estou ciente que meu pai e/ou responsável receberá uma via deste documento.

João Pessoa , \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

  
Impressão dactiloscópica

\_\_\_\_\_  
Assinatura do participante (menor de idade)

Contato com o Pesquisador (a) Responsável:

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor ligar para o (a) pesquisador (a) Plínio Rogenes de França Dias. Telefone: (83) 998505045 ou para o Comitê de Ética do CCM: Centro de Ciências Médicas, 3º andar, sala 14 - Cidade Universitária - Campus I, Universidade Federal da Paraíba, CEP: 58051-900 - Bairro Castelo Branco - João Pessoa - PB Telefone: (83) 3216.7619 E-mail: [comitedeetica@ccm.ufpb.br](mailto:comitedeetica@ccm.ufpb.br)

## ANEXO II - ANTOLOGIAS TEMÁTICAS

### Tema 1: Relações de gênero e Violência contra a Mulher

#### Aramides Florença

Quando cheguei à casa de Aramides Florença, a minha igual estava assentada em uma pequena cadeira de balanço e trazia, no colo, um bebê que tinha a aparência de quase um ano.

Esta é a minha criança, - me disse a mãe, antes de qualquer outra palavra -, o meu bem-amado. O nome dele é Emildes Florença.

E susteve a criança em minha direção, como se fosse me oferecer um presente. O menininho sorriu para mim, percebi que alguns dentinhos enfeitavam a sua pequenina boca e reconheci no gesto dele um aceno de boas vindas. Por uns momentos me esqueci da mãe e me perdi na contemplação do filho. Ele começou a balbuciar algo que parecia uma cantiga. Aramides me olhou, dizendo, feliz, que o seu filho pronunciava sempre os mesmos sons, desde que o pai dele havia partido, há quase um ano, quando o bebê tinha somente alguns dias de vida. Eu percebi, intrigada, que, tanto pelos sons, como pela expressão de rosto e movimentação de corpo do menininho, o melodioso balbucio infantil se assemelhava a uma alegre canção. Teria a criança, tão novinha, - pensei mais tarde, quando ouvi a história de Aramides Florença, -se rejubilado também com a partida do pai? Só a mãe, só a mulher sozinha, lhe bastava?

Aramides Florença buscava ser o alimento do filho. E, literalmente, era. O menino só se nutria do leite materno. Sopinha que pediatra havia recomendado, e que mãe preparava cuidadosamente, bebê mal provava, recusando cantava, dançava, sorria. Ele também fazia festas à festa da mãe. Mas quanto ao aceite da comidinha, nada. O pediatra insistia para que ela deixasse a criança padecer um pouco de fome. Aramides detestou a brutalidade da sabedoria pediátrica; entretanto, cumpriu o conselho. Passou quase um dia sem amamentar a criança. No final da tarde, seios jorravam láctea aflição, que lhe empapava toda veste, enquanto o pequeno faminto jazia triste, sem choro sequer, quieto no bercinho. Subversivamente, a mãe descumpriu a ciência médica e ofereceu os seios ao bebê. E, desde então, uma peleja, a única, ameaçava cotidiano dos dois. Não mais com sacrifício da fome, que essa arma Aramides considerava suja. Preferia jogo da sedução, dança, música, mas esperteza infantil era também grande. E o jogo que o filho fazia, emparelhado ao dela, mais sedutor. A vitória sempre pertencia ao pequeno. Entretanto, nem sempre assim, antes havia a figura do pai por perto.

O nome do pai do menino desconheço, pois Aramides Florença só referia ao homem que havia partido como “o pai de Emildes”, ou como “o pai de meu filho”.

Florença tivera uma gestação feliz. Ter um filho havia sido uma escolha que ela fizera desde mocinha, mas que vinha adiando sempre. Vivia a espera de um encontro, em que o homem certo lhe chegaria, para ser o seu companheiro e pai de seu filho. Um dia, realmente esse homem apareceu. Foram felizes no namoro. E mais felizes quando decidiram ficar juntos. Ela, chefe do departamento de pessoal de uma promissora empresa; ele, funcionário de um grande banco. Sem muitas preocupações e apertos econômicos, conseguiram montar um modesto, mas confortável, apartamento. A vida seguia conforme as expectativas dos dois. A gravidez desejada logo aconteceu. Sentindo-se bem-aventurados, se rejubilaram quando o exame de urina deu positivo. Desde então, os dois grávidos mais felizes prometeram ser, para repartirem a felicidade com a criança que estava por vir. Não tinham preferência quanto ao sexo e, a cada vez que a gestante se deitava para fotografar o bebê, ainda morador da casa interna da mãe, o casal repetia a uma só voz para o médico:

– Não nos diga o sexo da criança, queremos experimentar a surpresa.

E, durante os nove meses, vivenciaram as ex citações dos parentes e amigos em seus prognósticos. Um enxoval multicor foi preparado para atender se menina ou se menino fosse.

Jogos de adivinhas, entre tanto, eram realizados pelas pessoas que participavam da intimidade do casal. Garfos e colheres se tornavam objetos adivinhatórios nos lugares onde a mãe deveria assentar-se. Se procurar cadeira onde está o garfo é um menino... Se buscar a da colher... O ânimo dela também era lido como vestígio de indicação do sexo do rebento. Mais preguiça ou sono indicava o bebê como sendo do sexo feminino. Gravidez de menina – diziam algumas pessoas, a gestante fica mais preguiçosa, mais sono lenta. O corpo da grávida também distinguia o sexo de quem ali dentro morava. Não havia quem não tivesse um olhar de lince, mais potente do que o da ultrassonografia, que, ao contemplar o formato da barriga de Aramides, não conseguisse emitir as suas certezas adivinhatórias. É uma menina diziam algumas vezes. Veja como a barriga dela está arredondada, copiando a lua. É um menino - arriscavam outras afirmações -, barriga pontiaguda como uma lança, um membro em riste... De prognósticos em prognósticos surgiram as previsões de gêmeos. Duas meninas... Dois meni nos... Um casal... Os grávidos se deixavam contaminar igualmente a cada profecia, até o surgimento de outra, no instante seguinte. Enquanto isso, a criança, exímia nadadora, bulia incessantemente na bolha d'água na terna. O pai, embevecido e encabulado com o milagre que ele também fazia acontecer, repartia os seus mil sorrisos ao lado da mãe. E mais se desmanchava em alegrias, quando percebia, com o toque de mão ou com o encostar do corpo no ventre engrandecido da mulher, a vital movimentação da criança. Desse modo, o feliz casal seguia e media ansioso o tempo, à espera da hora maior.

Um dia, algo dolorido no ventre de Aramides inaugurou uma perturbação entre os dois. Já estavam deitados, ela virava para lá e para cá, procurando uma melhor posição para encaixar a barriga e, no lugar em que se deitou, seus dedos esbarraram-se em algo estranho. Lá estava um desses aparelhos de barbear, em que se acopla a lâmina na hora do uso. Com dificuldades para se erguer, gritou de dor. Um filete de sangue escorria de uns dos lados de seu ventre. Aramides não conseguiu entender a presença daquele objeto estranho em cima da cama. Havia dias que o barbeador elétrico de seu companheiro havia estragado e ele estava usando um daqueles antigos. O homem, pai do filho de Aramides Florença, não soube explicar a presença do objeto ali. Talvez tivesse sido na hora em que ele foi preparar a cama dos dois... Talvez ele estivesse com o aparelho na mão. Talvez... Quem sabe...

