



**INSTITUTO LATINO-AMERICANO DE ARTE,
CULTURA E HISTÓRIA (ILAACH)**

**ESPECIALIZAÇÃO EM ENSINO-
APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ADICIONAIS
- EEALA**

**A LITERATURA FEMININA LATINO-AMERICANA E O ENSINO DE PORTUGUÊS
COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO: UMA PROPOSTA DIDÁTICA
INTERCULTURAL, ANTIMACHISTA E ANTIRRACISTA**

ELIANE DA SILVA

Foz do Iguaçu
2023



**INSTITUTO LATINO-AMERICANO DE ARTE,
CULTURA E HISTÓRIA (ILAACH)**

**ESPECIALIZAÇÃO EM ENSINO-
APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ADICIONAIS
- EEALA**

**A LITERATURA FEMININA LATINO-AMERICANA E O ENSINO DE PORTUGUÊS
COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO: UMA PROPOSTA DIDÁTICA
INTERCULTURAL, ANTIMACHISTA E ANTIRRACISTA**

ELIANE DA SILVA

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto Latino-Americano de Arte, Cultura e História da Universidade Federal da Integração Latino-Americana, como requisito parcial à obtenção do título de Especialista em Ensino-aprendizagem em Línguas Adicionais.

Orientadora: Profa. Dra. Júlia Batista Alves

Foz do Iguaçu
2023

ELIANE DA SILVA

**A LITERATURA FEMININA LATINO-AMERICANA E O ENSINO DE PORTUGUÊS
COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO: UMA PROPOSTA DIDÁTICA
INTERCULTURAL, ANTIMACHISTA E ANTIRRACISTA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto Latino-Americano de Arte, Cultura e História da Universidade Federal da Integração Latino-Americana, como requisito parcial à obtenção do título de Especialista em Ensino-aprendizagem em Línguas Adicionais.

BANCA EXAMINADORA

Orientador: Profa. Dra. Júlia Batista Alves
UNILA

Profa. Dra. Josiele Kaminski Corso Ozelame
(UNIOESTE)

Prof. Dra. Angela Maria de Souza
(UNILA)

Foz do Iguaçu, 14 de dezembro de 2023.

TERMO DE SUBMISSÃO DE TRABALHOS ACADÊMICOS

Nome completo do autor(a): Eliane da Silva

Curso: Especialização em Ensino e Aprendizagem de Línguas Adicionais

	Tipo de Documento
(.....) graduação	(.....) artigo
(X) especialização	(X) trabalho de conclusão de curso
(.....) mestrado	(.....) monografia
(.....) doutorado	(.....) dissertação
	(.....) tese
	(.....) CD/DVD – obras audiovisuais
	(.....) _____

Título do trabalho acadêmico: **A Literatura Feminina Latino-Americana e o Ensino de português como língua de acolhimento: uma proposta didática intercultural, antimachista e antirracista**

Nome do orientador(a): Julia Batista Alves

Data da Defesa: 14/12/2023

Licença não-exclusiva de Distribuição

O referido autor(a):

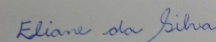
a) Declara que o documento entregue é seu trabalho original, e que o detém o direito de conceder os direitos contidos nesta licença. Declara também que a entrega do documento não infringe, tanto quanto lhe é possível saber, os direitos de qualquer outra pessoa ou entidade.

b) Se o documento entregue contém material do qual não detém os direitos de autor, declara que obteve autorização do detentor dos direitos de autor para conceder à UNILA – Universidade Federal da Integração Latino-Americana os direitos requeridos por esta licença, e que esse material cujos direitos são de terceiros está claramente identificado e reconhecido no texto ou conteúdo do documento entregue.

Se o documento entregue é baseado em trabalho financiado ou apoiado por outra instituição que não a Universidade Federal da Integração Latino-Americana, declara que cumpriu quaisquer obrigações exigidas pelo respectivo contrato ou acordo.

Na qualidade de titular dos direitos do conteúdo supracitado, o autor autoriza a Biblioteca Latino-Americana – BIUNILA a disponibilizar a obra, gratuitamente e de acordo com a licença pública *Creative Commons* **Licença 3.0 Unported**.

Foz do Iguaçu, 24 de Janeiro de 2024.



Assinatura do Responsável

Dedico este trabalho à minha querida amiga Viviane Jara Benitez (em memória), que dedicou os últimos anos de sua vida à luta por uma educação pública e de qualidade.
Viviane Jara, Presente!

AGRADECIMENTOS

Aos meus queridos familiares, em especial ao meu dedicado esposo e às minhas amadas filhas, expresse profunda gratidão pela compreensão e apoio que tornaram possível a realização deste trabalho. Agradeço pela paciência em me ouvir nos momentos em que precisava discutir aspectos relacionados a esta pesquisa.

Quero manifestar meu reconhecimento às colegas Laura, Mayara, Jandira e Scarlett, cuja colaboração e parceria foram inestimáveis ao longo de todo o meu percurso acadêmico. A amizade e apoio dessas colegas foram elementos fundamentais que conferiram maior leveza e humor à trajetória percorrida.

Um agradecimento especial à minha orientadora, a Professora Dra. Júlia Batista Alves, cuja dedicação e orientação foram cruciais para a qualidade e realização deste trabalho. Suas contribuições, empatia e paciência foram substanciais em minha jornada acadêmica.

Por fim, estendo minha gratidão a todos os envolvidos no programa, professores e demais colegas, cujas valiosas contribuições desempenham um papel essencial na construção qualitativa do curso junto à Universidade Federal da Integração Latino-Americana (Unila).

“Hoje, a escrita da mulher negra não tem essa função de adormecer a Casa Grande. Pelo contrário, é uma escrita que incomoda, que perturba.”

Conceição Evaristo

SILVA, Eliane. **A Literatura Feminina Latino-Americana e o Ensino de português como língua de acolhimento**: uma proposta didática intercultural, antimachista e antirracista, 2023. 102 páginas. Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização — Ensino e Aprendizagem de Línguas Adicionais — Universidade Federal da Integração Latino-Americana. Foz do Iguaçu, 2023.

RESUMO

Esta pesquisa foi conduzida por meio do estudo de teorias voltadas ao ensino de línguas estrangeiras, com ênfase no ensino de português como língua de acolhimento. Ademais, fundamentaram as discussões, reflexões e propostas didáticas a teorias de letramento crítico de Paulo Freire (1987), a de pedagogia crítica intercultural de Walsh (2005-2016) e as teorias antirracistas e antimachistas de intelectuais negros como Djamila Ribeiro (2019), Silvio Almeida (2019), Barbara Carine (2019) e Carla Akotirene (2019). O objetivo geral desta pesquisa é desenvolver propostas didáticas fundamentadas em textos literários escritos por mulheres, abordando temas relevantes para o desenvolvimento dos alunos como cidadãos críticos. Esses temas incluem o combate ao racismo, ao machismo e à xenofobia, bem como à promoção dos direitos humanos. Os objetivos específicos compreendem a discussão sobre a importância do ensino voltado para uma educação antirracista e antimachista, proporcionando aos professores abordagens reflexivas e adaptadas à realidade escolar. O contexto deste estudo abrange o ensino de língua portuguesa como língua materna para brasileiros e língua de acolhimento para estudantes, na sua maioria hispano-falantes, predominantemente do primeiro ano do ensino médio em Foz do Iguaçu, uma cidade fronteiriça, em turmas heterogêneas. Para atingir esses objetivos foram utilizados textos literários escritos por mulheres latino-americanas, abordando questões como racismo, machismo e desigualdade social. A mediação de leitura literária foi apontada como a principal abordagem metodológica do material didático proposto, fundamentada pelos estudos de Hirschman (2011) e Farias (2022) e organizado em duas sequências didáticas fundamentadas teoricamente por Dolz e Schneuwly (2004). A abordagem proposta sugere uma prática de ensino alinhada aos desafios contemporâneos, reconhecendo a importância da educação crítica para a formação cidadã e a promoção da igualdade e da diversidade.

Palavras-chave: Literatura Feminina; Ensino de Português como Língua de Acolhimento - PLAc; Educação Antirracista e Antimachista.

SILVA, Eliane. **La Literatura Femenina Latinoamericana y la Enseñanza del Portugués como Lengua de Acogida - Plac**: una propuesta didáctica intercultural, antimachista y antirracista, 2023. 102 páginas. Finalización del Curso de Especialización — Enseñanza y Aprendizaje de Leagues Adicionales — Universidad Federal de la Integración Latinoamericana. Foz do Iguaçu, 2023.

RESUMEN

Esta investigación se realizó a través del estudio de teorías enfocadas a la enseñanza de lenguas extranjeras, con énfasis en la enseñanza del Portugués como Lengua de Acogida - Plac. Además, las discusiones, reflexiones y propuestas didácticas se basaron en la Pedagogía Crítica de Paulo Freire (1987), en la Pedagogía Crítica Intercultural de Walsh (2005-2016) y en las teorías antirracistas y antimachistas de intelectuales negros como Djamila. Ribeiro (2019), Silvio Almeida (2019), Barbara Carine (2019) y Carla Akotirene (2019). El objetivo general de esta investigación es desarrollar propuestas didácticas basadas en textos literarios escritos por mujeres, abordando temas relevantes para el desarrollo de los estudiantes como ciudadanos críticos. Estos temas incluyen la lucha contra el racismo, el machismo y la xenofobia, así como la promoción de los derechos humanos. Entre los objetivos específicos se incluye la discusión sobre la importancia de una enseñanza orientada a una educación antirracista y antisexista, proporcionando al profesorado enfoques reflexivos adaptados a la realidad escolar. El contexto de este estudio abarca la enseñanza del portugués como lengua materna a los brasileños y lengua de acogida a estudiantes, en su mayoría, hispanohablantes, predominantemente del primer año de la secundaria en la ciudad fronteriza de Foz do Iguaçu, en clases heterogéneas. Para lograr estos objetivos se utilizaron textos literarios escritos por mujeres latinoamericanas, abordando temas como el racismo, el machismo y la desigualdad social. La mediación de lectura literaria fue señalada como el principal enfoque metodológico del material didáctico propuesto, basado en estudios de Hirschman (2011) y Farias (2022) y organizado en dos secuencias didácticas según Dolz y Schneuwly (2004). El enfoque propuesto sugiere una práctica docente alineada con los desafíos contemporáneos, reconociendo la importancia de la educación crítica para la formación ciudadana y la promoción de la igualdad y la diversidad.

Palabras clave: Literatura femenina; Enseñanza del Portugués como Lengua de Acogida - PLAc; Educación Antirracista y Antimachista.

SILVA, Eliane. **Latin American Women's Literature and the Teaching of Portuguese as a host language:** an intercultural, anti-sexist and anti-racist didactic proposal, 2023. 102 pages. Completion of the Specialization Course — Teaching and Learning Additional Languages — Federal University of Latin American Integration. Foz do Iguaçu, 2023.

ABSTRACT

This research was conducted through the study of theories focused on teaching foreign languages, with an emphasis on teaching Portuguese as a host language. Furthermore, the discussions, reflections and didactic proposals were based on the critical literacy theories of Paulo Freire (1987), the intercultural critical pedagogy of Walsh (2005-2016) and the anti-racist and anti-macho theories of black intellectuals such as Djamila Ribeiro (2019), Silvio Almeida (2019), Barbara Carine (2019) and Carla Akotirene (2019). The general objective of this research is to develop teaching proposals based on literary texts written by women, addressing topics relevant to the development of students as critical citizens. These themes include combating racism, machismo and xenophobia, as well as promoting human rights. The specific objectives include the discussion on the importance of teaching aimed at anti-racist and anti-sexist education, providing teachers with reflective approaches adapted to the school reality. The context of this study covers the teaching of Portuguese as a mother tongue for Brazilians and a host language for students, mostly Spanish speakers, predominantly in the first year of high school in Foz do Iguaçu, a border city, in heterogeneous classes. To achieve these objectives, literary texts written by Latin American women were used, addressing issues such as racism, machismo and social inequality. Literary reading mediation was identified as the main methodological approach of the proposed teaching material, based on studies by Hirschman (2011) and Farias (2022) and organized into two teaching sequences theoretically based on Dolz and Schneuwly (2004). The proposed approach suggests a teaching practice aligned with contemporary challenges, recognizing the importance of critical education for citizenship training and the promotion of equality and diversity.

Keywords: Women's Literature; Teaching Portuguese as a Host Language - PLAc; Anti-Racist and Anti-Sexist Education.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	12
2 O PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO (PLAC) NO BRASIL: SENTIDOS E FUNÇÕES.....	17
2.1 O PLAC E A QUESTÃO DE FRONTEIRA EM FOZ DO IGUAÇU.....	20
2.2 LEITURA E LETRAMENTO CRÍTICO NO ENSINO DE PLAC.....	23
3. POR UMA EDUCAÇÃO INTERCULTURAL, ANTIRRACISTA E ANTIMACHISTA.....	25
4 A FUNÇÃO SOCIAL DA LITERATURA E O ENSINO DE LÍNGUAS.....	32
4.1 LITERATURA MARGINAL: AS VOZES SILENCIADAS.....	33
4.1.1 O <i>Slam</i> como parte da Literatura Marginal.....	35
4.2.2 Literatura marginal para uma educação crítico-reflexiva.....	37
5. VOZES FEMININAS NA LITERATURA LATINO AMERICANA.....	39
5.1 AS MULHERES DO <i>SLAM</i> NA LITERATURA MARGINAL.....	39
5.1.1 Autoras brasileiras.....	41
5.1.2 Autoras hispânicas.....	44
6 UMA PROPOSTA INTERCULTURAL, ANTIRRACISTA E ANTIMACHISTA PARA O ENSINO DE PLAC EM CONTEXTO DE FRONTEIRA.....	46
6.1 SEQUÊNCIA DIDÁTICA DESENVOLVIDA A PARTIR DO CONTO “AS COISAS QUE PERDEMOS DO FOGO” DE MARIANA ENRIQUEZ E “OLHOS D’ÁGUA” DE CONCEIÇÃO EVARISTO.....	49
6.2 SEQUÊNCIA DIDÁTICA DESENVOLVIDA A PARTIR DA POESIA DE SLAM “NÃO DESISTE!” DE MEL DUARTE	57
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	65
REFERÊNCIAS.....	68
APÊNDICES.....	72
APÊNDICE A - SEQUÊNCIA DIDÁTICA 1 - ABALANDO AS ESTRUTURAS DA VIOLÊNCIA: DESMONTANDO RACISMO E MACHISMO ATRAVÉS DOS CONTOS LITERÁRIOS.....	72
APÊNDICE B – SEQUÊNCIA DIDÁTICA 2- (RE)EXISTIR COM A POESIA: O SLAM COMO MANIFESTO POÉTICO DE RESISTÊNCIA.....	81
ANEXOS.....	90

ANEXO A - AS COISAS QUE PERDEMOS NO FOGO/ MARIANA ENRIQUEZ.....	90
ANEXO B - OLHOS D'ÁGUA/ CONCEIÇÃO EVARISTO.....	97
ANEXO C - NÃO DESISTE!/ MEL DUARTE.....	99

1 INTRODUÇÃO

“Que a pobreza, a injustiça, a estupidez, a ignorância e o ódio que deterioram esse país não tirem de cada um de nós o direito de sonhar com dias melhores”
(TOLENTINO, 2018)

Início a apresentação desta pesquisa compartilhando o que me motivou a realizá-la. Como já mencionado na epígrafe acima, acredito na potencialidade da educação em transformar realidades, independente das dificuldades encontradas na educação do Brasil. Como é impensável sonhar com dias melhores diante das injustiças sociais, principalmente pelas desigualdades de raça e gênero, busca-se a criação de um ambiente em que o ensino esteja orientado pelas perspectivas antimachista, antirracista e intercultural para que se possa construir uma sociedade mais equânime, em que o respeito mútuo e o enfrentamento das violências ligadas ao racismo e ao machismo sejam adotados.

A contribuição para o desenvolvimento de cidadãos autônomos e livres que atuem contra as estruturas de opressão racial e de gênero é essencial para a sociedade. Por isso, pensar criticamente e refletir sobre a problemática são fundamentais para o combate à discriminação e à violência. Como ex-aluna de uma escola pública em Foz do Iguaçu, sempre estive exposta a diversos grupos sociais e, conseqüentemente, a diversas situações de discriminação, seja relacionada à cor da pele, origem ou gênero. Essa realidade sempre me incomodou profundamente.

Ao ingressar no curso de Letras, minha experiência com as salas de aula se expandiu. Foi nesse ambiente, agora como professora, que compreendi a extensão da minha responsabilidade na formação dos alunos. Essa responsabilidade vai muito além do ensino da língua portuguesa e de aspectos puramente gramaticais; inclui também a promoção de sua formação cidadã. Nesse sentido, entendo não ser possível conceber uma formação cidadã em um ambiente permeado por discriminação.

Em seu livro *Racismo Estrutural*, Silvio Almeida (2019) destaca que denunciar e rechaçar o racismo não é o suficiente para que haja mudanças, para isso, é também necessário a adoção de práticas antirracistas. Embora os ambientes educacionais expressem um discurso supostamente contrário ao racismo e ao sexismo, é essencial direcionar o ensino para a adoção de práticas que efetivamente combatam o racismo, o sexismo e promovam a interculturalidade. A urgência dessa necessidade torna-se ainda maior quando se considera a violência que tem afetado questões relacionadas a esses temas nos últimos anos. Djamila

Ribeiro (2019), em seu *Pequeno Manual Antirracista*, salienta que não são apenas homens e mulheres negras as vítimas da opressão estrutural, mas que outros grupos sociais subalternizados são igualmente submetidos a essas violências estruturais. Segundo essa lógica antirracista, o combate à opressão estrutural também deve contribuir de forma positiva para outros grupos subalternizados (RIBEIRO, 2019, p. 14). Nesse sentido, pode-se incluir os imigrantes em contexto de fronteira.

Ao que se refere à necessidade de práticas interculturais em conjunto com as práticas antirracistas e antimachistas, trata-se do enfrentamento às discriminações culturais vinculadas às questões de raça e gênero, como racismo religioso, racismo linguístico, estereótipos sexistas e racistas impostos às mulheres, xenofobia, dentre outros tipos de discriminação gerados pelo mecanismo de reprodução de discriminação existentes na sociedade. A ausência de representatividade desses grupos e dessas questões relacionadas a eles nos materiais didáticos, impede que se possa realizar o necessário debate sobre essas e outras questões sociais. Sem espaço para debates a partir da reflexão crítica e do letramento crítico, torna-se inviável o processo de ensino e aprendizagem que fomente uma educação que promova igualdade e respeito. Nesse caso, pensando no ensino de língua portuguesa como língua materna e/ou língua portuguesa como língua de acolhimento voltado a desenvolver competências sociais dentro e fora da escola.

Sendo assim, para o ensino de línguas, o ideal seria ter como uma de suas bases o letramento crítico, ou seja, o foco para além da fala e da escrita, para além das competências estritamente linguísticas, promovendo o uso dessa língua em diversas situações sociais e em contextos específicos. Marcuschi (2001) destaca que “letrado é o indivíduo que participa de forma significativa de eventos de letramento e não apenas aquele que faz uso formal da escrita” (p. 25). É crucial ressaltar o papel social do professor de línguas na promoção do ensino voltado ao pensamento crítico. Nesse contexto, o professor atua como mediador entre os conteúdos e os estudantes, sejam eles brasileiros ou estrangeiros. Essa função envolve não apenas transmitir informações, mas também estimular a reflexão, o questionamento e a análise crítica. O professor desempenha um papel fundamental na formação de cidadãos críticos e engajados.

O presente trabalho surgiu como consequência de estudos a partir de teorias de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, sob a perspectiva do Português como Língua de Acolhimento (PLAc). Esta pesquisa tem por objetivo geral desenvolver propostas didáticas a partir de textos literários que permitam abordar temas significativos para o desenvolvimento dos alunos como cidadãos críticos, como o racismo, o machismo, a xenofobia e os direitos

humanos, e também para aqueles em situação de vulnerabilidade e imigração. Além disso, e através disso, como objetivos específicos, também se deseja discutir a relevância do processo de ensino para uma educação antirracista e antimachista, bem como proporcionar aos professores caminhos e possibilidades para a abordagem de tais temas de maneira que eles possam refletir e aplicar às suas realidades do modo que lhes pareça mais adequado.

Para tanto, serão apresentadas propostas de atividades com base nos textos lidos, de maneira que se estimule à produção de novos materiais didáticos visando o letramento crítico, o letramento racial e que reconheçam e valorizem autoras negras e periféricas. Essas atividades desenvolvidas focam o ensino de português como língua materna para brasileiros e como língua de acolhimento para estudantes hispano-falantes, na sua grande maioria, do primeiro ano do ensino médio da rede pública em Foz do Iguaçu. As atividades propostas serão desenvolvidas simultaneamente nas aulas de ensino da língua portuguesa, uma vez que as turmas são heterogêneas¹, isto é, compreendem os dois grupos em questão, que têm aulas de língua portuguesa juntos.

Nestas atividades, a intenção é explorar textos de literatura feminina latino-americana, incluindo literatura marginal feita por mulheres brasileiras para acessar a voz das pessoas marginalizadas e excluídas que sofrem com a opressão estrutural, bem como suas críticas a ela. Utilizando essas literaturas, aliadas às práticas de mediação de leitura literária como base para a elaboração de material didático, pretende-se, assim, incentivar a leitura e o letramento crítico, bem como a criação de um ambiente para o aprendizado que seja acolhedor para os estudantes que dela fazem parte e significativo ao poder proporcionar uma construção colaborativa de conhecimentos, uma vez que aprender português como língua materna não é o mesmo que aprender português como língua estrangeira.

Trabalhar com a literatura e com a mediação de leitura literária apresenta-se, neste estudo, como uma estratégia possível para o trabalho com turmas compostas por brasileiros e estrangeiros, pensando em estabelecimentos de ensino estaduais de Foz do Iguaçu em que há alunos brasileiros nativos que têm a língua portuguesa como materna e imigrantes que falam espanhol na sua grande maioria. Esta diversidade de alunos é frequente devido à localização desta cidade, na fronteira entre Brasil, Argentina e Paraguai. Ademais, Foz do Iguaçu é uma cidade de trânsito migratório, que acolhe pessoas de vários lugares da América Latina e do mundo, configurando um ambiente plurilingue e multicultural.

¹ O termo "heterogêneo(a)" será empregado neste trabalho para descrever turmas ou grupos compostos por alunos que falam tanto língua portuguesa quanto espanhola e, possivelmente, outras línguas dado o contexto multicultural e plurilingue da cidade de Foz do Iguaçu.

Ao ponderar o ensino de línguas para satisfazer as necessidades contemporâneas, considerando essa grande diversidade existente nas escolas, encontramos um grande desafio diante de várias complexidades, como por exemplo, a existência dessas turmas heterogêneas. É importante formular estratégias de ensino que propiciem um ensino que seja relevante para a vida diária dos alunos, pois estamos lidando com diferentes gêneros, raças² e classes sociais que interagem num mesmo contexto sócio-cultural.

Esse contexto tende a mudar rapidamente diante de vários fatores, como por exemplo, as questões econômicas e geopolíticas que o mundo vem enfrentando e que, influenciam diretamente no processo migratório; o avanço dos direitos das mulheres, das pessoas LGBTQIAP+, pessoas negras e pardas, indígenas e pessoas com deficiência, o que ocasiona o aumento da presença desses grupos nos espaços educacionais, ampliando ainda mais essa diversidade, e por consequência disto, pondo em contato valores diversos que cada um desses grupos carregam consigo.

Essas mudanças no sistema de valores, que podem ser culturais, raciais ou de gênero, que ocorrem a todo momento, exigem da docência um modo diferente de lidar com a sala de aula. Então, pensando na pesquisa como forma de colaborar com um ensino voltado a pensar em questões sociais mais urgentes, Moita Lopes (2006) faz alguns questionamentos acerca dos desafios da contemporaneidade com os quais estamos de acordo:

Como podemos criar inteligibilidades sobre a vida contemporânea ao produzir conhecimento e, ao mesmo tempo, colaborar para que se abram alternativas sociais com base nas e com as vozes dos que estão à margem: os pobres, os favelados, os negros, os indígenas, homens e mulheres homoeróticos, mulheres e homens em situação de dificuldades sociais [...] Como aqueles que “vivenciam o sofrimento humano” como base em suas epistemes diferentes podem colaborar na construção de “uma sociedade mais humana, mais delicada com a natureza e com as pessoas” (Mushakoji, 1999: 207) ou, pelo menos, na compreensão de tal sociedade? (LOPES, 2006, p. 86).

Além disso, pensando também na emblemática frase inspirada no conjunto de ideias de Paulo Freire (1987), “quando a educação não é libertadora, o sonho do oprimido é ser o opressor”, sob a perspectiva de combate a estrutura de opressão que esses grupos enfrentam em seu cotidiano, torna-se claro o quão determinante é a prática educacional na formação de um indivíduo, influenciando suas decisões individuais e coletivas e, em consequência, sua

² Conforme abordado pelo jurista Silvio Almeida (2019), o conceito de raça foi elaborado pelo modelo do Estado burguês com o propósito de designar o sujeito universal e estruturar as relações políticas, econômicas e jurídicas mediante a categorização em classes dos indivíduos, visando a preservação do grupo hegemônico. Além disso, Silvio Almeida destaca a dimensão biológica da questão racial, apontando para a construção histórica e social dessa noção, que influencia significativamente as percepções e experiências das diferentes raças.

formação cidadã. Por isso, não se consegue enfrentar o desconhecido, nem compreender a estrutura opressora, sem a educação crítica (FREIRE, 1987, p. 45).

Logo, a chave para que os indivíduos dessas comunidades marginadas e subjugadas se identifiquem dentro desses sistemas e lutem pela sua emancipação é a edificação de uma educação baseada na liberdade e na reflexão crítica, que incorpore princípios antirracistas e antimachistas em uma perspectiva intercultural. No entanto, para aqueles que não se enquadram nos grupos racialmente e de gênero subalternizados, a educação antirracista e antimachista é necessária para que eles reconheçam seus privilégios e colaborem com a luta: “Acordar para os privilégios que certos grupos sociais tem e praticar pequenos exercícios de percepção pode transformar situações de violência que antes do processo de conscientização não seriam questionadas” (RIBEIRO, 2019, p. 107).

É também fundamental evitar a propagação de discursos que apoiem o mito da “democracia racial” e de gênero, e aceitar a responsabilidade para combater as violências promovidas contra esses grupos, uma vez que, persistir na sustentação do mito da “democracia racial” oculta as desigualdades raciais, negligenciando as nuances que compõem a identidade nacional. Conforme destacado por Munanga (2009), a disparidade transcende a esfera social, estendendo-se à geografia corporal, com ambas as dimensões intrinsecamente interligadas. Assim, a “democracia racial” revela-se como um equívoco, dado que a igualdade universal não é uma realidade concreta. Logo, o ideal é abordar de maneira abrangente as questões étnico-raciais e de gênero no âmbito curricular.

Para incorporar todas essas discussões à presente pesquisa, foi realizado um delineamento metodológico que se fundamenta e justifica com base em teorias da Linguística Aplicada, Multiletramentos, educação intercultural, letramento crítico e estudos sobre letramento crítico racial. Para tanto, foram aplicados conceitos e contribuições teóricas de Walsh (2005), Moita Lopes (2006), Paulo Freire (1987), Carla Akotirene (2019), Barbara Carine (2023), Silvio Almeida (2019), entre outros.

No decorrer do segundo capítulo, foram examinados conceitos relacionados à língua de acolhimento, leitura e letramento crítico no âmbito do ensino de línguas. Nessa análise, foram exploradas as contribuições de São Bernardo e Barbosa (2018), as pedagogias críticas de Catherine Walsh (2016) e as ideias de Paulo Freire (1987) sobre educação libertadora. O foco principal foi nas particularidades de contextos fronteiriços, com destaque para as valiosas contribuições da professora Dra. Isis Berguer (2022).

No terceiro capítulo, são abordadas possibilidades para uma educação intercultural, antirracista e antimachista, mediante a análise de estudos teóricos de Catherine Walsh (2005),

bell hooks (2013), Djamila Ribeiro (2019) e Lélia Gonzalez (2020). Em seguida, no capítulo 4, as discussões direcionam-se para a importância da literatura no ensino de línguas, particularmente no ensino de Português como Língua de Acolhimento (PLAc). Explora-se a função social da literatura na sociedade, fundamentada no pensamento de Antonio Candido (2023). Paralelamente, são apresentadas reflexões sobre a Literatura Marginal, considerando sua história e conceitos com base nas contribuições de Ferréz (2005).

No quinto capítulo, aprofunda-se a exploração da Literatura feminina, apresentando textos e autoras brasileiras e hispânicas. Já no sexto capítulo, são elaboradas propostas didáticas fundamentadas na teoria de seqüências didáticas de Dolz e Schneuwly (2004) para estruturar as atividades, incorporando estratégias de mediação de leitura literária com base nas contribuições teóricas e práticas de Sarah Hirschman (2011).

