



Vozes periféricas: o *Diário de Bitita*, de Carolina Maria de Jesus, na Educação de Jovens e Adultos em Belford Roxo, RJ

Peripheral voices: the ‘Diário de Bitita’, by Carolina Maria de Jesus, in Adult and Youth Education in Belford Roxo, RJ

Pamela Rosário Mota

pamelamota23@yahoo.com.br

<http://orcid.org/0000-0002-0907-815X>

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio), Rio de Janeiro, Rio de Janeiro/Brasil

Resumo: A Secretaria Municipal de Educação de Belford Roxo (RJ), em 2018, elaborou um projeto interdisciplinar voltado à Educação de Jovens e Adultos configurado com o objetivo de desconstruir paradigmas e dar visibilidade ao sujeito periférico (SPIVAK, 2010; AZIBEIRO, 2012). Para tanto, durante as aulas de Língua Portuguesa e de História em uma escola da cidade, foi analisada a obra *Diário de Bitita*, de Carolina Maria de Jesus, a fim de fomentar percepções a respeito de uma escrita plural a rearticular formas hegemônicas de conhecimento (MIGNOLO, 2003) e a descolonizar (QUIJANO, 1999) abordagens monotópicas. Como resultado do projeto, os alunos se sentiram estimulados a tecerem suas próprias escritas, tornando-se protagonistas dos seus discursos.

Palavras-chave: subalternidade; diversidade; educação de jovens e adultos.

Abstract: In 2018, the Municipal Department of Education of Belford Roxo (RJ) developed an interdisciplinary project focused on Adult and Youth Education with the aim of deconstructing paradigms and giving visibility to the peripheral subject (SPIVAK, 2010; AZIBEIRO, 2012). Therefore, during Portuguese and History classes in a school in the city, the work “Diário de Bitita” by Carolina Maria de Jesus was analyzed to foster perceptions regarding a pluralistic writing that rearticulates hegemonic forms of knowledge (MIGNOLO, 2003) and decolonizes (QUIJANO, 1999) monotopic approaches. As a result of the project, the students felt stimulated to weave their own writings, becoming protagonists of their own discourses.

Keywords: subaltern; diversity; adult and youth education.

1 Introdução

[...] estamos lutando pelo espaço para que os autores do gueto sejam também lembrados e eternizados, mostrando as várias faces da caneta que se faz presente na favela, e para representar o grito do verdadeiro povo brasileiro, nada mais que os autênticos [...].

(FERRÉZ, 2005, p. 11).

Uma escola pública que se propõe plural é aquela que estabelece, entre outras coisas, o diálogo entre si e o outro, desfrutando da democracia não apenas como

um conjunto de garantias institucionais ou reino da maioria, mas antes de tudo [como] o respeito pelos projetos individuais e coletivos que combinam a afirmação de uma liberdade pessoal com o direito de identificação com uma coletividade social. (TOURAINÉ, 1996, p. 26)

Torna-se de qualidade quando os conceitos formais, acadêmicos, científicos e conteúdos políticos, culturais e sociais são planejados de maneira coletiva, alcançando “o desenvolvimento pleno do educando [...] prepara[ndo-o] para o exercício da cidadania” (BRASIL, 1996), atendendo, ainda, aos pleitos da comunidade escolar. Uma dessas demandas diz respeito ao acesso à educação básica fora da faixa etária regular e impetra a necessidade de haver uma política educacional inclusiva a oportunizar o acesso ao ensino, uma forma de minimizar as desigualdades sociais emanadas na trajetória da educação brasileira.

Conforme a Lei nº 9.394 de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), a Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino constituída como uma política educacional, a princípio, emergencial e paliativa, para viabilizar o acesso ou a continuidade de estudos no ensino fundamental e médio para aqueles que não os efetuaram na idade regular. Apesar de haver ações educacionais públicas anteriores à LDBEN, iniciadas nos anos 1940 com as campanhas de alfabetização, seguidas, em 1960, pelos movimentos de educação e cultura popular dos quais Paulo Freire foi pioneiro, e pelo Movimento Brasileiro de Alfabetização de 1970, apenas em 1996 é regulamentado um instrumento normativo.

O Parecer CNE/CEB nº 11/2000, constituidor das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a EJA, dispõe sobre funções da modalidade: reparadora, pela restauração de um direito negado; equalizadora, na qual os desfavorecidos frente ao acesso e permanência na escola devem receber proporcionalmente maiores oportunidades que os outros; e qualificadora, atualização de saberes por toda a vivência. Essas DCNs implicam a ideia de uma política focal construída para compensar desigualdades histórico-sociais derivadas de um *status quo* de determinados grupos de poder, cujas raça e classe econômico-social ditavam privilégios em detrimento de

uma educação escolar de negros escravizados, índios reduzidos, caboclos migrantes e trabalhadores braçais [...] impedidos da plena cidadania, [cujos] descendentes [...] ainda hoje sofrem as consequências desta realidade histórica [...] Fazer a reparação desta realidade, dívida inscrita em nossa história social e na vida de tantos indivíduos, é um imperativo e um dos fins da EJA porque reconhece o advento para todos deste princípio de igualdade. (BRASIL, 2000, p. 6).

Passados 21 anos da homologação das DCNs, a EJA permanece exercendo a sua função reparadora. Embora a modalidade tenha sido promovida com caráter temporário, sendo alicerçada a partir dessa ideia, a longo prazo as desigualdades não minimizariam: o Censo de 2010 mostra que 65 milhões de brasileiros com 15 anos ou mais não haviam concluído o Ensino Fundamental e 22 milhões com 18 anos ou mais não finalizaram o Ensino Médio. Anteriormente, em 2005, o Censo da Educação Básica apontava que 2,7 milhões de alunos eram negros e 1,4 milhão brancos, ou seja, 59,9% dos homens e mulheres da EJA eram pardos ou pretos (PASSOS, 2012). Segundo os dados do Censo Escolar de 2015, a EJA possuía quase 3,5 milhões, sendo 63% de matriculados no Ensino Fundamental e 37% no Ensino Médio. Desses, 36% se autodeclararam pretos ou pardos e 15% eram brancos (BRASIL, 2015). Percebe-se, então, que a EJA é negra e, como grande parte, foi excluída da escola, afetando o seu letramento, o seu “domínio da escrita e da leitura como bens sociais” (BRASIL, 2000, p. 5).

Diante dessa segregação, Silva e Kurosawa (2015, p. 413) sugerem que a EJA é uma política de ação afirmativa no âmbito escolar ao visar a inclusão social dos afro-brasileiros, reconhecendo “a relação existente entre as políticas públicas de democratização da educação e os ingressantes da EJA, as peculiaridades e motivações do seu público-alvo; bem como a contribui[ção] no debate acerca das políticas públicas e sociais em seu caráter inclusivo”.