Quase três semanas após o acontecido, outro fato veio causar mais uma inquietação, e um ligeiro, ligeiríssimo mal-estar na confiança que Aramides depositava em seu homem. Entre os dois – me dizia ela –, desde quando se conheceram, nunca havia tido um momento sequer de suspeição de um para com o outro. Mas, em uma noite, quando o corte da lâmina de barbear ainda ardia no ventre de Aramides, foi mais um episódio aconteceu. Estava ela no último mês de gestação, quando meio sonolenta, já de camisola, mas ainda de pé, narcisicamente se contemplava no espelho do banheiro. Estava inebriada com a mudança do próprio corpo. Tudo nela aumentara. O volume de cabelos, a sobrancelha e até uma pequena verruga debaixo do braço. Pelo espelho, viu o seu homem se aproximar cautelosamente. Adivinhou o abraço que dele receberia por trás. Fechou os olhos e gozou antecipadamente o carinho das mãos do companheiro em sua barriga. Só que, nesse instante, gritou de dor. Ele, que pouco fumava, e principalmente se estivesse na presença dela, acabara de abraçá-la com o cigarro aceso entre os dedos. Foi um gesto tão rápido e tão violento que o cigarro foi macerado e apagado no ventre de Aramides. Um ligeiro odor de carne queimada invadiu o ar. Por um ínfimo momento, ela teve a sensação de que o gesto dele tinha sido voluntário. A bolha que se formou no ventre de Aramides dias depois vazou. Vazou antes da bolsa guardadora de seu filho escorrer copiosamente por sua perna abaixo, pré-anunciando que o seu bebê já estava a caminho.

As horas antecessoras ao parto foram momentos de intensa aflição para o pai de seu filho dizia Aramides tremendo, o homem ligou para um amigo, pedindo-lhe que os levasse ao hospital, pois ele estava tão nervoso que não conseguiria dirigir. E, quando o médico lhe perguntou se ele iria assistir ao parto e fotografá-lo, ele apenas respondeu que a sua coragem

masculina não lhe permitia tal proeza. Foi um parto rápido me afirmou Aramides. Emildes escorregou logo-logo de dentro de mim.

Mãe, pai e filho felizes, no outro dia, deixaram o hospital. Sagrada a família! - o homem repetia cheio de júbilos a louvação de sua trindade: ele, a mulher e o filho. Os primeiros dias foram só solicitude da par te dele. Tanto era o desvelo, tanta era água trazida na peneira, que Aramides, a rainha-mãe, esqueceu por completo as dores e a tênue desconfiança vividas anteriormente. Na deslembração, ficou dissimulado o doer da lâmina na cama a lhe resfolegar na barriga. E a dolorosa ardência do cigarro aceso esmagado em seu ventre também buscou se alojar no esquecimento. Tudo tinha sido atordoamento de alguém que experimentava pela primeira vez a sensação de paternidade. Com certeza, tudo tinha sido atrapalhação de marinheiro de primeira viagem...

Passadas as duas primeiras semanas, uma noite, já deitados, o homem, olhando para o filho no berço, perguntou a Aramides, quando ela novamente seria dele, só dele. A indagação lhe pareceu tão despropositada, que ela não conseguiu responder, embora tenha percebido o tom ciumento da pergunta. Um silêncio sem lugar se instalou entre os dois. Aramides desejou que o bebê acordasse chorando, mas ele ressonava tranquilo. Buscando apaziguar a insegurança do homem, ela se aconchegou a ele, que levantou rispidamente. E foi tão violento o bater de porta, quando ele abandonou o quarto, que o bebê, antes tão em paz, acordou chorando.

Cenas mais ou menos semelhantes voltaram a acontecer entre os três várias vezes. Um medo começou a rondar o coração e o corpo de Aramides. Antes, o olhar caloroso e convidativo do homem, que tanto lhe agradava, e a que ela correspondia de bom grado, com sentimentos de pré-gozo, passou a incomodá-la. Já não era mais um olhar sedutor, como fora inclusive durante quase toda a gravidez, e sim uma mirada de olhos como se ele quisesse agarrá-la à força. O bebê, ainda na fase de ser o corpo extensivo da mãe, com poucos dias de vida cá fora, parecia experimentar a mesma sensação de incômodo; abria-se em pranto, mesmo estando no colo da mãe, quando pressentia a aproximação do pai. O homem deixou de ter as palavras de júbilos em louvação à trindade, à qual ele pertencia. A família não lhe parecia mais sagrada. Não mais exultava diante da mulher e do filho.

Um dia, a sutil fronteira da comedida paz, que nos últimos tempos reinava entre o homem e a mulher, se rompeu. O dique foi rompido. À mostra, o engano velado, que se instalara entre os dois desde a gravidez, e que ambos tentavam ignorar, ganhou corpo concreto. E foi por meio do corpo concreto dos dois que a eclosão se deu.

Estava eu amamentando o meu filho - me disse Aramides enfatizando o sentido da frase, ao pro nunciar pausadamente cada palavra - quando o pai de Emildes chegou. De chofre arrancou o menino de meus braços, colocando-o no bercinho sem nenhum cuidado. Só faltou arremessar a criança. Tive a impressão de que tinha sido esse o desejo dele. No mesmo instante, eu já estava de pé, agarrando-o pelas costas e gritando desamparadamente. Ninguém por perto para socorrer o meu filho e a mim. Numa sucessão de gestos violentos, ele me jogou sobre nossa cama, rasgando minhas roupas e tocando violentamente com a boca um dos meus seios que já estava descoberto, no ato de amamentação de meu filho. E, dessa forma, o pai de Emildes me violentou. E, em mim, o que ainda doía um pouco pela passagem de meu filho, de dor aprofundada sofri, sentindo o sangue jorrar. Do outro seio, o que ele não havia tocado, pois defensivamente eu conseguira cobrir com parte do lençol, eu sentia o leite irromper. Nunca a boca de um homem, como todo o seu corpo, me causara tanta dor e tanto asco, até então. E, inexplicavelmente, esse era o homem. Aquele que eu havia escolhido para ser o meu e com quem eu havia compartilhado sonhos, desejos, segredos, prazeres... E, mais do que isso, havia deixado conceber em mim, um filho. Era esse o homem, que me violentava, que machucava meu corpo e a minha pessoa, no que eu tinha de mais íntimo. Esse homem estava me fazendo coisa dele, sem se importar com nada, nem com o nosso filho, que chorava no berço ao lado.

E quando ele se levantou com o seu membro murcho e satisfeito, a escorrer o sangue que jorrava de mim, ainda murmurou entre os dentes que não me queria mais, pois eu não havia sido dele, como sempre fora, nos outros momentos de prazer.