O intuito dessa proposta é demonstrar, de forma prática, como seria possível abordar em sala de aula, especialmente no ensino de línguas, a temática do combate ao racismo e ao machismo por meio da mediação de leituras literárias, utilizando textos de literatura produzidos por mulheres e obras da literatura marginal. Importa destacar que essa abordagem não se limita a autoras brasileiras, incluindo também escritoras latino-americanas, enriquecendo, assim, a diversidade cultural presente nas discussões.

2 O PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO (PLAC) NO BRASIL: SENTIDOS E FUNÇÕES

No Brasil, as pesquisas voltadas para o Português como Língua de Acolhimento tiveram um impulso no início da segunda década dos anos 2000. Um dos primeiros trabalhos nessa área foi o *ProAcolher: Português como Língua de Acolhimento*, lançado na Universidade de Brasília sob a orientação da professora Lúcia Maria de Assunção Barbosa, em 2013. Posteriormente, dois projetos de investigação foram realizados buscando obter informações sobre os perfis dos imigrantes e suas necessidades linguísticas, a fim de contribuir para a oferta de cursos. Esses projetos são, o já mencionado, *ProAcolher: português como língua de acolhimento em contexto de imigração e refúgio* (2013-2016) e o *Português como língua de acolhimento em contexto de imigração e refúgio: proposta de inserção linguístico-laboral no Distrito Federal* (2016-2017).

No Brasil, PLAc é a sigla reconhecida para a denominação de Português como Língua de Acolhimento (DINIZ; NEVES, 2018; SÃO BERNARDO, 2016), que diferencia-se de Português Língua Adicional (PLA), pois tem como caráter central o ensino da língua

portuguesa para atender demandas sociais que implicam na vida cotidiana do imigrante no Brasil, uma vez que o ensino de língua adicional em si, não tem necessariamente o intuito de atender exclusivamente demandas sociais de pessoas em situação de imigração.

Segundo São Bernardo e Barbosa (2018), os imigrantes que se encontram em uma situação de fragilidade, além dos problemas relacionados à língua, também lutam contra desafios culturais e relacionados aos costumes locais - tendo, ainda, problemas financeiros, emocionais, de saúde e o preconceito de pessoas que não partilham da mesma etnia, em particular as de origem europeia e caucasiana (SÃO BERNARDO; BARBOSA, 2018, p. 477). Sendo assim, língua de acolhimento “transcende a perspectiva linguística e cultural e refere-se também ao prisma emocional e subjetivo da língua e à relação conflituosa presente no contato inicial do imigrante com a sociedade de acolhimento” (SÃO BERNARDO, 2016, p. 66).

Isso ocorre em decorrência da situação de vulnerabilidade que essas pessoas enfrentam ao chegarem a um país estrangeiro, com intenção de permanecer nesse lugar” (Ibidem). Para a autora, cabe ao professor a responsabilidade de tentar amenizar o conflito inicial entre o aprendiz e a língua, permitindo que o/a mesmo/a comece a vê-la como instrumento de mediação entre ele/a e a sociedade que o/a recebe” (Ibidem). Ainda segundo a autora, a língua deve ser percebida “como aliada no processo de adaptação e de pertencimento ao novo ambiente, que não é o seu lugar, sua casa” (Ibidem).

Por isso, as autoras afirmam que é necessário um suporte inicial para que esses indivíduos possam se integrar à sociedade de forma humanizada. A língua carrega consigo valiosos fatores culturais, históricos e políticos que definem posições sociais. Portanto, a aquisição³ do português por refugiados e migrantes em situação vulnerável não necessariamente garante a eles direitos (por exemplo, visto de residência) ou melhoria de qualidade de vida. Esta crença, tão presente no senso comum, tem raízes na satisfação do trabalho voluntário, assim como na visão humanitária do Acnur⁴, presente nos meios acadêmicos. No entanto, não é uma necessidade para a obtenção de melhorias de vida.

³ A preferência pela palavra "aquisição" em vez de "aprendizado" no ensino do português como língua de acolhimento reflete a ênfase na comunicação efetiva, integração cultural, imersão e fluência autêntica. Essa escolha destaca a abordagem natural e intuitiva do desenvolvimento linguístico, que prioriza a compreensão da língua em contextos reais e a incorporação da cultura associada. Além disso, ressalta a importância de se expor intensivamente à língua, sem depender excessivamente de regras gramaticais formais. Embora a escolha entre "aquisição" e "aprendizado" varie de acordo com o contexto e objetivos, a meta fundamental é equipar os aprendizes para se comunicarem eficazmente na língua de acolhimento e se integrarem bem em suas novas comunidades.

⁴ Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados, criado pela ONU após a Segunda Guerra Mundial para ajudar refugiados europeus. Atualmente a ACNUR atua em todo o mundo para assegurar os direitos dos imigrantes forçados devido a guerras, conflitos armados, perseguições ou graves violações dos direitos humanos.

É necessário enxergar o ensino de PLAc para além do âmbito acadêmico, o que significa se relacionar com o cenário social e político local, não desconsiderando os locais de enunciação dos participantes. Cobrir temáticas coloniais, patriarcais, raciais, sociais ou de lugar de origem, sob o pretexto de humanidade, afeto na relação professor-aluno e integração do migrante à comunidade local, não deve ser a finalidade de PLAc.

Faz-se necessário abordá-lo por meio de pedagogias decoloniais⁵ (Walsh, 2016), visando à criação de cidadanias críticas⁶ (Freire, 2018). Professores e alunos, nos locais onde atuam, podem usar as perspectivas decoloniais (MIGNOLO, 2003; WALSH, 2016) e reavaliar o PLAc de acordo com as condições geográficas e epistemológicas. A ideia não é delegar a interpretação do PLAc, mas sim entender que todos os envolvidos podem redesenhar o significado dele, levando em conta fatores sociais, culturais, políticos, éticos e interculturais que se manifestam em cada aula. Logo, abordar o conteúdo de forma apenas instrumental não é a melhor forma de promover a formação crítica de migrantes num Brasil tão desigual e carente de justiça social, igualdade racial e de gênero.

Compreende-se que o termo Língua de Acolhimento tem sido aplicado em contextos pedagógicos que abrangem imigrantes deslocados forçadamente, na atual conjuntura das migrações transnacionais do século XXI (BAENINGER; PERES, 2017). Embora a execução do português como língua estrangeira (PLE) ou português como língua adicional (PLA) no PLAc possa ser, em alguns casos, parecidas às demais, acredita-se na necessidade de utilizar essa nomenclatura para conotar o teor social que acompanha essa modalidade de ensino. Por isso, ainda que o termo seja estereotipado, reconhecer que é necessário distinguir esse cenário de ensino-aprendizagem, pesquisa e extensão para imigrantes deslocados forçados – ou outros imigrantes que possam estar eventualmente em situação de vulnerabilidade social é essencial. Lopez (2018) define a questão da vulnerabilidade do imigrante no Brasil a partir do seguinte conceito:

Acreditamos ser esse o ponto em que a problemática da vulnerabilidade se encontra com a questão do PLAc. Para nós, na base da concepção de PLAc, o conhecimento da língua portuguesa deveria ser entendido como um ativo do qual o imigrante poderia se valer para aproveitar oportunidades e aumentar sua capacidade de

⁵ As pedagogias decoloniais de Walsh são uma abordagem crítica à educação que se baseia nos princípios da descolonização e da justiça social. Essa abordagem foi desenvolvida pela educadora equatoriana Catherine Walsh e tem como objetivo desafiar e dismantelar as estruturas de poder e os padrões de dominação que historicamente têm moldado a educação em muitos contextos colonizados ou colonizadores.

⁶ A cidadania crítica está relacionada à capacidade dos indivíduos de participar ativamente na vida democrática de uma sociedade, questionar as estruturas de poder, analisar criticamente as informações e tomar decisões informadas. Esse conceito está alinhado com a abordagem pedagógica de Paulo Freire, que enfatiza a educação como um meio para a conscientização, a reflexão e a transformação social.

resposta, conseqüentemente, servindo como ferramenta para diminuir sua vulnerabilidade (LOPEZ, 2018, p. 20).

Portanto, quando se fala do conhecimento da língua portuguesa no contexto de migração e refúgio, está se enfatizando não apenas a competência linguística em si, mas, também, a capacidade de utilizar essa língua de forma eficaz em situações do cotidiano, interações sociais e práticas culturais. Essa habilidade é fundamental para promover a inclusão, o bem-estar e a redução da vulnerabilidade de migrantes e refugiados em suas novas comunidades.

2.1 O PLAC E A QUESTÃO DE FRONTEIRA EM FOZ DO IGUAÇU

Com base em informações provenientes do Observatório das Migrações Internacionais (Obmigra), que apresenta um panorama revelador sobre o fluxo migratório em Foz do Iguaçu, foi possível observar que no período compreendido entre 2010 e 2022, a cidade testemunhou a chegada de cerca de 15 mil imigrantes, representando um total de 95 nacionalidades distintas. Esses dados destacam a riqueza e complexidade da diversidade étnica, cultural e linguística presente na população migrante da região trinacional.

A liderança desta lista é ocupada por paraguaios (7.254), seguidos por venezuelanos (1.668) e argentinos (1.224). Vale ressaltar que o documento também menciona a presença de 1.080 libaneses. Apesar de parecer um número relativamente pequeno para a segunda maior colônia árabe no Brasil, composta por aproximadamente 15 mil pessoas, essa explicação se deve ao fato de que grande parte desse grupo é constituída por descendentes de segunda, terceira e até quarta geração.

Faz-se necessário ressaltar, que além do espanhol, existe a presença de línguas indígenas no repertório linguístico desses imigrantes, como por exemplo os imigrantes paraguaios. A população do Paraguai foi aproximadamente calculada em 6,5 milhões de habitantes, sendo a maioria concentrada na região sudeste do país. O guarani é a língua mais predominante entre a população paraguaia, e junto com o castelhano, esses dois idiomas conferem ao país o *status* de nação bilíngue, conforme declarado na Constituição (CEPAL, 2012; UNESCO, 2015). Calcula-se que mais de 90% dos habitantes do Paraguai falam o guarani, seja por meio de dialetos ou exclusivamente nessa língua. De fato, é evidente que a vasta maioria da população têm algum tipo de interação com a língua indígena (BARTOLOMÉ, 2010; BESSA FREIRE, 2014; MONSERRAT, 2011).

Além da diversidade linguística, há uma grande diversidade racial presente na tríplice fronteira. De acordo com os dados do IBGE referentes a 2010, Foz do Iguaçu apresenta uma população total de 256.088 habitantes, dos quais 89.536 (34%) são classificados como pretos ou pardos (negros), e 406 (0,1 %) são de origem indígena. Essas estatísticas populacionais evidenciam uma diversidade ainda mais acentuada na cidade, incluindo precisamente a população negra e indígena.

A questão do português como língua de acolhimento e a dinâmica de fronteira em Foz do Iguaçu, do ponto de vista da educação intercultural, apresenta desafios e oportunidades significativas. A educação intercultural⁷ busca promover a compreensão e o respeito entre diferentes culturas, proporcionando uma educação que valorize a diversidade. Nesse contexto, é fundamental considerar o seguinte:

A intensa circulação e mobilidade populacional que se verifica em regiões de fronteiras nacionais resultam na configuração de espaços de grande diversidade linguístico-cultural, ou seja, de ambientes em que os muitos sujeitos que neles residem e circulam cotidianamente possuem condições para desenvolverem repertórios linguísticos plurais (GARCÍA, 2009). Repertórios esses que são derivados de suas vivências nesse espaço de trânsito de línguas e de culturas e que oportunizam situações de interação nos mais diversos domínios. A família, a comunidade, o espaço público urbano, as instituições de ensino-aprendizagem, os espaços de culto, entre outros, consistem em domínios (SPOLSKY, 2009) que podem oferecer, em diferentes níveis e intensidade, contato com falantes de outras línguas em suas múltiplas variedades. A elas se agregam valores, referências culturais e atitudes que se somam aos repertórios e aos saberes de quem habita esse espaço. Assim, é possível afirmar que as vivências, nesses ambientes, se dão diante de uma miríade de práticas linguísticas que atravessam e são atravessadas pelas fronteiras geopolíticas e que promovem múltiplos contornos à prática cotidiana[...] (BERGUER, 2022, p. 3)

Sendo assim, pode-se afirmar que as regiões de fronteira nacional são espaços dinâmicos onde a diversidade linguística e cultural é uma característica central. Isso cria oportunidades para o enriquecimento das identidades e dos repertórios linguísticos⁸ das pessoas que vivem nessas áreas, além de desafios e complexidades em termos de identidade, interação e políticas linguísticas. A compreensão dessas dinâmicas é fundamental para uma educação intercultural relevante e para promover o respeito à diversidade em tais contextos.

⁷ Educação Intercultural na perspectiva de Walsh (2009) que refere-se a sua teoria e prática aplicadas principalmente em contextos latino-americanos, onde questões de diversidade cultural, desigualdade e colonialismo são significativas. Essa abordagem promove uma visão crítica e transformadora da educação, buscando superar desigualdades e promover a justiça social.

⁸ Busch (2015) explica que o repertório linguístico pode ser compreendido como um "domínio heteroglóssico de limites e potencialidades". Nele, diversas línguas e formas de expressão alternam-se, influenciam-se reciprocamente e entrelaçam-se para criar algo novo, contudo, de uma maneira ou de outra, estão sempre presentes. A autora acrescenta, citando Bakhtin, que, devido à natureza dialógica da língua, situada na fronteira entre o eu e o Outro, o repertório linguístico reflete "a coexistência sincrônica de diferentes espaços sociais nos quais participamos como falantes, e aponta diacronicamente para diferentes níveis de tempo" (p. 14).

O português é a língua oficial do Brasil, mas em Foz do Iguaçu, como já mencionado anteriormente, devido à sua localização geográfica na tríplice fronteira, foi observado que diversas línguas são faladas, incluindo espanhol e o guarani, além de línguas de outros imigrantes que se estabeleceram na região. A educação intercultural pode valorizar e promover o ensino de múltiplas línguas e culturas, proporcionando um ambiente inclusivo para estudantes de diferentes origens linguísticas.

O currículo das escolas em Foz do Iguaçu pode ser adaptado para refletir a diversidade cultural e étnica da região. Isso significa integrar elementos das culturas locais, bem como aspectos da história e da cultura dos países vizinhos. Essa abordagem enriquece a experiência educacional dos estudantes, promovendo a compreensão intercultural por meio do respeito, da valorização e da interação entre diferentes culturas e sujeitos. Para tanto, é necessário pensar em políticas linguísticas voltadas a promover, também, esses aspectos culturais:

o lugar e a função social de língua de instrução -que no enquadre político-linguístico brasileiro consiste da mesma língua que ocupa o lugar de língua oficial – em uma escola na fronteira, marca tensões em ambientes multilíngues em que falantes de diferentes línguas maternas podem adentrar os espaços de escolarização, sem necessariamente manejarem o ‘ideal’ de língua que ocupa esses lugares institucionalizados (BERGUER, 2022, p. 11).

Abordar as complexas questões relacionadas ao uso da língua de instrução em escolas de fronteira no Brasil requer uma abordagem holística que reconheça a diversidade linguística e cultural como um ativo e não como um obstáculo, isso pode contribuir para uma educação mais inclusiva e eficaz, que valorize a riqueza da diversidade linguística e cultural nas regiões de fronteira, podendo assim, promover o respeito mútuo entre as comunidades que compartilham esses espaços.

A proximidade com o Paraguai e com a Argentina pode oferecer oportunidades únicas para programas de intercâmbio e colaboração educacionais. Escolas em Foz do Iguaçu podem estabelecer parcerias com instituições de ensino dos países vizinhos, proporcionando aos estudantes a chance de vivenciar diferentes culturas, línguas e perspectivas. Além disso, é essencial fornecer formação aos professores para que possam lidar com a diversidade cultural e linguística em suas salas de aula:

Isso leva a uma necessária discussão sobre políticas linguístico-educacionais (públicas) próprias para esses contextos, que implica, dentre vários aspectos, em uma formação de professores que abranja as especificidades de escolas na fronteira: suas línguas, seus saberes, suas culturas, suas demandas socioeducacionais.” (BERGUER, 2022, p.11)

Ou seja, os professores precisam estar preparados para ensinar alunos com diferentes origens

culturais e linguísticas, e assim poder promover o respeito e a compreensão mútua.

A realização de eventos, festivais e celebrações interculturais pode ser uma maneira significativa de promover a interação entre diferentes grupos étnicos e culturais. Isso ajuda a fortalecer os laços entre as comunidades e a celebrar a riqueza da diversidade presente na região. A mediação cultural desempenha um papel importante na educação intercultural. Pessoas com conhecimento profundo de diferentes culturas podem atuar como facilitadores na comunicação entre grupos culturais, ajudando a evitar mal-entendidos e promovendo o diálogo.

Em resumo, em Foz do Iguaçu, a combinação do português como língua de acolhimento e a questão de fronteira oferece um contexto rico para a promoção da educação intercultural. Isso envolve o reconhecimento e a valorização da diversidade linguística e cultural, bem como pode propiciar a criação de oportunidades para o entendimento e a colaboração entre diferentes grupos étnicos e culturais. A educação intercultural desempenha um papel fundamental na construção de uma sociedade mais inclusiva e harmoniosa em uma região tão diversificada.

2.2 LEITURA E LETRAMENTO CRÍTICO NO ENSINO DE PLAC

Foi a partir da metade dos anos 1980 que o termo "Letramento" começou a ganhar destaque no Brasil. Desde então, a quantidade de estudos e pesquisas baseadas em linguagem para ensino e aprendizagem tem crescido. Magda Soares (2016), sugere que somente a partir dos anos 80 começamos a usar a palavra letramento: “o termo letramento surgiu porque apareceu um fato novo para o qual precisávamos de um nome, um fenômeno (...) que como não nos dávamos conta dele, não tínhamos um nome para ele” (SOARES, 2016, p. 128). Percebendo que, ainda que a leitura e a escrita fossem aprendidas, as pessoas não as empregavam adequadamente em suas atividades sociais, Mary Kato, em 1986, identificou a necessidade de uma nova nomenclatura. Soares (2016) aponta ainda que Tfouni e Kleiman foram os principais pioneiros no uso do termo "letramento".

De acordo com Bakhtin (2009), para aprimorar a escrita, o estudante precisa desenvolver um pensamento reflexivo e crítico, o que supõe uma consciência mais ampla do processo de discussão. Portanto, a formação em português voltada para o ensino da língua e da escrita deve garantir que a aprendizagem do sujeito no processo de escrita promova o desenvolvimento de uma compreensão mais organizada, de consideração crítica e analítica da realidade. Sendo assim, o ideal é que a escola promova o letramento crítico, para que os

estudantes não apenas recebam o conteúdo de outras fontes de forma passiva, mas que possam interagir com a linguagem por meio de uma gama de ações benéficas a seu processo de aprendizagem. Afinal, o domínio das estruturas linguísticas e do letramento é fundamental para o bom desempenho da escrita. É essencial ensinar aos estudantes, no início de sua formação como leitores, como a escrita se desenvolve e como eles estabelecem vínculos com ela para criar significados expressos pelo uso da língua, significados estes que vão depender de quem diz, do como se diz e para quem se diz.

O Letramento Crítico se baseia em três bases principais: a Teoria da Crítica Social, os estudos de Paulo Freire e as Teorias Pós-Estruturalistas, que consideram a língua como um meio para a emancipação e reconstrução social dos indivíduos. Ou seja, a língua, a partir de uma visão crítica, é vista como uma ferramenta para se libertar das relações de dominação que caracterizam o mundo capitalista. De acordo com a obra de Paulo Freire (1979-1987), o que atualmente chamamos de Letramento Crítico emergiu de suas ideias e experiências adquiridas com grupos marginalizados. Ao analisar os sujeitos, ele observou que alfabetizá-los não seria suficiente para lhes conferir voz e inclusão social. Dessa maneira, Freire constatou que, para que houvesse mudanças significativas na vida desses indivíduos, era necessário desenvolver a consciência crítica deles, ou seja, encorajá-los a questionar sua realidade a partir da compreensão dela.

Segundo Freire (1987), nossa percepção do mundo precede nossa compreensão da língua (FREIRE, 1987. p. 50). Portanto, a língua pode ser usada como uma ferramenta para construir a realidade e agir. O letramento, porém, não se limita à leitura da palavra escrita. Freire vai além disso, entendendo o uso da língua e sua aplicação na sociedade com todas as suas variáveis sócio-culturais e ideológicas. Para o Letramento Crítico, a leitura do mundo precisa ser um exercício que desafie o pensamento, que questione a realidade em que o sujeito está inserido, levantando pontos importantes como a ligação entre a língua, os textos, as ideologias, as estruturas e as ações sociais. Isso abre espaço para uma discussão ainda maior com o trabalho de Bakhtin (2006). Adotar o letramento crítico como princípio de ensino de leitura e escrita, significa libertar o texto de uma abordagem exclusivamente conteudista. Como afirma Rojo (2009), esse enfoque deve levar em consideração o espaço histórico e ideológico da obra, oferecendo ao leitor a chance de desvendar os seus efeitos de sentido (ROJO, 2009, p. 106).

Dessa forma, os significados não são meramente retirados do texto, mas sim estabelecidos pela conjunção de atuações dos sujeitos e o mundo. O leitor situado no contexto histórico e social atribui sentidos ao texto naquele instante, e eles são diversos, já que refletem

as distintas perspectivas do sujeito ideológico (ROJO, 2009, p. 120). Ao examinarmos o conjunto de aptidões e habilidades necessárias para a ação crítica dos estudantes, dentro e fora do ambiente escolar, torna-se impossível não ligar o Letramento Crítico à Pedagogia Crítica⁹, com o intuito de auxiliar os estudantes a tomar posições responsáveis, criar suas próprias histórias e ser a voz de suas próprias escolhas.

O ensino de PLAc vem acompanhado da função social de ser docente: possibilitar que os estudantes enxerguem a realidade do Brasil, bem como as particularidades culturais e sociais do país. É o início de uma nova etapa, sem jamais negligenciar os conhecimentos que foram trazidos da terra de origem. No contexto do PLAc, o professor desempenha a função de intermediário humano entre o aprendizado da língua e às novas informações adquiridas durante a aula, sendo responsável por promover o desenvolvimento independente e crítico de seus alunos. São Bernardo (2016) evidencia a relevância deste profissional no contexto de aprendizagem da língua acolhedora:

(...) nos referimos ao papel do professor, cuja função é tentar amenizar o conflito inicial entre aprendente e língua, permitindo que o/a mesmo/a comece a vê-la como instrumento de mediação entre ele/e a sociedade que o/a recebe, bem como, percebê-la como aliada no processo de adaptação e de pertencimento ao novo ambiente, que não é o seu lugar, sua casa. Adicionalmente, a língua pode ser usada como instrumento de luta e transgressão (SÃO BERNARDO, 2016, p. 65).

Portanto, o ensino de PLAc está ligado aos ensinamentos de Freire (1979-1987), que entende que o conhecimento possui um poder transformador na sociedade e um elemento libertador para o indivíduo. Esta prática educacional objetiva dar ao refugiado ou imigrante os meios necessários para sua integração no novo ambiente, para que possa se tornar um cidadão pleno. Caso contrário, o refúgio se torna somente uma mudança de lugar geográfico, desprovida de interações sociais e culturais, novos saberes, atuação social ativa e emprego da democracia.

3 POR UMA EDUCAÇÃO INTERCULTURAL, ANTIRRACISTA E ANTIMACHISTA

No campo educacional, a interculturalidade propõe os espaços e instituições de ensino como cenário de desenvolvimento de uma nova sociedade e criação de cultura. Essa cultura

⁹ Também atribuída a Paulo freire, a pedagogia crítica diz respeito à teoria e à prática do processo de formação humana que compreende não só a apropriação de conhecimentos, mas a construção de ideias, conceitos, valores, atitudes para a emancipação dos sujeitos e a transformação das relações de dominação nas sociedades desiguais.

pode ser aquela que prioriza a emancipação e o progresso, ao optar pela negociação cultural, ou, então, aquela que provoca opressão e conservadorismo, desprezando as diversidades. Uma educação que promova a diversidade e a equidade é essencial para as gerações atuais e futuras de estudantes.

É necessário que professores e alunos reconheçam, compreendam e abracem as mudanças nas nossas relações sociais, culturais, identitárias, visto que para que haja, de fato, cidadania e democracia na sociedade, todos os indivíduos devem ser respeitados e ter acesso igualitário aos direitos fundamentais, o que sabemos que não acontece, de fato, tamanhas as desigualdades - econômicas, sociais, raciais, de toda ordem, que assolam nosso país. Nesse sentido, os movimentos sociais têm aumentado a pressão sobre as instituições de ensino em relação a essas questões. Transformação é inevitável.

É essencial durante o processo educacional, reconhecer e valorizar as narrativas daqueles e daquelas que foram suprimidos pelas estruturas de poder, pois isso permitirá a construção e a manutenção de uma sociedade mais inclusiva, menos preconceituosa e por consequência, menos violenta. Tendo em vista que o público sujeito ao *bullying* possui, comumente, características distintas, torna-se cada vez mais imperativo que se descubram as fontes, as origens deste fenômeno.

A questão é que, para que se compreenda a opressão e seja promovida uma educação para as relações étnico-raciais, deve-se identificar as diversas formas de opressão. Infelizmente, ainda é frequente alguém classificar todas as formas de opressão, inclusive o racismo, como *bullying* e silenciar, evitando sua responsabilidade como adulto de desestruturar práticas racistas. Dada à complexidade deste assunto, de um lado, não se tem conhecimento sobre como lidar com ele, de outro, não se percebe a necessidade de se fazê-lo. Sendo assim, Djamila Ribeiro (2019) afirma que “Devemos aprender com a história do feminismo negro, que nos ensina a nomear as opressões, já que não podemos combater o que não tem nome. Dessa forma, reconhecer o racismo é a melhor forma de combatê-lo” (RIBEIRO, 2019, pág. 21).

A autora bell hooks¹⁰ (2013) defende a educação como um processo progressivo e holístico, levando em conta os estudos de Paulo Freire e do monge budista vietnamita Thich Nhat Hanh. Esta pedagogia engajada, aplicada principalmente no ensino superior, encontra inspiração em práticas educacionais iniciadas ainda no ensino fundamental. A autora apresenta sua visão no livro intitulado *Ensinando a Transgredir: A Educação como Prática*

¹⁰ Gloria Jean Watkins adotou o pseudônimo bell hooks em homenagem à sua avó. Escrito com letras minúsculas, esse nome surge como uma manifestação política de sua recusa ao egocentrismo intelectual. A autora deseja que o foco seja suas palavras e obras, e não a sua própria pessoa.

da Liberdade (2013). De acordo com ela:

Quando a educação é a prática da liberdade, os alunos não são os únicos chamados a partilhar, a confessar. A pedagogia engajada não busca simplesmente fortalecer e capacitar os alunos. Toda sala de aula em que for aplicado um modelo holístico de aprendizado será também um local de crescimento para o professor, que será fortalecido e capacitado por esse processo. Esse fortalecimento não ocorrerá se nos recusamos a nos abrir ao mesmo tempo em que encorajamos os alunos a correr riscos. Os professores que esperam que os alunos partilhem narrativas confessionais mas não estão eles mesmos dispostos a partilhar as suas exercem o poder de maneira potencialmente coercitiva. Nas minhas aulas, não quero que os alunos corram nenhum risco que eu mesma não vou correr, não quero que partilhem nada que eu mesma não partilharia. Quando os professores levam narrativas de sua própria experiência para discussão em sala de aula, elimina-se a possibilidade de atuarem como inquisidores oniscientes e silenciosos. É produtivo, muitas vezes, que os professores sejam os primeiros a correr o risco, ligando as narrativas confessionais às discussões acadêmicas para mostrar de que modo a experiência pode iluminar e ampliar nossa compreensão do material acadêmico (HOOKS, 2013, p. 35-36).

A Educação requer um olhar mais crítico e desconstruído a respeito da modernidade. De acordo com Catherine Walsh (2005), o pensamento-outro, a decolonialidade e o pensamento crítico de fronteira são métodos necessários para combater a negação da existência de povos afrodescendentes e indígenas da América Latina. A colonialidade do ser é um conceito que visa refletir sobre a não-existência desses grupos sociais. Desafiando as ideias de que certos povos não ocidentais seriam "não-modernos", "atrasados" e "não-civilizados", a decolonialidade desempenha um papel vital sob os pontos de vista epistemológico e político.

