

NA PONTA DO LÁPIS



Distribuição gratuita

sonhar
um sonho
tão bonito

como repensar as
questões étnico-raciais
na educação

ENTREVISTA — Jeferson Tenório e a força de suas histórias na literatura e na escola.

ESPECIAL — Reflexões sobre racismo estrutural, pandemia e retorno ao ensino presencial.

DE OLHO NA PRÁTICA — Podcast: multimodalidade, cultura e identidade na sala de aula.

PÁGINA LITERÁRIA — A diáspora africana e um bom futuro em poema de Nei Lopes.

ÓCULOS DE LEITURA — Cruzamento entre poéticas negras: Nei Lopes e Craveirinha.

LENTE DE AUMENTO — A leitura de autoras(es) negras(os) como parte da luta antirracista.

SUMÁRIO

06 ENTREVISTA: JEFERSON TENÓRIO

→ Da literatura em sala de aula
à sala de aula na literatura

Camila Prado

14 ESPECIAL

→ Revelações da pandemia:
uma escola a ser inventada

Iracema Santos do Nascimento

22 DE OLHO NA PRÁTICA

→ Erguendo a voz:
o podcast em sala de aula

Talita Zanatta

28 PÁGINA LITERÁRIA

→ História para ninar
Cassul–Buanga

Nei Lopes

30 ÓCULOS DE LEITURA

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

Dinha (Maria Nilda de Carvalho Mota)

35 LENTE DE AUMENTO

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

Bel Santos Mayer

A diversidade como projeto

“**V**ida que segue”. Quem não ouviu ou mesmo se pegou falando o já clássico bordão? Clichês à parte, a frase tem lá seu fundo de verdade: é como um mantra para nos dizer que a vida continua depois de tempos de perdas e desafios. Atravessamos a fase mais difícil da pandemia de covid-19, com **educadoras(es) impelidas(os) à reinvenção**. Não à toa, o foco do Programa Escrevendo o Futuro nesse período foi exatamente **apoiar o trabalho docente**, dando luz à escrita dos relatos de prática, além de oferecer cursos on-line, materiais e ações pedagógicas. É com esse espírito que chegamos a **esta edição da revista Na Ponta do Lápis, toda repaginada** em cores e formas que visam trazer a ideia de diversidade – valor fundamental para se pensar o fazer docente e a formação de estudantes que escrevam e leiam de forma crítica.

Assim, tanto o projeto gráfico, desenvolvido pelo Estúdio Voador (@estudiovoador), como as ilustrações, criadas por Valentina Fraiz (@estudioanemona), estão em sincronia com os textos, as referências e as colaborações desta edição, toda permeada por **questões étnico-raciais**. “Queríamos que a revista mostrasse cores diversas, vibrantes, que trouxesse a energia das pessoas que estão na edição, o trabalho delas, as lutas, as pautas. Tudo isso é muito vivo. Buscamos mais espaços na revista, para que seja mais leve, e a pessoa possa **ler não só textos, mas as páginas como um todo**.”, conta Ana Paula Campos, do Estúdio Voador.

“Desenvolver um trabalho de arte em cima de toda uma publicação é muito estimulante porque dá a oportunidade de você **criar uma narrativa paralela e ao mesmo tempo entrelaçada com todo o conteúdo**”, complementa Valentina Fraiz, ilustradora convidada para esta edição. “Também tenho desenvolvido um trabalho com as questões de racismo e antirracismo, o que me traz uma familiaridade com a revista. No processo criativo, usei lápis de cor digital, mas uso como o lápis analógico, não tem truque. Vou desenhando, mudo de cor, passo por cima, vou misturando. Achei isso legal justamente porque a revista se chama **Na Ponta do Lápis**.

Edição 39

Para abrir esta edição com chave de ouro, a “Entrevista” (p. 6) traz nosso **prêmio Jabuti de Literatura em 2021**. Também professor de língua portuguesa da rede pública, Jeferson Tenório nos conta de seu gosto desde pequeno pela escrita e do caminho até se apaixonar pela leitura. Fala sobre seu engajamento como educador para inserir **autoras(os) negras(os) em sala de aula**, sobre a relação entre as cotas e a demanda acadêmica por novas bibliografias e sobre seu processo criativo como escritor.

Na seção “Especial” (p. 14), a professora doutora Iracema Santos do Nascimento nos chama a observar as sombras **da indisciplina, da evasão e da violência** que voltaram à escola presencial. E como esses sintomas se relacionam diretamente com o **racismo estrutural**, e com a pobreza e a falta de acesso ao básico que lhe são inerentes. Continuamos com “desafios que vão muito além do aprendizado de conteúdos curriculares específicos”, constata Iracema.

Às questões apresentadas por Iracema, surgem respostas em sala de aula que nos fazem esperar, como é o caso do relato (com direito a passo a passo!) da educadora Talita Zanatta, em “De Olho na Prática” (p. 22). Com a volta do ensino presencial, ela criou com sua turma do 7º ano do Fundamental II o **‘Sétimocast’, podcast** que tanto **valorizou experiências** vividas por estudantes como trabalhou uma **multiplicidade de linguagens**, fazendo com que o conteúdo previsto fizesse sentido para a turma.

Quando se pensa em valorizar experiências, é para onde nos embala o

poema *História para ninar Cassul-Buanga*, na “Página Literária” (p. 28). Em versos, o compositor e escritor **Nei Lopes** narra o sofrimento do povo negro na diáspora e conforta o menino Cassul-Buanga com uma certeza: um futuro bom, e que já está escrito por Zâmbi.

A seção “Óculos de Leitura” (p. 30) nos convida a um mergulho pelos versos de Nei Lopes através das lentes da poeta e editora Maria Nilda de Carvalho Mota (Dinha), pós-doutora em Literatura e Sociedade. Dinha nos conduz à **leitura das camadas históricas e formais do texto**, cruzando-as com o *Poema do futuro cidadão*, do moçambicano **José Craveirinha**. Ela relaciona os textos ao conceito de sonho diurno, de Ernst Bloch, ou sonho que se sonha acordado, porque ambos acenam para uma convicta esperança.

A derradeira seção, “Lente de aumento” (p. 35), traz a educadora social Bel Santos Mayer refletindo sobre a presença e a ausência de **obras de autoria negra nas escolas** e em outros espaços. Ao fazer um contraponto com os baixos índices de leitura no país, Bel apresenta a pesquisa **“O Brasil Que Lê: Bibliotecas comunitárias e resistência cultural na formação de leitores”**.

É preciso despertar para enxergar as boas notícias. Há muito movimento em curso: há um Brasil que lê, que realiza revisões bibliográficas, defende cotas, monta bibliotecas comunitárias, reflete sobre **racismo estrutural**, faz podcasts, slams e saraus. Empréstimo a poética de **Nei Lopes**, tudo isso nos “nina”, dando força e coragem para sonharmos acordadas(os) por uma nova educação.

Muito boa leitura!



Da literatura em sala de aula à sala de aula na literatura

POR CAMILA PRADO



Nasceu cedo em Jeferson Tenório a vontade de escrever por necessidade, mas demorou para que chegasse à literatura guiado pelo desejo. Muitas vezes, esteve perto de desistir de estudar. No entanto, insistiu: seguiu a intuição da mãe, a trilha dos Racionais, a paixão do professor Jorge Frões pelos livros, as linhas de Rubem Fonseca, entre outros caminhos abertos pela consciência e pela sorte. Sorte a nossa também em compartilhar aqui a conversa sobre o percurso, os vinte anos em sala de aula e a obra desse contador de histórias, que escapou por pouco da carreira em uma pizzeria para alargar nossos horizontes com sua literatura. Seu terceiro romance, *O avesso da pele*, recebeu o Prêmio Jabuti de Literatura em 2021.



Em *Na Ponta do Lápis*, costumamos sempre revisitar um pouquinho os primeiros passos de leitura e escrita da(o) entrevistada(o). Pode nos contar sobre esse percurso?

Eu demorei bastante tempo para gostar de ler, mas a escrita estava bastante presente. Ela chega primeiro que a leitura. Lembro de começar a escrever, lá pelos meus 10, 11 anos, em diários que têm a ver com as coisas que eu passava naquele momento. Questões familiares, da escola, do judô – relatava sobre lutas, campeonatos, quando passava de faixa. Eu não tinha aquela preocupação em criar histórias. Era só a necessidade de contar alguma coisa minha. A escrita veio mais como uma espécie de confissão. Começo a criar histórias mesmo a partir dos meus 18 anos, mas ainda hoje conservo essa rotina de escrever diários; tenho pelo menos uns 35 cadernos.

O que os livros significavam para você na infância?

Na infância, eram um objeto qualquer da casa, não era um hábito que a gente lesse os livros. Mas lembro de que gostava da imagem do leitor: uma pessoa deitada no sofá lendo um livro. Acho que isso tinha a ver com as muitas mudanças na minha infância. A gente nunca tinha uma casa que era nossa, estava sempre na dos ou-

tros. Essa visão de você ter um lugar confortável, pegando um livro, era uma coisa que me chamava atenção.

Quando você se torna um leitor literário?