(In: EVARISTO, 2016, p. 9-18)

### **Não vou mais lavar os pratos**

Não vou mais lavar os pratos.  
 Nem limpar a poeira dos móveis.  
 Sinto muito.  
 Comecei a ler.  
 Abri outro dia um livro e uma semana depois decidi.  
 Não levo mais o lixo para a lixeira.  
 Nem arrumo mais a bagunça das folhas no quintal.  
 Sinto muito.  
 Depois de ler percebi a estética dos pratos, a estética dos traços, a ética, a estática.  
 Olho minhas mãos bem mais macias que antes e sinto que posso começar a ser a todo instante.  
 Sinto.  
 Agora sinto qualquer coisa.  
 Não vou mais lavar os tapetes.  
 Tenho os olhos rasos d'água.  
 Sinto muito. Agora que comecei a ler quero entender o porquê, por que e o por que existem coisas. Eu li, e li, e li... Eu até sorri e deixei o feijão queimar.  
 E olha que feijão sempre demora para ficar pronto...  
 Considere que os tempos agora são outros...  
 Ah,  
 esqueci de dizer: não vou mais.  
 Resolvi ficar um tempo comigo.  
 Resolvi ler sobre o que se passa conosco.  
 Você nem me espere, você nem me chame.  
 Não vou.  
 De tudo o que jamais li, de tudo o que entendi, você foi o que passou.  
 Passou do limite, passou da medida, passou do alfabeto.  
 Desalfabetizou.  
 Não vou mais lavar as coisas e encobrir as sujeiras inteiras, nem limpar a poeira e espalhar o pó  
 daqui para ali e de lá para cá.  
 Desinfetarei minhas mãos.  
 Depois de tantos anos alfabetizada, aprendi a ler.  
 Sendo assim não lavo mais nada e olho a poeira no fundo do copo.  
 Vejo que sempre chega o momento de sacudir, de investir, de traduzir.  
 Não lavo mais os pratos.  
 Li a assinatura de minha lei áurea.  
 Escrita em negro maiúsculo, em letras tamanho 18, espaço duplo.  
 Aboli.  
 Não lavo mais os pratos.  
 Quero travessas de prata, cozinha de luxo e jóias de ouro.  
 Legítimas.  
 Está decretada a Lei Áurea.

(SOBRAL, Cristiane)

### **Aviso da Lua que Menstrua**

Moço, cuidado com ela!

Há que se ter cautela com esta gente que menstrua...

Imagine uma cachoeira às avessas:

Cada ato que faz, o corpo confessa.

Cuidado, moço

Às vezes parece erva, parece hera

Cuidado com essa gente que gera

Essa gente que se metamorfoseia

Metade legível, metade sereia.

Barriga cresce, explode humanidades

E ainda volta pro lugar que é o mesmo lugar

Mas é outro lugar, aí é que está:

Cada palavra dita, antes de dizer, homem, reflita..

Sua boca maldita não sabe que cada palavra é ingrediente

Que vai cair no mesmo planeta panela.

Cuidado com cada letra que manda pra ela!

Tá acostumada a viver por dentro,

Transforma fato em elemento

A tudo refoga, ferve, frita

Ainda sangra tudo no próximo mês.

Cuidado moço, quando cê pensa que escapou

É que chegou a sua vez!

Porque sou muito sua amiga

É que tô falando na "vera"

Conheço cada uma, além de ser uma delas.

Você que saiu da fresta dela

Delicada força quando voltar a ela.

Não vá sem ser convidado

Ou sem os devidos cortejos..

Às vezes pela ponte de um beijo

Já se alcança a "cidade secreta"

A atlântida perdida.

Outras vezes várias metidas e mais se afasta dela.

Cuidado, moço, por você ter uma cobra entre as pernas

Cai na condição de ser displicente

Diante da própria serpente

Ela é uma cobra de avental

Não despreze a meditação doméstica

É da poeira do cotidiano

Que a mulher extrai filosofando

Cozinhando, costurando e você chega com mão no bolso

Julgando a arte do almoço: eca!...

Você que não sabe onde está sua cueca?

Ah, meu cão desejado  
Tão preocupado em rosnar, ladrar e latir  
Então esquece de morder devagar  
Esquece de saber curtir, dividir.  
E aí quando quer agredir  
Chama de vaca e galinha.  
São duas dignas vizinhas do mundo daqui!  
O que você tem pra falar de vaca?  
O que você tem eu vou dizer e não se queixe:  
Vaca é sua mãe. de leite.  
Vaca e galinha...  
Ora, não ofende. enaltece, elogia:  
Comparando rainha com rainha  
Óvulo, ovo e leite  
Pensando que está agredindo  
Que tá falando palavrão imundo.  
Tá, não, homem.  
Tá citando o princípio do mundo!

(LUCINDA, Elisa.)

curar começa quando  
dizemos nossas verdades  
será que é mesmo o mercúrio retrógrado  
a lua em câncer  
o sol em capricórnio  
a correria, a distância  
a rotina, o passado  
ou é só você  
que não consegue bancar  
o que está sentindo?

caminho inviável e perigoso  
esse de se prestar a reverter erros alheios  
cuide do seu coração fértil  
seja vitória-régia  
que sabe quando dá flor  
se dedique a lutar  
por você  
(LEÃO, 2019, p. 9)

**Tema 2: Alimentação saudável, segurança alimentar e territorialidade**

**MORTE E VIDA SEVERINA****O RETIRANTE EXPLICA AO LEITOR QUEM É E A QUE VAI**

— O meu nome é Severino,  
não tenho outro de pia.  
Como há muitos Severinos,  
que é santo de romaria,  
deram então de me chamar  
Severino de Maria;  
como há muitos Severinos  
com mães chamadas Maria,  
fiquei sendo o da Maria  
do finado Zacarias.  
Mas isso ainda diz pouco:  
há muitos na freguesia,  
por causa de um coronel  
que se chamou Zacarias  
e que foi o mais antigo  
senhor desta sesmaria.  
Como então dizer quem fala  
ora a Vossas Senhorias?  
Vejamos: é o Severino  
da Maria do Zacarias,  
lá da serra da Costela,  
limites da Paraíba.  
Mas isso ainda diz pouco:  
se ao menos mais cinco havia  
com nome de Severino  
filhos de tantas Marias  
mulheres de outros tantos,  
já finados, Zacarias,  
vivendo na mesma serra  
magra e ossuda em que eu vivia.  
Somos muitos Severinos  
iguais em tudo na vida:  
na mesma cabeça grande  
que a custo é que se equilibra,  
no mesmo ventre crescido  
sobre as mesmas pernas finas,  
e iguais também porque o sangue  
que usamos tem pouca tinta.  
E se somos Severinos  
iguais em tudo na vida,  
morremos de morte igual,  
mesma morte severina:  
que é a morte de que se morre  
de velhice antes dos trinta,  
de emboscada antes dos vinte,  
de fome um pouco por dia  
(de fraqueza e de doença

é que a morte severina  
 ataca em qualquer idade,  
 e até gente não nascida).  
 Somos muitos Severinos  
 iguais em tudo e na sina:  
 a de abrandar estas pedras  
 suando-se muito em cima,  
 a de tentar despertar  
 terra sempre mais extinta,  
 a de querer arrancar  
 algum roçado da cinza.  
 Mas, para que me conheçam  
 melhor Vossas Senhorias  
 e melhor possam seguir  
 a história de minha vida,  
 passo a ser o Severino  
 que em vossa presença emigra.

(MELO NETO, 2009, p. 99-101)

### **A TERRA É NATURÁ**

Sinhô dotô, meu ofiço  
 É servi ao meu patrão.  
 Eu não sei fazê comiço,  
 Nem discuço, nem sermão;  
 Nem sei as letra onde mora,  
 Mas porém, eu quero agora  
 Dizê, com sua licença,  
 Uma coisa bem singela,  
 Que a gente pra dizê ela  
 Não percisa de sabença.