Em sua dimensão reparadora, a EJA não só tenta restaurar o direito de uma escola de qualidade, mas também reconhece a igualdade ontológica a todos os indivíduos (BRASIL, 2000). Nesse viés, o letramento é um dos objetivos a serem alcançados na formação acadêmica e crítica dos alunos, inserindo-os em uma sociedade que faz uso do ler e do escrever e responde às exigências dessas decodificações.

A dificuldade de interpretar textos pode ajudar a explicar a resistência à escola e à leitura que os estudantes costumam frequentemente manifestar e, em especial, o estudante da EJA, devido às suas especificidades: muitos trabalham, são pais e possuem uma rotina intensa fora da escola. A problemática em torno da leitura e da escrita se espelha no desempenho escolar dos alunos em todas as áreas do conhecimento. Nesse cenário, o professor adquire uma função importante ao conduzir as habilidades de modo que os discentes desenvolvam interesse pela leitura e, com isso, tornem-se leitores proficientes.

Por essa ótica, neste artigo, por meio de um estudo de caso, discorreremos sobre o contexto da prática de ensino durante as aulas de Língua Portuguesa e de História em uma escola municipal de Belford Roxo, cidade da Baixada Fluminense, região metropolitana do estado do Rio de Janeiro, cuja modalidade da Educação de Jovens e Adultos era ofertada para o segundo segmento do Ensino Fundamental no ano de 2018. Veremos, por meio de algumas atividades aqui reproduzidas, uma metodologia cujo

educador e educando [...] convencionados à realidade, se encontram numa tarefa em que ambos são sujeitos no ato, não só de desvelá-la e, assim, criticamente conhecê-la, mas também no de criar esse conhecimento. (FREIRE, 2020, p. 77-78)

Para tanto, ao longo do artigo, apresentamos o projeto interdisciplinar voltado à EJA, proposto pela Divisão de Educação de Jovens e Adultos da Secretaria Municipal de Educação de Belford Roxo, que orientou os planejamentos das aulas na escola em voga. A criação de instrumentos educacionais voltados à esfera étnico-racial sugere um melhor enfrentamento à intolerância e ao preconceito nas unidades de ensino, além de aprimorar o debate científico ao contestar a manipulação da história monumental favorável a um grupo de poder, que, por sua vez, transmite uma verdade absoluta e inferioriza o outro. Ao “pensar pelo avesso” (AZIBEIRO, 2012) ou “pentear a história a contrapelo” (BENJAMIN, 1985), propõe-se um percurso pedagógico baseado na “desconstrução do silêncio e da

subalternidade a que foram relegad@s @s oprimid@s” (AZIBEIRO, 2012, p. 157), mostrando o aluno da EJA como sujeito de seu próprio discurso e com o qual a afirmação identitária pode se potencializar:

ao invés de inverter e subjugar o antigo colonizador, e encontrar e estabelecer uma verdade absoluta, procure recodificar, pela reciprocidade, as múltiplas possibilidades de subjugação. Confrontar as hierarquias, horizontalizando-as e dissolvendo as categorias de superioridade-inferioridade. (AZIBEIRO, 2012, p. 159).

Nas escriturências (EVARISTO, 2019) carolinianas, percebemos o interdialogismo, defendido por Azibeiro (2012), de uma “literatura-entre”: “entrelugar”, entre letra e oratura, nas quais há uma narrativa influenciada pelas matrizes afrodiaspóricas. Sua escrita gira epistemologicamente (AZIBEIRO, 2012), subvertendo imposições: não quis se casar, não consentia ordens e problematizava as demarcações atribuídas à condição de mulher, preta e favelada, denunciando em seus diários a segregação e a forma como a favela era retirada do centro da cidade.

À luz disso, o projeto dedicado ao alunado da EJA se pautou acerca da identidade cultural brasileira, de sua pluralidade e de sua ancestralidade africana, com vistas à percepção das vozes emudecidas pelo discurso colonizador. Calçados em caminho teórico-metodológico balizado em uma perspectiva decolonial (QUIJANO, 1999) e em uma escrita fronteiriça (AZIBEIRO, 2012), nosso objetivo era que os alunos se identificassem com *Diário de Bitita* por meio da inserção de suas experiências e do seu ambiente social e se manifestassem por meio da própria escrita. Propomos o emprego da escrita como meio de desconstrução-construção a fim de rasurar o silêncio hegemônico imposto e como instrumento para o discente vociferar sua autonomia discursiva. Acreditamos que os resultados foram alcançados, como revelamos ao longo da próxima seção, em especial, nas produções textuais realizadas pelos discentes.

2 “Eu encontrei a Carolina”¹: a leitura e a escrita como ferramentas de pertencimento

A partir do documento base tecido pela Secretaria Municipal de Educação de Belford Roxo *Integrando saberes através dos escritos de Carolina Maria de Jesus* (2018), as unidades escolares da rede municipal, nas quais a modalidade da Educação de Jovens e Adultos era disponibilizada, teriam como objetivo estimular a escrita e a leitura nas turmas da EJA, atribuir significado aos conteúdos ministrados aos alunos da modalidade e inserir a questão identitária através dos textos de uma escritora negra e moradora da periferia, assim como nossos alunos (SILVA, 2018).

A aplicabilidade do projeto aconteceu em turmas dos 6º aos 9º anos da EJA, no período noturno, de 18h às 22h, em uma escola localizada no bairro de Shangri-lá, na sub-região de Nova Aurora², área com sérios problemas de recursos públicos básicos, situada em um dos municípios com os maiores índices de pobreza³, o mais desigual no que se refere à distribuição de renda entre os mais pobres e os mais ricos⁴ no estado do Rio de Janeiro, e já considerado o mais violento do mundo, segundo a Organização das Nações Unidas (ONU) na década de 1980 (SILVA, 2003). A cidade possui 515.239 habitantes (IBGE, 2021), e, tratando-se de jovens e adultos, 8% com 15 anos ou mais são analfabetos, conforme os dados do Censo de 2010 realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. A população de Belford Roxo é composta por indivíduos jovens negros e pardos, cerca de 60%, apontam as estatísticas do Observatório das Metrôpoles da UFRJ (UFRJ, 2010).

Arroyo (2005, p. 24-25) expõe que não se pode distinguir o direito à escola dos direitos humanos. Para o autor, os “jovens-adultos”, ainda que demorem a findar o processo de educação formal, “não ‘paralisam’ os processos de sua formação mental, ética, identitária, cultural, social e

¹ Em referência à canção “Menina Carolina”, de Roberto Tadeu de Souza (Bebeto).

² Belford Roxo possui cinco sub-regiões ou subprefeituras: Areia Branca, Nova Aurora, Jardim Redentor, Parque São José e Lote XV (BELFORD ROXO, 2018, p. 38-40).

³ Segundo o Atlas do Desenvolvimento Humano, o município, em 2000, possuía o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal de 0,742, e, segundo a classificação do PNUD, encontra-se entre as regiões de médio desenvolvimento humano (IDH entre 0,5 e 0,8). Já de acordo com o Índice Firjan de Desenvolvimento Municipal (IFDM), o município está entre os cinco piores do estado (BRASIL, 2000).