Na escola, começo a ter algum contato com a literatura, principalmente com aquela série *Vaga-lume*. Era o que os professores pediam. Levava para casa, mas lia uma ou outra página. Depois vieram as leituras obrigatórias, ainda no Ensino Médio, geralmente do Romantismo, José de Alencar, que eu também não chegava a ler. Não tinha interesse nesses livros. Eu só chego na literatura por desejo aos vinte e quatro anos, num cursinho para vestibular. Aí sim vou ler o meu primeiro livro inteiro. Um livro de contos, *Feliz Ano Novo*, do Rubem Fonseca. A partir desse livro que vou me tornar um leitor literário. Esse professor do cursinho queria nos mostrar que a literatura era algo muito diferente



O beijo na parede, editora Sulina, 2013



O avesso da pele, editora Companhia das Letras, 2020



Estela sem Deus, editora Companhia das Letras, 2022

“NÃO ERA UM HÁBITO QUE A GENTE LESSE OS LIVROS. MAS LEMBRO DE QUE GOSTAVA DA IMAGEM DO LEITOR: UMA PESSOA DEITADA NO SOFÁ LENDO UM LIVRO”

daquilo que a gente tinha visto na escola. E ele foi muito certo, porque muita gente começou a se interessar por literatura a partir daí. Tê-lo encontrado foi a grande virada da minha vida. É um grande amigo hoje, Jorge Fróes. Um grande poeta. Mas ele se acha mais professor do que escritor.

A entrada da poesia em sua vida também tem a ver com música, especialmente o rap, não é? Conte um pouco sobre isso.

Na verdade, eu chego no hip-hop por outra via. Eu tinha uns 15 anos e um amigo mais ligado nas músicas um dia me perguntou se eu já tinha ouvido *Legião Urbana*. Começamos a escutar *Tempo Perdido* e essas músicas clássicas do Legião. Eram de conscientização, de protesto. Para chegar no hip-hop, foi muito fácil. Foi aí que um amigo me apresentou os Racionais. Comecei a escutar. Não sabia na época que também se tratava de poesia.

De tanto escutar, cheguei a escrever algumas letras de rap. Foi assim que se deu esse letramento estético que veio pela música.

A evasão escolar é uma grande questão no Brasil. O que o ajudou a persistir diante das dificuldades que enfrentou?

Foi um misto de sorte e de pessoas que apareceram no meu caminho, principalmente professores. E acho que a intuição da minha mãe, que sempre batia nessa tecla, de que a gente tinha que estudar, de que o caminho era esse. Estive muito perto de desistir. Muitas vezes. Quando terminei o Ensino Médio, disse para minha mãe que não queria fazer faculdade. Na época eu trabalhava como pizzaiolo. A ideia era eu me tornar gerente. Esse era o meu horizonte. Isso diz muito da população negra. Se você for perguntar para uma família negra, pobre, periférica, provavelmente ela vai



Carlos Meceido

ter uma perspectiva de futuro de um a dois anos. Ela não vislumbra algo daqui a dez, quinze anos porque as demandas do dia a dia se impõem.

Em 2022 a Lei de Cotas (nº 12.711/2012) completa 10 anos e você foi o primeiro cotista da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Pode nos contar sobre isso?

Havia poucos alunos negros. Parecia que havia um movimento quase de vergonha de buscar a implantação das cotas, mas, mesmo assim, a gente conseguiu se mobilizar, junto com alunos brancos, com o diretório acadêmico. Lembro de ter ocupado a reitoria por dois dias em 2007. Em 2008, ela foi implantada na UFRGS. Eu já era aluno no bacharelado em Letras, mas precisava fazer o vestibular de novo para a Licenciatura e poder dar aula de Língua Portuguesa. O processo de implantação foi bastante difícil. Havia um discurso muito preconceituoso, racista, dos próprios professores universitários e dos colegas, de que a

universidade iria decair, o curso perderia pontos, os profissionais sairiam ruins e assim por diante. E aí eu entro e me torno esse primeiro cotista negro a me formar em 2010.

Na faculdade você teve contato com autoras(os) negras(os) contemporâneas(os)? Como você enxerga essa literatura dentro do mercado editorial atual?

Na minha graduação não tive muito contato com autores negros. Não conhecia Carolina Maria de Jesus, não sabia que Machado de Assis era negro, tinha lido pouca coisa do Lima Barreto. Tive uma formação bastante eurocêntrica, branca, colonial. No final do mestrado, em 2013, começa uma discussão mais forte sobre a produção negra no Brasil. Essa demanda acadêmica por novas bibliografias, por uma revisão bibliográfica e epistemológica, também se dá pela entrada de pessoas negras a partir das cotas raciais. Há uma mudança de mentalidade. As grandes editoras, que também têm interesse de



"ESSA DEMANDA ACADÊMICA POR NOVAS BIBLIOGRAFIAS, POR UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA E EPISTEMOLÓGICA, TAMBÉM SE DÁ PELA ENTRADA DE PESSOAS NEGRAS A PARTIR DAS COTAS RACIAIS."

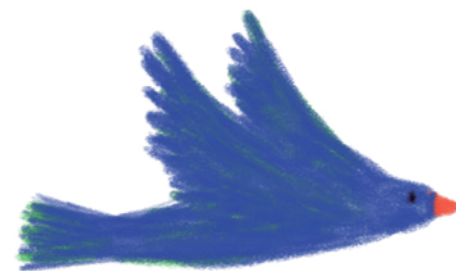
mercado, mas não só, entendem que determinado tipo de narrativa foi esgotado e que se busca outras formas, outros pontos de vista de contar a história do Brasil pela Literatura. E o avanço do fascismo no Brasil faz com que haja uma reação. E essa reação vê em obras como a minha, a do Itamar [Vieira Júnior], da Conceição [Evaristo], também formas de dizer não a esse fascismo.

O que despertou em você a vontade de ser professor?

Eu tinha impressão que era a única coisa que eu saberia fazer. Não me sentia à vontade numa lanchonete, sendo office boy, trabalhando como telemarketing. A minha carteira de trabalho é um repertório de carimbos. Pagavam mal, eu era explorado, e na época eu não tinha essa consciência. Quando vi a possibilidade de ser professor, muito me espelhando no Jorge Fróes, na paixão dele ao falar de literatura, pensei "Puxa, ele está ganhando para falar de livros com as pessoas. É isso que quero fazer".

Como você, que ficou 20 anos em sala de aula, despertava o interesse das(os) suas(seus) alunas(os)?

Eu tive sorte de dar aula enquanto estava no 5º ou 6º semestre de Letras, estudando teoria pedagógica. Eu tentava colocar em prática e via que tinham algumas incongruências com a realidade em sala de aula, o que me obrigou a criar algumas estratégias. Acabei me tornando um contador de histórias. Percebi muito rapidamente que contar histórias em sala de aula era uma questão de sobrevivência para você conseguir ser escutado pelos alunos. Eu fazia umas maluquices... Isso porque eu sou uma pessoa bastante tímida, mas na aula vestia um personagem. Dizia "Fechem as cortinas, apaguem a luz". E começava contar uma história de terror, do *Gato Preto*. Contava como se fosse eu vivendo aquela história do Edgar Allan Poe. Porque a sala de aula é um ensaio para a vida, mas ela também é a vida. Fui desenvolvendo meu método, trabalhava muito com teatro, com o corpo. Entendi que tanto a leitura



PALAVRAS DE REPENTE

Como estas(es) autoras(es) tocaram o avesso da sua pele?

MIGUEL DE CERVANTES

→ o aprendizado da lucidez

LIMA BARRETO

→ consciência social

MAYA ANGELOU

→ um segundo acontecimento na minha vida

WILLIAM SHAKESPEARE

→ lidar com o pai fantasma

MACHADO DE ASSIS

→ um exemplo de escritor e de homem negro

BEL HOOKS

→ uma formação acadêmica e afetiva

CAROLINA MARIA DE JESUS

→ consciência da escrita

CONCEIÇÃO EVARISTO

→ um acontecimento na minha vida

AILTON KRENAK

→ uma mudança de perspectiva da vida

como a escrita passavam pelo corpo, principalmente com crianças. Levava-as para o pátio, para descrever o ambiente, ensinava a jogar xadrez, fazia uma roda e líamos o livro todo juntos, em voz alta. Meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) foi sobre Contação de Histórias em Sala de Aula. Inclusive, numa das escolas, fui questionado se aquele era um método de aprendizado. Na época, não se entendia o ato de contar histórias como conteúdo.

Como foi o início de sua produção literária? Ser professor o inspirou a ser escritor?

Aos 18 anos, escrevi uma novela de umas 200 páginas. Não tinha computador nem máquina de escrever, escrevi tudo à mão. Foi meu primeiro projeto de escrita longa. Quando comecei a ler literatura, Clarice Lispector,

Guimarães Rosa, não consegui mais escrever. Mas depois, quando entro em sala de aula nas periferias, em escolas com uma estrutura muito precária, ali vou ter uma série de relatos, de alunos, de pais, de professores, e esse ambiente propiciou que eu comesse a entender que aquele universo também servia para fazer literatura.

Quem já viveu na escola pública se reconhece muito nos seus personagens.

O Beijo na parede foi meu primeiro romance e foi adotado nas escolas um ou dois anos depois. Uma coisa muito curiosa porque quando eu estava construindo, não achava que estava escrevendo para adolescentes. Até porque os temas que estão ali são muito pesados. Causou-me uma surpresa o livro ser adotado com tanta rapidez e ser lido. Acho que se eu ti-

vesse pensado em escrever para adolescentes e crianças não teria feito o livro desse jeito. Foi bom eu ter pensado que era para adultos.

***O beijo na parede* ganhou as salas de aula e *O avesso da pele* ganhou o mundo. Brilhando no meio do caminho, tem *Estela sem Deus*. Há algo que alinhava essas três obras?**

O que eu consigo ver, se eu fosse ligar os três, acho que tem a ver com a linguagem que escolhi. É uma linguagem fluente, sem barreiras linguísticas. Mesmo o *Avesso* tendo uma estrutura mais complexa, ainda assim ele é um livro fluente. Não tenho ali grandes inversões sintáticas, nem um vocabulário erudito. Isso é uma escolha. Eu sempre acreditei que a literatura tem o papel de formar leitores e não oferecer dificuldade linguística é um modo de você formar leitores. De certo modo, eu escrevi livros que eu queria ter lido na minha infância e na minha adolescência. Eu não encontrei esses livros que eu queria. Então foi um modo de poder me vingar da vida por não ter sido apresentado. Esses livros existiam, mas não me foram apresentados...