Referenciando os movimentos sociais indígenas e dos afro-equatorianos, Walsh (2005) argumenta que a decolonialidade é o processo de desumanização, que visa reconhecer e defender as lutas dos grupos historicamente subalternizados. Por meio disso, é possível visibilizar suas ações sociais, epistêmicas e políticas, promovendo novos modos de existência, domínio e conhecimento. Nessa jornada, está também a estratégia da interculturalidade, servindo como princípio de direcionamento de ideias, ações e visões epistêmicas novas.

O termo interculturalidade é extremamente relevante para a (re)construção da mentalidade do outro. Da perspectiva aqui abordada, ela é compreendida como um processo e como um projeto político para a educação. Ao refletir, Walsh (2005) reconhece o papel da "fronteira crítica" na desigualdade colonial, que envolve não apenas criar uma sociedade ideal, mas sim mudar as relações de poder entre as partes. Esta ideia implica que as hierarquias de poder não desaparecerão, mas sim podem ser reconfiguradas ou transformadas, se desenvolvidas de forma distinta. A autora também afirma que:

O conceito de interculturalidade é central à (re)construção de um pensamento

crítico-outro - um pensamento crítico de/desde outro modo -, precisamente por três razões principais: primeiro porque está vivido e pensado desde a experiência vivida da colonialidade [...]; segundo, porque reflete um pensamento não baseado nos legados eurocêntricos ou da modernidade e, em terceiro, porque tem sua origem no sul, dando assim uma volta à geopolítica dominante do conhecimento que tem tido seu centro no norte global (WALSH, 2005, p. 25).

De acordo com a perspectiva decolonial de interculturalidade apresentada por Walsh (2005), que considera a "(re)construção de um pensamento crítico-outro" e "de/desde outro modo", podemos fazer da educação antirracista e antimachista uma ferramenta para desconstruir o pensamento colonial — extremamente racista e machista — que ainda persiste em diversos setores da sociedade. Portanto, para pensar em uma educação capaz de combater o racismo e o machismo, é imprescindível desconstruir o pensamento colonial imposto de maneira sistemática e cultural, e reconstruí-lo em um pensamento alternativo, por meio de um processo de ensino-aprendizagem crítico-reflexivo que, no ensino de línguas, se baseia na leitura e no letramento crítico.

As práticas interculturais são fundamentais para abordar as discriminações culturais relacionadas à raça e gênero de forma mais abrangente. Elas envolvem o reconhecimento e a valorização das diversas culturas presentes em uma sociedade, promovendo um diálogo e troca de conhecimentos entre diferentes grupos. Ao incluir as práticas interculturais no enfrentamento às discriminações raciais e de gênero, buscam-se eliminar os estereótipos e preconceitos que afetam indivíduos e comunidades, contribuindo para a construção de uma sociedade mais inclusiva, justa e igualitária. É importante ressaltar que a discriminação cultural não está desassociada das demais formas de discriminação, como o racismo e o machismo, mas atua de forma interseccional¹¹, afetando indivíduos que são alvo de múltiplas formas de opressão.

A interseccionalidade na educação se refere à compreensão de que as identidades e experiências das pessoas são moldadas pela intersecção de diferentes formas de opressão, como raça, gênero, classe social, orientação sexual, deficiência e outras características. Essa abordagem busca reconhecer e valorizar a diversidade e a complexidade das experiências dos estudantes, considerando suas múltiplas identidades. Isso implica em considerar as intersecções de opressões e privilégios que os estudantes podem enfrentar, e como essas intersecções podem afetar sua participação e sucesso na escola.

¹¹ O termo “interseccional” utilizado nessa pesquisa como parte da abordagem educacional se refere ao conceito de interseccionalidade da escritora Carla Akotirene (2019), que explora esse conceito como uma abordagem para compreender as múltiplas camadas de opressão que uma pessoa enfrenta, com destaque para a experiência da mulher negra. Esse termo delineia uma perspectiva do feminismo negro diante das opressões presentes em nossa sociedade cis-heteropatriarcal branca, desafiando a noção de um feminismo global e hegemônico como a única diretriz para definir as agendas de luta e resistência.

Por exemplo, uma abordagem interseccional na educação consideraria como a discriminação racial e de gênero podem se entrelaçar para criar experiências específicas para uma estudante negra. Nesse sentido, Lélia Gonzalez (2020) faz uma reflexão sobre a condição interseccional da mulher negra latino-americana — Amefricana — e de outras mulheres não brancas diante desse sistema de opressão:

É importante insistir que, dentro das estruturas das profundas desigualdades raciais existentes no continente, a desigualdade sexual está inscrita e muito bem articulada. Trata-se de uma dupla discriminação de mulheres não brancas na região: as amefricanas e as ameríndias. O caráter duplo de sua condição biológica — racial e/ou sexual — as torna as mulheres mais oprimidas e exploradas em uma região de capitalismo patriarcal-racista dependente (GONZALEZ, 2020, p. 145).

Essa abordagem também consideraria como a classe social pode afetar as oportunidades educacionais e o acesso a recursos para um estudante de baixa renda. A implementação pode ser feita através de diferentes formas, como a incorporação de perspectivas interseccionais nos currículos, a formação de educadores para reconhecer e responder às intersecções de opressão, a criação de ambientes inclusivos e seguros para todos os estudantes, e a promoção de políticas que abordem as desigualdades sistêmicas. Ela reconhece que as identidades são complexas e interconectadas, e que as experiências e necessidades dos estudantes não podem ser reduzidas a uma única dimensão de opressão.

Ainda sobre a questão do racismo é preciso lembrar que o racismo no Brasil é algo estrutural, assim como afirma Silvio Almeida (2019) “o racismo é uma decorrência da própria estrutura social , ou seja , do modo “ normal ” com que se constituem as relações políticas , econômicas , jurídicas e até familiares , não sendo uma patologia social e nem um desarranjo institucional . O racismo é estrutural” (ALMEIDA, 2019, p. 33), ou seja, “Comportamentos individuais e processos institucionais são derivados de uma sociedade cujo racismo é regra e não exceção” (Ibidem).

Portanto, abordar as questões de raça e gênero de forma intercultural implica atacar a raiz dessas opressões, desafiando as estruturas sociais e culturais que perpetuam a discriminação. Através da promoção de práticas interculturais, é possível criar espaços de diálogo, respeito e valorização das diferenças culturais, desconstruindo estereótipos e preconceitos enraizados na sociedade. Isso implica em reconhecer a diversidade de expressões culturais, valorizar saberes e tradições de diferentes grupos e promover a igualdade de oportunidades para todos.

Dessa forma, as práticas interculturais em conjunto com as práticas antirracistas e antimachistas nos permitem avançar na luta contra as discriminações culturais vinculadas à

raça e gênero, promovendo a igualdade e o respeito à diversidade em todas as esferas da sociedade. Torna-se imperativo adotar uma postura antirracista, como enfatizado na impactante afirmação da renomada filósofa Angela Davis (2018), em que diz que “Numa sociedade racista, não basta não ser racista. É necessário ser antirracista”. A ideia de ser "antirracista" em vez de apenas "não ser racista" destaca a importância de ser ativo na luta contra o racismo, em vez de simplesmente evitar ser uma pessoa que promove ativamente o racismo. Ser "não racista" implica em não apoiar ativamente o racismo, mas não necessariamente envolve tomar medidas proativas para combater o racismo sistêmico e estrutural. Ser "antirracista", por outro lado, implica em reconhecer a existência do racismo, educar-se sobre suas manifestações e agir ativamente para combatê-lo em todas as suas formas, incluindo a promoção de igualdade de oportunidades, justiça racial e o desmantelamento de sistemas discriminatórios.

Portanto, ser um educador que promove a igualdade racial e de gênero não se resume, apenas, a não ser racista e machista, mas, também, é sobre se posicionar ativamente contra a discriminação em todas as suas formas. Envolve aprender, desaprender e reaprender constantemente, questionando suas próprias crenças e comportamentos racistas arraigados. Muitas vezes, abordar questões raciais e de gênero em sala de aula pode ser desconfortável, tanto para os alunos como para os docentes. Revelar as disparidades raciais e de gênero e abordar como a injustiça está incrustada na nossa sociedade em relação a esses grupos requer coragem e compromisso. Isso pode envolver confrontar os próprios privilégios, como destaca Cida Bento (2022) sobre o pacto da branquitude, a partir do qual fica evidente o privilégio branco como herança do processo de colonização e racialização dos povos:

Descendentes de escravocratas e descendentes de escravizados lidam com as heranças acumuladas em histórias de muita dor e violência, que se refletem na vida concreta e simbólica das gerações contemporâneas. Fala-se muito na herança da escravidão e nos seus impactos negativos para as populações negras, mas quase nunca se fala na herança escravocrata e nos seus impactos positivos para as pessoas brancas (BENTO, 2022, p. 23).

Sendo assim, é de extrema importância reconhecer os privilégios que se carrega como indivíduos brancos e admitir que foram educados em um sistema que perpetua a discriminação racial e de gênero, inclusive por meio de suas instituições de ensino. Conforme Pinheiro (2023) destaca:

O Brasil é um país estruturalmente racista e, nesse cenário, não há como fugir do racismo na escola. [...] a escola é um complexo social gestado no interior de uma sociedade, que carrega as marcas estruturais dela. Isso não significa que, como a escola reproduz racismo, não há nada a ser feito. Muito pelo contrário: sendo a

escola um espaço de reprodução dessas estruturas de opressão, precisamos pensar em mecanismos de superação dessas mazelas também, principalmente por meio do sistema educacional formal (PINHEIRO, 2023, p. 67).

Ao enfrentar o desconforto, o medo e a incerteza, podemos desafiar a normatividade racial e de gênero e criar uma mudança real. Isso significa questionar estereótipos, promover a diversidade, reconhecer as vozes marginalizadas e trabalhar para uma sociedade mais justa e igualitária. Portanto, é necessário estar disposto a reconhecer que todos nós fomos educados em um sistema que perpetua a desigualdade racial, social e de gênero. Porém, ao assumir essa responsabilidade, podemos começar a desaprender os padrões de pensamento prejudiciais e adotar atitudes mais conscientes e inclusivas. Somente através do confronto com o desconforto e com as questões raciais em sala de aula, podemos criar uma base sólida para a construção de uma sociedade mais justa, na qual a igualdade de oportunidades e o respeito por todas as raças sejam realidades tangíveis.

É importante reconhecer que, mesmo que não se tenha a intenção, a formação e educação foram moldadas por uma cultura que valoriza injustamente uma raça em detrimento de outras. Assumir isso pode ser doloroso e desconfortável, mas também é necessário para que se possa começar a desconstruir essas desigualdades. A educação desempenha um papel fundamental na transformação social. Ao abordar questões raciais em sala de aula, é necessário proporcionar um espaço seguro para os alunos expressarem suas opiniões, dúvidas e preocupações. Isso envolve criar um ambiente de respeito mútuo, onde todos possam aprender e crescer juntos.

É necessário e urgente criar um ambiente inclusivo, seguro e empático, onde todos os alunos se sintam valorizados, respeitados e representados. Ser um educador comprometido com a perspectiva antirracista e antimachista demanda coragem, dedicação e um compromisso substancial. Este compromisso representa uma das responsabilidades mais significativas que os educadores podem assumir, pois implica a formação de uma nova geração de indivíduos sensíveis e comprometidos com a justiça social.

Incorporar mecanismos de identificação social, racial e cultural nas atividades escolares pode ser uma forma eficaz de promover inclusão e diversidade, bem como abrir espaço para reflexões importantes sobre discriminações em sala de aula. Uma maneira de fazer isso é por meio da literatura marginal, que rompe com o silenciamento imposto aos subalternos e que pode ampliar as perspectivas dos estudantes.

Introduzir, por exemplo, nas aulas de línguas, obras literárias escritas por autores marginalizados, que tratem de questões sociais, raciais e de gênero, pode propiciar que os

alunos se identifiquem com as experiências narradas e despertem sua empatia em relação a essas vivências. Isso pode ser realizado tanto na leitura obrigatória como em projetos de leitura livre, nos quais os alunos têm a oportunidade de escolher livros que reflitam suas próprias histórias e identidades. Promover debates e discussões em sala de aula sobre o racismo e o machismo presentes nas obras lidas é fundamental. Os estudantes precisam ser encorajados a expressar suas opiniões, discutir suas percepções e refletir sobre como essas questões afetam as diferentes comunidades, bem como refletir sobre possíveis ações, atitudes que promovam mudanças positivas.

Além disso, é importante ressaltar contextos históricos e sociais que levaram à opressão e marginalização desses grupos. Isso permite uma compreensão mais ampla de como as estruturas sociais se formam e perpetuam desigualdades. Vale destacar a importância de contar com professores capacitados e sensíveis a questões de identidade e diversidade. A educação também precisa proporcionar um espaço seguro e acolhedor para que todos os alunos possam se expressar livremente e trocar experiências sem julgamentos. Ao adotar essas estratégias, as atividades escolares podem se tornar instrumentos de transformação social, contribuindo para a construção de uma sociedade mais igualitária, em que as vozes marginalizadas sejam valorizadas e suas histórias sejam contadas.

4. A FUNÇÃO SOCIAL DA LITERATURA E O ENSINO DE LÍNGUAS

A literatura desempenha uma função social importante, principalmente no contexto do ensino de línguas. Ela permite que os estudantes desenvolvam habilidades de comunicação, compreensão e expressão oral e escrita, além de proporcionar o acesso a diferentes culturas e realidades (CANDIDO, 2023, p. 35). Através dela, os alunos podem entrar em contato com diferentes gêneros literários, estilos e temas, o que expande sua visão de mundo e enriquece sua bagagem cultural. Além disso, a leitura de obras literárias em sala de aula estimula a reflexão crítica, a criatividade e a imaginação, pois os estudantes são convidados a interpretar, analisar e debater textos literários.

A literatura também é uma forma de expressão artística que permite que os estudantes explorem emoções, ideias e experiências de maneira mais profunda. Por meio da identificação com personagens e situações, eles podem desenvolver empatia e entender diferentes perspectivas e visões de mundo, o que é essencial para a formação de cidadãos críticos e conscientes. Além disso, a literatura oferece uma oportunidade de aprendizado autêntico da língua, pois os textos literários são, muitas vezes, mais complexos e ricos em termos de

vocabulário, estrutura e estilos de escrita. Essa exposição à língua autêntica ajuda os estudantes a expandir seu vocabulário, aprimorar sua gramática e desenvolver sua fluência na língua estrangeira, em termos linguísticos.

No ensino de línguas, a literatura também pode ser usada como uma ferramenta para fazer conexões entre a língua estudada e outras áreas do conhecimento, como história, sociologia e filosofia. Por meio da análise de obras literárias, os estudantes podem explorar questões sociais, culturais e históricas, o que contribui para sua formação como cidadãos mais sensíveis e informados sobre essas questões. Em resumo, a literatura desempenha uma função social importante no ensino de línguas, pois permite o desenvolvimento de habilidades de comunicação, compreensão e expressão oral e escrita, assim como o acesso a diferentes culturas e realidades. Portanto, é fundamental que os educadores valorizem e integrem a literatura em suas práticas pedagógicas.

4.1 LITERATURA MARGINAL: AS VOZES SILENCIADAS

A história da Literatura Marginal remonta ao final da década de 1970, no Brasil, durante um período de ditadura militar e repressão política. Esse movimento literário surgiu como uma forma de resistência e expressão artística das vozes marginalizadas e silenciadas da sociedade, como os moradores de favelas, prostitutas, travestis, presidiários, entre outros grupos. Diferente da Literatura Mainstream¹², que era predominante na época e tinha um caráter mais conservador, a Literatura Marginal, que é “uma literatura feita por minorias, sejam elas raciais ou socioeconômicas. Literatura feita à margem dos núcleos centrais do saber e da grande cultura nacional, isto é, de grande poder aquisitivo” (FERRÉZ, 2005, p. 12), foi marcada pela linguagem livre, crua, direta e sem censuras. Os escritores marginais buscavam romper com os padrões estabelecidos, abordando temas considerados tabus pela sociedade, como drogas, sexo, violência e desigualdade social.

Um dos principais expoentes da Literatura Marginal foi o escritor e poeta Ferréz, autor do livro "Capão Pecado", publicado em 2000. Sua obra retratava a vida dos moradores da periferia de São Paulo, dando visibilidade a uma realidade invisibilizada. Outros autores que também se destacaram nesse movimento foram Sérgio Vaz, Luiz Ruffato, Geni Guimarães e Ademir Assunção. A Literatura Marginal ganhou força através das publicações independentes, como fanzines¹³ e pequenas editoras, que eram responsáveis pela divulgação

¹² Visa principalmente a publicação de best-sellers ou autores desconhecidos com grandes potenciais.

¹³ Fanzine, ou simplesmente zine, constitui-se como uma publicação alternativa e artesanal que enfatiza a autoria, comumente financiada pelos próprios editores e distribuída de forma independente.

desses escritos. Além disso, o movimento também realizava saraus e eventos literários em espaços alternativos, como bares e centros culturais, em que os escritores marginais podiam compartilhar suas obras e trocar experiências.

A partir dos anos 2000, a Literatura Marginal começou a ganhar relevância e espaço no cenário literário nacional, sendo reconhecida e estudada nas universidades e escolas. Ademais, alguns escritores marginais conseguiram publicar suas obras em grandes editoras e alcançar um público mais amplo. Hoje, a Literatura Marginal continua viva e atuante, mantendo sua essência de resistência e denúncia das desigualdades sociais. É um movimento literário que reafirma a importância da diversidade de vozes e experiências na literatura brasileira, ampliando a representatividade e promovendo a inclusão social.

Essa literatura surge como uma forma de romper o silenciamento imposto àqueles que estão à margem da sociedade, que são muitas vezes negligenciados e excluídos. São os indivíduos que têm suas vozes abafadas, que não são ouvidos e que têm suas histórias ignoradas. Essa literatura é caracterizada por abordar temas como a periferia, a pobreza, o marginalizado, o não convencional, a criminalidade, o abuso, entre outros assuntos que são tabus na sociedade. Ela é responsável por viabilizar personagens que representam os indivíduos marginalizados, apresentando suas experiências de vida e suas lutas diárias. Nesse sentido, a Literatura Marginal é uma tentativa de romper com a invisibilidade e de trazer para o centro do debate as realidades vividas por aqueles que foram silenciados na e pela sociedade. É uma forma de expressão e resistência, através da qual os escritores e poetas marginalizados encontram uma maneira de compartilhar suas histórias e suas perspectivas únicas.

A voz presente na Literatura Marginal é crua, muitas vezes confrontadora e sem nenhum tipo de censura. Ela traz à tona questões que são consideradas incômodas e desconfortáveis, promovendo debates e reflexões sobre a desigualdade social, o preconceito e a injustiça. Além disso, a Literatura Marginal busca desconstruir estereótipos e clichês relacionados aos indivíduos marginalizados, apresentando uma visão mais humana e complexa de suas vidas. Ao representar essas pessoas, esse tipo de literatura desafia as estruturas sociais podendo promover a empatia e a compreensão entre diferentes realidades.

No entanto, críticas ao emprego do termo "marginal" na literatura surgiram devido à sua carga pejorativa e às restrições que impõe à compreensão e à valorização de determinadas produções literárias. A utilização do termo "marginal" frequentemente sugere uma visão hierarquizada que posiciona essas obras em uma condição secundária ou periférica em relação

ao cânone literário tradicional. Essa linha crítica questiona a premissa de que obras rotuladas como "marginais" ou "à margem" são intrinsecamente inferiores, menos relevantes ou dignas de menor atenção. Muitos argumentam que essa categorização injustamente marginaliza vozes e perspectivas específicas, reforçando estruturas de poder que historicamente excluem determinados grupos sociais.

Conceição Evaristo (2007), além de ser uma renomada escritora, é também uma importante voz na discussão sobre a Literatura Brasileira, especialmente no que diz respeito à representatividade e visibilidade das vozes negras. A autora, que tem uma trajetória marcada pelo ativismo e pela produção literária engajada, expressa preocupações relacionadas à categorização e marginalização literária. Evaristo tem abordado a questão da invisibilidade das vozes negras na Literatura Brasileira e como certos rótulos, como "literatura marginal" ou "literatura afro-brasileira", podem contribuir para a segregação dessas obras em uma categoria específica, muitas vezes à margem do cânone literário dominante.

Em se tratando de um ato empreendido por mulheres negras, que historicamente transitam por espaços culturais diferenciados dos lugares ocupados pela cultura das elites, escrever adquire um sentido de insubordinação. Insubordinação que se pode evidenciar, muitas vezes, desde uma escrita que fere as "normas cultas" da língua, caso exemplar o de Carolina Maria de Jesus, como também pela escolha da matéria narrada (EVARISTO, 2007, p. 21).

Ao expressar sua visão sobre o tema, Evaristo destaca a importância de que as obras produzidas por autores negros sejam reconhecidas e incorporadas de maneira integral ao panorama literário nacional, sem serem reduzidas a categorias que possam limitar sua relevância e impacto. Ela defende a necessidade de uma abordagem mais inclusiva e igualitária na apreciação e no estudo da Literatura Brasileira, de modo a garantir que todas as vozes sejam ouvidas e valorizadas. Adicionalmente, o uso do termo "marginal" pode restringir a compreensão da riqueza e da diversidade presentes nessas produções, resultando na simplificação e estereotipagem de narrativas complexas e autênticas.

4.1.1 O *Slam* como parte da Literatura Marginal

No Brasil o movimento de *Slam* teve início na década de 2000, seguindo a inspiração do movimento de *Slam Poetry*, que se originou nos Estados Unidos na década de 1980. O termo "Slam" é uma abreviação de *Slam Poetry*, que é uma forma de poesia falada competitiva em que poetas apresentam seus poemas em público e são avaliados por um grupo de jurados ou pela plateia. A palavra "slam" é uma onomatopeia do inglês que representa o

som de uma batida de porta ou janela. Conforme destacado pela pesquisadora Cyntia Neves (2017), ela é equivalente ao termo "pá!" na língua portuguesa. A expressão foi adotada por Marc Kelly Smith, poeta e trabalhador da construção civil, para nomear o Uptown Poetry Slam, um evento poético que ele iniciou em 1984, na cidade de Chicago.

Neves (2017) também destaca que o termo "slam" é utilizado para se referir às finais de torneios de diversos esportes, como baseball, tênis, bridge, basquete, entre outros. A partir dessa associação, Marc Kelly Smith nomeou os campeonatos de performances poéticas que organizava. Nessas competições, os slammers (poetas) eram avaliados com notas pelo público presente. Inicialmente, esses eventos ocorreram em um bar de jazz em Chicago, mas posteriormente se expandiram para as periferias da cidade. Essa iniciativa se espalhou para outras cidades dos Estados Unidos e, eventualmente, ganhou projeção mundial.

Devido ao fato de o slam se desenvolver predominantemente em ambientes urbanos, ele está intrinsecamente ligado às atividades urbanas de interação social. Isso faz com que seja frequentemente associado à cultura do Hip-Hop e, embora se manifeste de maneira distinta, compartilha bases muito semelhantes. Uma definição desse movimento pode ser encontrada nas palavras de Roberta Estrela D'Alva, escritora e slammer, quando ela afirma que

Poderíamos definir o poetry slam, ou simplesmente slam, de diversas maneiras: uma competição de poesia falada, um espaço para livre expressão poética, uma ágora onde questões da atualidade são debatidas ou até mesmo mais uma forma de entretenimento. De fato, é difícil defini-lo de maneira tão simplificada, pois, em seus 25 anos de existência, ele se tornou, além de um acontecimento poético, um movimento social, cultural, artístico que se expande progressivamente e é celebrado em comunidades em todo mundo (D'ALVA, 2011, p. 109).

No Brasil, o slam começou a ganhar força como uma forma de expressão artística e uma ferramenta de engajamento social. A primeira edição do Slam BR, o Campeonato Brasileiro de Slam, aconteceu em 2008 na cidade do Rio de Janeiro. Esse evento reuniu poetas de várias partes do país e marcou um ponto de partida importante para a difusão do *Slam Poetry* no Brasil. O Slam BR ajudou a estabelecer as regras e os princípios do *Slam* no país, bem como a criar uma rede de poetas e entusiastas (ALVES; SOUZA, 2020, p. 237).

Segundo Alves (2020), a cena de *Slam* no Brasil tem crescido substancialmente com a realização de inúmeros campeonatos, eventos e saraus de poesia em todo o país. Muitas cidades brasileiras têm suas próprias cenas de *Slam* e os poetas que participam desses eventos abordam uma variedade de temas, incluindo questões sociais, políticas, raciais e de gênero. Nesse sentido, o *Slam* também tem sido um meio importante para que a voz dos grupos marginalizados possa ecoar e se fazer escutar, bem como para a promoção da diversidade. Além disso, o movimento de *Slam* tem sido utilizado como uma ferramenta educacional,

sendo adotado em escolas e universidades como uma maneira de estimular a expressão artística e o debate sobre questões sociais.

Em suma, o *Slam Poetry* no Brasil é um movimento relativamente recente, mas tem crescido de forma significativa, contribuindo para a cena literária e cultural do país e proporcionando um espaço para vozes diversas e engajadas.

4.2 LITERATURA MARGINAL PARA UMA EDUCAÇÃO CRÍTICO-REFLEXIVA

Como já foi mencionado anteriormente neste trabalho, a Literatura Marginal é um conjunto de produções literárias que surgiram a partir do final da década de 1970, principalmente nas periferias das grandes cidades brasileiras. Segundo Souza (2014), essa literatura se caracteriza por abordar temas como a vida nas comunidades marginalizadas, a violência urbana, o racismo, a desigualdade social, entre outros (p. 29-32). Essa produção literária tem se mostrado importante para uma educação crítico-reflexiva por diversos motivos. Em primeiro lugar, porque ela pode possibilitar aos estudantes o contato com realidades diferentes das suas, ampliando sua visão de mundo e permitindo que reflitam sobre questões sociais e políticas que muitas vezes são pouco debatidas nas escolas. Além disso, podemos pensar nessa literatura marginal como um recurso para dar voz a grupos marginalizados, podendo ser uma forma de resistência e luta contra a exclusão social.

De acordo com Soares (2008), ao trazer à tona histórias e personagens que geralmente são invisibilizados pela sociedade, essa literatura pode contribuir para a formação de uma consciência crítica por parte dos estudantes, incentivando-os a questionar as estruturas de poder e a buscar a transformação social. Nesse sentido, a autora afirma que “ As leituras de textos Marginal-periféricos em sala de aula propiciam um conjunto de apontamentos, reflexões, debates e embates, enfim, uma ação crítica durante e após a leitura literária. (SOARES, 2008, p. 114).

Outro aspecto importante da Literatura Marginal é sua linguagem e estética próprias. Essa literatura utiliza uma linguagem coloquial, com influências do hip hop, da cultura de rua e das periferias. Essa estética particular permite que os estudantes se identifiquem com as narrativas e se sintam representados, o que é fundamental para um processo de educação crítico-reflexiva (Ibidem).

É importante ressaltar a necessidade de que os estudantes tenham acesso a uma grande diversidade de obras literárias e possam fazer uma leitura crítica a partir de diferentes perspectivas. A educação deve incluir uma variedade de fontes, autores, formas de ver, pensar

e sentir o mundo que representem diferentes grupos étnicos, culturais, sociais, econômicos e históricos. Isso enriquece a compreensão dos estudantes sobre a diversidade do mundo. É fundamental contextualizar a literatura marginal dentro de seu contexto social, histórico e cultural. Os estudantes devem ser incentivados a analisar criticamente essas obras, entendendo as questões que elas abordam e como contribuem para a discussão sobre diversidade e inclusão.

O ideal é que a promoção da diversidade e da inclusão não se limite à literatura. Deve ser uma abordagem interdisciplinar que abrange várias áreas do currículo, como história, sociologia, arte, música, entre outras, para fornecer uma compreensão holística da diversidade. Os estudantes devem ser encorajados a participar de discussões construtivas, reflexões críticas e debates sobre questões relacionadas à diversidade e inclusão. O diálogo aberto e o pensamento reflexivo podem ser fundamentais para a transformação social. A educação que valoriza a diversidade precisa incentivar o engajamento dos estudantes com suas próprias comunidades e com grupos marginalizados, promovendo a compreensão e a ação em prol da inclusão e do respeito às diferenças.

A Literatura Marginal é apenas uma parte desse processo e pode contribuir para uma educação que valorize a diversidade, a inclusão e promova a transformação social. Sendo assim, essa literatura pode desempenhar um papel significativo na ampliação das perspectivas dos estudantes e na sensibilização para questões de desigualdade e injustiça, pois é uma ferramenta valiosa para alcançar os objetivos aqui propostos, mas também pensando a partir de um conjunto mais amplo de estratégias e recursos educacionais. A abordagem holística e integrada é fundamental para criar um ambiente educacional que promova esses valores e capacite os estudantes a se tornarem cidadãos engajados e sensíveis.