⁴ Fonte: Atlas do Desenvolvimento Humano (BRASIL, 2000).

política [...]. É preciso um olhar mais positivo, reconhecendo os sujeitos da EJA, para “protagoniza[rem] trajetórias de humanização, participando de lutas sociais pela garantia de seus direitos”.

Convergente a esse pensamento, a equipe docente e pedagógica da escola em questão debateu, a princípio, sobre a diversidade étnica e cultural do Brasil, desconstruindo estereótipos e desigualdades vivenciadas pelo feminino, pelo favelado e pelo periférico através dos relatos de Carolina e das experiências dos alunos, de modo a edificar um processo de inclusão escolar vinculado ao social, no qual os alunos da EJA seriam mais do que estudantes em trajetórias escolares incompletas, mas “jovens-adultos” em suas trajetórias humanas (ARROYO, 2005).

Esta seria a tentativa de coadunar a conjugação das atividades social e cultural da escola às suas contribuições pedagógicas em uma cidade onde quase 38 mil jovens e adultos belforroxenses são analfabetos. Perante esse contexto, saber ler e escrever é distinção e concede poder: o poder da palavra escrita, “signo ideológico” (BAKHTIN, 2006), considerada forma de “evolução” da cultura eurocêntrica, que anulou valores ideológicos dos vencidos, os colonizados, os do Sul, e “diluiu e negou as diferenças” (SILVA, 1995, p. 323).

A esse respeito, Quijano (2005), ao introduzir o conceito de colonialidade, apresenta a instauração da modernidade ocidental como um exercício de poder que inferioriza a alteridade e a subordina. Azibeiro (2012, p. 149) indica “a colonialidade [como] a outra face que explicita o totalitarismo epistêmico da modernidade”, na qual ocorre o epistemicídio (SANTOS, 2014), a anulação de conhecimentos, de saberes e de outras culturas que não sejam ou não são assimiladas pela cultura europeia/ocidental/colonizadora. A capacidade de pensar e o direito de ser são retirados dos povos vencidos por meio de uma hierarquização epistêmica moderna, difundida por um sistema que desenvolve a exclusão e ocultamento de povos e culturas, os quais, ao longo da narrativa oficial, foram dominados pela colonialidade e capitalismo.

Para estabelecer uma visão crítica e questionadora do imaginário hegemônico que orienta a sociabilidade dos grupos mais abastados e também dos marginalizados, contribuindo para o silenciamento e opressão do indivíduo periférico, Azibeiro (2012) propõe a desconstrução das subalternidades como condição cativa, na compreensão de o subalterno ser um agente nas relações de poder, a reconfigurar os contextos, a reinterpretar os discursos e a participar das dinâmicas políticas, econômicas e culturais

nos níveis macro, meso e microssociais. Nesse sentido, constrói-se um outro paradigma, emergido do múltiplo, do espaço fronteiriço, que surge “a partir de saberes que foram subalternizados nos processos coloniais” (MIGNOLO, 2003, p. 34), salientando que a construção de um outro padrão monotópico, mesmo o do vencido, não seria viável, pois colocaria outro modelo a ser seguido em detrimento de outros valores culturais e sociais.

À luz dessas teorias, a prática pedagógica usada durante as aulas de Língua Portuguesa foi a de costurar discursos entrelaçados à pluralidade de vozes e conflitos legítimos, constituindo um diálogo cujo aluno, usuário da política, é ator em cena e protagonista do seu discurso, não desprezando e nem desconsiderando a cultura alheia, mas aproveitando a cultura do outro e o que for bom e adaptável à cultura do subalterno (AZIBEIRO, 2012). A fim de alicerçar a afirmativa, o *Diário de Bitita* (1984) foi a obra escolhida para trabalhar com os discentes da EJA, tendo em vista que outros escritos carolinianos, fora da rota *Quarto de despejo* (1994), são subestimados na sua importância literária. Ademais, a obra

se constitui como seu mais bem acabado exercício de arquivamento, sendo capaz de alterar toda a dinâmica de leitura de suas outras obras, dando ao conjunto uma feição bem mais aproximada à de um projeto memorialístico bem articulado. (MOREIRA, 2009, p. 65)

Dessa maneira, ações interdisciplinares durante a análise textual de *Diário de Bitita* auxiliaram a percepção dos alunos sobre a criticidade do sujeito periférico capaz de falar sobre suas próprias problemáticas sem precisar que alguém o represente. *Diário de Bitita* é um dos primeiros testemunhos da vivência de um morador da periferia, tratado, muitas vezes, como objeto e não como sujeito de sua própria realidade, sendo frequentemente relegado à lata de lixo da História (SCHWARZ, 2014), pois “a história em que e com que crescemos não tem interesse no lixo. Segundo essa história, o que interessa é o produto, não o refugio” (BAUMAN, 2005, p. 37-38). O lixão, ao lado da favela de Canindé, onde, em 1948, Carolina Maria de Jesus morou como muitos outros migrantes recém-chegados à capital paulista, era a metáfora perfeita da vida de Carolina e da própria favela que crescia às margens do Tietê: um compartimento/território da cidade reservado ao “refugio humano” (mais exatamente, pessoas refugadas por processo socioeconômico profundamente excludente).

A autora apresenta, em tom autobiográfico, como o subalterno transgride de objeto para sujeito, apresentando a sua capacidade de se autoexpressar ao leitor/ouvinte. O sujeito periférico, ávido por ser autóctone de sua própria voz, se insere no mundo da escrita e delinea uma nova forma literária, balbucio imperfeito (ACHUGAR, 2006): a literatura marginal. Inseridos neste contexto de autorrepresentação à margem do paradigma estético e literário, os escritos de Carolina são, para a modalidade da EJA, uma escolha relevante, pois os alunos perceberam, em sua obra, um sujeito que ecoa uma voz coletiva através de um testemunho pessoal sobre uma experiência que, mais que individual, é do grupo a que pertence. Consequentemente, muitos discentes se identificaram por meio da reflexão de Carolina sobre o seu próprio papel na sociedade: sua condição de negra, mulher, pobre, mãe solteira, moradora de favela. Como Carolina, eles poderiam ser atores de seus próprios discursos.

Durante as rodas de leitura de *Diário de Bitita* que se realizaram nas aulas de Língua Portuguesa, discutimos que a partir de nossas escritas, outros efeitos de verdade são tecidos, permitindo uma polifonia de tradições. Um fato que ratifica essa ideia é a subversão linguística que Carolina faz às normas tradicionais da gramática: usufrui dela, ao mesmo tempo que reverbera a linguagem falada, oralidade tão valorizada pelos povos de África. Temos, então, o que Azibeiro (2012) chama de “interculturalidade” ou, para Santos (2007), uma “ecologia de saberes”, compreendendo uma diversidade epistemológica em um pensamento pós-abissal, no qual existe a copresença de práticas dos dois lados da linha (Norte e Sul).