Apesar da linguagem muito clara, *O avesso da pele* traz uma sofisticação na construção do narrador. Sim. A utilização do “você” é fruto da minha pesquisa de tipos de narradores, tanto do mestrado quanto do doutorado. Tendo consciência da estrutura mais tradicional, achei que

era o momento de transgredir, quebrando um pouco com algumas regras da teoria literária. E aí me senti seguro para propor um narrador que transita entre várias vozes narrativas. E acho que era o único modo também de contar essa história. Talvez o maior desafio do escritor seja esse – encontrar uma única voz possível para contar uma determinada história.

“De volta a São Petersburgo” é um capítulo de *O avesso da pele*. Conte um pouco sobre essa referência e sua relação com a literatura.

Esse capítulo é bastante significativo porque é o momento em que Henrique, o professor, vai levar *Crime e Castigo* para a sala de aula, vai tentar de algum modo mobilizar aquela turma. Colocar esse título [no capítulo] é um modo de dizer que eles escolheram a literatura, escolheram o mundo dos livros. O voltar a São Petersburgo é voltar a Dostoiévsky, é voltar ao *Crime e Castigo*. O avesso da pele pode ser um livro que fala sobre racismo, mas, para mim, ele é uma declaração de amor aos livros, à literatura, ao conhecimento, à arte. Eu quis trazer essas referências literárias que estão muito presentes no *Avesso*. Dostoiévsky e outros textos que vão aparecendo ali também. É uma homenagem também a esses autores e artistas que me deram tanta coisa. E eu não posso dizer isso para eles. Eles já se foram. Meu modo de retribuir tudo o que eles me deram é transformando-os em literatura também. ● NPL

REVELAÇÕES DA PANDEMIA: uma escola a ser inventada

IRACEMA SANTOS DO NASCIMENTO



Fui ao seu Manoel levar umas latas para vender. Tudo quanto eu encontro no lixo eu cato para vender. Deu 13 cruzeiros. Fiquei pensando que precisava comprar pão, sabão e leite para a Vera Eunice. E os 13 cruzeiros não dava! Cheguei em casa, aliás no meu barraco, nervosa e exausta. Pensei na vida atribulada que eu levo. Cato papel, lavo roupa para dois jovens, permaneço na rua o dia todo. E estou sempre em falta. A Vera não tem sapatos. E ela não gosta de andar descalça.

O trecho em destaque foi escrito por Carolina Maria de Jesus em 16 de julho de 1955. Referindo-se ao mesmo período em que escreveu Carolina, outro intelectual negro, Abdias Nascimento, usou dados do Censo Populacional de 1950 para tratar das disparidades socioeconômicas entre a população branca e negra do país. Àquela época, as(os) brancas(os) representavam 61,6% da população e as(os) negras(os), 37,6%. No entanto, as(os) brancas(os) eram 90,2% no ensino elementar, 96,3% no secundário e 97,8% no superior, diante de 6,1%, 1,1% e 0,6% de negras(os), respectivamente.

Apesar das melhorias nas condições de vida do povo negro no Brasil, conquistadas por meio de lutas, em todas as áreas ainda recaem sobre essa população os sintomas do que se denomina de *racismo estrutural*. Por exemplo, as taxas de frequência líquida na escola mostram graves desigualdades entre os grupos branco e negro da população estudantil, conforme mostra o gráfico 1.

O conceito de racismo estrutural se sustenta a partir de duas compreensões. A primeira é a de que as relações intersubjetivas, ou seja, as relações entre sujeitos se dão primordialmente nas “relações materiais concretas construídas na produção social”, como explica Dennis de Oliveira. A segunda é a de estrutura social como manutenção de padrões amplamente difundidos entre relações sociais. Assim, pode-se entender racismo estrutural como um padrão de intersubjetividade sustentado na tipologia de classificação racial do projeto colonial moderno europeu. Classificar e hierarquizar toda a população mundial segundo critérios raciais em que a raça branca europeia seria a superior foi artimanha fundamental para justificar as invasões de territórios e a escravização de povos originários – processos que permitiram a acumulação inicial do sistema capitalista. Desse modo, o conceito de racismo estrutural abrange aspectos sociais, econômicos, históricos e políticos que, entrelaçados, estabelecem as condições para que grupos racialmente identificados sejam discriminados de forma sistemática, segundo Silvio Almeida.

A desigualdade entre negras(os) e brancas(os) na frequência à escola na série, ano ou etapa correspondente à faixa etária ideal vai crescendo significativamente conforme aumenta a idade da população estudantil, passando de 0,7 pontos de desvantagem para as(os) negras(os) nos anos iniciais do ensino fundamental para 6 pontos nos anos finais e quase 12 pontos no ensino médio. Supõe-se que, junto com fatores extraescolares, alguma coisa que acontece dentro da escola contribui para a interrupção, a descontinuidade e o atraso da trajetória escolar desses sujeitos.

Tais desvantagens nada têm a ver com incapacidade, vontade ou falta de “mérito” das pessoas negras. É muito difícil se interessar pelos conteúdos escolares, aprender e ter um bom desempenho quando as condições de vida são todas desfavoráveis. Se na escola essas(es) estudantes se deparam com preconceito, discriminação, fal-

ta de valorização das culturas negras e falta de acolhimento, o ciclo do insucesso se completa.

Recomposição de vínculos e relações

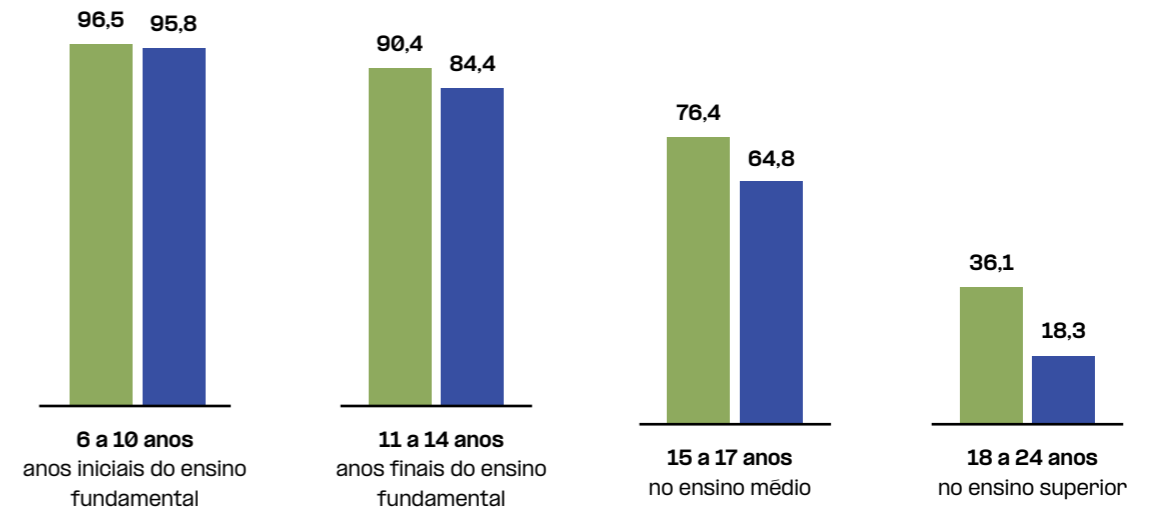
Intensificação da defasagem e dificuldades de aprendizagem, indisciplina, desinteresse pela escola, crescimento acentuado do número de faltas, de casos de agressões físicas e verbais e outras violências, sofrimento psíquico, distúrbios psicológicos – tudo isso vem sendo relatado por profissionais da educação de escolas públicas e privadas de todas as partes do Brasil no período de retorno presencial após a fase mais crítica da pandemia de covid-19. Observa-se também algo como uma interrupção no desenvolvimento emocional. Quem está matriculado no 6º ano em 2022 expressa comportamento e maturidade emocional correspondente à faixa etária do 4º ano.

GRAVES DESIGUALDADES

Taxa ajustada de frequência escolar líquida da população residente de 6 a 24 anos de idade, segundo grupos de idade e nível de ensino (%)

■ Branca ■ Preta ou parda

Fonte: IBGE, 2019, p. 7 (com dados da PNAD 2018)



A defasagem já era esperada, uma vez que, de modo geral, sobretudo nas redes públicas, o ensino emergencial remoto esteve longe de alcançar todas(os) as(os) estudantes e de ser suficiente para garantir os aprendizados. Foi rapidamente notável, por meio das avaliações diagnósticas, que parte das(os) estudantes estacionou nas habilidades de escrita de dois anos antes da pandemia.

As dificuldades de convivência, no entanto, não foram previstas e parecem ser apenas os efeitos mais visíveis de uma situação social extremamente complexa e delicada que não cabe à área educacional sozinha resolver, embora não haja dúvidas de que a escola precisa cumprir sua parte. Nota-se que esses problemas têm impactos distintos quando se considera os recortes de classe, raça e gênero.

“A onda de indisciplina é uma manifestação de expressões reprimidas, eles estão suplicando por algo, dizendo alguma coisa. Como estudar um conteúdo escolar se em casa há desemprego e necessidades básicas?”, reflete Carlos Roberto Medeiros Cardoso, diretor da Escola Municipal

de Ensino Fundamental (EMEF) Caio Sérgio Pompeu Toledo, da Cidade Tiradentes, zona leste de São Paulo.