Se um pai de famia honrado,  
 Morre, dexando a famia,  
 Os seus fiinho adorado  
 Por dono da moradia,  
 E aqueles irmão mais véio,  
 Sem pensá nos Evangéio,  
 Contro os novo a toda hora  
 Lança da inveja o veneno  
 Inté botá os mais pequeno  
 Daquela casa pra fora.

Disso tudo o resurtado  
 Seu dotô sabe a verdade,  
 Pois, logo os prejudicado  
 Recorre às oturidade;  
 E no chafurdo infeliz  
 Depressa vai o juiz  
 Fazê. a paz dos irmão  
 E se ele fô justicêro

Parte a casa dos herdêro  
Pra cada quá seu quinhão.

Seu dotô, que estudou munto  
E tem boa inducação,  
Não ignore este assunto  
Da minha comparação,  
Pois este pai de famia  
É o Deus da Soberania,  
Pai do sinhô e pai meu,  
Que tudo cria e sustenta,  
E esta casa representa  
A terra que Ele nos deu.

O pai de famia honrado,  
A quem tô me referindo,  
É Deus nosso Pai Amado  
Que lá do Céu tá me uvindo,  
O Deus justo que não erra  
E que pra nós fez a terra,  
Este praneta comum;  
Pois a terra com certeza  
É obra da natureza  
Que pertence a cada um.

Esta terra é como o Só  
Que nace todos os dia  
Briando o grande, o menó  
E tudo que a terra cria.  
O só quilarêa os monte,  
Tombém as água das fonte,  
Com a sua luz amiga,  
Potrege, no mesmo instante,  
Do grandaião elefante  
A pequenina formiga.

Esta terra é como a chuva,  
Que vai da praia a campina,  
Móia a casada, a viúva,  
A véia, a moça, a menina.  
Quando sangra o nevuêro,  
Pra conquistá o aguacêro  
Ninguém vai fazê fuxico,  
Pois a chuva tudo cobre,  
Móia a tapera do pobre  
E a grande casa do rico.

Esta terra é como a lua,  
Este foco prateado  
Que é do campo até a rua,  
A lampa dos namorado;  
Mas, mesmo ao véio cacundo,  
Já com ar de moribundo  
Sem amô, sem vaidade,  
Esta lua cô de prata

Não lhe dêxa de sê grata;  
Lhe manda quilaridade.

Esta terra é como o vento,  
O vento que, por capricho  
Assopra, as vez, um momento,  
Brando, fazendo cuchicho.  
Otras vez, vira o capêta,  
Vai fazendo piruêta,  
Roncando com desatino,  
Levando tudo de móio  
Jogando arguêro nos óio  
Do grande e do pequenino.

Se o orguiôso pudesse  
Com seu rancô desmedido,  
Tarvez até já tivesse  
Este vento repartido,  
Ficando com a viração  
Dando ao pobre o furacão;  
Pois sei que ele tem vontade  
E acha mesmo que percisa  
Gozá de frescô da brisa,  
Dando ao pobre a tempestade.  
Pois o vento, o só, a lua,  
A chuva e a terra também,  
Tudo é coisa minha e sua,  
Seu dotô conhece bem.  
Pra se sabê disso tudo  
Ninguém precisa de istudo;  
Eu, sem escrevê nem lê,  
Conheço desta verdade,  
Seu dotô, tenha bondade  
De uvi o que vô dizê.

Não invejo o seu tesoro,  
Sua mala de dinhêro  
A sua prata, o seu ôro  
o seu boi, o seu carnêro  
Seu repôso, seu recreio,  
Seu bom carro de passeio,  
Sua casa de morá  
E a sua loja surtida,  
O que quero nesta vida  
É terra pra trabaiá.

Iscute o que tô dizendo,  
Seu dotô, seu coroné:  
De fome tão padecendo  
Meus fio e minha muié.  
Sem briga, questão nem guerra,  
Meça desta grande terra  
Umas tarefa pra eu!  
Tenha pena do agregado  
Não me dêxe deserddado  
Daquilo que Deus me deu.

(ASSARÉ, 1999, p. 154)

### Um Pé de Milho

Os americanos, através do radar, entraram em contato com a Lua, o que não deixa de ser emocionante. Mas o fato mais importante da semana aconteceu com o meu pé de milho.

Aconteceu que, no meu quintal, em um monte de terra trazida pelo jardineiro, nasceu alguma coisa que podia ser um pé de capim - mas descobri que era um pé de milho. Transplantei-o para o exíguo canteiro da casa. Secaram as pequenas folhas; pensei que fosse morrer. Mas ele reagiu. Quando estava do tamanho de um palmo, veio um amigo e declarou desdenhosamente que aquilo era capim. Quando estava com dois palmos, veio um outro amigo e afirmou que era cana.

Sou um ignorante, um pobre homem da cidade. Mas eu tinha razão. Ele cresceu, está com dois metros, lança suas folhas além do muro e é um esplêndido pé de milho. Já viu o leitor um pé de milho? Eu nunca tinha visto. Tinha visto centenas de milharais - mas é diferente.

Um pé de milho sozinho, em um canteiro espremido, junto do portão, numa esquina de rua - não é um número numa lavoura, é um ser vivo e independente. Suas raízes roxas se agarram no chão e suas folhas longas e verdes nunca estão imóveis. Detesto comparações surrealistas - mas na lógica de seu crescimento, tal como vi numa noite de luar, o pé de milho parecia um cavalo empinado, de crinas ao vento e em outra madrugada, parecia um galo cantando.

Anteontem aconteceu o que era inevitável, mas que nos encantou como se fosse inesperado: meu pé de milho pendoou. Há muitas flores lindas no mundo, e a flor de milho não será a mais linda. Mas aquele pendão firme, vertical, beijado pelo vento do mar, veio enriquecer nosso canteirinho vulgar com uma força e uma alegria que me fazem bem. É alguma coisa que se afirma com ímpeto e certeza. Meu pé de milho é um belo gesto da terra. Eu não sou mais um medíocre homem que vive atrás de uma chata máquina de escrever: sou um rico lavrador da rua Júlio de Castilhos.

(BRAGA, Rubem. **Um Pé de Milho**. Rio de Janeiro: Record, 2003.)

### **Doces Ervas**

Eu plantaria um pé de erva doce  
 Se dono dessa terra eu fosse.  
 Eu plantaria um pé de agrião,  
 Se dono eu fosse desse chão. (BIS)

E plantaria majeriroba,  
 E plantaria manjericão,  
 Pimenta d'água eu plantaria,  
 Eu plantaria pinha e pinhão

E plantaria pro meu consumo  
 Flores e frutos e erva cidreira,  
 E capim sando por todo canto,  
 Por todo canto erva cidreira

Uma doce, outra amarga,  
 Quebra-pedra e arruda,  
 Hortelã da folha larga,  
 Hortelã da folha miúda (BIS)

(ALVES, sd, on line)

### **Respeita o Agro**

Quem conta os copo que a gente bebe  
 Não tem base e nem mede as sementes que a gente plantou  
 Quem se incomoda com o som da minha camionete  
 É que não viu o barulho que faz meu trator

Aqui o engarrafamento é de boi  
 O arroba da internet, aqui é de gado  
 Agora eu tô tranquilo, então partiu, já foi  
 A soja desse ano deixou nós folgado

Nós é brabo  
 Nós é mato  
 Quer falar, fala de mim  
 Mas tem que respeitar o AGRO

Pode falar de nós  
 Mas não bate de frente  
 Nós é colheitadeira por riba de semente

É da farra pra lida, é da lida pra farra  
 Pode parar tudo, mas o AGRO nunca para!