A produção do saber é uma produção sociocultural, tecida nas práticas cotidianas (CERTEAU, 2002), produzindo significados para quem a realiza e para quem a recebe. Portanto, um dos objetivos específicos das aulas de Língua Portuguesa foi analisar a escrita híbrida de Carolina, que usava a própria palavra para rearticulá-la e, por conseguinte, transcender normativas tradicionais, gerando uma escrita outra, testemunho de suas vivências, em que esse outro seja eu, numa tentativa de criar chances que alterem as práticas de dominação literária e social.

Em *Diário de Bitita*, Carolina expõe o seu “eu” em arquivos pessoais vinculados à infância e à adolescência em Sacramento, sua cidade mineira de origem, num trabalho de rememoração de suas experiências. Pelo viés mnemônico, ocorre uma revisitação ao passado a fim de que se possa escutar suas narrativas emudecidas pelo discurso opressor, apesar de a obra, que não

possui edição atual, imprimir repressão linguística do editor. Os discursos são influenciados pelo fator tempo e a obra, publicada postumamente, não dá margem para avaliação de Carolina, embora, em outros escritos seus, essa censura também habite, reflexo de um discurso linguístico opressor.

No livro, Carolina relembra a sua história, em um Brasil pós-abolicionista, vasculhando os vestígios, conectando as ruínas com aqueles que foram vítimas da crueldade decorrente de um processo colonial escravizador, “arranca[ndo] a tradição ao conformismo, que quer apoderar-se dela” (BENJAMIN, 1985, p. 222). A autora abrange uma voz coletiva ao criticar:

1. a colonização portuguesa e as consequências da escravidão:

A maioria dos negros eram analfabetos. Já haviam perdido a fé nos predominadores e em si próprios. O tráfico de negros iniciou-se no ano de 1515. Terminou no ano de 1888. Os negros foram escravizados durante quase 400 anos. (JESUS, 1986, p. 27).

[...] (As meninas) eram brutalizadas pelos filhos do senhor Pereira, Moreira, Oliveira e outros porqueiras que vieram do além-mar. (JESUS, 1986, p. 34).

2. o preconceito étnico:

– Negro ladrão... – aquilo ia transferindo-se de boca em boca. E aquele negro, sem nunca ter roubado, era ladrão. (JESUS, 1986, p. 35).

3. a submissão feminina:

– Siá Maruca, por que é que a senhora não reage quando o vovô a repreende?

– Não minha filha! A mulher deve obedecer ao homem. (JESUS, 1986, p. 66).

4. a assimilação do negro que “esquece” a sua origem e assimila o discurso do colonizador português:

A tia Ana Marcelina, irmã de minha avó materna, era mulata clara. [...] Não gostava de pretos. Dava mais atenção aos brancos. Quando olhava os pretos, era como os olhos semicerrados e desviava o olhar. (JESUS, 1986, p. 67).

Com mediação das docentes de Língua Portuguesa e de História, os alunos da EJA perceberam, nos relatos da ex-catadora de lixo, o preconceito do colonizador estendido ao povo colonizado, que acaba por ocultar a sua própria cultura e etnia, assimilando a ideologia e o pensamento português: “Convencido da superioridade do colonizador e por ele fascinado, o colonizado, além de submeter-se, faz do colonizador seu modelo, procura imitá-lo, coincidir, identificar-se com ele, [...]” (MEMMI, 1977, p. 8). Para Azibeiro (2012), a produção de subjetividades decorrentes dessa submissão e inferioridade é decorrente da repetição do discurso do dominador e do disciplinamento dos corpos submissos, levando à assimilação da postura do subalterno, que assume a ideia do opressor.

Em contrapartida, ao mesmo tempo em que critica esta assimilação - “Revoltava-me pensando que todas as pessoas deveriam ser iguais” (JESUS, 1986, p. 31) -, a narradora autodiegética se envolve nela, deixando, às vezes, por ela se assimilar - “O Rui Barbosa falou que os brancos não devem roubar, nem matar [...] O branco tem que ser superior para dar exemplo” (JESUS, 1986, p. 29) -, sendo uma escrita a

[...] se preocupar em identificar [...] as transições entre estes dois mundos [...] o que transformará o sujeito identitário em resíduo da dominação, e não em modelo de uma autodefinição e autoproblematização em seus próprios termos [...]. (PENNA, 2003, p. 310).

Assim, a obra da autora “é uma reescrita que se traça a partir de uma escrita necessariamente perdida” (RANCIÈRE, 1995, p. 116). Perdida, pois é resultado de uma memória subjetiva e lampejos de cenas passadas cujas ações corriqueiras se encontram: são fragmentos de sua infância, estilhaços de lembranças nos quais o cotidiano se explica por “sua inserção no tecido social que se abre para toda uma história que não vê este espaço como o da opressão, do isolamento ou da repetição do mesmo, mas [...] como espaço da resistência” (LOPES, 2007, p. 91).

Somos capturados por cenas do cotidiano, do feminino, dos ancestrais, da oratura. Desestabilizam-se regras, desencadeando um processo de descoberta de sentidos múltiplos, despertando paixões no leitor. Entretanto, que estratégias poderiam produzir esses afetos em nossos alunos? Como despertar o interesse pela leitura e pela escrita? De que maneira a escola promoveria um olhar crítico sobre a História que, por tantas vezes, repercute apenas a visão do vencedor e não a do vencido?

Como possível alternativa a essas perguntas, ao longo das aulas de Língua Portuguesa e de História do primeiro semestre de 2018, através da construção do subprojeto intitulado “O subalterno pode falar: vozes da periferia”, tivemos como ponto-chave as relações étnico-raciais a fim de se ressignificar a temática da identidade nacional e, dessa forma, auxiliar os alunos a compreenderem a multiplicidade de suas origens e a diversidade étnica e cultural do Brasil, apropriando-se da Lei Federal nº 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino da cultura e da história afrodescendente no currículo escolar. Outrossim, ratificou-se a importância de entender as diversas verdades da narrativa monumental e a constelação de fatores como estratégias argumentativas que mediam a investigação do aluno à reflexão de mundo, por meio de práticas pedagógicas que se tornaram atrativas ao público da EJA e corroboraram em escrituráveis, como veremos na subseção adiante.

2.1 Atividades em prol de uma “escrita-entre”

A leitura do gênero discursivo samba-enredo, de 2018, da escola de samba do Rio de Janeiro, Paraíso do Tuiuti, “Meu Deus, Meu Deus, está extinta a escravidão?”, por meio de atividades de estudo dirigido, foi mote para se pensar o processo de escravização, suas consequências e outros tipos de dominação social. Através da interpretação do texto e da análise do discurso, uma das percepções geradas pelos discentes foi a dos sentidos emanados pelas duplas formadas pelos termos “escravo e escravidão” e “escravizado e escravização”. Os alunos, com a mediação docente, compreenderam, por meio de um viés semiótico discursivo, que a substituição dos termos “escravo” por “escravizado” e “escravidão” por “escravização” produz semânticas da conjectura de opressão e resistência do último par de conceitos, ao invés de gerar o sentido de naturalização e condição imutável do primeiro. Perceberam, conseqüentemente, que a estrutura morfológica da palavra, por meio de sufixos, também carrega valores ideológicos e pragmáticos, motivando possibilidades interpretativas.

Figura 1 – Samba-enredo da Escola de Samba Paraíso do Tuiuti

**Meu Deus, Meu Deus, Está
Extinta a Escravidão?**

G.R.E.S Paraíso do Tuiuti

Não sou escravo de nenhum senhor
Meu Paraíso é meu bastião
Meu Tuiuti, o quilombo da favela
É sentinela na libertação

Irmão de olho claro ou da Guiné
Qual será o seu valor?
Pobre artigo de mercado
Senhor, eu não tenho a sua fé, e nem
tenho a sua cor
Tenho sangue avermelhado
O mesmo que escorre da ferida
Mostra que a vida se lamenta por nós
dois
Mas falta em seu peito um coração
Ao me dar a escravidão e um prato de
feijão com arroz

Eu fui mandiga, cabinda, haussá
Fui um Rei Egbá preso na corrente
Sofri nos braços de um capataz
Morri nos canaviais onde se plantava
gente
Ê, Calunga, ê! Ê, Calunga!

Preto Velho me contou, Preto Velho
me contou
Onde mora a Senhora Liberdade
Não tem ferro nem feitor

Ê, Calunga
Preto Velho me contou
Onde mora a Senhora Liberdade
Não tem ferro nem feitor

Amparo do Rosário ao negro Benedito
Um grito feito pele do tambor
Deu no noticiário, com lágrimas escrito
Um rito, uma luta, um homem de cor

E assim, quando a lei foi assinada
Uma lua atordoada assistiu fogos no
céu
Áurea feito o ouro da bandeira
Fui rezar na cachoeira contra a bondade
cruel

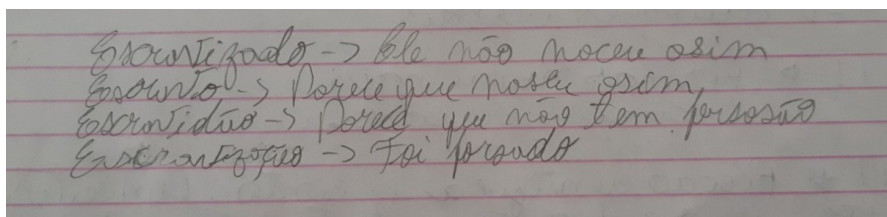
Meu Deus! Meu Deus!
Se eu chorar, não leve a mal
Pela luz do candeeiro
Liberte o cativo social

Meu Deus! Meu Deus!
Se eu chorar, não leve a mal
Pela luz do candeeiro
Liberte o cativo social

Aproveitamos o comentário de um aluno - “Você é mó macumbeiro” - durante a leitura e audição do samba-enredo, para discutirmos o uso de palavras ou expressões de origem africana, como “mandiga” e “macumba”. Lélia Gonzalez (1988) demonstra que as expressões idiomáticas advindas dos africanos são rechaçadas e conotadas a um sentido pejorativo, confirmando a ideia de supressão da gramática normativa da língua à linguagem afrodescendente. A autora propõe a ressignificação da epistemologia dominadora e cria um pensamento no qual os conhecimentos linguísticos estão pautados nos povos colonizados, com a escrita tecida através da experiência do cotidiano, formulando o conceito do “pretuguês”, a africanização da língua portuguesa.

Após essa explanação, umas das orientações em torno da leitura do samba-enredo era de os alunos escreverem a respeito das diferenças de sentido entre os termos “escravizado” e “escravo” e “escravização” e “escravidão”, com o intuito de notar se eles compreenderam o debate realizado e, também, fazer uma autoavaliação docente, ou seja, diagnosticar se a aula era conduzida de forma adequada:

Figura 2 – Reprodução de atividade realizada por um aluno



A ideia era de os jovens ficarem à vontade em sua produção. Na Figura 2, nota-se a oralidade nas frases verbais “naceu/naseu” (nasceu), “asim” (assim), forçado (forçado) e observa-se a compreensão a respeito da semântica dos vocábulos. Adiante, duas semanas depois, conversaríamos a sobre a variação linguística. É importante ressaltar aos alunos que a gramática normativa, ao conceituar “erros” e “acertos”, está vinculada a convenções, privilegiando discursos. É imperativo saberem sobre esses pressupostos e, conscientes deles, fazerem suas reescritas e debaterem o preconceito linguístico.

Ainda, fez parte das ações do projeto a exibição do filme *Estrelas além do tempo*, as discussões sobre os estereótipos à mulher, as denúncias aos preconceitos raciais e aulas expositivas sobre o legado de Martin Luther King.

Figura 3 – Exibição do filme *Estrelas além do tempo* em turma da EJA



O gênero textual “palestra” também foi um dos tipos discursivos trabalhados nas aulas de Língua Portuguesa e História. Para isso, foi utilizado o fragmento de um discurso da vereadora carioca Marielle Franco, representante das minorias, sobre a temática “O que é ser mulher” no dia 08 de março de 2018, dias antes de ser assassinada, para a produção de texto expositivo que indicasse ações de combate à misoginia.

Figura 4 – Reprodução de atividade das disciplinas Língua Portuguesa e História

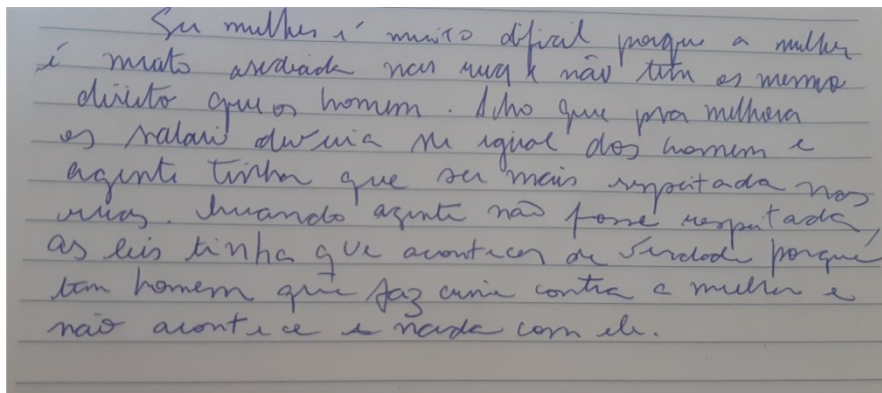
Texto III

“O que é ser mulher? O que cada um de nós já deixou de fazer ou fez com algum nível de dificuldade pela identidade de gênero, pelo fato de ser mulher? A pergunta não é retórica, ela é objetiva, é para refletirmos no dia a dia, no passo a passo de todas as mulheres, no conjunto da maioria da população, como se costuma falar, que infelizmente é sub-representada.” – disse a vereadora.

Trecho do discurso da vereadora Marielle Franco, no dia 08 de março de 2018. Marielle Franco, assim como Martin Luther King, defendia a igualdade de direitos e, no seu discurso acima, apresenta as disparidades que ainda existem entre homens e mulheres. Também como King, foi assassinada.

5) De que maneira podemos combater a misoginia em nossa prática cotidiana?

Como resposta à pergunta da atividade acima, uma estudante da EJA apontou:

Figura 5 – Reprodução de texto de aluna da EJA

Esse parágrafo foi escrito por uma discente do 8º ano da EJA e nele vemos tangências à norma culta, em especial, relacionadas à concordância nominal e verbal. Atente-se, porém, que ao expressar o plural, ela assim o faz, mantendo-o no artigo: “os salario deveria ser igual”; “as lei tinha que ser”. Portanto, a aluna faz uso de sua gramática internalizada, entende a estrutura da língua e a necessidade da marcação de um elemento para indicar a flexão de número e a atribui ao primeiro elemento do sintagma oracional, o artigo. A gramática padrão exige que a desinência seja sinalizada nos outros termos, entretanto, a sociedade economiza tempo e essa contenção se reflete na linguagem. A língua é viva, está em constante mutação e, inclusive, a latina se originou do latim vulgar/popular.

Com isso, nas aulas de Língua Portuguesa, ratificamos, aqui, a desconstrução dos conceitos de certo e errado, esclarecendo que a gramática tradicional não é a única existente e que coabita com outros tipos de gramática, como a descritiva, expressa nos escritos carolinianos. Através dessa prática, deduzimos que o aluno não se sentirá excluído e continuará participando das aulas, inclusive, por meio da escrita. Não excluimos a importância de saber a gramática prescritiva, pois um padrão foi pré-estabelecido e a nível de comunicabilidade, principalmente de uma escrita nacional, deve-se ter uma base comum, apesar de, em diversas situações, esse conjunto de regras servir de pretexto para excluir outros saberes e exercer o preconceito linguístico, que tem viés social.

Mediar o entendimento do aluno a apreender o que compõe sua fala facilita na compreensão da escrita. Ao entender que há uma norma culta que exige uma escrita a se encaixar em convenções, o discente capta os contextos

de adequação e inadequação e percebe a coexistência da norma padrão e de outras normas/variantes, inclusive a que ele fala, levando a discernir os espaços em que pode falar e escrever com liberdade.

Figura 6 – Exposição dos poemas dos alunos



Figura 7 – Exposição dos poemas dos alunos

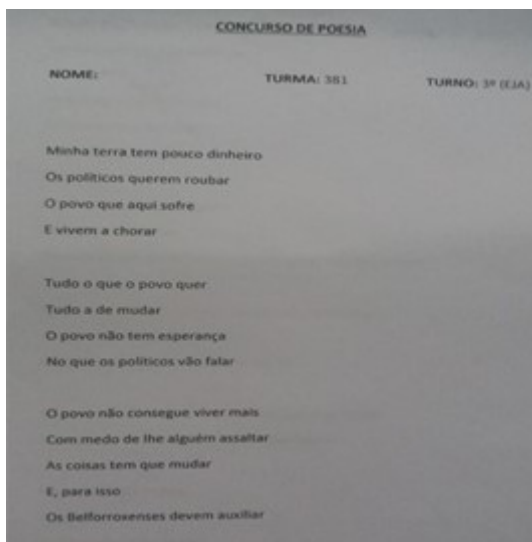


Figura 8 – Culminância do projeto Vozes da periferia



Nas Figuras 6, 7 e 8 vemos os registros da culminância do projeto “Vozes da periferia”, com a exposição dos poemas tecidos pelos alunos e digitados por eles na escola. Houve, ainda, um concurso de poesias idealizado pelos próprios discentes, com textos construídos a partir da ressemantização de “Canção do exílio”, de Gonçalves Dias, durante as aulas de Língua Portuguesa. Os poemas reproduzidos em seguida, nas Figuras 9 e 10⁵, apresentam um sujeito lírico exilado não em outra terra, mas em sua própria, a adotar a escrita como espaço de fala e de crítica do seu contexto social, explanando a falta de serviços assistenciais básicos, como pavimentação, saúde e segurança. A palavra surge como metáfora da esperança, assim como nos diários de Carolina.

Figura 9 – Poema participante do concurso de poesias



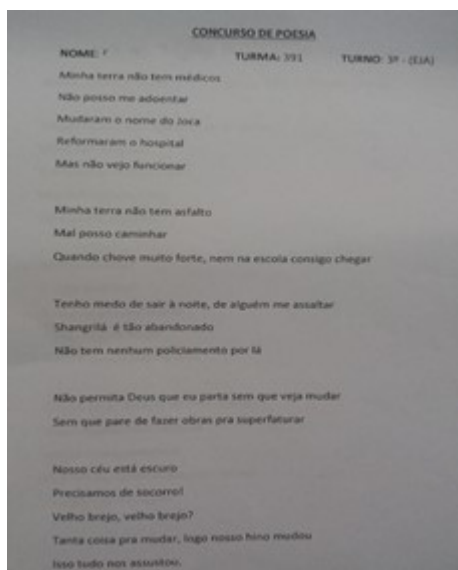
É interessante explicitar que o projeto acerca da escrita das paródias parte de um planejamento que se inicia com a leitura de um samba-enredo, valorizando o “cosmopolitismo subalterno” (SANTOS, 2007), e finda com a reconfiguração de um cânone literário (Gonçalves Dias). O aluno periférico, da EJA, tem a sensibilidade de saber que o subalterno pode falar (SPIVAK, 2010), assim como Carolina, e isso se revela polifônico por intermédio de uma escrita cuja identidade se constitui multifacetada ao

⁵ Os nomes dos alunos foram suprimidos para preservar as suas identidades.

incidir um entrecruzamento de culturas, oral e letrada. Essas ações podem se vincular ao que Santos (2007) nomeia como “ecologia dos saberes” ou uma “educação intercultural” (AZIBEIRO, 2012), refletida em uma “escrita-entre”, detentora de conhecimentos heterógenos e vozes emergentes.

Tal como em *Diário de Bitita*, o poema-paródia possui uma discursividade recodificadora do sistema linguístico padrão. Em “O povo aqui/vivem a chorar”, o verbo não concorda com o sintagma povo e parece se referir a um sujeito desinencial (eles); em “As coisas tem que mudar”, o sinal gráfico em “têm” é ausente. Esses procedimentos rasuram um sistema normativo e configuram uma escrita ligada ao paradigma da oralidade e da diferença. O eu lírico se esquece dos padrões, entremeia-se na linguagem e essa, ao deixar de operar como algo alheio, se torna a voz do sujeito.

Figura 10 - Poema vencedor do concurso de poesias



Na Figura 10 visualizamos o poema vencedor do concurso. Percebemos que há informações exógenas, as quais o leitor compreenderá apenas se tiver conhecimento sobre elementos locais de Belford Roxo: em “mudaram o nome do Joca”, ocorre uma menção ao hospital municipal construído durante a gestão do primeiro prefeito do município, Jorge Júlio Costa dos Santos, o Joca, cujo nome intitulava a instituição até 2018, quando, na gestão do prefeito Wagner dos Santos Carneiro, o Waguinho, a

instituição passa se chamar “Hospital Municipal de Belford Roxo”. Durante a administração desse chefe do Executivo, o hino municipal da cidade também foi substituído e tal referência é visível em “Velho brejo, velho brejo”, alusão aos versos do “antigo” Hino Municipal de Belford Roxo, citado através do recurso dialógico da interdiscursividade pelo discente.

Essas mudanças geram frustrações em razão de não ocorrer a participação da comunidade, contribuindo com uma pseudodemocracia e negligência ao subalterno. Embora teóricos, como Bourdieu, dizem que a escola como instituição segregadora perpetua valores da cultura dominante, por outro lado, acreditamos que ela é sujeito político (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016) com atores envolvidos na capacidade de ressignificar e retraduzir discursos produzidos por um grupo de poder a privilegiar suas particularidades e menosprezar os interesses coletivos. Através dos poemas é possível questionar as ações políticas, expondo as problemáticas do município. A escrita empodera (FREIRE, 1986) o destinatário da política, o aluno, emanando um ato, que além de subjetivo, é social: as letras que entram na folha em branco do estudante são sinais de uma passividade do sujeito em face de uma tradição (CERTEAU, 2002), o que sai dessa página, o poema, são marcas de seu poder de fabricar movimentos.

Além disso, a inércia de políticas influencia o grito da voz poética, que não está só e abarca um coletivo, representada pelo verbo na primeira pessoa do plural: “Precisamos de socorro!”. O pedido exclamado pelo sujeito lírico repercute a intranquilidade dele sugerindo sua “vontade de gritar, quando a indignação o assalta” (LINS, 1990, p. 21). A escrita do aluno da EJA é falante, em virtude de levar a oratura ao texto, de romper a escansão métrica de redondilhas maiores e as rimas oxítonas de Gonçalves Dias e de se colocar em cena com versos e rimas livres, sem as amarras de uma estrutura rígida. Há um reuso da Língua Portuguesa para a promoção de uma linguagem outra, uma interseção entre escrita e oralidade.

Por fim, concluindo o projeto no final do segundo semestre de 2018, a escola apresentou, na I Roda de Conversa Vozes da EJA, evento idealizado pela Divisão de Educação de Jovens e Adultos, as práticas pedagógicas relacionadas às tessituras carolinianas. Nesse encontro, sintetizamos o objetivo geral do projeto difundido na escola: a percepção dos alunos sobre o poder de sua voz através da leitura de *Diário de Bitita*. Ressaltamos que a EJA é composta por um público de eleitores, portanto, representam as indagações dos municípios e, tendo em vista que a escola deve contribuir com

a criticidade dos seus alunos, aproveitamos o momento para apresentar os poemas aos representantes da Secretaria Municipal de Educação, indicando os anseios evidenciados na escrita.

3 Considerações finais

Através do lirismo contido em *Diário de Bitita*, foi exposta, por meio de um projeto interdisciplinar guiado pela Secretaria de Educação Municipal de Belford Roxo e destinado à Educação de Jovens e Adultos, a criticidade do sujeito periférico capaz de falar sobre suas próprias problemáticas sem precisar que alguém o represente. No entanto, poderia o testemunho de Carolina Maria de Jesus cingir de fato a voz do indivíduo marginalizado? Spivak (2006) acredita ser um tanto complexo. Segundo a pesquisadora, quando um sujeito à margem tem voz, o ato de fala é intermediado pelo discurso hegemônico e reivindica algo em nome de outro. Ou seja, para autora, não se deve falar pelo indivíduo marginalizado, “mas trabalhar contra a subalternidade, criando espaços nos quais o subalterno possa se articular e, como consequência, possa ser ouvido” (SPIVAK, 2010, p. 14).

Concordamos com Spivak (2010) em parte, pois pressupomos que uma “escrita-entre”, intercultural (AZIBEIRO, 2012) e cosmopolita (SANTOS, 2007) é possível e os testemunhos de Carolina Maria de Jesus ilustram essa perspectiva. Conforme Said (1995, p. 411), “Não se pode pensar em uma identidade pura” enquanto a sociedade está em contato com outras culturas, mesmo com uma relação latente. Ao utilizar a escrita e a língua portuguesa, Carolina se apropria de formas de produção e difusão canônicas, mas as ressignifica, rompendo regras prescritivas de uma normativa tradicional.

A busca pela escrita e pela leitura é símbolo da aquisição de cultura que, como Canclini (1997) e Hall (1999) afirmam, é um dos elementos mais dinâmicos do novo milênio, sendo o campo cultural, segundo Barbero (1997), um campo estratégico de luta. Ortiz (2006, p. 175) defende, ainda, que a ideia de “processo de mundialização da cultura faz com que o conjunto de bens e de expressões simbólicas se desterritorializem, deixando de ser definidos a partir de suas raízes nacionais”, convergindo com o pensamento fronteiriço de Azibeiro (2012).

Essa escrita dialógica orienta o aluno a alterar as práticas de dominação literária e social, reagindo contra o esquecimento de uma homogeneidade que impede de ver ou ler a diferença do outro (ACHUGAR,

2006). Ao lerem *Diário de Bitita*, testemunho de um composto por um representante de outros que se identificam entre si (SELIGMANN, 2013), os alunos dividiram as angústias de uma narrativa em volta do preconceito racial, da problematização da pobreza, dos jogos de poder, e redigiram seus pensamentos e escrituráveis.

Em suma, desejamos que este trabalho seja ferramenta para o compartilhamento de experiências e de saberes praticados pelos atores em cena na EJA. A insatisfação com o mundo ao redor provoca novas formas de pensar, sentir e agir, estimulando tentativas de mudanças. Como os escritos de Carolina, a insubmissão deve seguir, seja pela escrita de nossas investigações, seja pelos discursos de nossos alunos, seja em nossas práticas cotidianas de luta e resistência.

Referências

- ACHÚGAR, H. *Planetas sem boca: escritos efêmeros sobre arte, cultura e literatura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.
- ARROYO, M. G. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A. G. C.; GOMES, N. L. (orgs.). *Diálogos na educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 19- 50.
- AZIBEIRO, N. E. Desconstrução de subalternidades e mudanças paradigmáticas. *Revista Pedagógica UNOCHAPECÓ*, ano 15, n. 28, v. 1, jan./jun. 2012.
- BAKHTIN, M. M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BALL, S.; MAGUIRE, J; BRAUN, A. *Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias*. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.
- BARBERO, J. M. *Dos meios às mediações*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1997.
- BAUMAN, Z. *Vidas desperdiçadas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.
- BELFORD ROXO. *Documento Norteador - Integrando saberes através dos escritos de Carolina Maria de Jesus, em Diário de Bitita*. Rio Janeiro: Secretaria Municipal de Educação, Divisão de Educação de Jovens e Adultos, 2018.