Com a pandemia, a carga de obrigações aumentou para todas as pessoas, crianças e adultos(os). Surgiram muitos casos de meninas cuidando de irmãs(os) mais novas(os), algo que sempre foi comum entre famílias de baixa renda. Episódios de automutilação se multiplicaram, principalmente entre meninas. Muitas enfrentaram as transformações físicas da passagem da infância para a adolescência sem terem com quem conversar e, uma grande parte delas, em condições precárias de moradia, sem privacidade e sem condições adequadas para a higiene pessoal.

“Ainda estamos tentando sobreviver à violência que chegou nas escolas com tudo. Estamos gastando tempo com a violência que eles sofreram, e que estão propagando no retorno, a violência nas redes sociais, a violência física, as famílias que estão mais agressivas, pais que querem agredir crianças que tiveram desavenças com seus filhos”, desabafa Caio Ferraro, assistente de direção da EMEF Prof. Enzo Antonio Silvestrin, do Jardim Pirituba, região noroeste de São Paulo.

A retomada do ensino presencial após o período mais crítico da pandemia se insere em uma complexa teia de desafios que vão muito além do aprendizado de conteúdos curriculares específicos.

Escuta atenta, diálogo sincero e currículo vivo

Na rede municipal de Várzea Grande (MT), cidade colada à capital Cuiabá, além de alunas(os) do 7º e 8º ano ainda com leitura silabada, sem condições de interpretação de texto, o professor de Língua Portuguesa Ataíde da Costa Júnior notou mais pobreza após a pandemia. Muitas crianças passaram a frequentar a escola em condições precárias, sem comer, sem higiene básica e sem material escolar. A situação é mais grave entre estudantes negras(os), em quem ele observa autoestima muito baixa. “As meninas dizem que são feias porque têm cabelo ‘ruim’”. Embora algumas escolas façam ações específicas no Dia da Consciência Negra, a Secretaria Municipal de Educação estimula que o trabalho de valorização da cultura negra seja realizado ao longo do ano, algo que se iniciou em 2022 e ainda será avaliado.



“Tendo por base o compromisso da escola de propiciar uma formação integral, balizada pelos direitos humanos e princípios democráticos, é preciso considerar a necessidade de desnaturalizar qualquer forma de violência nas sociedades contemporâneas, incluindo a violência simbólica de grupos sociais que impõem normas, valores e conhecimentos tidos como universais e que não estabelecem diálogo entre as diferentes culturas presentes na comunidade e na escola.”

BNCC (Base Nacional Comum Curricular), tópico introdutório aos anos finais do ensino fundamental.

Nas escolas estaduais Júlia Seffer e Cruzeiro do Sul, respectivamente em Ananindeua (PA), e no distrito de Icoaraci, região de Belém (PA), está difícil reconstruir a rotina escolar que se perdeu com a pandemia. O problema se agrava porque as duas unidades estão sendo reformadas e cada turma frequenta semanas alternadas. O professor de Língua Portuguesa e Literatura Felipe Hilan Guimarães Santos conta que a maioria de suas(seus) alunas(os) de 8º e 9º anos apresenta problemas de ortografia e outras dificuldades de escrita mesmo em textos curtos. “Isso mexe demais com a questão emocional, eles têm muita vergonha, pois já são adolescentes”, diz Ernanda Antunes de Araújo Silva, professora de Língua Portuguesa na escola Joaquim Horácio Ribeiro, na zona rural de São Raimundo Nonato (PI), onde enfrenta o mesmo tipo de situação.

Diante de todas as adversidades, Felipe tem desenvolvido projetos especiais, com bons resultados. No 1º semestre de 2022, as atividades desenvolvidas com o gênero textual conto com uma turma de 9º ano rendeu a publicação de um livro que teve a participação de 33 dos 35 alunas(os) da sala, com direito a lançamento e autógrafos. Cada estudante escreveu um miniconto e juntas(os) propuseram os títulos, ilustraram, participaram de toda a produção e fizeram as artes de divulgação nas mídias sociais.

Na EMEF Anna Silveira Pedreira, no Jardim Novo Santo Amaro, na zona sul paulistana, as professoras de Língua Portuguesa trabalham com autorias, temas, personagens e conteúdos que têm conexão com a vida das(os) estudantes. No 2º semestre de 2021, a professora Lidiane Pereira da Silva Lima notou que suas turmas de 9º ano estavam ansiosas, sem ânimo, sem ritmo, pareciam ter esquecido a dinâmica escolar. Diante disso, ela propôs que as(os) alunas(os) escrevessem cartas falando de temas ou situações que as(os) tivessem angustiando – uma estudante revelou que não se sentia uma menina; outro aluno pediu para falar sobre homossexualidade, pois seu pai não o aceitava. A professora decidiu ensinar os gêneros discursivos artigo de opinião e debate tendo como pano de fundo questões relacionadas a identidade de gênero e orientação sexual. Ela utilizou como exemplos gravações de debates eleitorais e convidou uma mulher trans para participar de uma das aulas como debatedora. O projeto mobilizou as turmas, que só então passaram a demonstrar interesse pelas aulas.

No 1º semestre desse ano, para ensinar o recurso estilístico da rima, a professora Ariana Oliveira da Costa deixou o livro didático de lado e mostrou à sua turma do 8º B uma edição do Jornal Joca (Jornal para jovens e crianças), que



apresentava a vida e a obra da escritora Carolina Maria de Jesus. Logo a turma demonstrou interesse, pois além da obra de Carolina tratar de temas muito atuais e presentes no cotidiano daquele território, muitas(os) identificaram a escritora com suas avós. Foi criado o projeto “Rima Carolina”. Elas(es) fizeram pesquisas no celular e produziram juntas(os) um cordel sobre a biografia da escritora. Como tarefa individual, cada estudante tinha de criar um poema visual sobre seu próprio nome, o que engajou até mesmo as(os) alunas(os) mais desinteressadas(os).

Entretanto, algumas famílias consideram que certos temas não devem ser tratados pela escola. No 1º semestre de 2022, a professora Angela Maria Patrocínio trabalhou com o 6º ano o gênero textual diário, utilizando textos como os de Carolina Maria de Jesus e Anne Frank, presentes no livro didático. Os textos e as atividades desenvolvidas geraram bastante envolvimento da turma, que, por iniciativa própria, fez associações com a Guerra da Ucrânia. A professora recebeu um bilhete da mãe de um aluno argumentando que, diante de tantos problemas, na escola o aprendizado deveria ser voltado ao sucesso. Após diálogos entre mãe, docente e a equipe da gestão escolar, a família retirou o garoto daquela unidade.

Em casos como esses, é fundamental o papel da equipe gestora no diálogo com as famílias, em aproximá-las da proposta pedagógica da escola

e, a propósito, no cuidado para que a menção ao tratamento de temas da realidade conste no documento do projeto pedagógico, em consonância com a legislação nacional, como o trecho destacado.

Em suma...

As experiências relatadas mostram que, em termos de ensino de língua portuguesa, no processo de retorno presencial às escolas, as(os) professoras(es) utilizam estratégias com pelo menos duas características. A primeira é associar um tópico específico do currículo a temáticas que façam parte da vida, da realidade ou dos interesses das(os) alunas(os). A segunda é propor atividades que envolvam produção de textos que possuam teor comunicativo real, possibilitando às(aos) estudantes a experiência de se constituírem em interlocutoras(es) autênticas(os).

Nada disso é novo. Desde pelo menos o começo do século XX grandes educadoras(es) propunham a renovação dos currículos pela incorporação de temáticas “vivas” para as(os) estudantes. O educador inglês Alfred North Whitehead, por exemplo, postulava que aproximar o conhecimento da(o) aluna(o), associando o passado ao presente ou o distante ao local, constituía o problema central do ato educativo, pois só assim seria possível conservar vivo o conhecimento. “É preciso passar tudo pela experiência da vida”, dizia o educador francês Célestin Freinet.

Isso não significa que se deva desprezar o passado, o conhecimento acumulado pela humanidade. Ao contrário, deve-se buscar mostrar às(aos) estudantes as conexões entre o conhecimento e a cultura até então produzidos pela humanidade com sua vida presente, capacitando-as(os) para que os interroguem, os ressignifiquem e criem novas possibilidades de conhecer e fazer o mun-

do. Paulo Freire foi incansável em defender que era necessário partir do conhecimento da(o) aluna(o), o que não significava ficar parado nele, mas partir dele para ampliá-lo. Por sua vez, a produção de textos comunicativos (livro, debate, poema visual, para ficar nos exemplos aqui relatados) obedece à compreensão de texto como produto de uma atividade discursiva autêntica, em que, nas palavras do linguista João Wanderley Geraldi, “alguém diz algo a alguém”.

Assim, se a pandemia escancarou as históricas desigualdades da sociedade brasileira e se forçou o professorado a utilizar recursos digitais, por outro lado mostrou a importância de se retomar princípios educativos que talvez estivessem em desuso. Também veio reforçar a necessidade de se superar a tendência de culpabilizar estudantes e suas famílias pelo fracasso escolar, a qual foi denunciada e desautorizada no Brasil pela crucial pesquisa de Maria Helena Souza Patto.

Ao mesmo tempo, as escolas necessitam de apoio do sistema educacional e das universidades para que possam construir soluções (ainda que provisórias e em constante avaliação) para problemas tão complexos. Tudo isso denuncia um modelo rígido e fragmentado de educação e de gestão educacional que não cabe mais. “A nossa escola a gente inventa”, diria o poeta! ● NPL

PARA PESQUISAR

ALMEIDA, Silvio. *Racismo estrutural*. São Paulo: Jandaíra, 2020.

FREINET, Célestin. *A educação do trabalho*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

GERALDI, João Wanderley. *Portos de passagem*. 5a. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

IBGE. *Desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil*. Estudos e Pesquisas. Informação Demográfica e Socioeconômica. n. 41, 2019. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_informativo.pdf>. Acesso em: 12 set. 2022.