(VITTOR, et all, sd, on line)

### **Tema 3: Religiosidades**

"Eu não falo amém quando falo com meu senhor.  
 Desculpa se é em outra língua.  
 Okê Arô

Meu santo fala Yoùrubá  
 E não latim  
 Ora Yê Yê Ô  
 Ogunhê  
 Odoyá  
 Obá xirê Obá  
 Kaô kabecilê  
 Esse dialeto eu sei pronunciar muleque  
 Mas infelizmente não tinha essa opção na FUVEST  
 Macumba?  
 Só se for em dia de Santo  
 E eu tiver que tocar a cabaça até de manhã.  
 Sou sim macumbeiro  
 Mas se você for da gira  
 Pode me chamar de ogã.  
 "Chuta que é macumba"  
 Chuta mesmo, chuta sim,  
 Até porque  
 O Egum corre atrás de você  
 E não de mim.  
 Já pensou  
 Se eu decido  
 Me vingar de você?  
 Dar cigarro e cachaça de encruzilhada  
 Pra você fumar e beber?  
 Já que você não acredita  
 Nada ia acontecer.  
 Aí sim irão entender  
 O que a "esquerda" pode fazer.  
 Meu Tranca Ruas  
 Me destrancou de uma prisão  
 Que eles chamam de instituição de educação.  
 Ajudei a ocupar a minha escola sim  
 Parecia até que tinha baixado o Exu Mirim.

Agora aguenta  
 E essa é pra esse bando de infeliz  
 Pois quando eu inventar o meu livro de história  
 Vai ser com a minha raiz"

(PENTEADO, sd, on line)

### **Ponto de PomboGira**

Dói, dói dói dói dói  
 Um amor faz sofrer  
 "Desamor faz chorar"  
 Dói, dói dói dói dói  
 Um amor faz sofrer  
 "Desamor faz chorar"

Quem tem um amor tem tudo  
Quem tem dois nada tem  
Quem tem um amor tem tudo  
Quem tem dois nada tem  
Hoje ando pelo mundo  
E não amo mais ninguém

Dói, dói dói dói dói  
Um amor faz sofrer  
"Desamor faz chorar"  
Dói, dói dói dói dói  
Um amor faz sofrer  
"Desamor faz chorar"

Quem é você pra deitar na minha cama  
Papagaio come milho  
Periquito leva fama  
Dói, dói dói dói dói  
Um amor faz sofrer  
"Desamor faz chorar"  
Dói, dói dói dói dói  
Um amor faz sofrer  
"Desamor faz chorar"

No tempo que ela tinha dinheiro  
Os homens queriam lhe amar  
Mas hoje o dinheiro acabou  
A velhice chegou, ela se põe a chorar

Dói, dói dói dói dói  
Um amor faz sofrer  
"Desamor faz chorar"  
Dói, dói dói dói dói  
Um amor faz sofrer  
"Desamor faz chorar".

Te dei amor Te dei carinho  
Te dei uma rosa  
Tirei os espinhos  
Dói, dói dói dói dói  
Um amor faz sofrer  
"Desamor faz chorar".  
Dói, dói dói dói dói  
Um amor faz sofrer  
"Desamor faz chorar".

(autor desconhecido. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=1aWPq9W350Q>  
Acesso em: 20/01/2024)

### **Ciranda Lunar**

Nina Ferreira

Agora vejo  
Meus pés como raízes  
Agora vejo  
Em meus cabelos folhagens  
Vejo que verte  
De mim sagrada seiva  
Posso dar frutos  
Com doçura e coragem  
Vejo crescer  
Em mim a consciência  
Do que eu sou  
E do que posso ser  
Vejo as mulheres  
De minha ascendência  
Vejo as flores  
Do meu alvorecer  
É grande e bela  
A teia luminosa  
É tão sagrada  
A poderosa força  
Nesta ciranda  
Tão linda e formosa  
Baila a menina  
A senhora e a moça  
Esta ciranda  
É grande e poderosa  
A sua luz  
Vem nos abençoar  
E tem a lua  
Como Mãe preciosa  
Por isso a chamo  
A ciranda lunar

(FERREIRA, Nina. In: LIMEIRA, Ana Regina. No Ventre da Mata (show). Disponível em:  
<https://www.youtube.com/watch?app=desktop&v=8H1GYUi7XZ8> . Acesso em novembro:  
20/11/2023)

### **Tema 4: Amor**

**MONTE CASTELO**

Ainda que eu falasse a língua do homens  
E falasse a língua do anjos, sem amor eu nada seria

É só o amor, é só o amor  
Que conhece o que é verdade  
O amor é bom, não quer o mal  
Não sente inveja ou se envaidece

O amor é o fogo que arde sem se ver  
É ferida que dói e não se sente  
É um contentamento descontente  
É dor que desatina sem doer

Ainda que eu falasse a língua dos homens  
E falasse a língua do anjos, sem amor eu nada seria  
É um não querer mais que bem querer  
É solitário andar por entre a gente

É um não contentar-se de contente  
É cuidar que se ganha em se perder  
É um estar-se preso por vontade  
É servir a quem vence, o vencedor

É um ter a quem nos mata a lealdade  
Tão contrário a si é o mesmo amor

Estou acordado e todos dormem  
Todos dormem, todos dormem

Agora vejo em parte  
Mas então veremos face a face  
É só o amor, é só o amor  
Que conhece o que é verdade  
Ainda que eu falasse a língua dos homens  
E falasse a língua do anjos, sem amor eu nada seria

(RUSSO, Renato. 1989, disponível on line:

**SEGURA NA MINHA MÃO**

O amor é sentido por gestos, por afectos, não por palavras em vão.  
o amor é sentido pelas ausências,  
pela dor que é do outro e passa a ser nossa.  
pelo medo do outro partir.  
amor é dar o ombro ao outro para se deitar, para descansar, quando a vida parece fugir.  
é anularmo-nos para quem precisa de nós,  
amor não é descartar, mentir, fugir, fingir.  
o nosso relógio deixa de fazer sentido deixa de marcar o tempo, amar é dizer estou aqui  
deita a tua alma na minha que abraçarei o teu coração,  
para que eu possa sentir  
cada batimento da tua vida, da tua existência.

amor é viver do outro e no outro.

(SULTUANE, 2017, p. 66)

## QUE DÁ VOZ AO MEU CORAÇÃO

Pensar na palavra amor é dar voz ao coração.  
 numa linguagem profunda que ressoa em todo o meu  
 corpo apaixonado, é muito pouco.  
 Porque a palavra amor soa como o toque de uma harpa indiana,  
 o suave e articulado gemido de uma flauta andina, ou tudo  
 o que é magnífico, belo e único que comove a minha alma e  
 me altera, me modifica e me torna estranha dentro do meu  
 corpo apaixonado, forçando a procurar-me através de ti,  
 numa viagem sem roteiro, nem objectivo,  
 apenas com a certeza de que tenho medo da palavra  
 que dá voz ao meu coração.