BENJAMIN, W. Sobre o conceito da História. In: BENJAMIN, W. *Magia e técnica, arte e política. Ensaios sobre literatura e história da cultura*. v. 1. São Paulo: Brasiliense, 1985. p. 222-232.

BRASIL. *Lei nº 9394, de 1996*. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 10 ago. 2021.

BRASIL. *Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil*. Rio de Janeiro: IPEA, 2000. Disponível em: <https://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/perfil_m/1852>. Acesso em: 10 ago. 2021.

BRASIL. *Parecer CEBnº 11/2000*. Diretrizes curriculares nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica, 2000.

BRASIL. *Resolução CEB nº 11/2000*. Diretrizes curriculares nacionais para a educação de jovens e adultos. Brasília: Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica, 2000.

BRASIL. *Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003*. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em 10 ago. 2021.

BRASIL. *Censo Escolar da Educação Básica 2015*. Brasília: INEP, 2015. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/microdados/censo-escolar>>. Acesso em 10 ago. 2021.

CANCLINI, N. G. *Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. São Paulo: Edusp, 1997.

CERTEAU, M. *A invenção do cotidiano: 1. artes de fazer*. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

EVARISTO, C. “Esse lugar também é nosso” [Entrevista concedida a Ana Paula Acauan]. *Revista PUCRS*, n. 191, jul./set. 2019. Disponível em: <<https://www.pucrs.br/revista/esse-lugar-tambem-e-nosso/>>. Acesso em: 11 abr. 2022.

FERRÉZ (org.). *Literatura Marginal: talentos da escrita periférica*. Rio de Janeiro: Agir, 2005.

FREIRE, P. *Medo e Ousadia*. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 72. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.
- GONZALEZ, L. A categoria político-cultural de amefricanidade. *Tempo Brasileiro*, Rio de Janeiro, n. 92/93, p. 69-82, jan./jun. 1988.
- HALL, S. Contrasting perspectives: cultural studies in Latin América and the United States: a conversation with Néstor García Canclini. *Cultural Studies*, v. 1, n. 11, p. 78-88, 1997.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. *Censo demográfico de Belford Roxo*. Rio de Janeiro: IBGE, 2021. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?codmun=330045>>. Acesso em: 10 ago. 2021.
- JESUS, C. M. *Diário de Bitita*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.
- JESUS, C. M. *Quarto de despejo*. Rio de Janeiro: Editora Ática, 2014.
- LINS, R. L. *Violência e literatura*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1990.
- LOPES, D. *A delicadeza: estética, experiência e paisagens*. Brasília: Editora Universidade de Brasília; Finatec, 2007.
- MEMMI, A. *Retrato do colonizado precedido pelo retrato do colonizador*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
- MIGNOLO, W. D. *Histórias locais/projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.
- MOREIRA, D. da S. Reconstruir-se em texto: práticas de arquivamento e resistência no Diário de Bitita, de Carolina Maria de Jesus. *Estação Literária*, v. 3, p. 64-73, 2009. Disponível em: <<http://www.uel.br/pos/letras/EL>>. Acesso em: 19 jan. 2021.
- ORTIZ, R. *Mundialização: saberes e crenças*. São Paulo: Braziliense, 2006.
- PASSOS, J. C. dos. As desigualdades na escolarização da população negra e a Educação de Jovens e Adultos. *EJA EM DEBATE*, Florianópolis, v. 1, n. 1, nov. 2012.
- PENNA, J. C. *Escritos da sobrevivência*. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2013.
- QUIJANO, A. Coloniality of power and its institutions. In: SIMPÓSIO SOBRE A COLONIALIDADE DO PODER E SEUS ÂMBITOS SOCIAIS. *Anais...* Nova Iorque: Binghamton University, abr. 1999.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (org.). *A Colonialidade do Saber - Eurocentrismo e Ciências Sociais - Perspectivas Latino-americanas*. Buenos Aires: Clacso, 2005.

RANCIÈRE, J. *Políticas da escrita*. São Paulo: Editora 34, 1995.

SAID, E. *Cultura e Imperialismo*. São Paulo: Companhia das Letras: 1995.

SANTOS, B. de S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *Novos estudos CEBRAP*, n. 79, p. 71-94, nov. 2007. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-33002007000300004>>. Acesso: 20 jan. 2021.

SANTOS, B. de S. *Epistemologies of the South: Justice against Epistemicide*. Boulder: Paradigm. 2014.

SCHWARZ, R. *A lata de lixo da História*. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

SELIGMANN, M. *História, memória, literatura - O testemunho na Era das Catástrofes*. Campinas: Ed. Unicamp, 2013.

SILVA, A. L. da. Mito, razão, história e sociedade: interrelações nos universos socioculturais indígenas. In: GRUPIONI, L. D. B. (orgs.). *A temática indígena na escola*. Brasília: MEC; MARI; UNESCO, 1995. p. 317-335.

SILVA, G. do R. e KUROSAWA, Y. da S. A EJA como política afirmativa na escola em perspectiva às questões etnicorraciais. I Congresso Nacional de Programas Educativos para Jovens, Adultos e Idosos. *Revista Científica Interdisciplinar*, n. 4, v. 2, art. 36, out./dez. 2015.

SILVA, L. R. de M. Belford Roxo: razões para a queda da criminalidade. *Âmbito Jurídico*, Rio Grande, VI, n. 13, 2003.

SILVA, T. B. Integrando saberes através dos escritos de Carolina Maria de Jesus em *Diário de Bitita* – Uma proposta interdisciplinar para alunos e professores da EJA da Rede Municipal de Belford Roxo. In: ANPAE; ANFOPE. *Anais do XI Seminário Regional da ANPAE Sudeste; XI Encontro Regional SUDESTE da ANFOPE; XIV Encontro Estadual da ANFOPE RJ; VII Seminário Estadual da ANPAE-RJ. “Política, gestão e formação de professores: (contra)reformas e resistências.”* Niterói: UFF, 2018. p. 203-208. Disponível em: <<https://www.anfope.org.br/publicacoes/>>. Acesso em: 10 ago. 2021.

SPIVAK, G. *Conversations with Gayatri Chakravorty Spivak*. Londres, Nova York, Calcutta: Seagull Books, 2006.

SPIVAK, G. C. *Pode o subalterno falar?* Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

TOURAINÉ, A. *O que é democracia?* Petrópolis: Vozes, 1996.

UFRJ. “Como Anda o Rio de Janeiro”. *Observatório das Metrôpoles*, 2010. Disponível em <https://www.observatoriodasmetropoles.ufrj.br/como_anda/como_anda_RM_riodejaneiro.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2021.