Sendo assim, pode-se pensar na Literatura Marginal como uma poderosa ferramenta educacional antirracista e antirmachista, pois amplia vozes e perspectivas marginalizadas, expondo e desafiando as estruturas de opressão e preconceito. Ao apresentar narrativas e experiências de personagens negros e minorias étnicas, a essa literatura pode promover a empatia, a compreensão e a reflexão crítica sobre as desigualdades raciais e de gênero presentes na sociedade. Além disso, ao explorar temas como identidade, resistência e superação, o contato com esses textos pode ajudar a fortalecer a autoestima e a valorização das culturas e contribuições das comunidades marginalizadas, empoderando-as e incentivando a luta pela igualdade e justiça social.

5. VOZES FEMININAS NA LITERATURA MARGINAL

As autoras desse movimento literário frequentemente vêm de contextos sociais e econômicos desfavorecidos, o que influencia profundamente sua escrita. Elas abordam questões relacionadas à pobreza, discriminação racial, sexismo, violência e outros desafios enfrentados em suas comunidades (NEVES, 2017). A Literatura Marginal feminina traz questões sociais, políticas e culturais, como desigualdade de gênero, violência doméstica, racismo, exclusão social e a luta por direitos humanos. Ela tem um caráter fortemente engajado e crítico. As autoras desafiam estereótipos de gênero e raça, frequentemente apresentando protagonistas femininas fortes e independentes (REIS; ARAUJO, 2021).

Na América Latina, movimentos similares surgiram em vários países, com autores e autoras de diferentes contextos regionais abordando questões sociais, culturais e políticas específicas de suas localidades. A Literatura Marginal feita por mulheres, assim como o movimento mais amplo da Literatura Marginal, desafia as normas literárias tradicionais e busca visibilizar as experiências das mulheres marginalizadas, contribuindo para um diálogo crítico e inclusivo sobre a sociedade e a cultura.

5.1 AS MULHERES DO *SLAM* NA LITERATURA MARGINAL

O movimento de *Slam* feminino no Brasil, e em particular na cidade de São Paulo, teve seu início nos anos 2010. Embora não haja uma data específica que possa ser atribuída ao nascimento do *Slam* feminino, a presença e o destaque de poetisas femininas em eventos de *Slam* e poesia falada cresceram substancialmente nessa década. As feministas marginais ou *Slammers*¹⁴ femininas são mulheres que participam de batalhas de poesia falada ou *Slam Poetry*. O *Slam* é uma forma de expressão artística que mistura poesia, performance e teatro, em que os participantes declamam seus textos de forma intensa e emocional (REIS; ARAUJO, 2021). Essas mulheres têm se destacado como vozes potentes e críticas na luta por direitos das mulheres e igualdade de gênero. Elas abordam temas como machismo, violência contra a mulher, empoderamento feminino e resgate da autoestima, utilizando a poesia como forma de resistência e transformação social. Muitas vezes, elas se apresentam em espaços alternativos e periféricos na cidade, levando suas mensagens e poesias para públicos diversos.

Mulheres poetisas em São Paulo e em outras partes do Brasil passaram a se destacar e a criar espaços onde podiam compartilhar suas vozes, experiências e perspectivas por meio do

¹⁴ Como são chamados os poetas competidores nas batalhas de *Slam*.

Slam Poetry. Isso contribuiu para uma maior visibilidade das questões de gênero, feminismo e empoderamento feminino na cena de *Slam* no país. Eventos de *Slam* dedicados exclusivamente às mulheres, bem como competições de *Slam* que enfatizam a participação feminina, tornaram-se mais comuns, proporcionando um espaço importante para as poetisas femininas compartilharem suas criações e discutirem temas que lhes são pertinentes. Portanto, o movimento do Slam feminino em São Paulo e no Brasil como um todo tem crescido nas últimas décadas e continua a evoluir como um meio poderoso para a expressão artística e à promoção de questões de gênero e igualdade. Além disso, essas mulheres também participam de competições e eventos culturais, promovendo a arte e a representatividade feminina. As *Slammers* femininas têm conquistado cada vez mais visibilidade e reconhecimento, tornando-se uma voz ativa na luta por igualdade de gênero e pela valorização das vozes das mulheres na sociedade.

Entre 2006 e 2018, diversas poetisas uniram forças e formaram coletivos, a fim de fortalecer a luta conjunta e combater o lugar de subalternidade relegado às mulheres na cena periférica paulista. Desde então, diversas iniciativas tiveram lugar, como a criação de novos saraus comandados por e para mulheres periféricas; o Slam das Minas; o Slam Marginalia; o Sarau das Pretas, entre outros. Além disso, uma série de produções independentes de autoras e de antologias femininas foram publicadas, como *Perifeminas I* (2013) e *II* (2014), *Pretextos de Mulheres Negras* (2013) e *Narrativas Pretas* (2020) (REIS; ARAUJO, 2021, p. 154).

As primeiras escritoras e *Slammers* marginais enfrentaram um ambiente machista e hostil. O machismo permeava a sociedade como um todo e as mulheres que se aventuravam no campo da literatura e da performance oral, muitas vezes eram desencorajadas ou menosprezadas. Ademais, os espaços culturais e literários eram predominantemente masculinos, limitando o acesso e a visibilidade das mulheres (REIS; ARAUJO, 2021). Frequentemente, as escritoras e *Slammers* marginais precisavam enfrentar preconceitos e estereótipos, como serem vistas apenas como objetos sexuais ou não serem levadas a sério em suas produções artísticas. Almeida (2016), fala sobre o repúdio da presença feminina no próprio espaço que serve de sede dos *Slams* e saraus: o bar. Segundo a poeta:

O bar é um lugar que os homens vão lá, vão beber, vão fazer tudo e as mulheres ficam em casa cozinhando, passando e cuidando dos filhos. Então, quando eu passei a pegar o microfone, desde o primeiro sarau, pedir silêncio, chamar poeta, discutir com alguém que tá lá causando, já causa um impacto. Falam: “heh mulher! não sei o que...! Sai daqui que isso aqui não é espaço seu!” (ALMEIDA, 2016 *apud* BALBINO, 2016).

Essas mulheres tiveram que lutar para conquistar seus espaços e ter suas vozes ouvidas. Muitas vezes, elas se uniam para criar coletivos e grupos de apoio nos quais podiam compartilhar suas experiências, incentivar umas às outras e criar eventos e espaços

exclusivamente femininos. Essa solidariedade entre as mulheres foi fundamental para enfrentar o machismo e construir uma cena literária mais inclusiva e diversa.

Um dos primeiros grupos de *Slam* feminino em São Paulo foi o Slam das Minas SP, que foi fundado em 2016. O Slam das Minas SP surgiu como uma iniciativa para dar visibilidade às mulheres na cena do *Slam* e promover a expressão artística feminina. O grupo busca combater o machismo e promover a inclusão de mulheres de diversas identidades, como mulheres negras, indígenas, lésbicas, trans, entre outras. Outro grupo importante é o Slam das Manas, que foi fundado em 2017 (REIS; ARAUJO, 2021).

Este grupo também tem como objetivo fomentar a poesia feminina e dar espaço para mulheres se expressarem através da arte do *Slam*. Ele busca criar um ambiente seguro e acolhedor para que as participantes possam compartilhar suas histórias e experiências. Esses são apenas dois exemplos de grupos de *Slam* feminino em São Paulo, mas a cidade conta com uma cena bastante diversa e ativa, com vários outros coletivos e espaços que promovem a expressão artística feminina e a valorização das vozes das mulheres.

Com o passar do tempo, as escritoras e *Slammers* vem ganhando cada vez mais visibilidade e reconhecimento, mostrando a importância de suas vozes e ampliando o espaço para outras mulheres que desejam se expressar artisticamente. No entanto, ainda há muito trabalho a ser feito para combater o machismo e garantir a igualdade de oportunidades para as escritoras e *Slammers*, tanto na cidade de São Paulo, quanto em outras cidades brasileiras onde já existem outros coletivos de *Slam* feminino.

5.1.1 Autoras brasileiras

Existem diversas autoras brasileiras contemporâneas que se destacam na Literatura Marginal, um movimento literário que busca dar voz às margens da sociedade e dar visibilidade a questões sociais e culturais. Foram selecionadas autoras cujas obras já foram reconhecidas e premiadas no âmbito acadêmico, que é uma das formas de valorização e prestígio no que diz respeito à cena literária no nosso país, ainda que algumas e alguns autores não possuam titulação acadêmica.

Abaixo, seguem algumas dessas autoras, assim como algumas de suas principais obras:

Conceição Evaristo: uma das mais renomadas escritoras da Literatura Marginal Brasileira (embora prefira, como apresentado anteriormente, classificar-se como Literatura

Brasileira) sua obra frequentemente aborda temas como racismo, feminismo e desigualdade social. Algumas de suas obras são: *Ponciá Vicêncio* (2003), *Olhos d'Água* (2014), *Insubmissas Lágrimas de Mulheres* (2011) e *Becos da Memória* (2006). Sua produção literária desempenha um papel significativo na formação da cultura brasileira, com isso ganhou diversos prêmios como *Prêmio Jabuti de Literatura* (2015), *Faz a Diferença - Categoria Prosa* (2017), *Prêmio Cláudia - Categoria Cultura* (2017), *Prêmio de Literatura do Governo do Estado de Minas Gerais* (2017) e *Prêmio Bravo* (2017). Todo esse impacto foi reconhecido quando recebeu o prestigioso título de *Personalidade Literária do Ano no Prêmio Jabuti* em 2019. Devido a sua conexão intrínseca com a vida cotidiana e as experiências pessoais e coletivas de seu povo, Conceição cunhou o termo "escrevivência" para descrever sua abordagem literária, que surge das experiências do dia a dia, dos eventos comuns, carregados de memórias pessoais e coletivas de sua comunidade.

Carolina Maria de Jesus: pioneira da literatura marginal no Brasil, é autora do livro *Quarto de Despejo: Diário de uma Favelada* (1960), obra em que relata sua vida na favela do Canindé, em São Paulo, abordando a pobreza, a discriminação racial e a falta de oportunidades. A sua escrita foi marcada pelo seu compromisso com questões sociais, especialmente a denúncia das condições precárias de vida das favelas e a luta contra a fome e a miséria. *Quarto de Despejo* é um documento histórico relevante que oferece uma visão única da vida nas favelas brasileiras na década de 1950 e início dos anos 1960. É uma fonte valiosa para o estudo da história social e cultural do Brasil. Maria Carolina de Jesus abriu caminho para que outros autores e autoras de contextos marginalizados no Brasil encontrassem espaço para contar suas histórias e perspectivas. Ela é um símbolo de resiliência e perseverança na literatura brasileira. Seu trabalho continua a ser estudado e valorizado como um testemunho poderoso das realidades enfrentadas pelas pessoas nas margens da sociedade brasileira. Em 2021 ganhou o título póstumo de *Doutora Honoris Causa*, pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

Elizandra Souza: nascida em 1983 na periferia de São Paulo, passou sua infância em Nova Soure, uma pequena cidade na Bahia, terra natal de seus pais. Em 1996, ela retornou à capital paulista e, nesse momento, iniciou seu envolvimento com a cultura hip-hop. Elizandra Souza é a criadora do Mjiba, um fanzine de poesia que circulou entre os anos de 2001 e 2005. Em 2004, ela começou a frequentar os Saraus da Cooperifa, uma comunidade literária na periferia de São Paulo. Posteriormente, contribuiu com o jornal experimental "Becos e Vielas," com o objetivo de dar voz e visibilidade à cultura da periferia. Suas principais obras são *Águas da cabaça* (2012), *Filha do fogo: doze contos de amor e cura* (2020) e *Quem pode*

acalmar esse redemoinho de ser mulher preta? (2021).

Jarid Arraes: é uma escritora e cordelista brasileira, nascida em Juazeiro do Norte, no estado do Ceará, em 1991. Ela é conhecida por suas contribuições para a literatura de cordel, bem como por seus romances e contos que frequentemente abordam temas de feminismo, empoderamento das mulheres e justiça social. Conhecida por seus livros de contos e poemas que exploram a vivência feminina, a violência contra a mulher e a cultura nordestina. Algumas de suas obras são: *Redemoinho em Dia Quente* (2019), *As Lendas de Dandara* (2015) e *Heroínas Negras Brasileiras em 15 Cordéis* (2020).

Ryane Leão: poetisa e educadora brasileira, conquistou grande notoriedade por compartilhar seus escritos nas plataformas de mídias sociais. Ela é a autora dos livros *Tudo nela brilha e queima: poemas de amor e luta* (2017) e *Jamais peço desculpas por me derramar: poemas de temporal e mansidão* (2019). Aborda questões como amor, identidade, negritude e feminismo.

Esmeralda Ribeiro: é jornalista, poeta, ensaísta e contista, autora dos livros *Malungos e Milongas* (1988) e *Orukomi – meu nome* (2007), além de outros 50 contos e poemas publicados desde 1982. A maior parte de seus textos está na coletânea *Cadernos Negros* – das 44 edições dos Cadernos, Esmeralda está presente em 39 -, atualmente editada e distribuída pelo *Grupo Quilombhoje*, do qual Esmeralda faz parte desde 1982 e hoje é coordenadora ao lado do também escritor Márcio Barbosa. Seus poemas e contos trazem como temática as perspectivas de personagens negros - predominantemente de mulheres negras - e suas experiências atravessadas pela intersecção de opressões de gênero, classe, raça. Por meio de sua poesia, Esmeralda Ribeiro explora temas como racismo, machismo, violência policial e resistência, trazendo uma abordagem contundente e crítica.

Essas são apenas algumas das autoras que têm marcado a literatura marginal brasileira contemporânea com suas obras. Vale ressaltar que há muitos outros nomes importantes que também merecem ser destacados, como as *slammers* femininas. O Slam é uma competição de poesia oral que tem conquistado cada vez mais espaço no país, e com isso, o cenário do slam feminino também vem se destacando. Alguns dos principais nomes desse movimento incluem: Mel Duarte, Luz Ribeiro, Ryane Leão, Roberta Estrela D'Alva, Pâmella Amorim, Carol Peixoto, Gessyca Santos, Nina Gabriel, Débora Garcia. Essas artistas têm se destacado não apenas nas batalhas de slam, mas também nos palcos e espaços culturais nacionais, utilizando a poesia como forma de expressão e empoderamento das mulheres.

5.2.1 Autoras Hispânicas

Existem várias autoras latino-americanas contemporâneas que escrevem e se aproximam do movimento literário que no Brasil é chamado Literatura Marginal. As autoras hispânicas selecionadas para compor a presente pesquisa foram pensadas a partir dessa perspectiva que caracteriza a Literatura Marginal, pois são autoras que exploram em suas obras temas e experiências da periferia latino-americana, abordando questões como desigualdade social, violência de gênero, marginalização e discriminação. Alguns dos principais nomes incluem:

Gioconda Belli (Nicarágua): é uma escritora nicaraguense amplamente reconhecida e respeitada, nascida em Manágua, Nicarágua. Ao longo de sua carreira, ela escreveu poesia, romances e ensaios, e é conhecida por seu compromisso com a literatura feminista e seu ativismo político. Suas obras poéticas frequentemente exploram temas de amor, desejo e a experiência feminina. Ela é conhecida por seu estilo lírico e sua capacidade de abordar temas profundos e emocionais. Belli é autora de vários romances aclamados, incluindo *A mulher habitada* (1988) e *O infinito na palma da mão* (2008). *A mulher habitada* é um romance feminista que combina a história da luta de uma jovem contra a opressão com a história de uma heroína indígena do século XVII. O romance tem sido elogiado por seu enfoque na luta pela liberdade e igualdade de gênero. Suas obras frequentemente abordam questões de gênero e feminismo. Ela tem sido uma voz importante na literatura latino-americana que defende a igualdade de gênero e a emancipação das mulheres. É uma autora influente na América Latina e internacionalmente, e seu trabalho foi traduzido para vários idiomas. Seu compromisso com a literatura feminista e sua participação na política nicaraguense deixaram uma marca significativa na cultura e na sociedade de seu país e além.

Mariana Enriquez (Argentina): a autora aborda questões de gênero em sua escrita, frequentemente integrando-as às histórias de terror e ao realismo social que caracterizam seu trabalho. Ela usa o gênero como uma lente para explorar temas como a opressão, o poder e a desigualdade de gênero. Em muitas de suas histórias, o horror se torna uma metáfora para as experiências das mulheres e para a violência que enfrentam em uma sociedade patriarcal. Enriquez também aborda as complexidades das identidades de gênero e sexualidade em suas narrativas. Ela desafia as normas tradicionais de gênero e incorpora personagens LGBTQ+ em suas histórias, explorando as lutas e as experiências únicas dessas pessoas.

Além disso, sua escrita muitas vezes revela a interseccionalidade das opressões, considerando como o gênero se relaciona com raça, classe social e outras dimensões da identidade. Ela destaca as diferentes formas de discriminação que as mulheres enfrentam com base em sua origem étnica, status econômico e outros fatores. Enriquez é conhecida por sua

escrita visceral e realista. Suas obras de ficção, muitas vezes macabras, exploram questões sociais e políticas contemporâneas. Alguns de seus livros populares são: *Las cosas que perdimos en el fuego* (2016) e *Nuestra parte de noche* (2019).

Wendy Guerra (Cuba): Nascida em Havana, Cuba, é conhecida por sua contribuição à literatura contemporânea, explorando temas que incluem a identidade, o exílio, a sexualidade e a experiência das mulheres em Cuba. É conhecida por sua linguagem poética e pela profundidade de suas obras, que frequentemente exploram questões pessoais e sociais. Algumas de suas obras mais famosas são: *Tudo é tão terrível* (2006), um de seus romances mais aclamados, é uma espécie de autoficção, explorando a relação entre a realidade da autora e a ficção. O livro aborda questões de identidade, repressão política e a experiência de crescer em Cuba; *Posar desnuda en La Habana* (2001) é um livro de poesia que lida com temas de sexualidade, desejo e a experiência feminina em Cuba. Sua poesia é conhecida por sua sensibilidade e intensidade; *La ropa sucia* (2015), um romance que explora a vida de uma jovem cubana que cresce em meio a uma família complexa e lidando com questões de identidade e segredos de família; e *Negra* (2017), um livro de memórias que explora a identidade racial de Wendy Guerra como uma mulher cubana negra. Ela discute a luta por aceitação e o entendimento de sua própria identidade racial. Sua escrita tem atraído reconhecimento internacional e suas obras foram traduzidas para vários idiomas. Ela é vista como uma das vozes mais importantes da literatura contemporânea cubana.

Arelis Uribe (Colômbia): é uma escritora e jornalista colombiana conhecida por suas obras literárias e pelo seu trabalho no campo do jornalismo. Ela é uma autora contemporânea cuja escrita aborda temas sociais, políticos e culturais da Colômbia e da América Latina. Além de sua carreira no jornalismo, Uribe é uma escritora premiada. Ela tem publicado ensaios e contos que frequentemente exploram questões de identidade, memória e justiça social. *No es azul* (2016), um dos trabalhos mais conhecidos da autora, é um livro de ensaios em que ela explora questões relacionadas à feminilidade, sexualidade e gênero. O livro aborda de maneira franca e pessoal temas tabus e muitas vezes ignorados. A escrita de Arelis Uribe muitas vezes destaca questões sociais e políticas na Colômbia, incluindo questões de justiça, igualdade e direitos humanos. A sua escrita e o jornalismo receberam reconhecimento internacional, estabelecendo-a como uma figura de destaque tanto na literatura quanto no jornalismo contemporâneo da Colômbia. Ela é amplamente reconhecida como uma autora versátil e engajada, comprometida em abordar questões significativas não apenas em seu país, mas em toda a América Latina. Sua escrita e reportagens desempenham um papel fundamental na promoção da compreensão e no fomento do debate sobre questões sociais e

culturais na região.

6 UMA PROPOSTA DIDÁTICA INTERCULTURAL, ANTIRRACISTA E ANTIMACHISTA PARA O ENSINO DE PLAC EM CONTEXTO DE FRONTEIRA

A proposição central desta pesquisa consiste na formulação e desenvolvimento de propostas didáticas destinadas ao ensino da língua portuguesa como língua materna para brasileiros, bem como língua de acolhimento para hispano-falantes em um contexto de sala de aula de turmas heterogêneas na cidade fronteiriça de Foz do Iguaçu, Paraná, Brasil. É importante, nesse sentido, retomar a ideia de que trabalhar com a literatura, especialmente a literatura feita por mulheres, e com a mediação de leitura literária, apresenta-se, neste estudo, como uma estratégia possível para o trabalho com turmas heterogêneas. Para tanto, orientam metodologicamente a construção das propostas didáticas, o trabalho com as sequências didáticas e a mediação de leitura literária.

A mediação literária é trabalhada a partir da seleção de textos literários produzidos por mulheres latino-americanas, os quais apresentam perspectivas alternativas e frequentemente sub-representadas. Entre os textos e atividades propostas estão, por exemplo, leituras e discussões de contos, trechos de romances e poesia de Slam. Com base na proposta de mediação de leitura literária, são apresentadas atividades diagnósticas iniciais de conversação “que ajudam os participantes a: começar a discussão; aproximar o conto da personalidade das pessoas e ajudam os participantes a expressarem suas próprias experiências de vida com base no conto (HIRSCHMAN, 2011, p. 61), como se verá mais adiante. Sobre uma das finalidades da mediação de leitura literária,

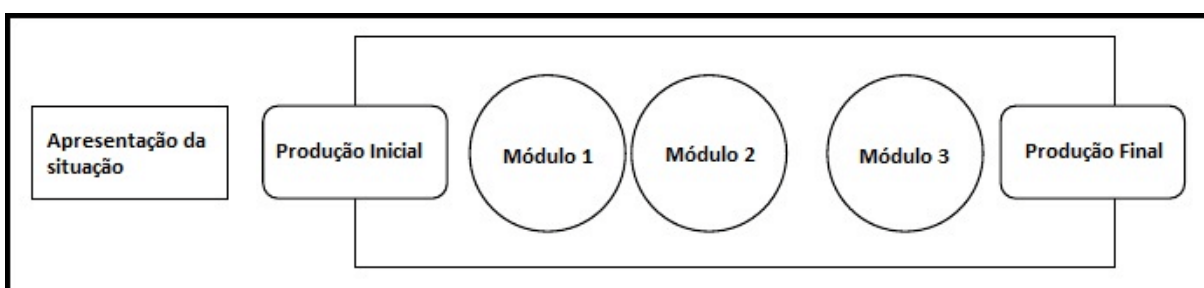
Cortez e Junqueira compreendem a mediação de leitura como um meio de aproximação e enraizamento da cultura letrada que se diferencia de outras práticas de promoção da leitura por ter como finalidade criar situações de leitura compartilhada com foco na relação entre a literatura, a vida pessoal dos leitores e a realidade sociocultural de sua comunidade (2021, p. 103). Sendo assim, a mediação de leitura literária se concentra nas articulações entre o texto literário e a vida dos leitores. Para potencializar as correlações entre o conteúdo do texto, a realidade social e as experiências pessoais na mediação de leitura literária se utiliza da conversa literária como principal ferramenta (FARIAS, 2021, p. 105).

A ideia de aproximação das leituras com a vida pessoal dos leitores bem como a aproximação entre os próprios leitores por meio do compartilhamento de leituras, de ideias, de opiniões e construções de sentidos por meio da interação uns com os outros é consoante com o que propomos neste trabalho.

No que diz respeito à estruturação das atividades propostas, estas são determinadas por meio do planejamento de sequências didáticas. Pensando na importância do trabalho com os gêneros textuais e discursivos na sala de aula, Dolz e Schneuwly (2004) formulam um modelo didático que tem por objetivo entender as particularidades de cada gênero baseado em estudos e teorias já desenvolvidos por pesquisadores da área, a fim de compreender a relação entre os gêneros trabalhados na escola e também os gêneros que fora dela funcionam como objeto de referência para o aprendizado do aluno, pois segundo os autores, a sequência didática possibilita aos alunos colocar em prática os aspectos da linguagem já internalizados, e aqueles que eles ainda não têm domínio, possibilitando-lhes aprender e compreender melhor não só o conteúdo trabalhado pelo professor, como fazer uso da língua como prática social de interação por meio dos gêneros discursivos.

A teoria da sequência didática, segundo Dolz e Schneuwly (2004) é uma abordagem que visa promover a aprendizagem e o desenvolvimento da produção escrita dos alunos. Essa teoria propõe uma sequência de etapas a serem seguidas no processo de produção de textos, com o objetivo de ajudar os alunos a construírem seus textos de forma adequada. Portanto, a aplicação de atividades por sequências didáticas foi pensada para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita pelos alunos por meio de atividades que os capacitem para tal. Abaixo é possível observar a estrutura de uma sequência didática proposta pelos autores, cujas etapas partem de: apresentação da situação, produção inicial, módulos 1, 2, 3 (ou quantos o docente julgar necessários) e a produção final.

ESTRUTURA BÁSICA DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA



FONTE: Dolz; Noverraz; Schneuwly (2004, p. 98)

Segundo os autores, a apresentação da situação consiste em apresentar uma situação comunicativa real ou simulada, que motiva a produção do texto. Nessa etapa, os professores contextualizam o gênero discursivo e o tipo de discurso que será trabalhado.

A sequência didática proposta por Dolz e Schneuwly (2004), possui várias etapas que visam orientar o ensino da produção textual de maneira contextualizada. O processo pode ser resumido da seguinte forma:

- **Produção inicial com Sondagem do Tema:** realiza-se uma sondagem do tema, identificando o conhecimento prévio dos alunos sobre o assunto a ser abordado. Isso permite ao professor adaptar a abordagem de acordo com as experiências e entendimentos dos estudantes.
- **Sensibilização:** Introdução à situação de produção textual, despertando o interesse e a curiosidade dos alunos em relação ao tema proposto.
- **Exploração Oral:** Discussão e análise oral do tema, com ênfase na compreensão dos objetivos e critérios de avaliação, bem como na identificação das características do gênero discursivo.
- **Construção do Conhecimento:** Atividades que promovem a aquisição de conhecimentos relacionados ao gênero discursivo e ao tipo de discurso, por meio de leituras, análises de exemplos e discussões.
- **Experimentação da Escrita:** Início da produção textual pelos alunos, com ênfase na experimentação e na aplicação dos conhecimentos adquiridos durante a fase de construção do conhecimento.
- **Revisão e Reescrita:** Os alunos revisam e reescrevem seus textos com base nos *feedbacks* recebidos dos colegas e nas orientações do professor. Esse processo enfatiza a reflexão sobre o próprio texto.
- **Avaliação:** Aplicação de critérios de avaliação previamente estabelecidos para analisar a qualidade e o cumprimento dos objetivos pelos alunos.
- **Socialização dos Textos:** Apresentação e discussão dos textos produzidos pelos alunos, promovendo a troca de ideias e experiências entre a turma.
- **Produção Final:** Etapa em que os alunos elaboram a versão final de seus textos, incorporando as aprendizagens ao longo do processo.
- **Reflexão Metacognitiva:** Encerramento da sequência com momentos de reflexão sobre o processo de aprendizagem, incentivando os alunos a pensar sobre suas estratégias, dificuldades, avanços e a produção final realizada.

A sequência didática, segundo Dolz e Schneuwly (2004), baseia-se na teoria da didática que enfatiza a integração da língua, da cultura e da interação social no processo de ensino e aprendizagem, destacando a importância de compreender os contextos sociais e culturais em que a escrita e a leitura ocorrem, o que justifica nossa opção metodológica por

esse tipo de estruturação e desenvolvimento das atividades propostas. Ainda, através das sequências didáticas é possível explorar diferentes aspectos da escrita e da leitura, como planejamento, redação, revisão e edição, e fornecer estratégias e atividades práticas para os professores usarem em sala de aula. Dolz e Schneuwly (2004) também discutem o papel do *feedback* no processo de escrita e fornecem orientação sobre como fornecer *feedback* significativo aos estudantes. Enfatizam a necessidade de os professores estarem conscientes dos seus pressupostos e preconceitos ao darem *feedback* e de se concentrarem na promoção de um ambiente de aprendizagem positivo e de apoio.

Nos subtópicos que seguem contextualizamos e discutimos as sequências didáticas que propomos. Elas poderão ser consultadas na sua integralidade na seção de **Apêndices** ao final do trabalho.

6.1 SEQUÊNCIA DIDÁTICA DESENVOLVIDA A PARTIR DO CONTO “AS COISAS QUE PERDEMOS DO FOGO” DE MARIANA ENRIQUEZ E “OLHOS D'ÁGUA” DE CONCEIÇÃO EVARISTO

A metodologia da sequência didática aqui proposta, como sugerem Dolz e Schneuwly (2004), tem como objetivo aprimorar as habilidades de leitura e escrita dos alunos, através de atividades que os capacitam nesse processo. Sendo assim, a sequência didática inicial da proposta foi intitulada: *Abalando as estruturas da violência: Desmontando Racismo e Machismo através dos contos literários*, e tem como objetivo o trabalho com o gênero literário Conto e traz como temas principais a violência de gênero e a desigualdade social. Para o desenvolvimento dessas atividades foram selecionados dois contos como textos principais. O primeiro conto selecionado foi *As coisas que perdemos no fogo* (2016), da escritora argentina Mariana Enriquez, (**ANEXO A**). O segundo conto escolhido foi *Olhos D'água*, da escritora brasileira Conceição Evaristo, (**ANEXO B**).