(SULTUANE, 2017, 70)

## VOZES-MULHERES

### Conceição Evaristo

A voz de minha bisavó  
 ecoou criança  
 nos porões do navio.  
 Ecoou lamentos  
 de uma infância perdida.

A voz de minha avó  
 ecoou obediência  
 aos brancos-donos de tudo.

A voz de minha mãe  
 ecoou baixinho revolta  
 no fundo das cozinhas alheias  
 debaixo das trouxas  
 roupagens sujas dos brancos  
 pelo caminho empoeirado  
 rumo à favela

A minha voz ainda  
 ecoa versos perplexos  
 com rimas de sangue  
 e  
 fome.

A voz de minha filha  
 recolhe todas as nossas vozes  
 recolhe em si  
 as vozes mudas caladas  
 engasgadas nas gargantas.

A voz de minha filha  
 recolhe em si  
 a fala e o ato.  
 O ontem – o hoje – o agora.  
 Na voz de minha filha  
 se fará ouvir a ressonância  
 O eco da vida-liberdade.

(EVARISTO, , p. 24-25)

## **ORDEM NATURAL DAS COISAS**

### ***Emicida***

A merendeira desce, o ônibus sai  
 Dona Maria já se foi, só depois é que o sol nasce  
 De madrugada que as aranha desce no breu  
 E amantes ofegantes vão pro mundo de Morfeu

E o sol só vem depois  
 O sol só vem depois  
 É o astro rei, okay, mas vem depois  
 O sol só vem depois

Anunciado no latir dos cães, no cantar dos galos  
 Na calma das mães, que quer o rebento cem por cento  
 E diz "leva o documento, Sam"  
 Na São Paulo das manhã que tem lá seus Vietnã  
 Na vela que o vento apaga, afaga quando passa  
 A brasa dorme fria e só quem dança é a fumaça  
 Orvalho é o pranto dessa planta no sereno  
 A lua já 'tá no Japão, como esse mundo é pequeno  
 Farellos de um sonho bobinho que a luz contorna  
 Dar um tapa no quartinho, esse ano sai a reforma  
 O som das criança indo pra escola convence  
 O feijão germina no algodão, a vida sempre vence  
 Nuvens curiosas, como são  
 Se vestem de cabelo crespo, ancião  
 Caminham lento, lá pra cima, o firmamento  
 Pois no fundo ela se finge de neblina  
 Pra ver o amor dos dois mundos

A merendeira desce, o ônibus sai  
 Dona Maria já se foi, só depois é que o sol nasce  
 De madrugada que as aranha desce no breu  
 E amantes ofegantes vão pro mundo de Morfeu

E o sol só vem depois  
 O sol só vem depois  
 É o astro rei, okay, mas vem depois  
 O sol só vem depois

A merendeira desce, o ônibus sai  
 Dona Maria já se foi, só depois é que o sol nasce  
 De madrugada que as aranha desce no breu  
 E amantes ofegantes vão pro mundo de Morfeu

E o sol só vem depois (só vem depois)  
 O sol só vem depois (o sol só vem depois)  
 É o astro rei, okay, mas vem depois  
 O sol só vem depois

(EMICIDA, 2019, *on line*)

## **Tema 5: Consciência negra, direitos humanos e cultura de paz**

### **UM PASSEIO COM A MORTE**

Eu geralmente falo pouco. Só quando necessário. E quando me pedem. Mas também sou precisa no que falo e faço. Não sou de meias palavras. Digo logo e pronto. Mas hoje vou ter que falar mais do que estou acostumada. Também, hoje trabalhei como nunca. E, depois de hoje, talvez eu nunca mais volte a trabalhar.

Em geral, exerço fascínio nos homens. Muitos me desejam mais do que a suas mulheres. Deve ser porque às vezes dou a eles o que elas não dão. Eles adoram meu corpo. Adoram mesmo. Me alisam como quando tocam uma mulher pela primeira vez. Mãos e olhos decoram cada centímetro de mim. Sinto os dedos percorrerem as mínimas curvinhas minhas. E eu nem aí pra eles. Sou fria sim, e daí? Na verdade, quando é preciso eu esquento, me rendo e faço o que eles querem. Tudo para dar eles a sensação de poder. Deixo que digam quem é que manda. Sou exibida, faço meu show. E tudo sai como é pra ser. Volto a ficar guardada. Não recatada. Nunca. Somente guardada.

Sou cara sim. Muito cara. Não sou para qualquer um, de jeito nenhum. Mas no fundo, eu já rodei na mão de todo tipo de homem. E até de algumas mulheres também. E posso dizer com toda a certeza que elas sabem me usar muito melhor. Elas sabem melhor para o que eu sirvo. Claro que sirvo para o prazer. A maioria dos homens vai insistir que sou mais necessária do que agradável. Eu prefiro achar que dou mais prazer do que sou útil.

Mas chega de filosofar sobre minha vida. Prefiro contar um pouco da minha história e como cheguei até aqui.

Como me tornei o que sou não importa. Só preciso contar o que fiz desde que fui usada pela primeira vez.

Fui comprada por um cara que já tinha outras como eu. Ele tinha licença e sabia manejar muito bem. Me testava e me levava para muitos lugares, mas fazia de tudo para não me exhibir. Ninguém sabia que eu andava com ele. Mas seu jeito de falar era arrogante. Parece que quando eu estava perto ele era mais homem. Eu atiçava aquela masculinidade toda. Era pra isso que eu

tava ali. Acho que foi pra isso que eu nasci. Ele sempre queria ter razão. E sabe como é: Onde a razão mais fala eu vou estar lá falando também. Mas nunca falei nessas horas, até o dia em que o matei.

Ele me levou a um restaurante e tomou todas ali mesmo. Nem era de esticar a balada e eu até achava que essa noite ia ser diferente. Mas quando saiu e pediu ao manobrista para buscar seu carro, senti logo que ele não tinha ido com a cara do rapaz. Como é para ser, esperei minha hora de falar. Quando chegou o carro, um arranhão no parachoque foi visto pela primeira vez. Uma palavra ou outra provocou uma reação em cadeia. Não demorou pra se ouvir uma ameaça e aquele moço não ficou acuado não. Tão corajoso ele era. Era jovem, mas tinha atitudes de homem feito. Tomou-me de um jeito brusco. O meu velho homem entrou no carro e tentou nos atropelar. Então não teve jeito. Comecei a falar. Meu primeiro homem morreu assim, depois de nem me usar.

Fugimos rápido. Fomos nos esconder num matagal. Estávamos sendo procurados eu sei. Eu não podia ser encontrada de jeito nenhum. Ficamos uma noite com uns amigos do meu novo macho. Percebi que ele tava assustado sim. Tudo tinha sido muito rápido e também não podíamos ficar ali por muito tempo. Mas com aqueles caras parecia tudo bem. Eu pelo menos estava tranquila. E tinha outras como eu por ali. Se precisasse, enfrentaríamos os policiais e eles iam correr bem rapidinho. Ou então enterrava eles lá mesmo. O importante era livrar o flagrante e mudar com frequência. Tanto que no dia seguinte, muito misturados, conseguimos sair da cidade. Foi fácil. Eu sou muito comum e me escondo fácil. Já meu novo amante tinha uma aparência que os policiais não confundem muito com o que se chama por aí de "bandido". Andamos de metrô lotado, ônibus para a zona leste, mototaxi e van. Circulamos à vontade. Engana-se quem diz que na cidade as pessoas vivem presas. A prisão dessas pessoas é outra. Não faço ideia do que signifique a palavra limite.

Chegamos numa cidade afastada e encontramos novos amigos dos amigos e conseguimos passar alguns bons dias sem problemas. Ninguém incomodado. Mas aqueles caras começaram a cobrar o preço pelo favor. E mandaram a gente trabalhar. Claro que fomos incorporados ao negócio deles. Imagine um serviço que não falta para quem queira. Foi o que fomos fazer. Pegamos alguns pacotes brancos e saímos para entregar para um cliente numa casa grande de muro alto, num bairro vizinho. Eles tinham emprestado uma moto pra gente. Mas meu macho era meio desatento e não percebeu que uns homens à paisana seguiam a gente.

Pegaram-nos de surpresa no retorno e nos renderam assim que chegamos. Éramos poucos para tentar um confronto e percebemos que não ia precisar de tiroteio. Afinal, estavam à paisana, não chegaram com tiro pra cima, voz de prisão e sirene. Renderam-nos e começamos a negociar os termos para continuarmos ali. Combinamos assim: eles levariam o dinheiro e o produto ficava. Tudo certo. Mas ao sair, um deles foi com a minha cara. E me levou sem cerimônias. Eu nem despedida quis. Vou pra onde há mais poder.

Meu novo lar era uma casa de família. No começo, fiquei escondida num guarda-roupa. Mas depois de uns dias, fui apresentada a uma moça. À principio me rejeitou e evitava pegar em mim. Mas aos poucos foi se acostumando e me pegando com mais gosto. Já nos víamos todo dia, mas eu não saía de casa. Até que um dia ela me levou pra passear. encontramos amigos e amigas e fui apresentada como uma grande novidade. Todos queriam me sentir, me pegar, fingir que me usavam. Eu não estava acostumada a me expor daquele jeito. Acabei falando.

Não estavam acostumados com sangue e cheiro de pólvora. Correram assustados. Gritaram. Fizeram ligações. Ambulância.

Eu voltei a me esconder, claro.

Histórias foram inventadas. Advogados ganharam dinheiro. Ninguém tinha morrido, afinal. Eu, escondida.

Assim fiquei por um bom tempo. Por incrível que pareça, um cachorro me encontrou. E seu dono, impressionado, me levou pra casa. Minha nova realidade era bem diferente de todas as outras que já tinha passado. Eu morava com meu novo homem num quarto meio escuro e cheio de cartazes estranhos, bandeiras e notícias coladas nas paredes. Ele ficava muito tempo no computador e quase não saía do quarto pra conversar com ninguém de fora. Passava mais tempo dormindo de dia do que de noite, e não era visitado. Apesar de cuidar de mim, não parecia que me usaria. Só limpava. Não me pegava daquele jeito que eu já estava acostumada. Não me mostrava pra ninguém. Não me levava para lugar algum. Só me limpava e me guardava.

Passamos meses assim. Até que um dia ele me alimentou. Fui guardada numa bolsa e saímos a passear. Essa era a primeira vez que não sabia bem para onde iria. Mas assim que saí da bolsa, ouvi muitos gritos, emocionados, aturdidos, desesperados, doloridos, esbaforidos, acovardados, rendidos, estilhaçados, apavorados, pisoteados, vencidos, abatidos. E eu falei. Falei como nunca antes. E como nunca antes vi o sangue escorrer entre corpos pequenos e frágeis e tímidos e frios e secos e amontoados e mortos.

Minha voz foi ouvida quinze vezes. Mas eu ainda seria ouvida uma última. Extensão do braço de meu homem perto do ouvido, falei-lhe como me despedindo de minha própria existência:

-- É aqui que acaba o teu torpor, e realmente começa a tua dor.

Somente isso aprendi da vida.

(DIAS, Plínio. Fonte: Arquivo pessoal)

## O HOMEM E SUA BALANÇA

Caminha um homem pela rua com sua balança de pesar peixe. No passado desse homem há uma prisão. Pagou seu crime. E caminha agora, de uma certa forma, livre, pelas ruas da cidade com sua balança de pesar peixe. Com os peixes, e a balança de cinco quilos com que os pesa à vista dos fregueses, esse homem ganha a vida dura. Vende bagres, vende sardinhas, vende cavalinhas. E vai vivendo, escamando a vida. Um dinheiro aqui, um dinheiro lá. Sem ponto fixo. Nômade como são nômades os peixes do mar. Às vezes, às quintas, a gente o vê numa ponta de feira na periferia. Outras vezes, aos sábados, ele escolhe um ponto de ônibus distante. Vive de peixes e de espinhas, as guelras abertas de sufoco.

Esse homem que vende peixes tem uma filha bem pequena. Pode-se dizer que está nascendo a filha. É frágil como a brisa. Um pedaço de gente. Um pedaço de sonho. Mas essa filha pequena e frágil é o pedaço melhor da vida do homem que vende peixe com sua balança de ferro. Nos olhos da criança brilha o luar, brilham as areias da praia, brilha o azul das Três Marias, brilha o Cruzeiro do Sul. Quando o homem chega à noite em casa com a balança, as mãos e a camiseta suada cheirando a peixe, o banho que o lava, o sabonete que esfrega no corpo cansado é para ficar outra vez limpo e perfumado para poder pegar nos braços o olhar da criança - sua filha.

Um dia a filha adoece. O homem não tem dinheiro e não tem peixes. Ele sai às ruas com a balança para vendê-la. Vai vender a balança na bacia das almas, trocá-la pelo direito de comprar remédios na farmácia. Caminha o homem pelas ruas com a balança de pesar peixe. Tem um comprador que lhe vai dar o dinheiro da salvação. Dinheiro não traz felicidade, bem sabe ele. Mas há uma filha doente, que se perca a balança, e todos os peixes do mar.

Nisso, para um carro escuro, dele descem homens com voz de autoridade. Querem saber, bem explicado, qual a origem e o destino da balança que o homem aflito carrega pelas ruas da cidade, em atitude suspeita. Tudo nesse homem é suspeito: o cheiro da camisa, a barba malfeita, o olhar assustado, a balança sem pescada.

O homem confessa a verdade:

- Amigos, ouvi esta coisa simples: sou um homem que pesa seu peixe com esta balança suada. Ela é meu sustento. Ela é minha arma. Ela é meu arrimo. Ela é minha ferramenta. Ela é meu pé de cabra. Com ela peso peixe. Com ela compro feijão. Com ela busco o leite para minha filha pequena. Com ela vou atrás do remédio para tirar do hospital minha filha doente. Ouvi esta história, senhores. Sou um pai que vende peixes com sua balança de ferro nesta cidade de aço. Desculpai se mal vos pareço, mas nesta altura da vida não tenho outra saída, senão ser assim tão suspeito. Mas sou homem de respeito.

Os homens olham cismados. Tanta truta na cidade! E uma balança assim, sem recibo, sem endereço. Tem jeito de ser roubada. Sinto muito, camarada. Vamos lá para o distrito, numa boa.

O homem grita e se explica, mas sua palavra é fumaça. Não vale nem um centavo. A história estranha da filha não cola nestas paragens. A sua voz não tem peso. Se colocada num prato daquela balança de ferro, não move nem o fiel, é mais leve que sardinha.

Com os olhos rasos de ódio, desce ele ao porão do distrito. O telex da delegacia bate pedido de informes. O tempo escorre, impreciso. Três dias mofa o suspeito com sua balança apreendida. Três dias sem vender peixe. Três dias sem ver a filha, numa sala de hospital. Três dias depois, ainda bem, por pura falta de culpa, é devolvido à cidade.

Outra vez caminha o homem com sua balança de ferro. Volta para casa aturdido. A balança segue leve. Mas há um peso no peito, e um pesado pressentimento. Chega em casa alvoroçado. E recebe aquela notícia: a sua filha morrerá. Morrerá longe dos olhos. De nada adiantam os peixes. De nada adianta a balança. Apagou-se a estrela da tarde. A filha é agora apenas um cadáver do tamanho justo e certo de um branco caixão de anjinho. Tão leve, parece pluma. Parece um punhado de nuvens.

O homem desembesta, invade o necrotério, agarra o que resta da filha. E leva o corpo da menina para provar ao delegado que não falara mentira. E na mesa do delegado fica um caixão de madeira, branco, leve, indimentado. Fugiu, sardinhas, golfinhos, fugiu, baleias, sereias, fugiu, navios e barcos, fugiu, velas e cavalos-marinhos. Fugiu desta cena triste: um homem enterrando a filha - a estrela de sua vida.

(DIAFÉRIA, Lourenço. O Homem e Sua Balança. In: NOVAES, Carlos Eduardo (et. al) Acontece na Cidade. São Paulo: Ática, 2005)

## **GRITARAM-ME NEGRA**

Tinha sete anos apenas,  
apenas sete anos,  
Que sete anos!  
Não chegava nem a cinco!  
De repente umas vozes na rua  
me gritaram Negra!  
Negra! Negra! Negra! Negra! Negra! Negra!

"Por acaso sou negra?" – me disse  
 SIM!  
 "Que coisa é ser negra?"  
 Negra!  
 E eu não sabia a triste verdade que aquilo escondia.  
 Negra!  
 E me senti negra,  
 Negra!  
 Como eles diziam  
 Negra!  
 E retrocedi  
 Negra!  
 Como eles queriam  
 Negra!  
 E odiei meus cabelos e meus lábios grossos  
 e mirei apenada minha carne tostada  
 E retrocedi  
 Negra!  
 E retrocedi . . .  
 Negra! Negra! Negra! Negra!  
 Negra! Negra! Neeegra!  
 Negra! Negra! Negra! Negra!  
 Negra! Negra! Negra! Negra!  
 E passava o tempo,  
 e sempre amargurada  
 Continuava levando nas minhas costas  
 minha pesada carga  
 E como pesava!...  
 Alisei o cabelo,  
 Passei pó na cara,  
 e entre minhas entranhas sempre ressoava a mesma palavra  
 Negra! Negra! Negra! Negra!  
 Negra! Negra! Neeegra!  
 Até que um dia que retrocedia , retrocedia e que ia cair  
 Negra! Negra! Negra! Negra!  
 Negra! Negra! Negra! Negra!  
 Negra! Negra! Negra! Negra!  
 Negra! Negra! Negra!  
 E daí?  
 E daí?  
 Negra!  
 Sim  
 Negra!  
 Sou  
 Negra!  
 Negra  
 Negra!  
 Negra sou  
 Negra!  
 Sim  
 Negra!  
 Sou  
 Negra!  
 Negra  
 Negra!  
 Negra sou

De hoje em diante não quero  
alisar meu cabelo  
Não quero  
E vou rir daqueles,  
que por evitar – segundo eles –  
que por evitar-nos algum disabor  
Chamam aos negros de gente de cor  
E de que cor!  
NEGRA  
E como soa lindo!  
NEGRO  
E que ritmo tem!  
Negro Negro Negro Negro  
Negro Negro Negro Negro  
Negro Negro Negro Negro  
Negro Negro Negro  
Afinal  
Afinal compreendi  
AFINAL  
Já não retrocedo  
AFINAL  
E avanço segura  
AFINAL  
Avanço e espero  
AFINAL  
E bendigo aos céus porque quis Deus  
que negro azeviche fosse minha cor  
E já compreendi  
AFINAL  
Já tenho a chave!  
NEGRO NEGRO NEGRO NEGRO  
NEGRO NEGRO NEGRO NEGRO  
NEGRO NEGRO NEGRO NEGRO  
NEGRO NEGRO  
Negra sou!

## ANEXO III – Produções escritas em sala

PERTO DO CORPO PRETO SINTO O PEITO ABERTO.  
Perto de meu corpo branco sinto meu peito fechar.  
Perto de mim sinto meus olhos fechar  
Sinto minha pele arder quando estou perto de você

Perto do corpo preto sinto o peito aberto.  
Perto de ti sinto meu coração feliz  
Mas sinto muito a sua falta.  
Queria muito tu ter de volta  
meu bem.  
Eu te esperei tanto tempo pra te dizer que te amo  
Eu sempre vou te amar, daqui até a lua  
que Deus não queira você.

Perto do corpo preto sinto o peito aberto,  
 Mas, cada vez que estou perto do preto, sinto dor no "peito".  
 ME SINTO TÃO BEM QUANDO ESTOU COM MEU PRETO  
 ME SINTO TÃO SEGURO NOS BRAÇOS DO MEU PRETO  
 Meu coração acelera quando estou com meu preto  
 COMO UM CÉU ESTRELADO TE OLHO E TE DESEJO SÓ  
 CONSIGO TE AMAR MEU PRETO

MEU FUTURO  
~~Meu futuro~~ seria igual uma  
 galáxia, imenso e Brilhante junto com  
 meu preto  
 Tudo começa com meus e um ponto final.



PERTO DO CORPO PRETO SINTO O PEITO ABERTO.

*longe do meu corpo eu sinto um imenso vazio*

Eu tenho medo de que passa ten por perto.

Não tenha medo porque o Deus está contigo no pó da terra este!

PERTO DO CORPO PRETO SINTO O PEITO ABERTO

Perto do corpo preto sinto medo.

Perto da cor preta eu me encaixo.

Perto mim acho eu mesma.

Eu chegarei onde eu ~~quiser~~ quiser

~~eu vou viver~~ viverei a vida de uma honrosa mulher

*vou conhecer o melhor do mundo*

sem me perder no submundo

Perto do corpo preto sinto o peito aberto.  
 vejo um choro eterno  
 de uma criança sem amor. Paterno

Obrisei sua insignificância. Seus seis braços imundo quanto,  
 mais vale com tempo e sua insignificância mais vale sua idialia.

A distância nos traz alegria e sorrisos felizes de um bom dia.

Pais o verdadeiro da vida é amar

Mas para muitos falsos e merdadores da vida é ~~o~~ voltar  
 e para o dia é importante para ~~todos os~~ todos os falsos  
 merdadores

E SE MORREM NÃO FARÃO MAIS MAL