JESUS, Carolina Maria de. *Quarto de despejo: diário de uma favelada*. 10.ed. São Paulo: Ática, 2014.

NASCIMENTO, Abdias. *O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado*. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2016.

NASCIMENTO, Iracema Santos do; SANTOS, Patrícia Cerqueira dos. A normalidade da desigualdade social e da exclusão educacional no Brasil. In: *Caderno de Administração*, v. 28, jun. 2020. Disponível em: <<https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/CadAdm/article/view/53834>>. Acesso em: 12 set. 2022.

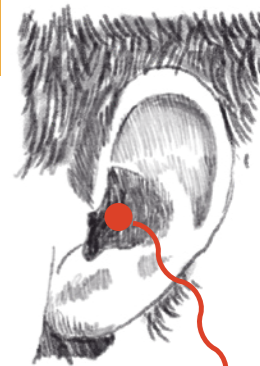
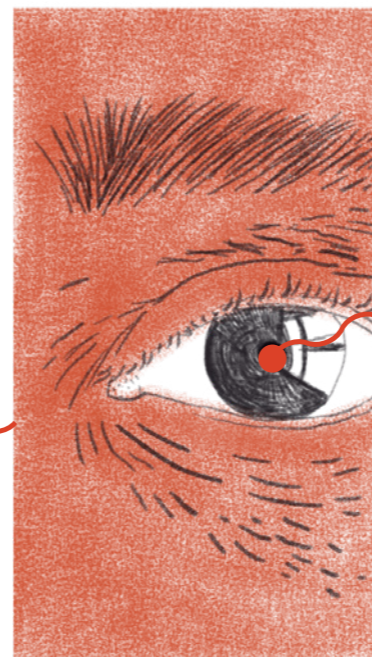
OLIVEIRA, Dennis de. *Racismo estrutural – uma perspectiva histórico-crítica*. São Paulo, Editora Dandara, 2021.

PATTO, Maria Helena Souza. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: Intermeios, 2015.

WHITEHEAD, Alfred North. *Os fins da educação e outros ensaios*. São Paulo: Editora Nacional e Editora da USP, 1969.

ERGUENDO A VOZ: o podcast em sala de aula

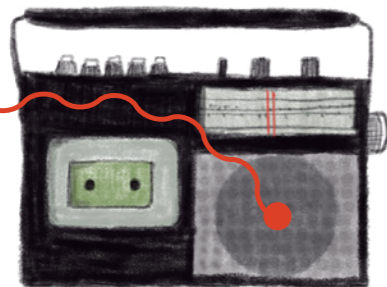
TALITA ZANATTA



Sou professora de Língua Portuguesa da Rede Municipal de São Paulo do Ensino Fundamental II. Este ano estou com as turmas de 6º e 7º ano da minha escola. Nas minhas ações pedagógicas sempre busco aproximar o conteúdo das experiências vividas por estudantes, mas também tenho o desejo de fazê-las(os) se encantarem por aquilo que não conhecem. Esse encantamento pode vir de todos os lados – pela escrita, pela leitura, pela descoberta de uma nova palavra, por um vídeo, por uma música, tanto faz.

Foi neste caminho entre o fazer sentido e o encantar que me encontrei pensando sobre qual seria o primeiro trabalho de produção escrita que proporia às(aos) estudantes do 7º ano nesse retorno à escola em 2022. Junto ao planejamento, pensava também em como trabalhar a oralidade em sala de aula, de modo que ela não ficasse apenas a serviço da norma padrão. Não queria que o modo de falar coloquial fosse respeitado apenas quando se fala de variação linguística ou em momentos informais da escola. Meu desejo era que elas(es) percebessem que a linguagem que usam no dia a dia também produz conhecimento e constrói quem elas(es) são. Foi então que pensei em propor o trabalho com podcast. Assim que tive essa ideia, pensei em desistir por alguns motivos: não sabia como organizar a gravação, pois um grupo gravaria enquanto as(os) demais alunas(os) ficariam sozinhas(os) na sala; não sabia se a internet da escola funcionaria, pois ela oscila bastante; minha principal hesitação era sobre se as(os) estudantes conseguiram gravar ou não.

Decidi que conversaria com as turmas sobre o que sabiam de podcast antes de fazer o meu planejamento. Dediquei uma aula para levantar o que as(os) estudantes sabiam do assunto e comeci perguntando se alguém conhecia e/ou sabia o que era um podcast – uns disseram que sim, outros que não. Um programa de podcast se sobressaiu nas respostas: o *Podpah*. A maioria conhecia e ficou animada em falar sobre isso. Essa primeira conversa com as(os) estudantes me animou, pois percebi que elas(es) demonstraram gostar da ideia de gravar um podcast.



O QUE É UM PODCAST?

O termo Podcast deriva da junção de dois termos “*broadcasting* (radiodifusão) e *iPod*, dispositivo de áudio da marca Apple que executa arquivos de áudio no formato MP3” (LENHARO, CRISTOVÃO, 2016, p. 311). Trata-se de um arquivo em áudio que pode ser ouvido utilizando um celular smartphone, tablet ou computador; além de poder ser baixado ou escutado em serviços de streaming, como Spotify, Youtube, Deezer, SoundCloud, entre outros.

Os episódios de podcast lembram programas de rádio – ambos possuem funções variadas: entretenimento, divulgação de informações, entrevistas, curiosidades. Eles também abarcam diferentes temas: literatura, futebol, política, contação de história, culinárias, etc.

Há dois grandes formatos mais comuns para os podcasts:

Entrevistas: são aqueles em que a apresentadora ou o apresentador faz perguntas a uma convidada(o). Alguns exemplos são o *Podpah*, *Guilhotina*.

Storytelling: são aqueles em que a apresentadora ou o apresentador narra uma história de forma ensaiada. Alguns exemplos são o *História Preta*, *Projetos Humanos*.

As gravações podem ser feitas com um ou mais participantes. Alguns, além de gravarem o áudio, também fazem a gravação em vídeo, transmitindo ao vivo o podcast. Isso acontece principalmente nos formatos de entrevista.

O podcast é uma prática de linguagem contemporânea que possibilita trabalharmos com a multiplicidade de linguagens por tratar-se de um texto multimodal. A linguista Roxane Rojo explica que a multimodalidade se refere a “*textos compostos de muitas linguagens (ou modos, ou semioses) e que exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar*” (ROJO, 2012, p. 19). Para ela, os textos multimodais são formas que trazem tanto uma variedade composicional como de culturas. Essa forma multissemiótica já faz parte dos textos que circulam entre as(os) estudantes. Trazê-la para o contexto escolar significa reconhecer como legítimas as produções textuais feitas fora da escola nos espaços informais, e sobretudo criar mecanismos de reflexão sobre estes textos.

CRIANDO UM PODCAST

As respostas das(os) estudantes fizeram com que eu decidisse trabalhar com podcasts de entrevista, estabelecendo que as(os) entrevistadas(os) fossem pessoas da escola: estudantes ou funcionárias(os), da direção às trabalhadoras terceirizadas da cozinha e da limpeza. Ao solicitar que as(os) convidadas(os) fossem da escola, eu garanti que as gravações seriam realizadas com o meu acompanhamento. Mesmo que as(os) estudantes utilizem a tecnologia constantemente, a gravação do podcast não é um recurso conhecido pela maioria delas(es), por isso era preciso também um letramento sobre a linguagem dessa mídia e fazia-se fundamental que eu estivesse nesse processo de aprendizagem.



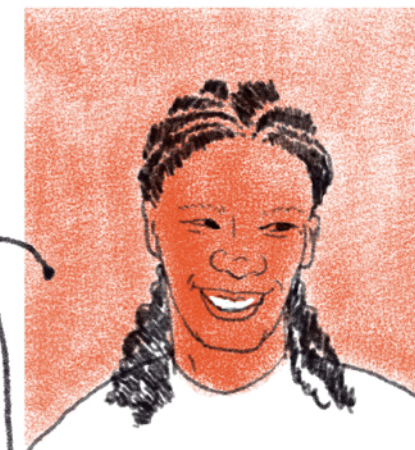
1ª ETAPA: ESCUTA

Para começar a sequência didática, assistimos a duas entrevistas do *Podpah*: a do Mano Brown¹, cantor de rap do grupo Racionais MC, e a da jogadora de futebol Formiga². A minha escolha das pessoas entrevistadas não foi aleatória, ambas são não só referências em suas profissões, mas também pessoas que abriram caminhos para muitas(os) jovens sonharem mais alto. Mano Brown, junto com o grupo de rap Racionais Mc's, revolucionou a música brasileira, passando pelos sampleados, pela composição estética das músicas do grupo e pelas letras que discutem racismo, juventude, periferia, entre outros temas. Além de músico, em 2021, Mano Brown lançou um podcast de entrevista, o *Mano a Mano*. Já Formiga começou a jogar futebol em um momento em que a modalidade feminina era muito mais subjugada que hoje; ela é uma das grandes responsáveis por fazer a prática desse esporte ser hoje orgulho para muitas meninas, a ponto de não sentirem mais medo ou vergonha de jogarem. Ela também é a atleta brasileira que mais foi à Olimpíada e a jogadora, entre mulheres e homens, que mais participou de Copas do Mundo.

As entrevistas do *Podpah* são muito longas e, devido a isso, passei um trecho de cada entrevista no formato vídeo, já que o *Podpah* também faz a gravação audiovisual de seus programas. Em cada uma das entrevistas, fizemos uma conversa posterior sobre as percepções que elas(es) tiveram a partir do episódio visto. Elaborei algumas perguntas prévias que foram feitas e respondidas oralmente:

- Há algum indício de que houve um planejamento das perguntas?
- A linguagem utilizada por entrevistadoras(es) e entrevistados está mais próxima da formalidade ou da informalidade?
- Quais informações os entrevistadores já sabiam das(os) entrevistadas(os)?