A sequência inicia com uma atividade intitulada: *Quem Conta um Conto, Aumenta um Ponto: desconstruindo expressões machistas*, que parte da apresentação de um vídeo sobre expressões machistas, seguido por uma discussão aberta mediada por perguntas motivadoras feitas pelo educador. Essa abordagem possibilita uma reflexão crítica sobre o machismo e o impacto negativo que ele tem na vida das mulheres. As perguntas motivadoras tem a intenção de atrair os alunos para a discussão, além da inclusão de alunos estrangeiros como forma de ampliar as perspectivas culturais, promovendo intercâmbios culturais entre eles. A escolha de começar com um vídeo sobre expressões machistas é uma estratégia para despertar a atenção

dos alunos e introduzir o tema de forma envolvente. Através do diálogo aberto, a proposta de uma conversa livre sobre as expressões machistas além de estimular a participação dos alunos, tanto para alunos brasileiros quanto para alunos estrangeiros, possibilita a promoção de um ambiente acolhedor, para que eles possam expressar suas opiniões e experiências.

Pensando na inclusão de alunos estrangeiros, a sugestão é indagar como essas expressões são tratadas em seus países. Essa abordagem inclusiva, além de proporcionar o engajamento no debate, visa enriquecer a diversidade de perspectivas entre estes alunos e o restante da turma. Em seguida, há uma atividade de produção textual - uma primeira produção de um conto com a temática do vídeo. A proposta de produção escrita inicial funciona como uma sondagem sobre a compreensão dos alunos acerca do tema proposto, do gênero literário e o aproveitamento das trocas culturais possíveis através da discussão sobre o vídeo.

Na Aula 2 intitulada: *Introdução ao gênero literário Conto*, após a primeira sondagem, se inicia a introdução ao gênero conto literário por meio da atividade inicial intitulada: *A voz das escritoras latino-americanas no combate à violência contra as mulheres*, realizando uma breve apresentação da autora Mariana Enriquez e suas principais obras. Com a intenção de ampliar o escopo do debate e conectar a literatura às questões debatidas na aula anterior, foi escolhido um conto de sua autoria intitulado *As coisas que perdemos no fogo* (2016). O método de leitura sugerido é a partir da leitura coletiva em sala de aula, onde eles não têm acesso ao texto antes da aula. As cópias impressas do conto são entregues para cada aluno. A ideia é que, de forma subsequente, cada aluno realize a leitura de uma parte do conto. O objetivo dessa abordagem é realizar a leitura completa do conto em sala de aula, assim como aponta Farias (2022): “um conto com cerca de dez páginas, que permita que a leitura do começo ao fim seja feita em cerca de quinze minutos” (FARIAS, 2022, p. 83). A intenção é que de fato todos os alunos participem e realizem a leitura proposta, e assim se capacitem para a realização das próximas atividades.

A análise desse conto propicia uma imersão nos elementos literários e nas representações de violência de gênero, trazendo à tona discussões mais profundas sobre o papel da literatura na reflexão social. A escolha de explorar a obra de Mariana Enriquez se baseia na conexão da literatura com a realidade, proporcionando uma análise literária aprofundada e instigando a reflexão sobre violência de gênero. Além disso, a atividade sugere que se utilize matérias de jornais com casos de violência contra as mulheres, para auxiliar na compreensão dos alunos sobre a realidade das mulheres na vida real.

O conto *As coisas que perdemos no fogo*, de Mariana Enriquez, apresenta uma narrativa envolvente e perturbadora sobre a violência de gênero, onde as mulheres, em

resposta aos atos de violência perpetrados por homens, escolhem se queimar em protesto. A análise desse conto à luz das teorias de pedagogia decolonial e educação intercultural de Catherine Walsh (2005) pode revelar conexões importantes entre a ficção literária e as questões sociais e culturais abordadas nessas teorias. A pedagogia decolonial de Walsh busca desconstruir estruturas coloniais de poder e conhecimento.

No conto, a violência de gênero é retratada como uma forma de opressão que as mulheres sofrem nas mãos dos homens. A escolha das mulheres de se queimarem pode ser vista como um ato de descolonização, uma recusa em aceitar a opressão histórica e cultural imposta pelos homens. A aplicação das teorias de interculturalidade de Catherine Walsh em uma turma com estudantes brasileiros ao discutir o texto de Mariana Enriquez, uma autora argentina, pode oferecer uma oportunidade valiosa para explorar a diversidade cultural, desafiar preconceitos e promover a compreensão intercultural. Aqui estão alguns aspectos a serem considerados:

- Contextualizar as diferenças históricas e culturais entre Argentina e Brasil: Isso inclui não apenas eventos específicos, mas também aspectos sociais, políticos e econômicos que moldam as experiências das mulheres nos dois países.
- Diálogo Intercultural: incentiva o diálogo entre diferentes culturas. Ao discutir o texto em sala de aula, é importante criar um ambiente de respeito e abertura para que os estudantes brasileiros possam compartilhar suas perspectivas e compreender as nuances culturais apresentadas na obra argentina.
- Identificação de Temas universais: Embora as especificidades culturais do texto sejam importantes, é útil destacar temas universais, como a violência de gênero, o empoderamento feminino e a resistência. Isso permite que os estudantes encontrem pontos de conexão entre suas próprias experiências e as narrativas apresentadas por Mariana Enriquez.
- Reflexão sobre Estereótipos: A interculturalidade envolve questionar e desafiar estereótipos culturais. Durante as discussões, os estudantes podem ser incentivados a refletir sobre possíveis estereótipos que possam ter sobre a Argentina, bem como a desconstruir ideias preconcebidas sobre as mulheres retratadas no conto.
- Compreensão da Complexidade Cultural: Ao explorar o texto de Mariana Enriquez, os estudantes podem ser incentivados a reconhecer que as experiências das mulheres argentinas são diversas e não podem ser generalizadas. Isso promove uma compreensão mais rica das nuances culturais.
- Empatia e Sensibilidade Cultural: Durante as discussões, os estudantes podem ser

encorajados a se colocar no lugar das personagens do conto, compreendendo as escolhas que fazem diante da violência de gênero em seus contextos culturais específicos.

- Projetos Colaborativos: Propor projetos colaborativos entre estudantes estrangeiros e brasileiros pode ser uma estratégia eficaz para promover a interculturalidade. Isso pode incluir atividades como análises comparativas de textos, entrevistas virtuais entre os estudantes de ambas as nacionalidades ou a criação conjunta de narrativas que abordam questões interculturais.

Ao utilizar o texto de Mariana Enriquez em uma turma mista, a abordagem intercultural pode enriquecer a compreensão dos estudantes sobre as complexidades das experiências femininas na América Latina, promovendo diálogo, empatia e uma apreciação mais profunda da diversidade cultural na região.

A leitura coletiva do conto e a discussão subsequente sobre elementos literários e representações de violência de gênero ampliam a compreensão literária e social dos alunos: “a leitura literária e a conversa que estimula essa forma de ler reflexiva fazem com que noções estereotipadas e superficiais sejam questionadas, colocadas em contraponto com outras perspectivas e experiências de vida, tanto pelo texto quanto pela fala dos participantes” (FARIAS, 2022, p. 86). A proposta de conectar o conto com casos reais de feminicídio através de recortes de jornais agrega uma dimensão prática e sensível à aula.

A partir da aula três, *Além das Palavras: Explorando os Elementos do Conto Literário*, a proposta traz uma introdução aos elementos literários do gênero conto. A primeira atividade intitulada: *Você conta ou eu conto?* é dedicada à exposição dos elementos do conto literário. Oferece-se uma base teórica inicial para guiá-los em suas próximas produções textuais. A apresentação expositiva dos elementos do conto fornece uma base teórica importante, preparando os alunos para as atividades subsequentes. A abordagem de perguntas livres, mais uma vez, promove a participação ativa dos alunos, fomentando um ambiente de aprendizado colaborativo e de troca de experiências em relação ao gênero literário proposto. A utilização de perguntas livres, além de incentivar a participação ativa dos alunos, permite ao professor avaliar o conhecimento prévio sobre o gênero e os interesses da turma, o que facilita na escolha dos temas e textos a serem utilizados nas atividades das próximas aulas.

Ao introduzir Conceição Evaristo na aula quatro, intitulada: *Vozes Silenciadas, Histórias Reveladas: Desconstruindo o racismo por meio da Literatura*, a sequência didática diversifica as perspectivas, enfocando a interseccionalidade de temas como racismo e violência de gênero.

A atividade 1 intitulada: *Vozes Negras, Histórias Silenciadas: Maternidade e Violência no conto 'Olhos d'água' de Conceição Evaristo*, tem como objetivo inicial apresentar a escritora Conceição Evaristo e o conto de sua autoria a ser trabalhado nas próximas atividades. Em seguida, a turma é dividida em grupos e convidada a analisar os elementos literários do conto. A divisão da turma em grupos para analisar diferentes aspectos do conto promove a participação ativa dos alunos, permitindo uma compreensão mais detalhada da obra, além da realização das perguntas livres como forma de mediar o debate e atrair a curiosidade e a participação dos alunos, tanto brasileiros, como estrangeiros. Além disso, a atividade prática de análise em grupos permite uma compreensão mais aprofundada do conto "Olhos d'água" em relação às questões raciais, sociais e de gênero, mais uma vez oferecendo à turma um momento de debate sobre essas questões e oferecendo um espaço em que os alunos possam trocar ideias, opiniões e experiências pessoais. Essa abordagem possibilita a prática intercultural entre brasileiros e estrangeiros, ou até mesmo entre brasileiros de outras regiões do Brasil.

Olhos d'água apresenta uma narrativa poética e reflexiva sobre a busca da protagonista pela memória da cor dos olhos de sua mãe. Ao analisar esse conto em relação às teorias para uma educação antirracista de Carla Akotirene (2019), Barbara Carine (2019), e as reflexões de Djamila Ribeiro (2019) sobre racismo e questões de gênero, podemos explorar diversos elementos presentes na obra, tais como:

- **Narrativa e Memória:** A história da protagonista destaca a importância da memória, especialmente no contexto da diáspora africana e das experiências da população negra. A busca pela cor dos olhos da mãe não é apenas uma questão pessoal, mas também uma tentativa de conectar-se à história e à identidade racial. O conto de Evaristo destaca como a memória individual se entrelaça com a memória coletiva.
- **Ancestralidade e Espiritualidade:** A referência às águas de Oxum traz uma dimensão espiritual à narrativa, remetendo à religiosidade afro-brasileira. Essa conexão com a ancestralidade, comum nas teorias de educação antirracista, destaca a importância de reconhecer e valorizar as tradições e crenças das comunidades afrodescendentes.
- **Feminismo Negro:** Djamila Ribeiro e Carla Akotirene destacam a interseccionalidade entre raça e gênero, e o conto aborda a experiência da protagonista como mulher negra. A mãe, ao criar jogos para distrair a fome das filhas, demonstra a resiliência e a criatividade das mulheres negras diante das adversidades. A narrativa também destaca a importância de desafiar estereótipos e reconhecer a complexidade das experiências das mulheres negras.

- Desigualdades Sociais e Econômicas: A história da infância da mãe, marcada pela pobreza e pela fome, contextualiza as desigualdades sociais e econômicas enfrentadas pela população negra no Brasil. Bárbara Carine (2019) aborda a necessidade de discutir as estruturas que perpetuam o racismo, e o conto de Evaristo oferece uma narrativa que pode ser usada como ponto de partida para essas discussões em sala de aula.
- Identidade e Autoconhecimento: A busca da protagonista pela cor dos olhos de sua mãe representa um processo de autoconhecimento e reconhecimento da própria identidade. Esse elemento pode ser explorado em conjunto com as teorias educacionais, incentivando os alunos a refletirem sobre suas próprias histórias e identidades, promovendo um ambiente de respeito e compreensão mútua.

Ao utilizar "Olhos d'água" em aulas de turmas mistas, conformadas por alunos brasileiros e estrangeiros, é possível promover discussões enriquecedoras sobre a diversidade cultural, as experiências da população negra no Brasil e as questões de gênero. A obra permite explorar temas como memória, espiritualidade, resistência e resiliência, contribuindo para uma compreensão mais profunda das complexidades da sociedade brasileira.

A próxima Atividade intitulada: *Mais um caso isolado - a violência contra pessoas negras no Brasil*, é apresentada em um quadrinho estilo *charge*:



Fonte: <https://ponte.org/charge-negros-sao-as-maiores-vitimas-da-violencia/>

Nessa atividade, o objetivo central é a questão racial. Tratar a problemática do racismo no Brasil de forma mais aprofundada visando o letramento racial e a educação antirracista. A estratégia de alternar gêneros textuais, ajuda a diversificar os tipos de textos utilizados e colaborar para que os alunos compreendam melhor a mensagem sobre a temática, levando a discussão mais profunda sobre o tema proposto. A proposta de relacionar a charge sobre a violência contra pessoas negras com o conto de Conceição Evaristo estabelece uma

ponte visual e crítica entre a literatura e a realidade.

A partir da aula cinco, intitulada *Arte Cartonera: Uma Aula de Criatividade e Expressão Literária*, se inicia o processo rumo à produção final. A primeira atividade chama-se *Conhecendo a Arte Cartonera*. Nesta primeira atividade, a proposta é apresentar à turma um vídeo tutorial sobre a produção de livros cartoneros, com o intuito de apresentar a arte cartonera como forma de expressão literária, através de uma abordagem criativa e envolvente, integrando as artes visuais ao estudo literário.

Em seguida, é proposto que os alunos escolham individualmente um conto de autoria feminina, leiam e imprimam para apresentar na próxima aula, na qual será produzida uma coletânea composta por esses contos escolhidos por eles em um único livro cartonero. Esse é o primeiro livro cartonero produzido em conjunto por todos e que será doado à biblioteca da escola. A produção deste livro cartonero é sugerido como um “treino” para a confecção da produção final a ser realizada na última aula da sequência didática.

É proposto, também, nessa atividade, que alunos estrangeiros possam trazer contos de autoras de seus países de origem traduzidos para o português. Esta abordagem tem como objetivo proporcionar uma troca cultural entre os alunos estrangeiros e os colegas brasileiros. Envolver os alunos na escolha de contos escritos por autoras mulheres para a produção dos livros cartoneros, além de estimular a autonomia dos alunos e a diversidade nas obras selecionadas, também possibilita promover o consumo de literatura feita por mulheres, o que viabiliza uma educação antimachista.

Na aula seis, *Iniciando os trabalhos cartoneros*, a primeira atividade intitulada: *Quem conta o conto agora é você!* é um convite aos alunos a exporem seus contos escolhidos e a iniciar suas produções textuais. A atividade de apresentação dos contos escolhidos pelos alunos proporciona uma troca enriquecedora de conhecimentos e experiências literárias. Iniciar a produção de um livro cartoneiro coletivo, reunindo os contos escolhidos pelos alunos, cria um senso de colaboração e valoriza a diversidade de vozes na turma.

Ao final desta aula, a sugestão é que a produção textual final comece a ser realizada como tarefa de casa, onde se propõe aos alunos a escrita de um conto, se possível dentro das temáticas propostas, que seriam o combate ao racismo e ao machismo. Estes contos devem ser utilizados na composição e produção final de livros cartoneros estilo coletânea, que serão produzidos na oficina de arte cartonera da próxima aula. Os contos devem ser entregues na próxima aula, para que o professor/a possa ler e avaliá-los.

Na aula sete, *contando histórias e fazendo arte*, os alunos vão apresentar os contos escritos por eles. Nessa aula serão feitas as correções e a organização para a oficina cartonera

da próxima aula. A aula oito é proposta como a aula de produção final, *Faça você mesmo: produzindo seu próprio livro cartonero*, onde será realizada a oficina de livros cartoneros contendo todos os contos da turma em uma coletânea. Serão feitas cópias suficientes de todos os contos produzidos pelos alunos e disponibilizados de forma individual, onde cada aluno deverá produzir seu livro cartonero, contendo além do seu conto, todos os outros contos dos colegas. O objetivo dessa produção final é organizar uma exposição dos livros produzidos por esses alunos em algum espaço da escola, para que outras pessoas tenham acesso. Por fim, cada aluno poderá levar seu livro pra casa e ler os contos produzidos por seus colegas.

Esta sequência didática propõe uma abordagem interdisciplinar, buscando não apenas desenvolver habilidades literárias, mas também promover reflexões críticas sobre questões sociais sensíveis, como machismo, violência de gênero e racismo. Ao desdobrar as atividades, é possível perceber a intenção de criar um ambiente de aprendizado inclusivo, considerando a diversidade cultural dos alunos, incluindo perguntas livres direcionadas a estimular a participação dos alunos de modo geral, mas também o engajamento dos alunos estrangeiros no debate. Assim como sugere Sarah Hirschman, em seu projeto de leituras e debates de contos, que tem como objetivo a mediação de leitura literária com pessoas que têm pouco acesso à literatura (HIRSCHMAN, 2011, p. 30), ela observa que, diálogos sofisticados e críticos têm o potencial de surgir entre um grupo mais diversificado de indivíduos, “uma vez que seus interesses tenham sido despertados” (HIRSCHMAN, 2011, p. 41). Também sobre isso, Farias (2022) conclui que:

Logo, é uma prática de mediação de leitura que reconhece a possibilidade de diversificar os ambientes em que a leitura literária acontece e a diversidade de públicos que podem ter prazer em participar desse tipo de atividade, isto é, desde que haja mediação apropriada que motive a interação entre as partes (FARIAS, 2022, p. 82).

Em síntese, a proposta para essa sequência didática demonstra uma progressão coesa, integrando teoria literária, discussões sociais e práticas artísticas. A abordagem inclusiva e interdisciplinar contribui para uma experiência educacional enriquecedora. Sugere-se a contínua promoção da interação entre os alunos e momentos reflexivos para fortalecer ainda mais a qualidade da aprendizagem.

Através de uma abordagem sensível, o professor demonstra compromisso pessoal e profissional ao abordar temas delicados, como violência de gênero e racismo, promovendo discussões críticas e respeitadas. Já no âmbito da interculturalidade, a inclusão de alunos estrangeiros com perguntas específicas e a valorização de suas culturas, possibilitadas através do método de mediação de leitura literária, pode contribuir para a construção de um ambiente

inclusivo e enriquecedor. No que se diz respeito à integração da arte cartonera no processo de aprendizagem, não apenas estimula a criatividade, mas também conecta as expressões artísticas com as mensagens literárias. E por fim, a proposta de avaliação, centrada na participação dos alunos nos debates, na produção de textos e na criação dos livros cartoneros, alinha-se com uma abordagem formativa e participativa.

6.2 SEQUÊNCIA DIDÁTICA DESENVOLVIDA A PARTIR DA POESIA DE SLAM “NÃO DESISTE!” DE MEL DUARTE

A segunda sequência didática aqui proposta é intitulada *(Re)existir com a poesia: O Slam como manifesto poético de resistência*, que por sua vez tem como objetivo o trabalho com o gênero literário poesia e traz como tema principal o empoderamento racial e de gênero. Para o desenvolvimento dessas atividades foram selecionados alguns vídeos sobre Slam, um vídeo com a poesia *Gritaram-me Negra!*, performada pela poeta peruana Vitória Santa Cruz e a poesia de Slam *Não Desiste!* (2016) da *slammer* brasileira Mel Duarte.

A proposta visa a compreensão dos elementos da poesia de Slam não apenas para uma análise formal, mas também a exploração das temáticas sociais e identitárias frequentemente abordadas nesse estilo, proporcionando uma educação sensível e contextualizada. Sendo assim, a abordagem de diferentes temas e estilos na poesia de Slam não só diversifica a experiência dos alunos, mas também os coloca em contato com questões sociais e culturais, promovendo uma consciência crítica.

Nessa sequência didática, a aula inicial de sondagem é sobre o gênero poesia. Intitulada *(Re)construindo identidades através da poesia*, a atividade inicia com a apresentação do vídeo *Gritaram-me negra!*, de Vitória Santa Cruz. A sugestão para esta atividade é que se apresente o vídeo com a performance de Vitória Santa Cruz com áudio original em espanhol e com legendas em português. Essa sugestão é para que os alunos estrangeiros se sintam acolhidos com a sua língua materna e ao mesmo tempo os alunos brasileiros possam ter acesso à poesia com a tradução simultânea, mas ter o contato com outra língua e com os elementos sonoros originais, o que possibilita absorver melhor a estética artístico-literária.

Como ponto de partida, a aula busca criar uma conexão emocional com questões de racismo na América Latina, levando os alunos a refletirem sobre identidade e resistência. Após a apresentação do vídeo, a atividade sugere que o professor provoque uma reflexão crítica da turma sobre ele. Essa abordagem a partir de perguntas estimuladoras, também faz

parte da prática de mediação de leitura literária, pois ajuda os participantes a iniciar a discussão, a vincular o texto literário à personalidade individual e facilita a expressão das próprias experiências de vida com base na narrativa do texto (FARIAS, 2022, p. 85).

A atividade dois, intitulada *Ser ou não ser; eis a questão!*, tem como objetivo uma primeira produção textual, que além de servir para a avaliação de sondagem sobre o gênero literário poesia, visa também incentivar os alunos a expressarem suas identidades por meio de poesias autobiográficas. Esta atividade busca promover a reflexão individual e a valorização das experiências únicas de cada estudante. A sugestão é para que os alunos gravem um vídeo de Tik Tok declamando suas poesias e assim posteriormente compartilhem esses vídeos em um grupo do Whatsapp criado pelo professor. Desse modo, se inclui o uso de mídias digitais, também pensando no ensino pela perspectiva dos multiletramentos. Nesta mesma aula, há uma sugestão para tarefa de casa, em que os alunos são instruídos a realizar uma pesquisa sobre a vida e a obra de Vitoria Santa Cruz.

A pesquisa sobre Victoria Santa Cruz e o problema denunciado fortalece o entendimento da relação entre arte, cultura e resistência. A tarefa de casa tem como propósito estender as reflexões sobre identidade, resistência e questões sociais para além da sala de aula. Além disso, pesquisa individual possibilita que cada aluno possa desenvolver uma compreensão mais completa do contexto abordado na aula. Essa aula visa não apenas transmitir conhecimento, mas também envolver os alunos de maneira ativa, incentivando a expressão, a análise crítica e a pesquisa independente sobre questões sociais por meio da poesia de Victoria Santa Cruz.

A segunda aula desta sequência didática foi intitulada *Da praça para a sala de aula: Apresentando a poesia de Slam* tem como objetivo introduzir os alunos ao universo do Slam de maneira contextualizada e, posteriormente, aprofundar a discussão ao apresentar performances de Slam feitas por mulheres. A atividade 1 *Poesia de Slam: Uma Batalha poética!*, começa sugerindo uma contextualização sobre as batalhas de Slam, com um slide a ser exposto no projetor multimídia com um pequeno resumo sobre o que é o Slam. A introdução ao conceito de Slam é realizada de maneira contextualizada, vinculando-o à poesia de resistência e protesto. A escolha de vídeos e fontes online como recursos adiciona dinamismo à aula, tornando o aprendizado mais visual e acessível. A atividade que destaca performances de Slam por mulheres traz uma dimensão importante à discussão, explorando temas de gênero e feminismo. Isso enriquece a compreensão dos alunos sobre as diferentes vozes presentes no universo do Slam.

Após a apresentação dos vídeos, a atividade também sugere as perguntas

estimuladoras como recurso para a realização da mediação de leitura, já que estamos em um contexto de turma mista, como já foi apresentado anteriormente nas outras atividades, esse recurso pode ser muito bem aproveitado para estimular o debate e promover a inclusão dos alunos estrangeiros, além de engajar a turma de modo geral para debater as questões relacionadas ao texto literário. Como ressalta Hirschman (2011, p. 75), sobre o papel do professor mediador, a autora sugere que ele apresente recursos discursivos para a turma com a intenção de guiar a atenção dos alunos para os elementos do texto, sendo esses elementos os movimentadores do debate e que serão compreendidos pelos participantes a partir das suas experiências de vida.

As perguntas iniciais direcionadas à turma sobre conhecimento prévio de Slam e batalhas similares em seus contextos culturais são pertinentes. Essa sondagem cria um ponto de partida para a discussão e permite ao professor adaptar a abordagem às experiências dos alunos. A sugestão de questionamentos específicos para alunos estrangeiros, abordando como são tratadas as questões de gênero e raça em seus países, demonstra uma preocupação em incluir todas as perspectivas presentes na sala de aula, além de poder propiciar intercâmbios culturais. A orientação para que as perguntas sejam feitas de forma cautelosa, incentivando o respeito às falas dos colegas e destacando que machismo e racismo não são opiniões, mas formas de violência, isso contribui para a criação de um ambiente de aprendizado respeitoso.

Como tarefa de casa, foi sugerida a produção de uma poesia de Slam para os alunos apresentarem na próxima aula. A tarefa de casa, que incentiva os alunos a produzirem uma poesia de Slam, é uma extensão prática do que foi aprendido em sala. Essa atividade não apenas reforça o conhecimento adquirido, mas também promove a expressão individual dos alunos. A terceira aula apresentada nesta proposta didática chama-se *Construindo Poesia de Resistência através do Slam 'Não desiste' de Mel Duarte*, tem como objetivo aprofundar a compreensão dos alunos sobre a poesia de Slam, utilizando a obra "Não desiste!", de Mel Duarte, como uma ferramenta para explorar questões de resistência, identidade e expressão artística.

Além disso, a aula busca promover uma análise crítica, não apenas do conteúdo textual do poema, mas também da performance e do impacto cultural e social da *Slam Poet* em questão. Na primeira atividade intitulada *Construindo Poesia de Resistência através do Slam 'Não desiste' de Mel Duarte*, é apresentada a biografia da *Slammer* Mel Duarte, com o intuito de criar uma conexão pessoal entre os alunos e a *Slammer*, contextualizando sua importância no cenário artístico e social. Isso ajuda a tornar a experiência mais significativa e a destacar o papel da poesia como ferramenta de resistência.

Em seguida, é sugerido que o professor distribua cópias impressas da poesia *Não desiste!*. Ao fornecer cópias impressas da poesia, o professor facilita o acesso dos alunos ao conteúdo, permitindo uma análise mais detalhada e possibilitando a compreensão individual antes da discussão em grupo. Além disso, fica como sugestão, também, a exibição do vídeo da participação da Slammer Mel Duarte no TEDx São Paulo, em que ela apresenta uma breve explicação sobre a inspiração que ela teve para a escrita dessa poesia e, em seguida, a declama. A sugestão de reproduzir a performance, se possível, é valiosa para enriquecer a experiência dos alunos. A poesia de Slam frequentemente transcende o papel e ganha vida na performance, envolvendo elementos visuais, gestuais e sonoros que contribuem para a mensagem.

Após a exibição da performance é sugerida a análise do poema em grupo, discutindo conteúdo, estilo, linguagens, metáforas, rimas e ritmo, o que pode promover a compreensão mais aprofundada da obra. Isso também incentiva a troca de perspectivas e a construção de interpretações coletivas. A análise de como a performance contribui para a mensagem do poema vai além do conteúdo escrito, focando aspectos visuais e emocionais. Isso ajuda os alunos a compreenderem a importância da expressão artística na poesia de Slam. Para que aconteça, de fato, uma discussão sobre as questões culturais e de gênero, novamente sugere-se que o professor utilize o recurso da mediação de leitura com perguntas direcionadas. Essas perguntas livres que incentivam a discussão sobre questões culturais, raciais e de gênero tem o intuito de promover, mais uma vez, uma reflexão crítica e sensível, que pode criar um espaço de diálogo aberto em que os alunos possam compartilhar suas impressões e experiências.

Para a tarefa de casa foi sugerida a divisão da turma em grupos para pesquisar outras *Slam poets*, brasileiras ou de outros países da América Latina, promovendo uma busca ativa por conhecimento. A atribuição de tarefas específicas, como biografia, obras e vídeos de performances, permite que os alunos explorem diferentes aspectos da arte do Slam. Essa atividade não apenas amplia o repertório dos alunos, mas também estimula a diversidade de vozes e perspectivas, enriquecendo ainda mais as discussões futuras. A orientação para que o professor tenha uma base de conhecimentos teóricos sobre temas sensíveis - é crucial. As sugestões de leituras adicionais demonstram um compromisso com o entendimento aprofundado e responsável das questões abordadas.

Esta atividade é rica em camadas, proporcionando aos alunos uma imersão completa na obra de Mel Duarte, conectando a teoria à prática, e incentivando a pesquisa autônoma. A abordagem cuidadosa das questões culturais e de gênero contribui para um ambiente de aprendizado inclusivo e respeitoso. O uso de recursos como biografias, performances em

vídeo e discussões em grupo torna a aula dinâmica e envolvente.

A aula quatro desta proposta de sequência didática, *Oficina de Escrita Criativa*, foi pensada para proporcionar aos alunos uma experiência prática e colaborativa na produção de poesia de Slam, consolidando os conhecimentos teóricos adquiridos nas aulas anteriores. A aula visa estimular a expressão criativa, promover a coletividade na construção das poesias e desenvolver a capacidade dos alunos de refletirem criticamente sobre suas criações e as dos colegas. Além disso, a aula busca consolidar a compreensão dos elementos essenciais da poesia de Slam, como temática social, estrutura em estrofes, presença de rimas e concisão.

A sugestão para a primeira atividade foi intitulada *Juntos somos mais fortes: produzindo Slam com os colegas*, que inicia com apresentações dos grupos sobre as pesquisas realizadas na tarefa de casa e proporciona uma continuidade lógica do conteúdo anterior, promovendo o compartilhamento do conhecimento adquirido. Isso estimula a troca de informações entre os alunos e fortalece a aprendizagem coletiva. Em seguida, orienta-se a explanação sobre os elementos básicos do Slam, como tema relacionado a problemas sociais, divisão em estrofes, presença de rimas e concisão, o que oferece uma base teórica necessária para a atividade prática, além de possibilitar um contexto claro para a produção das poesias e ajudar os alunos a compreenderem as características específicas desse estilo. Após a explanação de conceitos sobre os elementos e os temas, é sugerida uma atividade de improviso para construção de um Slam coletivo, em que cada aluno deve ir até a lousa e deixar uma rima, mas sempre continuando a partir da última rima escrita.

Um exercício de improvisação na lousa é uma sugestão de estratégia que pode resultar em algo envolvente, já que estimula a participação ativa dos alunos. A abordagem inclusiva, enfatizando que não precisa ser algo muito elaborado e encorajando também os alunos estrangeiros, pode promover um ambiente mais acolhedor e criativo. A produção conjunta reflete a ideia de coletividade presente na cultura do Slam. A leitura coletiva das poesias e a subsequente discussão são etapas cruciais. Elas permitem que os alunos compartilhem suas criações, expressando-se artisticamente e recebendo feedback do grupo. As perguntas livres sobre o resultado final, pontos faltantes e observações incentivam a reflexão crítica, promovendo uma análise mais aprofundada das produções. O ambiente de respeito criado, especialmente ao encorajar alunos estrangeiros, demonstra sensibilidade às diferenças individuais. O estímulo à criatividade sem a pressão de perfeição encoraja a expressão livre, promovendo um espaço onde os alunos se sintam à vontade para contribuir com suas ideias.

A aula integra a teoria apresentada anteriormente com a prática, permitindo que os alunos apliquem os elementos básicos do Slam de forma criativa. Isso fortalece a

compreensão do conteúdo e demonstra a aplicabilidade do conhecimento adquirido. A dinâmica de produção conjunta destaca a importância da colaboração e coletividade na criação de poesias de Slam. A discussão posterior reforça o valor da troca de ideias e da análise crítica entre os alunos. A atividade visa não apenas a produção de poesias, mas também estimula a expressão individual e a reflexão sobre o processo criativo. As perguntas finais incentivam os alunos a avaliarem suas próprias produções e as dos colegas, contribuindo para o desenvolvimento crítico e para o engajamento sobre a responsabilidade sobre sua própria aprendizagem. A ênfase na improvisação e na liberdade criativa incentiva os alunos a expressarem suas ideias de maneira autêntica. A busca por temas que os alunos desejam abordar reforça a conexão entre a poesia e suas experiências pessoais.

A partir da quinta aula, *Produção final - parte 1*, a sugestão é para que se comece o processo para a produção textual final. Para iniciar, a sugestão parte da atividade *Solta a Voz! Performando a poesia de Slam*, com a introdução de técnicas de performance, como projeção vocal, gestos, contato visual, pausas dramáticas e movimento no palco. Destaca-se a importância não apenas do conteúdo da poesia, mas também da forma como ela é apresentada. Isso amplia a compreensão dos alunos sobre a natureza performática do Slam e a influência da expressão física na transmissão da mensagem. A prática das performances na sala de aula, juntamente com o recebimento de feedback dos colegas, promove uma aprendizagem ativa e colaborativa. A exposição a vídeos de Batalhas de Slam reforça a compreensão visual do formato e da energia transmitida, proporcionando inspiração e referências para os alunos.

A produção final do texto foi sugerida como tarefa de casa. Solicitando aos alunos que escrevam uma poesia de Slam como tarefa de casa, é uma continuação lógica do processo de criação. Isso permite que os alunos apliquem as técnicas aprendidas e consolidem seu entendimento sobre a estrutura e o estilo específico do Slam. Nessa parte foi sugerido que o professor deixe claro que a apresentação da poesia na batalha de Slam, que será promovida na última aula da sequência didática não é obrigatória, mas sim a entrega da produção escrita. O respeito à decisão dos alunos de participar ou não da Batalha de Slam demonstra sensibilidade às diferentes personalidades e níveis de conforto. Oferecer alternativas, como a participação na organização, fortalece a inclusão de todos no processo, independentemente de sua disposição para exposição. A proposta de premiação com livros para os vencedores acrescenta um incentivo tangível à participação. A iniciativa de buscar doações ou fazer uma vaquinha para adquirir os prêmios demonstra criatividade e compromisso em reconhecer e valorizar o esforço dos alunos, bem como demonstrar valorização do trabalho artístico.

A aula seis sugere que fique reservada para a organização do Slam, e tem como atividade principal intitulada de *Organizando a Batalha de Slam: “Bora pro frente?”*. A organização de uma Batalha de Slam entre os alunos, marca a culminação do processo, proporciona uma oportunidade para os alunos apresentarem suas poesias em um ambiente de competição amigável. A escolha de marcar data, local e convidar a comunidade escolar indica um compromisso com a valorização e visibilidade das vozes dos alunos. Além disso, sugere-se que nessa organização sejam estabelecidas as regras e critérios de julgamento, além da divulgação para a comunidade escolar, assim como em uma batalha de Slam oficial. A definição de regras e critérios de julgamento justos é essencial para garantir a imparcialidade e a equidade na competição. Isso adiciona um componente de avaliação estruturada, contribuindo para a seriedade e legitimidade do evento. A sugestão para que o Slam tenha um nome com alguma intertextualidade com a turma ou com a escola adiciona um toque personalizado e exclusivo ao evento. Isso pode criar um senso de identidade e pertencimento, tornando a Batalha de Slam mais significativa para os participantes.

Na aula sete vai acontecer, de fato, a Batalha de Slam. A culminação da sequência didática ocorre com a realização da Batalha de Slam, proporcionando aos alunos a oportunidade de apresentar suas poesias. Este evento destaca a expressão individual, a coragem de compartilhar ideias e a celebração da diversidade de vozes. A sugestão de incluir um painel de jurados ou permitir que a própria turma julgue as performances adiciona flexibilidade ao processo. Um painel de jurados pode trazer uma perspectiva externa e especializada, enquanto a avaliação da turma promove um ambiente participativo e inclusivo. A sugestão para a premiação dos vencedores é uma forma tangível de reconhecimento, incentivando a participação ativa e o empenho dos alunos. Além da competição, a premiação destaca a importância da expressão artística e do compartilhamento de experiências. Além disso, a ênfase no principal objetivo, que é a expressão e o compartilhamento de ideias, reforça o propósito mais amplo da Batalha de Slam. Isso destaca que, além do aspecto competitivo, o evento é uma plataforma para amplificar vozes e promover a compreensão mútua.

Para a aula oito *Reflexão e Discussão*, é sugerido uma aula de encerramento para sequência didática, na qual serão feitas atividades de reflexão sobre todo o processo. A Atividade intitulada “*Pega a visão!*”: *Refletindo sobre a batalha de Slam* tem como objetivo refletir sobre os seguintes pontos:

- A promoção de uma discussão pós-batalha é uma estratégia eficaz para envolver os alunos em uma reflexão coletiva sobre suas experiências. Isso proporciona um espaço

para compartilhamento, aprendizado mútuo e construção de uma comunidade de aprendizagem.

- **Compartilhamento de Experiências:** Incentivar os alunos a compartilhar suas experiências após a Batalha de Slam promovendo a expressão individual e o reconhecimento das diferentes perspectivas presentes na turma. Isso contribui para a construção de empatia e compreensão mútua.
- **Aprendizados e Sentimentos:** A discussão sobre o que os alunos aprenderam e como se sentiram proporciona uma oportunidade para a autorreflexão. Isso não apenas reforça a importância da expressão artística, mas também permite que os alunos conectem suas experiências pessoais com as mensagens transmitidas durante a Batalha de Slam.
- **Encorajamento à Reflexão sobre o Poder da Poesia de Slam:** Ao incentivar os alunos a refletirem sobre como a poesia de Slam pode ser uma ferramenta poderosa para dar voz a questões pessoais, sociais e culturais, a atividade promove uma compreensão mais profunda do impacto da arte como meio de expressão e transformação.
- **Combinação de Análise Literária, Criação Artística, Performance e Discussão:** A aula proporciona uma experiência completa ao combinar elementos-chave, como análise literária, criação artística, performance e discussão. Isso cria uma abordagem holística para o aprendizado, permitindo que os alunos se envolvam de diversas maneiras.
- **Exploração de Questões Significativas:** A aula permite que os alunos explorem questões significativas relacionadas a aspectos culturais, raciais e de gênero. Essa abordagem estimula a consciência crítica e a discussão sobre temas relevantes na sociedade.
- **Ambiente Criativo e Engajado:** A combinação de atividades criativas, performances e discussões cria um ambiente de aprendizado dinâmico e engajador. Isso contribui para o desenvolvimento de habilidades cognitivas, emocionais e sociais dos alunos.
- **Integração de Elementos Multiculturais:** Dada a diversidade da turma, a atividade possibilita a integração de elementos multiculturais. Isso enriquece a experiência de aprendizado, promovendo a compreensão intercultural e a valorização das diferentes origens e pertencimentos dos alunos.

A aula de reflexão proporciona uma experiência educativa rica e integrada, permitindo que os alunos não apenas adquiram e aprofundem conhecimento sobre poesia de Slam, mas também explorem suas próprias identidades, experiências e perspectivas em um contexto cultural e social mais amplo. Essa abordagem holística contribui para o desenvolvimento

integral dos alunos, promovendo a conscientização crítica e a expressão autêntica.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o propósito de enfrentar as estruturas opressivas na sociedade, este estudo concentrou-se na abordagem do ensino de português como língua materna para estudantes brasileiros e como língua de acolhimento para os falantes de espanhol, predominantemente pertencentes ao primeiro ano do ensino médio na rede pública de Foz do Iguaçu. As atividades delineadas foram pensadas para serem implementadas concomitantemente nas aulas de língua portuguesa, uma vez que as turmas são cada vez mais heterogêneas, compreendendo ambos os grupos mencionados, que compartilham o mesmo ambiente de aprendizado da língua portuguesa, conformando turmas heterogêneas.

O enfoque desta pesquisa reside no enfrentamento das dinâmicas opressivas que permeiam as estruturas sociais, especialmente no contexto educacional de uma região fronteiriça. Esse direcionamento visa não apenas atender às necessidades linguísticas desses alunos, mas, de maneira mais abrangente, promover uma educação crítica que contribua para sua emancipação e formação cidadã a partir de um encontro intercultural.

A escolha por implementar as atividades propostas simultaneamente nas aulas de língua portuguesa justificou-se pela natureza heterogênea das turmas, que abrangem ambos os grupos linguísticos mencionados. Essa integração visa não apenas otimizar o aprendizado da língua portuguesa, mas também criar um ambiente educacional inclusivo, no qual a diversidade linguística e cultural sejam valorizadas e consideradas como um recurso enriquecedor, bem como aliada no combate ao racismo e ao machismo.

Ao abordar o ensino de línguas de forma interseccional, considerando não apenas as diferenças linguísticas, mas também as questões de origem cultural e de identidade, buscou-se contribuir para a construção de uma prática pedagógica mais consciente e alinhada aos princípios da equidade e da justiça social, esta que só pode ser pensada através da justiça racial e de gênero, seguindo a lógica da Coalizão Negra por Direitos no Brasil: “Enquanto houver racismo não haverá democracia”¹⁵. Do mesmo modo, pensamos sobre igualdade de

¹⁵ A frase "Enquanto houver racismo, não haverá democracia" encapsula a ideia de que a existência de racismo é incompatível com a plena realização dos princípios democráticos. Essa declaração é frequentemente associada ao movimento negro e aos esforços de grupos e organizações que buscam a igualdade racial e o combate ao racismo estrutural. A argumentação por trás dessa afirmação está relacionada à noção de que a democracia verdadeira não pode coexistir com sistemas que perpetuam a discriminação racial. O racismo, por sua natureza, implica na negação de direitos, oportunidades e tratamento igualitário com base em características raciais. Quando essas disparidades persistem, a plena participação de todos os cidadãos na sociedade, um princípio fundamental da democracia, fica comprometida.

gênero.

O entendimento e a atenção às particularidades de cada grupo, tanto em relação à língua quanto às experiências culturais, são fundamentais para a promoção de uma educação que vá além da transmissão de conhecimento, engajando-se ativamente na desconstrução de estruturas de opressão.

A seleção da abordagem pedagógica, fundamentada no letramento crítico de Paulo Freire (1987) e na pedagogia crítica intercultural de Catherine Walsh (2016) foi motivada primordialmente pela intenção de promover uma educação intercultural. Tal abordagem visa estimular a compreensão e o respeito pela diversidade cultural e linguística. Adicionalmente, busca-se, de forma simultânea, abordar questões pertinentes à mitigação do machismo e do racismo, fenômenos sociais persistentes em contextos linguísticos e culturais diversos. A proposta pedagógica vai além do desenvolvimento de competências linguísticas, almejando, também, a formação cidadã dos alunos.

Reconhecendo que esses indivíduos em breve estarão completamente inseridos nos mais variados espaços da sociedade, a proposta didática buscou contribuir para a construção de uma consciência crítica e inclusiva. Esse enfoque não se limita apenas aos alunos brasileiros, estendendo-se igualmente aos alunos estrangeiros residentes no Brasil. Ao adotar o letramento crítico de Freire (1987), a pedagogia proposta procura empoderar os alunos para uma participação ativa na sociedade, incentivando a reflexão sobre as estruturas de poder e as desigualdades presentes. A complementaridade com a pedagogia crítica intercultural de Walsh (2016) enriquece a abordagem, proporcionando um arcabouço teórico que considera a diversidade cultural e linguística como um ativo fundamental na construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

Nesse contexto, é possível conceber a educação antirracista e antimachista de maneira interseccional, conforme proposto por Lelia Gonzalez (2020), Carla Akotirene (2019), Angela Davis, bem como uma educação baseada na prática de liberdade, como sugere bell hooks (2013). Este enfoque é pensado nas reflexões e discussões a serem fomentadas em sala de aula, especialmente por meio da mediação de leituras literárias de textos que abordam as complexidades inerentes às questões raciais, de gênero e de classe.

Já no que se referiu à escolha da abordagem metodológica para o ensino de língua portuguesa através das sequências didáticas de Dolz e Schneuwly (2004), buscou-se uma metodologia que propõe um trabalho que vai além da simples reprodução de estruturas textuais, já que ela incentiva a compreensão do propósito comunicativo de diferentes gêneros, bem como a análise das características linguísticas e discursivas que definem esses gêneros.

Para Dolz e Schneuwly (2004), os tipos de discursos representam as diferentes formas que um gênero discursivo pode assumir, dependendo do contexto comunicativo e dos participantes envolvidos. Além disso, a abordagem de Dolz e Schneuwly (2004) sugere que os professores orientem os alunos a produzirem diferentes tipos de textos, explorando uma variedade de gêneros discursivos presentes na sociedade. A ideia é que os estudantes desenvolvam não apenas a capacidade de escrever de acordo com estruturas predefinidas, mas também a habilidade de adaptar sua escrita a diferentes contextos e propósitos.

Dessa forma, diante dessas considerações, inferimos que a promoção de uma educação crítica e reflexiva, voltada à mitigação do racismo, do machismo e de outras formas de violência dirigidas a grupos marginalizados, pode ser efetivamente implementada por meio da mediação de leituras literárias de textos da Literatura Marginal. Ao incorporar textos desse movimento literário, que suscitam e incentivam tais discussões, proporciona-se um ambiente em sala de aula propício para o tratamento dessas temáticas cruciais. Como resultado deste estudo, foram concebidas atividades que se apresentam como sugestões práticas para o ensino de Plac em turmas heterogêneas. Ademais, essas atividades servem como modelo, estimulando o desenvolvimento de práticas similares a partir da base teórica delineada, possibilitando a adaptação dos conteúdos para outras séries da educação básica, bem como às suas realidades específicas.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, S. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019.
- ALVES, Izandra. SOUZA, Bruna N. S. **O Slam como representação de literatura marginal e manifestação cultural na escola**. *Travessias*, Cascavel, v. 14, n. 2, p. 233-250, maio/ago. 2020. disponível em: <http://www.unioeste.br/travessias>. Acesso em 23 abr. 2023.
- AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Pólen, 2019.
- BAENINGER, R.; PERES, R. **Migração de crise: a migração haitiana para o Brasil**. *Revista Brasileira de Estudos de População*. Belo Horizonte, v.34, n.1, pp.119-143, jan./abr. 2017.
- BAKHTIN/VOLOCHINOV, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. Tradução de LAHUD, M.; VIEIRA, Y. F. 12 ed. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BALBINO, Jéssica (dir.). **Pelas margens: vozes femininas na literatura periférica**. São Paulo, 2016. 1 vídeo. (ca. 66 min.). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=nHm4cennywet=1507s>. Acesso em: 05 abr. 2023.
- BARTOLOMÉ, M. A. **Interculturalidad y territorialidades confrontadas en América Latina**. *Runa* [online]. v.31, n.1, p. 09-29, 2010.
- BERGER, Isis Ribeiro. **As línguas e seus lugares nas fronteiras: desafios da formação de professores em contextos multilíngues**. *Travessias Interativas, [S. l.]*, v. 12, n. 25, p. 124–140, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/Travessias/article/view/17073>. Acesso em: 22 out. 2023.
- BESSA FREIRE, J. **A demarcação das línguas indígenas**. In: Carneiro da Cunha, Manuela; Cesarino, Pedro de Niemeyer. (Org.). *Políticas culturais e povos indígenas*. São Paulo: Ed. UNESP, 2014
- BUSCH, B. (2015). **Linguistic repertoire and Spracherleben, the lived experience of language**. *Working Papers in Urban Language & Literacies*. Paper 148. Disponível em: <https://www.kcl.ac.uk/sspp/departmen-ts/education/research/Research-Centres/lde/publications/workingpa-pers/abstracts/WP148-Busch-2015--Linguistic-repertoire-and-Spracherleben,-the-lived-experience-of-language.aspx>. Acesso em: 12 Out. 2023
- CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos**. *Educ. Soc. Campinas*, v. 33, n.118, p. 235-250, Mar. 2012. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302012000100015&lng=en&nrm=iso. Acesso em 01 Jun 2023.
- CANDIDO, Antonio. **Literatura e Sociedade: Estudos de teoria e história literária**. São Paulo: Todavia, 2023.
- CAVALHEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2023.

CAVALCANTI, L.; OLIVEIRA, T.; SILVA, B. G. **Relatório Anual 2021 – 2011-2020: Uma década de desafios para a imigração e o refúgio no Brasil**. Série Migrações. Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança Pública/ Conselho Nacional de Imigração e Coordenação Geral de Imigração Laboral. Brasília, DF: OBMigra, 2021. Disponível em: <https://portaldeimigracao.mj.gov.br/pt/dados/relatorios-a> acesso em: 20 jan. 2024.

CEPAL (Comisión Económica para América Latina e o Caribe). **Guia para estimar la pobreza infantil**. Información para avanzar em el ejercicio de los derechos de los niños, niñas y adolescentes. Santiago: abril, 2012.

CORTEZ, Mariana; JUNQUEIRA, Renata de S. **Ir e Vir: ações de leitura literária com a escola**. In: Leituras, bibliotecas e escolas: a mediação sobre outras perspectivas. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021, p. 99-113.

D'ALVA, Roberta Estrela. **Um microfone na mão e uma ideia na cabeça – o poetry slam entra em cena**. Pontifícia Universidade de São Paulo, São Paulo, Synergies Brésil n° 9 – 2011, p. 119 - 126.

DINIZ, L. R. A.; NEVES, A. de O. **Políticas linguísticas de (in)visibilização de estudantes imigrantes e refugiados no ensino básico brasileiro**. Revista X, Curitiba, volume 13, n. 1, p. 87-110, out. 2018. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/61225/36629>. Acesso em: 14 abr. 2023.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. e org. Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

EVARISTO, Conceição. **Olhos d'água**. Rio de Janeiro: Pallas Atenas. 2014. p. 15-19.

EVARISTO, Conceição. **Dados biográficos**. Disponível em: www.letras.ufmg.br. Acesso em: 20 Jan 2024..

ENRIQUEZ, Mariana. **As coisas que perdemos no fogo**. Tradução de José Geraldo Couto. 1ª. ed. Rio de Janeiro: Editora Intrínseca, 2017.

FARIAS, L. D de. **Mediação de leitura literária em uso: conceito e prática**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Integração latino-Americana, Instituto Latino-Americano de Arte, Cultura e História, Programa de Pós-Graduação em Literatura Comparada. Foz do Iguaçu, 2022.

FÉRREZ. **Literatura marginal talentos da escrita periférica**. Rio de Janeiro: Agir, 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia da tolerância**. 6. ed. São Paulo: Editora Paz & Terra, 2012.

FREIRE, P. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outras obras**. Edição de estreia: São Paulo: Paz & Terra, 2015.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: conhecimentos essenciais para a prática educativa. 51. ed. São Paulo: Paz & Terra, 2014.

FREIRE, P. **Educação como Prática de Liberdade**. 14ª edição. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2011.

GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos**. Organização: Flavia Rios, Marcia Lima. 1ª edição. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

HIRSCHMAN, Sarah. **Gente y cuentos ¿a quién pertenece la literatura?: las comunidades encuentran su voz a través de los cuentos**. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica, 2011.

HOLLANDA, Heloisa B. de. **As 29 poetas hoje**. 1ª edição. São Paulo: Companhia das Letras, 2021.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade**. Tradução: Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

LOPEZ, A. P. A. **Dossiê Especial**: Português como Língua Adicional em contextos de minorias: (co)construindo sentidos a partir das margens. Revista Curitiba, vol. 13, n. 1, p. 9-34, 2018.

MARCUSCHI, L.A. **Da fala à escrita**: atividade de retextualização. São Paulo: Cortez, 2001.

MIGNOLO, W. **Historias locales/diseños globales**: colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo. Madrid: Akal, 2003.

MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

MONSERRAT, R. **Por que, afinal, parece tão fácil abandonar a própria língua?** In: PAIVA, Consuelo; PAIVA, Godinho (Org.). Pensando as línguas indígenas na Bahia. Campinas: Ed. Curt Nimuendajú, 2011.

MUNANGA, K. **Negritude afro-brasileira**: perspectivas e dificuldades. Revista de Antropologia, vol. 33, p. 109-117, 1990.

NEVES, Cynthia Agra de Brito. **Slams – Letramentos Literários De Reexistência Ao/No Mundo Contemporâneo Poetry Slams**. Universidade Estadual de Campinas, SP, Brasil. Linha D'Água (Online), São Paulo, v. 30, n. 2, p. 92-112, out. 2017.

PINHEIRO, Barbara C.S. **Como ser um educador antirracista**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2023.

REIS, Diego dos Santos; ARAÚJO, Elisângela. **A margem da margem**: o lugar do feminino na literatura periférica paulista. PerCursos, Florianópolis, v. 22, n. 50, p. 145-169, set/dez. 2021.

RIBEIRO, D. **Pequeno Manual Antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SÃO BERNARDO, M. A. de; BARBOSA, L. M. A. **Ensino de Português como Língua de Acolhimento**: experiência em um curso de português para imigrantes e refugiados(as) no Brasil. Fólio – Revista de Letras, Vitória da Conquista, v. 10, n. 1, p. 475-493, ago. 2018. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/folio/article/view/4045/3417>. Acesso em: 14 abr. 2023.

SOARES, Magda. **Alfabetização**: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2016.
WALSH, C. Notas pedagógicas a partir das brechas decoloniais. In: CANDAU, V. M. (org.). Interculturalizar, descolonizar, democratizar: uma educação “outra”? Rio de Janeiro: 7 Letras, 2016. p. 64-75.

SOARES, Mei Hua. A literatura **Marginal- periférica na escola**. Dissertação de mestrado em Educação, USP. São Paulo, 2008.

SOUZA, Eliabe Gomes de. **Literatura Marginal e Periférica**: Práticas educativas na periferia de São Paulo. Dissertação de mestrado - Universidade Nove de Julho - UNINOVE, São Paulo, 2014.

WALSH, Catherine. **Pensamiento crítico y matriz (de)colonial**. Reflexiones latinoamericanas. Quito: Ediciones Abya-yala, 2005. p. 13-35.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad y colonialidad del poder**. Un pensamiento y posicionamiento ‘otro’ desde la diferencia colonial”. In: WALSH, C.; LINERA, A. G.; MIGNOLO, W. Interculturalidad, descolonización del estado y del conocimiento. Buenos Aires: Del Signo, 2006. p. 21-70.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Sequência Didática 1 - Abalando as Estruturas da Violência: desmontando Racismo e Machismo através dos Contos Literários

Abalando as estruturas da violência: desmontando racismo e machismo através dos contos literários

Disciplina: Língua portuguesa / Português como língua de acolhimento

Tema: Violência de Gênero, Racismo e Desigualdade Social

Público-alvo: 1º ano do ensino médio. Alunos brasileiros e estrangeiros.

Duração: 9 aulas de 50 minutos cada uma.

Objetivos:

- Compreender as características do gênero conto;
- Explorar os temas de violência de gênero, machismo, desigualdade racial e social;
- Desenvolver habilidades de análise textual e interpretação literária;
- Promover a produção de livros cartoneros.

Avaliação: A partir da participação dos alunos nos debates, nas produções de texto ao longo das aulas e na produção final.

Aula 1: Produção inicial - Sondagem do tema

Atividade 1 - Quem Conta um Conto, Aumenta um Ponto: desconstruindo expressões machistas

a) Iniciar a aula apresentando o vídeo:

 **É machismo sim! Frases que mulheres não aguentam mais ouvir, com Déia Freitas**

- Após assistirem o vídeo sobre frases e expressões machistas, inicie uma conversa com a turma sobre o que eles entendem por expressões machistas e peça que sugiram outras expressões que já ouviram por aí;
- Pedir para os aluno/os estrangeiro/os como essas expressões são ditas em seu país/países;
- Realizar algumas reflexões sobre como essas expressões são negativas e prejudiciais à vida cotidiana das mulheres: peça para as meninas se manifestarem sobre isso (lembrando sempre de intermediar o diálogo de forma saudável entre os alunos falando sobre a importância de respeitar a fala das meninas).

b) Produção escrita inicial:

- Sem apresentar as características do gênero conto, peça para que eles escrevam um conto inspirado nas reflexões feitas na atividade anterior, como forma de sondagem sobre o entendimento que alunos adquiriram sobre o tema, qual a noção que eles têm sobre os elementos característicos do gênero e sobre a escrita de um conto.

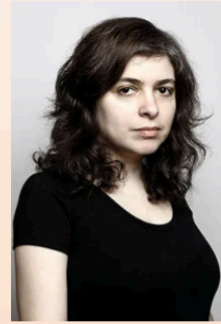
Aula 2: Introdução ao gênero literário Conto:

Atividade 1 - A voz das escritoras latino-americanas no combate à violência contra as mulheres

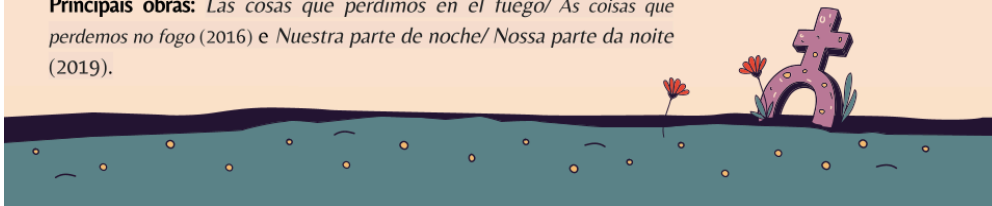
- a) Discutir brevemente a biografia e as obras de Mariana Enriquez.

Conhecendo a escritora Mariana Enriquez

Mariana Enriquez é uma escritora argentina contemporânea, nascida em Buenos Aires. Reconhecida por sua narrativa poderosa, Enriquez é aclamada por abordar temas sociais e de maneira visceral e provocativa. Sua obra, que inclui contos, ensaios e romances, frequentemente mergulha nas complexidades das relações humanas, revelando facetas obscuras e inquietantes da sociedade e frequentemente exploram questões como desigualdade e violência de gênero.



Principais obras: *Las cosas que perdimos en el fuego/ As coisas que perdemos no fogo* (2016) e *Nuestra parte de noche/ Nossa parte da noite* (2019).



Fonte: <https://intrinseca.com.br/autor/mariana-enriquez/>

b) Apresentar o conto "As coisas que perdemos no fogo" de Mariana Enriquez, distribuir cópias (ANEXO A)

c) Análise e Discussão do Conto:

- A Leitura do conto deve ser realizada durante a aula;
- Cada aluno vai ler uma parte do conto para a turma;
- Após a leitura completa do conto, iniciar uma discussão em sala de aula, perguntando aos alunos sobre suas impressões iniciais acerca do conto;
- Explorar os elementos literários, como personagens, cenário, enredo, simbolismo e estilo de escrita. Fazer anotações em um quadro ou em um documento compartilhado;
- Concentrar-se nas representações de violência de gênero e machismo presentes no conto e discutir como esses temas são abordados;
- Sempre deixar claro que machismo não é opinião, mas uma violência que pode resultar até mesmo na morte de mulheres;
- Para esse esclarecimento, a sugestão é que se leve recortes de jornais, ou apresente slides de notícias de caso de feminicídio. Se possível, trazer alguns casos de violência doméstica com mulheres queimadas, assim a próxima discussão pode ser feita relacionando as notícias com a história do conto;
- Após a apresentação das notícias, fomente a discussão com perguntas livres, como por exemplo:
 - O que mais acharam impactante no conto?

- Na opinião de vocês, o que fomenta a violência contra a mulher?
- O machismo é algo ruim somente para as mulheres?

Para que os alunos estrangeiros se sintam convidados a participar, faça perguntas direcionadas ao contexto cultural do país deles, como por exemplo:

- Como é a questão do machismo no seu país?
- Há muitas notícias de feminicídio?
- Esse tema já foi discutido na sua antiga escola?

É importante que o docente tenha ciência da responsabilidade ao abordar temas polêmicos, para que a aula não se torne um espaço de reprodução de preconceitos. Para que este professor esteja preparado para abordar esses temas, é necessário que este realize algumas leituras que servem para muni-lo de argumentos que possam ser usados caso ocorra alguma reprodução de preconceitos. Uma sugestão de leitura seria *O feminismo é para todo mundo*, da autora bell hooks, em que ela argumenta de forma didática como o machismo é prejudicial e violento para a sociedade, inclusive afetando de forma negativa a vida dos próprios homens.

Aula 3. Além das Palavras: Explorando os Elementos do Conto Literário

Atividade 1 - Você conta ou eu conto?

a) Apresentar de forma expositiva os elementos básicos para a construção do gênero literário Conto. Distribuir de forma impressa uma cópia para cada aluno para que seja utilizado como guia na próxima produção feita por eles, contendo as seguintes informações:

Elementos de um conto

- Personagens
- Narrador
- Tempo
- Espaço
- Enredo
- Conflito

Estrutura do conto

- Introdução

- Desenvolvimento
- Clímax
- Conclusão

b) Após explicar os elementos sobre o gênero literário conto, abra espaço para uma discussão. Elabore algumas perguntas livres como forma de incentivar a interação entre os/as alunos/as sem a intenção de avaliar os conhecimentos, mas a fim de descobrir o que eles já aprenderam e/ou se eles já sabiam as características do gênero literário em questão. Essa abordagem serve para auxiliar na sondagem.

Algumas sugestões para as perguntas livres:

- O que entendem por “conto”?
- Já leram algum conto antes desse da Mariana Enriquez? Se sim, de que autores/as?
- Quais os temas que mais os interessam? (essa pergunta ajuda na escolha dos próximos contos a serem trabalhados)

Para os alunos estrangeiros, além das questões direcionadas a todos/as estudantes realize perguntas que envolvam seus conhecimentos, suas culturas:

- Em seus países, vocês já tinham conhecido o gênero “conto”?
- Quais autores vocês conhecem e/ou mais gostam que escrevam contos?
- Tem algum outro gênero literário que vocês costumam ler em seu país? Falem um pouco sobre e compartilhem com os colegas.

Fazer perguntas específicas para alunos estrangeiros sobre seus gostos pessoais, leituras que já faziam em seus países de origem e sobre autores de seus países é muito importante para integrar esse aluno à turma e incentivar participação deles nas discussões, além de valorizar as suas culturas e despertar o interesse dos colegas brasileiros pelas culturas dos colegas estrangeiros.

Aula 4 - Vozes Silenciadas, Histórias Reveladas: Desconstruindo o racismo por meio da Literatura

Atividade 1 - “Vozes Negras, Histórias Silenciadas: Maternidade e Violência no conto 'Olhos d'água' de Conceição Evaristo”

a) Apresentar a escritora Conceição Evaristo aos alunos.

Conceição Evaristo



Fonte: <https://rascunho.com.br/colunistas/sob-a-pele-das-palavras/vozes-mulheres-de-conceicao-evaristo/>

b) Distribuir cópias do conto "Olhos d'água" (ANEXO B) para os alunos e realizarem uma leitura coletiva.

c) Dividir a turma em grupos e atribuir a cada grupo um aspecto específico do conto para analisar em detalhes, como personagens, diálogos, ações, cenário:

- Qual o cenário em que se passa o conto?
- Como a narradora apresenta os problemas sociais que enfrentou na infância?
- Quais temas aparecem no conto?
- Falem sobre as experiências pessoais de vocês que se relacionam com algum tema que aparece no conto.

Além das perguntas para a turma em geral, para os alunos estrangeiros, acrescente algumas perguntas específicas como:

- No seu país também há esses problemas?
- Lá vocês discutem esses problemas na escola?

Lembrando que são perguntas simples e necessitam ser abordadas com cuidado para não causar constrangimento. O intuito dessas perguntas é estimular a participação dos alunos na discussão proposta e propiciar um diálogo com troca de experiências entre os colegas.

e) Promover uma discussão geral sobre a influência desses elementos na mensagem do conto e na crítica social que ele representa.

- Refletir sobre questões sociais: racismo, mulher e pobreza.

Atividade 2 - Mais um caso isolado - a violência contra pessoas negras no Brasil

- a) Expor a charge abaixo no data show ou distribuir cópias impressas. A atividade pode ser em duplas.



Fonte: <https://ponte.org/charge-negros-sao-as-maiores-vitimas-da-violencia/>

- b) Pedir para que os alunos observem a charge comparando-a aos temas que perpassam a obra de Conceição Evaristo, “Olhos D’água” e fomenta uma discussão a partir das seguintes perguntas:
- Na opinião de vocês, qual a mensagem central que a charge tenta passar?
 - Como podemos relacionar a charge com o conto “Olhos D’água”?

Aula 5: Arte Cartonera: Uma Aula de Criatividade e Expressão Literária

Atividade 1 - Conhecendo a Arte Cartonera

- a) Introduzir o conceito de "arte cartonera" e mostrar exemplos de livros cartoneros.

▶ O processo de confecção de um livro cartonero

- Apresentar vídeos de tutoriais que podem ser encontrados na internet.
- Explicar o processo de criação de livros cartoneros, que envolve a confecção de capas de livro a partir de materiais reciclados, como caixas de papelão.
- Pedir para quem puder, que tragam na próxima aula, papelão, tinta guache, pincel ou palitos de picolé, barbantes etc., como parte dos materiais a serem utilizados na produção dos livros cartoneros.

- Os alunos devem selecionar um conto escrito por autoras mulheres, se possível dentro da temática proposta, a fim de utilizá-lo na próxima aula para a produção de um livro de arte cartonera. Trazer a cópia impressa.
- Alunos estrangeiros podem selecionar contos de seus países de origem e apresentá-los traduzidos para o Português.
- Explicar para os alunos que essa atividade será um livro cartonero feito em conjunto pela turma, onde todos vão colaborar. Será como um treino para a produção dos livros cartoneros com coletâneas autorais que será realizado como produção final. Também será uma oportunidade para os estudantes realizarem uma pesquisa sobre autoras mulheres e apresentarem contos de seu interesse.

Aula 6: Primeira produção: Iniciando os trabalhos cartoneros

Atividade 1 - Quem conta o conto agora é você!

Pedir aos alunos para apresentarem os contos que escolheram através da pesquisa que fizeram na tarefa de casa com o seguinte direcionamento:

- Título
- Autora
- Ano de publicação
- Tema
- personagens principais
- cenário

Após a apresentação dos contos, deve se iniciar a produção de treino do livro cartoneiro, que irá reunir todos os contos selecionados e deve contar com a contribuição de todos para a sua produção. Esse livro será doado à biblioteca.

Tarefa de casa

Os alunos devem produzir um conto, se possível, dentro da temática proposta, a fim de ser utilizado nas coletâneas que serão produzidas na próxima aula, essas com fim de exposição na escola.

Aula 7 - Contando histórias e fazendo arte

Atividade 1 - Apresentação, correção e entrega dos contos produzidos como tarefa de casa.

Atividade 2 - Organizar a oficina cartonera para a próxima aula e a exposição dos livros.

Aula 8: Produção textual Final**Atividade 1 - Faça você mesmo: produzindo seu próprio livro cartonero**

a) Os alunos irão trabalhar na confecção das capas dos livros cartoneros, incorporando suas representações visuais do conto.

- Incentivar a criatividade e a expressão artística, permitindo que os alunos escolham as técnicas que preferem usar.
- Certificar-se de que cada capa inclua uma citação ou trecho do conto produzido por eles.

b) Realizar a montagem dos livros com as cópias dos contos produzidos por eles na tarefa de casa.

Aula 9: Exposição dos Livros de Arte Cartonera**Atividade 1 - Apresentação e Discussão dos Livros de Arte Cartonera**

a) Os alunos apresentam seus livros de arte cartonera à turma;

b) Realizar uma discussão sobre como a arte visual pode ampliar a compreensão de uma obra literária.

Atividade 2 - Compartilhando as produções literárias com a comunidade escolar

- a) Expor os livros de arte cartonera, permitindo que os alunos compartilhem suas criações com a comunidade escolar.
 - b) Considerar a possibilidade de manter os livros em uma área acessível da escola, como a biblioteca para que a comunidade escolar possa ler as produções cartoneras produzidas por eles.
- Ao final da exposição, os livros podem ser levados para casa pelos alunos, assim terão a possibilidade de ler os contos dos colegas.

APÊNDICE B – Sequência Didática 2- (Re)existir com a poesia: O Slam como manifesto poético de resistência

(Re)existir com a poesia: O Slam como manifesto poético de resistência

Disciplina: Língua portuguesa /Português como língua de acolhimento

Tema: Empoderamento racial e de gênero

Público-alvo: 1º ano do ensino médio. Alunos brasileiros e estrangeiros.

Duração: 8 aulas de 50 minutos cada uma.

Objetivos:

- Compreender os elementos da poesia de Slam.
- Explorar temas e estilos de poesia de Slam.
- Desenvolver habilidades de escrita criativa e oratória.
- Produzir e participar de uma Batalha de Slam.


Avaliação: A partir da participação dos alunos nos debates, nas produções de texto ao longo das aulas e na produção final.

Aula 1: Sondagem inicial - (Re)construindo identidades através da poesia

Atividade 1 - Resistência e identidade: Um grito poético!

Nesta atividade, discutiremos um dos desafios enfrentados pela população negra em seus países da América Latina: a questão do Racismo.

Os objetivos desta atividade consistem em contemplar essa realidade, avaliar de que maneira ela influencia os indivíduos negros e examinar como a arte e a cultura são utilizadas por essa comunidade para denunciar o Racismo e resistir a ele. Para alcançar tais propósitos, será apresentado o poema musicado "Gritaram-me negra", de Victoria Santa Cruz.

 GRITARAM ME NEGRA (Poema cantado de Victoria Santa cruz) Legendado em pt-br

Após a exibição, os alunos serão desafiados com as seguintes questões a serem respondidas oralmente:

- a) O que Victoria Santa Cruz percebeu quando ela tinha entre 5 e 7 anos?
- b) O que Victoria Santa Cruz denuncia? Como ela faz essa denúncia?
- c) A construção e a afirmação da identidade negra de Victoria Santa Cruz foi um processo fácil? Por quê?
- d) Vocês perceberam alguma mudança no comportamento da autora entre o começo e o final do vídeo em relação a sua identidade negra?

Atividade 2 - Ser ou não ser, eis a questão!

- a) Após os posicionamentos dos estudantes em relação ao poema musicado e performado, pedir para eles escreverem um pequeno poema ou poesia autobiográfica, contendo suas características principais, como uma apresentação pessoal em forma de poema ou poesia.
- b) Em seguida, peça para os alunos gravarem um Tik Tok declamando a poesia e enviem para um grupo no aplicativo de mensagens da turma que será criado para essa atividade.

Lembrando de se certificar que todos possuam esse recurso. Essa parte da atividade não é obrigatória, apenas a produção textual escrita.

Tarefa de casa

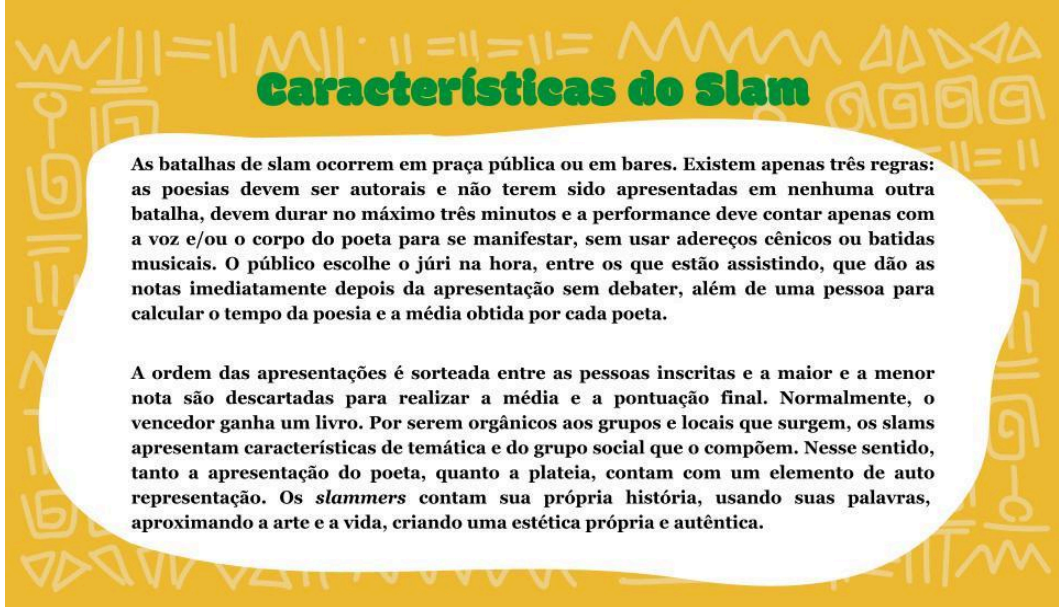
Pedir aos alunos para realizarem uma pesquisa que apresenta as seguintes perguntas:

- Quem é Victoria Santa Cruz?
- A qual país latino-americano ela pertence?
- O problema que Victoria Santa Cruz denunciou em seu poema musicado e performado ocorre também no Brasil?
- A arte e a cultura são também utilizados pelos negros brasileiros para denunciar e combater esse problema? Cite um exemplo.

Aula 2 - Da praça para a sala de aula: Apresentando a poesia de Slam

Atividade 1 - Poesia de Slam: Uma Batalha poética!

- Apresentar o conceito de poesia de Slam e seu contexto social e cultural.



Características do Slam

As batalhas de slam ocorrem em praça pública ou em bares. Existem apenas três regras: as poesias devem ser autorais e não terem sido apresentadas em nenhuma outra batalha, devem durar no máximo três minutos e a performance deve contar apenas com a voz e/ou o corpo do poeta para se manifestar, sem usar adereços cênicos ou batidas musicais. O público escolhe o júri na hora, entre os que estão assistindo, que dão as notas imediatamente depois da apresentação sem debater, além de uma pessoa para calcular o tempo da poesia e a média obtida por cada poeta.

A ordem das apresentações é sorteada entre as pessoas inscritas e a maior e a menor nota são descartadas para realizar a média e a pontuação final. Normalmente, o vencedor ganha um livro. Por serem orgânicos aos grupos e locais que surgem, os slams apresentam características de temática e do grupo social que o compõem. Nesse sentido, tanto a apresentação do poeta, quanto a plateia, contam com um elemento de auto representação. Os *slammers* contam sua própria história, usando suas palavras, aproximando a arte e a vida, criando uma estética própria e autêntica.

Fonte: <https://profseducacao.com.br/artigos/o-que-e-slam-poesia-educacao-e-protesto/>

➤ Sugestões de vídeos para apresentar o Slam:

 Slam Resistência: Revolução através da poesia

Algumas propostas de perguntas livres direcionadas à turma, com o objetivo de fazer a sondagem inicial sobre o tema:

- Vocês já conheciam a poesia de Slam?
- Já assistiram alguma batalha de Slam?
- Além das perguntas para a turma em geral, perguntar para alunos estrangeiros ou que vieram de outras regiões do Brasil se no país/região deles há algum tipo de apresentação parecida com a Batalha de Slam ou o próprio Slam.

b) Mostrar exemplos de Performances de Slam Poetry feitas por mulheres, explicando sua natureza dinâmica e emocional.

sugestão de vídeo:  Tawane Theodoro | Eu não queria ser feminista | Final Slam da ...

- Iniciar uma discussão sobre a apresentação da Tawane Theodoro com perguntas livres que ajudem a fomentar e a engajar os alunos na discussão.

Sugestões de perguntas:

- Sobre o quê a *slammer* fala em sua apresentação?
- Vocês acham importante esse tipo de manifestação feita por mulheres?
- O que vocês entendem por Feminismo?
- Existem outras questões levantadas pela *slammer* além do Feminismo/Causa Feminista?

Tarefa de casa

Pedir para que eles produzam uma poesia de Slam e tragam para a próxima aula.

- Apesar de já terem adquirido algum conhecimento prévio sobre o Slam, a intenção é fazer a sondagem sobre os conhecimentos prévios sobre os elementos básicos de uma poesia Slam escrita como: rima, ritmo, estrutura, versos, tempo, tema.

Além das perguntas realizadas à turma de forma geral, pergunte aos alunos estrangeiros como é feita essa discussão sobre as mulheres em seus países; como são tratadas as questões de gênero e de raça, se é algo debatido nas escolas.

Lembrando que as perguntas devem ser feitas de forma cautelosa, apenas com o intuito de sondagem do tema e engajamento dos alunos na discussão, para incentivar as trocas de ideias entre os colegas.

Reforçar sempre que devem respeitar as falas dos colegas e que machismo não é opinião, mas sim violência, assim como racismo, para que a aula não se torne um espaço de reprodução de preconceitos.

Aula 3 - Aprofundamento do tema

Atividade 1 - Construindo Poesia de Resistência através do Slam 'Não desiste' de Mel Duarte

- a) Apresentar a biografia da *Slammer* Mel Duarte



Mel Duarte nasceu em São Paulo em 1988, é escritora, poeta, slammer e produtora cultural. Começou a escrever aos oito anos de idade e iniciou sua atuação no mundo literário participando de saraus em sua cidade no ano de 2006. É graduada em Comunicação Social e já atuou na área antes de se dedicar completamente à vida de escritora. Em 2013, publica seu primeiro livro, *Fragmentos Dispersos*, reunindo poemas de grande intensidade. Três anos mais tarde, vem a público seu segundo trabalho, *Negra, nua, crua*, livro de leitura indicada pela newsletter literafro novidades, sendo até hoje umas das resenhas mais acessadas do portal.

Em 2016 foi destaque no sarau de abertura da FLIP – Festa Literária Internacional de Paraty – e foi a primeira mulher a vencer o Rio Poetry Slam (campeonato internacional de poesia) que integra a programação da FLUP – Festa Literária das Periferias – no Rio de Janeiro. Em 2017, foi convidada a representar a literatura brasileira no Festival de Literatura Luso-Afro-Brasileira (Festilab Taag) em Luanda, Angola. Seus poemas buscam a representação da mulher negra para além dos estereótipos. Mel Duarte exprime em seus versos as dores, vivências, processos de empoderamento feminino e de aceitação estética vividos no cotidiano. Através de seu ponto de vista, traz a voz forte e revolucionária da mulher negra dentro da poesia marginal e da literatura afro-brasileira.

Fonte: <https://melduartepoesia.com.br/>

- a) Apresentar a poesia "Não desiste!" da slammer Mel Duarte (entregar uma cópia impressa para cada aluno), reproduzir uma performance, se possível (vídeo do Youtube). Sugestão de vídeo:

 Não desiste, negra, não desiste! | Mel Duarte | TEDxSaoPauloSalon

- b) Realizar uma análise do poema "Não desiste" com a turma, discutindo questões de conteúdo, isto é, relacionados ao(s) tema(as) presentes, e questões de linguagem

poética como, estilo, uso de diferentes linguagens, metáforas, rimas e ritmo.

- c) Explorar como a performance contribui para a mensagem da poesia.
- d) Peça aos alunos que compartilhem suas impressões pessoais do poema, abordando as questões culturais, de raça e de gênero. Lembrando sempre de conduzir as discussões com perguntas livres para fomentar o debate e engajar, além dos alunos brasileiros, os alunos estrangeiros.

Tarefa de casa

- dividir a turma em grupos de 4 ou 5 alunos e atribuir a cada grupo uma pesquisa sobre alguma Slammer, pode ser brasileira ou de algum outro país da América latina.
- Eles devem pesquisar a biografia, obras, fotos e trazer na próxima aula para serem apresentadas à turma.
- Pedir para pesquisarem um vídeo no Youtube com a performance da Slammer pesquisada para apresentar à turma na próxima aula.

Para melhor abordar o tema e fazer a mediação das leituras, é importante que o professor tenha uma base de conhecimentos teóricos sobre os temas que envolvem Racismo, desigualdade de gênero, identidade racial, racismo religioso, interseccionalidades. Algumas sugestões de leituras para abordar esses temas com responsabilidade: *Interseccionalidade* (2019) da autora Carla Akotirene, *Pequeno Manual antirracista* (2019) da Djamila Ribeiro e *Como ser um educador antirracista* (2023) da professora Dra. Bárbara Carine Soares Pinheiro.

Aula 4 - Oficina de Escrita Criativa

Atividade 1 - Juntos somos mais fortes: produzindo Slam com os colegas

- a) Iniciar a aula com as apresentações dos grupos sobre pesquisa realizada como tarefa de casa atribuída na última aula.

- a) Fazer uma explanação sobre os elementos básicos para uma poesia de Slam:
- Tema: relacionados a problemas sociais
 - O texto deve ser dividido em estrofes
 - A poesia de Slam precisa de rima
 - O Slam deve ser curto, pois há limite de tempo para ser apresentado
- b) Realizar um exercício de improvisação, para que eles escrevam em conjunto uma poesia de Slam na lousa.
- Iniciar a atividade perguntando sobre temas que eles gostariam de abordar, temas que poderiam ser usados no Slam, conforme as características apresentadas anteriormente.
 - Após definir os temas cada aluno deve ir à lousa e escrever um verso de improviso sobre a temática proposta.

Deixar claro que não precisa ser nada muito elaborado, que é de improviso, mesmo. Isso vale também para os alunos estrangeiros que ainda não dominam bem a escrita em português, para que eles não sintam medo de errar, pois a intenção é estimular a criatividade deles.

- Assim, cada aluno terá a sua contribuição na poesia.
- Ao terminarem de produzir a poesia, peça para a turma fazer a leitura coletiva.

Iniciar uma discussão sobre a poesia, com perguntas livres como:

- Vocês gostaram do resultado final?
- Faltou algo?
- Vocês têm alguma observação a fazer sobre os versos?

Aula 5 - Produção final - parte 1

Atividade 1 - Solta a voz! Performando a poesia de Slam

- a) .Ensinar técnicas de performance, como projeção vocal, gestos, contato visual, pausas dramáticas e movimento no palco (usar tutoriais em vídeos do Youtube)
- b) Encorajar os alunos a praticar suas performances na sala de aula, recebendo

feedback dos colegas (mostrar vídeos de Batalhas de Slam).

Tarefa de casa

- Pedir para os alunos escreverem uma poesia de Slam, já propondo a batalha.
- Assim como nas batalhas originais, os vencedores ganharão livros (pedir aos colegas docentes se têm livros de boa qualidade para doar, fazer uma vaquinha para aquisição do prêmio).

A escrita da poesia é obrigatória, já a participação na batalha será facultativa. Nem todos os estudantes vão querer se expor, por isso é importante respeitar essa decisão. O professor pode sugerir que estes alunos mais tímidos participem na organização ajudando a divulgar entre amigos de outras turmas, que assistam as apresentações dos colegas etc...

Aula 6 - Preparação para a Batalha de Slam

Atividade 1 - Organizando a Batalha de Slam: “Bora pro frente?”

- a) Organizar uma Batalha de Slam entre os alunos, em que cada um apresentará seu poema em um ambiente de competição amigável. Marcar a data e local, convidar a comunidade escolar.
- b) Estabelecer regras e critérios de julgamento justos.
- c) Ensaiar as apresentações.

Seria interessante nomear o Slam fazendo alguma intertextualidade com a turma ou com a escola. Se as meninas querem alguma exclusividade, se os meninos têm algum gosto em comum, ou se querem todos fazer um Slam com referência única. Por exemplo: Slam das Minas do primeiro F, Slam do (colégio tal), Slam do primeirão etc.

Aula 7 - Produção final - Batalha de Slam

- Realizar a Batalha de Slam, em que os alunos se apresentam e competem com seus poemas.
- Um painel de jurados ou a própria turma pode julgar as performances com base em critérios como conteúdo, desempenho, originalidade e impacto emocional.
- Premiar os vencedores, mas enfatizar que o principal objetivo é a expressão e o

compartilhamento de ideias.

Aula 8 - Reflexão e Discussão

Atividade 1 - “ Pega a visão!”: Refletindo sobre a batalha de Slam

- a) Promover uma discussão após a Batalha de Slam, em que os alunos compartilham suas experiências, o que aprenderam e como se sentiram ao participar.
- b) Encorajá-los a refletir sobre como a poesia de Slam pode ser uma ferramenta poderosa para dar voz a questões pessoais, sociais e culturais.

Esta sequência didática combina análise literária, criação artística, performance e discussão, proporcionando uma experiência completa de poesia de Slam para os alunos. Além disso, ela permite que os alunos explorem questões significativas em um ambiente criativo e engajador sobre as questões culturais, raciais e de gênero.

ANEXOS

ANEXO A - As coisas que perdemos no fogo/ Mariana Enriquez

A primeira foi a garota do metrô. Havia quem a discutisse ou, ao menos, discutisse seu alcance, seu poder, sua capacidade de desencadear as fogueiras por conta própria. Uma coisa era certa: a garota do metrô só pregava nas seis linhas de trem subterrâneo da cidade, e ninguém a acompanhava. Mas era inesquecível. Tinha o rosto e os braços completamente desfigurados por uma queimadura extensa, completa e profunda; ela explicava quanto tempo lhe havia custado para se recuperar, os meses de infecções, hospital e dor, com a boca sem lábios e um nariz pessimamente reconstruído; restava-lhe um só olho, o outro era um buraco de pele, e a cara toda, a cabeça, o pescoço, uma máscara marrom percorrida por teias de aranha. Na nuca conservava uma mecha de cabelo comprido, que realçava o efeito máscara: era a única parte da cabeça que o fogo não havia alcançado. Tampouco havia alcançado as mãos, que eram morenas e estavam sempre um pouco sujas de manipular o dinheiro que ela mendigava. Seu método era audaz: entrava no vagão e cumprimentava os passageiros com um beijo, se não fossem muitos, se a maioria viajasse sentada. Alguns afastavam o rosto com repugnância, até com um grito sufocado; alguns aceitavam o beijo sentindo-se bem consigo mesmos; alguns apenas deixavam que o asco lhes arrepiasse os pelos dos braços, e se ela o notasse, no verão, quando podia ver a pele nua deles, acariciava com os dedos imundos os pelinhos assustados e sorria com a boca que era um talho. Havia até quem descesse do vagão quando a via subir: os que já conheciam o método e não queriam o beijo daquela cara horrível. A garota do metrô, além do mais, vestia-se com jeans justos, blusas transparentes e até sandálias de salto quando fazia calor. Usava pulseiras e correntinhas penduradas no pescoço. O fato de seu corpo ser sensual era inexplicavelmente ofensivo. Quando pedia dinheiro, deixava tudo muito claro: não estava juntando para cirurgias plásticas, não tinha sentido, nunca retomaria seu rosto normal, sabia disso. Pedia para seus gastos, para o aluguel, a comida — ninguém lhe dava trabalho com o rosto daquele jeito, nem em empregos onde não fosse preciso vê-la. E sempre, quando terminava de narrar seus dias no hospital, nomeava o homem que a havia queimado: Juan Martín Pozzi, seu marido. Fazia três anos que estava casada com ele. Não tinham filhos. Ele achava que ela o enganava e tinha razão: pretendia abandoná-lo. Para evitar isso, ele a arruinou, que não fosse de mais ninguém, então. Enquanto ela dormia, jogou-lhe álcool na cara e aproximou o isqueiro. Quando ela não podia falar, quando estava no hospital e todos achavam que fosse morrer, Pozzi disse que ela se queimara sozinha, que havia derramado álcool em si mesma em meio a uma

briga e que quisera fumar um cigarro enquanto ainda estava molhada. — E acreditaram nele — contava a garota do metrô, sorrindo com sua boca sem lábios, sua boca de réptil. — Até meu pai acreditou. Logo que conseguiu falar, no hospital, contou a verdade. Agora ele estava preso. Quando ela saía do vagão, as pessoas não falavam da garota queimada, mas o silêncio em que ficava o trem, interrompido pelas sacudidas sobre os trilhos, dizia que nojo, que medo, não vou me esquecer mais dela, como se pode viver assim. Talvez não tivesse sido a garota do metrô a desencadeadora de tudo, mas ela havia introduzido a ideia em sua família, acreditava Silvina. Foi numa tarde de domingo, voltava com a mãe do cinema — uma excursão rara, quase nunca saíam juntas. A garota do metrô deu seus beijos e contou sua história no vagão; quando terminou, agradeceu e desceu na estação seguinte. Não se seguiu à sua partida o habitual silêncio incômodo e envergonhado. Um rapaz, não devia ter mais que vinte anos, começou a dizer que manipuladora, que nojenta, que miséria; também fazia piadas. Silvina lembrava que a mãe, alta e com o cabelo curto e grisalho, com todo aspecto de autoridade e potência, tinha cruzado o corredor do vagão até onde estava o rapaz, quase sem cambalear — embora o vagão sacolejasse como sempre —, e dera um soco no nariz dele, um golpe decidido e profissional, que o fez sangrar e gritar ei velha filha da puta qual o seu problema, mas a mãe de Silvina não respondeu, nem ao rapaz que chorava de dor nem aos passageiros que hesitavam entre insultá-la ou ajudar. Silvina se lembrava do olhar rápido, da ordem silenciosa de seus olhos e de como as duas saíram correndo logo que as portas se abriram e continuaram correndo pelas escadas, embora Silvina estivesse fora de forma e se cansasse logo — correr lhe dava tosse —, e sua mãe já tivesse mais de setenta anos. Ninguém as seguira, mas isso elas só souberam quando estavam na rua, na esquina movimentadíssima da Corrientes com a Pueyrredón: meteram-se entre as pessoas para evitar e despistar algum segurança, ou mesmo a polícia. Depois de duzentos metros, concluíram que estavam a salvo. Silvina não podia esquecer a gargalhada alegre, aliviada, de sua mãe; fazia anos que não a via tão feliz. Faltavam Lucila e a epidemia que ela desencadeou, entretanto, para que viessem as fogueiras. Lucila era modelo e muito bonita, mas, acima de tudo, era encantadora. Nas entrevistas da televisão parecia distraída e ingênua, mas tinha respostas inteligentes e audazes, e por isso também se fez famosa. Meio famosa. Famosa por inteiro ela se tornou quando anunciou o noivado com Mario Ponte, o ponta-direita do Unidos de Córdoba, um clube de segunda divisão que chegara heroicamente à primeira e se mantivera entre os melhores durante dois torneios graças a uma grande equipe, mas sobretudo graças a Mario, um jogador extraordinário que havia recusado ofertas de clubes da Europa por pura lealdade — embora alguns especialistas dissessem que, aos trinta e dois anos e com o nível de competitividade dos campeonatos europeus, era melhor para Mario se tornar uma lenda local do que um fracasso transatlântico. Lucila parecia apaixonada e, embora o casal tivesse recebido muita

cobertura da mídia, não chamava muita atenção: era perfeito e feliz, e simplesmente faltava drama. Ela conseguiu contratos melhores de publicidade e fechava todos os desfiles; ele comprou um carro caríssimo. O drama chegou numa madrugada, quando tiraram Lucila de maca do apartamento que compartilhava com Mario Ponte: tinha 70% do corpo queimado, e disseram que não ia sobreviver. Sobreviveu uma semana. Silvina se lembrava apenas dos informes nos telejornais, das conversas no escritório; ele a queimara durante uma briga. Assim como aconteceu com a garota do metrô, Mario esvaziara uma garrafa de álcool em cima de Lucila — ela estava na cama — e depois jogara um fósforo aceso no corpo nu. Deixara arder uns minutos e a cobrira com uma colcha. Depois chamou a ambulância. Dissera, a exemplo do marido da garota do metrô, que havia sido ela a culpada. Por isso, quando de fato as mulheres começaram a se queimar, ninguém acreditou nelas, pensava Silvina enquanto esperava o ônibus — não usava seu próprio carro quando visitava a mãe: podiam segui-la. Achavam que elas estavam protegendo seus homens, que ainda tinham medo deles, que estavam traumatizadas e não podiam dizer a verdade; foi difícil admitir a existência das fogueiras. Mesmo agora, que havia uma fogueira por semana, ninguém sabia o que dizer nem como detê-las, exceto com o de sempre: controles, polícia, vigilância. Não adiantava. Uma vez, uma amiga anoréxica tinha dito a Silvina: não podem te obrigar a comer. Podem, sim, respondera Silvina, podem te enfiar um soro, uma sonda. Sim, mas não podem te controlar o tempo todo. Você corta a sonda. Corta o soro. Ninguém pode te vigiar vinte e quatro horas por dia, as pessoas dormem. Era verdade. Aquela colega de escola tinha morrido, por fim. Silvina sentou com a mochila entre as pernas. Alegrou-se por não ter que viajar em pé. Sempre temia que alguém abrisse sua mochila e visse o que carregava.

* * *

Foram necessárias muitas mulheres queimadas para que começassem as fogueiras. É contágio, explicavam os especialistas em violência de gênero em jornais e revistas e rádio e televisão e onde mais pudessem falar: era tão complexo informar, diziam, porque por um lado era preciso alertar sobre os feminicídios e, por outro, falar do assunto provocava aqueles efeitos, parecidos ao que ocorre com os suicídios entre adolescentes. Homens queimavam namoradas, esposas, amantes, por todo o país. Com álcool a maioria das vezes, como Ponte (de resto, o herói de muitos), mas também com ácido, e num caso particularmente horrível a mulher tinha sido atirada em pneus que queimavam no meio de uma estrada por causa de algum protesto de trabalhadores. Mas Silvina e sua mãe mal tinham começado a se mobilizar — sem consultar uma à outra — quando aconteceu o caso de Lorena Pérez e sua filha, as últimas assassinadas antes da primeira fogueira. O pai, antes de se suicidar, havia atado fogo na mãe e na filha com o já clássico método da garrafa de álcool. Silvina e a mãe não as conheciam, mas foram ao hospital para tentar visitá-las ou, pelo menos,

protestar diante da porta; encontraram-se ali. E ali estava também a garota do metrô. Mas já não estava só. Estava acompanhada por um grupo de mulheres de diferentes idades, nenhuma delas queimada. Quando as câmeras chegaram, a garota do metrô e suas companheiras se aproximaram da luz. Ela contou sua história, as outras assentiam e aplaudiam. A garota do metrô disse algo impressionante, brutal: — Se continuarem assim, os homens vão ter que se acostumar. A maioria das mulheres vai ser como eu, se não morrer. Seria ótimo, não? Uma beleza nova. A mãe de Silvina se aproximou da garota do metrô e de suas companheiras quando as câmeras se retiraram. Havia várias mulheres de mais de sessenta anos; Silvina ficou surpresa ao vê-las dispostas a passar a noite na rua, acampar na calçada e pintar seus cartazes que pediam BASTA DE NOS QUEIMAR. Silvina também ficou e, pela manhã, foi trabalhar sem dormir. Seus colegas sabiam sobre a queima da mãe e da filha. Estão se acostumando, pensou Silvina. O caso da menininha lhes causa um pouco de impacto, mas só isso, um pouco. Passou a tarde inteira mandando mensagens à mãe, que não respondeu nenhuma. Era péssima com mensagens de texto, de modo que Silvina não se alarmou. À noite, telefonou para casa e também não a encontrou. Será que continuavam na porta do hospital? Foi procurá-la, mas as mulheres tinham abandonado o acampamento. Restavam apenas umas canetas jogadas e pacotes vazios de biscoitos, que o vento redemoinhava. Vinha uma tempestade, e Silvina voltou para casa o mais rápido que conseguiu porque tinha deixado as janelas abertas. A menina e a mãe tinham morrido durante a noite.

* * *

Silvina participou de sua primeira fogueira num campo perto da estrada 3. As medidas de segurança ainda eram muito elementares; as das autoridades e as das Mulheres Ardentes. A incredulidade ainda era alta; sim, o caso daquela mulher que havia se incendiado dentro do próprio carro, no deserto patagônico, fora bem estranho: as primeiras investigações indicaram que ela borrifara o veículo com gasolina, sentara-se diante do volante e acendera ela mesma o isqueiro. Ninguém mais: não havia rastros de outro carro — isso era impossível de ocultar no deserto — e ninguém teria conseguido partir dali a pé. Um suicídio, diziam, um suicídio muito estranho, a pobre mulher estava sugestionada por todas aquelas queimas de mulheres, não entendemos por que ocorrem na Argentina, essas coisas são de países árabes, da Índia. — Uns filhos da puta; Silvinita, sente-se — disse-lhe María Helena, a amiga de sua mãe que dirigia o hospital clandestino de queimadas ali, longe da cidade, no terreno da velha fazenda da família, rodeada de vacas e soja. — Não sei por que aquela moça, em vez de entrar em contato conosco, fez o que fez, mas paciência: vai ver que queria mesmo morrer. Era direito dela. Mas que esses filhos da puta digam que as incinerações são dos árabes, dos indianos... María Helena enxugou as mãos — estava descascando pêssegos para uma torta — e encarou Silvina nos olhos. — As queimas são feitas pelos homens,

menina. Sempre nos queimaram. Agora nós mesmas nos queimamos. Mas não vamos morrer; vamos mostrar nossas cicatrizes. A torta era para festejar uma das Mulheres Ardentes, que havia sobrevivido a seu primeiro ano de queimada. Algumas das que iam à fogueira preferiam se recuperar em hospitais, mas muitas escolhiam centros clandestinos como o de María Helena. Havia outros, Silvina não sabia ao certo quantos. — O problema é que não acreditam em nós. Dizemos que nos queimamos porque queremos e não acreditam. Claro, não podemos fazer as garotas que estão internadas aqui falar, iríamos presas. — Podemos filmar uma cerimônia — disse Silvina. — Já pensamos nisso, mas seria invasão da privacidade das garotas. — Concordo, mas e se alguma delas quiser que a vejam? E podemos pedir a ela que vá à fogueira com, sei lá, uma máscara, uma carapuça, se não quiser mostrar o rosto. — E se identificam o lugar? — Ai, María, o pampa é todo igual. Se a cerimônia for feita no campo, como vão saber onde fica? Assim, quase sem pensar, Silvina resolveu se encarregar da filmagem quando alguma garota quisesse que sua Queima fosse difundida. María Helena entrou em contato com ela menos de um mês depois da oferta. Seria a única autorizada, na cerimônia, a portar um equipamento eletrônico. Silvina chegou de carro: na época ainda era bastante seguro usá-lo. A estrada 3 estava quase vazia, só era cruzada por alguns caminhões; podia escutar música e tentar não pensar. Em sua mãe, chefe de outro hospital clandestino, situado numa casa enorme do sul da cidade de Buenos Aires; sua mãe, sempre arriscada e atrevida, muito mais que ela própria, que continuava trabalhando no escritório e não se animava a se unir às mulheres. Em seu pai, morto quando ela era criança, um homem bom e um tanto torpe (“Nem passe pela sua cabeça que faço isso por culpa de seu pai”, dissera-lhe sua mãe uma vez, enquanto inspecionava os antibióticos que Silvina lhe trouxera, “seu pai era um homem delicioso, jamais me fez sofrer”). Em seu ex-namorado, a quem abandonara imediatamente quando soubera que era definitiva a radicalização de sua mãe, porque ele as colocaria em perigo, ela sabia, era inevitável. Em se devia ela própria traí-las, desbaratar a loucura por dentro. Desde quando era um direito queimar-se viva? Por que tinha que respeitá-las? A cerimônia foi ao entardecer. Silvina usou a função vídeo de uma câmera fotográfica: os telefones estavam proibidos e ela não tinha uma câmera melhor, também não queria comprar uma, porque eram rastreadas. Filmou tudo: as mulheres preparando a pira, com enormes galhos secos das árvores do campo, o fogo alimentado com jornais e gasolina até alcançar mais de um metro de altura. Estavam campo adentro — um arvoredo e a casa ocultavam a cerimônia da estrada. O outro caminho, à direita, ficava distante demais. Não havia vizinhos nem peões. Não mais, àquela hora. Quando caiu o sol, a mulher escolhida caminhou para o fogo. Lentamente. Silvina pensou que a garota ia se arrepender, porque chorava. Tinha escolhido uma canção para sua cerimônia, que as demais — umas dez, poucas — cantavam: “Aí vai teu corpo ao fogo, aí vai / Consume-o logo, acaba com ele sem o tocar.” Mas a mulher não se

arrependeu. Entrou no fogo como se numa piscina de natação, mergulhou, disposta a submergir: não havia dúvida de que o fazia por vontade própria; uma vontade supersticiosa ou incitada, mas própria. Ardeu apenas por vinte segundos. Cumprido esse prazo, duas mulheres protegidas por amianto a tiraram das chamas e a levaram às pressas ao hospital clandestino. Silvina interrompeu a filmagem antes que fosse possível ver o edifício. Naquela noite, postou o vídeo na internet. No dia seguinte, milhões de pessoas o tinham visto.

* * *

Silvina pegou o ônibus. Sua mãe já não era chefe do hospital clandestino do sul; tivera que se mudar quando os pais enfurecidos de uma mulher — que gritavam “tem filhos, tem filhos!” — descobriram o que se escondia atrás daquela casa de pedra, centenária, que em outros tempos tinha sido um asilo de idosos. Sua mãe tinha conseguido escapar da invasão policial — a vizinha da casa era uma colaboradora das Mulheres Ardentes, ativa e, ao mesmo tempo, distante, como Silvina — e haviam-na realocado como enfermeira num hospital clandestino de Belgrano: depois de um ano inteiro de invasões, julgavam que a cidade era mais segura que os lugares distantes. Também havia caído o hospital de María Helena, embora nunca tivessem descoberto que a fazenda fora cenário de fogueiras, porque, no campo, não há nada mais comum do que queimar pastos e folhas, sempre encontrariam pasto e solo queimados. Os juízes expediam ordens de invasão policial com muita facilidade e, apesar dos protestos, as mulheres sem família ou que simplesmente andavam sozinhas pelas ruas ficavam sob suspeita: a polícia as obrigava a abrir a bolsa, a mochila, o porta-malas do carro quando queria, em qualquer momento, em qualquer lugar. A repressão teve efeito contrário: de uma fogueira a cada cinco meses — registrada: com mulheres que iam aos hospitais normais — passou-se ao estado atual, de uma por semana. E, tal como aquela colega de colégio contara a Silvina, as mulheres conseguiam muito bem arranjar maneiras de escapar da vigilância. Os campos continuavam sendo enormes e não podiam ser examinados por satélite constantemente; além do mais, todo mundo tem um preço; se podiam entrar no país toneladas de drogas, como não iam deixar passar carros com mais galões de gasolina que o razoável? Isso era todo o necessário, porque os galhos para as fogueiras estavam por aí, em toda parte. E o desejo, as mulheres levavam consigo. Não vai parar, tinha dito a garota do metrô num programa de entrevistas na televisão. Vejam o lado bom, dizia, e ria com sua boca de réptil. Pelo menos não existe mais tráfico de mulheres, porque ninguém quer um monstro queimado e nem essas loucas argentinas que um belo dia vão e se tacam fogo — e numa dessas incendeiam o cliente também.

* * *

Uma noite, enquanto esperava a ligação de sua mãe, que lhe havia encomendado antibióticos — Silvina os conseguia fazendo a ronda dos hospitais da cidade onde trabalhavam colaboradores das

Mulheres Ardentes —, teve o impulso de falar com o ex-namorado. Estava com a boca cheia de uísque e o nariz, de fumaça de cigarro e do cheiro de gaze impregnada, aquela usada para queimaduras, que não saía nunca, como não saía nunca o cheiro de carne humana queimada, muito difícil de descrever, em especial porque, acima de tudo, cheirava a gasolina, embora por trás houvesse algo mais, inesquecível e estranhamente cálido. Mas Silvina se conteve. Avistara na rua, com outra garota. Isso, agora, não significava nada. Muitas mulheres tentavam não ficar sozinhas em público para não serem perturbadas pela polícia. Tudo era diferente desde que as fogueiras haviam começado. Poucas semanas antes, as primeiras sobreviventes tinham começado a se mostrar. A pegar ônibus. A comprar no supermercado. A pegar táxis e metrô, a abrir contas de banco e tomar um café nas calçadas dos bares, com as caras horríveis iluminadas pelo sol da tarde, com os dedos, às vezes sem falanges, segurando a xícara. Será que lhes dariam trabalho? Quando chegaria o mundo ideal de homens e monstros? Silvina visitou Maria Helena na prisão. De início, ela e sua mãe tinham temido que as outras reclusas a atacassem, mas não, tratavam-na inusitadamente bem. “É que eu falo com as meninas. Conto-lhes que sempre queimaram a nós, mulheres, que nos queimaram durante quatro séculos! Não conseguem acreditar, não sabiam nada sobre os julgamentos de bruxas, percebem? A educação neste país foi para o cacete. Mas têm interesse, pobrezinhas, querem saber.” — O que querem saber? — perguntou Silvina. — Ah, querem saber quando as fogueiras vão parar. — E quando vão parar? — Ah, sei lá, filha, por mim elas não parariam nunca! A sala de visitas da prisão era um galpão com várias mesas e três cadeiras ao redor de cada uma: uma para a prisioneira, duas para as visitas. Maria Helena falava em voz baixa: não confiava nas guardas. — Algumas meninas dizem que vão parar quando chegarem ao número da caça às bruxas da Inquisição. — Isso é muito — disse Silvina. — Depende — interveio sua mãe. — Há historiadores que falam de centenas de milhares, outros de quarenta mil. — Quarenta mil é um montão — murmurou Silvina. — Em quatro séculos não é tanto — prosseguiu a mãe. — Havia pouca gente na Europa há seis séculos, mamãe. Silvina sentia que a fúria enchia seus olhos de lágrimas. Maria Helena abriu a boca e disse outra coisa, mas Silvina não a escutou e sua mãe respondeu e as duas mulheres conversaram sob a luz enfermiça da sala de visitas da prisão, e Silvina só ouviu que elas estavam velhas demais, que não sobreviveriam a uma queima, a infecção as levaria num segundo, mas Silvinita, ah, quando será que Silvinita vai se decidir, ela daria uma queimada linda, uma verdadeira flor de fogo.

ANEXO B - Olhos d'água/Conceição Evaristo

Uma noite, há anos, acordei bruscamente e uma estranha pergunta explodiu de minha boca. De que cor eram os olhos de minha mãe? Atordoada, custei reconhecer o quarto da nova casa em que eu estava morando e não conseguia me lembrar como havia chegado até ali. E a insistente pergunta martelando, martelando. De que cor eram os olhos de minha mãe? Aquela indagação havia surgido há dias, há meses, posso dizer. Entre um afazer e outro, eu me pegava pensando de que cor seriam os olhos de minha mãe. E o que a princípio tinha sido um mero pensamento interrogativo, naquela noite se transformou em uma dolorosa pergunta carregada de um tom acusativo. Então eu não sabia de que cor eram os olhos de minha mãe?

Sendo a primeira de sete filhas, desde cedo busquei dar conta de minhas próprias dificuldades, cresci rápido, passando por uma breve adolescência. Sempre ao lado de minha mãe, aprendi a conhecê-la. Decifrava o seu silêncio nas horas de dificuldades, como também sabia reconhecer, em seus gestos, prenúncios de possíveis alegrias. Naquele momento, entretanto, me descobria cheia de culpa, por não recordar de que cor seriam os seus olhos. Eu achava tudo muito estranho, pois me lembrava nitidamente de vários detalhes do corpo dela. Da unha encravada do dedo mindinho do pé esquerdo ... da verruga que se perdia no meio da cabeleira crespa e bela ... Um dia, brincando de pentear boneca, alegria que a mãe nos dava quando, deixando por uns momentos o lava-lava, o passa-passa das roupagens alheias e se tornava uma grande boneca negra para as filhas, descobrimos uma bolinha escondida bem no couro cabeludo dela. Pensamos que fosse carrapato. A mãe cochilava e uma de minhas irmãs, aflita, querendo livrar a boneca-mãe daquele padecer, puxou rápido o bichinho. A mãe e nós rimos e rimos e rimos de nosso engano. A mãe riu tanto das lágrimas escorrerem. Mas de que cor eram os olhos dela?

Eu me lembrava também de algumas histórias da infância de minha mãe. Ela havia nascido em um lugar perdido no interior de Minas. Ali, as crianças andavam nuas até bem grandinhas. As meninas, assim que os seios começavam a brotar, ganhavam roupas antes dos meninos. Às vezes, as histórias da infância de minha mãe confundiam-se com as de minha própria infância. Lembro-me de que muitas vezes, quando a mãe cozinhava, da panela subia cheiro algum. Era como se cozinhasse, ali, apenas o nosso desesperado desejo de alimento. As labaredas, sob a água solitária que fervia na panela cheia de fome, pareciam debochar do vazio do nosso estômago, ignorando nossas bocas infantis em que as línguas brincavam a salivar sonho de comida. E era justamente nos dias de parco ou nenhum alimento que ela mais brincava com as filhas. Nessas ocasiões a brincadeira preferida era aquela em que a mãe era a Senhora, a Rainha. Ela se assentava em seu trono, um pequeno banquinho de madeira. Felizes, colhíamos flores cultivadas em um pequeno pedaço de terra que

circundava o nosso barraco. As flores eram depois solenemente distribuídas por seus cabelos, braços e colo. E diante dela fazíamos reverências à Senhora. Postávamos deitadas no chão e batíamos cabeça para a Rainha. Nós, princesas, em volta dela, cantávamos, dançávamos, sorriamos. A mãe só ria de uma maneira triste e com um sorriso molhado ... Mas de que cor eram os olhos de minha mãe? Eu sabia, desde aquela época, que a mãe inventava esse e outros jogos para distrair a nossa fome. E a nossa fome se distraía.

Às vezes, no final da tarde, antes que a noite tomasse conta do tempo, ela se sentava na soleira da porta e, juntas, ficávamos contemplando as artes das nuvens no céu. Umaz viravam cameirinhos; outras, cachorrinhos; algumas, gigantes adormecidos, e havia aquelas que eram só nuvens, algodão-doce. A mãe, então, espichava o braço que ia até o céu, colhia aquela nuvem, repartia em pedacinhos e enfiava rápido na boca de cada uma de nós. Tudo tinha de ser muito rápido, antes que a nuvem derretesse e com ela os nossos sonhos se esvaecessem também. Mas de que cor eram os olhos de minha mãe?

Lembro-me ainda do temor de minha mãe nos dias de fortes chuvas. Em cima da cama, agarrada a nós, ela nos protegia com seu abraço. E com os olhos alagados de prantos balbuciava rezas a Santa Bárbara, temendo que o nosso frágil barraco desabasse sobre nós. E eu não sei se o lamento-pranto de minha mãe, se o barulho da chuva ... Sei que tudo me causava a sensação de que a nossa casa balançava ao vento. Nesses momentos os olhos de minha mãe se confundiam com os olhos da natureza. Chovia, chorava! Chorava, chovia! Então, porque eu não conseguia lembrar a cor dos olhos dela?

E naquela noite a pergunta continuava me atormentando. Havia anos que eu estava fora de minha cidade natal. Saíra de minha casa em busca de melhor condição de vida para mim e para minha família: ela e minhas irmãs tinham ficado para trás. Mas eu nunca esquecera a minha mãe. Reconhecia a importância dela na minha vida, não só dela, mas de minhas tias e todas as mulheres de minha família. E também, já naquela época, eu entoava cantos de louvor a todas nossas ancestrais, que desde a África vinham arando a terra da vida com as suas próprias mãos, palavras e sangue. Não, eu não esqueço essas Senhoras, nossas Yabás, donas de tantas sabedorias. Mas de que cor eram os olhos de minha mãe?

E foi então que, tomada pelo desespero por não me lembrar de que cor seriam os olhos de minha mãe, naquele momento, resolvi deixar tudo e, no dia seguinte, voltar à cidade em que nasci. Eu precisava buscar o rosto de minha mãe, fixar o meu olhar no dela, para nunca mais esquecer a cor de seus olhos.

Assim fiz. Voltei, aflita, mas satisfeita. Vivia a sensação de estar cumprindo um ritual, em que a oferenda aos Orixás deveria ser descoberta da cor dos olhos de minha mãe.

E quando, após longos dias de viagem para chegar à minha terra, pude contemplar extasiada os olhos de minha mãe, sabem o que vi? Sabem o que vi?

Vi só lágrimas e lágrimas. Entretanto, ela sorria feliz. Mas eram tantas lágrimas, que eu me perguntei se minha mãe tinha olhos ou rios caudalosos sobre a face. E só então compreendi. Minha mãe trazia, serenamente em si, águas correntezas. Por isso, prantos e prantos a enfeitar o seu rosto. A cor dos olhos de minha mãe era cor de olhos d'água. Águas de Mamãe Oxum! Rios calmos, mas profundos e enganosos para quem contempla a vida apenas pela superfície. Sim, águas de Mamãe Oxum.

Abracei a mãe, encostei meu rosto no dela e pedi proteção. Senti as lágrimas delas se misturarem às minhas. Hoje, quando já alcancei a cor dos olhos de minha mãe, tento descobrir a cor dos olhos de minha filha.

Faço a brincadeira em que os olhos de uma se tomam o espelho para os olhos da outra. E um dia desses me surpreendi com um gesto de minha menina. Quando nós duas estávamos nesse doce jogo, ela tocou suavemente no meu rosto, me contemplando intensamente. E, enquanto jogava o olhar dela no meu, perguntou baixinho, mas tão baixinho como se fosse uma pergunta para ela mesma, ou como estivesse buscando e encontrando a revelação de um mistério ou de um grande segredo. Eu escutei, quando, sussurrando, minha filha falou:

- Mãe, qual é a cor tão úmida de seus olhos?

ANEXO C - Não Desiste! / Mel Duarte

Não desiste negra, não desiste
Ainda que tente lhe calar
Por mais que queiram esconder
Corre em tuas veias força iorubá
axé pra que possa prosseguir

Eles precisam saber que a mulher negra quer casa pra morar,
Água pra beber, terra pra se alimentar
Que a mulher negra é ancestralidade
de imbês e atabaques Que ressondam os pés

Que a mulher negra tem suas convicções, suas imperfeições
Como qualquer outra mulher
vejo que todas nós, negras meninas
Temos olhos de estrelas
Que por vezes se permitem constelar

O problema é que desde sempre nos tiraram a nobreza,
Duvidaram das nossas ciências
E quem antes atendia pelo pronome alteza
hoje pra sobreviver
lhe sobre o cargo de empregada da casa

É preciso lembrar de nossa raiz semente negra de força matriz
Que brota em riste, mãos calejadas corpos marcados sim
Mas de quem ainda resiste
E não desiste negra, não desiste

Mantenha sua fé onde lhe couber seja espírita
Budista do candomblé

É teu desejo de mudança
A magia que traz da tua dança que vai lhe manter de pé
É, você mulher negra, cujo tratamento majestade é digno
Livre que arma seus crespos contra o sistema
Livre que anda na rua sem sofrer violência

E que se preciso for levanta a arma, mas antes
Antes luta com poema
E não desiste negra, não desiste
Ainda que tentem lhe oprimir
E acredite eles não vão parar tão cedo
Quanto mais você se omitir

Mais eles vão continuar a nossa história escrevendo
Quando olhar para suas irmãs veja que todas somos o início
Mulheres negras, desde o primórdio, desde os princípios
África mãe de todos, repare nos teus traços, indícios
É no teu colo onde tudo principia

Somos as herdeiras da mudança de um novo ciclo
É por isso que eu digo que eu não desisti,
Que não desisto!
Que não desisto!