A partir desses questionamentos, fazíamos uma lousa colaborativa³ destacando características das perguntas, da linguagem e da estrutura do podcast. Depois houve uma atividade em dupla com perguntas sobre as duas entrevistas. Meu objetivo com esta atividade era registrar o que ficou de mais forte naquilo que elas(es) viram nos episódios escolhidos.



1. https://youtu.be/UF8MW6LP_QA.

2. <https://youtu.be/910h4gILyDU>.

3. Chamo de lousa colaborativa a ação de deixar lacunas no quadro a serem preenchidas conforme acontece a explicação e a conversa com as(os) estudantes. Assim, a lousa é feita partindo das respostas das(os) estudantes.

2ª ETAPA: ROTEIRO

A segunda etapa foi uma exposição e sistematização da estrutura do podcast de entrevista, a partir do que foi levantado nas discussões da etapa anterior. Aproveitei esse momento para comentar sobre as edições que costumam acontecer nas gravações. Para explicar melhor a estrutura e as edições, levei exemplos de outros programas de podcasts, como o *Guilhotina*, *Picolé de Limão*, *Mundo Freak Confidencial* e o próprio *Podpah*. Não mostrei os episódios completos, apenas o trecho que continha aquilo que eu queria mostrar.

A estrutura que identificamos nos podcasts de entrevista e que deveria ser utilizada no roteiro foi:

Nome do Podcast;

Vinheta;

Apresentação das(os) convidadas(os);

Perguntas;

Fechamento.

Depois disso, as(os) estudantes foram divididas(os) em grupos e começaram a escrever o roteiro. Para isso, elas(es) precisavam preencher cada uma das partes estruturais mencionadas anteriormente; quanto às perguntas, foram pedidas cinco, as quais poderiam ser aumentadas durante a gravação do podcast, caso alguma resposta gerasse alguma dúvida ou curiosidade. Nesta parte da atividade, busquei evidenciar que as perguntas não precisariam ser lidas e tampouco decoradas – elas(os) as levariam para a gravação, mas no momento da entrevista poderiam improvisar. Era preciso que elas(es) compreendessem que o roteiro ajudava a deixá-las(os) seguros(as) e preparadas(os) para as entrevistas, mas, ao mesmo tempo, permitia que a coloquialidade e a criatividade fossem utilizadas. Para isso, retomei os episódios que vimos do *Podpah* – o roteiro possibilitava que público e entrevistadas(os) percebessem que havia um conhecimento prévio das(os) convidadas(os), o que permitia perguntas mais elaboradas, de modo que também havia espaço para o riso, para brincadeiras, o que muitas vezes fazia parecer uma conversa não roteirizada.

Durante a escrita do roteiro, auxiliava-as(os) a não criarem perguntas com respostas rápidas, como “qual sua idade?”, “o que você mais gosta de comer?”, “qual sua profissão?”. As respostas dessas perguntas poderiam estar na apresentação das(os) entrevistadas(os), mas não como uma pergunta da entrevista a ser gravada. Neste momento do roteiro, cada grupo deveria escolher quem entrevistaria. A escolha pelas(os) entrevistadas(os) foi diversa, passando por auxiliar técnico de educação (ATE), professoras(os), alunas(os), coordenadora e coordenador pedagógico e assistente de direção.

Quando os roteiros foram entregues, corriji e devolvi-os para que houvesse uma reescrita. O objeto da minha correção era aprofundar as perguntas feitas e apontar al-



gumas delas que levavam a respostas repetitivas. Este momento da sequência didática não teve o resultado que eu buscava; alguns grupos não fizeram mudanças, outros fizeram novas perguntas que continham os mesmos problemas e apenas uma minoria conseguiu reformular o que tinham feito a partir da minha orientação. Hoje eu teria criado mais possibilidades delas(os) compreenderem o que é o processo de reescrita, como, por exemplo, levando exemplos fictícios para a lousa e reescrevendo-os coletivamente a partir dos critérios estabelecidos na correção. Além disso, mesmo que eu tenha dado as orientações para a formulação das perguntas, explicando-as e conversando de grupo em grupo sobre os critérios de correção, eles não foram sistematizados e entregues às(aos) estudantes. Talvez com esses critérios em mãos e elas(os) mesmas(os) fazendo a primeira correção teria surtido mais efeito, mas essas foram estratégias que pensei só depois desta etapa terminar e de eu ver o resultado.

DICAS PARA A GRAVAÇÃO

- Utilize um aplicativo grátis para gravação de voz e produção de outros recursos como colagem de áudios;
- É importante as(os) estudantes registrarem em um roteiro todas as falas: desde a chamada do Programa, a apresentação das(os) entrevistadoras(os) e da(o) entrevistada(o);
- É essencial a parceria com professora e/ou professor do laboratório de informática ou de alguém da escola que goste e entenda das tecnologias.

3ª ETAPA: GRAVAÇÃO

A terceira parte foi a gravação. Organizei dois grupos por dia e combinei que a vinheta já tinha que estar pronta no dia indicado. Para criar o podcast, utilizei o aplicativo gratuito Anchor⁴, pois ele permite a colagem de áudios e compartilha a mídia em um link específico do aplicativo e também no Spotify. Durante as entrevistas, percebi que dependendo de quem era a(o) entrevistada(o) havia mais ou menos formalidade. Havia um nervosismo inicial devido ao uso do microfone, à(ao) entrevistada(o) e a minha presença, mas depois das duas primeiras perguntas a conversa ficava mais fluida.

A apresentação das(os) entrevistadas(os) foi um dos momentos frágeis do roteiro e da gravação, pois muitos grupos começaram a improvisar mais informações ou resolviam mudar na hora. Talvez uma entrevista prévia ao podcast para a escrita da apresentação teria fortalecido esse trecho. Além disso, não conseguimos fazer edições na gravação; na época estávamos sem professor de sala de Informática para contribuir com o trabalho. Quanto ao tema das entrevistas, optei por não delimitá-lo, entendendo que naquele momento o que eu buscava era reaproximá-las(os) da escola, das atividades pedagógicas e conhecer os saberes e interesses das minhas(meus) alunas(os).

Durante o processo, havia estudantes que queriam me ajudar em todas as gravações e isso foi bem importante. Nas últimas entrevistas, alguns podcasts foram gravados sem nenhuma ajuda minha, pois as(os) alunas(os) já ganharam autonomia com o aplicativo e faziam todas as etapas do processo. Como o trabalho foi realizado com uma variedade de pessoas da escola, os episódios foram bastante compartilhados entre a comunidade escolar, principalmente entre as(os) professoras(es). As(Os) próprias(os) entrevistadas(os) compartilhavam com seus familiares e amigas(os) o trabalho das(os) estudantes; isso fez com que as produções ultrapassassem o espaço escolar. Os episódios também foram compartilhados nas redes sociais e nos grupos de whatsapp da escola e, a cada início de aula, escutávamos um episódio.

Esta atividade foi realizada com duas turmas de 7º ano e, por isso, o nome criado e escolhido pelas(os) estudantes para o podcast foi *SétimoCast*. Das duas turmas, ape-

BIBLIOGRAFIA

- LENHARO, Rayane Isadora; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. Podcast, participação social e desenvolvimento. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 32, n. 1, p. 307–335, mar. 2016. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/edur/v32n1/1982-6621-edur-32-01-00307.pdf>>. Acesso em: 27 ago. 2022.
- ROJO, Roxane. *Multiletramentos na escola*. Parábola: São Paulo, 2012.



nas um grupo não realizou a atividade, mas muitas(os) alunas(os) que estavam desinteressadas(os) e às vezes até se negavam a ficarem em sala fizeram a gravação e se empolgaram.

Ao fim do trabalho, o que eu senti de mais forte foi a vontade de continuar produzindo podcast com as(os) estudantes e, quem sabe mais adiante, criar um projeto que tenha episódios frequentes e não seja apenas de entrevista. Uma das coisas que contribuiu bastante para o engajamento das(os) estudantes foi criar um clima de seriedade e oficialidade para as gravações do podcast, como se aquele trabalho escolar já não fosse apenas para a escola, de modo que elas(os) se sentissem como produtoras(es) de podcasts. Essa sensação de fazer parte de um podcast foi aumentando conforme os grupos gravavam e contavam para as(os) outras(os) colegas como tinha sido. Além disso, no mesmo dia da gravação era possível escutá-la, o que gerava um entusiasmo em quem seriam (as)os próximas(os) a fazer seu podcast⁵. ● NPL

4. O aplicativo pode ser utilizado em celulares, tablets, notebooks e computadores.

5. Todos os episódios podem ser escutados em: *SétimoCast*. Disponível em: <https://open.spotify.com/show/2pnKykWnYciyGT95NU-Q20L?si=fa4c47146514409b>. Acesso em: 03 set. 2022.

História para ninar Cassul-Buanga

NEI LOPES
(com acompanhamento de marimbas)

Um dia, Cassul-Buanga, alguns chegaram:
A pólvora no peito, uma bússola nos olhos
E as caras inôspitas vestidas de papel.

Vieram numa nau de velas caras,
Bordadas de cifrões.
Suas mãos eram de ferro
E falavam um dialeto
De medo e ignorância.

E fomos.
Amontoados, confundidos, fundidos, estupefatos
Nossas dignidades eram dadas mar atrás
Aos peixes.

Chegamos:
Nosso suor foi o doce sumo de suas canas
— nós bagaços.
Nosso sangue eram as gotas de seu café
— nós borras pretas.

Nossas carapinhas eram nuvens de algodão,
Branças,
Como nossas negras dignidades
Dadas aos peixes.
Nossas mãos eram sua mão-de-obra.

Mas vivemos, Cassul. E cantamos um *blues!*
E na roda de samba
De roda
Dançamos.
Nossos corpos tensos
Nossos corpos densos
Venceram quase todas as competições.
Nossos poemas formaram um grande rio.
E amamos e nos demos.
E nos demos e amamos.
E de nós fez-se um mundo.

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

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

DINHA

(Maria Nilda de Carvalho Mota)

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

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

Assim como Nei Lopes, o poeta moçambicano José Craveirinha, em *Poema do futuro cidadão*, também faz uso do texto literário para delimitar seu pertencimento a um povo e, do mesmo modo, organiza os tempos para construir um

lugar no futuro – longe das mazelas capitalistas, coloniais e racistas. Indicado por várias vezes ao Nobel de Literatura, em 1997, Craveirinha foi ganhador do Prêmio Camões e é considerado mundialmente, e por seus compatriotas, como “o pai da literatura moçambicana”.

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

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

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

O conceito de Povo Negro, por sua vez, trata-se de uma generalização atualmente usada para delimitar o conjunto de pessoas negras e afro-

descendentes (no Brasil, também chamadas de pretas e pardas, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas - IBGE). Equivale, portanto, ao conjunto de pessoas oriundas de diferentes localidades e culturas, mas que mantém em comum traços negróides e raízes no continente africano.

Quando falamos de Povo Negro na Diáspora, ou simplesmente “Diáspora Negra”, estamos nos referindo, portanto, ao forçado processo de deslocamento de pessoas oriundas da chamada África Negra – geograficamente posicionada ao sul do Deserto do Saara – e a suas(seus) descendentes. Essa população, que no Brasil chega a ser a maior do mundo fora do continente africano, encontra-se espalhada por todo o globo, embora concentre-se fortemente em países cujo processo de colonização valeu-se de mão de obra escravizada para sustentar-se economicamente, como nosso próprio país, Estados Unidos da América, Cuba, Haiti e a maior parte da América Latina.

História para ninar Cassul-Buanga é, nesse sentido, um poema narrativo imbuído da trajetória do povo negro na diáspora: formado por quarenta e dois versos livres divididos em seis estrofes, o poeta logra imprimir neles, na sua concretude formal, a liberdade que foi historicamente negada a esse povo. Para isso, o poeta recorre a estratégias que remontam às tradições orais, à poesia moderna contemporânea e ao que Bloch (2005) chama de “sonho diurno”.

A oralidade está expressa no tom de conversa, na sugestão de interlocução entre o sujeito poético e um menino, Cassul-Buanga, que, segundo o título do poema, ouve a contação da história.

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

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

Todas essas estrofes remontam ao passado – e isso fica evidente pela conjugação dos verbos, no pretérito, e pela referência à chegada de povos europeus à África Negra, ao tráfico humano que se sucedeu, à exploração da vida e da mão de obra escravizada, que foi, por séculos, motor da economia brasileira. O texto também explicita aspectos bonitos do povo negro, como a arte produzida por essa população – a qual se configura como uma das formas de resistência que pessoas provenientes de África e suas(seus) descendentes encontraram para se manterem vivas(os) e ressignificar suas existências.

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

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

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

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

década de 1960, encontrava-se sob domínio português. A história do Brasil e de Moçambique são ambas atravessadas pela metrópole portuguesa, pois, grosso modo, Portugal estabeleceu relações comerciais e relativamente amigáveis com os povos tradicionais e reinos africanos durante os séculos que durou o tráfico negreiro e o sistema monárquico e escravocrata brasileiro. Após 1888, com a abolição da escravidão, e 1889, com a Proclamação da República do Brasil, houve uma amplificação do processo de dominação sobre os chamados “Territórios Ultramarinos”, que eram, na prática, colônias portuguesas no continente africano. Embora a nação moçambicana ainda não existisse, ela já fazia parte dos sonhos diurnos de José Craveirinha e de pelo menos um grupo de intelectuais africanas e africanos que tiveram a oportunidade de se reunir em um estabelecimento chamado Casa dos Estudantes do Império, em Lisboa, assim como existe na imaginação do poeta Nei Lopes o lugar bom que Zâmbi, o rei, mandou e que “está escrito”.

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

Ambos os poemas subvertem o tempo, fazendo do passado/memória e do futuro/sonho diurno, formas de resistência. No poema de José Craveirinha, há uma sobreposição do espaço-tempo, um paradoxo temporal em que o sujeito poético já é, no presente, cidadão de um país que ainda não existe e em que esse mesmo sujeito apela



para a memória coletiva dos povos que coabitam o mesmo território para sentir-se pertencente a eles, como um só povo, uma nova nação. No poema de Nei Lopes, há a criação de um lugar bom que ainda não foi concretizado, mas que já existe no plano do imaginário e do desejo.

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

amor fraterno dá o tom dos versos que restam (7, 8, 9, 10, 11, 12, 15 e 16).

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

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

BIBLIOGRAFIA

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

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

CRAVEIRINHA, José. “Poema do futuro cidadão”. Disponível em: <<http://debatesedevaneios.blogspot.com/2011/02/poema-do-futuro-cidadao.html>>. Acesso em: 19 nov. 2022.

MOTA, Maria Nilda de C. *João Cabral de Melo Neto e José Craveirinha: Literatura contra a Desumanização*. 2017. 162f. Tese (Doutorado) – Curso de Letras, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8156/tde-10052018-105858/publico/2017_MariaNildaDeCarvalhoMota_VOrig.pdf>. Acesso em: 30 set. 2022

LENTE DE AUMENTO

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

BEL SANTOS MAYER



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

Repito para nós a pergunta do coletivo Mulheres Negras na Biblioteca¹: “Quantas autoras negras você já leu”? Com o objetivo de incentivar o conhecimento de escritoras negras, a leitura de suas obras e sua inclusão nos acervos das bibliotecas, esse coletivo promove encontros e atividades culturais relacionadas ao tema. À sua pergunta poderíamos acrescentar: Quantas autoras(es) negras(os) você já indicou em suas aulas? Quantos livros de autoria negra você já leu com as(os) estudantes? O que isso representa dentro do número de obras indicadas por você?



1. Para conhecer mais sobre o Mulheres Negras na Biblioteca, criado por Carine Souza, Camila Araújo Juliana Sousa e Mariane Santos, acesse <<https://www.mulheresnegrasnabiblioteca.com.br>>.

2. A íntegra da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil pode ser acessada cadastrando-se no site <<https://www.prolivro.org.br/5a-edicao-de-retratos-da-leitura-no-brasil-2/a-pesquisa-5a-edicao/>>. Acesso em: 30 set. 2022.

3. Publicação disponível em: <<http://cclf.org.br/project/o-brasil-que-ler-bibliotecas-comunitarias-e-resistencia-cultural-na-formacao-de-leitores/>>. Acesso em: 30 set. 2022.

Seja qual for sua resposta, ela nos leva à reflexão sobre a presença e a ausência de obras de autoria negra nas escolas, livrarias, bibliotecas, premiações literárias e outros espaços correlatos. É provável que estejamos próximas(os) do que o Grupo de Estudos em Literatura Brasileira Contemporânea da Universidade de Brasília, coordenado pela Profa. Dra. Regina Dalcastagnè, vem pesquisando desde 2003. Ao analisar 692 romances publicados por grandes editoras, escritos por 383 autoras(es) entre 1965 e 2014, concluíram que, em 43 anos, o perfil do romancista brasileiro se manteve estável: homens brancos, de classe média, moradores do Sudeste, narram histórias de protagonistas e coadjuvantes brancos com poucas variações:

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

Uma representatividade de autoria negra incipiente, que somada à 5ª edição da pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil* (2021)² pode nos levar à confirmação de que lemos pouco, lemos mal e lemos os mesmos. Será apenas isso? Tem gente nadando contra essa corrente.

O Brasil que lê!

Em 2020 a Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), a Universidade do Rio de Janeiro (UNIRIO) e o Centro de Cultura Luiz Freire (CCLF), com o apoio do Instituto C&A e do Itaú Social, realizaram uma pesquisa junto às bibliotecas comunitárias para avaliar dimensões de suas práticas de formação de leitoras(es). Os resultados foram publicados pela Rede Nacional de Bibliotecas Comunitárias e pelo CCLF sob o título: *O Brasil Que Lê: Bibliotecas comunitárias e resistência cultural na formação de leitores*.³

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

Porém, essas(es) jovens se encontraram com outras(os) jovens que acreditavam na força da palavra para a construção de mun-

dos. Jovens que se juntavam para compartilhamentos literários, que emprestavam palavras para dizer em seus próprios sotaques, para escrever os seus textos. Para elas e eles, a literatura foi virando espelho para se ver, para olhar para trás e conhecer quem veio antes, para refletir o caminho para quem chegou depois. A literatura em suas vidas, mesmo sem intenção, virou espaço de autocohecimento, de conhecimento e reconhecimento de histórias que lhes foram escondidas.

Jovens negras(os), jovens periféricas(os), construindo e ocupando bibliotecas comunitárias nas bordas do país, passaram a contribuir ativamente para que os livros continuassem vivos e revelando autoras(es) colocadas(os) à margem. Contrariando as perspectivas mais pessimistas sobre o fim dos livros físicos e da espécie de “jovens leitores” com a imaginária presença maciça dos celulares em suas mãos, vemos o crescimento dos saraus e dos slams, das editoras independentes e das livrarias de rua. Qual seria o segredo?

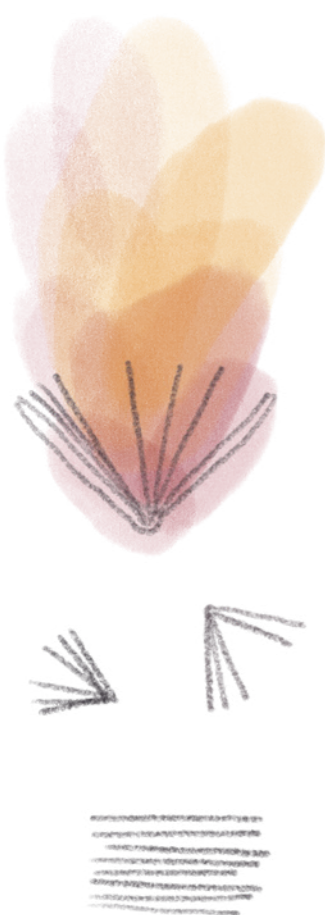
O editor e livreiro Alexandre Martins Fontes⁴, indagado sobre os livros continuarem existindo apesar do avanço da tecnologia, apresentou dados sobre o aumento do número, da qualidade da produção gráfica e da diversidade dos lançamentos, apesar da crise desencadeada pela pandemia da covid-19. Segundo Alexandre, embora o processo criativo seja cada vez mais digital e virtual, o livro físico continua sendo um objeto de arte insubstituível. Para explicar a emoção de se ter um livro físico em mãos, ele recorre à imagem da ultrassonografia de uma gestante: por mais impressionante que seja a qualidade da imagem, nada se compara à emoção de se ter a(o) filha(o) no colo no nascimento. Parece difícil discordar dessa metáfora.

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

Negras histórias: a memória como âncora ou vela

A história da escravização de pessoas negras de origem africana no Brasil é marcada por sequestros, coisificação de corpos, violência física, exploração, hierarquização de saberes, tentativa de destruição do pensamento negro. Um perverso processo de apagamento e distorção das memórias da escravidão fez com que, por muito tempo, o legado da escravidão fosse depositado nos ombros de descendentes de escravizadas(os), deixando a descendentes de escravizadores um certo orgulho por ter abolido a escravidão

4. Alexandre Martins Fontes foi recebido por Jair Marcatti no programa Café com repertório #12 – 31 de agosto de 2022. Disponível em <<https://youtu.be/aCRRrj10QxE>>. Acesso em: 15 set. 2022.



5. A Lei 10.639/2003 acrescenta os artigos 26-A, 79-A e 79-B à Lei no 9.394/1996 para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira. A íntegra está disponível em <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/10.639.htm>. Acesso em: 15 set. 2022.

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



e esquecido o passado. Algo está fora da ordem nessa história. E os movimentos negros sabem bem disso. Por esse motivo reivindicaram a alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação do Brasil (Lei 9.394/1996) para a inclusão da História e Cultura da África e das(os) afro-brasileiras(os) no currículo escolar: o que foi conquistado com a Lei 10.639/2003⁵, visando superar os muitos silêncios sobre a presença negra no Brasil.

Os caminhos para romper o silêncio sobre as relações raciais no Brasil suscita a inquietante pergunta: “a memória é vela ou âncora?”⁶. Para algumas pessoas, falar da escravização de pessoas negras africanas em nossas terras nos deixaria fixadas(os) ao passado. Para outras, recuperar essas memórias e histórias é o que pode nos lançar para navegarmos por outros mares. Nesse breve artigo, não temos espaço para uma análise mais profunda sobre a escravidão. Recomendamos, caso não conheça, visitar o *Projeto Querino*: “um projeto que mostra como a História explica o Brasil de hoje”.⁷

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

O contato de filhas(os), netas(os) e bisnetas(os) com essas lembranças transformam a memória em vela. Se num primeiro momento as memórias são âncora que levam à profundidade dos mares onde muitos corpos negros tombaram, em outros a memória é vela que avança ao mar.⁸

Se no passado negras(os) tiveram que omitir suas autorias por terem “um defeito de cor”⁹, hoje, é preciso narrar em primeira pessoa. Trata-se do direito humano à memória, a grafar novas palavras e levá-las para os livros sem pedir licença ou desculpas. É uma forma de garantir “o direito de escrever o vivido, de resuscitar o que parecia sepultado, gravar o ainda por fazer, de preservar o passado e promover rupturas” (QUEIRÓS, 2007, p. 36). A leitura de autoria negra é uma forma de preencher os vazios deixados pela ausência dessa narrativa, que representa mais da metade da população do país, e contribuir para que as gerações atuais e futuras se reconheçam como construtoras de pensamentos e capazes de sonhar e realizar seus destinos.

Por que a literatura?

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

Esses assuntos que estariam reclusos aos livros de história podem entrar na sala de aula, nas conversas, nos saraus pelo encontro com a fome descrita em *Quarto de Despejo*, por Carolina

Maria de Jesus, no diálogo entre avós e netos em *Os nove pentes d’África*, de Cidinha da Silva, com as *Heroínas Negras*, de Jarid Arraes, nas lutas por liberdade em *Ganga Zumba*, de Marcelo D’Saete, nas escrituras em *Ponciá Vicêncio* ou nas mulheres contadas em *Olhos d’água*, ambos de Conceição Evaristo, nas estratégias para ler e enfrentar o racismo vivido no próprio corpo como *Na minha pele*, de Lázaro Ramos.

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

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

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

BIBLIOGRAFIA

CATRILLÓN, Sílvia. *O direito de ler e de escrever*. Pulo do Gato, 2011, p. 20.

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

MASSUELA, Amanda.; Quem é e sobre o que escreve o autor brasileiro, In: CULT, 5 fev. 2018. 05/02/2018, Disponível em: <<https://revistacult.uol.com.br/home/quem-e-e-sobre-o-que-escreve-o-autor-brasileiro/>> Acesso em: 15 set. 2022.

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

7. Disponível em <<https://projetoquerino.com.br>>. Acesso em: 15 set. 2022.

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

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



COLABORADORA(ES)

QUEM ILUSTRA



VALENTINA FRAIZ

Meu nome é Valentina Fraiz, nasci em Caracas, uma cidade entre a montanha e o mar Caribe. Hoje em dia ilustro para projetos de literatura, ciência, feminismo, antirracismo e mudanças climáticas. Voltei a São Paulo depois de sete anos no mato por uma urgência de viver os coletivos num momento histórico que pede por isso. Gosto de botar meu trabalho a serviço dos movimentos de transformação social. Sou mais feliz assim.

ACESSE www.instagram.com/estudioanemona

QUEM ESCREVE



BEL SANTOS MAYER

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



CAMILA PRADO

É jornalista desde 2001 e atua como editora, repórter e redatora em projetos ligados à educação, cultura, memória e meio ambiente. É colaboradora da revista **Na Ponta do Lápis** desde a edição 28, bem como de outros materiais do programa Escrevendo o Futuro.



IRACEMA SANTOS DO NASCIMENTO

É professora doutora na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP). Leciona na graduação e na pós-graduação. Seu projeto docente de ensino, pesquisa e extensão alia Gestão Democrática da Educação e Diferenças-Diversidade, com foco nas interseccionalidades de raça, classe e gênero, tendo a leitura literária como um dos eixos de atuação.

JEFERSON TENÓRIO

É doutor em teoria literária pela PUC-RS, escritor e autor dos livros *O Beijo na Parede* (Sulina), *Estela sem Deus* (Zouk) e *O Averso da Pele* (Companhia das Letras), sendo este último vencedor do prêmio Jabuti. Atualmente é professor visitante da Brown University e colunista nos jornais digitais GZH e UOL Notícia.



NEI BRAZ LOPES

É compositor de música popular e escritor. Na área musical é autor de vasta obra gravada, sobretudo no gênero samba. Em literatura, é autor de 44 livros, entre obras de ficção, poesia e de referência, como o *Dicionário da História Social do Samba*, parceria com Luiz Antonio Simas, eleito Livro do Ano pelo júri do Prêmio Jabuti, em 2015. Por sua obra, é laureado com títulos de doutor honoris causa concedidos pelas universidades UFRJ, UFRRJ, UFRGS e UERJ.

TALITA ZANATTA ALVES

É mestranda na área de Educação e Linguagem na FEUSP com foco no ensino de Língua Portuguesa em contexto multilíngue e de migração. Atualmente é professora de português do Ensino Fundamental II na Rede Municipal de São Paulo.



DINHA

(Maria Nilda de Carvalho Mota)

É poeta, editora independente, mestra e doutora em Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa e Pós Doutora em Literatura e Sociedade pela Universidade de São Paulo.



1, 3-5 e 8. Arquivo pessoal; 2. Douglas Barcelos; 6. Carlos Macedo; 7. Jefferson Mello.

PROGRAMA ESCREVENDO O FUTURO

Coordenação

Claudia Maria Micheluci Petri – Itaú Social
Daniela Salū Mateus da Silva – Itaú Social
Rafaela Caruline Rodrigues – Itaú Social
Tatiana Djrdjrjan – Itaú Social
Tereza Ruiz – Cenpec



REVISTA NA PONTA DO LÁPIS

Concepção e coordenação editorial

Giselle Vitor da Rocha
Maria Aparecida Laginestra
Tereza Ruiz

Editora

Giselle Rocha

Jornalista

Camila Prado

Colaboração

Patricia Ferreira

Revisão

Thaís Arruda Ferreira

Edição de arte, projeto gráfico e diagramação

Ana Paula Campos – Estúdio Voador

Ilustrações

Valentina Fraiz – Estúdio Anemona

PARCERIA



COORDENAÇÃO
TÉCNICA



INICIATIVA



MINISTÉRIO DA
EDUCAÇÃO



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

Trecho do poema "História
para ninar Cassul-Buanga",
de Nei Lopes

Escrevendo o Futuro 

www.escrevendoofuturo.org.br

ACESSE:

