



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
INSTITUTO DE LETRAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS

EDVALDO PEREIRA DE JESUS

QUE BAIRRO É ESSE? EU QUERO SABER!:
ESCRITAS DISCENTES SOBRE O CURUZU A PARTIR DO
PROCESSO DE REFERENCIAÇÃO DE OBJETOS DE DISCURSO

Salvador
2019

EDVALDO PEREIRA DE JESUS

QUE BAIRRO É ESSE? EU QUERO SABER!:

**ESCRITAS DISCENTES SOBRE O CURUZU A PARTIR DO
PROCESSO DE REFERENCIAÇÃO DE OBJETOS DE DISCURSO**

Memorial de Formação apresentado como Trabalho de Conclusão de Curso do Mestrado Profissional em Letras – Profletras – da Universidade Federal da Bahia como requisito para obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientador: Prof. Dr. José Henrique de Freitas Santos.

Salvador
2019

EDVALDO PEREIRA DE JESUS

QUE BAIRRO É ESSE? EU QUERO SABER!:

**ESCRITAS DISCENTES SOBRE O CURUZU A PARTIR DO
PROCESSO DE REFERENCIAÇÃO DE OBJETOS DE DISCURSO**

Memorial de Formação apresentado como Trabalho de Conclusão de Curso do Mestrado Profissional em Letras – Profletras – da Universidade Federal da Bahia como requisito para obtenção do título de Mestre em Letras.

Aprovado em 26 de abril de 2019.

BANCA EXAMINADORA

José Henrique de Freitas Santos – orientador _____
Pós-Doutor em Estudos Literários pela Obafemi Awolowo University (Ile-Ife, Nigéria).
Universidade Federal da Bahia.

Denise Carrascosa Franca _____
Doutora em Crítica Literária e Cultural pela Universidade Federal da Bahia.

Alvanita Almeida Santos _____
Doutora em Letras e Linguística pela Universidade Federal da Bahia.

À minha mãe, Eurídice Pereira de Jesus, e
a meu pai Fernando Ramos Jesus (*in
memorian*), que me iluminam os meus
passos aonde quer que eu vá.

AGRADECIMENTOS

A minha caminhada é ainda, por demais, árdua por entender que sempre terei o que aprender nesta minha vida como pessoa e profissional. Aprender com os desafios que surgem a cada dia. Aprender com cada pessoa que me faz ver através de outro olhar e compreender que sempre serei um ser em plena formação é reconhecer o meu crescimento como educador, amigo, parente e ter consciência de que eu me construo no mundo e nas pessoas.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001 - This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Finance Code 001 - e, portanto, tenho muito a agradecer esta instituição.

Agradeço às energias positivas que foram emanadas de várias religiões.

Agradeço ao orientador Prof. Dr. José Henrique de Freitas Santos por contribuir com suas discussões e ideias as quais me fizeram refletir mais sobre outras epistemologias.

Agradeço à minha família: irmãos, filho e neto, que me acompanham, ainda que de longe, e torcem pelos meus sucessos na vida.

Agradeço à Jerusa Nascimento Nunes por ter me auxiliado nas lidas diárias.

Agradeço aos meus amigos Francisco Lima, José Carlos, Américo, Ednaldo Freitas e André pela energia que mandam para mim.

Agradeço aos colegas professores e funcionários do Colégio Tereza Conceição Menezes que entenderam a minha mudança de hábito e, em especial, ao diretor Jairo Costa que me deu apoio para que pudesse seguir na minha empreitada.

Agradeço aos colegas professores e funcionários da Escola Parque pela energia constante na minha luta.

Agradeço, de coração, à Ana Lúcia Cerqueira Ramos, irmã e amiga, por abrir os caminhos para que eu pudesse depois trilhá-los.

Agradeço aos colegas e amigos, Paulo, Luciana, Mércia Abreu e Antônio Máximo Abreu, pela alegria de sempre poder ensinar.

Agradeço imensamente aos professores do Curso do Profletras da UFBA por me mostrar que sempre devo “ouvir” o outro na minha lida diária.

Agradeço enormemente aos meus alunos pela aprendizagem que tenho todos os dias como educador e pela ideia de que sempre tenho que visitar as minhas práticas.

E, por fim (espero não ter esquecido de alguém!), aos meus colegas do Curso do Profletras da UFBA cuja convivência de dois anos me fez ver outros mundos e que eu pudesse fazer outras leituras (em especial aos colegas: Edmário, Antônio Lourival, Louise, Fernanda Ventapane, Fernanda Eveline e Milena pelas aulas extraclases que tivemos como processo de formação).

Sempre serei grato às pessoas que me fizeram ver como pessoa e ver o outro como sujeito a ser respeitado, portanto muita luz a todos e todas as pessoas que me constroem!

RESUMO

Este trabalho acadêmico consiste num memorial de formação em que o mestrando analisa, reflexivamente, a sua vida intelectual-profissional e também, *pari passu*, promove uma intervenção, entre a segunda e terceira unidades finais do ano de 2018, a estudantes de uma turma do 6º ano do Ensino Fundamental – Anos Finais -, oriundos de uma escola do bairro Curuzu, em Salvador/Ba. Essa intervenção tem como objetivo, primeiro, instrumentalizar os alunos sobre epistemologia negro-africana mediante temáticas propostas na Lei 10.639/03 sobre o estudo da África e das contribuições significativas provenientes da diáspora do povo desse continente, a fim de ressignificar o olhar do(a)s aluno(a)s e, conseqüentemente, associar essas leituras ao contexto territorial dele(a)s e depois mostrar como essas leituras podem servir como elementos formadores de ponto de vista para a construção e reconstrução de *Objetos de Discurso* como mecanismo de *Referenciação* na escrita e reescrita textual desses alunos segundo propostas de Ingedore Koch, Suzane Leite Cortez, Irandé Antunes e Vanda Maria Elias que corroboram com concepções de Mondada e Dubois. O atual trabalho estabelece-se como uma pesquisa de perspectiva qualitativa - de cunho etnográfico -, e com características de pesquisa-ação (participação) embasada em concepções teórico-metodológicas: de língua, texto e sujeito numa visão sócio-cognitivo-interacional de Koch (2011) e Marcuschi (2008), de pesquisa-ação de Thiollent (1998), de Referenciação Cortez e Koch (2013), Koch (2011), e Antunes (2010), dos letramentos de Angela Kleiman (1995), de Letramento de Reexistência de Ana Lúcia Silva Souza, de Letramentos Múltiplos de Roxane Rojo, de Identidade de Stuart Hall (2014), de Memórias Autobiográficas de Passegi (2010), de epistemologia negra de Muniz Sodré (2017), Nilma Lino Gomes (2017), de estratégias de leitura de Isabel Solé (1998) e de outros. O atual trabalho, que está chancelado à linha de pesquisa Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes, vincula-se ao Programa Proletras – Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal da Bahia (UFBA).

Palavras-Chave: Território do Curuzu. Mecanismo de Referenciação. Epistemologia negra. Objetos de Discurso. Reescrita textual.

ABSTRACT

This academic work consists of a training memorial in which the Master examines his intellectual-professional life reflexively and also, *pari passu*, promotes an intervention, between the second and third final units of the year 2018, to students of a class of the 6th year of Elementary School - Final Years -, from a school in the neighborhood Curuzu, in Salvador / Ba. The purpose of this intervention is to make the students of Black African epistemology instrumental in the themes proposed in Law 10.639 / 03 on the study of Africa and the significant contributions coming from the diaspora of the people of that continent in order to re-signify the) if the student is to associate these readings with his territorial context (a) and then to show how these readings can serve as point-of-view elements for the construction and reconstruction of Speech Objects as a mechanism of Referenciation in writing and textual rewriting of these students according to proposals of Ingedore Koch, Suzane Leite Cortez, Irandé Antunes and Vanda Maria Elias that corroborate with conceptions of Mondada and Dubois. The present work establishes itself as a research of qualitative perspective - of ethnographic character, and with characteristics of action research (participation) based on theoretical-methodological conceptions: of language, text and subject in a socio-cognitive-interactional vision of Koch (2011) and Marcuschi (2008), Thiollent (1998), Cortez and Koch (2013), Koch (2011), Antunes (2010), Angela Kleiman (1995), Literacy of Reexistence of Ana Lúcia Silva Souza, of Multiple Literacies of Roxane Rojo, of Identity of Stuart Hall (2014), of Autobiographical Memories of Passegi (2010), of black epistemology of Muniz Sodré (2017), Nilma Lino Gomes (2017), of reading strategies of Isabel Solé (1998) and others. The present work, which is chancelado to the research line Reading and Textual Production: social diversity and teaching practices, is linked to the Profletras Program - Professional Master's Degree in Letters of the Federal University of Bahia (UFBA).

Keywords: Territory of Curuzu. Mechanism of Referenciation. Black epistemology. Speech Objects. Textual rewriting.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figuras

Figura 1- Atividade da aluna B.T. sobre a Aluna C.N.	85
Figura 2 - Atividade do aluno I.R. sobre o aluno R.L.	85
Figura 3 - - Atividade produzida pelo aluno R.L.	90
Figura 4 - Atividade produzida pelo aluno A.R.	90
Figura 5 - Atividade produzida pelo aluno C.Q.	91
Figura 6 - Atividade produzida pela aluna N.L.	91
Figura 7 - Atividade da aluna B.Z.	92
Figura 8 - Atividade produzida pelo aluno J.N.	95
Figura 9 - Atividade produzida pelo aluno I.L.	96
Figura 10 - Palestra do prof.: Dr. Márcio Sales.	100
Figura 11 - Exemplo 01: Aluno A4	118
Figura 12 - Exemplo 02: Aluno A8	119
Figura 13 - Exemplo 03: Aluno A22	119
Figura 14 - Exemplo 05: Aluno A9	120
Figura 15 - Exemplo 04: Aluno A25	120
Figura 16 - Exemplo 07: Aluno A24	121
Figura 17 - Exemplo 06: Aluno A16	121
Figura 18 - Exemplo 08: Aluno A29	122
Figura 19 - Imagem da apresentação da atividade no quadro branco	125
Figura 20 - Exemplo 01: Aluno A4	126
Figura 21 - Exemplo 02: Aluno A8	127
Figura 22 - Exemplo 03: Aluno A9	127
Figura 23 - Exemplo 04: Aluno A18	128
Figura 24 - Exemplo 05: Aluno A23	128
Figura 25 - Exemplo 06: Aluno A25	129
Figura 26 - Exemplo 01: Aluno A15	132
Figura 27 - Exemplo 02: A18.	133
Figura 28 - Imagem 03: A24	133
Figura 29 - Imagem 04: A25	134
Figura 30 - Imagem 05: A29	134
Figura 31 - Imagem 06: A9	135
Figura 32 - Imagem 07: A2	135
Figura 33 - Exemplo 01: A16.	141
Figura 34 - Exemplo 02: A25.	141
Figura 35 - Exemplo 03: A4.	142
Figura 36 - Exposição sobre o projeto da terceira unidade e projeto de intervenção.	145
Figura 37 - Oficina de forro de caixas.	149
Figura 38 - Oficina de forro de caixas.	149
Figura 39 - Conclusão do forro das caixas.	152
Figura 40 - Conclusão das colagens dos textos e imagens.	152
Figura 41 - Preparação do cartaz	152
Figura 42 - Preparação do cartaz	152
Figura 43 - Preparação das caixas para a construção de varal.	153

Figura 44 - Corredor com o mural e o varal	153
Figura 45 - Preparação do varal. Imagem	153
Figura 46 - Apresentação de capoeira.....	153
Figura 47 - Atividade de intervenção	162
Figura 48 - Aluno A4 (escrita).....	163
Figura 49 - Aluno A4 (reescrita).....	165
Figura 50 - Aluno A8 (escrita).....	166
Figura 51 - Aluno A8 (reescrita).....	167
Figura 52 - Aluno A9 (escrita).....	168
Figura 53 - Aluno A9 (reescrita).....	169
Figura 54 - Aluno A15 (escrita).....	170
Figura 55 - Aluno A15 (reescrita)	171
Figura 56 - Aluno A18 (escrita).....	172
Figura 57 - Aluno A18 (reescrita)	172
Figura 58 - Aluno A22 (escrita).....	173
Figura 59 - Aluno A22 (reescrita)	174
Figura 60 - Aluno A24 (escrita).....	175
Figura 61 - Aluno A24 (reescrita)	176
Figura 62 - Aluno A23 (escrita).....	177
Figura 64 - Aluno A25 (reescrita)	178
Figura 63 - Aluno A25 (escrita).....	178
Figura 65 - Aluno A29 (escrita).....	179
Figura 66 - Aluno A29 (escrita).....	179
Figura 67 - Aluno A29 (reescrita)	180
Figura 68 - Aluno A2 (escrita).....	181
Figura 69 - Aluno A2 (reescrita).....	182
Figura 70 - Aluno A16 (escrita).....	183
Figura 71 - Aluno A16 (reescrita)	183

Gráficos

Gráfico 1 - Sexo/Gênero.....	108
Gráfico 2- Gráfico 2 - Raça/Etnia.....	109
Gráfico 3 - Faixa Etária	111
Gráfico 4 - Reprovação na mesma série.....	111
Gráfico 5 - Trabalho.....	113

Quadro

Quadro 1 - Quadro das características que envolveram os alunos	106
--	-----

LISTA DE ABBREVIATURAS E SIGLAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CECR	Colégio Estadual Carneiro Ribeiro
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia
CENPEC Comunitária	Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação
CIEAT	Centro Integrado de Educação Anísio Teixeira
CONSED	Conselho Nacional dos Secretários de Educação
EF	Ensino Fundamental
EM	Ensino Médio
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ETFBA	Escola Técnica Federal da Bahia
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDHM	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
IFBA	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia
INEP Teixeira	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio
PDV	Ponto de Vista
PPP	Projeto Político pedagógico
PROFLETRAS	Programas de Mestrado Profissional em Letras
TIC	Tecnologia da Informação e Comunicação
UCSAL	Universidade Católica do Salvador
UFBA	Universidade federal da Bahia
UNDIME	União dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO Cultura	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 APRENDENDO A APRENDER SER PROFESSOR	20
2.1 AS PRIMEIRAS FORMAÇÕES	21
2.2 AS PRIMEIRAS PRÁTICAS DE ENSINO	31
2.3 CONSOLIDANDO A FORMA DE ENSINAR.....	36
2.4 PERCEPÇÃO DA IMPORTÂNCIA DAS PRÁTICAS DE ENSINO E DE ESTUDO DE OUTRAS EPISTEMOLOGIAS.....	42
3 CURUZU: BAIRRO OU UM LUGAR DE RESISTÊNCIA E DE REEXISTÊNCIA?	46
3.1 UM POUCO DE HISTÓRIA	46
3.2 CURUZU E A IDEIA DE “BAIRRO”	47
3.3 CURUZU: OUTROS OLHARES MAIS SIGNIFICATIVOS	50
3.4 ILÊ AIYÊ: UMA ENTIDADE-RESILIÊNCIA LOCAL	53
4 ALGUMAS ANÁLISES, INCLINAÇÕES E DECISÕES PARA A CONSTRUÇÃO DO PROCESSO INTERVENTIVO	57
4.1 A ESCOLA: ENTRE O LINK E A LACUNA	57
4.2 OS (DESA)FIOS DO LIVRO DIDÁTICO	60
4.3 A LEI 10.639/03	64
4.4 O MECANISMO DE REFERENCIAÇÃO COMO OBJETOS DE DISCURSO	67
5 INTERVENÇÃO: UM CONTINNUM ENTRE LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL	69
5.1 CRITÉRIOS DE ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO	72
5.2 AS ETAPAS E ESTRATÉGIAS	75
5.3 ALGUMAS AÇÕES PRÁTICAS DA FASE INICIAL.....	79
5.4 UM EVENTO IMPORTANTE COMO CONTRIBUIÇÃO DO PROCESSO DE INTERVENÇÃO	98
5.5 CONSOLIDAÇÃO DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO	101
5.5.1 Oficina 1.....	102
5.5.2 Projeto Integrador	136
5.5.3 Oficina 2.....	139
5.5.4 Projeto da escola X Projeto de intervenção - simbioses.....	144
5.5.5 Oficina 03.....	148
5.5.6 Oficina 04.....	156
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	185
REFERÊNCIAS	197
APÊNDICE A	203
APÊNDICE B	205
APÊNDICE C	211
APÊNDICE D.....	214
APÊNDICE E	225
APÊNDICE F	228
APÊNDICE G.....	228
APÊNDICE H.....	228
ANEXO A.....	228
ANEXO B.....	228
ANEXO C.....	228

1 INTRODUÇÃO

A Educação deveria estar entre um dos princípios fundamentais de qualquer sociedade, já que ela deveria ter o objetivo de formar o ser humano de maneira holística e respeitando a diversidade de conhecimentos, de ideologias, de culturas, de etnias, de histórias existentes das mais variadas sociedades. Entretanto a maneira como algumas sociedades conduzem a Educação, principalmente a brasileira, negando ou baseando-se apenas em uma forma unilateralizada do pensar ocidental, mostra que esses grupos estão longe de acatar os variados pensamentos que fazem parte de um mundo plural recheado de diversas identidades, pois a forma de negar outras culturas e epistemologias por essas sociedades excludentes, estrutura-se por interesses os quais seguem uma linha hegemônica do pensar meramente dominante. No Brasil, o estudo da língua materna, por exemplo, nos últimos anos, ainda vem obedecendo algumas convicções e ideologias cristalizadas de ensino que privilegiam padrões e arranjos de uma sociedade ocidental de hegemonia branca. Uma sociedade forjada no controle social através de mecanismos e ações que os direcionam para somente um olhar e isso é visto, por exemplo, na formação acadêmica dos professores; na criação dos currículos escolares; na produção e escolha dos livros didáticos que respondem a interesses únicos de um pensar eurocentrado e isso provocou e ainda provoca, na nossa sociedade, um direcionamento intencionalizado que ratifica as volições desses grupos hegemônicos. Essa postura opressora, nos moldes da sociedade atual, deve ser repaginada para uma outra configuração de educação que considere as multiplicidades de concepções mais universalizadas. Segundo Muniz Sodré, ao se referir, por exemplo, a uma educação no Hemisfério Sul, ele diz que

O tempo educacional é o da descolonização, portanto, tempo de algo como a 'reeducação' ou a reinvenção dos sistemas de ensino com vistas à diversidade simbólica entrevista na dissolução das grandes explicações monoculturalistas do mundo. (SODRÉ, 2012, p. 15).

A ideia de “reeducação” proposta por Sodré parece-me plausível, já que, por exemplo, para um professor que teve sua formação, há tempos, pautada em ideias propostas por grupos hegemônicos, por ora presas a somente um pensar ocidentalizado, é difícil não se deixar contaminar por essas ideologias e, dessa

maneira, é importante que ele reconheça essa postura e se conscientize de uma nova reformulação de seus pensamentos e ações. Tiro isso por mim, pois como um profissional formado, há mais de vinte anos na área de Língua Portuguesa, segui, por vezes, muitas contribuições dessa hegemonia ocidental através das leituras e produções de textos as quais eu fui construindo no meu caminho e depois repassando para os meus alunos do mesmo jeito que eu aprendera, sem considerar o que o aluno conhecia ou trazia como contribuição. A escolha dos textos fragmentados dos livros didáticos que, em sua maioria, apenas apresentam os cânones da literatura nacional e mundial e quase sem nenhuma ligação com a realidade do aluno ou com outras leituras que o interessariam; a produção textual sem alguma função social ou pessoal, ou que não aproveite a cultura local em que o aluno está envolvido; a compreensão de texto somente como pretexto para a análise gramatical tudo isso fazia parte das minhas ações como professor, outrora, sem que eu entendesse a realidade da qual eu fazia parte, nem da qual fazia parte os meus alunos; contudo se eu quisesse ressignificar isso, eu teria que procurar formas de sair desse lugar de conforto induzido no qual eu me mantinha, porque senão eu continuaria a reproduzir as mesmas ideias cristalizadas advindas do pensamento eurocentrado. Dessa forma, eu tinha que reconstruir a minha maneira de lidar comigo mesmo como professor – entendendo a minha desenvoltura no tempo e reconhecendo-a como passível de transformação profissional, intelectual, epistemológica - e também de lidar com o meu aluno – entendendo e respeitando limites e idiosincrasias formadoras desses sujeitos. Portanto, indagações tais quais: O que devo ensinar para os alunos baseado nos conceitos e recursos dos quais disponho? Como dar significado ao que o aluno lê e escreve entendendo o seu contexto? Como não somente criticar ou admoestar os alunos em relação ao que eles produzem, gostam ou leem? Por que não fazer com que os alunos percebessem o texto como um lugar de participação deles de construção e reconstrução de discurso? Por que não apresentar outras leituras e temas que tragam discussões e/ou desconstruam a visão de sociedades negadas e ofuscadas pelas ideologias eurocêntricas? Precisavam ser entendidas e reconsideradas à luz de novas perspectivas que as desconstruíssem e as reorientassem o pensar exclusivamente linear ocidentalizado, primeiro para mim, a fim de que eu pudesse proceder com os alunos.

Partindo dessas considerações a respeito de uma mudança na maneira de eu pensar e lidar comigo mesmo como um profissional em Língua Portuguesa, como também de lidar com os alunos é que procuro sistematizar neste trabalho. Um trabalho que consiste num memorial de formação - gênero acadêmico característico do mestrado profissional em Letras da Universidade Federal da Bahia (UFBA), Profletras, cujo propósito é o de apresentar analiticamente as nossas memórias autobiográficas, fruto das nossas recordações como sujeitos histórico-transformacionais principalmente como profissional em educação; e também consiste numa proposição de práticas interventivas que ressignifiquem a maneira de ensinar a língua materna a alunos de escolas públicas a partir de práticas mais significativas no processo de ensino-aprendizagem. Portanto, o objetivo desse trabalho acadêmico é mostrar esses dois pontos: primeiro a minha autoanálise como profissional num processo diacrônico e em seguida a aplicação de intervenção, proposta por mim, a alunos de uma turma de 6º. Ano do Ensino Fundamental na leitura e, principalmente, na escrita.

Este memorial de formação autobiográfico e autoanalítico, portanto, representa; em primeiro plano, para mim como pesquisador-docente, meu reconhecimento sobre partes significantes de minha vida, as quais dizem respeito às minhas minudências constitutivas, como também reestruturações minhas das práticas didático-pedagógicas a partir de releituras dos conhecimentos atuais como fases significativas de educador. E esse processo deve funcionar como mudança da minha postura e, conseqüentemente, funcionar como forma de mediar as ações didático-pedagógicas com os alunos.

Neste trabalho, que é um instrumento de formação e de prerrogativa institucional, ponho-me, primeiro, a autoanalisar-me através de uma narrativa autobiográfica cujas memórias descrevem nuances transformacionais que percorreram a minha história como ações graduais. Mesmo esse gênero tendo que fazer parte de uma reivindicação acadêmica, ele possibilita que eu entenda e reconheça, até hoje, a minha constituição como um educador e isso me faz ter a percepção entre mim e o mundo. Mesmo porque segundo Maria da Conceição Passegi,

O memorial autobiográfico é uma escrita institucional na qual a pessoa que escreve faz uma reflexão crítica sobre os fatos que marcaram sua formação intelectual e/ou sua trajetória profissional, com o objetivo de situar-se no momento atual de sua carreira e projetar-se em devir. (PASSEGI, 2010, p.21).

Daí este material deve proceder como um instrumento que desvele as minhas memórias a ponto de resignificá-las, já que

A memória opera com grande liberdade escolhendo acontecimentos no espaço e no tempo, não arbitrariamente, mas porque se relacionam através de índices comuns. São configurações mais intensas quando sobre elas incide o brilho de um significado coletivo. (BOSI, 2003, p. 11).

Essa concepção de Ecléa Bosi corrobora com as escolhas as quais fazemos para nos conhecermos através das nossas reminiscências. Essa “liberdade” de escolhas de elementos e de ações que nos constroem, idiossincriticamente, fomentadas nas nossas relações com nós mesmos e com o mundo do qual fazemos parte, coadunam com nosso olhar de “extimidade” (*extimté*) - expressão empregada por Jacques Lacan recuperada do termo de Albert Thibaudet - a fim de “indicar como o ‘eu’ íntimo também se define através da relação com o exterior (com o ‘outro’) que está em nós, e fora de nós”. (BARBALATO, 2014, p. 28)

Tal entendimento tem uma relevância inexorável, para mim, como formadora de identidade, já que é através de minhas lembranças que me constituo como sujeito envolto nas minhas escolhas das importâncias históricas e também nas minhas redes de relações sociais – comigo mesmo e com o outro que me edifica –; portanto, isso leva a uma autoconsciência sobre a minha construção, cujo processo se faz paulatino, porém evolutivo como professor de ensino de língua materna, mesmo que algumas práticas pareçam tardias pelo desconhecimento de novas ideologias acadêmica, ainda assim se põe aberta às mudanças que venham atualizar essas práticas.

A observação de mim em mim mesmo, depois de ser provocado e estimulado a atualizar-me no curso do Profletras, trouxe-me uma consciência autorreflexiva e crítica. Essa percepção, como profissional em Língua Portuguesa, numa consciência cronológica e cognitiva, fez-me ver, de certa forma, como num olhar de Paulo Freire, em relação às nossas práticas como educador quando diz que “A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer” (FREIRE, 2011, p. 39). Isso rechaça o quão precisamos nos conhecer nas nossas práticas, apoiando-nos em compreensões de variados conhecimentos, técnicas e estratégias que devem nos encaminhar para um posicionamento cíclico de nos retroalimentarmos sempre, configurando-nos como verdadeiros educadores numa relação dialética com nós mesmos e com o outro.

Esse olhar “monitorado” para mim mesmo passa, a partir desse novo viés acadêmico, a ter um papel de autorreconhecimento e de autorreformulação da minha práxis pedagógica, já que, a priori, a minha verve de educador esteve vinculada a um panorama unilateral de ideologia e de seus desdobramentos. Essa postura repousou-se, por muito tempo, na leitura de mundo que eu (presumo que uma grande parte) tinha – e até pouco tempo tive – e como eu via esse mundo, pensado para uma sociedade organizada, até pouco tempo, meramente sobre a égide de uma visão dominante e hegemônica euro-norte-americana. Isso era reproduzido na minha conduta como educador, contaminado por um desconhecimento epistêmico de educação, cuja crença daquilo que eu ensinava era conveniente e acabado em toda a sua essência sem uma relação dialética com outras concepções epistêmicas, com a qual a visão de mundo deveria comungar.

A consciência de um “deslocamento epistêmico” a qual Sodré (2017, p. 27) aborda, faz-se presente agora nessa minha nova transição acadêmica contrapondo a uma espécie de pseudo percepção que sempre tive - através de alguns laivos intuitivos - de outras *epistemes* no meu percurso profissional a partir das minhas experiências passadas. Essa percepção aparente era desenvolvida, talvez, por eu entender que deveria haver respeito aos vários conhecimentos, ainda que de forma superficial, como a dos indígenas e a dos negros - estes últimos concebidos numa visão estrita do panorama diaspórico. Essa minha visão estereotipada de outras ideologias, construída a partir do meu olhar, a priori, “inocente” e “ingênuo”, em que somente as formas de pensar estabeleciam-se numa conjuntura mundial forjadas, única e exclusivamente, no pensamento ocidental, agora passa ter um olhar mais cuidadoso e crítico.

Nessa minha nova fase de ver o mundo e, atrelado a ele, a educação, percebo a necessidade de desconstruir essa minha orientação, que outrora se fez muito amistosa e reprodutora das práticas e pensamentos hegemônicos ocidentais coercitivamente oriundos do pensamento do velho mundo. Autores como Muniz Sodré, Nilma Lino Gomes, Vanda Machado, Carlos Ailton da Conceição Silva, Boaventura de Sousa Santos, Ana Célia da Silva, José Henrique de Freitas Santos, Ana Lúcia Silva Souza, dentre outros abriram-me novos horizontes e a minha própria mente, antes obscuros, e me incitaram ao não conformismo do pensar, e também do pensar não somente por um viés, estritamente, “intencionalizado” hegemônico

eurocêntrico diluído nas formas históricas, culturais, econômicas, políticas e educacionais de concepções. Essa desconstrução representa uma forma de descolonização. Uma descolonização que, para o meu cabedal de atuações, remete-me, principalmente, para as questões educacionais, cujo o remonte e a minha reconstrução ideológica devem estar imbuídos de uma descontinuidade interior do meu pensar para a reestruturação desse meu pensar ressignificado. Um desconstruir, que na visão de Muniz Sodré, do ponto de vista da educação, por exemplo, consiste em libertá-la, ou emancipá-la, do “monismo ocidentalista” (SODRÉ, 2012), mesmo porque esse monismo

Reduz todas as possibilidades de saber e de enunciação da verdade à dinâmica cultural de um centro, bem sintetizado na expressão “pan-Europa”. Esse movimento traz consigo igualmente a descolonização da crítica, ou seja, a desconstrução da crença o intelectualista de que uma consciência crítica é apanágio exclusivo do letrado ou de que caberia a este último iluminar criticamente o Outro. (SODRÉ, 2012, p. 19).

A partir dessas ideias, percebo, portanto, hoje que a minha intuição, por muito tempo, não dava conta de entender – e confesso agora - essas outras formas do pensar como importantes para me formar como sujeito crítico. Depois, para que eu possa transmitir para os meus educandos também esse pensamento o qual deve fugir das ideias de um “monoculturalismo pan-europeu” (SODRÉ, 2012, p. 19).

Isso hoje, ao analisar as minhas formações, compreendo que houve uma transformação significativa, já que não exito em experimentar-me sempre como profissional no ensino da língua materna. Essa ebulição interacional entre mim e mim mesmo aparece como uma mudança de perspectiva e me coloca na expectativa de que devo analisar as minhas práticas de ensino de maneira refletiva a elementos, a abordagens e atores dos quais fazem parte do meu universo de educador a partir das mais diferentes influências. Entender a forma como ensino, a forma como relaciono concepções teóricas à minha *práxis*, a forma como compreendo ou refuto o novo na educação, por exemplo, é recorrer, algumas vezes, à concepção de Paulo Freire o qual afirma que

É próprio do pensar certo a disponibilidade ao risco, a aceitação do novo que não pode ser negado ou acolhido só porque é novo, assim como o critério de recusa ao velho não apenas cronológico. O velho que preserva sua validade ou que encarna uma tradição ou marca uma presença no tempo continua novo. (FREIRE, 2011, p. 36 – 37).

A forma como entendo e me relaciono com o mundo e os meus educandos consiste em eu estar conectado a mim mesmo e as minhas transformações a partir das dialéticas do pensar desse mundo, não intuitivamente, mas conscientemente de que sempre precisarei me visitar e, sempre que necessário, reconfigurar-me a partir das transformações da sociedade e dos indivíduos.

Este memorial representa, deste modo, as minhas verificações, no tempo, sobre a minha progressão como educador e também representa todo o processo que me influenciou nesse desenvolvimento. Reconhecer-me na história e nas transformações socioculturais, das quais fui sujeito constitutivo e constituinte, faz-me compreender a importância dessas transformações, mesmo porque foram elas que me deram subsídio para eu poder me entender como profissional na área de língua materna.

Em segundo plano, também como uma solicitação institucional do Proletras, este trabalho nos convida a propor uma análise interventiva mais incisiva a partir de observações, de compreensão e de resignificação de problemas existentes no ensino de língua portuguesa sob a perspectiva de leitura, interpretação e escrita de textos de alunos que cursam o Ensino Fundamental - EF. No meu caso, a turma escolhida para análise foi uma do 6º. Ano do Ensino Fundamental – Anos Finais do Colégio Estadual Tereza Conceição Menezes, localizado no Curuzu em Salvador, na Bahia. Alguns desses problemas referentes principalmente à leitura, por exemplo, serão analisados e trabalhados por mim com os estudantes à luz de estratégias que os façam perceberem a importância da construção de uma competência leitora (através de leituras prévias, de levantamento de hipóteses e de inferências, de compreensão global do tema e do texto e outros) como também estratégias de escrita que façam os alunos perceberem que a produção de textos deva tecer uma relação discursiva no próprio texto através de *objetos de discurso* (CORTEZ e KOCH, 2013, p. 09), quer dizer, o aluno deverá entender a confecção do texto não só como mero evento comunicativo ou como simples produto de escrita, mas também como um lugar onde ele pode construir e reconstruir o seu discurso. Essa intervenção estará vinculada a temáticas que abordem questões que levem o estudante a desconstruir um pensar único e exclusivamente hegemônico e monocultural da Europa e da América do Norte. Esse pensar que está visivelmente presente, por exemplo, nos livros didáticos e/ou outros textos confeccionados como maneiras exatas de ensino,

mas, entretanto, foge ao que é proposto, principalmente, na Lei 10.639/03. Dessa forma, a intervenção proposta por mim, em resumo, abarcará dois pontos principais: a leitura e a escrita. Primeiro, o ensino de estratégias de leitura através do estudo de temáticas concernentes à África e de seus desdobramentos para formação da história, cultura e educação brasileiras, por ora, ainda negligenciados pela maioria das escolas brasileiras. Isso mostra uma mudança pessoal minha na forma de ensinar a língua ao tratar a concepção de educação já por um viés mais descolonizado de um processo hegemônico europeu. Portanto, a intervenção a qual proponho, passa por uma mudança de hábitos – minha a partir de como conduzo os alunos e alunas para que alcancem essa compreensão, já que essa interferência deve ser ressignificada por nós, agentes do projeto. Assim a negação do negro na história deve ser percebida como construção histórica de um “racismo insidioso” (GOMES, 2017) e, dessa forma, deve ser repensada por nós como um processo de superação e emancipação social através do estudo de temas que reafirme essa concepção de emancipação; dessa maneira, o aluno deve enriquecer o seu repertório de mundo passando a ter uma visão mais críticas sobre esses temas.

Depois outro momento da intervenção é sobre a produção de texto a partir da construção de *objetos de discurso* como elemento cotextual de Referenciação a fim de que esse aluno construa e reconstrua, no próprio texto, dialogismos: *Autodialogismo* (CORTEZ e KOCH, 2013, p. 11) – próprio da sua interferência no objeto do discurso – ou *Heterodialogismo* (CORTEZ e KOCH, 2013, p. 11) – próprio da interferência “colhida” do objeto do discurso proveniente de outro sujeito.

Além do processo de intervenção focar na leitura e na escrita dos alunos, esse processo também surge da necessidade de compreender e circunscrever qualquer comportamento de hostilidade dos alunos em sala de aula em relação aos seus semelhantes, já que alguns procedem de maneira extremamente conflituosa, muitas vezes agredindo-se física e verbalmente. Segundo Ana Célia da Silva, essa postura provém de uma autorrejeição por parte da maioria dos alunos os quais se inserem como negros, como pobres e como marginalizados. Daí essa autorrejeição flui, na escola, em forma de bullying, porque, segundo Silva (2010, p. 17) isso, “Não é nada mais que nosso velho preconceito, discriminação e exclusão dos nossos “outros”, porque ainda não aprendemos que eles não são desiguais, são apenas diferentes”.

Silva (2010, p. 21) afirma que isso faz com que a vítima que sofre desse preconceito, caso o internalize, possa autorrejeitar-se e rejeitar os que se assemelham a ele. E também assevera que isso acontece desde cedo na escola.

As crianças negras ainda na educação infantil iniciam o processo de autorrejeição do seu fenótipo enquanto as crianças brancas ou assemelhadas a branca iniciam o processo de rejeição do outro diferente pela internalização de estereótipos inferiorizantes (SILVA, 2010, p. 15).

Portanto adiro a ideia de que alunos e alunas arrolados para o processo interventivo compreendam aquilo que, de fato, deva ser desconstruído historicamente a partir do estereótipo inferiorizado do negro. Essa desconstrução deve ser desenvolvida, de fato, através de leituras sobre histórias e temas, como também produção de texto que busquem fazer como que os alunos e alunas dessa turma do 6º. Ano do Ensino fundamental – Anos Finais – possam perceber, ainda que inicialmente, valores importantes que foram renegados ao povo negro.

Dessa maneira, a partir de sequências de estudos e produções textuais, os alunos e alunas - sob um olhar mais incisivo e crítico mediante desconstrução das perspectivas colonialistas -, devem conscientizar-se da importância dessas ações como transformadoras de saberes. E pressuponho, sobretudo, que essa conscientização deva acontecer, sistematicamente, na escola corroborando com o que diz Nilma Lino Gomes sobre ela: “é socialmente responsável pela transmissão e socialização do conhecimento” (GOMES, 2017. P. 53). Porém essa instituição deve fomentar as várias leituras de mundo a partir de vários olhares das sociedades para que apenas não reproduza interesses unilaterais cujos objetivos estejam impregnados somente numa ideologia dominante a qual rejeita todas as outras formas de pensar que não sejam condizentes com as da classe hegemônicas brancas. Mecanismos como o currículo escolar, por exemplo, que é um dos instrumentos de controle social de grupos dominantes (SILVA, 1994, p. 41), pois essa ferramenta de alienação funciona como uma limitadora ideológica que confere concepções estagnadas e cristalizadas do querer ocidentalizado à sociedade, já que para esses grupos influentes ao se voltarem para o currículo como elemento ideológico de controle social, estabelece, a partir dele, os significados educacionais que esse instrumento expande, pois representa “o capital cultural hegemônico na sociedade, ou seja, a cultura da classe dominante” (SILVA, 1994, p. 42).

Portanto, mediante desconstrução dessas mazelas históricas é que este trabalho passa a mostrar através de novos estudos ou outros olhares para aquilo que não é visto, ou ainda para aquilo que deveria ser estudado por garantias legais (como as ações afirmativas conquistadas por lutas dos Movimentos Negros) no campo educacional, mas que todavia é invisibilizado como é o caso do estudo da África e dos africanos e as suas heranças históricas, culturais, étnicas, por exemplo, para a formação, não só do Brasil, como também do mundo.

Neste trabalho, portanto, busco compreender as minhas ações como educador, no tempo, e como essas ações vêm se construindo, reconstruindo-se e se renovando a cada dia. Ademais promovo a sistematização de uma intervenção com os alunos de uma turma do 6º. Ano do Ensino Fundamental – Anos Finais – com o intuito de fomentá-los a serem críticos sobre questões étnico-raciais. Este aluno que deve ser tratado e respeitado como um sujeito inserido num território, cujas marcas históricas precisam ser vistas como edificantes e não cristalizadas como negações.

2 APRENDENDO A APRENDER SER PROFESSOR

Por muito tempo, acreditei piamente nas formas de ensino, as quais me constituíram, como únicas e válidas para a minha formação como educador. Essa percepção, por ora, adveio de eu entender que somente um ensino baseado em currículos estanques e enraizados no pensamento hegemônico europeu e norte-americano não condizia plenamente para que eu entendesse a realidade dos alunos e alunas a partir de características históricas e culturais próprias. Essa constatação surge por eu passar a compreender que a minha formação escolar e acadêmica, por um bom tempo, esteve sob essa égide do pensamento unilateral epistemológico eurocêntrico que, segundo Muniz Sodré, vem de uma “construção interessada” (SODRÉ, 2017, p. 08) o qual influenciou no processo de ensino-aprendizagem do qual fiz parte. Essa revirada na consciência, mais precisamente, veio quando passei a entender, por meio de estudos recentes no curso do mestrado profissional (Profletras) da UFBA - responsável por uma capacitação que me fez enxergar o quanto do que eu tinha aprendido como estudante e, posteriormente, transmitido como profissional no ensino da Língua Portuguesa por tanto tempo - ainda precisava ser ressignificado (e muito!).

Para tanto, passei a entender, aos poucos, que deveria haver em mim uma desconstrução da maneira como eu pensava a língua e o mundo através de uma autorreflexão que suscitasse um olhar autocrítico sobre mim mesmo e minha *práxis*, já que o meu foco principal como educador sempre foi o aluno e as suas idiossincrasias, importante no processo de ensino-aprendizagem. Logo, tenho que compreendê-lo como tal; uma vez que nós, educadores, segundo Paulo Freire, temos “uma responsabilidade ética no exercício de nossa tarefa docente” (FREIRE, 2011, p. 17), já que “ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem *formar* é uma ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. (FREIRE, 2011, p. 25).

Isso não foi fácil - e confesso - ainda não é. Mudar anos de conduta profissional, de configurações de pensamento, de metodologia, de outras compreensões epistemológicas, dentre muitos outros; é extremamente desafiador,

portanto, requereu e requer muito de mim como educador atento para que a minha *práxis* seja bem desenvolvida.

Apesar de compreender hoje muito a minha reestruturação como profissional no ensino de língua materna, tenho sempre que me automonitorar para “não cair em tentação” em relação às minhas práticas didático-pedagógicas ultrapassadas e intencionais do ponto de vista ideológico e metodológico.

Para se entender hoje essa minha autorreflexão na forma de lidar com o ensino da Língua Portuguesa e de, efetivamente, poder sistematizá-la com o aluno reconhecendo integralmente esse aluno; é preciso voltar no tempo e analisar, *a priori*, a minha postura e formação como aprendente e como aquilo que eu aprendi pôde me tornar, posteriormente, um profissional. Portanto, falar da minha prática docente hoje é, primeiro, poder entender uma trajetória de vida galgada em várias nuances de leituras e de letramentos aos quais eu pude associar às minhas relações de interação social com o mundo que me constitui como sujeito.

2.1 As Primeiras Formações

Na primeira metade dos anos de 1970, os meus primeiros contatos com o mundo e com a sociedade, os quais começaram a “preencher” a minha cabeça incipiente, ainda não me levaram a qualquer posição crítica sobre mim e a minha formação como ser integrante de um grupo social, “rejeitado” há tempos, pelos sistema político e econômico vigente na época (e não muito diferente hoje), nem tampouco sobre minhas relações sobre as ideologias hegemônicas que vigoravam - e que até hoje, em pleno século XXI, ainda insistem em construir uma visão mascarada da sociedade como concepções solitárias de verdades.

Toda essa concepção ainda não era compreendida por mim como importante e definidora das posições de poderes estabelecidos na sociedade. A minha condição de integrante duma família de descendência “negro-mestiça” (SILVA, 2016, p. 22), constituída por pai e mãe oriundos de cidades interioranas da Bahia, cuja estrutura socioeconômica deficitária forçava-os a procurarem os grandes centros urbanos para que pudessem se firmar, e nesses locais constituírem suas famílias; não era compreendida ainda por mim como uma posição excludente e isso não passava então

por minha cabeça como elementos significantes que marcavam as relações de poder na sociedade na qual vivíamos.

O advento de meu pai e de minha mãe para Salvador mostrou que o fluxo migratório, extremamente cruel e excludente, entretanto uma conjuntura normal na época, era recorrente de problemas que afetavam algumas pequenas cidades distantes da capital, dentre elas: o da concentração de recursos econômicos nas mãos de uma elite nos grandes centros urbanos, o que forçava a desestruturação de famílias, e grupos sociais, em sua maioria negros, que passavam a buscar esses recursos nas metrópoles. A maioria desses grupos, do qual meus pais fizeram parte, foram invisibilizados por esse processo, mesmo buscando artifícios de sobrevivências. É o que Souza (2011, p.41) aponta: “silenciado, mas não passivo, permanece trabalhando nos espaços às margens”, e, portanto, estabeleciam-se e acomodavam-se à margem dos grandes centros “obedecendo” a estruturação imposta pelo sistema político-econômico em vigor - no nosso caso: o regime sob uma ditadura militar que ainda era latente nos anos de 1970 e meados dos anos de 1980 no Brasil. Então essa diáspora, provocada por fatores, principalmente, econômicos, fez com que meus pais se firmassem em um bairro popular cuja estrutura propunha o elementar para que constituíssemos nossas condições de sobrevivência econômica e, já acomodados nesse território, aos poucos, fomos fortalecendo nosso desenvolvimento nas relações sociais e culturais locais.

As condições financeiras da minha família somente nos possibilitavam suprir as necessidades básicas de alimentação, moradia e lazer. A educação escolar, nós, os filhos, tivemos que cursar em instituições públicas de ensino, já que, para nossos pais, manter toda a prole em escolas particulares seria inviável pelo alto custo. Mesmo assim, nossos estudos eram exigências prioritárias; principalmente, de minha mãe, talvez por entender que o acesso dela e de meu pai à educação fora precário ou quase inexistente em suas terras de origem e que, portanto, caso tivéssemos a mesma situação deles, isso poderia também atrapalhar nossa formação.

Minha mãe não queria para os filhos dela a ausência de uma educação formal, pois isso poderia levar-nos a possíveis consequências futuras como a maioria das famílias das classes populares. Lembro-me de ela sempre nos falar: “sejam negros, mas sejam honestos e estudem [...]!”. Aquela frase, na época, soava como um misto

de incompreensão e obediência; porque para nós, filhos, não entendíamos ainda os preconceitos sobre o negro. Não compreendíamos como o racismo poderia nos afetar diretamente ou indiretamente e, portanto, obedecíamos a postura de uma mãe. Ouvíamos a voz de uma pessoa de confiança e que queria o nosso bem. Para ela, entendia que somente a educação dar-nos-ia “um norte”; porque, segundo suas concepções, somente os estudos poderiam nos possibilitar uma ascensão profissional diferente daquela em que meu pai - pequeno comerciante - e ela - dona de casa - tiveram. Então para a minha mãe, a visão dela sobre nossa participação na vida escolar seria importante para nós, filhos de pais negros e oriundos do interior do estado, como uma espécie de “salvação” daquilo que ela e meu pai foram, pois para ela e algumas outras poucas famílias “a escolarização era vista, por parte da população negra, em especial nas cidades, como possibilidade de ascensão social e profissional.” (SOUZA, 2011, p. 38). Portanto, ela compreendia que tanto ela, quanto meu pai tinha que fazer o esforço para nos manter na escola. Porém, meu pai, um pouco averso a isso, talvez por sua formação toda pautada na agricultura sem poder estudar e atrelado a um machismo latente na época (já que, para ele, homens deveriam trabalhar e sustentar a casa) sempre atrelava a nossa formação escolar ao trabalho que deveríamos exercer - para ele, deveríamos “ajudá-lo” nos afazeres de seu comércio no contraturno escolar -, mesmo sendo crianças, o que parecia normal, no olhar dele (já que, quando criança, ele era obrigado a ajudar o pai dele quando criança), para que, pudéssemos contribuir com as economias da casa. A partir disso um fator importante prova a constituição da sociedade patriarcal e machista da época: a mulher como responsável em criar os filhos, ou melhor, dar uma atenção maior a eles, além de preocupar-se com todos os afazeres domésticos e também com o marido. E o homem ainda como mantenedor financeiro da casa. O que mostra como as relações eram pré-estabelecidas cruelmente, deixando uma sobrecarga estressante para as mulheres da época entre 1970 e meados da década de 1980. O exemplo de minha mãe mostra isso: ter que criar sete filhos, manter em ordem toda a casa e ainda ajudar no trabalho de meu pai com o fornecimento de comida, por exemplo, para ele e alguns funcionários dele.

Meu pai era um homem que herdou as atitudes dessa sociedade machista e nos tratava de forma severa pouco admitindo diálogos ou relações mais próximas conosco. Nós servíamos como ajudantes do seu comércio, pois para ele, filho deveria

estar trabalhando e isso ele reproduzia muitas vezes para nos dizer que fora criado assim pelo pai dele desde muito jovem. Ele era um homem que viveu para o trabalho, mesmo porque a pouca destreza que tinha em ler e a dificuldade em escrever não o eximia de ser um bom comerciante, mesmo produzindo rabiscos e garatujas, ele tentava se comunicar do seu jeito no comércio em que atuava. Naquelas conjunturas de concepções das teorias educacionais, era um semianalfabeto. Entretanto isso não o proibia de seguir na sua labuta diária: usava a oralidade, na maioria das vezes, para resolver algumas questões, escrevia quando necessário e sabia de cálculos matemáticos muito bem, o que não o limitava naquilo a que ele se propôs em exercer. Era, nas concepções atuais, um homem letrado naquilo que dominava como prática social. Porém, para Kleiman (2005, p. 14), “A alfabetização (em qualquer de seus sentidos) é inseparável do letramento. E ele era letrado, mas não alfabetizado o que dificultava em algumas ações do dia a dia, entretanto não o eximia de seu ofício

Visto que, em dada cultura, não há apenas um letramento, mas letramentos múltiplos associados aos vários domínios da vida, bem como diversidades de modos como os sujeitos tomam parte em eventos e situações nesses domínios, é relevante examinar, ainda que brevemente, os caminhos pelos quais esses sujeitos, situados em contextos específicos, membros de determinadas comunidades, se moveram no universo da escolaridade. (SOUZA, 2011, p. 42).

Presumo que esta situação de meu pai lhe conferia o entendimento de algumas práticas sociais o que, para ele, era o suficiente. Dessa forma,

O conhecimento da função do objeto cultural envolvido pode ser suficiente para o indivíduo ser considerado letrado. Em outras palavras, uma pessoa não-alfabetizada que conhece a função do bilhete, da carta, das etiquetas e dos rótulos de produtos participa, mesmo que de forma marginal, nas práticas letradas de sua comunidade e, por isso, é considerada letrada. (KLEIMAN, 2005, p.14)

A minha mãe produzia mais textos. Lidava com as tarefas domésticas: nas listas de compras, no preparo das receitas gastronômicas; lidava com o auxílio nas nossas atividades escolares e nas questões formais do ambiente escolar: matrícula, reuniões, compra de livros e outros; lidava com a produção de cartas: endereçadas aos parentes e amigos. A sua formação colegial (atual Ensino Fundamental - Anos Finais), a sua vivência como mulher negra em trabalhos domésticos, anteriores ao casamento com meu pai, e a sua participação em uma instituição religiosa tudo isso lhe facilitava no trato com a leitura e a escrita. A religião e a Bíblia, por exemplo, para ela servia como um letramento literário-religioso diário, pois antes de dormir lia sempre

alguma parte do “livro sagrado” - isso fazia dela uma leitora contumaz. Como consequência, colocava-nos como coadjuvantes dessas leituras. Às noites, ia nos apresentar as passagens heroicas dos personagens bíblicos e a fé que aqueles personagens nutriam por um messias e nos pedia para que também lêssemos. Tudo aquilo era encantador, principalmente, na voz dela como narradora. Aguçava o nosso imaginário¹. Às vezes, eram ricas, quando o propósito da leitura era de nos mostrar que havia histórias grandiosas no momento quando estávamos dispostos e preparados para aquela “aula”. Outras vezes, as leituras funcionavam como “castigo”, pois tinha o objetivo, de num determinado momento, no qual nós, os filhos, estávamos arredios - já que dormíamos amontoados em um quarto, o que dava a oportunidade de promover pequenas discussões e brigas - e ela propunha a leitura como retaliação (pressuponho!): às vezes era tenso, outras vezes cômicas, porque ríamos dos outros por um pequeno deslize na leitura.

Portanto, as primeiras histórias lidas e também as lembranças, ouvia-as de minha mãe. Outras vezes, as memórias orais, ouvia-as de meu pai. Este que contava os grandes “trunfos” de sua vida ou da sua região, mesmo sendo um lugar sofrido no sertão de onde viera, as histórias eram, para nós, divertidas e enriquecedoras, porque povoavam o nosso imaginário com essas narrativas. Outras vezes quando eu e meus irmãos viajavamos em férias para casa de parentes e tínhamos contatos com as histórias orais contadas por eles ou por seus vizinhos, era enriquecedor. Lembro-me de compartilhar histórias de cordel com meu tio avô – era muito interessante, pois mesmo sem saber ler, ele nos pedia que fôssemos os contadores das histórias e aquilo nos enchia de expectativa e nos deliciávamos por quase a noite toda. Portanto “peguei” o gosto pelas leituras. A partir disso, na vida escolar, quando nos foi oferecida a oportunidade da leitura, comecei a ler não só os livros paradidáticos escolhidos pela escola², mas também, proporcionalmente, a fazer outras leituras: revistas em quadrinho, palavras-cruzadas, dicionários etc.

¹ Termo que foi utilizado pelos estudos antropológico-literários para descrever o imenso repertório de imagens, símbolos e mitos que nós humanos utilizamos como fórmulas típicas de entender o mundo e as relações com as demais pessoas. Frequentemente os encontramos presentes no folclore e na literatura de todos os tempos. (COLOMER, 2017, p. 20).

² Os livros, em sua maioria, eram da Editora Ática incluindo as séries “Vagalume” e “Para gostar de ler”.

Outra característica importante e que marcava o lugar de onde meu pai veio – Irará, pequena cidade que dista uns 150 Km de Salvador - era o gosto musical do local. Ouvíamos, ao som da vitrola, os forrós, xaxados, baiões típicos daquela cultura sertaneja da época, em que os ícones como Luiz Gonzaga, Negão dos Oito Baixo, Trio Nordestino dentre muitos outros fizeram parte do nosso repertório. Esse gosto musical que pairava no nosso universo familiar formou uma parte da nossa identidade, entretanto não deixamos de ouvir outros gêneros da época que também ajudaram a nos identificar.

A minha ida e a de meus irmãos à escola no 1º. Grau (antigo Ensino Fundamental) – é o que eu me lembro - deu-se comum a muitas outras famílias que faziam parte do contexto socioeconômico como o nosso. A escola pública era o caminho de quase todos e comungava, na época dos primeiros anos do ensino primário, de um ensino feito através de cartilhas e tabuadas (“Caminho Suave” e “Ensino prático para aprender a ler”, por exemplo) – no caso da cartilha, havia a associação de imagens a letras e sílabas - evidente que era a conjuntura educacional da época (isso lá pelos idos de 1976) – mesmo assim, eu gostava de estar na escola, gostava dos colegas e das professoras, porque aquele universo me encantava, entretanto o formato coercitivo de ensino na “banca” (extraclasse e no contraturno) – que era uma espécie de “reforço” escolar no qual nossos pais nos colocavam para justificar uma suposta incompreensão em alguma competência nossa – comum na época, nos deprimia. Nessa “banca” sofriamos para aprender com uma orientadora que admoestava todos os alunos e nos castigava utilizando a palmatória para que nós respondêssemos atividades as quais deveríamos ter assimilado. Era um suplício!, pois tanto a estrutura física do lugar era precária quanto a forma de nos ensinar. Eu chorava para não ir, pois aquilo não me dava nenhum encanto. Era um ensino que nos impunha, através da coerção, a forma de sermos alfabetizados.

Portanto, o ensino era tradicional e pautado numa educação mecanicista, contrária, inclusive, ao pensamento de Paulo Freire na época que dizia

Para ser válida, toda educação, toda ação educativa deve necessariamente estar precedida de uma reflexão sobre o homem e de uma análise do meio de vida concreto do homem concreto a quem queremos educar (ou melhor dito: a quem queremos ajudar a educar-se). (FREIRE, 1979, p.19).

Era um ensino sem contextualização com as práticas sociais – sei que hoje isso mudou muito devido às novas concepções educacionais provenientes de mobilizações em vários setores da sociedade que influenciaram nas legislações educacionais, contudo ainda hoje muitas instituições se arrastam em promover um ensino que coloque o aluno como partícipe do processo.

Eu e meu irmão mais velho estudávamos próximos e íamos juntos às nossas escolas. Meus irmãos menores foram, aos poucos, sendo inseridos nas instituições de ensino. Minha mãe se desdobrava entre os afazeres domésticos e a atenção que tinha que dar a nós nos estudos. Meu pai tentava nos ajudar algumas vezes nas atividades escolares, - lembro-me de ter ouvido dele expressões como “*truxe*” ao invés de “*trouxe*” e fui desdenhado pela professora e colegas na escola, pois eu não entendia, na época, que os estudos da língua materna pautavam-se, em sua maioria, numa concepção de gramática normativa e que aquilo que meu pai tentava me passar era experiência comunicativa própria do lugar de onde veio. Eu não sabia na época e isso me marcou muito negativamente, porque eu sofrera uma espécie de “bullying linguístico”, porém hoje percebo que, segundo Marco Bagno,

Não existe *erro de português*. Todo falante nativo de uma língua é um falante plenamente competente dessa língua, capaz de discernir intuitivamente a *gramaticalidade* ou *agramaticalidade* de um enunciado, isto é, se um enunciado obedece ou não às regras de funcionamento da língua. (BAGNO, 2013, p.149).

Apesar de tudo isso, eu segui meus estudos sem traumas ou dificuldades que me impedissem prosseguir as minhas fases escolares. Já cursando a 5ª. Série do 1º. Grau na época (atual 6º. Ano do Ensino Fundamental – Anos Finais) e acostumado com o ambiente do bairro no qual morava e de ter passado uma parte importante de minha vida, a decisão de mudança de lá imposta por meu pai por questões de ampliação de seu comércio, deixou a mim e meus irmãos apreensivos, já que iríamos para um outro lugar o qual não conhecíamos e que poderia nos trazer a perda dos nossos laços identitários construídos naquela localidade. A mudança de casa, de escola, de série etc. parecia-nos um processo doloroso, porém desafiador. O desconhecimento do novo lugar nos deixava muito ansiosos e ao mesmo tempo na expectativa. A distância não era grande (aproximadamente 1,5 Km), mas nos parecia estar indo para uma outra cidade. A mudança foi inevitável.

Par quem estava adaptado a um bairro menor – Cidade Nova – e suas idiossincrasias, mudar-se para outro quase três vezes maior causou-nos expectativa grande. O novo bairro – Liberdade³ ou “popular *Linha 8*, uma antiga referência à linha de bonde que existia há alguns anos atrás [...]” com “uma área de aproximadamente 190 hectares [...] e “abrange as localidades conhecidas como Soledade, Lapinha, Sieiro [...] Curuzu [...]” (SILVA, 2016, p. 84) – mostrou-me um outro mundo e mudou as nossas vidas. Era maior, com mais recursos e, além disso tudo, tinha uma propriedade ainda mais marcante: Era predominantemente um bairro com características oriundas da herança negro-diaspórica africana (população, instituições, manifestações e outros). Para Carlos Ailton Silva

No caso da Liberdade, o trânsito evidencia conectividade entre cenários que por sua vez intercambializam indivíduos, coisas e principalmente as formas de percepções de mundo que, de alguma maneira, constitui o *ethos* do lugar. (SILVA, 2016, p. 86-87).

Essa peculiaridade fascinou a mim quando passei a ter contato com a diversidade de cores, sabores, sons que formavam o bairro: vindos da Feira do Japão, vindos das ruas, vindos do carnaval do bairro, enfim, passei a ver e a fazer parte desse universo; apesar de eu ainda não ter me dado conta das lutas do Movimento Negro por busca de ações afirmativas para minorar o racismo e preconceito do povo negro. Eu ainda não tinha a dimensão disso e, portanto, a minha conscientização era parca embora eu sempre valorizasse as heranças negro-diaspóricas formadora dessas características do bairro Liberdade, quer dizer, eu gostava, contudo, era isento de discussões e apoio à luta pela causa, por desconhecimento. Eu apenas via e sentia o bairro mais vivo, com mais energia! Porém não sabia explicar essa energia. Talvez eu me sentisse como um igual nesse lugar, contudo sem entender a formação do bairro que cresceu a base de luta e reafirmações.

Com um lugar mais vivo como a Liberdade, passamos a ter uma relação boa e muito mais próxima com vizinhos e a comunidade e isso nos fez adaptarmo-nos a esse novo bairro e ir deixando de lado o saudosismo do bairro anterior, que se tornou, pelo menos para mim, frio, sombrio – já que se localizava próximo ao um cemitério -

³ Fonte disponível em <http://casacivil.salvador.ba.gov.br/orcamentos/PPA_2018_2021/include/files/8-%20REGIONALIZA%C7%C3O.pdf> Acesso em abri. 2018.

trazendo-me ojeriza de lembranças desagradáveis como as ocorridas nas atividades de reforço escolar em que éramos castigados com o uso de palmatórias.

Ainda me ambientando ao bairro, comecei a estudar em uma escola pública maior que a do bairro anterior – Anísio Teixeira - que abarcava alunos dos Ensinos Fundamental e Médio. Lá fui um aluno mediano - no Ensino Fundamental – Anos Finais -, antigo primário ao Ensino Médio, antigo 2º. Grau - tive apenas algumas intercorrências (repetição da 6ª. e 8ª. séries por motivos de interesse, quase que exclusivamente, pela área musical, já que eu cabulava as aulas para tocar instrumentos – o cavaquinho e depois o violão – e isso me fascinava). Depois disso, a partir da segunda repetência, tomei noção de que os estudos eram valiosos para o meu futuro – e as palavras de minha mãe martelavam no meu juízo -, porém ainda eu não entendia aquilo como forma de “aliviar” a nossa rejeição como negros na sociedade agenciada pelo racismo, quer dizer, eu não entendia que somente a educação poderia promover um suposto “prestígio social” para nós ou talvez amenizar os preconceitos. Ao perder os dois anos escolares, percebi que havia uma discriminação por aqueles que alcançavam o acesso a outra série e, portanto, eu resolvi não querer seguir a vida que se estruturou tal qual a de meus pais, mesmo tendo que ajudá-los. Ainda que não tivesse tempo para fazer as atividades e aproveitar a vida de adolescente, ajustávamos ao que era estabelecido pela família.

Na escola estadual em que estudei, após a decisão de não mais perder o ano letivo em quaisquer circunstâncias – muito mais questão de honra e promessa a mim mesmo do que uma consciência futura ainda precisa -, porque seria para mim mais difícil continuar por questões de defasagem idade/série comum na concepção do regime educacional brasileiro. A partir desse pensamento de autoconfiança de que só dependia de mim para seguir os estudos e levar mais a sério a ideia do estudo convencional, pus-me a me dedicar mais ao processo. E uma coisa que me ajudou muito foi a companhia de outros colegas que passaram a pensar como eu. Daí, passei a ter a companhia de outros colegas negros que tinham suas vidas como a minha e pensavam em estudar também para galgar algo. A partir dessas influências, eu fui me inclinando para outros olhares e áreas de atuação que até antes não tinha noção e, na própria escola (Centro Integrado de Educação Anísio Teixeira), tive contato com o ensino de curso técnico - elementar nas escolas da época -, que me fez decidir pelo curso de Desenho Técnico Arquitetônico. Não sabia o que era, mas fiquei extasiado

com os antigos alunos que manuseavam nanquins, régua-T, escalímetros, esquadros, etc. e resolvi seguir aquelas habilidades e competências. Isso me fez abrir o olhar para uma vontade maior: o ingresso na Escola Técnica Federal da Bahia (que depois se tornou Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia – CEFET/BA -, e hoje Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia - IFBA), porque era uma escola de excelência no ensino técnico-industrial e já preparara profissionais em diversas áreas para a inserção no mercado de trabalho – então vi aí uma chance de mudar minha expectativa de vida.

Concomitante a esse desejo do ingresso na instituição federal, crescia em mim também a vontade de estudar com colegas cujas pretensões eram as mesmas que as minhas e, portanto, passamos a criar estudos em grupo. Criamos monitorias e, então, a partir do olhar dos colegas que gostaram do jeito como eu passei a conduzir as supostas aulas, passei a tomar gosto pela “*arte de ensinar*”, - Embora eu hoje entenda que ensinar não era somente aquilo: estudar um determinado assunto ou tema e depois compartilhar com os colegas.

Terminado o Segundo Grau (antigo Ensino Médio – E.M.) em Desenho Arquitetônico na escola pública, inclusive fazendo os dois últimos anos à noite, - por já ter intensificado uma responsabilidade no trabalho de meu pai e estar com quase vinte anos de idade. Isso mostrava uma regularidade de outros colegas de sala – comecei a pensar na ideia de fazer um curso superior. Fiz algumas vezes o vestibular, mas sem sucesso. Queria cursar Direito, curso totalmente diferente do Ensino Médio. Meus pais não podiam bancar um curso preparatório para os filhos, então eu passei a estudar com os colegas e, nas horas vagas em que eu ajudava meus pais, estudava sozinho. Porém não desisti. E mesmo tendo terminado o antigo 2º. grau técnico, senti-me que era questão de honra entrar, antes da universidade, naquela instituição federal conceituada, mesmo porque eu passei a colocar na cabeça de que eu, como negro e pobre, só conseguiria êxito através dos estudos e o ingresso numa instituição que selecionava os melhores, na época, para determinadas profissões técnicas em empresas e entidades conceituadas, sendo, desta forma, muito importante para mim: estabeleci isso como um segundo desafio, já que o primeiro foi o de não mais perder o ano em quaisquer que fossem os planos de vida (o primeiro era para mostrar que eu sempre fui capaz de cumprir alguns desejos, o outro estabeleci para o resto da vida).

Passei no vestibular da Escola Técnica Federal da Bahia (ETFBA). Cursei, ironicamente, Instrumentação Industrial - eu não sabia o que era e fui por influência de colegas -, pois duvidei que passaria na primeira opção de curso denominado Edificação (o qual trazia semelhanças ao curso técnico feito na escola do Ensino Médio). No início, era tudo novo e extasiante, mas depois vi que não era o meu lugar. Era uma alienação que sofríamos para seguirmos o que o mercado de trabalho queria: trabalhar no Polo Petroquímico de Camaçari na Bahia e isso me deixou angustiado e, portanto, eu resolvi abandonar a Escola Técnica Federal da Bahia, pois vi que ficaria preso a apenas um lugar de trabalho – o Polo Petroquímico de Camaçari - e isso não me fazia sentir bem, porque eu comecei a ter outros olhares.

E chega então a ideia de tomar uma decisão que mudaria a minha vida como pessoa e profissional: seguir aquele gosto pelas práticas de ensino ativas nas monitorias com os meus colegas. Passei no vestibular de Letras Vernáculas da Universidade Católica do Salvador (UCSal). Ainda que tivesse feito curso técnico voltado para a área das Ciências Exatas, decidi pela área da Língua Portuguesa, porque tinha uma predileção por ler romances, livros e também, ainda, por arriscar em produzir textos poéticos – tudo isso “atizado” lá atrás, sem querer, por minha mãe e também meu pai, parentes e complementado isso na escola em algumas aulas de Língua Portuguesa, na qual líamos alguns livros paradigmáticos da época e também de apresentações de poesias e jograis em atividades dramatizadas ou declamadas que fazíamos.

2.2 As primeiras práticas de ensino

Na universidade, já pai de um filho (quer dizer, como dizem hoje: “criação independente” de um pai solteiro, porque a mãe tomara a decisão arbitrária de deixar o menino comigo) porém, agora um pouco mais ávido por conhecimento e, aparentemente, mais consciente de minha posição na sociedade, contudo ainda não tão crítico a determinadas ideologias. Cresceu em mim a expectativa de que esse novo ambiente deveria me proporcionar novos horizontes. *A priori*, pareceu-me encantador, depois percebi que se tratava de uma continuação mais sofisticada do meu Ensino Médio. Apesar de ser uma experiência nova, já que a função deveria ser a de formar cidadãos críticos e pensantes a partir de informações e concepções

ideológicas plausíveis com os vários pensamentos das sociedades, apenas me mostrava uma posição unilateral, hegemônica, ideológica da sociedade formada pelo pensamento clássico. Consegui absorver pouco disso, porque essa instituição somente me inundou de ideias meramente ocidentais hegemônicas, as quais eu seguia e que eu as reproduzi por muito tempo sem conhecer outras ideologias. Foi uma continuação decorativa de meu Ensino Médio. Eu não consegui ser um ser crítico nessa minha primeira incursão acadêmica. Foi um ensino que me proporcionou pouco de reflexivo, salvo em algumas aulas de Literatura.

A partir do terceiro semestre de estudos na universidade, comecei a lecionar como estagiário e por coincidência no bairro Liberdade em Salvador, lugar onde eu morava – Na época, era aceitável graduandos iniciarem exatamente a partir do terceiro semestre das várias áreas de atuação, embora eu não compreendesse, por exemplo, como estudantes de Comunicação ou de Direito pudessem ministrar aulas de Língua Portuguesa. Tudo era novo. Fiquei apreensivo e me perguntava: O que iria ensinar, dado que ainda era um neófito nas práticas de ensino? Como procederia diante de alunos sem conhecê-los? Como seria a minha relação com a instituição de ensino na qual ensinarei? Etc. Esses questionamentos e outros foram me acompanhando, mesmo porque a academia não me preparara a ponto de eu ser político, crítico; nem de estar seguro do que iria fazer ou de entender sobre os mecanismos epistemológicos imersos no processo educacional (agora como professor), ou melhor, não me prepararam para o que Pedro Demo chama de um *aprender a aprender* o qual “indica que o fruto do mais apreciável de processos educacionais realmente formativos é fazer do educando sua própria oportunidade [...]” (DEMO, 2013, p. 31). Portanto, a academia não me preparou a contento para uma missão difícil: a de que o ensino, para o professor, teria que ser compreendido como uma relação em que ele deveria considerar o aluno não como um sujeito passivo, mas sim como um desenvolvedor de potencialidades. E como a escola, por muito, sempre foi a representação dos interesses da sociedade, a academia também reproduzia isso, ratificando um ensino em que

I) Aprende-se pouco, quase nada, esvaziando ostensivamente os discursos das esquerdas sobre “transformação social” da educação (no eco de Paulo Freire) (1997);

II) Não se oferece nada de importante para os marginalizados [...] garante uma escola pobre para pobre, na qual certas esquerdas se encontram alegremente com a direita [...];

- III) Mantém-se o mesmo paradigma instrucionista medieval [...] dando impressão que se prefere um povo ignorante e manipulável ou se teme gente que sabe pensar;
- IV) Mantém-se o mesmo repasse curricular estrito [...] negando a politicidade da aprendizagem [...] (DEMO, 2013, p. 31-32).

Mesmo sem muita noção da *práxis* didático-pedagógica que provocasse o aluno a ser um indivíduo autônomo e crítico – mesmo porque eu ainda estava me descobrindo no mundo acadêmico, inclusive se continuaria ou não naquele processo -, resolvi seguir esse “desconhecido” usando as minhas experiências de aluno colegial e também de monitorias para variados estudos. As minhas aulas eram “contaminadas” por um ensino desprovido de preocupação total sobre o aluno, pois eu compreendia que qualquer aluno que estudasse em qualquer lugar seria o mesmo aluno e isso, no olhar de hoje, é inadmissível. Era aquele ensino “bancário” em que Paulo Freire sempre condenara, e, aos poucos, fui me consolidando a esse tipo de prática: ensinar Língua Portuguesa a alunos do 6º. Ano do Ensino Fundamental a partir de práticas que eu trouxera como experiência de toda uma vida de ensino, até então, pelo qual eu passara – sem crivos da academia, e muito menos do sistema educacional do qual eu passei a fazer parte na época. Foi sempre o mesmo ensino voltado para estudos decorativos de gramática e de literatura o qual meus antigos professores praticavam, com algumas raras exceções; o mesmo ensino para o qual a academia não me preparara – voltado para um único olhar dos grupos hegemônicos eurocêntrico - e, portanto, fazia parte de um olhar técnico da língua e de literatura na vertente europeia branca que passei a, também, copiar sem uma espécie de “conscientização” (FREIRE, 1979); quer dizer, eu não tinha a noção de uma visão crítica oriunda de várias leituras e epistemologias outras que me levassem a ter uma conscientização a partir do que eu deveria propor de maneira dialética ao que eu ensinava, portanto eu deveria ter uma *conscientização* a qual na concepção de Paulo Freire:

É [...] um teste de realidade. Quanto mais conscientização, mais se “desvela” a realidade, mais se penetra na essência fenomênica do objeto, frente ao qual nos encontramos para analisá-lo. Por esta mesma razão, a conscientização não consiste em “estar frente à realidade” assumindo uma posição falsamente intelectual. A conscientização não pode existir fora da “práxis”, ou melhor, sem o ato ação – reflexão. Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens. (FREIRE, 1979, p. 15).

Mesmo assim, neste mesmo íterim, também comecei a trabalhar como professor num curso preparatório para alunos que ingressariam, ironicamente, no

Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia (CEFET) não mais Escola Técnica Federal da Bahia, instituição da qual eu havia desistido de prosseguir estudando. O “cursinho” preparatório foi outra experiência importante do ponto de vista da percepção profissional, porque eu tomei uma decisão: a noção de que era aquilo que eu deveria seguir e assumir - a condição de ser professor de Língua Portuguesa, mesmo ainda sendo um mero “depositor bancário” de informações. Aprendi muito com outros colegas algumas práticas de como me relacionar melhor com os alunos, entender as angústias deles, as perspectivas para o futuro, além de passar a ter uma postura mais profissional, já que no estágio eu não tivera nenhum acompanhamento.

Porém, ainda assim, o ensino no cursinho, no qual passara uns cinco anos, era pautado no ensino da língua como ensino de gramática somente. Era um ensino mecânico pautado somente na norma-padrão da Língua Portuguesa e que tinha como prática possível, já que eu não conhecera outras formas de se trabalhar a língua, pelo menos não aprendido na academia, o ensino de gramática normativa. Mesmo eu não entendendo, na época, que essa visão já era rechaçada por vários estudiosos, inclusive Marcos Bagno, ao dizer

Que a norma-padrão não faz parte da língua, isto é, não é um modo de falar autêntico, não é uma variedade do português brasileiro contemporâneo. Ela só aparece [...] em textos escritos com alto monitoramento estilístico[...] (BAGNO, 2013, p. 12).

Mesmo o cursinho diferenciando um pouco da escola regular, na exigência de uma produção de textos (que era uma das avaliações cruciais para ingresso na instituição federal), a maioria das práticas minhas era voltada para a análise isolada da língua – ortografia, elementos morfossintáticos, semântica – ou da frase, porém eu ainda não tinha noção de que a frase, por exemplo, nas concepções de estudos de hoje difundidos no mestrado do Profletras, deveria ser analisada através do texto-em-função, e não através somente da frase (SCHMIDT, 1978: 172, apud ANTUNES, 2017, p. 35), na época, essa percepção passava despercebida, pois era isso que se ensinava: só a gramática normativa. Essa postura era para que, supostamente, o aluno tivesse mais “destreza” com a gramática, o que o qualificava, no olhar de muitos - como o mais apto a participar, pelo menos, dos certames dos quais ele participava. Isso daria prestígio mercadológico e ascensão aos interessados: Instituição, pais, professores e alunos envolvidos. Porém hoje, depois de outras concepções que firmei das aulas do mestrado, passei a ter uma melhor consciência, mesmo ainda sabendo

que essa prática do uso exclusivo da gramática é recorrente em escolas e cursinhos preparatórios, porque se acredita que

A gramática normativa estabelece, isto sim, a norma padrão, que [...] corresponde aos usos linguísticos realmente prestigiados, sendo muito mais um modelo anacrônico de “língua certa”, inspirada nos usos de escritores portugueses do período romântico [...]. (BAGNO, 2013, p. 81).

Entretanto, o importante de uma gramática

Verdadeiramente útil para os brasileiros seria [...] definir, identificar e localizar os falantes mais letrados, coletar a língua usada por eles e descrever essa língua de forma clara, objetiva e com critérios teóricos metodológicos coerentes. (BAGNO, 2013, p. 81).

Depois dessa experiência no cursinho, apareceu-me outra oportunidade e tive outras experiências com alunos de outras faixas etárias - anos finais do Ensino Fundamental; todo o Ensino Médio e também ensino de jovens e adultos. Foi de grande importância para mim do ponto de vista de como lidar com outras séries o que me propunha o desafio de passar a conhecer as especificidades das várias faixas etárias, pois passei a ter uma visão de como preparar ações para cada situação de ensino (forma de avaliar os alunos, tipos de atividades a serem feitas, escolha de textos, etc.). Mesmo tendo minha forma de atuar muito próxima do ensino da gramática normativa, eu já propunha aos alunos, nas aulas de literatura, produção de outros jeitos de percepção do estudo sintético das obras canônicas da literatura brasileira (teatralização, reescrita de obras ou de temas e outros), porém tudo ainda no campo das intuições.

Comecei a pegar tudo que vinha a minha frente, inclusive ensinar em outras cidades. Uma dessas experiências foi em 1999: ensinar a alunos de um outro município (Mata de São João distante 65 Km de Salvador). Foi desafiador pelo novo cenário, mesmo porque eu não conhecia nada da região, dos habitantes, da cultura local, dos alunos, enfim, era tudo novo - eu comecei a gostar desses desafios. Era um colégio particular e, porém, ainda que fosse numa cidade pequena, tinha um acompanhamento mais próximo dos alunos: a escola conhecia a maioria das famílias desses alunos pela proximidade e vivência dos donos da escola com os alunos e pais desses alunos. Lá pude ter uma organização um pouco melhor do que eu ensinaria. Eram alunos do Ensino Médio e eu lecionava aulas de Língua Portuguesa propostas em módulos que eram de uma parceria com uma instituição de ensino do sul do Brasil,

para a qual fornecia o apoio didático-pedagógico em, pelo menos, duas vezes ao ano para essa escola. Minhas práticas, no início, foram ainda seguindo as ações propostas pelos módulos, mas percebi que muitos assuntos, temas, atividades tinham o contexto de vivência da região na qual os módulos eram produzidos (região sul do Brasil). E então eu passei a adaptar-me à realidade local dos alunos. Propunha aulas de campo sobre análises linguísticas - uma das poucas coisas entendidas nas aulas de linguística na faculdade -, principalmente sobre abordagem de elementos constitutivos de textualidade: coesão e coerência. E não me estendia em outros aspectos, mas percebo, hoje, que não bastava ensinar só aquilo, já que havia outros mecanismos, por exemplo,

As teorias sobre o texto propõem o seguinte: para que um conjunto de palavras preencha as condições de poder funcionar como texto e ser reconhecido como tal deve apresentar: 1) coesão [...]; 2) coerência [...]; 3) informatividade [...]; 4) intertextualidade. (ANTUNES, 2017, p.45).

Essas aulas, que eu considerava mais dinâmicas e participativas, talvez pela liberdade e recursos que a escola me proporcionava, eu as aproveitava, ainda que intuitivamente, promovendo, sem querer, letramento ou letramentos, mesmo eu estando longe das concepções, na época, sobre esse processo, que Ângela Kleiman define “como um conceito criado para referir-se aos usos da língua escrita, não somente na escola, mas todo lugar” (KLEIMAN, 2005, p. 6), mostrando que essa intuição era plausível para o aprendizado daqueles alunos situados numa realidade local diferente da minha. Contudo eu ainda precisava de mais, ou melhor, eu precisava acordar para as concepções epistemológicas que giravam no mundo e que eu somente reproduzia uma, ainda que eu tentasse compreender o aluno local, mas já foi um grande passo.

2.3 Consolidando a forma de ensinar

Após a conclusão do Curso em Letras Vernáculas e tendo feito alguns outros cursos (de proficiência em Língua Italiana, de Psicopedagogia, etc.) e passado por várias outras escolas e cursos preparatórios também, certo de que seguiria nesta área de atuação, procurei me preparar para, de fato, estabelecer-me como professor regente de qualquer instituição pública na qual eu pudesse atuar. Consegui ingressar, em fevereiro de 2000, de forma efetiva, como professor de Língua Portuguesa numa

escola estadual próxima ao local onde eu morava, mais uma vez: agora no Curuzu. Não conhecia a escola e muito pouco o bairro, somente de passagem ou ouvir falar pelos vizinhos sobre a riqueza histórico-cultural desse território. Eu entendia o Curuzu como o próprio bairro da Liberdade, como parte integrante da Liberdade, porque ao

Pensar interiormente o bairro é pensar as zonas intersticiais do território que estão em constante contato com outros espaços urbanos. O bairro faz dos seus quintais zonas de fronteiricidade, são flancos abertos para diálogos com as cores e formas do cotidiano. (SILVA, 2016, p. 88).

Entretanto não fazia a noção de quão rico era o bairro Curuzu. De sua influência no panorama da cidade de Salvador, de sua imensa cultura construída através de instituições de reexistências como o Ilê Aiyê e o Terreiro de Mãe Hilda de Jitolu e o Terreiro Vodum Zó. Fui aos poucos tomando conta da grandeza do bairro. Passei a conhecer os lugares, as pessoas, os alunos que faziam parte desse universo de resistência e reexistência e passei a construir também um laço de pertença com o lugar e que dura até hoje, porém sem envolvimento nas lutas, apenas a noção parca do Movimento Negro que promoveu a afirmação desse bairro como representante de uma resistência negra.

Comecei lecionando, no Colégio Estadual Tereza Conceição Menezes, as turmas do período noturno. Passei a trabalhar com jovens e adultos. Trabalhei num programa governamental de “aceleração” (chamado *Tempo de Aprender*, conclusão do Ensino Médio em dois anos e meio) por mais de dez anos. Experiência, também, excelente. Eu pude entender algumas dificuldades dos alunos, que eram oriundos de famílias pobres, moradores do Curuzu, Liberdade e adjacências. Eram moradores cuja situação socioeconômica derivava de uma formação e ocupação histórica que, segundo Silva (2016, p. 84-85), “se deu [...] de forma desordenada, e o bairro cresceu à custa de invasões, além de um vertiginoso processo de favelização [...]”. Mesmo assim muitos cursavam à noite – era o tempo que lhes sobravam -, porque pelo dia trabalhavam para sustentar suas famílias ou ajudá-las nos afazeres domésticos, já que a maioria eram mulheres negras que moravam no bairro e tinham concluído o Ensino Médio há tempo ou não havia finalizado no período dito “normal” de idade escolar e resolveram se “reciclar”, ou pretendiam terminar o Ensino Médio o qual não havia ainda concluído.

O tempo que eu tinha, trabalhava os conteúdos direcionando-os às necessidades dos alunos. Eram turmas de pessoas, às vezes, que demonstravam dificuldades na compreensão leitora e escritora, provenientes de uma defasagem na alfabetização e em alguns letramentos. Eu tentava sanar isso fazendo atividades pontuais de escrita e reescrita, por exemplo, de textos que serviriam para compreender ações reais das vidas dele – embora eu ainda não soubesse do conceito de letramento como prática social. O foco era redações feitas para ingresso no ENEM, para produção de currículos e outros gêneros pontuais. Eu ia adaptando às necessidades dos alunos e fugia um pouco do livro didático escolhido para complementar os estudos dos alunos, porque esses livros representavam temas e características contextuais da região de São Paulo, portanto ligados à outra realidade histórica, linguística, cultural, etc., e eu tinha, portanto, que situar os alunos no “mundo” deles, quer dizer, na sua realidade sócio-histórico-cultural.

Ingressei depois de três anos em outra escola pública também como professor regente de Língua Portuguesa. Esta instituição escolar, enriqueceu mais ainda as minhas atitudes como profissional, pois me fez compreender um pouco mais o cuidado que o professor deve ter em ensinar e respeitar a posição dos alunos. O Centro Educacional Carneiro Ribeiro, chamado de Escola Parque, denominado assim pela visão que o eminente educador baiano Anísio Teixeira pensou para a construção de uma educação de excelência para todos inclusive para os alunos das classes populares. Tomarei aqui a licença para pontuar a relevância de Anísio Teixeira ao abrir uma breve descrição desse conspícuo educador que mudou a educação do Brasil e da Bahia. Dentre tantas participações e importância no cenário nacional e local, Anísio foi Inspetor Geral do Ensino da Bahia, Secretário de Educação e Cultura do Distrito Federal, signatário do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, criou a universidade do Distrito Federal, foi Conselheiro de Ensino Superior da UNESCO, criou o INEP e a CAPES, escreveu livros como *Educação progressiva – Uma introdução à filosofia da educação*, *Educação para a democracia*, *Em marcha para a democracia*, *Educação não é privilégio* dentre outros, propôs uma educação democrática em que todos pudessem ter acesso à escola, contudo seu foco foi a população das classes menos favorecidas de bairros periféricos e propôs a criação de uma escola central (Escolas-Parque) que promovesse o ensino de vivências a fim de completar o ensino dos alunos que vinham das escolas “regulares” o que ele

chamou de Educação “integral”, já que os alunos estariam na escola o dia inteiro – turno e contraturno. Essas ideias seguiram, principalmente, os pensamentos de John Dewey, filósofo norte-americano e seu professor.

Portanto a Escola Parque (C.E.C.R. – Colégio Estadual Carneiro Ribeiro) idealizada e construída por Anísio Teixeira na década de 1950 a partir de um “ideário escolanovista” (PAGNI, 2008, p. 27) ainda hoje tem o respeito, inclusive internacional, na forma de lidar com a educação. As gestões seguintes a de Anísio, com raras exceções, mantiveram o legado do educador baiano. Ao entender toda essa proposta da escola, passei a compreender a educação do aluno numa perspectiva do ensino-aprendizagem mais holística, quer dizer, ao aluno seriam proporcionados conhecimentos diversos para que ele tivesse uma formação mais integral “explorando” outras competências e habilidades, e não somente aquelas trabalhadas na sala de aula comum. Eu nunca havia estado numa instituição que tentasse compreender o aluno numa visão caleidoscópica de competências e habilidades. Lá o educando não passa por atividades de avaliações quantitativas e, sim, da construção de suas habilidades e competências a partir do conhecimento de mundo que esse estudante já processa. Isso para mim foi uma nova percepção de educação: uma escola que trabalha ação a partir de que o aluno traz e o prepara para a cidadania e para a vida cotidiana.

No início em 2003, a administração e a coordenação da Escola Parque propuseram-me trabalhar com leitura e produção textual a partir de um diagnóstico feito em alunos do 6º. Ano do Ensino Fundamental. Como em educação no Brasil nada é perfeito e não é exceção na maioria das escolas governamentais, mesmo a Escola Parque tendo um proposta interessante, porém ainda longe do ideal – pelo menos nessa concepção - a minha ação inicial foi uma trabalhosa, apesar de surtir alguns efeitos, pelo menos na questão da leitura, já na escrita o trabalho ficou no meio do caminho, porque o material era escasso para produzir escrita e reescrita, além da sala na qual os alunos deveriam estar não ser apropriada para as atividades (sala de dança ou de música) mesmo eu tendo me encantado com a escola. Anos depois, conseguiram uma sala para que eu trabalhasse com os alunos e dessa vez um recurso importante passaria a fazer parte do apoio ao ensino de língua: O computador. Eu ensinaria numa sala mais apropriada e com o auxílio desse instrumento. Isso foi uma transformação na minha vida já que comecei a trabalhar com a língua em outra

perspectiva. Trabalharia com a língua usando outros suportes e outras formas de letramentos até então pouco entendida por mim, mas não hesitei em trabalhar com novas formas textuais. Essas práticas desenvolvidas eram uma outra forma de letramento, ou melhor, de multiletramentos que acompanhavam as especificidades do aluno e também as minhas, já que eu estava iminente nessa área e, portanto, tive que me adaptar a isso. Essa postura da escola coadunava com as ideias de Anísio e que, na modernidade, deveria ajustar-se as novas perspectivas de leitura e escrita, já que

Para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica. (ROJO, 2012, p. 13).

E isso estava as minhas mãos, apesar de ainda não saber do conceito dos multiletramentos e ter poucas habilidades com as TICs – Tecnologias da Informação e Comunicação – contudo eu tive que me apropriar daquilo, porque para Rojane Rojo “são necessárias novas ferramentas – além da escrita manual (papel, pena, lápis, caneta, giz e lousa) e impressa (tipografia, imprensa) – de áudio, vídeo, tratamento de imagem, edição e diagramação.” (ROJO, 2012, p. 21); dessa forma, eu precisava ter, primeiro, esse contato com essa forma de prática de ensino. Estudei muito, participei de capacitações, compartilhei com outros colegas sobre as várias formas de entender os textos multimodais, também ainda não compreendido como tal, porém eu sentia como desafiador aquele processo.

Entretanto esse processo tecnológico pareça necessário, ele obedeceu a uma conjuntura global e econômica que incidiu nos meios de produção e de conjuntura social, quer dizer, acompanharam uma lógica neoliberal e, portanto, para Pedro Demo, ao dirigir-se à globalização como influência das novas formas de nos portarmos diante do mundo atual,

As tecnologias passam por cima como fogo abrasador, consumindo tudo à sua volta, em especial discursos primitivos; como a pedagogia, em geral, não toma conhecimento, as discussões e práticas das novas tecnologias são feitas por outros acadêmicos, à revelia da pedagogia, que, com isso vai ficando ainda mais para trás (SHAFFER, 2006; PRENSKY, 2010 apud Demo, 2013, p.38).

Mesmo eu não tendo o olhar crítico tão profundo de Demo para a influência neoliberal na sociedade – eu via aquilo com uma prática necessária, porque tive a

possibilidade de que o aluno produzisse textos que tivessem várias características e suportes, possibilitando outras formas que não só linear, marca do texto manuscrito ou impresso, portanto, passar a poder inserir imagens em textos, links, áudio e outros seriam outras possibilidades. Na verdade, seriam novos canais de produção e de divulgação, mesmo porque o aluno já fazia parte dessa sociedade “transformada” e eu precisava acompanhá-los.

Essa escola foi o marco para mim, já que não só as práticas das vivências dos alunos na própria instituição como participações efetivas em eventos fora da unidade escolar com os próprios alunos e também entre professores como construção de uma educação que saía dos muros da escola e percebia os vários contextos (social, histórico, cultural etc.). Essa noção de que a nossa prática deve ser sempre revisitada, porque “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 2011, p. 40), é uma das propostas da escola; e que foi ficando clara com as práticas sistemáticas, pois ajustamo-las às percepções que devemos ter em relação às transformações da sociedade, bem como do aluno e de nós mesmos como profissionais em educação.

Outra grande contribuição para as minhas práticas como professor de Língua Portuguesa foi a minha participação em algumas empresas de verificação em produção textual – foi uma experiência enriquecedora -, porque pude acompanhar e avaliar, a partir de parâmetros estabelecidos por essas instituições que promoviam os certames, por alguns anos, textos de gêneros diversificados produzidos por candidatos. Participei, como parte da Comissão Estadual que analisou textos escritos para as Olimpíadas de Língua Portuguesa, programa que teve apoio do Ministério da Educação e com iniciativa da Fundação Itaú Social com coordenação da Cenpec (Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária), com parceria da Consed (Conselho Nacional dos Secretários de Educação), da Undime (União dos Dirigentes Municipais de Educação) e o Canal Futura, e também como corretor, por anos do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) promovido pelo INEP. Esses e outros trabalhos foram importantes e me mostraram mais como eu poderia modificar a forma de proceder com os alunos na hora da produção textual.

2.4 Percepção da importância das práticas de ensino e de estudo de outras epistemologias

Mesmo sendo professor de duas escolas públicas e cada uma com suas especificidades e de ter passado por várias outras unidades de ensino distintas com experiências diferentes, eu não me contentara com as minhas práticas de ensino, pois eu ainda trazia o ranço dos estudos acadêmicos quase tradicional, mesmo sabendo que eu precisava mudar alguma coisa – eu como professor não poderia me contentar jamais com a minha *práxis* e, dessa forma, sempre buscar me redefinir (é o que deveriam fazer todos os professores!). Sabia que somente me especializando conseguiria entender as transformações e as novas concepções de ensino, mesmo que discutidas há tempos por pensadores e teóricos das áreas de educação e linguagem, mas que não era percebido por mim, uma vez que não dispunha dessas concepções que me ajudariam entender as minhas ações como professor.

Ao ingressar no Mestrado Profissional em Letras pelo Profletras na Universidade Federal da Bahia – UFBA em 2017, tive que rever e ressignificar não todas, mas algumas tantas ações minhas como profissional em Língua Portuguesa, pois a proposta da formação era o de levar o professor a aguçar sua atuação a partir do estudo da compreensão de como um profissional que deve, *a priori*, entender as suas práticas de ensino e revisitá-las sempre, quer dizer, uma eterna “insatisfação” ou uma “não acomodação” com o processo de ensino-aprendizagem para atualizá-lo sempre “por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática”. (FREIRE, 2011, p. 40).

Essa percepção, aos poucos, veio e vem provocando em mim uma reformulação de ideias e concepções sobre quem sou como professor e que deve entender o aluno que transmuta à medida que é partícipe de uma sociedade mutável e que, portanto, a sua percepção e conhecimentos vão mudando também. Isso pressupõe uma mudança na forma como a educação e o ensino da língua deve ser também transformada ou construída nessa mudança.

A forma de observar o aluno e minhas práticas é outra, já que passei a ser um professor pesquisador - e não somente o professor preocupado em cumprir as minhas atividades. Tenho agora que entender a conjuntura atual da educação e do ensino da língua (as concepções teórico-metodológicas) sobre a perspectiva de o aluno

construtor de significações e como ser que tem desejos e anseios que nem sempre coadunam com as ideias das instituições de ensino, nem com os do professor. Portanto, entender esse aluno, transitório das transformações do mundo – tecnológico, social, cultural etc. -, é agir conjuntamente a essa realidade da qual ele faz parte.

“O que mais interessa no aprender a aprender é sua referência emancipatória, apanhando bem politicidade da aprendizagem como pretendia Paulo Freire” (2006, apud Demo, 2013, p. 31). Essa visão está se construindo em mim, pois as fundamentações abordadas no curso do Profletras, têm esse propósito de discutir a forma de ensino da língua à luz de concepções que estão em voga pontuando que o foco da aprendizagem é o aluno – como sujeito autônomo e crítico - e nós, professores, somos mediadores dos processos.

O Profletras propõe uma leitura dos métodos didático-pedagógicos no viés da compreensão do aluno como consciente de suas práticas e propõe dar importância a um protagonismo desse educando no mundo. Este mesmo mundo que o rejeita pela discriminação que lhe é imposta, por uma posição de “subalternidade” pensada por Spivak, como indivíduos que “não poderiam expor suas dificuldades de vida, justamente porque a impossibilidade de falar fundava a sua condição” (ARAÚJO, 2006 apud RIBEIRO, 2017, p. 2) e isso é concebido por parte da sociedade dominante, que o vê como “oprimido”. Uma sociedade que, por muito tempo, apontou suas garras para o monoculturalismo europeu-norte-americano e que apagou, neutralizou, expropriou e até pilhou outras epistemologias, inclusive a negro-africana.

Portanto, o Profletras me apresentou um outro olhar. Um olhar mais aberto para as várias outras formas de entender o mundo e suas formações. Entender outras ideologias e epistemologias que constituem o mundo e o Brasil e como isso influencia a minha forma de ensinar e lidar com o meu aluno, pois para que eu possa ter esse entendimento é importante que haja em mim uma conscientização próxima, por exemplo, a de Paulo Freire, a que nos faz refletir sobre nossas práticas e como isso pode ressignificar a nossa postura enquanto agente que media as ações do aluno. Para isso devemos nos reconhecer como sujeitos que nos formamos a partir de um processo de autorreflexão crítica para que possamos fazer do aluno também um ser crítico, já que “[...] é um compromisso histórico. É também consciência histórica: é

inserção crítica na história, implica que os homens assumam o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo”. (FREIRE, 1979, p.16). Não só essa visão freiriana como uma nova percepção de novas ideologias e epistemes passaram a ser marcantes em mim, mesmo porque as concepções da educação persistem em ser concebidas como elemento de uma elite demarcadora de limites proposta por uma epistemologia centrada nas concepções eurocêtricas. Essa postura da elite funciona como uma espécie de metáfora do *Panóptico* de Bentham, - uma simulação de uma vigilância contínua para adestrar o presidiário [...] uma espécie de laboratório do poder [...] - proposto por Michel Foucault em *Vigiar e Punir* e que José Henrique de Freitas Santos denominou de *hiperpanóptico* para associar às formas que contribuem para “a vigilância e a punição de estudantes e pessoas identificadas como inaptos à leitura e à escrita” [...] (SANTOS, ?). A maneira como até é conduzido o ensino, propõe uma concepção de que o aluno é mero “depósito” de informações - uma educação bancária - “[...] a) o professor ensina, os alunos são ensinados; b) o professor sabe tudo, os alunos nada sabem; c) o professor pensa para si e para os estudantes [...]” (FREIRE, 1979, p. 41) sem inseri-lo criticamente na sociedade e, portanto, cerceia a voz desse aluno subalternizado pela elite dominante.

O curso serviu para mostrar que o ensino desprezioso desrespeita os conhecimentos de mundo e de vida do educando. Estou, portanto, passando por essa desconstrução e estudando maneiras de adequação às situações de ensino que agora enxergo como mais plausíveis para a minha sequência como professor consciente de que devemos ouvir os alunos cada vez mais sem menosprezar quaisquer formas de inquietações, atitudes e vontades, pois senão estaremos podendo e fechando o aluno de participar e contribuir com o ensino e a aprendizagem, já que a construção do ensino e da aprendizagem se faz na interação professor X aluno.

Tenho hoje um olhar de um *agente de letramento*, segundo Kleiman (2005, p. 52), pois estou passando mais a entender que devo propor o ensino da língua numa perspectiva de escrita e leitura a partir de práticas de letramentos “locais ou vernaculares, de maneira a dar conta da heterogeneidade das práticas valorizadas” (ROJO, 2009, p. 105) como práticas sociais reais, que tenham significação para esse aluno na vida dele, já que esse aluno está imbuído, também, em novas formas de mídias e de letramento: multimídias; multiletramentos; hipertexto, etc. que fazem parte da realidade do aluno. E isso me fez mudar as minhas leituras que tinha sobre o aluno

não querer escrever nem ler, por achar que era preguiça, ou desatenção desse educando e outros meios que nós, professores, (pré)-conceituamos no aluno. Essa leviandade, hoje, está se desfazendo e se repaginando nas novas ideias que estão se ratificando como práticas que devo assumir daqui adiante.

3 CURUZU: BAIRRO OU UM LUGAR DE RESISTÊNCIA E DE REEXISTÊNCIA?

Neste capítulo, entender o Curuzu como um importante território de lutas e de resistência negro-africana é essencial, já que o recorte da análise de intervenção nas leituras e na produção de textos proposto neste trabalho a alunos e alunas do 6º. Ano do Ensino Fundamental – Anos Iniciais - requer uma postura de compreensão desse lugar como sendo um território que herdou características negro-diaspóricas através de sua formação e identidades particulares e, dessa forma, suscitar do aluno uma visão crítica a partir da desconstrução negativa histórica sobre o negro e sobre esse lugar do qual ainda residem além de algumas entidades que propiciaram essa resistência, também uma população negra. Entender, segundo Silva (2016, p. 142) que essa África, imaginada pelo território do Curuzu tem se estabelecido como “uma produção resistente às agressões de um sistema desterritorizador e produtor de uma moralidade avessa à naturalidade das linguagens do cotidiano nas áreas do Atlântico Negro”. Portanto, entender um pouco das características constitutivas desse lugar, coloca-nos mais próximos das identidades desse território. Dessa forma, posicionar o Curuzu nas várias nuances é abrir as portas à compreensão da sua formação, hoje como um território que difunde sua cultura e história para o mundo.

3.1 Um pouco de história

O Curuzu, cuja localização está entre a Avenida General San Martin e os bairros da Liberdade, Santa Mônica, Pero Vaz e Largo do Tanque, nasceu a partir da história do bairro da Liberdade, o qual fora, no século XIX, denominado de *Estrada das Boiadas*, alcunha recebida pela passagem de reses que vinham do sertão da Bahia e trazidas para a Capital, a fim de serem comercializadas na feira do Capuame (hoje cidade de Dias D'Ávila). Ainda, no século XIX, a Liberdade recebeu o nome *Estrada da Liberdade*, por ser novamente um caminho importante, agora como trajeto do exército libertador, que contou com a ajuda do general Labatut, do Lord Cochrane, do coronel José Joaquim de Lima e Silva e da população baiana que expulsaram o exército formado pelo brigadeiro português Madeira de Melo em 1823 estabelecendo não só a independência da Bahia da colônia portuguesa como a consolidação da

própria independência do Brasil, pontuada como desvinculada de Portugal quase um ano antes. E depois conhecida de *Linha 8* pela antiga alusão à linha de bonde que existia no local, porém o mais marcante foi a alcunha atribuída à Independência da Bahia.

O Curuzu, por ser um dos acessos do bairro da Liberdade - antigos moradores do lugar afirmam que o Curuzu era “uma paisagem de ‘roças’, com amplas extensões de terra.” (SOUZA, 2004) -, teve seu crescimento estrutural a partir da década de 1950 e isso passou a ser significativo para as famílias que iam se estabelecendo no lugar, mesmo os terrenos tendo sido arrendados da família Martins Catharino, proprietária das terras (SOUZA, 2004). Com o crescimento do lugar, houve a necessidade de ampliação de sua estrutura através da construção de casas, estabelecimentos comerciais, ruas e outros acessos, etc. e com isso começaram a implantar linhas de água e esgotos, a construir uma lavanderia - usadas por todos do bairro para lavagem das roupas - e que compunha o Conjunto Assistencial Júlia Kubistchek no qual os filhos dessas lavadeiras ficavam brincando (SOUZA, 2004). Havia, ainda, segundo moradores, também uma fonte localizada na Baixa dos Frades e um dique próximo o que hoje é a Avenida General San Martin e isso supria as necessidades das pessoas do lugar (SOUZA, 2004).

Pela década de 1970, segundo Souza (2004), O Curuzu passa a tomar configurações próximas da atual, já que houve o calçamento de algumas ruas, a fundação do Bloco Ilê Aiyê, a criação das instituições públicas escolares Tereza Conceição Menezes e Celina Pinho e o Posto médico.

3.2 Curuzu e a ideia de “Bairro”

Apesar da importância histórica, social, religiosa e cultural reconhecidas como características do Curuzu, principalmente, pelas ações e participações de instituições como O Ilê Aiyê, o Terreiro Vodum Zó, e o Colégio Tereza Conceição Menezes, só recentemente o Curuzu recebeu o título oficial de “Bairro”, precisamente em 2017, pois, mesmo sendo considerado, há tempos, como bairro, esse território sempre esteve vinculado como limite do bairro da Liberdade, como se fosse uma região única. Essa “dependência” apenas de ordem burocrática não descaracterizou o Curuzu que mantém suas identidades pelas suas relações sociais.

Como relação social, uma das características mais importantes [...] sobre o conceito de território é a sua historicidade. [...] é imprescindível, mesmo que consideremos “território” um constituinte de todo grupo social, presente em qualquer período histórico, delimitá-lo na especificidade de sua caracterização histórica. (SANTOS, 2007, p. 56).

As relações sociais construídas, ainda que historicamente, apresentam

Problemas relacionados com processos mais gerais de estratificação e segmentação do tecido urbano que perpassam o território e, conseqüentemente, o próprio bairro. Afinal, as assimetrias que situam o morador em contextos sociais e econômicos diferenciados – em distintos lugares que ocupam no processo de produção da vida material – se materializam e explicitam no que qualificamos como bairro. Desse modo, a noção de “pertencimento a uma comunidade” não nos situa em uma situação idílica ou mesmo ingênua de solidariedade e conagração. [...]. (VEIGA, et al., 2012).

A ideia de bairro, nessa acepção, como “pertencimento” foge um pouco da ideia meramente físico-geográfica, pois se apresenta como mais próxima das identidades, já que mostra variadas imbricações entre os moradores nas suas relações sociais. Ela sobrepõe a ideia de bairro como somente relações de vizinhança ou de limite territorial, que segundo Serpa (2004), “A Geografia Urbana clássica contentava-se em estabelecer o bairro como uma noção dada [...] ao pesquisador, enfatizando a relação de sítio (meio físico) com a evolução da ocupação humana”, quer dizer, havia mais uma preocupação entre ambiente e homem, tão somente. E isso é visto na Lei municipal de Salvador nº. 1038, de 15 de junho de 1960, que propunha a divisão da cidade em subdistritos. “Fixa a delimitação urbana e suburbana dos distritos e subdistritos do Município do Salvador, divide a cidade em bairros e dá outras providências. [...]”.

Apesar de essa forma estabelecer-se por muito tempo, na atualidade não mais condizia com as transformações territoriais, históricas, sociais, econômica do lugar e, portanto, não mais atendia aos novos arranjos que foram se formando.

O Curuzu é um exemplo disso, pois, por muito tempo, conservou-se como subdistrito do bairro da Liberdade. Mesmo assim, este, por sua importância histórica, econômica, territorial, cultural, não anulou aquele - o Curuzu - de formar-se como um bairro independente que possui estrutura própria.

Hoje com o entendimento de bairro baseado na nova lei municipal (Lei Nº 9278/2017) que estabelece o conceito a partir da concepção de que:

Art. 2º. Bairro é a unidade territorial com densidade histórica e relativa autonomia no contexto da cidade, que incorpora noções de identidade e pertencimento dos residentes e usuários, os quais utilizam os mesmos equipamentos e serviços comunitários, mantêm relações de vizinhança e reconhecem seus limites pelo mesmo nome. (SALVADOR, 2018).

Essa concepção logicamente foge a uma ideia comum e engessada de lugar essencialmente espacial, pois a visão de bairro proposta nessa nova lei substituiu a ideia passada não só de subdistrito – fixo e inorgânico -, como entende o bairro através de uma ideia mais de compartilhamentos imbricados nas relações sociais de seus residentes no espaço-tempo. Então recentemente Salvador passou a incorporar novas considerações, já que elenca elementos inerentes à constituição de uma comunidade viva como: história, identidade, pertencimento.

E a nova lei ainda acrescenta:

Art. 4º A identificação e delimitação de bairros têm como critérios fundamentais a noção de identidade e de pertencimento e o reconhecimento do território, conforme o art. 2º desta Lei, devendo adicionalmente atender a, pelo menos, três dos seguintes critérios:

I - existência de unidade escolar de ensino fundamental (a partir da 6ª série) das redes pública ou privada, ou de natureza comunitária;

II - existência de unidade de saúde de atendimento geral ou especializado que preste serviço à comunidade;

III - existência de logradouro público hierarquizado, como via coletora ou superior, ou não hierarquizado, mas que desempenhe função equivalente e estructure a mobilidade no território, permitindo a circulação de veículos de grande porte e de prestação de serviços;

IV - oferta de transporte público regulamentado, para atendimento à comunidade. (SALVADOR, 2018).

Os critérios, além de acrescentar elementos imateriais constitutivos da população local, correspondem também a instituições sociais ativas e a serviços públicos como: escola, unidade de saúde e transporte público que devem atender as necessidades diárias dos moradores locais.

O entendimento de bairro, tal qual o legitimado pelos órgãos oficiais recentemente, extrapola a visão, outrora, minimizada em questões limítrofes de bairro. Essa nova percepção parece abarcar a ideia como “maiuscula” de bairro, já que obedece à formação identitária de um povo local a partir de especificidades, às vezes genéricas, às vezes particulares. Ser composto de quilombo, de terreiro de candomblé, de centro cultural ou de manancial aquífero diz muito do lugar. O Curuzu

atende, já há algum tempo, a todas as características estabelecidas pelo poder público como denominação de bairro e isso não desmerecerá toda a formação histórica, cultural, econômica, política que o Curuzu teve em comunhão com as adjacências, e assim servirá de ponto de partida para reconhecimento da formação de uma identidade própria.

3.3 Curuzu: Outros olhares mais significativos

Apesar de o Curuzu possuir a alcunha de “Bairro” como explicitado anteriormente desde a sua formação até os dias atuais, essa concepção só serviu para mostrar uma ideologia de lugar do ponto de vista, embora modificada recentemente para uma versão mais humanizada, geográfico-social. Esse território mesmo considerado hoje como uma rede de relações e de arranjos que se interconectam e se perfazem através das circulações e de trocas de características idiossincráticas com seus circunvizinhos, está longe de ser percebido, por muitos, como um território de lutas e de resistências, porque ainda há o desconhecimento dessa particularidade.

A ideia de bairro serve, aqui, apenas para situar o lugar de forma física, como se a sua formação acontecesse somente por questões de necessidade ou de buscas estratégicas de uma estrutura propícia e agradável para se estabelecer como moradia para aqueles que se propuseram a isso. E aí esquece-se de que as ocupações dependeram de toda uma organização social, econômica e histórica forjada pelas sociedades que definiram a geopolítica local.

Dessa forma, é importante sairmos um pouco da ideia de “Bairro” como um mero espaço de acordos comuns entre indivíduos de uma sociedade e passarmos a entendê-lo como um território cujas formações têm suas constituições, no tempo, a partir de vontades macroestruturais político-econômica-sociais hegemônicas que impuseram determinados limites e critérios de moradia de forma proposital numa perspectiva de tensão-regulação. Portanto, na história do Brasil e da Bahia, o povo de classe menos favorecida e em sua maioria de origem negro-africana estabeleceu-se sempre em um lugar que não dependeu, exclusivamente, de suas vontades ou de suas escolhas, mas que a priori ocorreu por uma questão de sobrevivência, adaptação e resistência. E o curuzu foi um desses lugares fruto de um achatamento

socioeconômico imposto pela organização macroestrutural da época, do qual o afastou para longe do centro que abarcava a elite branca de Salvador. O resultado desse processo ainda hoje pode ser demonstrado nos quadros abaixo como resquício histórico desse achatamento através de dados⁴ mais precisos do Curuzu, o que ratifica a manutenção e a regulação por uma hegemonia branca.

✓ O Curuzu é considerado um bairro que está entre um dos cinco menores valores em relação à Classe de IDHM - Índice de Desenvolvimento Humano Municipal - em comparação com outros bairros adjacentes que se referem à prefeitura-bairro⁵ Liberdade/São Caetano: Santa Mônica (Classe de IDHM Muito alto – IDHM 0,854), Caixa D'água – Jardim Joana D'Arc (Classe de IDHM Muito alto – IDHM 0,841). O IDHM do Curuzu é (0,690) - (Médio).

✓ Dados do IBGE (2000; 2010) mostram, por exemplo, que a taxa de rendimento médio dos responsáveis por domicílios particulares permanentes, no Curuzu, diminuiu de R\$ 1.053,90 em 2000 se comparado ao censo de 2010, que foi de R\$ 1.033,00 e que ficou bem atrás da taxa média de Salvador (R\$ 1.452,00). A taxa de pessoas sem rendimento saltou de 11,6% em 2000 para 15,5% da população local em 2010 superior à taxa média de Salvador que foi de 13,4% em 2010.

✓ a grande maioria dos moradores do Curuzu são compostas de mulheres (52,34% em 2000 para 53,35% em 2010), e a taxa vem crescendo enquanto a dos homens teve uma leve queda (Homem 46,89% em 2000 para 46,65 em 2010).

⁴ Disponível em < http://www.informs.conder.ba.gov.br/wp-content/uploads/2016/10/1_INFORMS_Painel_de_Informacoes_2016.pdf > Acesso em abr 2018.

⁵ Foram criadas através da Lei nº 8.376/2012, que estabelece em seu Art. 13 a criação das 10 prefeituras-bairro do município de Salvador. Posteriormente seus limites foram oficializados através da Lei nº 9.069/2016. Segundo esta lei, a prefeitura-bairro é a divisão territorial instituída por lei, com a finalidade de promover nas respectivas áreas de competência, em articulação com as secretarias e com a entidade da administração municipal, a execução dos serviços públicos, inclusive a fiscalização, a manutenção urbana e o atendimento ao cidadão, devendo contar com sistema interligado de informações sobre os serviços prestados pelos diferentes órgãos municipais, facilitando o atendimento e o acesso regionalizado dos serviços municipais prestados à população. A prefeitura-bairro, portanto, substitui as áreas de Serviço Integrado de Atendimento Regional (SIGA), que por sua vez substituiu as antigas Regiões Administrativas. Essas duas últimas eram constituídas por 18 áreas de planejamento. (CONDER, 2016).

✓ A taxa da população residente não alfabetizada acima de 15 anos foi de - Homem 4,67%, Mulher 6,30% nos anos de 2000, e 2010 foi de - Homem 2,99%, Mulher 3,99% e a média de Salvador em 2010 foi de - Homem 3,52%, Mulher 4,34%.

✓ a taxa de residentes por cor/raça que se autodeclararam no Curuzu comparados com a média de Salvador, segundo dados do IBGE de 2010 é a seguinte: (Branca) 12,23% - Curuzu/ 18,90% - Salvador; (Preta) 38,76% - Curuzu/ 27,80% Salvador; (Amarela) 1,26% - Curuzu/ 1,34 – Salvador; (Parda) 47,62% - Curuzu/ 51,68% - Salvador e (Indígena) 0,12% - Curuzu/ 0,28% - Salvador.

Esses dados ilustram as consequências históricas de todo o processo discriminatório propagado pela tensão-regulação da elite branca baiana. Entretanto isso não impediu que, mesmo o território do Curuzu-Liberdade sendo economicamente inexpressivo como outros lugares periféricos formados por atores subjugados pela elite como costureiras, encanadores, sapateiros, feirantes, etc., esse território passasse a definir-se através de suas relações intercambiais adjacentes como zonas fronteiriças o que significa, segundo Silva (2016, p. 88) “estar em trânsito, e, conseqüentemente estar em constante (re)laboração”. Para o autor, a concepção de redimensionamento no olhar para o Curuzu é percebido “a partir da dinâmica do sistema de trocas”, quer dizer, “perceber os diálogos feitos pelos atores que sempre estiveram nas zonas de fronteiricidade ao longo de um processo formacional.”

Ao se perceber, então, o Curuzu como um território de formação a partir de trocas significativas que constituíram uma identidade própria, de uma identidade com características afrodescendentes que preservou elementos materiais e imateriais da cultura proveniente da diáspora negro-africana, pode-se entendê-lo como uma espécie de “quilombo moderno imaginado” (SILVA, 2016 p. 89), ou ainda, na concepção de Foucault pelo autor, como um “microcosmo” (SILVA, 2016, p. 94) africano no Curuzu, no qual ocorreu a convergência de todos os sentidos do afro.

A partir de entidades como o Ilê Aiyê, os terreiros Ilê Axé Jitolu e Vodum Zó, por exemplo, o Curuzu – personificado nesses agentes de resiliências – pode ser

considerado, nas palavras de Carlos Ailton da Conceição Silva, como “um território que se coloca em trânsito tendo como emblema o ideal de resistência e da afirmação. Um cenário-fluxo⁶ hegemonicamente marcado pela historicidade dos textos da tradição.” (SILVA, 2016, p. 94), ou melhor,

O Curuzu-Liberdade, enquanto localidade, se apresenta como tantas outras áreas não estabelecidas das grandes cidades do mundo no que diz respeito a suas características – periferização, pobreza, desemprego, baixa instrução formal, problemas de infraestrutura. No entanto, se notabiliza como *comunidade imaginada* ao se fazer detentora de um discurso autorreferente e agregador, além de politicamente representativo. (SILVA, 2016, p. 97-98).

3.4 Ilê Aiyê: Uma entidade-resiliência local

O Bloco Ilê Aiyê, é uma das entidades, que teve e tem um papel fundamental no bairro do Curuzu até hoje, não somente visto pela sua projeção mundial, mas também por ser uma entidade que se apresenta através de histórias de luta, de resistência e de “reexistência” (SILVA, 2011) que pontuaram seu percurso histórico até os dias atuais.

Uma exploração das possibilidades abertas pela discursividade de sujeitos subalternos, que tem estado encoberta pelas narrativas hegemônicas [...] trata-se, em suma, de oferecer visibilidade ao ‘movimento de reexistência e de resistência’ (BERNADINO-COSTA, apud RIBEIRO, 2017, p. 32).

Fundado em 1º. de novembro de 1974, O Ilê Aiyê cuja expressão etimologicamente, segundo o site “Dicionário MPB”, significa, em dialeto afro, "O mundo" ou "A Terra da Vida" ou ainda "Festa do ano-novo", referência à festa profano-religiosa que os negros sudaneses realizavam na Bahia. Essa instituição, segundo Souza (2004, p. 3), veio com a perspectiva precípua de “preservar, valorizar e expandir a cultura afro-brasileira”.

O Ilê Aiyê surgiu a partir da politização de contingentes da juventude negra, com uma definição clara de identidade e objetivos. O vínculo histórico com a África passa a servir de referencial na construção de uma identidade negra em busca de afirmação (DANTAS apud SOUZA, 2004, p.4).

⁶ Segundo o autor, os “Cenários-Fluxos” podem ser entendidos como interfaces que devem ser apreendidas como entrecruzamento, justaposição e enlaçamento de imagens, sons, práticas discursos, performances, etc. em sua plasticidade, intensidade e volatilidade. Neste sentido, não se trata de “coisas” nem devem ser tomadas como tal. Poderíamos dizer que trata-se de planos que realizam, enquanto utopia, um lugar possível – neste caso, constituem-se a partir da tessitura do referido conjunto de elementos que participam destes Cenários-Fluxos; daí a ideia de arranjos. (SILVA, 2016 p. 100-101).

E que na visão de Osmundo Santos A. Pinho há a perspectiva de uma construção de um “*mundo negro reafrikanizado* como objeto possível, que, mesmo disperso e descentralizado, não deixa de construir um ‘mundo, antes de mais nada’. (PINHO, 2014, p. 270). Carlos Ailton da Conceição Silva (2016, p. 77), completa que “esse processo de reafrikanização [...]” proposto pelo Ilê Aiyê “[...] a partir dos anos de 70, mais exatamente do carnaval de 1975, [...]” representa “[...] discurso e práticas autorreferentes de natureza étnica.”. Para Silva,

Refletir sobre o Ilê e seu discurso autorreferente é, antes de qualquer coisa, reposicionar a entidade nos quadros da contemporaneidade-mundo. Visto que o seu discurso é político por natureza, pois esse clama por políticas de inclusão para o povo negro de Salvador; seu discurso é social, visto que de forma ativa exige uma nova organização pautada no redimensionamento da sociedade [...] (SILVA, 2016, p. 81).

O Ilê se configurou como o primeiro bloco de integrantes negros no cenário carnavalesco de Salvador e que, há algum tempo é reconhecido internacionalmente pela sua identidade como instituição cultural e musical de valorização da comunidade negra. Isso serviu, nas décadas de 1970, de 1980 e de 1990 como resistência aos interesses vindos da elite branca soteropolitana propagados pela maioria dos blocos os quais eram formados pelas classes média e alta da cidade, cuja concepção de constituição de clientela “proibia” o ingresso do povo negro nos seus bailes e agremiações momescas já que estes viviam, majoritariamente, em bairros ditos periféricos.

O seguimento negro, silenciado, mas não passivo, permanece trabalhando nos espaços às margens, posição tácita para os “*golpes astutos*” (DE CERTEAU, 1994, apud SOUZA, 2011, p. 41) possam ser dados em momentos propícios, pois se é fraco nem se é forte o tempo todo. (SOUZA, 2011, p. 41).

Apesar de o carnaval da Bahia não incluir os blocos afros como principais atrações de sua programação, eles ratificaram sempre as suas posições de resistência e reexistência no cenário local e, porque não, mundial? Há então, no olhar de instituições como o Ilê Aiyê, uma ruptura com as concepções epistemológicas de uma sociedade colonialista que ainda considera *ser* negro como figura de subalternidade num mundo pós-moderno, mas que precisa ser desconstruído. Para Bernadino-Costa, desconstruir a ideia de descolonização do *ser*, deve acontecer, porque,

Faz-se necessário um movimento de afirmação da “humanidade outrora negada aos sujeitos coloniais” que redefina a discussão de questões como “raça-etnia, gênero, trabalho, [...] sexo, religião-espiritualidade e linguagem [...] o objetivo é oferecer liberdade àqueles que sempre foram “oprimidos e explorados pelo padrão moderno/colonial e pela diferença colonial”. (BERNADINO-COSTA, apud RIBEIRO, 2017, p. 31, 32).

Decerto que essa postura é o principal objetivo do Ilê Aiyê, porque está voltado para a formação da consciência de preservação da cultura oriunda da África no Brasil, principalmente, nos bairros do Curuzu e adjacências. Esse papel consolida-se no campo educacional e da comunicação segundo SCHAUN,

Esta é uma função eminentemente educativa, e, na medida em que consegue penetrar como verdade e evidência no contexto da mídia, permite-se instalar uma função também comunicativa, no sentido fenomenológico, mas também histórico. Portanto, trata-se de um fenômeno da educomunicação, onde princípios éticos estão imbricados com valores estéticos, de sensibilidade, de percepção, no sentido de uma afirmação positiva, de reconhecimento do outro na sua alteridade e mesmidade. (SCHAUN, [200-?]).

Baseado na visão de Antônio Carlos dos Santos, o “Vovô, presidente-fundador da Instituição Ilê Aiyê o qual afirma que a

“[...] entidade surgiu como uma construção social, e como tal uma construção educativa de reconhecimento do negro a partir das suas raízes. O Ilê Aiyê nasceu como uma entidade que buscava a reivindicação do lazer, aproveitando a ideia do “brincar” para fazer política e cultura. “Política de mostrar o que é ser negro e transformar neguinhos em negão. Cultura da Senzala, que a Casa Grande diz que não tem”. (SCHAUN, [200-?]).

Essa concepção de entidade social que primeiro pensou a consciência de reafirmação de negritude como conceito multifacetado e que precisa ser entendido através dos variados contextos históricos segundo (DOMINGUES, 2004), faz do Ilê Aiyê uma instituição social do bairro do Curuzu importante, não só para os moradores locais, mas também para a construção e conscientização do povo negro residentes em outros lugares.

A parceria dessa instituição com o Colégio Tereza Conceição Menezes - no qual foi aplicado a intervenção dos alunos do 6º. Ano do Ensino Fundamental - embora hoje apenas em momentos estanques como o Dia da Consciência Negra e de outros eventos de estudos negro-diaspórico, vem de algumas datas. As ações do Ilê Aiyê segundo o Projeto Político Pedagógico da escola

Sempre contribuiu com a Comunidade do Curuzu, objetivando educar a criança no sentido contextual e prático para que perceba através de

ensinamentos, como as informações pessoais e as do grupo estão organizados, compreendendo os códigos sociais mais amplos e desenvolvendo outros registros como: o oral, corporal, musical, plástica e outras. Esse trabalho serve de somatório para o objetivo principal da Entidade Escolar que é preparar o educando para o seu desenvolvimento pessoal e social, dando notabilidade às habilidades diversificadas. (MENEZES, 2005).

Portanto a instituição sociocultural Ilê Aiyê é um rico manancial vivo de representatividade do povo negro e afrodescendente localizado num dos conglomerados de bairros mais negro da Bahia e, certamente, do Brasil. O Curuzu é lembrado pelo resgate da essência de uma diáspora africana que formou a identidade local a partir da inserção de instâncias culturais e históricas como a música, a religiosidade, a linguagem, a oralidade e outros. Essa entidade sociocultural fará parte, certamente, da construção de textos produzidos pelos alunos do projeto sobre o bairro do Curuzu, porque, além de ser um lugar de reconhecimento internacional pela sua voz ecoante dos negros tidos por ora como subalternizados, representa uma identidade local.

4 ALGUMAS ANÁLISES, INCLINAÇÕES E DECISÕES PARA A CONSTRUÇÃO DO PROCESSO INTERVENTIVO

Para que eu pudesse me declinar na composição de uma intervenção a qual pudesse contemplar algumas dificuldades na leitura e a produção textual de alunos de um 6º. Ano do Ensino Fundamental era essencial que eu entendesse toda a estrutura e subsídios dos quais dispunha ou eu encontraria. Isso era importante, pois eu deveria ter em mente quais elementos fariam parte de toda a complexidade na construção de uma interferência a qual envolveria os meus alunos. Entender a escola, o currículo, o livro didático e outros era necessário para que eu pudesse direcionar as minhas ações em relação à intervenção, pois só compreendendo aquilo que eu teria ou o que me levaria a prosseguir na proposta é que seria válido no processo.

4.1 A Escola: entre o link e a lacuna

O Colégio Tereza Conceição Menezes localiza-se na Rua do Curuzu e foi criado, em 1974 (22 de junho), – mesmo ano do Bloco Ilê Aiyê - pelo Governo do Estado da Bahia sob Ato de Criação nº. 24076-A e estabelecido como Unidade escolar sob o código: 04820. Historicamente⁷, antes de ter a estrutura atual, o prédio onde hoje funciona o Colégio Tereza Conceição Menezes, abrigava o Ginásio Anísio Melhor, construído em 1959, com porte de instituição particular de ensino, cujo proprietário era o vereador e pedagogo Walson Lopes. Com sua morte, por volta de 1973, o ginásio ficou abandonado e o prédio passou a fazer parte da tutela do Estado, que criou a Escola Técnica de Comércio. Logo após, esta escola passou a ser chamada de Escola Técnica Estadual Luiz Navarro de Brito. E, posteriormente, Colégio Estadual Tereza Conceição Menezes, que ocupou e, ainda nos dias de hoje, ocupa um espaço de grande importância para a comunidade. O Colégio teve essa alcunha em homenagem à educadora de mesmo nome, pela importância que essa professora - defensora da educação - tinha, já que “durante a sua vida profissional dedicou uma boa parte do seu tempo para educar e instruir pessoas excluídas da

⁷ Essas informações constam no Projeto Político Pedagógico de 2005 da Escola.

sociedade soteropolitana, como as mulheres, socialmente nomeadas de ‘Mulheres de Vida Livre’” (MENEZES, 2005).

O Tereza, como muitos da comunidade denominam, é considerado um colégio de grande porte, conforme classificação da Secretaria de Educação do Estado da Bahia para escolas que possuem uma determinada estrutura física que comporta e desenvolve práticas didático-pedagógicas a partir de um determinado contingente de alunos. Esta unidade é um colégio que possui dezenove salas de aulas – o que comporta aproximadamente um mil e cem alunos distribuídos nos turnos matutino e vespertino - e uma modesta estrutura de recursos administrativos, pedagógicos e tecnológicos (uma sala de audiovisual, uma pequena quadra esportiva, uma biblioteca etc.). Portanto, é uma unidade escolar que, a partir de sua conjuntura estrutural, oferece algumas condições de funcionamento para a execução de ações didático-pedagógica a alunos do Curuzu e adjacências.

Como a maioria das unidades escolares públicas, a escola possui um instrumento muito essencial para a manutenção das suas práticas: o Projeto Político Pedagógico e ele é ou, pelo menos, deveria ter como meta

A formação do cidadão-sujeito, o que significa um projeto escolar a serviço da formação da pessoa humana em todas as suas dimensões; portanto, um projeto de emancipação de cada um, em busca e a serviço do outro (pessoas e meio ambiente), tanto nas experiências mais simples do cotidiano como nas experiências mais complexas da vida (LUCKESI, 2011, p. 44).

Esse documento deveria, dessa forma, legitimar todas as ações numa escola em prol de formar cidadãos e cidadãs autônomos e críticos na sociedade, conforme propõe os “Objetivos Gerais” do próprio Colégio:

- 1 - Trabalhar próximo à realidade do aluno para assegurar a valorização do seu conhecimento, o desenvolvimento de sua autoestima e crença na sua capacidade de agente transformador.
- 2 - Ampliar os níveis de aproveitamento dos alunos, fazendo da sala de aula um espaço de discussões que gerem situação de aprendizagem.
- 3 - Trabalhar harmoniosamente, integrando todos os segmentos da Unidade Escolar - direção, coordenação, professores, funcionários, alunos no propósito de garantir a qualidade do processo ensino-aprendizagem. (MENEZES, 2005).

Este documento – que teve sua última publicação no ano de 2005 -, deveria ser um instrumento de extrema importância em acompanhar todo o funcionamento da

instituição como uma unidade de formação do cidadão crítico, de verdade, porque deveria estabelecer todo um organismo vivo de ordem macroestrutural e microestrutural da escola como aparato para subsidiar o ensino na transformação do indivíduo na sociedade; no entanto, este instrumento encontra-se defasado de algumas concepções principalmente de ordem política - a qual “refere-se às nossas intenções conscientes ao propormos e realizarmos uma ação educativa e pedagógica, tendo em vista a formação do educando como sujeito e cidadão” segundo Luckesi (2011, p. 22). Nessa concepção de Cipriano Carlos Luckesi, nós, professores e escola, temos um papel fundamental em nortear ações mais conscienciosas e significativas para que o aluno possa se desenvolver autonomamente e se autorreconhecer como indivíduo essencial no meio em que vive. Porém essa consciência cai por terra quando a instituição, em uníssono, - com raríssimas exceções - não promove essa formação. Isso é visto, por exemplo, no caso da própria escola e dos professores apenas seguirem uma programação que privilegia somente o livro didático ou os esporádicos projetos de unidade para constar no cronograma escolar. Essa forma engessada através de instrumentos e de procedimentos de formação do aluno mostra que a escola cumpre, de maneira capenga, os objetivos propostos por ela mesma. Ao não propor, no caso do Tereza, o conhecimento e valorização do próprio aluno e do próprio lugar onde esses alunos convivem - com todas as suas idiossincrasias - a escola abandona o que deveriam ser as suas metas. A ausência do estudo, principalmente, do negro africano e também do índio brasileiro de forma sistemática e desmistificada da cristalização histórica cunhada pelos pensamentos eurocentrados judaico-cristão assevera que a escola está longe de promover o senso crítico do aluno, pois apresenta ideias prontas e fixas quando deixa de inserir outras leituras, conceitos e ideologias que deveriam fazer parte do universo do aluno como um elemento de conscientização e emancipação.

Se efetivamente nos comprometemos com o ideário de que o conhecimento emancipa o ser humano, o que ensinamos como significativo deve ser aprendido pelo educando de forma qualitativamente satisfatória; se isso não ocorreu, importa ensiná-lo novamente para que o seja. (LUCKESI, 2011, p. 339).

A partir das propostas documentais do Projeto Político Pedagógico da escola nos “Objetivos Gerais”, o Colégio Tereza Conceição Menezes parece estabelecer uma educação voltada para “a valorização do conhecimento do aluno”, para “assegurar a

autoestima dele”, para “formar alunos críticos”, para “integrar todas os segmentos da escola”. Entretanto, a realidade é outra. A escola – desde que eu passei a fazer parte como professor no ano de 2000 –, com algumas raras exceções, tem uma dinâmica didático-pedagógica no qual seu corpo docente, em comunhão com o corpo pedagógico e administrativo da escola, que privilegia o estudo ainda voltado para os livros didáticos apenas e/ou para atividades e exercícios com pretextos fora daqueles que deveriam levar o aluno a refletir criticamente. Confesso que fiz parte disso e ainda faço parte, embora hoje com outras concepções e visões sobre a forma de ensinar. A minha estada no mestrado do Profletras me deu subsídios mais claros para que eu pudesse desconstruir ideias estáticas sobre o ensino da língua.

A escola, mesmo tendo uma estrutura física apropriada para o desenvolvimento de práticas didático-pedagógicas, ainda está distante de cumprir o papel que diz exercer: o de formadora de cidadãos mais conscientes e críticos. São necessárias, portanto, pessoas e profissionais mais empenhados e capacitados no trato com as várias áreas de conhecimento de maneira holística e que provoquem discussões mais realistas sobre o mundo e as pessoas.

Portanto, a partir dessa análise sobre a escola e o seu Projeto Político Pedagógico fica claro de que eu teria que, de fato, me debruçar sobre novas concepções sobre outras epistemologias, sobre o processo de leitura e escrita, por exemplo, já que a própria escola ainda não está preocupada ou, pelo menos, atenta na atualização de seu currículo interno, o que prejudicava o processo de construção dos alunos como sujeitos críticos na sociedade.

4.2 Os (desa)fiões do livro didático

Mesmo sem poder participar da escolha do livro de Língua Portuguesa⁸ do 6º. Ano do Ensino Fundamental no triênio de 2017 a 2019 na escola, selecionado no decorrer do ano de 2016 sem a minha presença, já que os outros professores da área de Língua Portuguesa do Colégio Estadual Tereza Conceição Menezes firmaram a escolha no período limítrofe para cancelar qual livro seria adotado nos últimos três

⁸ Com o título de *TECENDO LINGUAGENS* (OLIVEIRA et al., 2015) esse livro parte da coleção de mesmo nome, aprovado pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

anos; eu tive que acatar a decisão da maioria e resolvi então trabalhar com o que eu poderia aproveitar dele. Apesar da minha frustração em não poder participar da escolha do livro, já que eu participaria como professor nas leituras e atividades do livro com os alunos nos anos que se seguiriam, eu resolvi aproveitar um dos recursos acessíveis a eles. Como a maioria informou que a opção dos livros satisfaria a todos, eu acreditei na escolha e peguei o “pacote” pronto; mas, por outro lado, algumas atividades e leituras do livro me fizeram conduzir à ideia de preparar algumas ações da intervenção com os alunos. Em 2017, ano primeiro da utilização dos livros com as turmas, eu tive o primeiro contato com a coleção. Fiz rapidamente uma análise sobre o livro do 6º. Ano (série da qual trabalharia pelo menos no ano de 2017). Eu precisava analisar um pouco mais os textos, os gêneros - e me refiro aqui a gênero apoiado na concepção de Marcuschi:

Quando dominamos um gênero textual, não denominamos uma forma linguística e sim uma forma de realizar linguisticamente objetos específicos em situações sociais particulares [...] o que permite dizer que os gêneros textuais operam, em certos contextos, como forma de legitimação discursiva, já que se situam numa relação sócio-histórica com fontes de produção que lhes dão sustentação além da justificativa individual. (MARCUSCHI, 2008, p. 154).

E também as atividades propostas nesse livro. Óbvio que nessa análise eu ainda não apresentava um olhar tão crítico em relação às minhas práticas ao analisar temas, gêneros e exercícios dos quais o livro dispunha. Minha perspectiva, como professor de Língua portuguesa, ainda se apequenava em análises de leitura, de produção textual e de atividades de questões sobre os textos muito mais como pretexto para averiguação de assuntos gramaticais ou se esvaíam em leituras dos textos sem percepção da importância de se trabalhar estratégias leitoras e de produção de gêneros discursivos que levassem os alunos a entenderem-nos como práticas sociais que, muitas vezes, segundo Dalvi (2013, p. 75), “Os textos literários são apresentados em desarticulação com o mundo da vida, com a história e o contexto social-econômico-cultural”. E, portanto, “No E.F., a literatura [...], a temática e a linguagem devem ser compatíveis com os interesses da criança, do professor e da escola [...]” (COSSON, 2006, p. 21), porque

Um dos objetivos do ensino de LP no EF é o desenvolvimento da capacidade do aluno “[...] de construir um conjunto de expectativas [...] apoiando-se em seus conhecimentos prévios sobre gênero, suporte e universo temático [...]” (BRASIL, 1998, P. 50).

Eu estava engatinhando nessa postura de análise das propostas do livro didático, e também engatinhando em como deveriam ser as estratégias de produção de texto e de leitura, e, portanto, a minha escolha do livro não era tão rigorosa sobre o que se deveria ensinar para os alunos. Porém, com os estudos que eu estava tendo do curso do Profletras no ano de 2017, comecei a ter outros olhares para o livro didático. Ele passou a ser analisado de perto no curso, por mim, e tive a oportunidade de discutir a estrutura que o compunha.

Ao perceber alguns temas e gêneros que compunham as unidades do livro *TECENDO LINGUAGENS* (OLIVEIRA et al., 2015) reforçou-me, primeiro, a ideia de que a construção de um possível memorial seria viável, pois o livro que é dividido em quatro unidades, traz na primeira, a temática *Ser e Descobrir-se* no qual aborda textos de variados gêneros (história em quadrinho, fragmento de romance, crônica, retrato falado, entrevista, conto e poemas) que procuram trabalhar e entender a questão do “Eu”, da identidade. E confesso que a atividade, por exemplo, do retrato falado, proposta por mim aos alunos, foi compreendida e aceita por eles, pois puderam, em sua maioria, falar do que gostavam e do que não gostavam; na segunda unidade aborda a temática *Ser e Conviver* elencando a questão da convivência na escola e os relacionamentos com a família através de gêneros textual “textos materializados em situações comunicativas recorrentes” (MARCUSCHI, 2008, p. 155) que exploraram as relações interpessoais entre os alunos e entre alunos e familiares (gráficos, capa de revista, fragmento de romance, conto, árvores genealógica, fotografia, agenda e etc). Há o relato de memórias, no exemplo, o de Ziraldo; a terceira unidade vem com a temática *Aprendendo com a Sabedoria* fala das histórias de tradição oral (causos, histórias populares, fábulas, literatura de cordel etc) e na quarta unidade, no segundo subtítulo, com a temática *O povo canta a arte e a cultura* aborda aspectos das várias culturas de diferentes regiões e lugares (através de letras de canções regionais).

Nessa análise do livro didático, por unidades e propostas temáticas, fizeram-me pensar com os alunos em propor trabalhar com textos de narrativas que aparecessem as histórias de pessoas que estariam próximas a esses alunos: familiares e moradores locais como forma de compreensão de identidades a partir das reminiscências de pessoas mais velhas viventes naquele local. Já que toda a temática

que o livro traz propõe uma prática social que considere a própria leitura do indivíduo e de seu povo.

Nesse mesmo ano de 2017, o meu ingresso no mestrado do Profletras foi importante. Aos poucos, pressupostos teóricos, concepções sobre texto, sujeito, contexto, leitura e outros invadiram os meus conceitos preestabelecidos e ressignificaram meu olhar de profissional, *a priori*, resabiado pelos moldes conceituais dos idos de meados de 1990. Mas que, a partir daquele momento, autoavalei-me e passei aos poucos a entender que as práticas de ensino e aprendizagem sempre devem ser revisitadas através de reflexão crítica sobre a prática e que na acepção de Freire (2011, p. 39) “A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer”. Ensinar também requer pesquisa “Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino,” (FREIRE, 2011, p. 30) e também riscos e aceitação ao novo “É próprio do pensar certo a disponibilidade ao risco, a aceitação do novo que não pode ser negado ou acolhido só porque é novo, assim como critério de recusa ao velho não é apenas cronológico” (FREIRE, 2011, p. 36).

Portanto a partir dessa autorreflexão e imbuído em propor uma intervenção proveniente dos estudos do Profletras, decidi, já em comunhão com alunos no final do ano de 2017, estudar os textos que discutiam ou apresentavam temáticas referentes ao autoconhecimento, à interrelação com outras instituições sociais como a: Escola, Família etc. Isso me levou a entender que o livro didático apresentava pontos, ainda que sobre ideologias eurocentradas, que chamavam o aluno para discutir o reconhecimento e valorização de uma identidade a partir de elementos constitutivos, já que esse livro, numa análise mais detalhada do que aquela da qual não participara na escolha da coleção, fez-me observar uma sequência a qual aponta para isso.

É evidente, portanto, entender que o livro didático adotado serviu de “estopim” para levar o aluno a observar outros textos como prática social, mesmo porque o próprio livro traz uma gama textos e de exercícios que poderiam suscitar mais propostas que fizessem parte diretamente da realidade dos alunos, e que trabalhassem leituras mais pontuais e que provocassem mais o aluno do ponto de vista de sua realidade ou que provocassem as inferências e compreensões globais do texto, por exemplo, e o livro, em sua maioria, entretanto, “[...] despreza a oportunidade

de se trabalhar com questões inferenciais [...] pois, não torna um sujeito responsivo capaz de se posicionar de forma crítica” (HAINE et al., 2014, p. 107), porque para Dalvi (2013, p. 74) “O estudante precisa ser incentivado a ter contato com formas, textos, estéticas mais sofisticadas [...] que exigirão seu esforço in(ter)ventivo como leitor [...]”. E então no ano de 2018, depois de ter pensado um ano antes sobre a composição de um possível memorial sobre o bairro, comecei a colocar em prática as ações de intervenção.

4.3 A Lei 10.639/03

Pela proposta principal, o livro didático poderia fortalecer a minha ideia, *a priori*, sobre a construção de um memorial, a partir de leituras de gêneros inseridos nele, entretanto havia incoerências ou não dava conta de tratar de outras epistemologias, pois: como falar da realidade dos alunos e das pessoas que faziam parte do universo territorial desses alunos que, na sua maioria, são oriundos de um bairro formado majoritariamente por negros e mestiços se o livro não trazia essa discussão nem temas a respeito? Como entender e pedir que os alunos trabalhassem com sua realidade, já que o livro didático não trazia temas sobre o negro ou mesmo apresentava personagens negras nos seus textos?

A partir do entendimento de que a Lei 10.639/03 estabeleceria respaldo legal para que eu pudesse estabelecer ações e práticas de ensino atreladas ao fomento do estudo da temática do negro africano e sua diáspora nos livros das escolas brasileiras, é que comecei a fortalecer a ideia da construção de um possível memorial. Essa ideia ficou mais fortes nas aulas de Literatura ministradas pelo professor Dr. Márcio, que ainda apresentou a Lei 11.645/08 a qual aborda a inserção da temática indígena nos livros didáticos brasileiro. O professor convidou as professoras Dra. Suzane e Dra. Denise Carrascosa para nos auxiliar na compreensão dos temas.

Com a consciência do meu entendimento sobre a legitimação da lei, passei a ter a noção de que a maioria dos textos do livro didático não tratavam da temática do negro e que a sistematização dessa prática dependia dos usos que os professores faziam das temática em sala, porque não bastava somente o apoio legal se nós, professores, não colocássemos em discussão – às vezes acontece por desconhecimento ou, na maioria das vezes, má vontade - temas que sempre tragam

o índio e o negro como protagonistas; custaremos a conscientizar os nossos alunos de que existem estereótipos intencionais que cristalizam a mente da sociedade.

Estereótipos, ou seja, clichês, as imagens cristalizadas ou idealizadas de indivíduos ou grupo de indivíduos, cumprem o papel social de produzir os preconceitos, as opiniões e os conceitos baseados em dados não comprováveis da realidade do outro, colocando esse outro sob rejeição ou suspeita. (SILVA, 2010, p. 21).

Dessa forma, nós, professores, incutidos nas produções editoriais controladas por pensamentos ainda eurocentrados muitas vezes não priorizamos os temas que abordam as temáticas do negro, por exemplo, e isso é ocultado ou não mencionado por muitos e

Ao esconder e negar as diferenças, apenas os valores de alguns grupos são chancelados em detrimento de outros, de forma que a polarização superior-inferior engendra uma segregação eficiente, na medida que é dissimulada (EDUCATIVA, CEAFFRO E CEERT, 2007).

Portanto, grande parte dos professores passam a consumir o que vem pronto das editoras e sem um crivo crítico a partir da negação do estudo de outras epistemologias disseminam essas ideias engessadas para os alunos, pois

O livro didático ao veicular estereótipos que expandem uma representação negativa do negro e uma representação positiva do branco, está expandindo a ideologia do branqueamento, que se alimenta de ideologias, das teorias e estereótipos de inferioridade/superioridade raciais, que se conjugam com a não legitimação pelo Estado, dos processos civilizatórios indígenas e africanos, entre outros, constituintes da identidade cultural na nação (SILVA, 1989, apud SILVA, 2010, p. 22).

Essa visão encaixotada, deve, pois, ser reformulada para que possamos sair do limbo histórico que acometeu o ensino. A partir desse pensamento, passei a cogitar a produção das narrativas pelos alunos do 6º. Ano do EF – Turma A - baseada em histórias de moradores, de instituições e de lugares do bairro do Curuzu, para que isto servisse então de uma desconstrução do estereótipo do negro, visto que a população desse bairro emblemático e sua construção são descritas pela sua característica de formação étnico-racial com um grande contingente de pessoas negras. Daí a importância de se conhecer a história da formação do seu lugar como uma continuação da diáspora dos negros africanos no Brasil, pois disso deve se constituir um olhar mais crítico a partir da sua formação. Dessa forma, o conhecimento e a aplicação da Lei 10.639/03 nas escolas tornou-se um ponto essencial, porque deu

subsídio para que, principalmente, eu pudesse trabalhar e discutir os temas do negro e sua diáspora, já que esta Lei

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o *caput* deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

[...]. (BRASIL, 2003).

Isso é muito essencial em dois aspectos na produção, por exemplo, de gêneros (autorretrato, autobiografias, memorial, etc.) que apresentem elementos de características negro-diaspóricas: um a de que força, como lei, a implementação e o uso dos estudos da África, sua história e sua cultura no ambiente escolar, mesmo porque as minhas abordagens eram superficiais nesses casos e que, portanto, eu deveria resignificá-las. Outro a de que os alunos inseridos no contexto do bairro do Curuzu devam entender a sua formação, a partir dos estudos inqueridos pela lei, como parte de compreensão de que a visão do negro estereotipado no livro didático deva ser desconstruída. Portanto, a produção, a leitura ou o estudo de qualquer texto, no âmbito escolar, deveria percorrer também essa outra epistemologia negra ofuscada há tempos nos livros didáticos por omissão, por exemplo, de “toda a contribuição econômica e a diversidade de funções de papéis desempenhados pelo homem negro no Brasil, desde sua chegada aos dias atuais” (SILVA, 2004, p. 59). Essa negação do negro deveria ser desconstruída, mesmo porque a própria Lei 10.639/03 propõe isso: A verdadeira história do negro sem uma perspectiva folclorizada do negro africano que disseminou toda a sua cultura, história, ancestralidade de forma diversificada e heroica.

Ao entender que o livro didático de Língua portuguesa *TECENDO LINGUAGEM* seria um dos únicos suportes de aquisição temporária concreto em que os alunos disporiam para estudar os textos, temas e atividades, no meu caso do 6º. Ano do E.F., adotado pela escola no triênio de 2017 a 2019 somente me serviu para trabalhar a ideia de alguns gêneros textuais, porém pouco serviu para trabalhar temas mais

pontuais como o a própria história e a cultura africanas através de textos que suscitasse a literatura ou costumes africanos que foram formadores de nossas características locais. Procurei, portanto, aproveitar outros textos fora do livro didático para que me desse cabedal sobre a questão da diáspora negra africana e a partir daí eu pudesse trazer as discussões mais incisivas para os alunos.

4.4 O mecanismo de *Referenciação* como *Objetos de Discurso*

Numa das aulas do professor Dr. Júlio Neves Pereira na disciplina *Texto e Ensino* ministrada por ele no primeiro semestre de 2017, o docente levantou a ideia de que na academia se discutia pouco ou quase não se discutia sobre o elemento co(n)textual de *Referenciação* como um elemento discursivo. Este mecanismo textual coesivo era estudado, na maioria das vezes, como um instrumento de relação remissiva ou prospectiva, segundo o professor, o que deixava de lado a percepção dessa relação como *objeto de discurso*, ou melhor, como um instrumento que proporciona “a relação do sujeito com as instâncias que povoam seu discurso” (CORTEZ e KOCH, 2013, p. 09). A partir dessa observação do professor, eu ponderei que futuramente poderia utilizar a *Referenciação* como instrumento importante na construção do texto pelos alunos, porém não sabia como. Logo após o período pós-Qualificação do meu projeto de pesquisa, em que eu tinha que definir o que aplicar na intervenção, comecei a cogitar a ideia de se trabalhar esse mecanismo coesivo com os alunos.

A partir de muitas ideias de como proceder na intervenção, eu passei a pensar na forma de trabalhar o elemento coesivo de *Referenciação* num texto como forma de validar o ponto de vista do aluno, pois eu quis provocar nos alunos, depois de algumas leituras, seus posicionamentos. Isso me pareceu mais significativo, porque, já que os alunos leriam e produziram textos sobre a temática negro-diaspórica, eles poderiam posicionar-se no próprio texto produzido por ele construindo e reconstruindo objetos de discurso. Para Koch (2011, p. 134) “são escolhas realizadas pelo produtor do texto orientadas pelo princípio da intersubjetividade”. Portanto, essa maneira de dialogar com o seu próprio texto a partir da construção e reconstrução dos objetos do discurso poderia mostrar ao aluno uma via mais significativa para ele intervir dentro do seu texto numa postura crítica.

Cortez e Koch (2011, p. 11 apud Rebetel, 2008, p. 76) dizem que “as formas nominais referenciais, enquanto marcas internas do PDV⁹, são ‘sinais de alteridade’” e, segundo as autoras, o dialogismo interno no texto pode manifestar-se como *autodialogismo* (quando o dialogismo constrói-se a partir do próprio locutor/enunciador consigo próprio) ou *heterodialogismo* (quando o dialogismo é uma escolha do locutor/enunciador com outros). Essas formas de representação no próprio texto são importantes, porque o aluno pode construí-lo e reconstruí-lo a partir da utilização do seu repertório de mundo adquirido de forma crítica nas suas leituras e, no nosso caso, no decurso da intervenção. Associar palavras e termos a outras palavras deve ser mais que somente fazer referências a elas. Isso tem que marcar essa relação discursivamente. Portanto, encontrei aí nesse mecanismo intersubjetivo do autor com o seu texto a maneira de poder dar sentido à escrita dos alunos, porque eu queria fazê-los pensar na construção do texto como possibilidades de intenções de mudanças – a partir dele mesmo ou de ideias captadas de outras pessoas.

A forma de entender as estratégias de referenciação a partir de elementos como a introdução de um objeto (não-ancorada, associada a um objeto novo inserido no discurso, ou ancorada, associada a algum elemento já existente no texto), a retomada dele ou a desfocalização desse objeto no texto através de anáforas, nominalizações, expressões nominais definidas (KOCH, 2011), por exemplo, pareceu-me mais significativo, pois os alunos poderiam utilizá-los observando as maneiras de dá-lhes sentido consistente através de uma interferência direta. Esse mecanismo de referenciação a partir da construção e reconstrução dos objetos de discurso poderia, portanto, fazer com que os alunos entendessem que poderiam intervir no texto ao apresentar pontos de vista.

⁹ Ponto de vista na concepção dos autores.

5 INTERVENÇÃO: UM *CONTINNUM* ENTRE LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL

O processo de intervenção, ao qual propus desenvolver na turma do 6º. Ano (turma A) – Ensino Fundamental Anos Finais – com alunos e alunas que estão na faixa etária entre 11 e 16 anos do Colégio Estadual Tereza Conceição Menezes, localizado no bairro Curuzu, no município de Salvador na Bahia, representa um processo interativo, como friso na maioria do texto, entre mim – pesquisador - e os alunos - participantes da pesquisa -, mesmo porque o que pretendo é, ao mesmo tempo, tentar analisar e sistematizar algumas dificuldades do ensino-aprendizagem desses alunos e alunas sobretudo na leitura e produção textual, atrelados à forma e estratégias didático-pedagógicas as quais eu, como pesquisador-docente, adotarei nas minhas aulas de Língua materna. Essa participação simbiótica é muito importante, pois, segundo Thiollent (1998, p.15), “a participação das pessoas implicadas nos problemas investigados é absolutamente necessária”. Portanto, isso mostra como é essencial que nós, pesquisadores, estejamos atentos a todo esse processo interacional. Porque nessa metodologia

Os pesquisadores desempenham um papel ativo no equacionamento dos problemas encontrados, no acompanhamento e na avaliação das ações desencadeadas em função dos problemas (THIOLLENT, 1998, p.15).

Nesse processo, porém é importante analisar algumas especificações, como, por exemplo, o objeto de investigação que apenas “não é constituído pelas pessoas e sim pela situação social e pelos problemas de diferentes naturezas encontrados nesta situação” Thiollent (1998, p. 16). Nesse caso, o que deve ser compreendido não é somente o objeto pautado no sujeito, mas sim no processo social pelo qual esses sujeitos estão inseridos e transformados. Outra importante nuance desta pesquisa (pesquisa-ação) é a de que ela não se deve limitar “a uma forma de ação (risco de ativismo): pretende-se aumentar o conhecimento ou o ‘nível de consciência’ das pessoas e grupos considerados” (THIOLLENT, 1998, p.16). Este, talvez, seja um ponto basilar deste projeto de pesquisa, a de que, como pesquisador, tenho que “não cair em tentação” de levar a pesquisa para uma visão unilateral, a qual engesse o aluno, mas sim a de poder conduzir esta pesquisa para que os partícipes se mobilizem numa direção que os faça conscientizarem-se de suas ações no processo ao

desconstruir ideias já cristalizadas na nossa sociedade. Para tanto é importante que eu, como pesquisador, tenha em mente que isso pressupõe uma atitude autorreflexiva ao conduzir toda a minha ação pedagógica, a qual me predispus a executar, percebendo que devo me transformar nesse processo também, já que é uma relação de trocas e identificações, porque

Ao inserir-se no processo de construção do conhecimento, o pesquisador não apenas caminha no sentido de construir como indivíduo na sua relação com o existir, como também contribui para o processo de configuração de seu meio cultural e social. Essa consideração aponta para aspectos éticos e políticos no procedimento de pesquisa, e para a necessidade de um posicionamento consciente do investigador perante tais questões. (NASCIMENTO, 2003, p.19).

Para isso, o procedimento de intervenção proposto neste projeto de pesquisa tem uma sistematização que respeita, além da escuta dos alunos e alunas - participantes do processo pelo pesquisador como forma de interação -, algum processo que garanta a ressignificação na postura do(a)s discentes a partir de ações que simbolizem um melhor olhar para a representação social desses alunos através de um reconhecimento de seus valores, como também a minha postura em mediar isso tudo como docente-pesquisador que a todo instante precisa se retroalimentar.

Baseado nisso, a proposta de intervenção a qual propus neste projeto é desafiadora para mim e também para os alunos e alunas, pois tenta fazer com que os alunos, que participarem da intervenção, percebam, em um período exíguo (entre a segunda e terceira unidades do ano letivo de 2018¹⁰), e com poucos recursos materiais – mesmo porque só houve à disposição dos alunos e alunas o livro didático e poucos recursos: livros paradidáticos e alguns instrumentos tecnológicos - que há a necessidade de se entender a leitura e produção de texto como instrumentos de posicionamento crítico ao usar temas e construções textuais que fujam do estudo habitual deles (pautado em textos do livro didático e paradidáticos que abordam majoritariamente temas que deixam de fora o negro como protagonista, mostrando-se fora do universo social, cultural e histórico dos alunos) e que suscitem neles a possibilidade de, pelo menos, terem um laivo de percepção mais plural. Mesmo porque esse deve ser o papel do professor e da escola, pois

¹⁰ O ano letivo de todas as escolas estaduais baianas, há mais ou menos três anos, está dividido em três (03) unidades.

A escola plural, democrática, expurgada dos mecanismos de recalque das identidades e da autoestima dos grupos subordinados, pode constituir-se em um dos valores de refúgio desses grupos, desenvolvendo um trabalho de boa qualidade, ensinando o que é importante aos alunos e oferecendo condições para a resistência. (SILVA, A., 1987a; SILVA, E. 1998 apud SILVA, 2011, p. 77).

Partindo disso, resolvi trabalhar com o estudo de temáticas que saíssem desse lugar habitual no qual o aluno foi levado por muito tempo. E assim houve a minha preocupação de fomentar, primeiro, nos alunos e alunas o ensino de temas que não fossem comuns no livro didático e que promovessem discussões mais próximas deles e que respeitassem as Leis 10.639/03 e 11.645/08: sobre história da diáspora negro-africana e sua herança formadora do povo brasileiro e, principalmente, baiano.

Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o **caput** deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil. [...] (BRASIL, 2003, ART. 26-A).

Portanto, foram textos, vídeos, imagens, áudios que explorassem essa temática para que os alunos e alunas, que participassem da proposta de intervenção, pudessem nutrir-se de ideias a respeito disso e que essas ideias pudessem promover, neles, um repertório para futuras posições crítico-discursivas. Além desses temas de estudos prévios, houve, de fato, a proposta mais incisiva de intervenção que se estabeleceu pelo posicionamento dos alunos e alunas, aos escreverem sobre esses temas vistos e discutidos, sob um viés de percepção de construção textual que pudesse fazer com que os alunos, ao produzirem um texto sobre a temática estudada, fossem ligando elementos dentro do texto que suscitassem um posicionamento crítico. E pensando nisso, propus o estudo do recurso coesivo de *Referenciação* como mecanismo discursivo, ou melhor, como “uma atividade discursiva” (KOCH, 2011, p. 134) através dos “objetos de discurso” (CORTEZ; KOCH, 2013, p. 09), quer dizer, os termos que se interligam devem passar a ter conexões a partir de uma postura crítica e não meramente estrutural. A minha proposta se estabelece a partir de duas concepções: ao mesmo tempo que esse mecanismo tenta corrigir um desvio de escrita executado pelos alunos e alunas que não tiveram esse acompanhamento nas séries anteriores, do ponto de vista organizacional do texto, ele representa um fator

de percepção e construção de *autodialogismo* e *heterodialogismo* (CORTEZ; KOCH, 2013, p. 11) a partir da ativação dos conhecimentos de mundo dos alunos.

O interessante foi que essa ideia de trabalhar a *Referenciação* me surgiu ao lembrar de algumas aulas do professor Júlio Neves, na disciplina *Texto e Ensino* do mestrado Profletras, quando fui aluno, e que ele mencionara em algumas aulas ministradas sobre a lacuna que ainda existia no estudo desse mecanismo, apesar de não ter aprofundado o assunto, porém aquilo ficara na minha cabeça. Passado mais de um ano dos estudos da disciplina, e com as minhas dúvidas em turbilhões do que eu poderia apresentar como intervenção aos alunos, resolvi compreender o que significava a *Referenciação* e vi que esse recurso, segundo Feltes e Lima (2013),

É, antes de tudo, uma atividade discursiva e os referentes passam a ser concebidos como objetos de discurso elaborados, pelos interlocutores, no interior dessa atividade. (FELTES; LIMA, 2013, P. 32-33).

E isso foi uma surpresa para mim, pois esse recurso coesivo me fez entender não só apenas como pensava antes: um elemento de ligação anafórica ou catafórica; mas também – e mais significativo – como recurso discursivo e, portanto, essencial para associá-lo com as leituras que os alunos faziam dos textos de todos o processo para que depois pudessem transpor essa ideia do recurso para a escrita e compreendê-lo como um ponto de vista. A partir disso, então, na intervenção, a minha proposta incidiu sobre a relação entre: a fomentação de temas sobre a história da diáspora negro-africana e suas heranças - incluindo tais influências na cultura e realidade local do aluno – com a produção textual e reescrita desses textos analisando-os sobre a perspectiva da *Referenciação*.

5.1 Critérios de organização do trabalho

Para que fosse desenvolvida a intervenção com os alunos e as alunas que participaram do projeto, precisei estabelecer alguma estruturação didático-pedagógica que passasse por uma organização de ações que pudessem viabilizar todo o processo. Expiradas algumas dúvidas iniciais no que seria, de fato, trabalhado com os alunos como estratégias de compreensão da leitura e da produção textual, resolvi pensar em trabalhar a leitura e a produção escrita dos alunos desde o início do

ano letivo¹¹. Refleti, então, em já começar a trabalhar com os alunos temas que permeassem a temática que dialogasse com a intervenção (temas sobre a questão da epistemologia negro-africana associada ao território do aluno) para que eles pudessem compreender melhor o processo. Isso foi pensado a fim de que os alunos pudessem ter uma bagagem de conhecimentos a mais, quer dizer, para que eles pudessem estar melhor ambientados com as temáticas. A partir disso, pensei em trabalhar, não só com a turma que escolhi para sistematizar a intervenção (6º. Ano A do ensino Fundamental¹²), mais também com outras duas turmas do 6º. Ano do Ensino Fundamental (Turma B e Turma C) as quais eu lecionava para observar como elas também se comportariam diante da discussão de temas que fugiam ao livro didático.

Essa atitude minha de já promover estudos de temas que fossem influenciar na compreensão do aluno de alguma forma, desde o início do ano letivo, caracterizou-se como uma mudança minha na forma de propor as minhas ações pedagógicas. Essas transformações foram adquiridas no decorrer dos estudos das disciplinas do mestrado, ou melhor, essas práticas remodeladas a partir dos estudos meus nas disciplinas e na interação com os professores do Profletras foram essenciais para que pudessem me dar jeitos diferentes de construções as quais me conduzissem a um melhor desempenho na intervenção. E isso se mostrou muito eficaz para meu posicionamento por ora e, dessa forma, fugiu daquelas práticas docentes minhas, *a priori*, as quais Paulo Freire chamava de espontânea ou quase espontânea “desarmada” e que produz um saber ingênuo faltando, portanto, a rigorosidade metodológica (FREIRE, 2011, p. 39). Então eu não esperei somente uma única unidade escolar para começar a intervenção, já que considerei os estudos e produção de atividades no decorrer do ano como efetivas para sistematizar toda a intervenção.

Essa “alimentação” prévia de temáticas afins sobre as questões negro-dispóricas africanas para que os alunos pudessem posteriormente ativar esses conhecimentos foi muito importante e funcionou como *conhecimento prévio relevante* na concepção de Solé (1998, p.45); o que significa que outro, de maior intensidade desses conhecimentos associados a outros mais específicos como, por exemplo, a

¹¹ A leitura teve prioridade no início e a produção de texto ficou para a conclusão da intervenção.

¹² A escolha minha pela turma se deveu a uma investigação pela disparidade da faixa etária (11 a 16 anos) e por serem alunos e alunas que, em sua maioria, já carregam a marca de uma ou várias repetências na mesma série.

influência dos temas estudados sobre a diáspora africana atrelado à realidade do bairro no qual esses alunos vivem. E confesso que passei a agir, depois dos estudos do Profletras, não mais intuitivamente com propostas quase que aleatórias e sem propósito algum para o aluno ou para a minha prática, mas sim pensando numa forma mais sequenciada de organização da minha *práxis*, o que dificilmente fazia antes nas minhas aulas no curso do mestrado - usar um período grande que abarcasse todo um ano letivo para apresentar, discutir e reformular atividades e temas -, portanto essa estratégia serviu para que eu fosse, aos poucos, tentando conhecer melhor o meu aluno e também para que eu pudesse, de forma restrita, acompanhá-lo no desenvolvimento de ações que pudessem fazer com que eles dirimissem algumas distorções dos conhecimentos linguísticos, enciclopédicos, textuais e interacionais ativados no momento da leitura e da escrita (KOCH, 2011).

Basicamente o processo de intervenção com os alunos e alunas (do 6º. Ano A) teve então sua execução observando o estudo prévio de temas, a produção de textos e atividades, e depois a execução sistemática da intervenção¹³: primeiro um processo de preparação e ambientação (na maioria da duas primeiras unidades) e depois, a própria intervenção, (final da segunda unidade com a última unidade do ano letivo de 2018). O interessante disso tudo foi que a escolha das últimas unidades para executar, de fato, a intervenção não foi um critério exclusivo meu ou dos alunos, especificamente, para que acontecesse a qualquer momento do ano letivo de 2018, mas sim por uma conjuntura que abarcou; primeiro, a minha aprovação, no semestre inicial de 2018, no projeto o qual foi qualificado; depois toda a organização pedagógica da unidade escolar a qual delimitou temas e projetos para o ano todo, cabendo à última unidade um projeto que contemplasse uma discussão próxima do meu projeto de pesquisa¹⁴. Portanto, para mim, restou ter que assimilar o meu projeto de pesquisa ao tempo aproximado do projeto da escola por questão de adequação ao planejamento da unidade escolar, de certo modo, cujo propósito específico da terceira unidade estabeleceu-se na execução de um projeto geral o qual se denominou “O

¹³ É importante frisar que os estudos iniciais foram estabelecidos com as três turmas (6º. Ano A, B e C), porém somente apliquei um estudo mais incisivo com a Turma A no final da segunda unidade e em toda a terceira unidade do ano letivo de 2018.

¹⁴ A Unidade Escolar Colégio Estadual Tereza Conceição Menezes, da qual faço parte como professor regente de Língua Portuguesa dos Ensino Fundamental e Médio, estabeleceu dois (02) projetos estruturantes: um (01) na primeira unidade sobre o tema “Água ontem e hoje. E amanhã?” e um (01) na terceira unidade sobre “O que tem esse território que pode melhorar a educação no século XXI”. Este, efetivamente, influenciou no meu projeto de pesquisa.

que tem esse território que pode melhorar a educação no século XXI”, para coincidir com o período do dia 20 de novembro (Dia da Consciência Negra). Esse projeto da escola, principalmente para os alunos do 6º. Ano, tinha que abarcar quatro subtemas: A História do bairro (Curuzu); A Localização do bairro, Personalidades do bairro e Curiosidades que aconteceram no bairro. Apesar de haver o termo “educação” no título, a proposta toda do projeto escolar passou pelo território do Curuzu e isso fez com que eu tivesse que me ajustar, além do período (última unidade), também a essas temáticas, já que o projeto do qual eu defendia dialogava exatamente com algumas dessas propostas, que era a de unir alguns desses elementos locais, mesmo porque o título, *a priori*, do projeto de pesquisa seria **“Que bairro é esse? Eu quero saber! - Memorial do Curuzu como produção discente”**¹⁵. A partir disso, a minha opção foi a de tentar reconhecer essa organização institucionalizada pela escola e desenvolver o projeto seguindo tais interesses.

5.2 As Etapas e Estratégias

Com o objetivo de propor leituras e estudos de temas prévios, efetivamente, para que os alunos compreendessem mais a proposta de intervenção, resolvi estabelecer um procedimento que subsidiasse, paulatinamente, os vários conhecimentos dos alunos – através de variadas leituras e de produções de atividades de compreensão textual - para que eles (no caso dos alunos participantes da pesquisa) pudessem ir, aos poucos, sistematizando as suas estratégias sociocognitivas que pudessem ajudar no processamento textual (KOCH, 2011, p. 39) no decurso. Pois, para Koch,

A pluralidade de leituras e de sentidos pode ser maior ou menor dependendo do texto, do modo como foi constituído, do que foi explicitamente revelado e do que foi implicitamente sugerido, por um lado; da ativação, por parte do leitor, de conhecimentos de natureza diversa [...] (KOCH, 2011, p.22).

¹⁵ Esse nome atribuído ao projeto de pesquisa foi estabelecido para a Qualificação e Defesa entre mim e o meu orientador (Prof. Dr. José Henrique de Freitas Santos) em alusão a um dos trechos: *“Que bloco é esse? Eu quero saber, É o mundo negro, Que viemos mostra pra você”* de uma das primeiras músicas compostas para o bloco Ilê Aiyê por Paulinho Camafeu **“Que Bloco é Esse”** na década de 1970. A ideia inicial foi a de poder fazer com que os alunos construíssem uma coletânea de textos sobre o Curuzu, porém depois do período pós-defesa o título mudou para QUE BAIRRO É ESSE? EU QUERO SABER!: ESCRITAS DISCENTES SOBRE O CURUZU A PARTIR DO PROCESSO DE REFERENCIAÇÃO DE OBJETOS DE DISCURSO, já que não foi possível organizar o memorial do bairro com o esperando e, portanto, somente as escritas e reescritas dos alunos sobre textos existentes sobre o Curuzu.

Entendi que essa estratégia – de, previamente, trabalhar textos que poderiam auxiliar, mais tarde, na intervenção - deveria ser importante para que, *a posteriori*, os alunos pudessem ativar vários conhecimentos. Isso foi compreendido nas aulas da disciplina *Aspectos Cognitivos e Metacognitivos da Leitura* ministradas também pelo professor Júlio Neves o qual frisou a importância de se compreender o funcionamento dos processos que envolvem a cognição e como isso conduz a forma de entender a leitura e os mecanismos do texto. Conforme Solé (1998, p.23), para que um leitor ative seus vários conhecimentos de forma mais geral, ela estabelece um exemplo de modelo hierárquico descendente – *top down* – modelo de interação leitor-texto para designar que o leitor num processo histórico “usa seu conhecimento prévio e seus recursos cognitivos para estabelecer antecipações sobre o conteúdo do texto [...]”. Essa concepção da autora mostra que é essencial fomentar a leitura de textos através de estratégias cognitivas que possam instigar a ativação dos conhecimentos. E acrescenta “quanto mais informação possuir um leitor sobre o texto que vai ler, menos precisará se ‘fixar’ nele para construir uma interpretação.” (SOLÉ, 1998, p.24). Dessa forma, a perspectiva de se promover várias leituras, não somente aquelas engessadas dos limitadíssimos livros didáticos, mas, sobretudo, das leituras que levassem os alunos-leitores a construir sentidos. Portanto, a ideia foi a de trabalhar variados textos, que tivessem o cuidado de começar a desconstruir algumas ideias ou epistemologias de concepções hegemônicas brancas ainda estabelecidas na nossa sociedade. Esse cuidado se deveu ao propósito estabelecido para a intervenção - de início - cujo o principal objetivo foi o da produção de uma coletânea de textos dos alunos e alunas para que pudessem formar um pequeno memorial sobre o bairro Curuzu (bairro de maioria negra) a partir da análise dos mecanismos linguísticos como elementos discursivos.

As atividades foram pensadas, em sua maioria, levando em consideração não somente o uso do livro didático de Língua Portuguesa – acessível a todos da sala – mas também os variados textos, suportes e temas que já direcionassem para a perspectiva da intervenção (textos que abordassem temáticas negro-africanas diaspóricas, na maioria das vezes), respeitando uma carga-horária de quatro (04)

horas/aula¹⁶ semanais (50 min cada hora/aula¹⁷). Essa proposta, como uma autoanálise da minha postura docente, foi exatamente para que eu pudesse verificar, no início, o desenvolvimento mais geral das três turmas (apesar de obedecer alguns escassos critérios do planejamento por área de conhecimento da disciplina de Língua Portuguesa no ano letivo de 2018: que se limitaram a estudos isolados de gramática, de compreensão das modalidades da língua e de leituras isoladas de textos do livro didático). Portanto, priorizei a leitura e produção de textos mais contextualizadas, apresentando, muito pouco, os elementos linguísticos de forma isolada. Isso serviu para eu observar particularidades entre os alunos e os seus desenvolvimentos sociocognitivos: faixa etária, conhecimento de mundo, formulação de hipóteses e antecipações, etc. sobre as temáticas e atividades trabalhadas com esses alunos.

Efetivamente, a intervenção passou por essa fase inicial de ambientação¹⁸, primeiro, desde o início do ano letivo e foi até aproximadamente à segunda metade da unidade dois. As leituras, as exibições de filmes, de vídeos e de áudios, as atividades de compreensão de texto sobre o negro de origem africana e suas heranças e características foram vistas, ainda que de forma ficcional, como positivas. Um dos gratos exemplos foi o filme *Pantera Negra*¹⁹, cujo roteiro foi descrito sobre um país fictício (Wakanda), no meio da África, no qual o reino era defendido por um herói negro (o Pantera Negra) que trazia em sua ancestralidade o respeito de valorizar todos do lugar. Nesse filme, a mulher negra encontrava-se numa posição de guerreira e de exímia inteligência representando um lugar de destaque nesse reino.

Ao dar continuidade a essa sequência, a intervenção entrou na fase de sistematização²⁰, que prosseguiu no final da segunda unidade mais toda a terceira. Nessa parte, as estratégias além de apreciar a leitura, a compreensão e estudos prévios dos temas já iniciados, houve uma intensificação nas ações, quer dizer, uma especificação dos estudos, já que se tratava de interrelacionar a temática negro-

¹⁶ A disciplina de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental possui quatro horas/aulas por turma na semana.

¹⁷ Essas informações sobre o tempo de cada aula serão discriminadas posteriormente nas aulas que foram ministradas.

¹⁸ Participaram as Turmas: A, B e C do 6º. Ano do Ensino Fundamental do Colégio Estadual Tereza Conceição Menezes no ano de 2018.

¹⁹ *Black Panther (Original)*. Direção: Ryan Coogler, Produção: Victoria Alonso, Jeffrey Chernov, Louis D'Esposito, Kevin Feige, David J. Grant, Stan Lee, Nate Moore. Estados Unidos da América (EUA): Marvel Studios, Walt Disney Pictures, 2017.

²⁰ Participou somente a Turma A do 6º. Ano do Ensino Fundamental do Colégio Estadual Tereza Conceição Menezes no ano de 2018 (a escolhida para fazer parte do *corpus* da pesquisa).

diaspórica com as influências locais dos alunos e alunas, mesmo porque o foco era associar os estudos das heranças africanas como esse território no qual o aluno está inserido; portanto, precisava ser mais pontual na abordagem das ações. Daí, resolvi desenvolver essa relação baseada em que chamei de oficinas e, conforme Corcione (2004, p. 33), “[...] PROCESSO e PRODUTO compõem uma unidade dialética. A modalidade de um processo educativo influencia na qualidade de seus resultados.”, pensando nisso denominei-as de: “*Conhecendo a si mesmo*”; “*Conhecendo o outro e o lugar onde vive*”; “*Organização do projeto da unidade*”; “*Produção Textual*”²¹. Procurei associar as duas primeiras oficinas ao olhar do aluno com ele mesmo e com o lugar e as pessoas as quais eles conviviam, pois tentei relacionar aquilo que ele estava estudando com o que ele conhecia ou, pelo menos, com o que fazia parte do cotidiano dele. Ao propor uma oficina que apontasse o olhar do aluno para ele mesmo, para as pessoas do lugar e o próprio lugar no qual esse aluno vivia, eu quis que houvesse uma reflexão dele sobre como o negro ainda hoje é tratado em pleno século XXI. Essa reflexão foi feita a partir de atividades que propusessem o reconhecimento do povo negro como formador da maioria deles e da grande importância desse povo para a construção política, financeira, intelectual, cultural, religiosa, etc. do Brasil, da Bahia e do Curuzu, desconstruindo a ideia de que negro é um povo sem valor estigmatizado pela maioria da sociedade branca. Dessa forma, foram apresentadas imagens, mapas, roteiros, filmes, vídeos, textos e outros recursos que trouxessem a história do negro africano e suas heranças até despontar no Território Curuzu em Salvador na Bahia. Com a aplicação do projeto da terceira unidade, aproveitei a oficina de criação de varal para trazer os temas que se fixassem mais para elementos, instituições, pessoas e lugares do próprio bairro Curuzu como: A história do Curuzu, A história do Ilê Aiyê, A biografia de Vovô do Ilê Aiyê, outras instituições existentes etc. E, por fim, promovi a produção textual e depois a reescrita dos textos dos alunos sobre elementos e pessoas do bairro Curuzu, aproveitando as pesquisas do projeto feito por eles. Nessa oficina de produção e de reescrita, procurei focar no estudo dos recursos de referência²².

²¹ A princípio seriam algumas mais; porém, por conta de questões institucionais e outras, tive que aglutinar as oficinas e tentar trabalhar com o tempo, recursos e outros de forma escassa para que acontecesse a execução da proposta.

²² Todo o processo será descrito num capítulo que aborda essa atividade.

Para descrever e acompanhar a sequência daquilo que era aplicado, desde o início, registrei informações, observações, frustrações, surpresas etc. dos alunos, minhas, da unidade escolar e de fatores externos no meu diário de campo. A cada aula, havia registros (porém nessa fase de ambientação não foi tão incisiva) sobre ações que eram postas em prática para que eu pudesse compreender se aquilo que era aplicado surtiria resultados. As anotações, na fase inicial, foram mais diretas, um pouco mais superficializadas, indicando sinteticamente as ações diárias, pois o intuito não foi o de pormenorizar o processo de aprendizagem, mas sim o de conhecer e observar a atitude dos alunos ao lidar com uma sequência de ações didático-pedagógicas através de temas e assuntos os quais não se apresentam, ainda hoje, especificamente nos livros didáticos e que poderiam não ser tão comuns para muitos. Por outro lado, as anotações²³ da fase final foram mais contundentes e apresentaram com mais minúcias as ações feitas nas aulas com os alunos e pontuaram as atitudes positivas e negativas as quais eu ia encontrando. As descrições abordaram as atividades aplicadas, as intempéries, os acertos, as atitudes dos alunos, as decepções minhas etc. e assim pude ter um repertório de recursos e resultados que me fizeram poder analisar o andamento e as possibilidades da aplicação da intervenção.

5.3 Algumas ações práticas da fase inicial

É importante salientar que a sequência de atividades e de estudos no início não teve, necessariamente, que seguir um gênero definido, mas sim algumas predominâncias temáticas - sobre o negro, suas influências e algumas concepções ainda presentes sobre ele na sociedade - na maioria das ações para que já fossem conduzidas para os estudos da intervenção. Gêneros variados como: letra de música, retrato falado, história em quadrinho, autobiografia, filmes etc., foram apresentados aos alunos, alguns gêneros aproveitados de atividades do livro didático e a maioria levados por mim fora dele, já que o livro trazia muito pouco daquilo que se trabalharia na intervenção (a história e as heranças negro-diaspóricas africanas que influenciaram principalmente o Brasil).

²³ Foi inusitado, pois eu fazia as anotações no diário escrevendo do final das páginas para o interior dela. Não sei o motivo, apenas comecei a escrever assim e fui desenvolvendo.

Seguem alguns exemplos de atividades desde o início das ações:

Atividade 01. Um dos primeiros textos trabalhados, nessa fase, foi a letra da música “Vá se benzer” (composição de Sérgio Rocha/Emerson Taquari/Deco Simões/Leonardo Reis) interpretada por Preta Gil e Gal Costa.

- *Objetivo Geral:* Ler, Compreender e discutir a letra da música “Vá se benzer”.
- *Objetivos Específicos:*
 - a) Ouvir a música “Vá se benzer”;
 - b) Acompanhar a música a partir da letra dela;
 - c) Levantar repertório de palavras e expressões;
 - d) Fazer uma leitura prévia do texto;
 - e) Levantar hipóteses;
 - f) Discutir o texto oralmente;
- *Público-Alvo:* Alunos do 6º. Ano (A, B e C) do Ensino Fundamental – Anos Finais.
- *Duração:* 02 aulas de 50 min (cada aula).
- *Metodologia:* Aula expositiva dialogada.
- *Conhecimentos/Conteúdos:*
 - a) Audição, Leitura e Análise da música “Vá se benzer”;
 - b) Discussão e provocação oral do professor em relação a ideias no texto como: discriminação, intolerância, racismo;
 - c) Análise da compreensão final do texto.
- *Orientações didáticas:* 1. Acolhimento das turmas (nos seus respectivos horários). 2. Apresentação oral do professor sobre a proposta da aula. 3. Apresentação da música e da letra “Vá se benzer” como atividade de levantamento de conhecimentos prévios dos alunos (GIROTTO & SOUZA, 2010; PRESSLEY, 2002). 4. Provocação do professor a partir de questionamentos orais sobre elementos contextuais no texto percebendo os conhecimentos, principalmente, de mundo dos alunos e alunas através de levantamento e constatação de inferências e hipóteses (“O que significa o título da música para você?”; “Existe alguma palavra que você desconheça no texto, e se for o que você acha que significa?”; “Que relação tem o título da música com o texto?”; “ Que você acha quando as intérpretes usam uma determinada entonação para a expressão ‘VÁ SE BENZER?’; “O texto trata de que ou quais assuntos?” e, segundo Lopez e Tapia (2016, p.20) “De que trata o texto?”, para

definir o tema etc.). 5. Reaudição da música como constatação ou refutação de algumas ideias anteriores dos alunos e participação oral da música.

- *Recursos*: marcador para quadro branco, quadro branco, lápis, borracha, caneta, caderno, aparelho móvel celular, caixa de som portátil, letra da música digitalizada em folhas de papel ofício.
- *Avaliação*: Análise oral da leitura e da compreensão dos alunos na música “Vá se benzer”, verificando a aprendizagem deles a partir dos seus conhecimentos (linguístico, textual e de mundo) e também do envolvimento e/ou comprometimento.
- *Considerações do professor sobre a aula/atividade*²⁴:

Essa música funcionou, para mim, como duas propostas: uma que foi a de trabalhar como boas vindas, já que se tratava de uma das primeiras aulas do ano letivo e, portanto, receber os alunos com uma música seria um ato interessante, ao meu ver. E a outra a de uma pretensa análise diagnóstica sobre as turmas das quais eu teria em todo o ano letivo do ponto de vista da leitura, *a priori*, observando a recepção dos alunos e alunas para aquele tipo de ação e como eu poderia investir dali em diante, e daí perceber como os alunos procederiam diante de uma música a qual muitos não conheciam, por exemplo, como essa (fiz um levantamento na sala e maioria desconhecia a música e também as intérpretes), e como também eu já me prepararia para qualquer situação de desaprovação ou de agrado. Essa provocação se deveu por ainda não conhecer as turmas nas quais eu ministraria aula e daí levar uma música que não apresentasse características estéticas e rítmicas diferentes das que faziam parte do gosto musical deles ou, também, de uma letra que expressasse tão diretamente questões pontuais de classes subalternizadas como o índio, o negro, o homossexual, por exemplo, e isso partiu de uma expectativa minha. Por minha surpresa, a música foi bem aceita, pois apresentou uma linguagem direta e características rítmicas que não causaram estranheza no olhar do aluno.

Atividade 02. Como um dos propósitos da pesquisa era o de poder trazer o olhar do aluno para ele mesmo sob a perspectiva de reconhecimento de suas características

²⁴ Essas considerações servem para mim, professor, como um breve relato das atividades a partir das expectativas que tive dos alunos e das ações. Posteriormente haverá uma análise mais consistente sobre a minha práxis e aquilo que deverá ser melhorado ou reformulado. Também não coloquei aqui a análise dos alunos, já que estará no final do projeto.

baseadas nas suas heranças físicas, culturas, históricas etc. para que eles pudessem ter uma visão de valoração de suas idiossincrasias, eu resolvi aproveitar algumas atividades do livro didático²⁵, o qual funcionaria como apoio pedagógico do ano letivo de 2018²⁶ para ser trabalhado com alunos e alunas do 6º. Ano do Ensino Fundamental. Para tanto, uma das primeiras atividades utilizadas do livro didático aproveitando o primeiro capítulo da primeira unidade que abordou o tema: “Ser e descobrir-se” - achei propício para discutir um olhar para si mesmo -; tratava-se sobre o gênero retrato falado, que trazia características, escolhas e predileções próprias de uma jovem negra (Gabriela Boiaski que representava o papel de uma personagem chamada Clara - numa página do livro didático e características também de um cantor famoso Luan Santana²⁷ em outra página). Essa escolha se deveu à importância que achei em dar ênfase a uma atividade que poderia provocar nos alunos a perspectiva de como eles se viam e por isso escolhi exatamente a atividade que aparece uma adolescente negra (coisa rara no restante do livro²⁸), mesmo na página seguinte tendo o exemplo do retrato falado do cantor Luan Santana; porém o meu foco foi a adolescente negra para mostrar aos alunos as vontades, os desejos, os gostos e defeitos dela como menina negra. A minha insistência em promover a atividade era para que cada um pudesse também se expressar a partir das perguntas semelhantes feitas à menina que estava na atividade do livro.

- *Objetivo geral:* Compreender a importância de características e predileções próprias a partir da atividade do retrato falado.
- *Objetivos específicos:*
 - a) Conhecer o retrato falado;
 - b) Produzir retrato falado;
 - c) Ler retrato falado;
 - d) Comparar itens do retrato falado próprio com o do colega.
- *Público-Alvo:* Alunos do 6º. Ano (A, B e C) do Ensino Fundamental – Anos Finais.

²⁵ OLIVEIRA, Tânia Amaral de [et al.]. **Tecendo Linguagens:** Língua Portuguesa 6º. Ano. 4 ed. São Paulo: IBEP, 2015.

²⁶ O livro estava no segundo ano do período de utilização que é de três anos consecutivos proposto pelo PNDE e distribuído pelo PNLD (fonte <<https://www.fn.de.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/funcionamento>> acesso em 16 jan. 2019).

²⁷ São atividades do livro didático tirados das páginas 31 e 32.

²⁸ Há uma menção sobre a participação do negro no livro didático em capítulo sobre isso visto anteriormente.

- *Duração*: 02 aulas de 50 min (cada aula).
- *Metodologia*: Aula expositiva dialogada.
- *Conhecimentos/Conteúdos*:
 - a) Leitura, Compreensão e Produção do gênero retrato falado;
- *Orientações didáticas*: 1. Acolhimento das turmas (nos seus respectivos horários). 2. Apresentação oral do professor sobre a proposta da aula. 3. Levantamento prévio sobre o gênero retrato falado. 4. Leitura de exemplos de retratos falados no livro didático por alunos. 5. Produção do retrato falado do próprio professor (por ele mesmo) no quadro branco como exemplo real de atividade. 5. Produção do retrato falado dos alunos e alunas nos respectivos cadernos. 6. Leitura de alguns retratos falados dos alunos.
- *Recursos*: marcador para quadro branco, quadro branco, livro didático, lápis, borracha, caneta, caderno.
- *Avaliação*: Observação da leitura, da produção e da compreensão dos alunos em relação ao gênero retrato falado.
- *Considerações do professor sobre a aula/atividade*:

Essa atividade foi interessante, pois, depois que coloquei as minhas características, aptidões, gostos, etc., os alunos se sentiram mais à vontade de querer colocar as suas vontades e desejos também. Fiz a questão de colocar os itens e depois lê-los e fazendo alguns acréscimos, já que nos itens pediam apenas uma escolha e eu passava para os alunos de que dentre as várias escolhas, poderíamos ter outras, mas que pudessemos ser mais específicos.

Esse trabalho serviu para eu começar a inserir temas já pessoais e que tratassem de indivíduos mais próximos dos alunos, portanto a escolha da atividade com a menina negra e as minhas próprias características, porém sem ainda ser incisivo na temática da discussão étnico-racial a qual eu iniciaria em atividades posteriores.

Atividade 03. Nessa atividade, resolvi continuar com a ideia das características próprias vistas na atividade anterior do retrato falado. Convidei os alunos para que, primeiro, pudessem fazer isso de forma conjunta: uma produção textual a partir do olhar de um aluno sobre o outro. Foi uma atividade de interação entre os próprios alunos, pois a minha proposta era a de poder observar a relação interpessoal dos

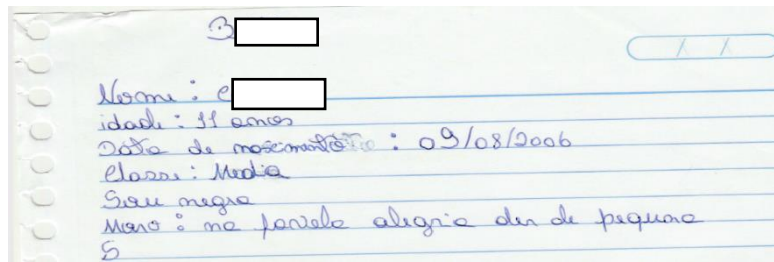
alunos, fator muito importante no processo de ensino, já que pressupõe uma característica atitudinal.

- *Objetivo geral:* Compreender a importância de características e predileções próprias a partir da atividade do retrato falado compartilhado.
- *Objetivos específicos:*
 - a) Conhecer o retrato falado;
 - b) Produzir conjuntamente retrato falado a partir do olhar do outro;
 - c) Ler retrato falado produzido do outro;
- *Público-Alvo:* Alunos do 6º. Ano (A, B e C) do Ensino Fundamental – Anos Finais.
- *Duração:* 02 aulas de 50 min (cada aula).
- *Metodologia:* 1. Aula expositiva dialogada. 2. Formação dos alunos para as atividades em duplas.
- *Conhecimentos/Conteúdos:*
 - a) Leitura, Compreensão e Produção do gênero retrato falado em duplas;
- *Orientações didáticas:* 1. Acolhimento das turmas (nos seus respectivos horários). 2. Apresentação oral do professor sobre a proposta da aula. 3. Convite do professor para a formação em duplas de forma pessoal ou por afinidade. 4. Produção do retrato falado que chamei de “invertido”²⁹ de cada dupla. 5. Leitura de alguns retratos falados dos alunos.
- *Recursos:* marcador para quadro branco, quadro branco, livro didático, lápis, borracha, caneta, caderno.
- *Avaliação:* Observação do comportamento em relação à interação, à leitura, à produção e à compreensão dos alunos em relação ao gênero retrato falado invertido.
- *Exemplos de atividades dos alunos*³⁰

²⁹ A atividade consistiu em, cada dupla de alunos, escutar, primeiro, a história de seus colegas e depois escrever como se fosse esse colega ou escrever sobre o colega.

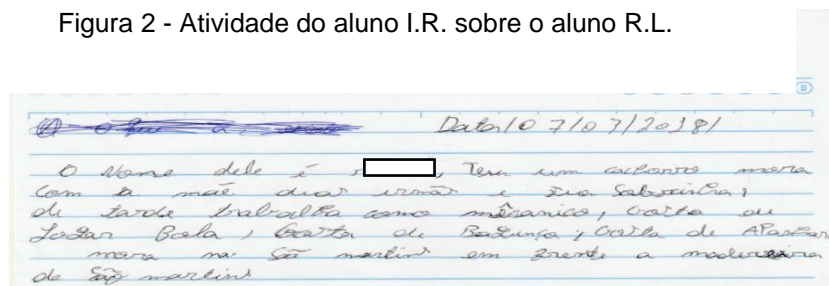
³⁰ Serão preservados quaisquer dados e informações que identifiquem alunos e alunos conforme as Resoluções 466/12 e 510/16, do Conselho Nacional de Saúde (CNS) cujo referido projeto está vinculado e cancelado pela Plataforma Brasil. Portanto, os nomes serão ocultados e usadas algumas iniciais dos alunos nessa parte.

Figura 1- Atividade da aluna B.T. sobre a Aluna C.N.



Fonte: Edvaldo Pereira

Figura 2 - Atividade do aluno I.R. sobre o aluno R.L.



Fonte: Edvaldo Pereira

- **Considerações do professor sobre a aula/atividade:**

Nessa atividade, o propósito foi o de poder observar a interação dos alunos ao se relacionarem para fazer o exercício, mesmo eu tendo deixado que as duplas fossem escolhidas por eles próprios, e também de poder observar como um aluno tentou conhecer o outro através de suas características - que podem ser parecidas, na maioria das vezes. As perguntas e a forma de produzir o texto ficou a critério dos alunos que ora fizeram por tópicos, ora por texto. Foi uma aula que eu pude observar e começar a entender algumas posturas dos alunos e alunas em relação às informações passadas por eles. Na figura 1, por exemplo, observei que houve a necessidade das alunas em informar: idade, classe social, local de residência (favela) e a raça/etnia (negra). Houve, no conceito da(s) aluna(s), a concepção, sem crivos, da sua posição social e sua afirmação como menina negra. Isso foi muito importante para poder começar a entender algumas considerações pessoais dos alunos e alunas. Na figura 2, o(s) aluno(s) mencionou(aram) a sua relação familiar, o local onde mora e sua condição social (trabalha como mecânico, possivelmente, para auxiliar na renda familiar). Portanto, a partir das informações dadas pelos alunos, foi essencial essa

atividade para que eu passasse a conhecer, aos poucos, o perfil social, econômico, cultural etc. dos alunos e alunas que eu teria até o final do ano letivo e daí poder dar sequências às atividades mais sólidas sobre as temáticas as quais trabalharíamos depois disso.

Atividade 04. Considero essa atividade como um “divisor de águas” da intensificação de ações, porque comecei a agir mais diretamente em relação às questões etnicorraciais a fim de mostrar aos alunos a discussão dessa temática como algo importante na compreensão de uma outra epistemologia – a negra - e que isso poderia estar representado em gêneros que eles apreciam muito como nos filmes hollywoodiano de ação. Pela semana de 22 a 25 de maio de 2018, exibi o filme (Pantera Negra³¹), muito esperado pelos alunos por eu ter anunciado previamente na semana anterior, e cujo roteiro apresentava negros como heróis e em posições de poder na sociedade, ainda que no campo da ficção, para poder ilustrar uma visão mais atualizada da posição do negro e não uma visão estereotipada dele.

- *Objetivo Geral:* Promover a discussão da posição do negro no filme Pantera Negra.
- *Objetivos específicos:*
 - a) Assistir ao filme Pantera Negra;
 - b) Responder a um roteiro de questões sobre o filme;
- Avaliar oralmente o filme.
- *Público-Alvo:* Alunos do 6º. Ano (A, B e C) do Ensino Fundamental – Anos Finais.
- *Duração:* 03 aulas de 50 min (cada aula).
- *Metodologia:* Aula expositiva dialogada em sala de exibição de filmes.
- *Conhecimentos/Conteúdos:*
- Leitura, compreensão e produção escrita sobre o filme Pantera Negra.
- *Orientações didáticas:* 1. Acolhimento das turmas (nos seus respectivos horários). 2. Apresentação oral do professor sobre a proposta da aula. 3.

³¹ Black Panther (Original). Direção: Ryan Coogler, Produção: Victoria Alonso, Jeffrey Chernov, Louis D’Esposito, Kevin Feige, David J. Grant, Stan Lee, Nate Moore. Estados Unidos da América (EUA): Marvel Studios, Walt Disney Pictures, 2017.

Exibição do filme Pantera. 4. Mediação do professor sobre percepções dos alunos em relação a elementos do filme. 5. Discussão do filme a partir de um roteiro de resolução de questões: a) “Como o(a) negro(a) é visto(a) no filme?”; b) “Comparando com outro filme, como você ver esse filme?”; c) “Como é visto o herói no filme?”; d) “Como são os rituais em Wakanda?”; e) “Wakanda parece com alguma região que você conhece ou já ouviu falar?”; f) “Como é formada Wakanda?”; g) “Como são vistos os ancestrais?”; h) “Qual é o olhar do estrangeiro para Wakanda?”; i) “Fale do velho e do novo no filme.” 6. Avaliação oral do filme.

- *Recursos*: Dispositivo de armazenamento externo (HD), aparelho de TV (Smart TV), arquivo em MKV (filme Pantera Negra), marcador para quadro branco, quadro branco, lápis, borracha, caneta, caderno.
- *Avaliação*: Observação do comportamento em relação à exibição do filme e também em relação à leitura, compreensão e à resolução de roteiro de questões sobre o filme Pantera Negra.
- *Considerações do professor sobre a aula/atividade*:

Apesar de ser um período de alguns entraves como a paralisação dos caminhoneiros, que atrapalhou a organização de algumas aulas desse período e também diminuiu a quantidade de alunos nas aulas, essa atividade aconteceu e apresentou aos alunos uma dupla sensação: primeiro, a de ser um fator motivacional, depois como estudo de elementos marcantes que fugiram a uma estereotipização da imagem do negro para os alunos. Exibir um filme baseado num personagem das HQ's produzido por um dos grandes estúdios cinematográficos norte-americanos (Marvel Studios) não foi uma surpresa em relação ao gosto do gênero filme de ação, já que a maioria dos alunos admitira gostar desses tipos de filme. A associação com um personagem negro que, por muito tempo, foi pouco mencionado nas histórias em quadrinhos e nos cinemas, por ser ofuscado pela imagem de tantos outros super-heróis hollywoodiano brancos como: o Super-Homem, o Batman, o Homem-Aranha, o Thor e muitos outros - que sempre representaram um universo hegemônico de cristalização de uma superioridade -, foi um ponto de partida para eu começar a desvelar a visão sobre algumas representações do negro (homens e mulheres) que serviram de estereótipos inferiorizadores e que sempre o marcou como incapaz ou como coadjuvante para alguns alunos. Representar o negro como herói, intelectual,

guerreiro, líder etc. ainda que no campo ficcional, deve ser entendida como uma tônica na vida real, fugindo das ideias que outrora eram vistas somente em papéis subalternos e em posições de subserviência que eram postos os negros, porque, segundo a professora Ana Célia da Silva,

Uma das formas de corrigir a estigmatização a papéis de falso status social é fazer a criança identificar a diversidade de papéis e funções exercidas na sociedade pelas pessoas negras.[...] Nessa oportunidade convém fazer a criança identificar a importância dos papéis e funções exercidos pelo povo negro, desqualificando a subalternidade atribuída a esses papéis e funções. (SILVA, 2010, p. 52).

Mesmo no mundo da ficção, optei, por conseguinte, por um personagem que apresentasse e representasse o negro como protagonista e, também, que trouxessem junto a ele mulheres negras que aparecessem como guerreiras e/ou possuíssem uma vasta competência intelectual desfazendo os estereótipos preconceituosos e distorcidos construídos pela sociedade.

Comecei a observar a postura dos alunos e alunas em certas cenas do filme, as quais mostravam o país fictício, “Wakanda”, lugar na África escondido e de características próprias: população, história, formação política e econômica etc. Algumas coisas me chamaram a atenção: a visão carregada de risos – preconceito - que alguns alunos tiveram, de primeira, em relação às características físicas e culturais de alguns personagens como o cabelo ou a falta dele (no caso das guerreiras que defendiam o rei T’challa), e também em relação às vestimentas e acessórios, por exemplo; porém o que mais me chamou a atenção foi o olhar dos alunos em relação aos rituais: as cerimônias de passagem para que o protagonista T’challa (interpretado por Chadwick Boseman) se transformasse no “Pantera Negra” herdando de seu pai o trono, hierarquicamente, já que seu pai morrerá. O olhar preconceituoso, mesmo que de um filme baseado na ficção, serviu para que eu pudesse começar a pensar mais nessa nuance da desconstrução de alguns pontos cristalizados pelos alunos, pois muitos associaram e/ou compararam aos rituais dos negros africanos existentes no Brasil de forma pejorativa ou jocosa. Contudo, eu comecei a intervir e pontuar para os alunos, informando-lhes que cada povo tinha suas representações e manifestações e, dessa forma, eram comuns a cada um deles, mesmo alguns dizendo que ser estranho ou parecido com “macumba”. Nesse dia apenas falei das diferenças de manifestações dos vários povos do mundo e não me ative à religião, pois eu trataria disso em

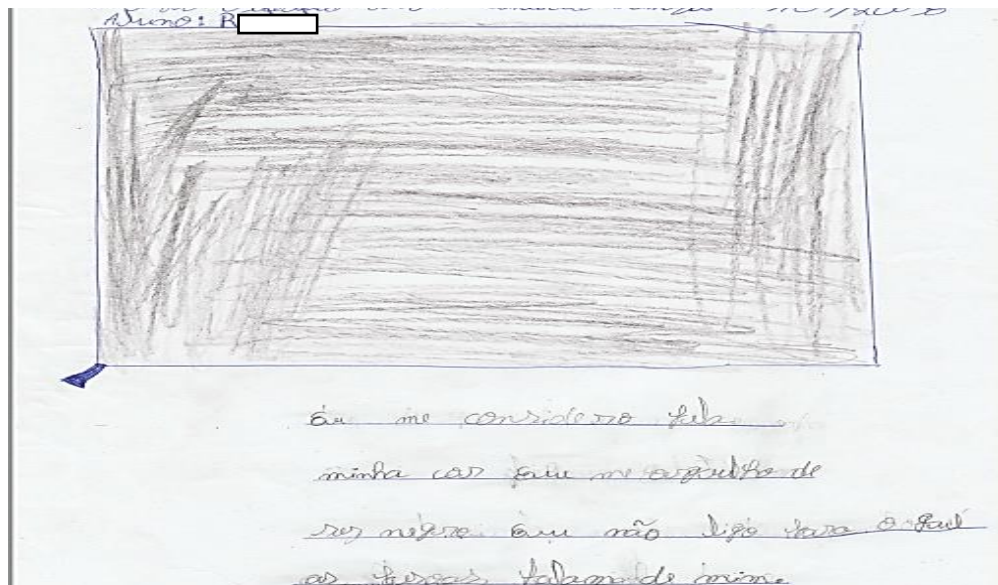
atividades mais a frente. O roteiro de questões sobre o filme representou uma discussão participativa, sobretudo, para que nós pudéssemos enxergar a imagem do negro em outras perspectivas desfazendo, pelo menos, aos poucos a ideia de que negro não poderia ser um Super-Herói ou um cientista.

Atividade 05. Voltei a discutir o olhar para “si próprio”, nessa atividade, por entender que eu precisava conhecer mais um pouco os alunos e como cada um se via. Entender como alunos e alunas, fenotipicamente, negros, mas que, mesmo assim, nutriam entre eles, alguns casos de hostilidades ou de bullying. Foi uma atividade que permitiu o aluno se representar através de desenhos e de produção escrita desse desenho. Tive a expectativa de ver quais imagens, cores, informações eles usariam para se descreverem a fim de que eu entendesse como alguns se consideravam. Surpreendi-me com algumas revelações pessoais, as quais me revelaram posições pontuais e reflexivas.

- *Objetivo Geral:* Descrever-se pessoalmente através de representações icônicas e escritas.
- *Objetivos específicos:*
 - a) Produzir desenhos, ícones, etc.;
 - b) Produzir texto.
- *Público-Alvo:* Alunos do 6º. Ano (A, B e C) do Ensino Fundamental – Anos Finais.
- *Duração:* 02 aulas de 50 min (cada aula).
- *Metodologia:* 1. Aula expositiva dialogada. 2. Oficina de desenho, pintura e produção textual.
 - a) *Conhecimentos/Conteúdos:*
 - b) Produção de desenhos e escrita sobre si mesmo.
- *Orientações didáticas:* 1. Acolhimento das turmas (nos seus respectivos horários). 2. Apresentação oral do professor sobre a proposta da aula. 3. Organização da sala em duplas e trios de alunos para a produção da atividade. 4. Entrega de folhas de papel ofício e lápis de cor e de cera para a produção da atividade. 5. Produção da atividade escrita a partir das informações do professor. 6. Entrega da atividade ao professor. 7. Avaliação oral da atividade.

- *Recursos:* marcador para quadro branco, quadro branco, lápis, borracha, caneta, caderno, papel ofício, lápis de cor, lápis de cera.
- *Avaliação:* Observação do comportamento em relação à escolha da atividade e em relação à produção da atividade sob a perspectiva de representação de si próprio.
- *Exemplos de atividades dos alunos:*

Figura 3 - - Atividade produzida pelo aluno R.L.



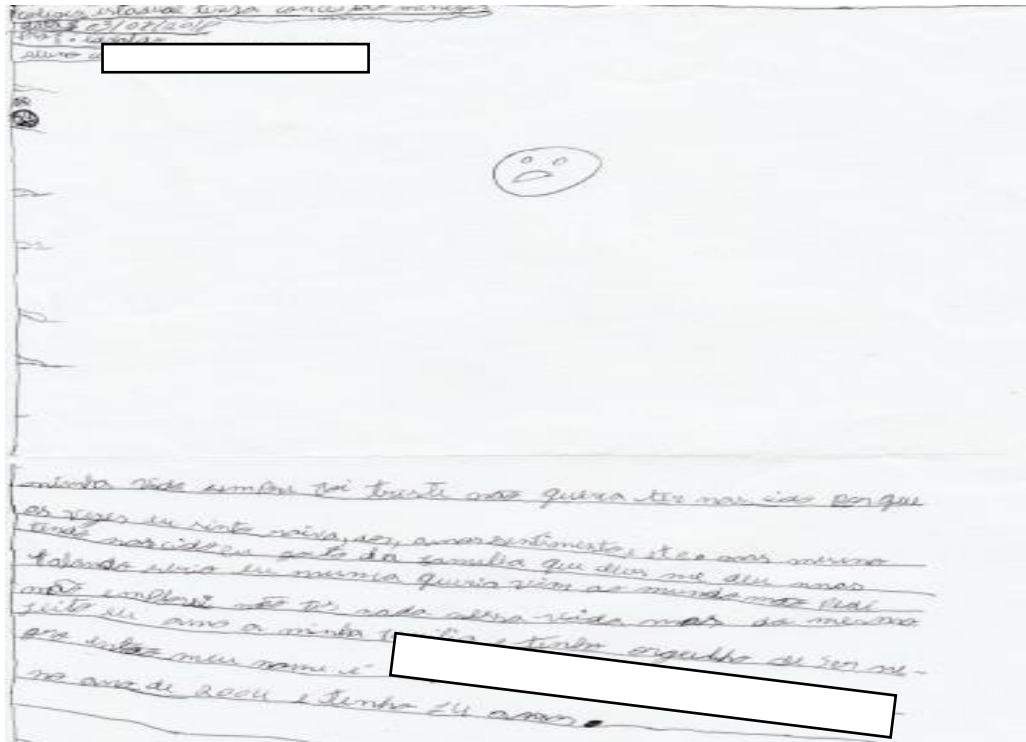
Fonte: Edvaldo pereira

Figura 4 - Atividade produzida pelo aluno A.R.



Fonte: Edvaldo pereira

Figura 5 - Atividade produzida pelo aluno C.Q.



Fonte: Edvaldo pereira

Figura 6 - Atividade produzida pela aluna N.L.



Fonte: Edvaldo pereira

Figura 7 - Atividade da aluna B.Z



Fonte: Edvaldo pereira

- *Considerações do professor sobre a aula/atividade:*

A atividade tinha o propósito de perceber a posição do aluno em relação a ele mesmo. A minha expectativa foi a de que a maioria dos alunos pudessem expressar-se sobre características fenotípicas como as das figuras 03, porque já havíamos feito, anteriormente, atividades dessa natureza: uma sobre o próprio retrato falado e outra sobre retrato falado trocado entre os alunos. Porém, alguns resolveram falar de seus sentimentos e estados psicológicos como nas figuras 04, 05, 06 e 07.

O desenho interpretado com a cor preta da figura 03, aparentemente, marca uma posição de resistência e reexistência do aluno ao ratificar de que ele não se importaria com as pessoas que o desrespeitassem por ele se considerar negro. Para mim, o aluno reafirmou uma postura de valorização, não só pessoal, mas de reconhecimento também de valorização de um grupo outrora rechaçado e isso foi muito positivo para que eu já começasse a entender que alguns alunos já se consideravam negros e isso era relatado. Na figura 05, o aluno dar a entender sobre seu momento de puro

contentamento ao relacionar a descrição do seu desenho e cores a esse momento, já que a representação imagética e textual leva a essa compreensão. Contudo o que me chamou mais a atenção e me deixou um pouco estarrecido foram as figuras 04, 06 e 07, pois trouxeram preocupantes sentimentos: um (figura 04) o de que não gostava da sua própria vida por achá-la difícil e representa isso no desenho pintando-o de marrom e com lágrimas caindo e a expressão da face triste. E o outro também preocupante (figura 06), porque o aluno chega a informar que não deveria ter nascido, apesar de gostar da família, demonstrando desprezo pela existência. O desenho sem cor e a expressão de tristeza desenhados revelam um grande descontentamento do aluno a algo. E o outro mais preocupante ainda (figura 07) a aluna chegou a cogitar que teve vontade de provocar sua própria extinção ao pintar um rosto triste e plangente. Essa foi a que me deixou mais intrigado; aliás, as figuras 04, 06 e 07 podem denotar problemas de variados cunhos: social (família, escola, comunidade etc.), pessoal e financeiro, por exemplo; e nós devemos tentar entender que clientela temos nas mãos; pois essa atividade me fez começar a compreender com que alunos eu estava lidando. São situações inquietantes, pois são alunos e alunas desestimulados e aflitivos que se revelam para o professor e este tem que entender uma complexidade de vidas que estão ao seu redor e, ao mesmo tempo, ministrar aulas das suas disciplinas (será que o papel do professor é focar-se em quê?), porque eu – como profissional na área de educação -, por muitas vezes, intuitivamente, fiz julgamento levianos sobre o desempenho ou sobre a competência dos alunos, sem, primeiro, compreender a relação desses alunos com a realidade na qual vive, apenas julgava-os pela displicência, preguiça, incompetência, falta de compromisso sem, antes, entender o sujeito e suas redes de relações. Acredito que essa atividade teve um tom confessional dos alunos em relação a mim, ao abrirem-se comigo – expresso na escrita que veio para as minhas mãos - presumo que houve, nesse caso, uma ponta de confiança a mim, talvez na concepção dos alunos, nessa fase, eu já demonstrasse um canal de comunicação entre eles e eu. Isso me deixou mais aliviado e, ao mesmo tempo, mais convicto de que eu precisaria trabalhar rápido para tentar chegar um pouco mais perto dos alunos, quer dizer, tentar fazer com que eles pudessem também receber o meu *feedback*.

Atividade 06. Nessa atividade, saí um pouco das questões pessoais e das questões sobre a temática negro-diaspórica (não diretamente) aproveitando uma crônica no

livro didático de Marina Colassanti “De quem são os meninos de rua?” Para, além de discutir questões sociais provocadas pela desigualdade histórica no Brasil – mas que indiretamente atinge um contingente de pessoas pobres quase que a maioria negra -, eu também ia analisar algum desvio na produção escrita dos alunos. Quer dizer, nessa atividade, eu começaria a pontuar qual ou quais desvios eu poderia ajudar o aluno a reconhecer e ressignificá-lo(s) do ponto de vista linguístico-discursivo, porque seria interessante trabalhar elementos que, no texto, pudessem fazer o aluno compreender a conexão entre o léxico e o crítico. Foi a partir daí que pensei na relação de se estudar o processo de coesão referencial ou referenciação, pois poderia observar se o aluno construía seu texto a partir das retomadas do ponto de vista discursivo ou se meramente ele o fazia sem ter a noção clara de que isso acontecia.

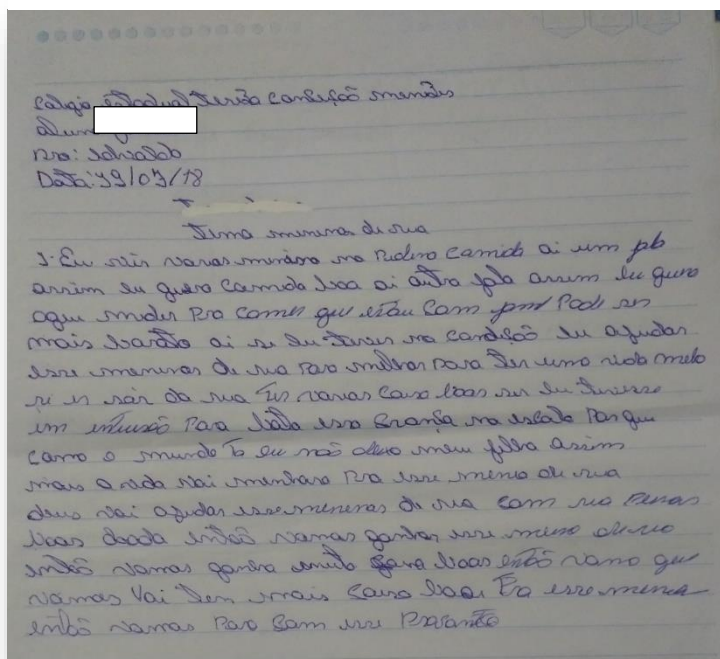
- *Objetivo Geral:* Ler e compreender o texto de Marina Colassanti “De quem são os meninos de rua?” e produzir um texto a partir dessa leitura.
- *Objetivos específicos:*
 - a) Ler, compartilhadamente, a crônica de Marina Colassanti “De quem são os meninos de rua?”. Segundo Solé (1998, p. 118), nesse tipo de leitura, “O professor e os alunos assumem – às vezes um, às vezes os outros – a responsabilidade de organizar a tarefa de leitura e de envolver os outros na mesma.”;
 - b) Compreender a temática expressa no texto da autora;
 - c) Produzir um texto após leitura da crônica.
- *Público-Alvo:* Alunos do 6º. Ano (A, B e C) do Ensino Fundamental – Anos Finais.
- *Duração:* 02 aulas de 50 min (cada aula).
- *Metodologia:* 1. Aula expositiva dialogada.
- *Conhecimentos/Conteúdos:*
 - a) Leitura de crônica e produção de texto.
- *Orientações didáticas:* 1. Acolhimento das turmas (nos seus respectivos horários). 2. Apresentação oral do professor sobre a proposta da aula. 3. Apresentação da crônica “De quem são os meninos de rua?” de Marina Colassanti no livro didático como atividade de levantamento de conhecimentos prévios dos alunos. 4. Provocação do professor a partir de questionamentos orais sobre o gênero textual (crônica): “Esse texto se parece com algum outro

tipo que você já leu?"; "O texto fala sobre o quê?"; "O texto trata de um tema atual?"; "Qual é a posição do autor?". E sobre elementos contextuais no texto percebendo os conhecimentos, principalmente, de mundo dos alunos e alunas através de levantamento e constatação de inferências e hipóteses: "Você já viu ou conhece algum menino de rua?"; "Você acha que a palavra seria menino de rua ou menino na rua?"; "Você acha que esse problema é causado por quem ou por quê?". 5. Leitura compartilhada entre alunos e o professor. 6. Compreensão global do texto. 6. Discussão entre professor e alunos sobre o texto. 7. Produção de gêneros textuais diversos a partir da leitura da crônica lida.

- **Recursos:** marcador para quadro branco, quadro branco, lápis, borracha, caneta, caderno, livro didático.
- **Avaliação:** Observação do comportamento dos alunos em relação à escolha da atividade e em relação à leitura e compreensão da crônica como também da produção de texto.

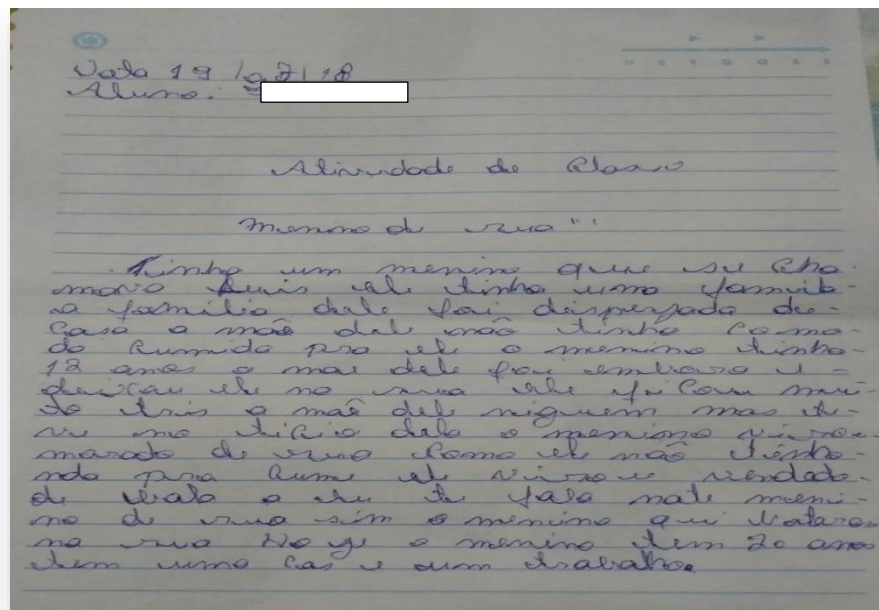
Exemplos de atividades dos alunos

Figura 8 - Atividade produzida pelo aluno J.N



Fonte: Edvaldo Pereira

Figura 9 - Atividade produzida pelo aluno I.L.



Fonte: Edvaldo Pereira

- **Considerações do professor sobre a aula/atividade:**

Houve uma boa aceitação sobre o gênero, o tema e a produção de texto na aula. Tratar de uma temática que reproduzia a desigualdade social do brasileiro e que era comum aos olhos da maioria de nós e dos alunos e alunas, mesmo se tratando de gênero de cunho ficcional, porém de temática do cotidiano, foi de extrema importância para uma discussão próxima da compreensão de uma realidade. A minha participação em ler a crônica de Colassanti compartilhadamente e em produzir, depois, um exemplo de texto a partir da temática abordada pela autora, no quadro branco, serviu para que eles pudessem participar sem estranheza da atividade.

Através dos dois textos das figuras 08 e 09 produzidos por alunos do 6º. Ano A³², foi perceptível notar que houve a compreensão da temática trabalhada na aula. Ao abordarem, no texto, sobre “menino de rua”, ambos narraram histórias sobre essa temática (foi a tônica dos que produziram) e se posicionam criticamente sobre a situação em que viviam os meninos. No texto 09, inclusive, o aluno fez uma

³² Mesmo tendo feito essa atividade com as três turmas do 6º. Ano (A, B e C), eu já iniciara desde aí um olhar para a análises de elementos linguísticos nas escritas dos alunos, especificamente do 6º. Ano A a qual seria a minha turma de intervenção, portanto essa atividade foi a primeira com o propósito da análise textual tão importante para a intervenção.

reformulação do termo “menino de rua” para “menino que botaram na rua” – discutido previamente na leitura do texto – mostrando que, ao escrever, poderia se fazer ou se modificar elementos no próprio texto de forma crítica. Óbvio que, nesse caso, o aluno, ao se familiarizar com a discussão prévia sobre a distinção conceitual entre “menino de rua” e “menino que botaram na rua”, achou viável tocar nessa particularidade que, por ora, passara a fazer parte do repertório de mundo dele e isso foi muito importante, pois mostrou uma relação de heterodialogismo ao fazer menção aos termos interligados como forma de escrita pessoal, mesmo sem conhecer claramente ainda o mecanismo.

Utilizando-se dos dois textos como *corpus* numa simplória análise linguística, é visível os vários desvios na competência linguística dos dois textos: Desvios de estruturação sintática, de convenção da escrita, gramaticais etc. o que dificulta em algum momento a compreensão dos textos, porém o meu propósito foi o de poder abarcar um desses desvios no campo linguístico e tentar ressignificar o olhar do aluno para isso. Daí tive a ideia de trabalhar, ao analisar os textos, com a *Referenciação*. Isso me surgiu (retomando as memórias das aulas do professor Júlio) ao perceber que os alunos poderiam usar os seus repertórios de mundo, tomando as leituras deles mesmos e as leituras que começaram a fazer parte do novo repertório deles, e associá-las a elementos do próprio texto. Ao perceber que o aluno, ao colocar “meninos que botaram na rua”, (figura 09) poderia fazer isso mais vezes, bastava ensiná-lo. Portanto, a minha ideia era a de fazer com que os alunos passassem a entender esse processo. Por exemplo, o texto na atividade 08, produzido pelo aluno J.N. observa-se a construção textual a partir do uso de alguns elementos coesivos, dentre eles, os que funcionam como organizadores textuais continuadores típicos da fala (KOCH, 2011, p.23) como “aí” para servir de marcadores sequenciais, expressa ainda a formação de um texto híbrido (próprio de produção de crianças), o qual o sujeito - o aluno J.N. -, que o produz, não dá conta do uso de outros recursos coesivos construtores de sentido do texto. O uso, quase que exclusivo, de marcadores como esses, comuns na oralidade, ratificam que há séria possibilidade de defasagens na formação do repertório linguístico para a construção de um texto escrito proveniente de um processo de alfabetização e letramento negligenciados outrora pelas instituições sociais responsáveis pela formação desse aluno. Portanto, acredita-se

que esse aluno não teve ou raramente teve contato com os mecanismos de coesão principalmente a *Referenciação*.

No texto da atividade 09, apesar de o aluno fazer a referência entre as expressões “meninos de rua” e “meninos que botaram na rua”, há, em sua maioria, o encadeamento de termos que formam o texto através do uso da repetição dos pronomes “ele” e “dele”. Essa postura não é condenável para dar sentido ao texto, já que, segundo Koch (2011, p. 161) “Muitos textos são construídos tomando como base a repetição, que produz [...] não só efeitos estilísticos, mas, sobretudo, argumentativos”. Por outro lado, esse não é o caso da maioria do texto do aluno I.L., pois as repetições são usadas de forma viciosa, demonstrando o desconhecimento, desse aluno, por outras formas de uso dos recursos coesivos na produção do texto escrito, porém não tira o mérito do aluno associar, no texto, as duas expressões. A seleção feita pelo aluno I.L. nas duas expressões trata o modo progressivo, o desenvolvimento do “objeto do discurso” que pode ser articulado pela movimentação do ir e vir nas escolhas significativas, ao se tratar sobre o mesmo referente sem comprometer o processamento da informação. Koch (2015) estabelece que o uso de uma expressão anafórica não se limita na localização do segmento linguístico de forma a categorizá-lo no código da língua, a concepção se dá por uma ligação que se remeta a conexão cotextual à memória discursiva do interlocutor.

5.4 Um evento importante como contribuição do processo de intervenção

No dia 07 de agosto de 2018, como parte das comemorações do dia do estudante (que ocorreu entre os dias 06 e 10 de agosto de 2018), houve a palestra do professor convidado, Dr. Márcio Sales, cuja temática abordou um panorama de desconstrução da imagem da África no que diz respeito a questões de preconceito territorial, etnicorracial, econômico, cultural. Esse evento, surpreendentemente, aconteceu a convite do corpo administrativo da escola – que escolheu uma programação diferente dos habituais jogos e de outras atividades lúdicas próprias do período – coincidindo com uma semana antes de eu, de fato, começar a aplicar as

ações mais incisivas de intervenção com a turma do 6º. Ano A do Ensino Fundamental II³³.

Foi uma palestra ministrada para alunos e alunas do 6º. e 7º. Anos do Ensino Fundamental – Anos Finais – e também professores no espaço fora da sala o qual serviu de acomodação para o contingente de espectadores. Foi uma palestra muito enriquecedora, pois o professor Márcio, através de uma aula expositiva dialogada, expôs e ilustrou imagens, em slides, de personalidades africanas e brasileiras como também apresentou imagens de lugares em África e no Brasil.

Considerei um evento muito agregador do ponto de vista temático-discursivo, porque serviu para ratificar, principalmente, no aluno um outro olhar para a África e suas heranças. O palestrante usou a estratégia de mostrar, primeiro, as imagens dos lugares e de pessoas e logo depois a de perguntar aos alunos e alunas de onde ou de quem as imagens faziam parte. Evidente que muitos alunos e, inclusive, professores presentes mostraram convicções equivocadas ao imaginar e depois proferir que as imagens exibidas pelo professor ora de pobreza e miséria, ora de falta de estrutura urbana, por exemplo, fossem somente característicos do continente africano; contudo Sales, a toda hora, fazia a questão de desfazer essas ideias muito cristalizadas ainda no imaginário das pessoas. Em outro momento, ele mostrou imagens de prédios, monumentos e edificações modernas contrastando com as imagens anteriores e também indagou às pessoas que inferissem quais seriam os lugares e, dessa vez, muitos diziam que seriam lugares outros que não na África, por imaginar que lugares suntuosos e modernos não poderiam existir na naquele lugar. Márcio Sales seguiu e começou a elencar uma gama de personalidades negras africanas e logo após brasileiras, as quais uma grande parte das pessoas presentes não conhecia: reis, rainhas, atores, modelos etc. (com exceção do ator Lázaro Ramos e a rainha da Beleza Negra do Ilê Aiyê). Ele trouxe o exemplo do rei da Nigéria e do imperador da Etiópia para dizer que, nós, brasileiros e, especialmente, baianos éramos descendentes de monarcas como eles. Essa relação, segundo Márcio, foi exatamente para indicar ou passar a ideia de que não fomos tão simplesmente filhos de pessoas consideradas fracassadas no decorrer da formação histórica do Brasil e que, portanto, fomos descendentes de homens e mulheres fortes e de linhagens

³³ A partir do dia 16 de agosto de 2018 comecei a analisar os textos e atividades que ajudariam como *corpora* do processo de intervenção pensada no projeto.

nobres, mas que, por tanto tempo, a sociedade branca fez a “gentileza” de esconder e distorcer isso. Ao elencar modelos e atores africanos e brasileiros, o professor, frisou enfaticamente uma questão importante: a existência do “padrão” branco de estética e falou que nossa sociedade foi constituída nessa concepção e trouxe o exemplo de uma modelo de Angola que foi obrigada a aceitar alisar os cabelos para aparecer na revista de moda, mostrando quão mesquinhas sempre foram as formas de discriminação.

Portanto foi uma excelente e acertada discussão do professor Márcio Sales ao levar para os estudantes e professores essas discussões exatamente uma semana antes de eu promover as ações mais pontuais com a Turma A. Esse evento proporcionou para os presentes e, sobretudo, para os alunos um repertório rico de elementos que, com certeza, ressignificou alguns pensamentos cristalizados através dos estereótipos criados sobre o negro. Então considero que essa aula do professor serviu como ratificadora na perspectiva temático-discursivo, como também de grande responsabilidade para mim em relação à sequência que eu deveria demonstrar dali em diante.

Figura 10 - Palestra do prof.: Dr. Márcio Sales



Fonte: Edvaldo Pereira

5.5 Consolidação da proposta de intervenção

A princípio, estabeleci que trabalharia, nessa fase categórica, com uma proposta de ação que pudesse aproveitar nossas discussões relevantes sobre a temática negro-diaspórica - estudada no decorrer do ano como um repertório de mundo consistente para os alunos - associada com os estudos sobre a África, suas influências na realidade e na formação dos indivíduos locais do Território Curuzu para que os alunos pudessem depois produzir textos que estivessem de acordo com as características desse território, porque o propósito era o de construir uma coletânea de textos que falassem desse lugar, sistematizando com os estudos feitos. Portanto, resolvi estabelecer ações que seguissem uma ordem temática de estudos e de produção: 1. A visão em si próprio (reforçando as discussões feitas em atividades anteriores e sistematizando a valoração de si mesmo como postura de empoderamento negro); 2. A visão sobre o outro (como consideração de conhecimento e de respeito ao seu igual); 3. A visão sobre o lugar onde se vive (com o objetivo de tomar o seu território – o Curuzu - como local de simbolismos); 4. Produção textual (produção de textos e reescrita de textos sobre os temas locais do Curuzu através da construção e reconstrução dos objetos do discurso); 5. Organização dos textos (ou pelo menos a tentativa da organização do material escrito produzido para circulação). A partir disso, essa organização se deu através do que chamei de oficinas³⁴ como “uma forma de construir conhecimento, com ênfase na ação, sem perder de vista, porém, a base teórica” (FONTANA; PAVIANI, 2009), entretanto não especificamente a expressão oficina como concepção etimológica de *officina* do latim, como um local de produção, trabalho somente (FORNAZARI; OBARA, 2017, p. 168) como uma espécie de workshop, mas sim como espaço de construção em que

O professor ou coordenador da oficina não ensina o que sabe, mas vai oportunizar o que os participantes necessitam saber, sendo, portanto, uma abordagem centrada no aprendiz e na aprendizagem e não no professor (FONTANA; PAVIANI, 2009, P. 79).

³⁴ Misto de aulas expositivas dialogadas com participação dos alunos nas produções práticas usando lugares diferentes de execução na escola: sala de aula, sala de audiovisual, corredor da escola; e também usando diferentes recursos didáticos: papel, cola, lápis de cor, caixa de papelão, filme, áudio etc.

Dessa forma, a minha pretensão foi a trabalhar cada oficina aplicando leituras e atividades correspondentes a cada uma dessas oficinas, mas respeitando o aprendizado do aluno.

A oficina não pretende alcançar um objetivo “a qualquer custo”; preocupa-se, pelo contrário, com a adequação e a sequência dos passos a serem dados para que se chegue àquele mesmo objetivo. (CORCIONE, 2004, P. 33).

Não houve uma preocupação, por parte minha, *a priori*, de estabelecer uma sequência didática pronta que estabelecesse quais atividades ou exercícios seriam aplicados depois de cada oficina, apenas eu obedecia a aprendizagem e as inquietações dos alunos e construía as ações para as aulas seguintes depois desse feedback deles. A maioria das atividades se pautou em leituras de textos e na compreensão desses textos associados a outras ações pedagógicas. Porém a sequência que eu tentei estabelecer foi a temática, pois esta foi planejada, anteriormente, com a finalidade de aproveitar as discussões a partir de temas sobre o negro e dar continuidade a isso, mesmo porque o propósito da intervenção foi o de produzir um trabalho sobre o bairro Curuzu – um dos mais negros de Salvador – daí, seria importante reforçar a ideia de respeito a esse território e, para isso, deveria se ter o conhecimento de quem foram os ancestrais formadores desse lugar, de quem “sou eu” nesse lugar, de quem são os outros nesse lugar e de que lugar é esse! Por isso, a sequência de oficinas se pautou nisso: *Conhecendo a si mesmo*”; *Conhecendo o outro e o lugar onde vive*”³⁵; *Oficina de produção de varal*”, *Produção Textual*”.

5.5.1 Oficina 1

Essa oficina foi dividida em 04 (quatro) atividades desenvolvidas em 08 (aulas) sobre o tema: **Conhecendo a si mesmo**. E ela pretendeu apoiar-se nas leituras anteriores ocorridas entre as duas primeiras unidades do ano letivo e sistematizar mais essas questões para que os alunos pudessem se ver como pessoas não mais

³⁵ Essa segunda oficina seria dividida em duas: “Conhecendo o outro” e “Conhecendo o lugar onde vive”, porém eu tive que aglutinar as duas em uma, por causa de questões institucionais e/ou externas (problemas de falta de professores e consequente ajuste nas aulas; aulas e eventos extraordinários fora do cronograma escolar e, portanto, sublimação das aulas planejadas; problema de falta de merenda e outro recurso importante para o funcionamento do dia letivo e possível suspensão ou redução das aulas; A entrega da unidade escolar para o período eleitoral etc.).

estigmatizadas ou inferiorizadas pelos seus corpos negros, por muito tempo, rejeitados pela ideologia do branqueamento.

Nessa oficina o ponto de partida foi a aplicação de um “instrumental de pesquisa” - o questionário - Oliveira (2016, p. 97) e que, segundo a autora,

Pode ser definido como uma técnica para obtenção de informações sobre sentimentos, crenças, expectativas, situações vivenciadas e sobre todo e qualquer dado que o pesquisador(a) deseja registrar para atender os objetivos de seu estudo (OLIVEIRA, 2016, P. 83).

E que ainda

A elaboração de questionários implica a clareza que tem o pesquisador(a) quanto à necessidade de coletar dados que facilitem a obtenção de informações para a consecução dos objetivos formulados (OLIVEIRA, 2016, P. 85).

Portanto, isso serviu como coleta de dados - “unidades de análise” segundo Oliveira (2016, p. 100) - sobre questões, principalmente, etnicorraciais, econômicas e sociais que funcionaram, para mim, nessa pesquisa, como elementos os quais eu passaria a compreender um pouco melhor quem seriam os meus alunos. Para essa primeira oficina, ative-me nas questões etnicorraciais (que inclusive seria uma das tônicas das outras oficinas também), por entender que as nossas discussões deveriam se concentrar nessas perspectivas a fim de que fossem a diretriz temática da pesquisa. O resultado dos dados colhidos no questionário serviu para eu planejar e direcionar as atividades e ações buscando maior ou menor intensidade na aplicação de questões sobre o negro africano e sua diáspora.

Dessa forma, o resultado dos pontos que envolveram, principalmente, raça/etnia no questionário serviram para se trabalhar as questões de autoafirmação com os alunos, por isso que o tema da primeira oficina se referiu a “**Conhecendo a si mesmo**”.

Aula 01 (atividade 01)

Exatamente no dia 16 de agosto de 2018, na sala de aula da Turma A do 6º. Ano do Ensino Fundamental – Anos Finais – tomei pé de aplicar como a primeira ação da primeira oficina um questionário socioeconômico cujas questões abordaram

(raça/etnia, gênero, faixa etária, composição familiar, grau de instrução familiar, pois compreendi que seria um instrumento essencial para que eu percebesse um pouco os alunos que fariam parte da pesquisa, já que os questionários “têm como principal objetivo descrever as características de uma pessoa ou de determinados grupos sociais” (OLIVEIRA, 2016, p. 83); mesmo porque eles funcionam como

Conjunto de questões, sistematicamente articuladas, que se destinam a levantar informações escritas por parte dos sujeitos pesquisados, com vistas a conhecer a opinião destes sobre os assuntos estudados (SEVERINO, 2016, p. 134).

Esse instrumento de coleta de dados teve a finalidade de etnografar os alunos e alunas, quer dizer, de fazer - “[...] um mergulho no microsocial, olhado com lente de aumento [...]” (SEVERINO, 2016, p. 126) - por mim quanto pesquisador que deve estar atento à realidade do objeto a ser observado ou estudado e como isso influencia não só o objeto como também a mim como observador participante. Fazia-se necessário conhecer qual era o universo de indivíduos com quem eu estava lidando, conhecer as suas características para depois estabelecer quais práticas deveriam ser aplicadas, respeitando as suas especificidades; porque, para mim, tentei, a todo instante, não deixar que o contato com os alunos e com suas especificidades não me fizessem ser refém de uma subjetividade “hipnótica”, mesmo porque a minha observação teve uma perspectiva participante, já que

O pesquisador(a) deve interagir com o contexto pesquisado, ou seja, deve estabelecer uma relação direta com grupos e pessoas, acompanhando-os em situações informais e formais e interrogando-os sobre os atos e seus significados por meio de um constante diálogo. Essa participação pode ser mais intensa quando o pesquisador(a) é parte integrante do grupo pesquisado, ou seja, quando se identifica com esse grupo pelo cotidiano da vida, das ações e aspirações (OLIVEIRA, 2016, p. 81).

Para tanto, nesse processo, eu precisei ter o difícil cuidado de não, somente, ater-me às interpretações subjetivas, por se tratar de uma pesquisa cujo propósito era o estudo das pessoas segundo Gil (2010, p. 40), e, portanto, por procurar “valorizar as relações influenciadas por valores subjetivos que marcam a construção dos significados que emergem ao longo de seu desenvolvimento” (GIL, 2010, p. 41).

- *Objetivo Geral:* Fazer o levantamento de dados pessoais dos alunos através de um questionário socioeconômico que servirá de fonte de informações para conhecer as relações de escolhas etnicorracias, como também de

posicionamentos sociais e econômicos desses alunos a fim de obter subsídios para o desenvolvimento, posteriormente, de atividades de ressignificação.

- *Objetivos específicos:*
 - a) Conhecer e entender o gênero questionário socioeconômico;
 - b) Responder e preencher o questionário socioeconômico.
- *Público-Alvo:* Alunos do 6º. Ano A do Ensino Fundamental – Anos Finais.
- *Duração:* 01 aula de 50 min.

O tempo de aplicação do questionário não deve levar um espaço enorme e, segundo Oliveira (2016, p. 83), “quando for aplicado em grupo, recomenda-se que seja em um só dia [...]”. E eu, exatamente, apliquei em uma única aula da qual dispunha, porque o objetivo era o de obter dados dos alunos para depois analisá-los.

- *Metodologia:* 1. Aula expositiva dialogada. 2. Observação participante.
- *Conhecimentos/Conteúdos:*
 - a) Preenchimento de um questionário socioeconômico/cultural
- *Orientações didáticas:* 1. Acolhimento da turma. 2. Apresentação oral do professor sobre a proposta da aula. 3. Distribuição individual dos questionários socioeconômicos. 4. Procedimentos sobre o preenchimento dos questionários pelo professor. 5. Preenchimento dos questionários.
- *Recursos:* marcador para quadro branco, quadro branco, lápis, borracha, caneta, folha de ofício digitada com a atividade.
- *Avaliação:* Observação do comportamento dos alunos sobre a recepção da atividade, como também sobre a compreensão leitora e escritora na resposta ao questionário socioeconômico.
- *Descrição e análise de dados:* O questionário foi composto de quatorzes (14) questões de vários tipos: fechadas, abertas e de múltipla escolha aleatórias. A intenção foi a de que as respostas não fossem tão amplas se caso eu colocasse questões somente abertas, possibilitando possíveis divergências ou de respostas curtas sem profundidade pelo aluno, como também como indiferença pelo tempo maior que gastariam produzindo o questionário só com esse tipo de questão. Dessa forma mesclou as questões para suscitar uma atividade que não ocupasse todo o tempo dos alunos, nem provocasse julgamentos de estranheza, acanhamento ou constrangimento aos alunos. Foram abordadas questões de cunho pessoal (do aluno) e de cunho familiar (familiares do aluno)

sobre: sexo/gênero do aluno; raça/etnia do aluno; faixa etária do aluno, situação econômica da família; estruturação familiar; grau de instrução e sociocultural familiar; situação de permanência do aluno na escola etc. Para ilustrar isso, eu categorizei as informações com um modelo proposto por Oliveira (2016, p.98), o qual separa em três categorias: *geral*, *empírica* e *unidade de análise*. Segundo a autora essa proposta ajuda a classificar, por categorias, itens importantes, pois essas categorias estão mais relacionadas

A um agrupamento de elementos que são sistematizados pelo pesquisador(a) após a pesquisa de campo, ou durante a análise de conceitos em livros didáticos, textos e documentos (OLIVEIRA, 2016, p. 93).

Quadro 1 - Quadro das características que envolveram os alunos

Crítérios do Questionário socioeconômico/Cultural	
Características pessoais do aluno	Características familiares do aluno
1. Questões sobre Sexo/Gênero <ul style="list-style-type: none"> • Que sexo/gênero se considera 	1. Situação Financeira da família <ul style="list-style-type: none"> • Tipo de aquisição de moradia • Recursos/Utensílio domésticos
2. Raça/Etnia <ul style="list-style-type: none"> • Que raça/etnia se considera 	2. Composição/Constituição da família <ul style="list-style-type: none"> • Quantidade de pessoas que ocupam a residência • Responsabilidade familiar
3. Faixa Etária <ul style="list-style-type: none"> • Qual idade tem 	3. Grau de instrução dos pais <ul style="list-style-type: none"> • Nível de escolaridade
4. Situação Escolar <ul style="list-style-type: none"> • Aprovação/repetência 	4. Relação Sociocultural <ul style="list-style-type: none"> • Acesso/Gosto pela leitura dos pais • Escolha pelos pais do que se ler • Existência de variados livros além do didático em casa • Ida a lugares/eventos culturais
5. Emprego/Trabalho <ul style="list-style-type: none"> • Possibilidade de trabalhar 	

As categorias que estão numeradas, no quadro acima, seriam, segundo Oliveira (2016, p. 97), as *empíricas*, porque “essas categorias são específicas e

resultantes da coleta de dados na realidade *empírica*.” E as categorias que estão com os marcadores seriam as *unidades de análise*, pois para a autora elas representariam o processo de sistematização de análise de dados (OLIVEIRA, 2016, P. 97) e a categoria geral representaria uma espécie de tópico teórico.

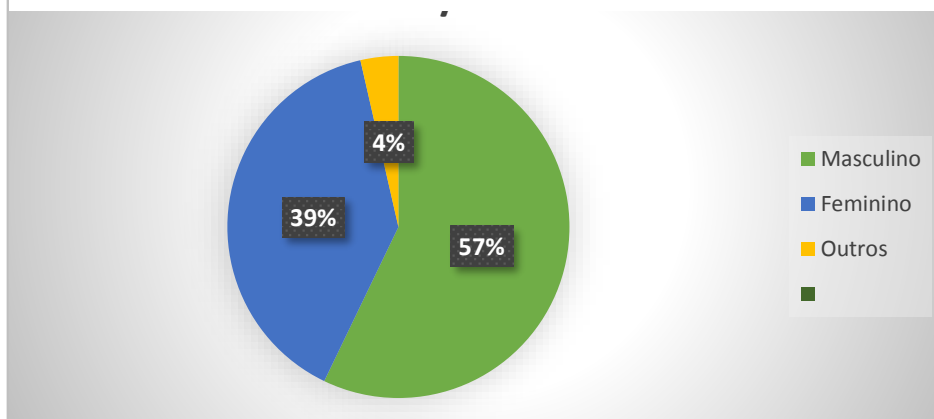
No questionário, a divisão entre questões pessoais do aluno e questões que envolveram os familiares deles, foi pensada por mim como uma relação de ambivalência, porque eu quis conhecer um pouco mais as duas partes a fim de analisar os efeitos que isso teria no processo educativo do aluno. Apesar de meu ponto central ser as questões individuais dos alunos, eu precisava fazer um apanhado, ainda que sucinto, da instituição familiar, tão necessária na constituição do sujeito do ponto de vista social e cultural – elementos essenciais na formação do ser humano.

No questionário, foram divididas em cinco (05) as questões referentes, diretamente, aos alunos: Sexo/Gênero; Raça/Etnia; Faixa Etária; Situação Escolar e Emprego/Trabalho. As questões foram organizadas de maneira aleatória distribuídas no texto.

No quesito sobre Sexo/Gênero, no questionário, o item apresentou uma questão mista, quer dizer, uma questão fechada sobre a escolha entre o gênero *Masculino* e *Feminino* e outra aberta sobre “*Outro Gênero*”. Nessa questão, eu não quis limitar a decisão do aluno apenas entre dois gêneros como em alguns modelos de questionários existentes sugerem, e, portanto, possibilitei a liberdade de alternativas outras que pudessem ser assinaladas pelos alunos em respeito às diversidades genéricas que há tempos lutaram e que se posicionaram e se afirmaram também como constitutivas de uma sociedade democrática.

Os gráficos a seguir mostram resultados dos dados sobre os itens do questionário de um universo de vinte e oito (28) alunos da turma A do 6º. Ano do Ensino Fundamental:

Gráfico 1 - Sexo/Gênero



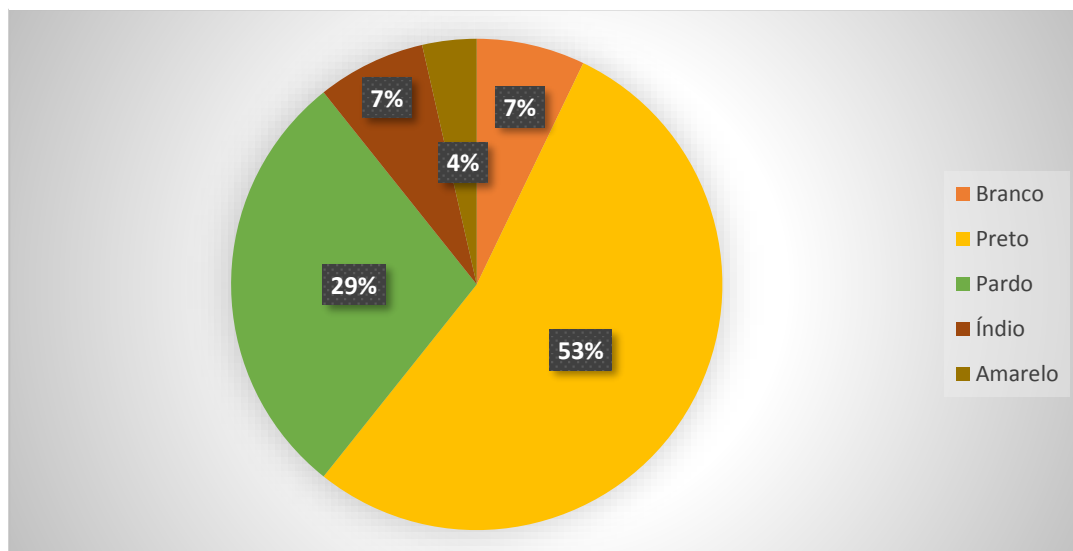
Este primeiro item do questionário, para mim, foi interessante, pois pude perceber, pelo menos, a liberdade de autodeclaração dos alunos sobre as questões de gênero³⁶, por isso que eu jamais estabeleceria um item de resposta fechada somente para levantar dados de grande relevância e, por isso, deixei também um item aberto, como mencionado acima, para quem quisesse estabelecer outras respostas que não *Feminino* e *Masculino* apenas. Por serem questões que poderiam suscitar estranheza ou preconceito por parte de qualquer outra pessoa que não fosse o feitor do próprio questionário, tive o cuidado de que o questionário fosse apenas entregue a mim sem extravios e que ele não fosse feito em conjunto de alunos ou em duplas para que não causasse qualquer forma de constrangimento ou de preconceito sobre o item respondido pelo aluno, portanto o questionário deve ser um gênero discursivo pessoal e que deve ter sua transcrição resguardada. Oliveira (2016, p. 85) recomenda evitar que se haja identificação dos participantes no preenchimento do questionário, eu, por outro lado, identifiquei-os sob a perspectiva de entender se o aluno – o qual eu trabalharia seguidamente por algumas ações -, de fato, colocou informações deliberadamente ou o fez despretensiosamente, já que os dados seriam muito importantes para eu direcionar as ações, principalmente nas questões de cunho étnico-racial.

O segundo item foi o mais relevante para o desenvolvimento do objetivo da pesquisa, que se pautou nas questões étnico-raciais. Eu utilizei uma questão fechada constando os itens Raça/Etnia: *Branco(a)*, *Preto(a)*, *Indígena(a)*, *Pardo(a)* e *Amarelo(a)*. Esse tipo de questão foi baseado em algumas fichas produzidas por

³⁶ O aluno que se autodeclarou “Outro” o fez informando que era “Bissexual”.

várias instituições³⁷ como um exemplo de componente de preenchimentos de vários

Gráfico 2- Gráfico 2 - Raça/Etnia



formulários e questionários, apesar de os conceitos receberem críticas do Movimento Negro, porque, segundo o Movimento, essa configuração suscita um institucionalização (GOMES, 2017, p. 69-70) do uso dessas categorias de cor. Um exemplo disso é o IBGE³⁸. Segundo Nilma Lino Gomes, isso trouxe a “autodeclaração racial para o universo e o cotidiano dos brasileiros” (GOMES, 2017, p. 70). Portanto, segui essas nomenclaturas institucionalizadas obedecendo uma taxionomia mais genérica, deixando as discussões conceituais e apropriadas para as aulas seguintes.

É essencial notar, no gráfico, que a maioria dos alunos assinalaram entre *Preto(a)s* e *Pardo(a)s* o que representou juntos 82% do universo de alunos participantes. Isso, para mim, pôde suscitar duas análises: uma, a de que os alunos, à primeira vista, já se sentiriam numa posição de empoderamento – resultante de conquistas históricas através das ações afirmativas consolidadas pelo Movimento Negro – e que isso pôde ter sido configurado, para eles, como

Um outro perfil da juventude negra que se afirma por meio da estética e da ocupação de lugares [...] sociais [...] em sua maioria periférica, que aprendeu a ter orgulho de ser negro e da periferia, numa postura afirmativa e realista (GOMES, 2017, p. 75).

³⁷ Segue um exemplo <http://www.uel.br/proplan/perfil-aluno/anexo_1.pdf> acesso em 05 de agosto de 2018.

³⁸ Para o IBGE (BRASIL, 2011), a indicação da cor/raça é autodeclaratório por parte do indivíduo, quando do levantamento censitário. O IBGE levanta as seguintes características: branca, preta, amarela, parda e indígena. Para a população de cor/raça negra, o IBGE entende como sendo a soma da população que se declara como preta ou parda.

Outra, a de que esses declarantes não teriam, ainda, a percepção de autoafirmação, mas assinalaram as opções *Preto(a)* e *Pardo(a)* por compreenderem, meramente, que as suas características fenotípicas eram visíveis como a cor da pele e a constituição do cabelo, por exemplo, e que isso seria suficiente para identificá-los como tal, quer dizer, a visão desses declarantes só ratificaria a constatação deles sobre suas imagens aparentes, sem o crivo crítico de subalternização que sofreram e sofre ainda pelo racismo marcante da sociedade hegemônica branca. Parece paradoxal, mas uma sala que se considera, em um questionário, quase que a totalidade *Preto(a)* e *Pardo(a)* não deveria proceder com xingamentos, preconceitos, bullying, desrespeito entre eles mesmo (“Negro chamar o outro de negro de forma incisiva, de burro, de feio...”). Porém o fazem; portanto, após observar a turma desde o início do ano, a segunda análise pareceu a mais viável; pois mesmo os alunos tendo assinalado as respostas *Preto(a)* e *Pardo(a)*, o comportamento da maioria dos alunos não condizia com o de autoafirmação da negritude, mas sim com o de autorrejeição ou de rejeição aos seus iguais. Para Silva (2010, p. 56), “As formas de fazer o negro odiar a sua própria cor são veiculadas diuturna, cotidianamente e habilmente dissimulada”. Ou seja, não há, para a maioria dos alunos, um processo de desconstrução de suas imagens como invisibilizados, ainda de maneira pontual. Dessa forma, a escola tem um papel crucial nisso: o de desconstruir tal rejeição através da ressignificação dos novos arranjos do negro na sociedade e o professor deve intermediar isso, sucumbindo com os estereótipos cristalizado há anos, do negro como incompetente ou, mesmo, incapaz. Por isso que essas escolhas como das outras raça/etnia - *Amarelo(a)*, *Indígena*, *Branco(a)* - autodeclaradas, pareceram, para mim, sem um conhecimento das potencialidades de cada um ou talvez algo mais inquietante: a não aceitação da sua cor como uma espécie de “objeto” de rejeição e não simplesmente como uma opção figurativa.

Outra possibilidade de análise foi entre O *Pardo(a)* em relação ao *Preto(a)*, pois isso revelou talvez uma outra perspectiva: a de que a ideia de um “hibridismo” – apelo à miscigenação racial -, segundo Gomes (2017, p. 78), pudesse parecer aceitável para quem afirmou ser *Pardo(a)*, porque tornar-se-ia mais aceitável social e racialmente, já que possibilitaria uma superioridade em relação ao *Preto(a)/Negro(a)* “como um corpo que se desloca do extremo ‘negro’ e caminha para outro extremo ‘branco’, e nunca o contrário” (GOMES, 2017, p.78).

Dois outros itens importantes no questionário envolveram as questões: *Reprovação/Aprovação* e *Faixa Etária*. Propus para a primeira questão mista e para a segunda, aberta. Para a *Faixa Etária*, usei a estratégia de deixar um espaço para que o aluno informasse o ano de nascimento, não exigindo diretamente a idade³⁹. E para a questão *Reprovação/Aprovação*, eu propus uma questão direta procurando saber se o aluno havia passado por reprovação ou não e, logo após, ele deveria colocar o número de vezes de forma aberta⁴⁰.

Gráfico 3 - Faixa Etária

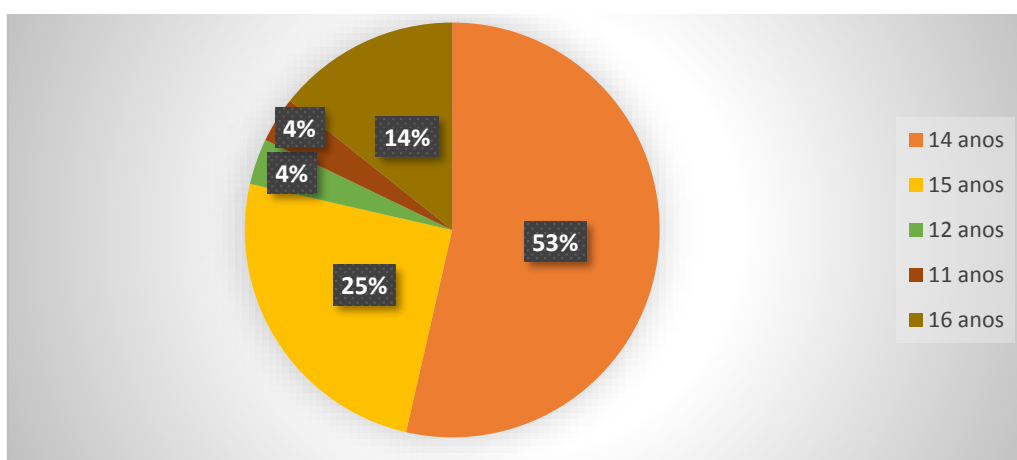
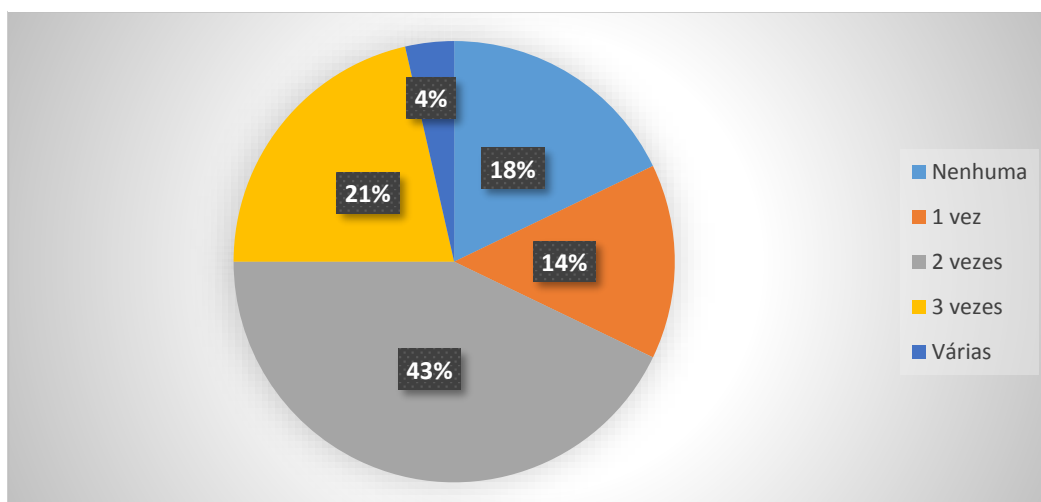


Gráfico 4 - Reprovação na mesma série



³⁹ Oliveira (2016, p. 85) recomenda, para esses itens, usar a técnica em escala (ex.: faixa etária entre 20 a 25 anos; 26 a 30 anos).

⁴⁰ Previamente eu já tinha as características da turma, informadas pelo corpo diretivo da escola desde o início do ano letivo e a relação idade/série foi uma delas.

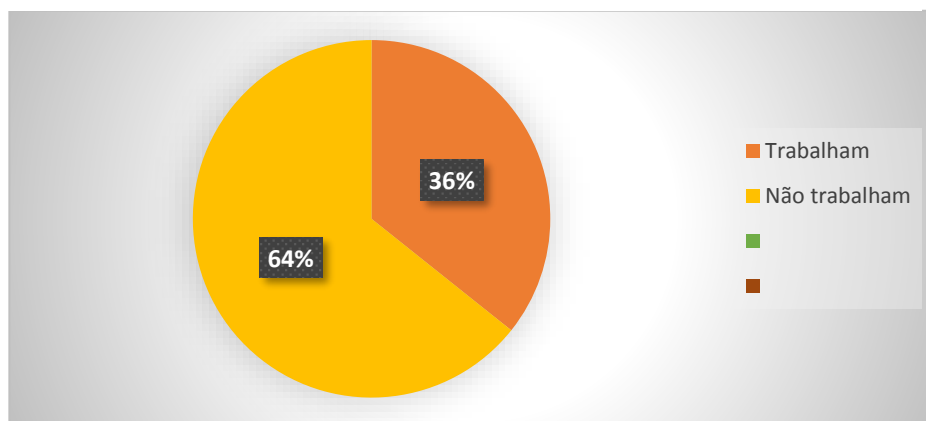
Essa relação se mostrou não somente uma simbiose entre ambas – Faixa Etária e Reprovação -, mas requereu uma outra análise mais acertada: a de que alunos de classes populares, em sua maioria negros, sofrem e vem sofrendo um racismo insidioso que renega esse corpo negro que

É apresentado como indisciplinado, lento, fora de ritmo, que não aprende, violento. Esse é o tipo particular de produção de não existência que acontece no campo da educação, pois se realiza através de uma presença redutora que relega o corpo negro e os seus saberes ao lugar de negatividade e de negação. Trata-se de negação de um corpo negro que como corpo livre, que age, que move, contesta, vibra, goza, sonha, reage, resiste e luta. (GOMES, 2017, P.79).

Gomes (2017, p. 77-78), ao falar do corpo negro, estabelece que esses saberes estético-corpóreos são os mais visíveis do ponto de vista do sujeito negro com o mundo, mas que é facilmente transformado em não existência pelo racismo e pelo mito da democracia racial. Percebo, claramente, na escola, que essa visão é muito recorrente, pois alunos e alunas negras são tidos como incompetentes, sem perspectivas, bagunceiros ou que não têm postura, por exemplo, a partir do olhar de alguns colegas professores e também da direção da escola. Tomo como exemplo o aluno A15. Ele tem 16 anos, declarou-se ter repetido uma vez o 6º. Ano (talvez por constrangimento não tenha revelado o verdadeiro tempo), mas aparecia todos os dias à escola com seu cabelo black power ajeitado, conversando com os colegas, às vezes em voz alta e fazendo questão de batucar na carteira – segundo ele, por ter feito parte do corpo de percussão do Bloco Ilê Aiyê - e a toda hora era admoestado por todos. Tomando esse exemplo, observo que não houve um respeito a essas potencialidades, nem um direcionamento delas. O representante da direção quando ia até à sala, era para dizer que não só esse aluno, mas que toda a turma se encontrava atrasada ou defasada em relação idade/série. Partindo dessa forma explícita de regulação, os alunos são levados a se desmotivarem por discursos e atitudes como esses que os colocam como incapazes. Óbvio que aqui peguei um exemplo de uma instituição entre tantas outras que renegam esse corpo negro. Uma instituição a qual, por ora, tenho aprendido a lidar sob novo olhar em amadurecimento pelos estudos do Profletras e que está me fazendo reconhecer a importância de apreciar o nosso aluno, ainda que isso pareça conversa de antropólogo, psicólogo, psicopedagogo etc.; porém, conhecer o aluno nas suas características mais sutis, ou ainda, a partir de suas características constitutivas de uma identidade própria é entendê-lo na sua essência.

Portanto, esse meu novo olhar deve estar preparado sempre para eu lidar com um aluno que passa por mazelas profundas resultantes de rejeições históricas progressivas, principalmente, causadas pelo racismo e então devo olhá-lo analisando todos esses percalços intencionais e tentar ressignificar as minhas ações.

Gráfico 5 - Trabalho



Na questão, ilustrada no gráfico acima, sobre *Trabalho* (questão aberta), os resultados dos dados mostraram que o aluno, ainda em formação escolar, já está exercendo algum tipo de trabalho ou ocupação. E isso pode demonstrar um “pacote” de elementos que subjagam e regulam os mais pobres e, conseqüentemente, os negros brasileiros. Ter uma ocupação, nessa fase, subentende-se contrariar o desenvolvimento de qualquer jovem do ponto de vista de suas necessidades de formação intelectual, educacional, acadêmica, profissional; mesmo porque esse próprio jovem tem que pular fases de sua formação para ajustar questões econômicas desestruturadas nas suas famílias, o que representa, embora com as lutas do Movimento Negro por reparação de direito e garantias, as velhas tentativas histórico-reguladoras da sociedade ocidental racista, globalizada e machista. Esses dados sobre *Trabalho* corroboram com todos os outros levantados na pesquisa e constituem-se numa confirmação de que as instituições ainda estão longe de promoverem mudanças mais consistentes para minorar as desigualdades, já que essas mesmas instituições são as reguladoras das posições entre brancos e negros na sociedade. Se compararmos esses dados pessoais dos alunos e alunas com o dos seus familiares (grau de instrução, composição familiar, responsabilidade econômica) torna-se uma soma de fatores que também reforçam tal regulação de uma sociedades hegemônica eurocentrada.

- *Considerações do professor sobre a aula/atividade:*

Como aconteceu em apenas uma aula de cinquenta minutos – tempo para acomodação do professor e da turma, para informações sobre a atividade, para a chamada nominal -, foi uma atividade que ocorreu de forma sucinta e com algumas poucas dúvidas sobre o preenchimento dos questionários. Alguns alunos que não estiveram no dia da aplicação não fizeram o questionário, mesmo eu tendo entregue a atividade, ainda assim, acredito que os alunos, em sua maioria, tenham informado os dados conscientemente, talvez outros tenham omitido ou negado as informações por simples receio, estranheza ou possível constrangimento e eu tenho que respeitar todas essas possibilidades, mesmo porque, como pesquisador, devo seguir as questões éticas⁴¹ sem comprometer a integridade do pesquisado como ser humano. Esse questionário me deu subsídio material para que eu desse continuidade às minhas ações pedagógicas. Ao perceber que os dados emitidos pelos alunos denunciavam um forte indício de racismo – mesmo se autodeclarando *Preto(a)/Pardo(a)*, não invalidava essa análise, já que muitos rejeitavam os seus iguais -, mas também de apelo, pois acredito que muitos precisavam ser ouvidos e respeitados como eram. Daí as minhas aulas seguintes se fixariam nessa reafirmação de quem eram aqueles alunos e de onde vinham; portanto, eles deveriam ser respeitados pelo que eram e pelo lugar que moravam.

Aula 01 (atividade 02)

Essa aula aconteceu no dia 21 de agosto de 2018 e eu fiz questão de levantar logo a discussão sobre raça/etnia para que os alunos pudessem refletir sobre as relações de significação de cada expressão com as que eles haviam colocado na aula anterior (sobre o questionário). Então propus levar conceitos de palavras e expressões sobre: *Preto(a)*, *Pardo(a)*, *Branco(a)*, *Indígena* e *Amarelo(a)* como elementos de confronto com os dos alunos.

- **Objetivo Geral:** Discutir conceitos e ideias em relação à classificação do IBGE sobre questões de raça/etnia produzidas pelos alunos no questionário socioeconômico.

⁴¹ Todas as atividades foram pensadas, formuladas e aplicadas obedecendo além das características acadêmicas do Profletras de relação com os sujeitos, também as Resoluções 466/12 e 510/16 exigidas pela Plataforma Brasil.

- **Objetivos Específicos:**
 - a) Fazer levantamentos prévios das questões sobre raça/etnia;
 - b) Discutir com o professor oralmente sobre as questões de raça/etnia;
 - c) Colocar nos cadernos as informações trazidas pelo professor e discutidas em sala.
- *Público-Alvo:* Alunos do 6º. Ano A do Ensino Fundamental – Anos Finais.
- *Duração:* 02 aulas de 50 min (cada).
- *Metodologia:* 1. Aula expositiva dialogada. 2. Observação participante
- *Conhecimentos/Conteúdos:*
 - a) Discussão sobre questões de raça/etnia.
- *Orientações didáticas:* 1. Acolhimento da turma. 2. Apresentação oral do professor sobre a proposta da aula. 3. Levantamentos prévio de palavras e expressões sobre as questões de raça/etnia. 4. Informações escritas do professor sobre as questões de raça/etnia no quadro branco. Confronto das palavras e expressões colocadas pelo professor no quadro com as ditas pelos alunos. Análise final do professor e alunos sobre as questões de raça/etnia.
- *Recursos:* marcador para quadro branco, quadro branco, lápis, borracha, caneta, caderno.
- *Avaliação:* Observação do comportamento dos alunos em relação à escolha da atividade e em relação à discussão de palavras e expressões sobre as questões de raça/etnia.
- *Considerações do professor sobre a aula/atividade:*

A atividade serviu para que eu começasse a confrontar as ideias prévias dos alunos - ditas no início da aula e assinaladas por eles no questionário feito na aula anterior sobre as questões de raça/etnia - em relação ao conceito que levei sobre: *Preto(a)*, *Branco(a)*, *Pardo(a)*, *Indígena* e *Amarelo(a)*. Ao serem perguntados sobre essas características, por exemplo em relação ao *Preto(a)*, alguns disseram que se referia à “cor”, outros à “pessoa”, mas quando se referiu ao *Branco(a)*, descreveram detalhes como “cabelo liso” e “olhos claros”. Gomes (2017, p. 98) aponta a ideologia da raça biológica a qual “encontra nos sinais diacríticos”, ou seja, distintivos como “cor de pele”, “tipo de cabelo”, “formato do nariz” etc. como principais ícones de classificação entre negros e brancos e diz que esse argumento é feito para inferiorizar os negros. A partir de ouvir as ideias e conceitos dos alunos, provoqueei-os através de

conceitos, principalmente, do *Preto(a)*, *Negro(a)* e *Pardo(a)*, porque eu queria mostrá-los de onde partira esses conceitos e como eles eram concebidos por uma sociedade racista. Aproveitei para lançar mão também da ideia de “colorismo” reforçando a perspectiva do olhar racista e, a partir dessas provocações, discutimos como o negro era e sempre foi subalternizado na sociedade. Porém eu queria, mesmo, que os alunos vissem naquela questão étnico-racial uma chance de poder estabelecer um olhar de respeito e não de rejeição. Portanto essa atividade mostrou o início de várias outras discussões que teríamos no decorrer das aulas seguintes e que seriam, de fato, de desconstrução da ideia racista sobre o negro.

Aula 02

No dia 23 de agosto de 2018, dando seguimento à aula anterior, resolvi partir da discussão sobre ser negro no Brasil e propus uma atividade na que o aluno pudesse analisar uma imagem de manifestantes negros com um cartaz na mão em que estava escrito: “Bala de PM só mata preto” e outra questão em que o aluno deveria colocar, num quadro, impressões deles sobre o que seriam: “vantagens e desvantagens” de pertencer a raça/etnia de cada um. Essa atividade deveria ser produzida na aula anterior, já que no dia 21 de agosto de 2018 eu tinha duas aulas de cinquenta (50) minutos cada e, portanto, daria mais tempo para a aplicação. Essa atividade não foi aplicada na aula anterior por questões de ausência de um professor e, dessa forma, eu fiquei incumbido de estar em duas salas simultaneamente, daí tive que fazê-la no dia 23, em um tempo mais exíguo e célere.

- *Objetivo Geral:* Discutir, analisar e produzir atividades sobre questões de discriminação étnico-racial.
- *Objetivos Específicos:*
 - a) Fazer levantamento prévio de texto imagético;
 - b) Analisar o texto imagético;
 - c) Compreender as expressões “vantagens” e “desvantagens”;
 - d) Escrever “vantagens” e “desvantagens” sobre ser de uma determinada raça/etnia.
- *Público-Alvo:* Alunos do 6º. Ano A do Ensino Fundamental – Anos Finais.
- *Duração:* 01 aula de 50 min.

- *Metodologia*: 1. Aula expositiva dialogada. 2. Observação participante
- *Conhecimentos/Conteúdos*:
 - a) Análise de texto imagético e produção escrita de atividades.
- *Orientações didáticas*: 1. Acolhimento da turma. 2. Apresentação oral do professor sobre a proposta da aula. 3. Distribuição das atividades individualmente. 4. Informações do professor sobre a atividade. 5. Leitura das questões para conhecer o tipo de atividade. 6. Levantamento prévio de elementos no texto imagético e no texto escrito para discussão e entendimento. Discussão com o professor sobre possíveis hipóteses e inferências. Resposta às questões da atividade.
- *Recursos*: marcador para quadro branco, quadro branco, lápis, borracha, caneta, folha de papel ofício digitada com a atividade.
- *Avaliação*: A atividade serviu como uma *avaliação inicial* “através da qual obtemos informação sobre a bagagem com que um aluno aborda a atividade de leitura” (SOLE, 1998, p. 164). Portanto foi uma atividade na qual eu pretendi observar o nível de compreensão leitora dos alunos (leitura prévia de elementos do texto imagético e escrito, compreensão do tema, leitura global) em relação à discussão de questões sobre raça/etnia.
- *Alguns exemplos das atividades dos alunos*: Abaixo seguem a imagem e o quadro que serviram de mote para que os alunos fizessem a compreensão. Eu pedi que eles falassem sobre a imagem e depois escrevessem sobre “vantagens” e “desvantagens” de pertencer a uma raça/etnia. E pedi que levantassem ideias sobre os elementos da linguagem verbal e não verbal no texto, como, no caso também do quadro, entender o que seriam “vantagens e desvantagens”. Por ser a aula dialogada, a questão sobre a imagem, a qual solicitei para se “falar” sobre ela, pressupôs a discussão através de levantamento prévio oralmente e depois disso a escrita dessa compreensão.

A partir dessa atividade, foi usada uma amostragem de alunos (A2, A3, A4, A8, A9, A15, A16, A18, A22, A23, A24, A25 e A29⁴²) para melhor desenvolver a análise da intervenção; mesmo sabendo que a maioria dos alunos não participaram de

⁴² Como dito anteriormente, usarei a letra maiúscula A (indicando aluno) seguido de um numeral cardinal a fim de resguardar, de forma ética, as identificações dos alunos previstos, principalmente, pelas Resoluções 466/12 e 510/16 do Comitê de Ética propostas pela Plataforma Brasil.

todas as atividades, inclusive estes selecionados, por questões diversas: abandono escolar; baixa frequência: por questão de ausências repetidas pelo não comparecimento à escola ou pelo comparecimento ao entorno da instituição e a não entrada a ela; intercorrências na escola: problema de saúde, caso de “indisciplina” admoestada pela direção etc.

Seguem alguns exemplos de alunos que estiveram no dia da aplicação e produziram a atividade⁴³:

Figura 11 - Exemplo 01: Aluno A4

1. Fale sobre a imagem

A imagem fala sobre a realidade do nosso dia a dia, muitas vezes perdemos a sua vida pela simples foto da bon da foto, a película na minha opinião é muito injusta com os pretos.

2. Preencha a tabela

A minha Raça/Etnia	
Vantagens de ser Preto <ul style="list-style-type: none"> • Fica melhor que os brancos • Platamos todos os dias pela mesma cor • Somos exemplos de vitórias 	Desvantagens <ul style="list-style-type: none"> • Por sofrer todos os dias preconceito • Por muita falta de oportunidade • Por morarmos cada dia mais pela mesma cor • Pela sociedade não nos aceita totalmente pela • Por nos serem marginalizados

Fonte: Edvaldo Pereira

⁴³ Usarei uma amostragem no projeto para análise, mesmo porque com o grande número de ausências e evasão escolar, ative-me em, pelo menos, entre 10 e 12 alunos para a intervenção, num universo inicial de 31 alunos.

Figura 12 - Exemplo 02: Aluno A8

1. Fale sobre a imagem

A imagem é um retrato de uma pessoa e a palavra "uma" está escrita abaixo.

2. Preencha a tabela

A minha Raça/Etnia	
Vantagens	Desvantagens as cores atravessadas das cores Se não tiver de Raça Boa e Branco

Fonte: Edvaldo Pereira

Figura 13 - Exemplo 03: Aluno A22

1. Fale sobre a imagem

Acho um absurdo isso, de quando isso vai? Pergunta que não se pode. Esse preconceito é um absurdo. Se por que mais somos negros que essa desgraça quer matar, os negros é um negro por de família e eles não têm esse quanto brancos tem por aí, brancos e eles não. E vamos defender a massa não!

2. Preencha a tabela

A minha Raça/Etnia	
Vantagens vantagens da minha raça, pois que eu sou respeitada onde chegar. Dão Blijas	Desvantagens NE NUNCA!!!

Fonte: Edvaldo Pereira

Figura 14 - Exemplo 05: Aluno A9

~~Eu sou uma pessoa que vive aqui e não sou
do no comunidade não um negro~~

2. Preencha a tabela

A minha Raça/Etnia	
<p>Vantagens</p>	<p>Desvantagens</p> <p>não tem para falar em praça a maioria so porque na zona pardo</p>

Fonte: Edvaldo Pereira

Figura 15 - Exemplo 04: Aluno A25

1. Fale sobre a imagem

Eu entendi sobre a imagem que
se o negro e branco ele e lanche
se o negro entra em um ônibus
com gente ele e levado para
isso que a imagem falar as per
mas os negros do que os mas
falar os negros só tem muitos
dos negros do que outros dos
negros.

2. Preencha a tabela

A minha Raça/Etnia	
<p>Vantagens : Eu sou pardo os membros vantagens são eu entro em qualquer lugar e ninguém me olhar de cara feia etc</p>	<p>Desvantagens</p> <p>em novelas tem mais brancos do que negro e quando colocar negro em novelas eles são lanceiros, barbeiro etc.</p>

Fonte: Edvaldo Pereira

Figura 16 - Exemplo 07: Aluno A24

O Preto é uma pessoa mas não de
 pontos de vista dos negros pelo preconceito
 Das Brancas de outro lado negros mas não

2. Preencha a tabela

A minha Raça/Etnia	
Vantagens sou Preto por orgulho	Desvantagens não sou Branca

Fonte: Edvaldo Pereira

Figura 17 - Exemplo 06: Aluno A16

1. Fale sobre a imagem

Não sei de onde essa imagem veio, mais isso é errado
 por que a foto de PM não é preto? Por que
 ele é preto independente, se fosse a Branca não
 poderia ser PM que é preto e alina na preto
 eu sou preto, mais não muito orgulho

2. Preencha a tabela

A minha Raça/Etnia	
Vantagens eu sou negra linda	Desvantagens eles tem preconceito por que eu sou negra

Fonte: Edvaldo Pereira

Figura 18 - Exemplo 08: Aluno A29

ta gente negra é o racismo.

2. Preencha a tabela

A minha Raça/Etnia	
Vantagens os brancos quando entram em qualquer loja acham que não precisa dar conta de ser negro	Desvantagens ser discriminado em qualquer lugar.

Fonte: Edvaldo Pereira

- *Considerações do professor sobre a aula/atividade:*

Logo nessa primeira análise direta dos alunos em relação às questões étnico-raciais viu-se que os olhares deles para os elementos de discussão no texto, mostraram-se convergentes a uma análise sobre o racismo contra o negro. A imagem emblemática no texto sobre uma manifestação contra o racismo latente na sociedade brasileira e as expressões “vantagens” e “desvantagens” em se considerarem de uma raça/etnia tornaram-se clara à compreensão da maioria dos alunos quanto essa temática. A ativação dos conhecimentos prévios pelos alunos sobre o preconceito, a discriminação, o racismo na imagem e nas expressões do texto amparou-se na compreensão de que houve uma “normalidade” aparente em relação à violência contra os negros, porém que esse tipo de discriminação deveria ser abolido.

A princípio, os conhecimentos prévios dos quais os alunos dispunham devem ter associação à ideia da situação de subalternidade do negro, mesmo porque esses próprios alunos, do ponto de vista pessoal, ou convivem com essa situação de subalternidade ou vivem-na – rejeição, discriminação, racismo, invisibilidade -, dessa forma representando um lugar de fala deles, já que a maioria pode estar inserida em situação semelhante e isso é claramente visto na declaração do aluno (A22), no exemplo 03, quando diz “Acho um absurdo isso, até quando isso vai? Pergunta que não se cala...”. Nesta parte, há uma pergunta retórica em que ele pressupõe a hipótese da situação recorrente da violência contra o negro como esdrúxula ainda

para os tempos de hoje e continua “este preconceito está um absurdo. Só porque nós somos negros que essa (impropério) [...] quantos brancos têm por aí errado [...] vamos defender a nossa raça! ”. Ele não se conforma com essa situação de preconceito e indigna-se ao fazer um contraponto com os brancos, que, para ele, não sofrem esse tipo de preconceito, porém ele como negro pode ter sofrido. O impropério expresso no texto pode ser uma forma de protesto, de um basta, complementado na expressão final (“vamos defender a nossa raça!”) de uma forma emancipatória contra esse racismo. Segundo Gomes (2017, p. 75), “O olhar dos jovens negros de hoje é muito mais firme e afirmativo do que o olhar da geração que o antecedeu. Encaram o ‘outro’, discutem, posicionam-se” e isso tudo possibilitado pelos enfrentamentos do Movimento Negro, portanto alguns jovens negros puderam ter voz.

É óbvio que muitos ainda não se veem ou se consideram como negros e acham que essa situação de racismo passaria distante dele. É o caso do aluno (A25), no exemplo 04, que se declara “*Pardo(a)*” e põe-se no lugar de não afetado no racismo diretamente. Ao se considerar “*Pardo(a)*” ou “moreno(a)”, talvez, pode amenizar a sua relação na sociedade, mesmo sendo morador das classes populares. Quando ele diz “Eu sou pardo e as minhas vantagens eu entro em qualquer lugar e ninguém me olha de cara feia [...]” nota-se que houve distanciamento do aluno em relação à questão de “cor” da pele talvez por ele entender um discurso do racismo traduzido pelo mito da democracia racial, pois “as diferenças étnico-raciais [...] são invisibilizadas pela formação de um tipo ‘híbrido’ mais aceitável [...] racialmente: o moreno [...] (GOMES, 2017, p. 78). Porém, há um reconhecimento dele sobre a visão racista sobre o negro na sociedade e pontual, inclusive, os papéis que são ocupados por brancos em novelas, por exemplo.

Outra coisa interessante a se observar em algumas análises dos alunos - sobre essa atividade de discussão sobre as questões étnico-raciais e, conseqüentemente, sobre os próprios alunos - foi em relação à colocação ou a ausência de elementos no quadro sobre “vantagens” e “desvantagens”. Estabeleci essas duas expressões para que cada um preenchesse com informações que se encaixassem em cada uma das expressões. Tive o cuidado de colocar, primeiro, a expressão “vantagens” para propor ao aluno uma postura mais positiva em relação ao que ele se considerava e depois aquilo que seria “desvantagens”. Os alunos (A8) e (A9), figuras 12 e 14, respectivamente, deixaram o item “vantagens” em branco. Acredito que devam ter

acontecido duas coisas: ou não deu tempo de os alunos colocarem as suas informações, por ter sido apenas cinquenta (50) minutos de aula ou, de fato, eles podem ter achado que não há “vantagens” em ser negro, situação mais provável como foi o caso do aluno (A23), exemplo 07, que colocou claramente um “não”, afirmando a sua compreensão sobre a ausência de benefícios em ser negro. Ou como no exemplo 08 (aluno A24) que utilizou as duas expressões do quadro “vantagens” e “desvantagens” somente para informar que, para ele, desvantagens prevalecem. Ou ainda os exemplos 06 (A16) e 03 (A22), que se mostraram, visivelmente, empoderado(a)s por se considerarem negro(a)s: “[...] porque eu sou respeitada onde eu chego. Dois beijos” (A22). Observou-se aqui que o aluno(a) mostrou uma firmeza ao posicionar-se falando de suas qualidades e talvez uma ponta de ironia ao dizer “dois beijos”, pois subentende-se que há uma resposta àqueles que não pensam com ele(a). E o (A16) afirma “Eu sou linda” como qualidade e “Eles têm preconceito, porque sou negra”. A sua autoestima é presente e isso é acompanhado de uma visão do aluno(a) em perceber que a sociedade racista “Eles têm [...]” tenta negar isso dele(a).

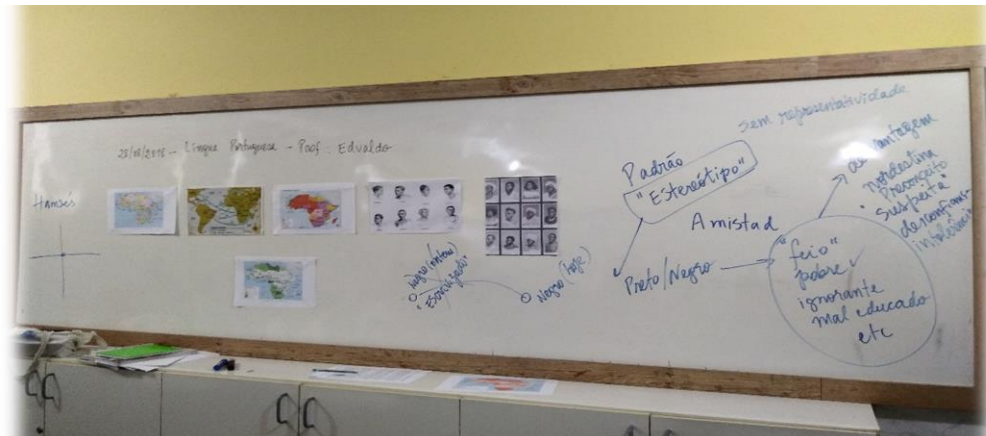
Apesar de ser uma atividade em um tempo diminuto, considerei-a satisfatória do ponto de vista da compreensão temática e do posicionamento pessoal do aluno frente às discussões sobre o racismo. Nela eu pude perceber que os conhecimentos de mundo dos alunos, pelo menos nessa atividade, atestaram para uma confluência de ideias no tocante a posições contrárias ao racismo e que esse preconceito deveria ser excluído da sociedade.

Aula 03

No dia 28 de agosto, escolhi a sala de audiovisual da escola para fazer essa atividade, porque eu trabalharia com imagens, vídeos e produção escrita; portanto, a sala seria propícia a essas atividades, já que possuía os equipamentos necessários. Eu quis mostrar nessa aula a dura, mas importante história da diáspora africana como contribuição para algumas partes do mundo e, inclusive, para o Brasil. Assim levei imagens sobre o continente africano, imagens das rotas do tráfico negreiro, vídeo que ilustrou esse tráfico e outro que desmistificou a ideia de negro como “coisa” e outros. Esses recursos serviram como ilustração para que, aos poucos, houvesse a ideia de desconstrução da imagem do negro como somente um ser “escravizado” e sem características constitutivas para o mundo e também o Brasil, como ainda visto nos

livros de história ou ensinado por vários outros professores ou mesmo passado de geração a geração pela sociedade. Dessa forma, foi uma atividade que propôs um repertório de informações para que depois os alunos pudessem compreender uma outra visão do negro e daí pudesse produzir ideias sobre esse repertório.

Figura 19 - Imagem da apresentação da atividade no quadro branco



Fonte: Edvaldo Pereira

- **Objetivo Geral:** Compreender, discutir e produzir ideias através de uma outra leitura sobre o negro a partir da perspectiva da diáspora africana.
- **Objetivos Gerais:**
 - a) Participar da leitura de textos imagéticos e fílmicos;
 - b) Compreender o que foi diáspora africana;
 - c) Compreender a visão do negro africano sobre outra perspectiva que não a de “escravizado”;
 - d) Responder à atividade sobre a temática desenvolvida na aula.
- **Público-Alvo:** Alunos do 6º. Ano A do Ensino Fundamental – Anos Finais.
- **Duração:** 02 aulas de 50 min (cada uma).
- **Metodologia:** 1. Aula expositiva dialogada. 2. Observação participante
- **Conhecimentos/Conteúdos:**
Compreensão da temática da diáspora negro-africana como através de outro viés ideológico.
- **Orientações didáticas:** 1. Acolhimento e acomodação dos alunos na sala de audiovisual (eles poderiam se distribuir na sala de forma mais confortável – sozinho ou em grupos). 2 Apresentação oral do professor sobre a proposta da aula. 3. Exposição de imagens no quadro branco sobre: mapa físico da África,

mapa de colonizações na África, rotas de tráfico de escravizados africanos para vários cantos do mundo e do Brasil, etnias diferentes vindas da África (Benguela, Angola, Cabinda, Quiloa, Congo etc.), os diferentes fenótipos de etnias africanas; a fim de promover um enriquecimento do repertório de mundo dos alunos. 4. Discussão sobre as imagens. 5. Exibição de vídeos: “Tráfico Negreiro Amistad”⁴⁴, “Os Africanos - Raízes do Brasil”⁴⁵ e “8 relatos sobre como é ser negro no Brasil”⁴⁶. 6. Produção de atividade sobre a temática vista nas imagens e vídeos.

- *Recursos*: imagens diversas sobre a África, durex, arquivos de vídeo, armazenador de arquivos eletrônicos, aparelho de TV, marcador para quadro branco, quadro branco, lápis, borracha, caneta, folha de papel ofício digitada com a atividade.
- *Avaliação*: Através de uma avaliação formativa, já que é aquela “que nos informa sobre o desenvolvimento do próprio processo e nos permite intervir no mesmo para ajustá-lo progressivamente” (SOLÉ, 1998, p. 164).
- *Alguns exemplos das atividades dos alunos*:

Figura 20 - Exemplo 01: Aluno A4

Oficina 01 – Aula 03 - Conhecendo a si mesmo

A partir das informações expostas nos vídeos e das discussões, escreva aqui o que você compreendeu sobre a África e a relação desse continente com o Brasil.

O que eu entendi do vídeo foi que os negros sofreram muito mais do que eu imaginava, eu nunca vi como eles eram quando saíram aqui até a morte, eu entendi também como os brancos que eu não sabia que os índios foram os primeiros escravizados, o Brasil está ligado a África pelo que eu entendi um pouco tudo, na história, que é a captação e comércio que veio da África, e nos sabemos que alguns vêm da África e têm parentes em quem eu sei que a África além de tudo aquilo que eu entendi hoje em dia não se trata só disso, a África não é um continente de sofrimento lá tem lugares ótimos e outros ótimos.

Fonte: Edvaldo Pereira

⁴⁴ Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=sGSgmOISQYM>> Acesso em 25 ago. 2018.

⁴⁵ Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=fGUFwFYx46s>> Acesso em 25 ago. 2018.

⁴⁶ Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=fl6tvDITJbg>> Acesso em 25 ago. 2018.

Figura 21 - Exemplo 02: Aluno A8

Oficina 01 – Aula 03 - Conhecendo a si mesmo

A partir das informações expostas nos vídeos e das discussões, escreva aqui o que você compreendeu sobre a África e a relação desse continente com o Brasil.

Eu compreendi que a África não é "se" miserável, tem riqueza e rei, é difícil ver que pessoas se chamam superiores a outros por cor da pele, por classe social e por bens materiais. Vou contar uma coisa que aconteceu com um primo meu, ele disse que estava em uma festa, ele sentou no banco e então ele viu o Boné (Chapéu) e colocou de lado dele, de de sua lateral de cor branca e etnia turca, começou a colocar mundo no boné de meu primo, ele que seria que ele fizera isso? Até eu sei por que! Porque ele estava daquela festa, ele era pobre, mendoso, porque ele estava "nao vestido" com camiseta, bermuda e sandália havaiana, então a tal da direita colocou ele e Bruto, (meu) ele está "nao vestido" então é mendoso e eu não quero que seja como era antes porque a maioria populada do Brasil.

Fonte: Edvaldo Pereira

Figura 22 - Exemplo 03: Aluno A9

Oficina 01 – Aula 03 - Conhecendo a si mesmo

A partir das informações expostas nos vídeos e das discussões, escreva aqui o que você compreendeu sobre a África e a relação desse continente com o Brasil.

Eu aprendi sobre a África e que todos a ela que na África se tem gente e pessoas negras de branco lá na África não há muito. Pessoas na África não tem muitas condições lá na África muitas pessoas precisam de alimentos para comer e a terra que na África tem escola para os negros aprender ler e também escrever. Na África é um país no continente africano que a maioria habitantes e lá eu um país que não há muitas montes e desfiladeiros e a relação desse país com o Brasil é uma distância a relação desse país e os dois países o Brasil e muitos países os e os dois continentes juntos como o Brasil e a África um aqui um dos países muito próximo ao outro.

Fonte: Edvaldo Pereira

Figura 23 - Exemplo 04: Aluno A18

Oficina 01 – Aula 03 - Conhecendo a si mesmo

A partir das informações expostas nos vídeos e das discussões, escreva aqui o que você compreendeu sobre a África e a relação desse continente com o Brasil.

Africa não é só migração ela tem
 um seu lado bom mas nesse
 meio se misturou bastante coisa
 sem lado muito ruim
 só porque eles africanos são os mesmos
 descendentes mas o africano é lindo! são
 as cidades lindas.

O negro sempre vive em baixo as línguas
 sempre quis que nos países que
 vivem não para um negro alto em
 em preço se muito dinheiro no parlau-
 ro de não faz nada mais sempre
 foi a ler filhos os negro no mundo de
 um mundo mas os filhos, países que
 não mal educado e mal morado que al-
 gora e muito de viagem no Brasil
 mas lá

Fonte: Edvaldo Pereira

Figura 24 - Exemplo 05: Aluno A23

Oficina 01 – Aula 03 - Conhecendo a si mesmo

A partir das informações expostas nos vídeos e das discussões, escreva aqui o que você compreendeu sobre a África e a relação desse continente com o Brasil.

Eu compreendo que o que tem relação com
 a África e com o Brasil a cultura é as
 culturas brasileiras e a comida que
 veio da África. O vatapa, caruru, manissalva,
 pinho, abacate, pamonha, peixe, feijão da
 arroz branco, mandioca

Fonte: Edvaldo Pereira

Figura 25 - Exemplo 06: Aluno A25

A partir das informações expostas nos vídeos e das discussões, escreva aqui o que você compreendeu sobre a África e a relação desse continente com o Brasil.

Eu entendi várias situações sobre os negros eles sempre são discriminados nunca tem paz sempre são discriminados de o negro entra em algum lugar chique com roupas normais e garçô da loja que ele é pobre de o negro vende para comprar roupas de pessoas mais ricas em lojas de mais poder e o mais mas eles não que falar na vida para ajudar sua família as pessoas tem que entender o bom das coisas os negros são umas oportunidades na vida.

Fonte: Edvaldo Pereira

- *Considerações do professor sobre a aula/atividade*⁴⁷:

O propósito das primeiras oficinas foi o de proporcionar aos alunos várias leituras e discussões a partir de atividades e dinâmicas variadas sobre as questões étnico-raciais, para que esses estudantes pudessem associar o seu repertório de mundo subjacente com aquele que ia construindo depois dessas leituras e ações. Nessa terceira aula - da oficina que denominei de “Conhecendo a si mesmo” -, continuei intensificando as minhas ações aproveitando as duas outras aulas anteriores: O questionário (como uma análise etnográfica) e a atividade de percepção das questões discriminatórias sobre os negros. Esta última, tentou provocar os alunos para que eles apresentassem ideias prévias sobre as questões ético-raciais, como também analisou a percepção deles no lugar de fala do negro. Assim, nesta terceira aula da primeira oficina, resolvi tratar do estudo da gênese da nossa formação a partir da diáspora negro-africana. Tomei isso em relação a duas concepções: uma, a de que eu deveria continuar desenvolvendo as leituras sobre questões negro-diaspóricas como forma “sequencial e hierárquica” (SOLE, 1998, p. 24) temático-discursiva com os alunos a fim de que eles, gradativamente, fossem construindo uma visão mais crítica. Outra, a de que, com essas leituras, eu, claramente, estaria promovendo e

⁴⁷ Nessa aula o foco ainda não era trabalhar o elemento coesivo de Referenciação no processo de escrita, o que aconteceu nas últimas oficinas, já que essas primeiras serviram de análise e aprimoramento do repertório dos estudos negro-diaspóricos.

seguindo as importantíssimas orientações estabelecidas nas Leis 10.639/03 e 11.645/08 através do ensino em temáticas sobre a África e sua diáspora. Dessa forma, o ensino da África e sua diáspora tornou-se essencial e a escola e os professores deveriam promover isso, porém ainda muito defenestrado pela maioria.

Nos textos acima, a maioria dos alunos teceram pontos de vista bastante próximos em relação ao olhar que eles tiveram a partir das ilustrações e vídeos colocados para que eles pudessem expor um posicionamento crítico. A questão da desmistificação da visão sobre a África esteve na percepção de alguns alunos: (A4) “A África não é um continente de sofrimento, lá tem lugares ótimos e coisas ótimas”⁴⁸; (A8) “A África não é só miséria, tem riqueza e rei [...]”; (A9) “África, ela não é só miséria, ela também tem seu lado bom [...]” e este último ainda teceu uma crítica a um dos responsáveis pela construção da imagem negativa atribuída ao continente africano “[...] mas a mídia só passa criança passando fome [...]” e volta a exaltar a imagem da África “[...] mas a África é linda”.

A questão do reconhecimento de um racismo histórico aparece também em algumas produções dos alunos: (A9) “[...] o negro sempre esteve embaixo, os brancos sempre quiseram que nós, pretos, fiquemos burros [...]”; (A25) “[...] eles sempre são rebaixados [...] sempre são discriminados [...]”; (A8) “é difícil ver que pessoas se acham superiores a outra pela cor da pele” e narra um exemplo de um episódio familiar em que, segundo ele, um primo fora confundido com um mendigo só porque estava sentado e colocou o boné ao lado dele e que algumas pessoas brancas começaram a depositar moedas e então o aluno questiona essa ação - de forma muito crítica - sobre o olhar estereotipado pelo qual o primo passara sobre a insígnia do “mal vestido” e como esse aluno usa o recurso das aspas para dar ênfase a sua crítica de forma autoral. Este posicionamento incisivo do aluno no texto mostrou uma crítica velada ao racismo na sociedade ao induzir que uma pessoa negra, sentada com boné ao lado e “mal vestida” não é bem vista pela sociedade. Alguns outros alunos falaram da relação entre Brasil e África: (A4) “O Brasil está ligado à África [...] em quase tudo”; (A23) “A cultura, as culturas brasileiras e a comida [...] vatapá, caruru [...]”.

⁴⁸ A transcrição dos trechos dos alunos foi feita ajustando um pouco a estrutura sintática para que dirimisse algumas incompreensões.

Nessa aula, apesar de alguns integrantes da turma A acharem que não daria tempo em produzir o texto e, portanto, poderiam fazê-lo na aula seguinte (eu entreguei a atividade para todos, porém alguns disseram que trariam na aula seguinte e eu respeitei isso), eu gostei muito do desempenho crítico desenvolvido nessa atividade.

Aula 04

Depois de, aproximadamente, 20 dias da aula três (03), exatamente no dia 18 de setembro de 2018 voltei novamente o foco para o processo de intervenção – depois de um período de conclusão da segunda unidade com aplicação de verificação final e encerramentos de outras avaliações -. A proposta da aula foi a de retomar as ideias da aula anterior e dar continuidade às ações. Por isso, recapitulei as questões sobre características fenotípicas, culturais e históricas dos negros africanos que serviram de herança, principalmente, na formação do povo brasileiro e baiano e como isso encontra-se bem visível em nós: nas nossas idiossincrasias físicas, na nossa forma de andar, de se expressar, de dançar, de ser, etc. Por outro lado, como essas mesmas particularidades são estereotipadas e cristalizadas na sociedade, fazendo com que os iguais se rejeitem. Assim apresentei uma atividade que trouxesse essa discussão sobre a relação da herança africana na vida das pessoas de determinadas comunidades, inclusive o Curuzu, tentando fazer com que o aluno percebesse a ele mesmo e o seu igual a partir da noção e/ou autoafirmação proposta por ele.

- *Objetivo geral:* Entender como as heranças negro-africanas influenciaram na formação dos brasileiros e, conseqüentemente, dos baianos, e compreender que isso não deve servir de mote para autorrejeição do aluno ou a rejeição desse aluno em relação aos seus iguais.
- *Objetivos específicos:*
 - a) Ler, previamente, as questões da atividade sobre a relação entre heranças africanas e autoafirmação do aluno;
 - b) Discutir e responder a atividade;
- *Público-Alvo:* Alunos do 6º. Ano A do Ensino Fundamental – Anos Finais.
- *Duração:* 02 aulas de 50 min.
- *Metodologia:* 1. Aula expositiva dialogada. 2. Observação participante
- *Conhecimentos/Conteúdos:*

Compreensão da temática da diáspora negro-africana como formadora do povo brasileiro afastando a ideia de rejeição e autorrejeição dos alunos.

- **Orientações didáticas:** 1. Acolhimento e acomodação dos alunos na sala. 2. Apresentação oral do professor sobre a proposta da aula. 3. Retomada das discussões sobre a aula anterior (03) da oficina 01 em relação às heranças negro-africanas na sociedade brasileira. 4. Distribuição da atividade escrita. 5. Leitura prévia das questões da atividade. 6. Resposta das questões da atividade.
- **Recursos:** marcador para quadro branco, quadro branco, lápis, borracha, caneta, folha de papel ofício digitada com a atividade.
- **Avaliação:** Através de avaliação formativa e processual observando o desenvolvimento da compreensão da proposta.

Alguns exemplos das atividades dos alunos

Figura 26 - Exemplo 01: Aluno A15

Oficina 01 – Aula 04 - Conhecendo a si mesmo

1. Eu acho que o(a)
 Candomblé é... *uma religião com*
 Negro é... *maravilhoso*
 Cabelo crespo é... *sim*
 Pele negra é... *sim*
 Música de origem africana é... *Zambado Zado*
 Religião é... *Candomblé*

2. Eu tenho o/a
 Cabelo... *liso*
 Pele... *branca*
 Olhos... *escuras*

3. A maioria do(s) meu(s) colega(s) tem(têm)
 Cabelo... *liso*
 Pele... *branca*
 Olhos... *escuras*


4. Eu me vejo como... *negro*

5. Eu vejo meu colega como... *amigo*

6. Em relação ao meu colega, eu sou... *especial*

7. Eu gosto de ser o que eu sou, porque...
Porque eu sou brasileiro

8. Se eu tivesse que ser outra pessoa, seria..., porque...
porque eu gosto de mim

1. Eu sou assim (desenhe ou represente com qualquer formato)


2. Eu gostaria de ser assim (desenhe ou represente com qualquer formato)
jurador na vida

Fonte: Edvaldo Pereira

Figura 27 - Exemplo 02: A18

1. Eu acho que o(a)
 Candomblé é... *um terreno*
 Negro é... *uma Pêlo da africa*
 Cabelo crespo é... *acho que quase todo mundo não tem*
 Pele negra é... *indiano e africanos*
 Música de origem africana é... *acho que é o Pan os negros*
 Religião é...

2. Eu tenho o/a
 Cabelo... *liso*
 Pele... *branca*
 Olhos... *pretos*

3. A maioria do(s) meu(s) colega(s) tem(têm)
 Cabelo... *crespo*
 Pele... *branca*
 Olhos... *pretos*

4. Eu me vejo como...
um menino muito alegre e feliz

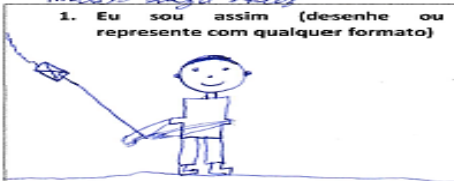
5. Eu vejo meu colega como...
eu vejo alguns tristes e alguns muito felizes

6. Em relação ao meu colega, eu sou...
me acho kind feliz e muito alegre

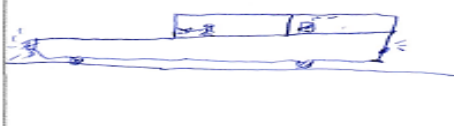
7. Eu gosto de ser o que eu sou, porque...
assim eu já estou muito alegre

8. Se eu tivesse que ser outra pessoa, seria..., porque...
criar eu não poderia ser isto, porque é muito alegre e feliz

1. Eu sou assim (desenhe ou represente com qualquer formato)



2. Eu gostaria de ser assim (desenhe ou represente com qualquer formato)



Fonte: Edvaldo Pereira

Figura 28 - Imagem 03: A24

Oficina 01 – Aula 04 - Conhecendo a si mesmo

1. Eu acho que o(a)
 Candomblé é... *RELIGIÃO*
 Negro é... *PRETO*
 Cabelo crespo é... *DIFERENÇA*
 Pele negra é... *em cores escuras*
 Música de origem africana é... *COSSUM*
 Religião é... *CULTURA*

2. Eu tenho o/a
 Cabelo... *CRISPO*
 Pele... ~~PRETO~~ *NEGRO*
 Olhos... *PRETO*

3. A maioria do(s) meu(s) colega(s) tem(têm)
 Cabelo... *CRISPO*
 Pele... *PRETA*
 Olhos... *PRETOS*

4. Eu me vejo como...
UM NIÇO HOMEN


5. Eu vejo meu colega como...
UMA PESSOA

6. Em relação ao meu colega, eu sou...
UMA BOA COLEGA

7. Eu gosto de ser o que eu sou, porque...
sim eu sou quem sou


8. Se eu tivesse que ser outra pessoa, seria..., porque...

1. Eu sou assim (desenhe ou represente com qualquer formato)



2. Eu gostaria de ser assim (desenhe ou represente com qualquer formato)

eu queria se jogar de FUTEBOL



Fonte: Edvaldo Pereira

Figura 29 - Imagem 04: A25

Oficina 01 – Aula 04 - Conhecendo a si mesmo

1. Eu acho que o(a)
 Candomblé é... *uma religião diferente*
 Negro é... *um brasileiro*
 Cabelo crespo é... *não*
 Pele negra é... *sim*
 Música de origem africana é... *capoeira*
 Religião é... *candomblé*

2. Eu tenho o/a
 Cabelo... *lizo*
 Pele... *branca*
 Olhos... *castanhos*

3. A maioria do(s) meu(s) colega(s) tem(têm)
 Cabelo... *lizo*
 Pele... *branca*
 Olhos... *castanhos*

4. Eu me vejo como... *amigo*


5. Eu vejo meu colega como... *amigo*

6. Em relação ao meu colega, eu sou... *amigo*


7. Eu gosto de ser o que eu sou, porque... *eu gosto*

8. Se eu tivesse que ser outra pessoa, seria..., porque... *nada*

1. Eu sou assim (desenhe ou represente com qualquer formato)



2. Eu gostaria de ser assim (desenhe ou represente com qualquer formato)



Fonte: Edvaldo Pereira

Figura 30 - Imagem 05: A29

Oficina 01 – Aula 04 - Conhecendo a si mesmo

1. Eu acho que o(a)
 Candomblé é... *uma religião que não é do meu povo*
 Negro é... *um povo diferente*
 Cabelo crespo é... *um cabelo duro*
 Pele negra é... *um pele que é diferente*
 Música de origem africana é... *de outro lugar*
 Religião é... *uma religião que não é do meu povo*

2. Eu tenho o/a
 Cabelo... *lizo*
 Pele... *branca*
 Olhos... *verde*

3. A maioria do(s) meu(s) colega(s) tem(têm)
 Cabelo... *lizo*
 Pele... *branca*
 Olhos... *verde*

4. Eu me vejo como... *gostoso como eu*


5. Eu vejo meu colega como... *pequeno*

6. Em relação ao meu colega, eu sou... *do mesmo*

7. Eu gosto de ser o que eu sou, porque... *eu amo o que eu sou*

8. Se eu tivesse que ser outra pessoa, seria..., porque... *eu mesmo*

1. Eu sou assim (desenhe ou represente com qualquer formato)



2. Eu gostaria de ser assim (desenhe ou represente com qualquer formato)

eu mesmo



Fonte: Edvaldo Pereira

Figura 31 - Imagem 06: A9

<p>1. Eu acho que o(a) Candomblé é... <i>uma religião que</i> <i>tem muitos santos e</i> Negro é... <i>uma pessoa</i> Cabelo crespo é... <i>uma pessoa com</i> <i>o cabelo bem</i> Pele negra é... <i>uma pessoa</i> Música de origem africana é... <i>uma música</i> Religião é... <i>uma religião</i></p> <p>2. Eu tenho o/a Cabelo... <i>castanho</i> Pele... <i>morena</i> Olhos... <i>castanho escuro</i></p> <p>3. A maioria do(s) meu(s) colega(s) tem(têm) Cabelo... <i>curto</i> Pele... <i>branca</i> Olhos... <i>branco</i></p> <p>4. Eu me vejo como... <i>como qualquer outro</i> <i>gente, bom, simpático,</i></p> <p>5. Eu vejo meu colega como... <i>normal e com</i> <i>respeito.</i></p> <p>6. Em relação ao meu colega, eu sou... <i>eu sou igual</i> <i>com eles</i></p>	<p>7. Eu gosto de ser o que eu sou, porque... <i>eu sou muito bom</i> <i>no que eu faço e</i> <i>eu sou feliz</i></p> <p>8. Se eu tivesse que ser outra pessoa, seria..., porque... <i>eu seria mais</i> <i>respeitado</i></p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p>1. Eu sou assim (desenhe ou represente com qualquer formato) <i>Eu sou feliz do lado</i> <i>deu de ser eu e</i> <i>minha família</i></p> <p>2. Eu gostaria de ser assim (desenhe ou represente com qualquer formato) <i>Eu sou de boa</i> <i>gente e sou</i> <i>de família.</i></p> </div>
--	--

Fonte: Edvaldo Pereira

Figura 32 - Imagem 07: A2

<p>1. Eu acho que o(a) Candomblé é... <i>uma religião africana</i> Negro é... <i>uma pessoa</i> Cabelo crespo é... <i>cabelo duro</i> Pele negra é... <i>uma pessoa de</i> Música de origem africana é... <i>destinação</i> Religião é... <i>uma religião</i></p> <p>2. Eu tenho o/a Cabelo... <i>cabelo liso</i> Pele... <i>pele branca</i> Olhos... <i>olhos azuis</i></p> <p>3. A maioria do(s) meu(s) colega(s) tem(têm) Cabelo... <i>cabelo curto</i> Pele... <i>pele branca</i> Olhos... <i>olhos azuis</i></p> <p>4. Eu me vejo como... <i>Negro</i></p> <p>5. Eu vejo meu colega como... <i>Negro</i></p> <p>6. Em relação ao meu colega, eu sou... <i>Negro</i></p>	<p>7. Eu gosto de ser o que eu sou, porque... <i>Porque</i> <i>mantém a religião africana</i></p> <p>8. Se eu tivesse que ser outra pessoa, seria..., porque... <i>Negro do mesmo do</i> <i>Brasil porque é</i> <i>uma pessoa que</i> <i>tem respeito</i></p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p>1. Eu sou assim (desenhe ou represente com qualquer formato) <i>Eu sou a mim considero como</i> <i>um negro brasileiro</i> <i>o Preto brasileiro</i></p>  <p>2. Eu gostaria de ser assim (desenhe ou represente com qualquer formato)</p>  <p><i>Negro brasileiro</i></p> </div>
--	---

Fonte: Edvaldo Pereira

• **Considerações do professor sobre a aula/atividade:**

A atividade partiu de uma questão mais geral para outras que convergiram para as particularidades, quer dizer, usei uma estratégia em que comecei provocando os alunos para que eles completassem frases nas quais constavam elementos e

características de herança africana no Brasil e depois outras frases para que eles respondessem sobre características próprias oriundas dessa herança negro-africana. A maioria dos alunos consideraram os elementos de origem africana: O “Candomblé”, o “Negro”, a “Música Africana” através de um olhar de positividade, de reconhecimento do valor e de potência da herança africana: [Candomblé] “uma religião bonita” – A2; [Candomblé] “uma cultura africana” – A25; [Candomblé] “religião diferente” – A29; [Candomblé] “um terreiro” – A18. [O Negro] “é maravilhoso” – A15; [O Negro] “Uma pessoa lutadora” – A2. Nas questões pessoais, a maioria dos alunos se direcionou aos seus iguais mostrando-se sem alguma forma de discriminação – eu concluí de duas formas: ou os alunos fizeram a questão de maneira célere sem ter a consciência do que colocou, já que alguns, na sala, se hostilizavam, ou, de fato, começava aí os devidos respeitos entre os colegas; porém o que mais me chamou a atenção foi a postura de autoafirmação dos alunos ao se referirem a eles mesmos: [eu queria ser] “eu mesmo” – A9/A25 ou em forma de desenhos que representam igualdade das imagens, conotando a ideia de respeito a si mesmo – A29. Nesta questão, eu considerei que as respostas pareceram mais sensatas, porque não só a afirmação escrita, mas também o desenho feito em duplas de igualdades mostrou um grau de fidelidade ao definir a si próprio. Outros alunos (A15/A18/A24/A2) entenderam que somente uma projeção acadêmica, profissional e financeira poderiam mudar as suas vidas, o que propõe a ideia de outras perspectivas em suas vidas. Dessa maneira, esta atividade já passou a consubstanciar as ideias dos alunos em relação aos estudos sobre a relação da diáspora africana com as características pessoais, mesmo porque o propósito desta primeira oficina foi exatamente o de possibilitar ao aluno entender e dialogar sobre essas questões. O interessante foi a postura do aluno A2, ao se autorrepresentar. Ele representou-se através da simbólica imagem atribuída a um orixá que, segundo ele, era “Ogum”. Isso mostra como o aluno traz em si um forte laço identitário através de suas crenças.

5.5.2 Projeto Integrador

Esta pausa que dei agora sobre as descrições das oficinas – entre a primeira e segunda – foi para abordar o projeto que orientou a escola na última unidade do ano

letivo (terceira unidade) e que foi muito importante para a instituição escolar, como também para complementar o projeto de pesquisa o qual estou inserido. Esse trabalho sempre foi planejado, no início do ano, pela coordenação da escola e pelo corpo docente de todas as áreas do conhecimento como um instrumento que serviria para trabalhar temas e questões ligadas ao Dia da Consciência Negra, que, propositalmente, sempre coincidiu com as últimas unidades do ano letivo, já que se tratava do mês de novembro.

Nesse trabalho o objetivo foi o de apresentar elementos que chamassem a atenção dos alunos para a conscientização destes sobre se respeitar as heranças provenientes da diáspora africana, quer dizer, fazê-los compreender a relação entre o território Curuzu com essas heranças africanas e como este território mostra-se representativo na manutenção dessas heranças. Na visão de Silva (2016), ao relacionar à região da Liberdade e seu entorno, afirma que a principal característica desse território está na

Presença de uma imensa população de origem afrodescendente, um item bastante significativo no constructo da natureza étnica do bairro, por ser o traço que constantemente permite a constituição de um conjunto de sinestésias interpretativas de caráter empírico diante da presença das entidades de caráter étnico-representativo na luta contra o racismo. (SILVA, 2016, p. 86).

Dessa forma, a ideia de apresentar para o aluno o bairro como fonte de resistência através das entidades representativas que promovem o combate ao racismo e fazê-lo conhecer isso, já seria um grande passo. Apesar dessa concepção, o tema do projeto foi **“Curuzu: o que tem esse território que pode melhorar a educação do século XXI”**, mesmo tendo sido proposto pela Secretaria de Educação do Estado da Bahia cuja a proposta seria a de compreender o bairro como formador de uma educação centrada numa epistemologia negro-diaspórica, não foi isso que aconteceu, porque a maioria dos profissionais entenderam que trabalharia com o tema voltado para elementos do bairro Curuzu, simplesmente, e não como esse território poderia ser responsável por formar cidadãos conscientes através de um olhar para as heranças negro-diaspórica africanas. Com o direcionamento voltado para as características do bairro e não como o bairro poderia aprimorar a educação, o projeto foi dividido por subtemas e por séries. A subdivisão da série e turma a qual eu trabalharia ficou em: *A história do bairro, Personalidades do bairro, Localização do*

bairro e Curiosidades sobre o bairro. Estes subtemas deveriam ser trabalhados e, posteriormente, apresentados em sala – a produção e apresentação dos trabalhos só poderiam acontecer nas salas de estudo de cada turma –. Ficou estabelecido que a sequência de trabalho seria a seguinte: primeiro, o aluno deveria munir-se de uma pesquisa local ou através da internet sobre os subtemas; depois dessas pesquisas, eles deveriam decidir com os professores sobre que gênero ou gêneros se sentiam mais à vontade para trabalhar e apresentar no dia da culminância do projeto (murais, mapas, maquetes, dramatização etc). Essa atividade coletiva deveria servir como uma das verificações da terceira unidade⁴⁹, já que o aluno seria avaliado pela sua participação, compromisso e produção.

Apesar da importância do projeto para a escola, ele ainda se mostrou estanque na abordagem.

Embora ainda restrito às datas comemorativas, não há como negar que trabalhar pedagogicamente o 20 de novembro significou um passo a mais na superação da ideia reguladora e conservadora do 13 de maio como data da “libertação dos escravos”. (GOMES, 2017, p. 108 – 109).

A maioria dos professores trabalhou separadamente, já que cada um era responsável por uma sala e as atividades produzidas pelos alunos não poderiam ser mostrado ou discutido por outras salas da escola. Portanto, foi um trabalho de sala e não de escola. Muito longe, ainda, de se fazer uma intervenção mais significativa para que os alunos não pensassem nas questões da diáspora africana como uma ideia folclorizada e estanque a ser trabalhada apenas nesses períodos de atividades coletivas únicas e em outros períodos, de todo o ano letivo, essas questões passassem sem ser discutidas ou associadas normalmente como temas cotidianos e plausível de percepção, porque o professor não deveria só abordar as temáticas negro-diaspóricas africanas como um elemento que servisse de instrumento de verificação do aluno, mas o papel do professor deveria ser, segundo Ana Célia da Silva, o de “desmistificador das ideologias que a escola veicula como de ensino que evidencie os vários processos civilizatórios e culturais aqui existentes” (SILVA, 2004, p. 74).

⁴⁹ Esse projeto, quantitativamente, teve valor de dois (2,0) pontos dentre os dez (10,0) pontos que estabeleciam a unidade

Como eu vi a possibilidade de inserir as discussões desse projeto na intervenção, por se tratar de elementos locais do bairro, então esse projeto da escola seria uma parte do projeto de intervenção, porque os textos, imagens, entrevistas seriam utilizados como recursos das discussões que eu já vinha fazendo sobre as questões negro-diaspóricas africanas. Inicialmente, pedi que todos os alunos da turma A do 6º. Ano fizessem pesquisas sobre os temas propostos, mas que fossem os mais pessoais possíveis, ou seja, que os alunos pudessem usar pessoas e entidades locais para levantar informações pertinentes e depois das pesquisas decidiríamos juntos quais seriam as ações que faríamos para o dia da culminância do projeto. Confesso que os alunos, a princípio, não levaram a sério e poucos trouxeram as pesquisas e quando o fizeram eram cópias produzidas por outros colegas. Acredito que essa atitude deva ter sido de experiências passadas sobre esses tipos de atividades. Eu expliquei aos alunos que as pesquisas seriam importantes para, além do projeto da escola, também servir para a produção de um possível memorial do bairro construído por eles. Falei dessa importância, a de que eles pudessem ser protagonistas dessa ação, porém, no início, muitos não se sentiram estimulados, mesmo eu informando que, institucionalmente, valeria alguma pontuação, portanto, como uma avaliação quantitativa. Eu sempre parava algumas aulas para explicar minuciosamente sobre o projeto e tomando ideias próprias deles, no entanto, de início, foi muito difícil. Mais adiante falarei como eu e os alunos conseguimos desenvolver esse projeto através da criação de uma oficina.

5.5.3 Oficina 2

Aula 01

Esta oficina teve início do dia 16 de outubro de 2018. A lacuna entre a oficina anterior e esta aconteceu por uma série de fatores: A participação minha e de uma turma de alunos⁵⁰ no evento TRANSFORMAÊ – um projeto chamado de estruturante que fazia parte do calendário de todas as escolas públicas do Estado da Bahia -, o uso de algumas aulas para a exposição sobre os elementos do projeto da terceira

⁵⁰ Neste evento a minha participação não se deu à turma a qual eu estava envolvido com a proposta de intervenção do Profletras (Turma A), mas sim a outra turma do 6º. Ano do Ensino Fundamental.

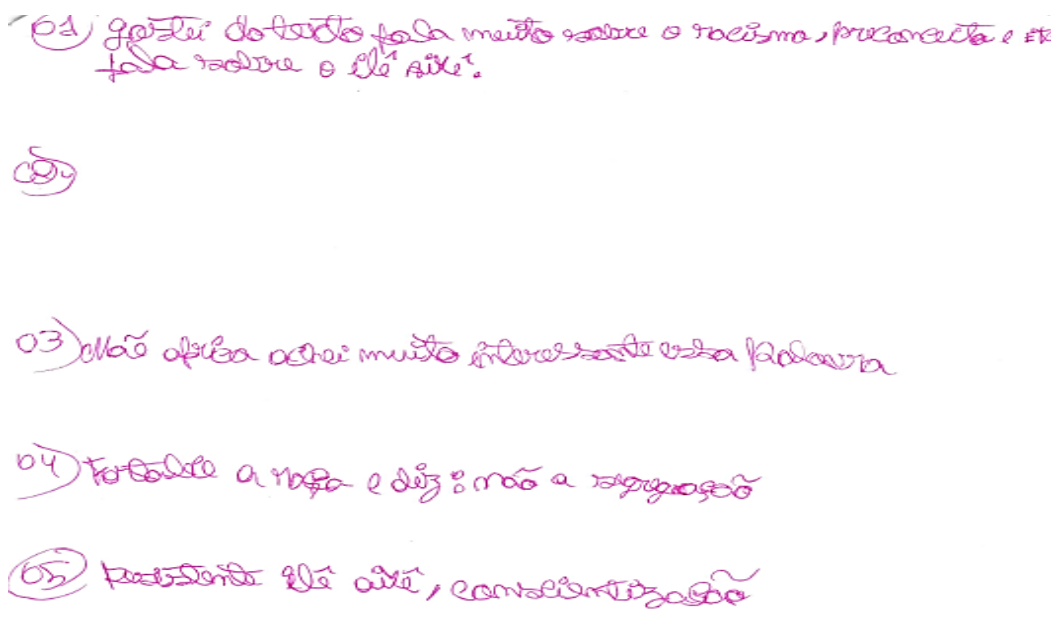
unidade e que me ajudaria para uma posterior associação com a proposta de intervenção, a ausência de professores. Portanto, alguns acontecimentos na escola contribuíram, de alguma forma, para que eu não desse uma continuidade próxima às oficinas, já que as aulas ficavam espaçadas por motivos variados. O propósito dessa oficina foi o de fazer o aluno “mergulhar” no universo das pessoas do bairro e do próprio bairro Curuzu, daí as atividades tiveram um direcionamento sobre o território e as pessoas desse lugar: textos, vídeos, áudios para que os alunos pudessem se inteirar um pouco mais das peculiaridades do Curuzu. Esta oficina recebeu o nome de **“Conhecendo o outro e o lugar onde mora”** e foi dividida em duas aulas.

- *Objetivo geral:* Interpretar, compreender e responder a letra da música “Marcas da Mãe África” do compositor Paulo Jorge.
- *Objetivos Específicos:*
 - a) Fazer leitura compartilhada da letra da música;
 - b) Ouvir a música;
 - c) Fazer levantamento prévio de expressões, termos e das ideias do texto;
 - d) Compreender o texto globalmente;
 - e) Responder as questões sobre o texto.
- *Público-Alvo:* Alunos do 6º. Ano A do Ensino Fundamental – Anos Finais.
- *Duração:* 02 aulas de 50 min.
- *Metodologia:* 1. Aula expositiva dialogada. 2. Observação participante
- *Conhecimentos/Conteúdos:*
Interpretação, compreensão e resposta às questões da letra da música “Marcas da Mãe África” do compositor Paulo Jorge.
- *Orientações didáticas:* 1. Acolhimento e acomodação dos alunos na sala. 2. Apresentação oral do professor sobre a proposta da aula (início da oficina 02). 3. Distribuição do texto para análise. 4. Audição e acompanhamento da música. 5. Leitura compartilhada (alunos/professor). 6. Levantamento prévio das ideias do texto. 7. Compreensão global do texto. 8. Respostas às questões sobre o texto.
- *Recursos:* marcador para quadro branco, quadro branco, lápis, borracha, caneta, folha de papel ofício digitada com a atividade, aparelho móvel celular, equipamento de reprodução de áudio por sinal bluetooth.

- **Avaliação:** Através de avaliação formativa e processual observando o desenvolvimento da compreensão da proposta.

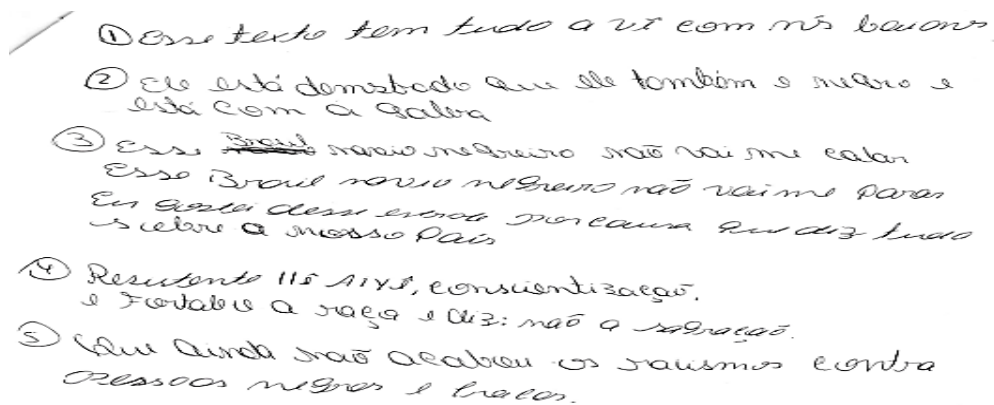
Alguns exemplos das atividades dos alunos:

Figura 33 - Exemplo 01: A16



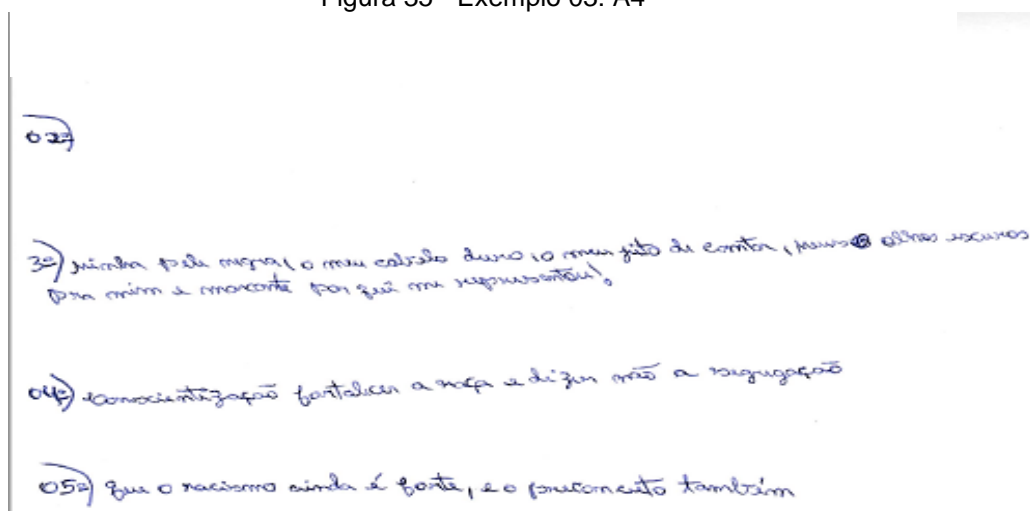
Fonte: Edvaldo Pereira

Figura 34 - Exemplo 02: A25



Fonte: Edvaldo Pereira

Figura 35 - Exemplo 03: A4



Fonte: Edvaldo Pereira

- *Considerações do professor sobre a aula/atividade:*

Poucos alunos estiveram nesse dia para a participação da oficina. Acredito que logo após aos feriados do dia 12 de outubro e do dia 15 de outubro (Dia de Nossa senhora da Aparecida/Dia das Crianças e do Dia dos Professores respectivamente), muitos não compareceram e, portanto, a atividade foi produzida por poucos. Óbvio que a ação ficou prejudicada, pois dentre os alunos os quais resolvi fazer as análises, somente três produziram. Outros que estiveram no dia disseram que gostariam de entregar em um outro encontro e eu os informei de que aquela atividade só poderia ser entregue, ou melhor, produzida *in loco* para que melhor discutíssemos. Acredito também que os alunos, já próximo ao final do ano letivo, sintam-se exausto e/ou desmotivados pelo excesso de atividades que, para eles, possam parecer “supérfluas”. Ainda assim, dei continuidade à atividade.

Apresentei a proposta aos alunos sobre ouvirmos a música do compositor Paulo Jorge⁵¹ e ao mesmo tempo ir acompanhando o texto. Um aluno que já conhecia a música cantou enquanto prosseguia o som. Fiz questão de frisar que aquela oficina promoveria a ideia de se conhecer pessoas e elementos locais e a música de um compositor que participara de um evento local seria importante. Escolhi a música, porque dava seguimento às propostas estudadas no decurso e também começava a

⁵¹ Autor da música “Marcas da Mãe África” cuja colocação foi a de terceiro lugar no festival de música do Ilê Aiyê do ano de 2017.

focar nos elementos locais para que os alunos pudessem perceber a importância disso. A música “Marcas da Mãe África” de Paulo Jorge exatamente aborda através de uma descrição das heranças africanas diaspóricas que influenciaram na nossa formação – como corpo negro -, mas que ainda essas heranças sofrem com o racismo sistêmico na sociedade brasileira, mesmo depois de lutas históricas, mas que, por outro lado, a instituição Ilê Aiyê segue sendo um baluarte na luta contra esse racismo da sociedade.

Ao analisar a participação dos alunos, o A9 participou oralmente da discussão sobre a música, mas deixou sem responder a atividade. Os alunos A16, A25 e A4 responderam, mas em algumas questões deixaram em branco (A16 e A4). Os alunos teriam que responder a cinco questões sobre o texto após leitura e compreensão do dele. As questões versaram sobre elementos visíveis no texto, mas também de levantamento de hipóteses. A maioria das questões respondidas, salvo as questões 03 e 05, ou foram superficiais, ou não foram respondidas, ou ainda repetiram trechos do texto. Por exemplo, sobre a questão 01 em que pede para o aluno comentar o texto – uma questão subjetiva - O aluno A16 disse que gostara do texto, porque ele falava de “racismo, preconceito [...] Ilê Aiyê”. Para esse aluno infere-se que o texto tenha mostrado, para ele, uma preocupação com o racismo, mas que o Ilê Aiyê poderia ser a voz contra esse racismo. O aluno A25 disse que tinha “Tudo a ver com nós, baianos”. Observa-se que ele aponta para uma relação de influência africana na nossa sociedade, mas também de sofrimento com o racismo. Na questão 02, sobre um trecho do texto “O meu corpo tem/as marcas da Mãe África”, o aluno deveria levantar hipóteses sobre a visão do autor sobre esse trecho, somente o aluno A25 respondeu “diz tudo sobre o nosso país”. Novamente o aluno apresentou uma ideia superficial que nos faz inferir sobre as relações regulação-emancipação entre brancos e negros no Brasil. Na questão 03 – outra questão subjetiva - sobre expressões que marcaram a visão do aluno no texto, os alunos A25 e A4 posicionaram-se: A25 escolheu o trecho [esse Brasil navio negreiro não vai calar...] e disse que “ele também é negro e está com a galera”, relacionando-se ao posicionamento do autor no texto o que mostra, nessa questão que esse aluno levantasse uma hipótese de que ele também estaria na luta, por ser negro também e sofrer discriminação; A4 escolheu [minha pele negra, o meu cabelo...] e disse “porque me representou!”. Nessa passagem, o aluno resume, porém nos faz inferir de que os trechos da música escolhidos representam uma

autoafirmação do aluno ao selecionar elementos que marcam isso. Na questão 04, as respostas foram dadas a partir da repetição de trechos o que pode indicar um não entendimento ou outro fator que fizesse os alunos agirem dessa forma, já que a ideia no texto era a de dizer qual seria a postura do Ilê Aiyê na visão do autor, o que estava aparentemente clara no texto. Na questão 05, sobre o trecho “A nossa luta não acabou [...], os alunos A25 e A4 disseram que ainda havia a persistência do racismo: A25 “[...] ainda não acabou o racismo contra pessoas negras e [brancas/fracas]”; A4 “[...] o racismo ainda é forte e o preconceito também” do racismo. Observa-se que as respostas são bem próximas e as hipóteses dos dois alunos baseados na leitura do trecho reforçam isso.

Foi uma atividade atípica, pois poucos fizeram e, dentre os que fizeram, houve talvez uma certa displicência ou falta de vontade pelos fatores externos já mencionados acima, porém, ainda assim muito proveitoso do ponto de vista de trabalhar os temas que dariam sequência para o processo de intervenção.

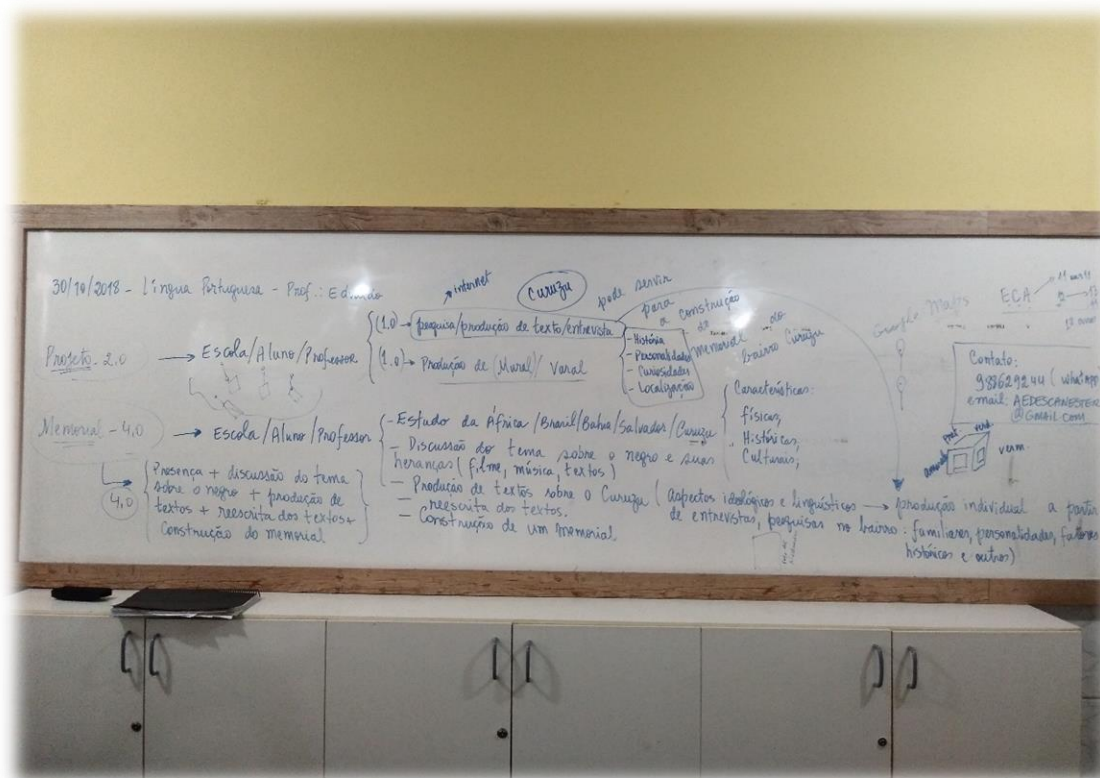
5.5.4 Projeto da escola X Projeto de intervenção - simbioses

No dia 30 de outubro, mais uma vez as aulas serviram para esclarecimentos de informações sobre o projeto da terceira unidade. Os procedimentos, as formas de avaliação, o detalhamento das práticas, os envolvimento foram novamente passados para os alunos. Isso foi feito a pedido da maioria dos alunos que, por algum motivo, não estava sabendo como proceder nesse trabalho e também da minha necessidade em sanar algumas dúvidas ou ruídos que pairavam sobre a participação dos alunos no projeto.

Foi essencial porque pude definir com os alunos o que poderíamos fazer, inclusive a inserção das oficinas como avaliação ao invés da realização da última avaliação da unidade. O que antes estava estabelecido foi de que haveria a aplicação de uma nota a todo o processo de construção e participação dos alunos no projeto da terceira unidade: valeria a pontuação de dois (2,0) para quem fizesse uma pesquisa (1,0 ponto) somado à construção de um produto e apresentação dele (1,0 ponto). Essa regra valeu para todos os professores da escola, porém eu ainda estabeleci uma outra pontuação para quem continuasse trabalhando com esse projeto, já que ele ajudaria

na complementação no processo de intervenção dos alunos. Estabeleci a substituição da avaliação final da unidade (prova no valor de 4,0 pontos) pela sequência de ações as quais os alunos participariam. Mais adiante, na oficina sobre produção escrita, descreverei minuciosamente este processo. Estabeleci, nesta aula, que o produto do projeto da terceira unidade seria a construção de um varal em que o aluno pudesse mostrar os elementos pesquisados sobre o bairro Curuzu pelos alunos. Inclusive, esse material serviria, em grande parte, para a complementação do projeto de intervenção, já que na pesquisa os elementos seriam próximos dos da última unidade, quer dizer, o que o aluno pesquisaria, serviria também para complementar o projeto de intervenção (História do bairro, localização, curiosidades e personalidades). Explicarei mais à frente na terceira oficina sobre a confecção desse varal a qual considerarei como parte do projeto da unidade como oficina constituinte do projeto de intervenção.

Figura 36 - Exposição sobre o projeto da terceira unidade e projeto de intervenção.



Fonte: Edvaldo Pereira

Aula 02

No dia 06 de novembro de 2018, houve a segunda aula da segunda oficina. Eu tentei me apressar com as oficinas, pois depois de muitos entraves e protelações eu sabia que ficaria muito mais difícil se eu tivesse que ir substituindo os encontros para fazer outra atividade fora do objetivo, mesmo porque estava chegando ao final de ano e com ele as preocupações outras dos alunos com aprovação/reprovação. Eu percebia isso no dia a dia deles. O alvoroço das salas para concluir o projeto e logo após seria a conclusão da unidade pelos professores. Portanto, eu tinha que ser célere, mas ao mesmo tempo cauteloso na aplicação das ações de intervenção. Os alunos raramente produziam as pesquisas para o projeto da escola e de intervenção e tudo ia se acumulando. Eu determinava prazos, mas muitos ignoravam e para facilitar, *a priori*, o envio de informações e de dados que serviriam para a nossa troca, não só no projeto, mas também qualquer discussão sobre as aulas, criei, portanto, um grupo nas redes sociais (Whatsapp) – “6º. Ano A”, já que a maioria dispunha de aparelhos celulares e já se comunicavam entre si. Eu só fiz entrar nas novas formas de interação e de letramento contemporâneos.

Nesta oficina, como se tratava de conhecer o outro e conhecer o lugar onde mora e isso tudo falava do Curuzu, levei para os alunos vídeos sobre a instituição Ilê Aiyê – considerada uma das mais importantes do bairro, ou melhor, da Bahia – já que o propósito era o de estabelecer um vínculo de proximidade entre os alunos e o lugar.

- *Objetivo Geral:* Promover discussões de proximidades entre alunos e o bairro Curuzu através de vídeos sobre o Ilê Aiyê.
- *Objetivos Específicos:*
 - a) Assistir aos vídeos;
 - b) Discutir oralmente os conteúdos e temas dos vídeos;
- *Público-Alvo:* Alunos do 6º. Ano A do Ensino Fundamental – Anos Finais.
- *Duração:* 02 aulas de 50 min.
- *Metodologia:* 1. Aula expositiva dialogada. 2. Observação participante
- *Conhecimentos/Conteúdos:*

Compreensão e discussão através de vídeos sobre o Ilê Aiyê.

- *Orientações didáticas:* 1. Acolhimento e acomodação dos alunos na sala de vídeo. 2. Apresentação oral do professor sobre a proposta da aula. 3. Exibição dos vídeos “Ocupação Ilê Aiyê” sobre os temas: “A inteligência negra”; “A religiosidade no Ilê Aiyê”⁵². 4. Exibição do clipe “Negras Perfumadas” do Ilê Aiyê⁵³. Discussão oral dos vídeos.
- *Recursos:* marcador para quadro branco, quadro branco, Aparelho de TV, Dispositivo de armazenamento de arquivos (pen drive); Arquivos de vídeos.
- *Avaliação:* Através de avaliação formativa e processual observando o desenvolvimento da compreensão da proposta.
- *Considerações do professor sobre a aula/atividade:*

Foi uma aula proveitosa, porque a maioria dos alunos conseguiram compreender o propósito que foi o de entender e discutir oralmente os vídeos sobre temas os quais a instituição Ilê Aiyê tornou-se representativa. Ao falar de “inteligência” e “religiosidade”, personalidades que fazem parte da entidade como Maria de Lourdes Siqueira – diretora do Ilê Aiyê -, Dete Lima, Vivaldo Benvindo, Arany Santana e outros discorrem claramente toda a ideologia pautada pelo Bloco mais negro da Liberdade/Curuzu. Tanto o tema da inteligência como da religiosidade é descrito pelos entrevistados reforçando a ideia de respeito e de compreensão sobre esses elementos oriundos da herança negro-africana. Apesar de alguns poucos alunos ainda terem um olhar preconceituoso sobre a religião de matriz africana, eu apresentei sempre que possível recursos para que pudéssemos discutir em sala, já que muitos eram adeptos de outras religiões e se colocavam com olhares fundamentalistas a qualquer outra religião que não fosse a dele, principalmente, se fosse o candomblé; contudo, mesmo assim, eu mostrava os vídeos ou músicas sobre isso e não foi diferente, pois os vídeos os quais exibi falavam dessa outra perspectiva que tem o negro integrado no Ilê Aiyê. Alguns poucos alunos ao verem os vídeos postaram-se de forma preconceituosa através de olhares e rejeições orais, mesmo assim, eu não deixei de exibir os vídeos e intervia a toda hora quando havia algumas colocações discriminatórias. Por outro lado, houve alunos que assistiram e participaram sem qualquer tipo de discriminação e contribuíram sobre o tema. Prestei muita atenção quando os alunos reconheceram as pessoas que participaram do vídeo e eu disse-

⁵² Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=HjO38el16zl>> Acesso em 05 nov. 2018.

⁵³ Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=BrfvVKegI00>> Acesso em 05 nov. 2018.

lhes que isso seria importante para a construção dos textos deles e que poderiam servir como coletânea numa eventual produção de um memorial sobre o Curuzu. Depois dessa discussão, coloquei um clipe da música “Negras Perfumadas” que fala das negras autoconscientes de sua beleza como elemento de corporeidade respeitadas e cultivadas pelo Ilê Aiyê – inspirado na estratégia proveniente do Movimento Negro (GOMES, 2017, p. 111) - e para a minha surpresa alguns já conheciam a música. Coloquei-a para levar a ideia de que o bloco Ilê Aiyê tem um outro olhar sobre a mulher negra ao exaltar isso, não só na música, mas também nos eventos da “Beleza Negra” promovidas pelo bloco. Alguns alunos disseram também que conheciam algumas mulheres negras que participaram do evento da “Beleza Negra” – vizinha, parente – e eu ratifiquei que era muito importante a relação deles com todas essas características que o Ilê Aiyê trazia.

5.5.5 Oficina 03

Aula 01

No dia 13 de novembro, os alunos levaram as pesquisas feitas sobre os subtemas: localização do bairro, personalidades do bairro, curiosidades do bairro e história do bairro. Além da pesquisa escrita e/ou digitada, os alunos levaram também imagens, fotos, mapas, etc. para que pudéssemos confeccionar um varal conforme acordado em aulas anteriores. Esses materiais foram pedidos com antecedência para que os alunos pudessem ter tempo de fazer um melhor levantamento de informações sobre o Curuzu ou mesmo poder modificar essas informações de maneira mais possível para que o projeto acontecesse, pois “O planejamento prévio caracteriza-se por ser flexível, ajustando-se às situações-problema apresentadas pelos participantes, a partir de seus contextos reais de trabalho.” (FONTANA; PAVIANI, 2009) Como a culminância do trabalho havia mudado do dia 14 de novembro para o dia 19 de novembro (uma segunda-feira) por motivos internos da escola, resolvi fazer esta oficina em duas aulas: uma no dia 13 de novembro e a outra no dia da apresentação, dia 19 de novembro.

Este trabalho fez parte de dois projetos: um da escola, como complemento de nota avaliativa quantitativa da terceira unidade - valor 2,0 pontos, divididos entre: a pesquisa (1,0 ponto), preparação do material e apresentação (1,0 ponto) - e outro parte do projeto de intervenção como complemento das atividades – as pesquisas serviriam para a construção de textos expressos na oficina 04). Portanto esta oficina foi uma interseção entre o trabalho de unidade da escola e um elemento de complementação do projeto de intervenção.

Figura 37 - Oficina de forro de caixas



Fonte: Edvaldo Pereira

Figura 38 - Oficina de forro de caixas



Fonte: Edvaldo Pereira

- Objetivo Geral: Produzir um varal com caixas forradas sobre informações do bairro Curuzu.
- Objetivos Específicos:
 - a) Cortar e colar papéis para forrar material para exposição de imagens e textos;
 - b) Forrar caixas.
- *Público-Alvo*: Alunos do 6º. Ano A do Ensino Fundamental – Anos Finais.
- *Duração*: 03 aulas de 50 min.
- *Metodologia*: 1. Oficina de forro de caixas 2. Observação participante.
- *Conhecimentos/Conteúdos*:
Forros de caixas para exposição em varal.
- *Orientações didáticas*: 1. Acolhimento e acomodação dos alunos na sala. 2. Apresentação oral do professor sobre a proposta da aula. 3. Organização da sala em pequenos grupos (03 a 04 alunos). 4. Distribuição do material pelo professor para os grupos formados. 5. Confeção de material para colagem dos temas do projeto.
- *Recursos*: marcador para quadro branco, quadro branco, papel carmem (preto, amarelo, verde e vermelho⁵⁴), cola, tesoura, caixa de papelão.
- *Avaliação*: Através de avaliação formativa e processual observando o desenvolvimento da compreensão da proposta.
- *Considerações do professor sobre a aula/atividade*:

Nesta oficina, foi necessário eu usar três aulas para confeccionar as caixas para que pudéssemos fazer o varal. Pedi à professora que ministraria a aula após a minha e ela me concedeu. Expliquei-lhe sobre o tempo escasso para a preparação da exposição e ela concordou e me cedeu uma aula. Essa minha preocupação se deu, por entender que poderia surgir mais outro entrave e que isso pudesse causar, inclusive, a não apresentação do trabalho produzido pelos alunos. Confesso que esta oficina – mais prática – representou uma participação muito mais ativa da maioria dos alunos, apesar de um aluno dizer que não queria fazer parte da atividade (eu o deixei à vontade), mas depois ele se juntou a um grupo e começou a produzir. Vi que a interação foi maior. Deixei que eles escolhessem os próprios grupos e assim o fizeram – eufóricos – talvez por ser uma atividade nova para eles e que o produto dessa oficina

⁵⁴ Essas cores foram pensadas em conjunto. Os alunos sugeriram essas cores, segundo eles, por representarem elementos africanos.

pudesse ser visualizado por toda a escola. Talvez essa prática funcionasse como uma espécie de aula mais agregadora, já que os alunos participaram e interagiram, pois nesses tipos de oficina eu tentei provocar competências e habilidades e isso é importante, porque, segundo Fontana e Paviani (2009), nesse tipo de oficina “As técnicas e os procedimentos são bastante variados, incluindo trabalhos em duplas e em grupo para promover a interação entre os participantes, sempre com foco em atividades práticas.”

Confesso que foi uma aula muito dinâmica e produtiva, além de ser mais descontraída. Os alunos revezavam-se no uso dos recursos, já que alguns desses recursos eram escassos como foi o caso da cola (leveei dois pequenos tubos), porém eles foram passando para os grupos e conseguiram usar estratégias de economia. Definimos juntos a posição das cores dos papéis – verde, vermelho, amarelo e preto escolhido previamente em aulas anteriores – nos lados da caixa, já que as quatro cores representariam relação com simbologias africanas e não poderiam ser colocadas aleatoriamente. Portanto, a importância dessa oficina não foi só porque poucos alunos não conseguiram levar material para a confecção, solicitado antes, nem porque não levaram a sério, anteriormente, as ações do projeto, mais sim o de poder fazer com que a maioria interagisse de maneira mais harmônica, pois eles mostraram ali competências e habilidades e compartilharam também outras competências e habilidades forjadas na interação, dessa forma na oficina

Costuma-se dizer que SE APRENDE FAZENDO. Não se aprende somente com a cabeça, mas com o corpo todo. É por isso que, numa oficina, são trabalhadas distintas dimensões do ser humano: o sentir, o pensar, o agir. Intuição e razão, gesto e palavra intervêm e encontram uma nova síntese. (CORCIANE, 2004, P.33).

Aula 02

No dia 19 de novembro, ocorreu a culminância do último projeto da escola entre às 08h e 10h. Esta oficina, portanto, serviu de continuação da aula anterior de confecção de um varal em que os alunos terminariam de forrar as caixas nas quais colocariam informações sobre o bairro Curuzu e também de um cartaz sobre a localização do bairro. Mesmo não sendo uma data em que eu ministrasse aula na escola (segunda-feira), compareci para que todo o processo fosse concluído. Informei

aos alunos que chegassem mais cedo para que pudessem desenvolver as atividades do dia.

Novamente contei com a contribuição da maioria para terminar a oficina. A maioria dos alunos terminaram de forrar as caixas e de colocar barbantes para formar o varal a fim de que pudessem ser colocadas as informações sobre o Curuzu enquanto outros faziam um cartaz sobre a localização do bairro. Alguns alunos se dispuseram a compor o varal: uns resolveram ficar embaixo direcionando posições das caixas e municiando material – nylon, barbante, cola, tesoura, etc. outros que se revezaram subindo na escada para pendurar as caixas com as informações. Logo após à construção do varal, do cartaz e a exposição deles no corredor próximo à sala de aula, todos nós voltamos à sala e assistimos a uma apresentação voluntária de capoeira de alguns alunos como encerramento das atividades.

Figura 39 - Conclusão do forro das caixas



Fonte: Edvaldo Pereira

Figura 40 - Conclusão das colagens dos textos e imagens



Fonte: Edvaldo Pereira

Figura 41 - Preparação do cartaz



Fonte: Edvaldo Pereira

Figura 42 - Preparação do cartaz



Fonte: Edvaldo Pereira

Figura 43 - Preparação das caixas para a construção de varal



Fonte: Edvaldo Pereira

Figura 45 - Preparação do varal. Imagem



Fonte: Edvaldo Pereira

Figura 44 - Corredor com o mural e o varal



Fonte: Edvaldo Pereira

Figura 46 - Apresentação de capoeira



Fonte: Edvaldo Pereira

- Objetivo Geral: Produzir um cartaz e um varal com caixas forradas sobre informações do bairro Curuzu.
- Objetivos Específicos:
 - a) Cortar e colar papéis para forrar material para exposição de imagens e textos (Continuação da aula anterior);
 - b) Forrar caixas (Continuação da aula anterior);
 - c) Organizar textos e imagens nas caixas forradas sobre o bairro Curuzu;
 - d) Produzir um mural sobre o bairro Curuzu;
 - e) Fazer um varal para inserir as caixas forradas com informações do bairro Curuzu.
- *Público-Alvo*: Alunos do 6º. Ano A do Ensino Fundamental – Anos Finais.
- *Duração*: 02 horas (de 08h às 10h).
- *Metodologia*: 1. Oficina de produção de mural e de forro de caixas para construção de varal sobre informações do bairro Curuzu. 2. Observação participante.
- *Conhecimentos/Conteúdos*:
Construção de um varal e de um cartaz sobre o bairro Curuzu.
- *Orientações didáticas*: 1. Acolhimento e acomodação dos alunos na sala. 2. Apresentação oral do professor sobre a proposta da aula. 3. Organização da sala em pequenos grupos (03 a 04 alunos) e/ou trânsito livre dos alunos pela sala e corretores. 4. Distribuição do material pelo professor para os grupos formados. 5. Confecção de material para colagem dos temas do projeto (continuação). 6. Colagem de textos e imagens sobre o Curuzu nas caixas forradas. 7. Preparação das caixas para construção de um varal. 8. Construção do varal de caixas. 9. Apresentação de capoeira de alguns alunos.
- *Recursos*: papel carmem (preto, amarelo, verde e vermelho), cola, tesoura, caixa de papelão, carretel de linha de nylon, carretel de barbante, fita adesiva, palito de fósforo, fitas coloridas.
- *Avaliação*: Através de avaliação formativa e processual observando o desenvolvimento da compreensão da proposta.
- *Considerações do professor sobre a aula/atividade*:

A maioria dos alunos chegaram cedo como havíamos combinado e conseguimos concluir esta segunda aula da oficina três (03). O processo foi fluido e

ocorreu como planejamos, ou melhor, mais enriquecedor do que pensamos, já que os alunos passaram a ter uma autonomia maior: a própria escolha da forma como as caixas seriam forradas; o local e a posição onde ficariam as caixas penduradas no corredor da escola - mesmo o diretor da escola não concordando, *a priori*, sobre a posição e a distribuição das caixas nos informando que, no local e altura na qual os alunos posicionaram, não seria viável, mas o convencemos de que no lugar escolhido pelos alunos ficaria visível e que se houvesse algum dano, não teria problema -; a forma como eles interagiram e dividiram as tarefas; a ideia de levar instrumentos para a apresentação de capoeira. Portanto a importância de se trabalhar estratégias a partir de sequências com oficinas se mostrou um propósito válido, já que

O produto que daí é gerado tem um valor e significado particulares, exatamente porque é fruto de um processo pluridimensional. Uma oficina, digna desse nome, coloca o desafio de um modo de trabalhar que se opõe ao tradicional. Para quem se acostumou e recebeu tudo pronto, a liberdade de criar pode ser assustadora. Mas o componente PRAZER, sempre presente no trabalho de oficina, favorece um clima de autoconfiança que faz superar o eventual medo de exercer a liberdade. (CORCIONE, 2004).

Dessa forma, foi um trabalho que mexeu com conhecimentos e habilidades dos alunos e que os fizeram trabalhar em parceria além de promover o espírito criativo deles, mesmo porque

Uma oficina, além de ser um processo pluridimensional e criativo, é algo COLETIVO, que passa pela construção de várias pessoas. Por isso, o compromisso e a responsabilidade dos participantes do grupo são essenciais: cada um assume uma tarefa na montagem ou produção do que se quer obter. O desafio é a criação coletiva a partir dos recursos do próprio grupo, a partir da prática de cada um em seu cotidiano. A organização do trabalho coletivo busca valorizar e potencializar a adversidade e potencialidade de cada um. (CORCIONE, 2004, p. 34).

Eu também me senti agraciado com a atividade, pois além de ter sido processo e produto planejados, mesmo com algumas insistências minhas no decurso da ação: a cobrança das entregas atrasadas das pesquisas e das imagens dos subtemas escolhidos para o projeto, o pedido de participação em todas as fases do projeto, o pedido para que os alunos levassem material e outros; ainda assim a minha participação no andamento da construção foi essencial, porque acredito que os alunos viram esse empenho e valorização dada como integrativa, ainda que fossem cobrados no dia a dia, entretanto eles sentiram uma mediação na qual eu os ouvia e respeitava algumas decisões deles. A minha autorreflexão no processo era constante, pois eu

questionava para mim mesmo como seria possível aplicar atividades a uma turma tida como desinteressada e de “ignorantes”. Eu fui desconstruindo isso através da ideia de pertencimento desses alunos no que eles se comprometiam a fazer. As dificuldades deles eu passei a compreender a cada dia. O meu desafio, daí, foi se consolidando aos poucos à minha prática e ao entender que aqueles alunos eram capazes de fazer coisas interessantes, embora considerados incompetentes, deixou-me “estupefato” pelo pequeno, porém significativo progresso promovido por eles. Acredito que o valor quantitativo do projeto⁵⁵ representou menos do que o valor empírico vivido pelos alunos e por mim. Dessa forma, eu poderia ter preparado mais oficinas como essas em que os educandos pudessem interagir-se mais, mesmo assim senti-me satisfeito por todo o processo.

5.5.6 Oficina 04

Depois que eu e os alunos fazemos uma análise do projeto da terceira unidade da escola e de eu ter os parabenizado pelo envolvimento naquele projeto do dia 19 de novembro, e também de ter explicado mais uma vez como seria o procedimento de conclusão do projeto de intervenção que seguiria, no dia 22 de novembro, - neste dia além de fazermos as análises sobre o projeto da escola, eu expliquei como terminaríamos o projeto de intervenção: produção e reescrita de textos sobre pesquisas e entrevistas feitas pelos alunos sobre o Curuzu para formação de uma coletânea –, continuei com a quarta oficina nos dias 27 e 29 de novembro e dia 03 de dezembro.

Depois de ter explicado no dia 22 de novembro mais uma vez e exaustivamente sobre os procedimentos para que os alunos construíssem produções textuais a partir das pesquisas e entrevistas⁵⁶ as quais serviriam como coletâneas para se produzir um possível memorial do Curuzu, resolvi dar início às oficinas e, exatamente, no dia 27 de novembro estabeleci uma das últimas oficinas: Produção textual. Nesta oficina, eu teria que concluir o procedimento de intervenção e associá-lo à verificação final da escola - no valor de 4,0 pontos: produção textual 2,0 pontos e reescrita 2,0 pontos –

⁵⁵ Valores informados no tópico sobre o projeto da terceira unidade da escola.

⁵⁶ No dia 06 de novembro de 2018, resolvi construir com os alunos algumas perguntas possíveis sobre como proceder e aplicar em uma entrevista. Não considerei esse momento como uma oficina.

dessa forma, eu atribuiria uma nota à quarta oficina pela produção escrita e a reescrita desses textos.

Após três oficinas trabalhando com as temáticas negro-diaspóricas que serviram de base para que os alunos pudessem aprimorar suas concepções sobre essas temáticas e de também agregá-las como heranças possíveis nas suas vidas e no lugar onde eles convivem, esta oficina foi estabelecida para que os alunos pudessem perceber, dentre os vários desvios linguísticos cometidos por eles, um que pudesse relacionar às discussões sobre as temáticas com elementos dentro do próprio texto, quer dizer, o processo de *Referenciação* “processo que diz respeito às diversas formas de introdução, no texto, de novas entidades ou referentes” (KOCH, 2011, p. 132). Este mecanismo foi pensado dentre os vários desvios linguísticos observados desde a atividade sobre a produção textual baseada na crônica de Marina Colassanti “De quem são os meninos de rua?”. Dessa análise anterior, considerei que este mecanismo cotextual pudesse mostrar para os alunos que eles, ao produzirem um determinado texto, entendessem este processo como possibilidades de associações e de substituições entre unidades léxicas, indicando não só a fluência de repetições lexicais no texto - já que estas podem funcionar como alguma estratégia - , ou como diz Antunes (2010, p. 127) para “dar continuidade a uma referência usando descrições definidas diferentes [...]” como forma de aumentar o “teor da informatividade”, mas sim como outra forma de associação também: a de integrar discursivamente formas nominais no texto.

Portanto, o processo de *Referenciação* é um mecanismo necessário para que o produtor do texto possa construir uma sequência escrita a partir de uma ligação discursiva, ou melhor, através dos “objetos de discurso” que para Cortez; Koch (2013, p. 10) “são reveladores de pontos de vista, e seu modo de apresentação é um meio pelo qual se pode apreender a subjetividade”. Portanto, é uma espécie de “ajustes que o próprio locutor opera em seu ponto de vista” (CORTEZ; KOCH, 2013, p. 09); dessa forma isso se tornou relevante, mesmo porque os alunos já haviam trabalhado os temas de forma crítica nas leituras e discussões nas aulas restando a eles associá-los isso no processo de escrita.

O que propus aos alunos foi a ideia de trabalhar com a possibilidades de construção textual a partir do processo de utilização de formas nominais no próprio

texto de maneira autodialógicas “como uma representação do locutor/enunciador com relação a si mesmo”, e/ou heterodialógicas “como uma representação locutor/enunciador com relação aos outros” (CORTEZ; KOCH, 2013, p. 11) como elementos possíveis de organização textual, observando a relação discursiva entre eles. Sendo assim, o desenvolvimento do processo de intervenção com a turma do 6º. Ano A do Ensino Fundamental – Anos Finais passou a ser um *continuum* entre o processo de leitura e compreensão temática sobre a diáspora negro-africana - construídos no decurso do projeto de intervenção - com o mecanismo textual de Referenciação como associação a elementos discursivos, quer dizer, a “objetos do discurso”.

Aulas 01, 02 e 03

Resolvi analisar juntas as aulas da oficina quatro que aconteceram nos dias 27, 29 de novembro e 03 de dezembro de 2018. Nestas oficinas, o aluno deveria produzir um texto próprio a partir de entrevistas e/ou pesquisas feitas anteriormente por eles, quer dizer, os alunos deveriam produzir uma *retextualização* - Marcuschi (2010, p. 46) se referindo à Neusa Travaglia (1993) diz que seria uma espécie de “tradução” da modalidade oral para a escrita (no caso da entrevista feita pelo aluno) ou também se referindo à Raquel S. Fiad e Maria Laura Mayrink – Sabison (1991) e Maria Bernadete Abaurre et al. (1995) para a *refacção* e *reescrita* sobre a transformação do texto no seu interior (a reescrita de um mesmo texto) -. Os textos poderiam ser aproveitados, inclusive, - como combinamos – do projeto feito na escola sobre pessoas e entidades do bairro Curuzu. Muitos alunos pesquisaram textos da internet e quase ninguém trouxe o material inédito, salvo o aluno A4 que fez uma entrevista escrita de uma vizinha sua. Sabendo que a aula poderia ficar sem produção, já que os alunos poderiam não levar textos inéditos (e isso aconteceu), eu levei os próprios textos pesquisados da internet pelos alunos e alguns por mim para que eles produzissem a partir daqueles textos, mesmo porque o importante seria, naquela altura, trabalhar elementos cotextuais de *Referenciação* e não a forma como os alunos reproduziam as modalidades da língua.

No dia 27 de novembro, as duas aulas não deram para que os alunos produzissem o texto escrito. Deixei para a aula seguinte (dia 29 de novembro), porém

quase que os textos não foram retomados, pois fui surpreendido nesse dia sobre a decisão do diretor em estabelecer somente os dois primeiros horários justamente os horários que eu não tinha na sala nesse dia. Sabendo disso, pedi ao professor, que ministraria a aula no período, que me cedesse essa aula com a finalidade de eu continuar com a atividade e a professora fez isso e eu pude continuar com a ação.

O dia 03 de dezembro foi exclusivo para que o aluno fizesse a reescrita do texto produzido nas duas últimas aulas. O aluno recebeu sua escrita com observações e explicações de como fazer a reescrita. Portanto, os exemplos dos textos a seguir têm a primeira escrita e a reescrita.

- Objetivo geral: Produzir e reescrever texto a partir de outros textos.
- Objetivos Específicos:
 - a) Conhecer o processo de *Referenciação*;
 - b) Produzir textos;
 - c) Reescrever textos.
- *Público-Alvo*: Alunos do 6º. Ano A do Ensino Fundamental – Anos Finais.
- *Duração*: 02 horas/aula.
- *Metodologia*: 1. Oficina de produção escrita – escrita e reescrita -. 2. Observação participante.
- *Conhecimentos/Conteúdos*:
Produção escrita a partir de textos existentes e reescrita dos textos produzidos.
- *Orientações didáticas*: 1. Acolhimento e acomodação dos alunos na sala. 2. Apresentação oral do professor sobre a proposta da aula. 3. Organização da sala em duplas de alunos. Distribuição da atividade - cada dupla recebeu um tema específico: história do bairro Curuzu, entidades do bairro, pessoas residentes no bairro, personalidade do bairro etc. para produzir textos individuais. 4. Produção de textos. 5. Entregar dos textos. 6. Recebimento dos textos para a reescrita. 7. Reescrita dos textos produzidos. 8. Entrega das reescritas.
- *Recursos*: quadro branco, pincel para quadro branco, textos digitados para a produção textual, folha de produção textual digitada para a reescrita, caneta, lápis, caderno.
- *Avaliação*: Através de avaliação formativa e processual observando o desenvolvimento da compreensão das propostas.

- *Especificidades da intervenção na produção escrita dos alunos*

Os textos para a composição de um possível memorial deveriam ser produzidos pelos alunos de forma inédita. Esses textos deveriam versar sobre o bairro - o Curuzu: história, pessoas, entidades e outros de forma autônoma. Essa atitude foi esperada por mim, já que eu vinha trabalhando os textos e temas com os quais os alunos se envolveram ou pelo menos tinham ou passaram a ter proximidade; entretanto, isso tornou-se inviável, pois a maioria dos alunos – com exceção do A4 - só produziu uma reescrita baseada em textos expositivos levantados e pesquisados por eles em todo o período de intervenção, inclusive muitos utilizados no projeto da última unidade proposto pela escola. Foi a ação possível, naquele momento, para que eu pudesse fazer os alunos escreverem e viessem a compreender os elementos de *Referenciação* como *objeto do discurso*. Por muitas vezes, tentei convencê-los em produzirem textos inéditos sobre o bairro e pessoas que viviam lá, entretanto não tive êxito, porque muitos se esquivaram em fazer esta ação e, dessa forma, tive que usar a estratégia de produção de textos a partir do que eles me proporcionaram. Percebi que a maioria não queria ou talvez não gostasse de produzir textos ou achavam enfadonho ou não necessário para as suas pretensões, porém sempre os incentivei e lhes disse que aquela tarefa representaria muito, pois seria um complemento dos estudos feitos por eles durante todo o processo do qual participamos e que também lhes dariam uma melhor perspectiva de projeção no meio deles. Acredito que a desmotivação tenha partido da forma como os alunos tiveram, nos anos anteriores, em não produzir textos tomados talvez pela ideia de que escreviam mal, dizendo apenas o que eles erraram, ou em produzir sempre seus textos para ninguém ou mesmo para somente um interlocutor: o professor. Isso é o que acontece ainda com grande parte das escolas, principalmente, públicas – o professor negligencia a forma de produção dos alunos como sem valor e prioriza essa produção apenas como obtenção de notas nas verificações e não incentiva isso como prática social, portanto, o aluno simplesmente sempre verá isso como supérfluo e não dará o devido valor. Eu mesmo fiz isso por muito tempo, porém venho aos poucos reconsiderando essa ação.

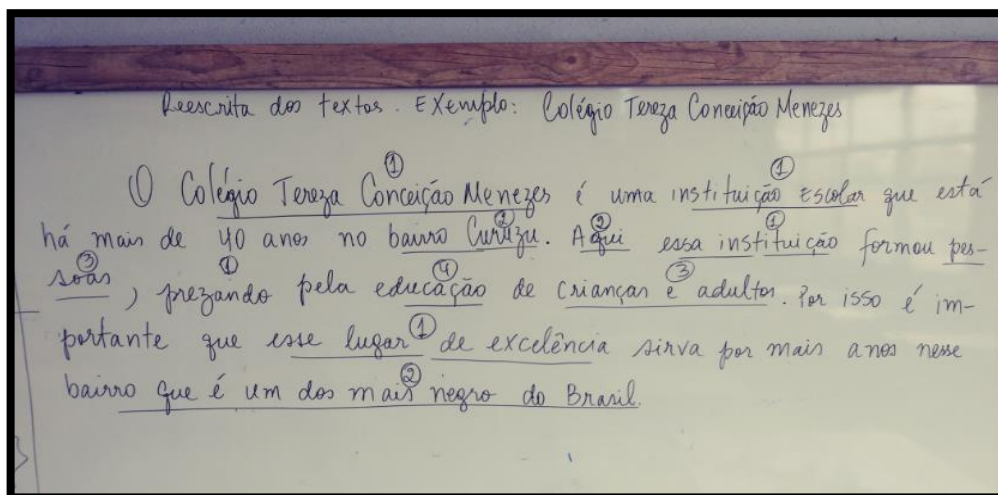
Nesta intervenção eu não foquei nos vários desvios visíveis e necessários de ajustes no campo linguístico que se situaram nos aspectos: sintático, semântico, morfológico e outros, já que para isso eu deveria fazer uma intervenção mais

sistemática e minuciosa com apoio de colegas professores e de toda a escola, porque tanto a leitura como a escrita não deve ser um papel somente do professor de Língua Portuguesa. Dessa forma tive que direcionar a intervenção tentando fazer uma “ponte” entre o que os alunos vinham lendo, estudando (no período de intervenção e também desde o início do ano) e se familiarizando, que foram temas voltados para o estudo da África diaspórica e sua herança no Brasil, na Bahia, em Salvador e, principalmente, nos bairros Liberdade e Curuzu com um olhar mais desvelado da epistemologia branca e, portanto, mais crítica e como, no texto escrito por eles, isso seria percebido e “manuseado” através de algum recurso discursivo algo que associasse às suas leituras. Daí a ideia de mostrar para os alunos que existiam recursos para a mobilização crítica no próprio texto: a partir da ativação de *objetos do discurso* gerados por um repertório de mundo que reforce a posição crítica entre os termos de um texto

Mesmo sabendo que os alunos reescreveriam textos já prontos, porque abandonaram o “compromisso” de uma escrita própria e mais autônoma – o que frustrou as minhas expectativas -, o meu foco foi então o de mostrar para eles a importância da construção textual utilizando as cadeias de relações através dos *objetos de discurso* ao formamos o texto correlacionando elementos no processo de *Referenciação* “como atividade discursiva” (KOCH, 2011, p. 124), para mostrá-los de que o textos também são um lugar de discurso, ou melhor, ao construirmos os textos devemos nos posicionarmos criticamente através de elementos que se cruzam. Para isso, ao produzirem o primeiro texto (nos dias 27 e 29 de novembro de 2019), eu estabeleci números em expressões referentes no texto como orientadores das ligações entre esses termos e palavras para que os alunos percebessem que havia relações entre as expressões e que elas poderiam pertencer ao mesmo campo semântico e, portanto, passível de reestruturação. Esse processo fez parte da intervenção, com isso pude apresentar a eles outras formas de construção textual mais significativas do que simplesmente repetir elementos no texto como mero recurso coesivo. Abaixo segue o exemplo de como a atividade deveria acontecer, partindo de um modelo em que mostrei para os alunos sobre a importância da construção textual através de relações entre expressões, no próprio texto, nas quais eles poderiam interferir na mudança desses termos valendo-se de suas experiências de mundo de forma discursiva. Escolhi o tema “Colégio Tereza Conceição Menezes”

– a própria escola da qual os alunos faziam parte – para facilitar o entendimento de todo o processo.

Figura 47 - Atividade de intervenção



Fonte: Edvaldo Pereira

Na atividade de escrita e reescrita, o aluno deveria fazer as relações entre as palavras e expressões observando as ligações marcadas nos números - eles não colocariam os números, somente fariam a escrita observando as relações. Eles deveriam perceber que relações havia entre os termos através de estratégia de referência (KOCH, 2011, p. 125) – *Introdução* (construção), *Retomada* (manutenção) e, em certo ponto, a *Desfocalização* -, como exemplo na imagem acima, “Colégio Tereza Conceição Menezes”, segundo a autora, seria uma introdução, quer dizer, uma espécie de objeto não mencionado anteriormente, mas que passa a ser foco inicial; uma “instituição escolar” seria a retomada e “Curuzu” seria uma desfocalização, já que seria um novo objeto que passaria a ocupar uma posição focal. Baseado em Koch (2011, p. 127), a minha intenção foi a de que os alunos se ativessem aos processos de introdução de referentes textuais *ancorados* e *não-ancorados*, ou melhor, à associação de elemento novo no texto com relação a um existente (*ancorado*) como no caso acima “esse lugar de excelência” referindo-se ao “Colégio Estadual Tereza Conceição Menezes” e “que é um dos mais negros do Brasil” referindo-se ao bairro “Curuzu” expresso no texto e (*não-ancorado*) para a introdução de um novo *objeto do discurso* que “opera uma primeira categorização do referente” (KOCH, 2011, p. 127) como foi o caso de “Colégio Tereza Conceição Menezes” no

texto. Portanto, a minha ideia foi a de que os alunos escrevessem o texto prestando atenção aos elementos inseridos inicialmente, e o meu foco principal foi o de ativação de elementos ancorados num referente possível a partir do uso de *objeto de discurso autodialógico* (baseado no ponto de vista do próprio autor) e/ou *heterodialógico* (baseado no ponto de vista de outros autores), por isso numerei os elementos baseados na concepção de Koch (2011) sobre *ancoragem* e *não-ancoragem* para que os alunos entendessem um pouco essa relação e pudessem interferir no processo de construção do texto.

- *Análise dos textos produzidos pelos alunos*

Figura 48 - Aluno A4 (escrita)

Anelise Santana - 42 anos - Mãe na Favela do Espinho (FM)
 Para a **ex moradora** Anelise, o **branco** currujeu era muito **doce** e
 tranquilo de se morar e ele até hoje acredita que viveu mesmo
 com a violência, ela também **quero** tem ido várias vezes para
 saída do **itô** e nos **escolas** e na **escola** **negra**, ela e os
 amigos, **danças**, **álcool** para ela vive muito **doce**, ela hoje não
 vai mais, diz que por conta da **violência** e que os **escolas** não são
 mais como antes, mas que os **tempo** dela do **itô** foram **boa** de
 mais. Anelise **morou** no **currujeu** e **morou** lá até os **12** anos
 e depois se mudou para **camê** **mais** mesmo **de** **vinte** **dois**
 os **escolas** para a **saída** do **itô**.
 O que ela **tem** a **falar** do **branco** é que **foi** um **branco** que **mo**
deu a **vida** dela, que **foi** lá **que** ela **conheceu** **seus** **melhores** **amigo**
ela **também** **que** **se** **inscreveu** **para** **na** **saída** **do** **itô**
nao **porou**, **mas** **sempre** **foi** **apoiada** **por** **tudo** **que** **viveu** **lá**
 Para **ela** **quando** **se** **fala** **do** **branco** **a** **lembrança** **é** **logo** **do** **itô**
Aigê, **o** **branco** **para** **ela** **é** **um** **branco** **muito** **doce** **representado**.

veja repetições frequentes. Use expressões e/ou palavras que apresentem vana carga semântica próxima.

Fonte: Edvaldo Pereira

O aluno A4, um dos únicos que produziu seu texto a partir de uma entrevista/narrativa, quer dizer, retextualizou uma pequena entrevista – segundo ele – feita a uma moradora do entorno do Currujeu, portanto foi o único que apresentou um texto inédito produzido exatamente por ele. O texto dele mostrou-se repleto de

recursos coesivos que são importantes para dar fluidez à progressão textual, mesmo porque a coesão “se faz pela mediação das relações semânticas entre palavras e categorias gramaticais” (ANTUNES, 2010, p. 117) e acrescento ainda que essa mediação deve apresentar também uma espécie de “transmutação” de termos e expressões a partir de um ponto de vista do autor do texto, no caso do processo de *Referenciação*. Embora A4 utilizasse termos repetidos como “ela” para ancorar-se ao termo “Arlete Santana” - objeto inicial - ou “Ilê” para referir-se ao Bloco Ilê Aiyê ou ainda repetir a palavra “Curuzu” algumas vezes, isso não constitui desvio, porque, segundo Antunes (2010, p. 122), “a repetição de palavras é um recurso textual e discursivamente funcional, que não acontece por acaso ou aleatoriamente.” Dessa maneira, o meu papel foi o de mostrar para, não só este aluno, mas todos os outros de que, quando pontuei na escrita deles através de caneta vermelha a informação: “Veja as repetições frequentes. Use expressões e/ou palavras que apresentem uma carga semântica próxima”, foi exatamente para mostra-lhes de que existem outras formas de variar e substituir as palavras ou expressões por outras do mesmo campo semântico ou que têm relações, porém para que isso pudesse ser mudado também discursivamente. Então o Aluno A4, ao retextualizar a entrevista feita por ele, usou não só as repetições como formas nominais reiteradas (KOCH, 2011, p. 140), mas também elipses “[...] dançava, bebia [...]”, para associar à “Arlete Santana”; advérbio locativo “lá” para referir-se ao “Curuzu” como progressão referencial, por exemplo, e se apropriou de outras relações as quais mostraram que ele, pelo menos, compreendeu que, em determinado momento, poderia fazer as relações entre as palavras de forma discursiva como em “ex-moradora” (linha 02) referindo-se à “Arlete Santana” e “um bairro muito bem representado” (na última linha) para referir-se ao bairro “Curuzu”.

Na reescrita do texto (abaixo), o aluno A4 troca a expressão “ex-moradora [...] Curuzu” para “moradora do bairro San Martins” (linha 01) - porém sem perder a coerência do texto - mais uma vez compreendendo que havia outras possibilidades de ele fazer as relações. Portanto senti que este aluno conseguiu assimilar a proposta colocada por mim nas atividades, mesmo porque o meu propósito não foi o de fazer com que eles carregassem os textos de expressões que pudessem parecer-lhes forçadas, daí se eles entendessem pelo menos uma relação, já seria válido.

Figura 49 - Aluno A4 (reescrita)

Reescreva o texto produzido anteriormente.

Crêterios: você deve produzi-lo, observando o encadeamento de palavras, expressões etc.; associando-as, num viés crítico, a elementos de estudos feitos em aulas anteriores sobre as questões negro-africanas.

Andara Santana - 42 anos - Moradora do Bairro Santa Mariana
 Para da A curuzuzo era muito bom e tranquilo de se morar
 Apesar também tem ido vários lugares para o bairro do Ilê
 mas, Dama Vais e na comunidade negra, com os amigos, se
 divertia muito, brincava, danava. Era muito bom por conta da
 vizinhança que não fugava mais. As coisas não estão mais
 como antes mais os meus tempos do Bloco Aiyê foi bem bom
 Afinal, nascida no curuzuzo, e os 14 moradores se para esma er
 e morar long tempo todo os anos para o bairro do Ilê
 e que ela tem a filha bolero e Dama Vais e que para ela morar
 com toda a sua vida, se acabou com muitos amigos qual
 que de hoje, esta inclusive que se imbeciliza para mudar
 do bairro mais para o mais morar perto mais de longe de seu
 apartamento para Andara o Bairro do curuzuzo e muito bom
 Representado

Fonte: Edvaldo Pereira

A partir dos próximos textos, todos foram produzidos partindo de um texto já pronto – de um texto expositivo adaptado de pesquisa da internet sobre o bairro Curuzu: história, curiosidade, personalidade etc. aproveitados do projeto da terceira unidade da escola. A produ o do aluno A8, a seguir, foi uma reescrita do texto sobre duas moradoras famosas do Curuzu: “D. Fionga” e “D. Elza”. O texto inicial do aluno apesar de apresentar uma organiza o a partir de algumas cópias de palavras e expressões do texto original, inclusive repete elementos coesivos, salvo em alguns momentos em que coloca um pronome “ela” para se referir às duas moradoras; ele já apresenta uma interferência ao se referi   “Mãe Hilda” como “uma das fundadoras do bloco afro mais antigo o Ilê Aiyê” (entre as linhas 05 e 07) e “cabelos grisalhos enrolado” de D. Elza – como mulher negra - para se referir a “uma marca do negro hoje em dia” (linhas 04 e 05). Isso já mostra que este aluno também compreendeu, nesse caso, a rela o entre os referentes assinalando um ponto de vista ao objeto do discurso.

Figura 50 - Aluno A8 (escrita)

Produza um texto a partir de outro, reescrevendo-o.

Critérios: você deve produzi-lo, observando o encadeamento de palavras, expressões etc.; associando-as, num viés crítico, a elementos de estudos feitos em aulas anteriores sobre as questões negro-africanas.

No Curuzu não tinha muita coisa para fazer
então Dona Elza Paraíba, ficou sentada na sala
ela tem 93 anos e cabelos grisalhos
trabalha numa marca de melito hoje em
dia. Dona Elza vive na vizinha de Mãe Hilda
uma das fundadoras do Ilê. Assim não tem
fita e o Ilê, Ela conta que sente muita
do orgulho em ter visto o Ilê
de desenvolvimento. Ela viveu com o marido
morando com a filha e o filho de sua
carreira lida de água na calçada.

Após 25 anos, Dona Elza conta como é a história
da sua família, e como ela é a filha de
Ela é auxiliar de enfermagem aposentada, De 3
seu pai a família passou por dificuldades
e sofreu com a situação desde sempre, tal
parte das coisas de Ilê e ainda há
outra de cultura.
A história de Dona Elza conta que foi na
cidade a sua mãe, ela trabalhou e não
passava bem, ela sofreu a vida de sua
mãe com muitos de água na calçada e
teve muitos problemas. Ela conta que
costa com a vida das pessoas de Ilê.
Ela passou a vida com o marido e
com a vida com a filha.

Reflexão 0.02 (Dona Elza) / 0.05 (vizinha de Mãe Hilda) / 0.07 (ela)
Reflexão 1.14 (Dona Elza) / 0.15 (Alô Alô...) / 0.16 (Auxiliar...)
Reflexão 1.01 (Alô Alô med. antigo...) / 1.19 (Ilê Ajá?)

Use termos e/ou palavras com
campos semânticos equivocados

Fonte: Edvaldo Pereira

E, no segundo texto (também a seguir), o aluno A8 produz uma reescrita do seu primeiro texto com uma maior liberdade de interferências. Ele passa a relacionar não mais a vizinha de D. Elza, “Mãe Hilda”, como “fundadora do Ilê”, mas como vizinha “de um dos primeiros ‘Orixás’⁵⁷ do local” para falar de um contexto situacional, já que para alguns moradores do Curuzu, o Terreiro Ilê Axé Jitolu foi criado por Mãe Hilda (linhas 05 e 06) e foi um dos primeiros do bairro. Repete do primeiro texto “cabelos grisalhos enrolados” de D. Elza como “uma marca do negro hoje em dia” (linhas 04 e 05) reafirmando a consciência da escolha do objeto. Então essas escolhas dos objetos do discurso mostram que o aluno ativou alguns conhecimentos prévios sobre a valorização do negro estudados no decurso da intervenção ou já conscientizado por ele.

⁵⁷ Acredito que a palavra “Orixás” aí, na concepção do aluno, está se referindo a Terreiro de Candomblé.

Bloco Ilê Aiyê (linhas 12 a 17) “O primeiro [bloco/black] afro da Bahia [...]”. Dessa forma, observa-se que o aluno compreendeu o processo de correlação entre os termos de forma crítico-discursiva, porque os objetos do discurso relacionados nos textos mostram essa intervenção direta do aluno.

Figura 52 - Aluno A9 (escrita)

Produza um texto a partir de outro, reescrevendo-o.

Critérios: você deve produzi-lo, observando o encadeamento de palavras, expressões etc.; associando-as, num viés crítico, a elementos de estudos feitos em aulas anteriores sobre as questões negro-africanas.

Quando surgiu do Ilê Aiyê
 a Rio um bloco afro de religião negra
 e mulheres vestidas que foram de
 do bloco, quem são elas, foram as
 mulheres negras que se reuniram
 no nome de resistência e de luta
 Há também um conjunto de danças
 do bloco mas não de religião
 como o B. Brasil, uma das que
 em 1970 foi proibido a dança
 de deuses de Efé, Nana, Iemanjá,
 Patá, Kê, Jord, Aux, Cada,
 Remo, Iaguardino. Éle um dos
 maiores alijados da tradição
 cultural de Ilê Aiyê, porém a
 luta na comunidade negra, mes-
 ta de Jahode e pregar a cultura
 afro e não para os mais
 ricos e não os negros vulneráveis
 eles não tem o nome de
 eles em todo lugar de muito mas
 não de afro das crianças e das
 mulheres a cultura africana

Ilê Aiyê
 relação l. 01 (Patricia) / l. 02 (primeiro bloco afro da Bahia) / l. 08 (bloco
 negro) / l. 02 (bloco negro) / l. 27 (conceito...) / l. 10 (primeira dança...)
 l. 12/13 (Patricia, Rita...)

uso termos e/ou palavras com conotações
 equivalentes

Fonte: Edvaldo Pereira

Figura 53 - Aluno A9 (reescrita)

Reescreva o texto produzido anteriormente.

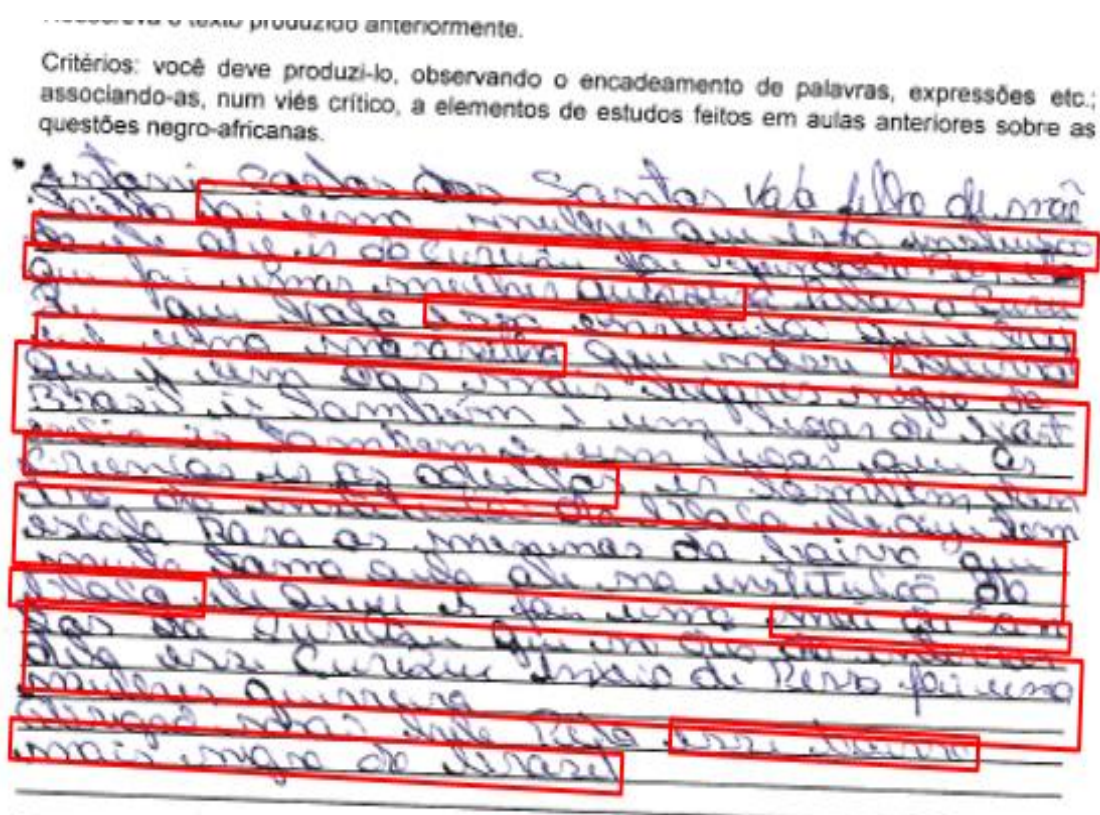
Crîtérios: você deve produzi-lo, observando o encadeamento de palavras, expressões etc.; associando-as, num vi crítico, a elementos de estudos feitos em aulas anteriores sobre as questões negro-africanas.

Quando surgiu de ali, não
cria com um caso de Ale meo...
muito, e a natureza do tema, o aluno
da, estava... quem tem de sempre...
1970, e a marinha em 2010, e a
teoria que trata a falta de
abandona...
A cultura africana usa os re-
sres descendentes que nos dizem
a realidade para nos mostrar
da, uma das fundadoras de...
o primeiro intelecto negro da Bahia que
nasceu em 1905 e até hoje...
para falar do futuro de...
onde vive o futuro das...
deles, quem nomeou de...
a cultura de... e das...
africanas de... e...
cantando e...
nas...
das...
entima.

Fonte: Edvaldo Pereira

Os textos seguintes do aluno A15 foram produzidos a partir do texto sobre “Antônio Carlos dos Santos – o Vovô”, porém ficaram tão distintos. No primeiro texto, observa-se que o aluno introduz o referente não-ancorado inicial “Antônio Carlos dos Santos, Vovô” e faz algumas relações de ancoragem a este referente retomando-o como “filho de Mãe Hilda” (l. 01), “presidente do bloco carnavalesco da Bahia” (l. 05 e 06) e “ele tm começou a beleza negra [...]” (l. 06 a 11). Todos esses elementos relacionados, mostraram que o aluno compreendeu, *a priori*, sobre a atividade a qual foi proposto fazer, que foi o de associar expressões ou outros termos e palavras para que ele compreendesse a sua intervenção na construção do texto, quer dizer, mostrando ponto de vista a partir dos objetos de discurso. Fez tm a relação ao referente “Mãe Hilda”, ao desfocar o referente inicial, como “ela que  fundadora do Ilê [...] morreu e deixou Vovô [...]” (l.01 a 04), mesmo assim a maioria das relações estão voltadas para o objeto inicial: Vovô. Já no segundo texto o aluno A15 entendeu a forma de relação entre as expressões com o uso de objetos do discurso, contudo apresentou vários referentes que a toda hora foi desfocalizado do referente inicial – Vovô. Esse desvio temático pode ser explicado talvez pelo aluno associar os vários referentes do mesmo campo contextual. Sempre inseria um referente novo, não

Figura 55 - Aluno A15 (reescrita)



Fonte: Edvaldo Pereira

Nos textos seguintes, o aluno A18 reproduziu o texto sobre “D. Fionga” e “D. Elza”, o mesmo do aluno A8. Porém, observa-se que no caso do aluno A18 apenas reproduz o texto e depois o reescreve ora copiando os elementos do texto inicial, ora parafraaseando-o. Mesmo o aluno tendo reproduzido o texto fazendo ligações entre alguns termos, ele não fez nenhuma relação de forma crítico-discursiva entre os referentes no texto e isso mostra que este aluno não atendeu a essa construção. Ele apenas refez o texto e depois o reescreveu sem mobilizar os referentes como objeto do discurso. Não houve, por exemplo, uma remissão ou prospecção de ancoragem aos termos “D. Fionga” e “D. Elza” ou outro referente no texto como objeto do discurso, portanto este aluno não entendeu o processo tanto no primeiro texto como na reescrita.

Figura 56 - Aluno A18 (escrita)

Crêterios: você deve produzi-lo, observando o encadeamento de palavras, expressões etc.; associando-as, num vi  crítico, a elementos de estudos feitos em aulas anteriores sobre as questões negro-africanas.

No Bairro de Curuzu mora muitas pessoas que se lembram de antanho como a dona Fianza que tem 85 anos de idade e uma mulher muito antiga do Bairro de Curuzu e como outras e outras pessoas muito antigas das favelas de dona Fianza. Ela tem um trabalho artesanal como tambem faz de docas, Pato e muitas coisas de Pato a s m a favela mora no bairro de Curuzu desde que nasceu. Onde toda segunda-feira tem aulas de samba e a dona Fianza tambem participa de aulas de caligrafia e para idades de gr as da maior idade de Curuzu a maior lembranca de dona Fianza tem de fazer a cartaz tambem arruma tempo para as aulas.

descendo a ladeira da curuzuz emantamos da Penela ela tem 93 anos contada na varanda de casa com um veldio florido e com cabelos brancos e grisalhos e ela faz fei vizinha da mãe hilda e quando ela era pequena ela foi vizinha da mãe hilda e ela fala que sabe muita saudades de amigos da adolesc cia e sa muito orgulhosa por ter visto a ladeira ela fala em Penela eu e a ladeira moderna como ela faz com ela e ajuda de que que antigamente te ajuda que ajuda a ladeira com ajuda de que na ladeira de que o mundo dele com o mundo

Relato: 1. 01 (muitas pessoas) / 1. 02 (D. Fianza) / 1. 03 (Sambas)
Use termos e ou palavras com campo semantico equivalente

Fonte: Edvaldo Pereira

Figura 57 - Aluno A18 (reescrita)

Reescreva o texto produzido anteriormente.

Crêterios: você deve produzi-lo, observando o encadeamento de palavras, expressões etc.; associando-as, num vi  crítico, a elementos de estudos feitos em aulas anteriores sobre as questões negro-africanas.

No Bairro de Curuzu tem muitas habitantes que se lembram de antanho como a dona Fianza que tem 85 anos de idade e uma mulher muito antiga do Bairro e como outras e outras pessoas muito antigas das favelas de dona Fianza e faz trabalhos de artesanato, ela tambem faz Pato de fundo Pato e muitas coisas de Pato a dona Fianza mora no bairro desde que nasceu onde toda segunda-feira tem aulas de samba e a dona Fianza tambem participa de aulas de caligrafia e para idades de gr as da maior idade de Curuzu a maior lembranca de dona Fianza tem de fazer tambem arruma tempo para as aulas.

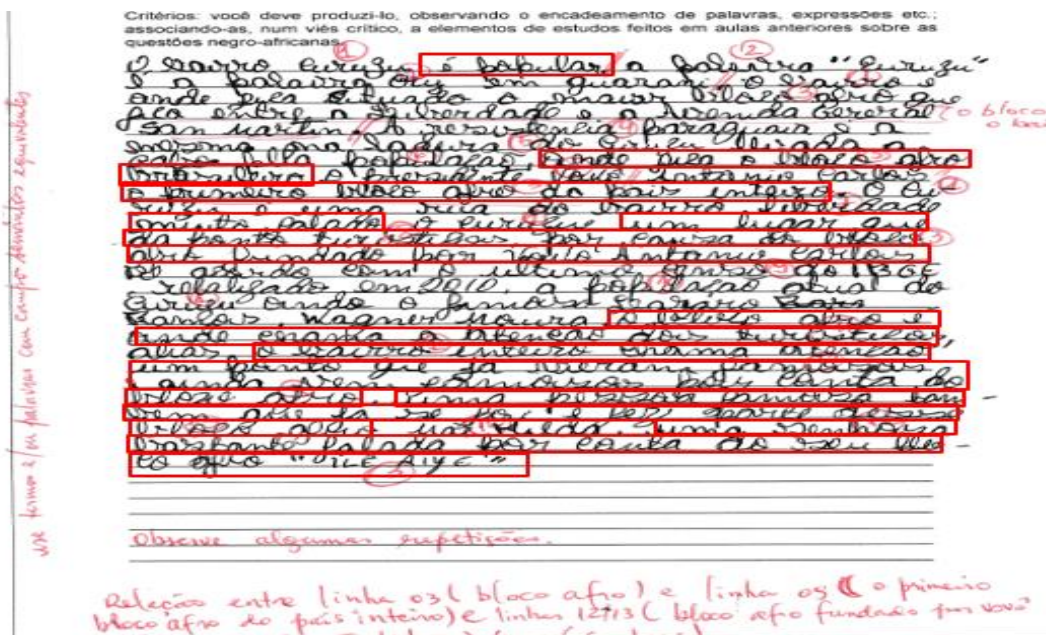
descendo a ladeira de curuzuz encontramos da Penela ela tem 93 anos contada na varanda de casa com um veldio florido e com cabelos brancos e grisalhos e ela faz fei vizinha da mãe hilda e quando ela era pequena ela foi vizinha da mãe hilda e ela fala que sabe muita saudades de amigos da adolesc cia e sa muito orgulhosa

Fonte: Edvaldo Pereira

No primeiro texto abaixo produzido pelo aluno A22 sobre o texto "Curuzu" - uma mescla de constru o com cópias e paráfrase do texto original e trechos inéditos do aluno - ele ativou um referente inicial - uma introdu o com o elemento "bairro Curuzu" - e depois inseriu referentes novos, fora do texto inicial, elementos ativados fora do texto inicial: "Ilê Aiyê", "Mãe Hilda" e "Vov ". Estes elementos novos "Ilê Aiyê", "Mãe Hilda" e "Vov ", funcionaram como referentes desfocalizados, já que passaram a estar

no lugar, por alguns instantes, do referente inicial “Curuzu” e passaram a ser o foco, mas que a qualquer momento puderam dar lugar de reativação do referente inicial. Esses elementos podem ser entendidos como uma espécie de anáfora indireta, porque ao relacionar elementos do universo contextual, o aluno tentou associar os elementos desfocalizados do texto original – “Ilê Aiyê”, “Mãe Hilda” e “Vovô” - com o referente inicial – “Curuzu”, quer dizer, o aluno ativou os novos referentes a partir de um conhecimento de mundo que o direcionou para o contexto do bairro. Mesmo o aluno tendo inserido os novos referentes, fugindo dos referentes do texto inicial sobre o “Curuzu”, ainda assim ele compreendeu a atividade por estabelecer as relações de ativação e de reativação de referentes a partir dos objetos do discurso, mesmo porque houve uma autonomia em direcionar informações as quais ele tinha conhecimento: Curuzu “é popular”, “Onde fica o bloco afro brasileiro” (l. 07/08), “ muito falado” (l.11), “um lugar [...] ponto turístico [...]” (l. 11/13), “O bairro inteiro chama atenção [...]” (l. 19 a 22); Ilê Aiyê “bloco afro brasileiro [...]” (l. 07/08), “bloco afro fundado por Vovô [...]” (l. 11/13), “bloco afro é onde a atenção dos turistas [...]” (l. 17/18); Mãe Hilda “uma pessoa famosa também que já se foi e que fez parte desse bloco afro” (l. 22/24), “uma senhora bastante falada por causa do seu bloco afro Ilê Aiyê” (l. 24/26) e Vovô sem reativação do referente.

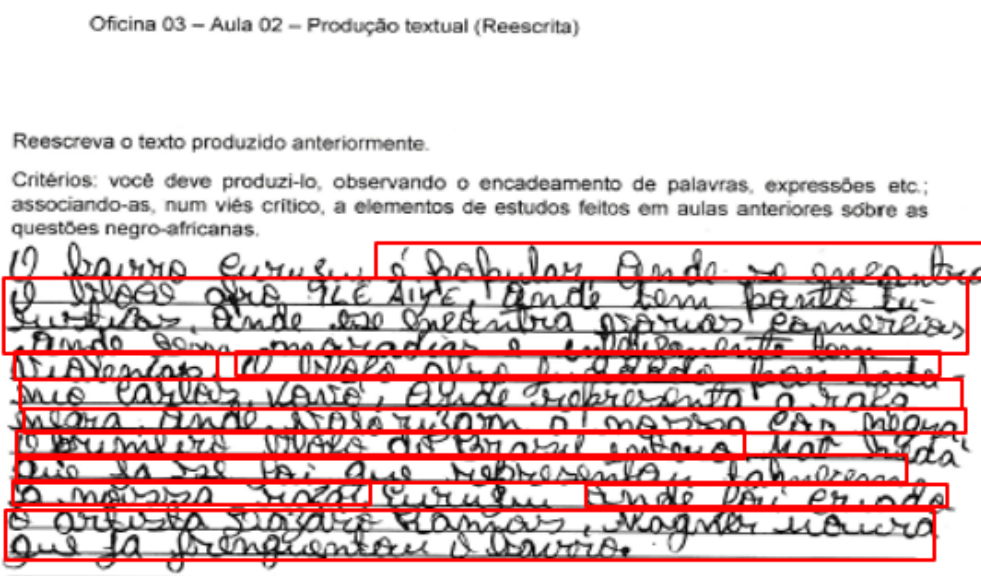
Figura 58 - Aluno A22 (escrita)



Fonte: Edvaldo Pereira

No texto dois, na reescrita, A22 foi mais conciso, usou alguns elementos coesivos como advérbios locativos para indicar os referentes “Curuzu” e “Ilê Aiyê” e manteve os referentes do texto 01 para ativação e reativação dos objetos de discurso: *Curuzu* “é popular, onde se encontra o bloco afro Ilê Aiyê [...]” (l. 01/05); *Ilê Aiyê* “o bloco afro fundado por Antônio Carlos, Vovô, onde representa a raça negra, onde valoriza a nossa cor negra” (l. 05/08); *Mãe Hilda* “que se foi, que representa também a nossa raça” (l. 09/10). Foi uma atividade produtiva do aluno, já que houve um entendimento dele sobre os mecanismos de referenciação, pois o aluno ativou e reativou “as diversas formas de introdução, no texto, de novas entidades ou referentes” (KOCH, 2011, p. 123).

Figura 59 - Aluno A22 (reescrita)



Fonte: Edvaldo Pereira

O aluno A24 produziu textos, segundo concepções da gramática normativa, com muitos desvios de ordem linguística, semântica, estrutural, mesmo seguindo um texto pronto sobre o tema “Curuzu” - tal qual o aluno A22 -, porém o aluno A24, pouco compreendeu a atividade e no segundo texto, o da reescrita, isso se confirmou o que comprometeu, inclusive, o entendimento de algumas passagens. Com pouca ligação entre as ideias do texto, ele apenas inseriu cópias do texto inicial de maneira desorganizada para construir o seu texto. Apenas pude “garimpar” do texto 01 o trecho

como parte fora das cópias “Para nia e bom Curuzu no tem Bloco Íle Aiyê (sic)” (l. 03/04) o que representou pouco para saber se ele entendeu a atividade. O que se repetiu no texto da reescrita “Ile aiye Curuzu er [...] lugar de excelência da população (sic)” (l. 06/07), mesmo porque “lugar de excelência” não se sabe se ele se referiu ao “Curuzu” ou ao “Colégio Tereza Conceição Menezes”, já que copiou partes do texto de exemplo que eu coloquei no quadro sobre o “Colégio Tereza Conceição Menezes”, portanto esse aluno, nem no primeiro, nem no segundo texto conseguiu assimilar as informações sobre a atividade de referênciação.

Figura 60 - Aluno A24 (escrita)

Produza um texto a partir de outro, reescrevendo-o.

Critérios: você deve produzi-lo, observando o encadeamento de palavras, expressões etc.; associando-as, num viés crítico, a elementos de estudos feitos em aulas anteriores sobre as questões negro-africanas.

O Curuzu, sua consideração "bairra" por sua população e importância, situada entre a liberdade e a opressão, com muitas mudanças por isso. Não sabemos no tem bloco Ile Aiyê. Curuzu bairro tradicional da população A Realidade e Margens Pel População Negro. Umbral liberdade do Alameda (Luzias São Martin) e Bairros e uma Realidade Bairros. Do liberdade mas como Curuzu com caráter de acordo com o sistema bairro.

Polícia (de Curuzu) / l. 08 (uma rua do bairro)

Use frases e/ou palavras com campo semântico e equivalentes

Figura 61 - Aluno A24 (reescrita)

Reescreva o texto produzido anteriormente.

Crerios: você deve produzi-lo, observando o encadeamento de palavras, expressões etc.; associando-as, num viés crítico, a elementos de estudos feitos em aulas anteriores sobre as questões negro-africanas.

Gealgiu Targa Con Cação mênch uma Conside
 non cada instituiçã Pom alguns Populaçõs
 a importância lugar de exellm Cã entã a
 liberdade e a autunã general som Para surgio
 Para mia e instituiçõ local no tem Cã
 De axti Curugu hã lugar de exellmã de
 Populaçõs a releveia paregia Pel Populaçõ
 guãnde liberdade e Autunã general som
 manter o palomb e uma hã instituiçõ
 esalã de liberdade mãd com Cãhã com
 Cãpãtã de Cãhã com o mãlme Cãhã

Fonte: Edvaldo Pereira

O aluno A23 só produziu um texto, por não comparecer na primeira, nem na segunda aula de produção do primeiro texto e, por isso, não fez a reescrita. A produção do aluno A23, em sua maioria, trouxe trechos de cópias do texto inicial pronto sobre o tema “Antônio Carlos dos Santos, Vovô”. Isso pode ter levado esse aluno a compreender parcialmente a atividade o que leva a perceber uma pretensa intenção do aluno em interferir no texto no final ao opinar sobre o referente *Antônio Carlos dos Santos, Vovô* o qual o texto fez alusão: “na minha opinião Vovô foi um guerreiro [...]” (l. 14/17). Portanto, só com a construção deste texto não ficou claro se o aluno se apropriou dos mecanismos de referenciação.

Figura 62 - Aluno A23 (escrita)

Reescreva o texto produzido anteriormente.

Crterios: você deve produzi-lo, observando o encadeamento de palavras, expressões etc.; associando-as, num viés crítico, a elementos de estudos feitos em aulas anteriores sobre as questões negro-africanas.

Antônio Carlos dos Santos ~~em~~ Voto de Ilê
 Aiyê, o presidente e fundador de Ilê Aiyê
 e a belida de ingênia quando ia para escola
 de Teresopolis e é uma lenda no carnaval
 do Rio de Janeiro, saiu falando um ritual afro
 no meio da juventude de Ilê Aiyê um
 protesto em frente ao bloco Pelraquimista
 de Salvador, que resolveu abandonar o bloco
 que o bloco começou a ser malogrado que
 não foi Hilda e após no dia 10 de
 que ele pensou para o carnaval deu seu
 vida a vida de seus familiares, traduziu
 orgulho em uma comunidade de negros
 a cultura de um bloco na música e na dança
 e volta que muito querria muito mal tenha
 um sala que é o bloco não mais
 mas é lá muito diferente esse bloco
 afro

Fonte: Edvaldo Pereira

O aluno A25 escreveu a partir do texto inicial sobre o “Ilê Aiyê”. No primeiro, A25 parafraseou alguns trechos do texto e copiou outros, contudo não apresentou uma intervenção direta que possibilitasse a ativação ou reativação de referentes a partir de um ponto de vista seu. Porém no texto da reescrita, o aluno A5, mesmo produzindo um texto próximo do primeiro com paráfrases e cópias de alguns trechos do texto inicial, ele apresenta entre as linhas 13 e 18 sua intervenção. Ele pontua algumas informações novas diferentes do texto original. Usa *expressões nominais definidas* “o local” (l. 15) e “o Bloco afro” (l. 18) para retomar o referente “Ilê Aiyê”. Segundo Koch (2011), essas expressões

Caracterizam-se por operar uma seleção, dentre as diversas propriedades caracterizadoras de um referente – reais, co(n)textualmente determinadas ou intencionalmente atribuídas pelo locutor [...] trata-se, na maioria dos casos, da ativação, dentre os conhecimentos pressupostos como partilhados com o(s) interlocutor(es), de características ou traços do referente que o locutor procura ressaltar ou enfatizar segundo suas intenções. (KOCH, 2011, p. 132).

Dessa forma, embora este aluno tivesse optado por construir e reconstruir o seu texto a partir de uma intertextualidade que priorizou a paráfrase e a cópia, na maior parte dos seus dois textos, ele, de forma autoral, interveio no processo. Isso prova, ainda que de maneira, sucinta – o que não inviabiliza o entendimento do aluno – que ele pôde reconstruir os objetos do discurso retomando o referente “Ilê Aiyê”.

Figura 64 - Aluno A25 (escrita)

Produza um texto a partir de outro, reescrevendo-o.

Crêterios: você deve produzi-lo, observando o encadeamento de palavras, expressões etc.; associando-as, num viés crítico, a elementos de estudos feitos em aulas anteriores sobre as questões negro-africanas.

O M  Aiyê foi criado em 1974
 com a liberdade e independência
 do grupo do M . Os grupos de
 M  e M  foram criados
 durante o período de luta
 para a liberdade e independência
 Anteriormente, os grupos de M  e M 
 foram criados durante o período de luta
 para a liberdade e independência
 do grupo do M . Os grupos de M  e M 
 foram criados durante o período de luta
 para a liberdade e independência
 do grupo do M .

Rela io 1.01 (I/2 Aiyê) / 0.04 (um espaço de tempo limitado...) / os (ligando...)

Use palavras e/ou termos com campos semânticos e equivalentes

Fonte: Edvaldo Pereira

Figura 63 - Aluno A25 (reescrita)

Reescreva o texto produzido anteriormente.

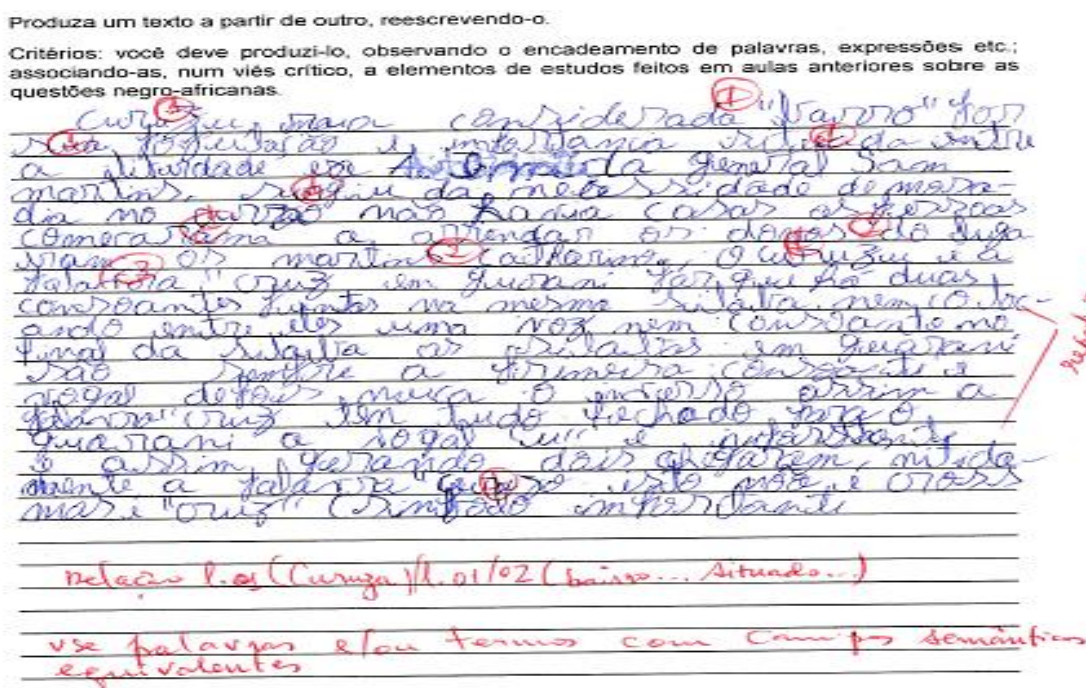
Crêterios: você deve produzi-lo, observando o encadeamento de palavras, expressões etc.; associando-as, num viés crítico, a elementos de estudos feitos em aulas anteriores sobre as questões negro-africanas.

O M  Aiyê foi criado em 1974
 com a liberdade e independência
 do grupo do M . Os grupos de
 M  e M  foram criados
 durante o período de luta
 para a liberdade e independência
 Anteriormente, os grupos de M  e M 
 foram criados durante o período de luta
 para a liberdade e independência
 do grupo do M . Os grupos de M  e M 
 foram criados durante o período de luta
 para a liberdade e independência
 do grupo do M .

Fonte: Edvaldo Pereira

O aluno A29 fez a sua produção textual a partir do texto sobre o tema “Curuzu”. O texto inicial, todo ele, foi desenvolvido baseado em cópias de parte do texto matriz e, dessa forma, não teve interferência do aluno na construção dos objetos do discurso. Entretanto, no texto reescrito, o aluno passou a relacionar elementos aos referentes “Curuzu” e “Ilê Aiyê” os quais ele buscou retomá-los. O termo não-ancorado introdutório - “Curuzu” – foi desfocalizado pelo termo novo “Ilê Aiyê” e depois retomado no texto. Expressões como: “é uma localidade” (l. 02/03), “desse bairro” (l. 08), “considerado o bairro mais importante para a população do Curuzu” (l. 09/10), “esse bairro” (l. 11) e “que é um dos mais conhecidos do Brasil” (l. 11/12) mostram que o alunos conseguiu assimilar os recursos de construção e reconstrução do objeto do discurso o que aconteceu também com o termo “Ilê Aiyê” que passou a ser ativado no texto: “esse lugar de excelência desse bairro” (l. 08) e “[com os blocos afros] [...] sustentam o carnaval” (l. 06/07).

Figura 65 - Aluno A29 (escrita)



Fonte: Edvaldo Pereira

O interessante deste aluno foi a forma como ele construiu seus objetos do discurso mostrando que ele compreendeu devidamente a atividade. Ele apresentou relações de autodiálogo quando colocou, por exemplo, expressões como “[com os

blocos afros] [...] sustentam o carnaval” (l. 06/07) para o referente Ilê Aiyê e “que é um dos mais conhecidos do Brasil” (l. 11/12) se referindo a Curuzu. Esses pontos de vista

Figura 67 - Aluno A29 (reescrita)

Reescreva o texto produzido anteriormente.

Crerios: você deve produzi-lo, observando o encadeamento de palavras, expressões etc.; associando-as, num viés crítico, a elementos de estudos feitos em aulas anteriores sobre as questões negro-africanas.

O Curuzu é um bairro considerado muito importante tanto para os moradores, quanto para a sociedade brasileira. Situa-se na cidade de São Paulo, no bairro do Curuzu, entre as avenidas das Américas e da Cantanheta. A vila possui um dos melhores serviços de saúde do bairro. Além disso, possui uma grande variedade de comércio e serviços. É um bairro muito interessante e importante para a comunidade local. É um dos mais conhecidos do Brasil.

Fonte: Edvaldo Pereira

do locutor/enunciador que dialogicamente interveio na construção do objeto do discurso possivelmente deva ter sido influenciado por ele fazer parte do contexto do bairro e do bloco Ilê Aiyê, já que ele confessara fazer parte do bloco que se localiza no Curuzu. Também ele apresentou relação de heterodiálogo quando construiu o objeto do discurso “esse lugar de excelência desse bairro” (l. 08) remontando à expressão colocada por mim na atividade sobre o “Colégio Tereza Conceição Menezes”. Isso mostrou que a relação entre o aluno e eu se construiu na interação, porque sempre estaremos interferindo diretamente de forma discursiva em nós mesmos (autodiálogo) na construção dos objetos do discurso ou indiretamente ao interagirmos (heterodiálogo). Para Cortez e Koch (2013, p. 13) “a inscrição do sujeito não se dá apenas quando este assume a palavra e/ou fala, porque ele pode se inscrever pela representação que o outro lhe atribui.”.

As produções abaixo do aluno A2 mostram que ele não compreendeu a atividade de intervenção ao se construir um texto no que tange as relações referenciais. Nos dois textos, ele apenas os vai desenvolvendo imbuído de formar um

texto sem preocupação com os envolvimentos das ligações no texto. Ele somente produz o texto através de cópias e paráfrases do texto matricial sobre o tema “Mãe Hilda de Jitolu”. No primeiro texto, o aluno trouxe como elemento inicial não-ancorado o “terreiro Jitolu” e o referente “Mãe Hilda” passou a ter foco depois. Não há a relação entre elementos no texto ativados pelo aluno a partir de um dialogismo, mesmo ele inserindo informação nova que estava fora do texto raiz. Na reescrita, ele continuou a formar o texto utilizando cópias e paráfrases do texto matriz, também organizou o texto com vários referentes desfocalizados “terreiro”, “filhos [Mãe Hilda]”, “Ilê Aiyê” além de inserir mais uma informação fora do texto.

Figura 68 - Aluno A2 (escrita)

Produza um texto a partir de outro, reescrevendo-o.

Critérios: você deve produzi-lo, observando o encadeamento de palavras, expressões etc.; associando-as, num viés crítico, a elementos de estudos feitos em aulas anteriores sobre as questões negro-africanas.

O Ilê Aiyê Jitolu foi fundado no dia 6 de Junho de 1969, a partir
 social da influência Mãe Hilda Jitolu se desmembrava em vários
 departamentos de Produção Política Cultural -
 6 de setembro de 1969 tendo 5 filhos o primeiro filho, An
 Ismael Carlos dos Santos, no dia 4 segundo filho Hilda
 Santos Lima - fundadora e diretora do Ilê Aiyê.
 No dia 14 de setembro de 2004, Mãe Hilda faleceu aos
 26 anos. Por problemas cardíacos.
 No aniversário de 2004, o Ilê Aiyê realizou uma reunião
 o termo Mãe Hilda quando dos filhos fundadora africana em
 comemoração aos 30 anos do Ilê -

Relação l. 02 (valoriza) / l. 02 (Mãe Hilda...)
 relação l. 05 (Hilda...) / l. 06 (fundadora diretora...)

use palavras e/ou termos com campos semânticos
 equivalentes

Fonte: Edvaldo Pereira

Mesmo as informações trazidas pelo aluno tendo importância, porque mostraram que ele foi capaz de articular a intertextualidade ao inserir informações de outras fontes. Ainda assim, isso não foi o suficiente para que ele entendesse a maneira de construção e reconstrução dos objetos do discurso tão necessários no entrelace dialógico no texto.

Figura 69 - Aluno A2 (reescrita)

Crerios: você deve produzi-lo, observando o encadeamento de palavras, expressões etc.; associando-as, num viés crítico, a elementos de estudos feitos em aulas anteriores sobre as questões negro-africanas.

O primeiro bloco foi fundado em 6 de janeiro de 1952 e a ação social do Valério. Um bloco foi desenvolvido em vários blocos culturais.

Os 5 filhos o Primeiro deles, Antônio Carlos dos Santos de Sá. A segunda filha, Heloísa Santos dos Santos.

O Bloco de Aiyê comemorou o tema no Curuzu a unidade do bloco e o bloco africano em comemoração aos 30 anos do bloco.

Prêmio da Abundância - sempre a partir dos estudos da cultura africana do Brasil.

A Primeira Fundação da casa foi uma de várias em ligação sempre no mês de junho.

Prêmio Político-cultural. Foi a primeira a ser criada em homenagem ao líder filosófico de São de Albi. Foi em homenagem ao Númeral Simão dos Pulmones em São Paulo e o bloco em 1995 o bloco de extensão.

Fonte: Edvaldo Pereira

O aluno A16 produziu os dois textos da atividade cujo tema versou sobre o texto matriz “Curuzu”. Ele construiu o primeiro texto usando cópias e paráfrases do texto original – iniciou com o referente “Curuzu” depois desfocalizou com outros referentes “Ilê Aiyê” e “Vovô” e, em seguida, retomou o referente “Curuzu” -, contudo houve interferência dele ao utilizar objetos do discurso ao relacionar-se com esses referentes no texto: *Curuzu* “um bairro popular [...] pelo Ilê Aiyê” (l. 01/02), “um bairro famoso” (l. 05); *Ilê Aiyê* “um dos primeiros blocos afros do Brasil [...] é um bloco e uma escola também” (l. 09/11); *Vovô* “o presidente do bloco afro [...] antigo presidente” (l. 11/12) demonstrando que, em relação aos mecanismos e referenciação, conseguiu propor alguns elementos. Ele ainda interveio no texto ao apresentar de maneira intertextual um relato pessoal ao falar do “Ilê Aiyê” entre as linhas 05 e 08 declarando o seu orgulho por fazer parte daquela instituição o que significou autonomia do aluno A16 em inserir, ou melhor, “reforçar” sua visão sobre a instituição através da relação direta com ela. Portanto, embora o texto tenha iniciado com o termo não-ancorado “Curuzu” e oscilado entre outros para depois retornar a ele – que ficou em *stand by*, segundo Koch (2011, p. 126), uma espécie de ativação parcial -, o aluno conseguiu associar objetos do discurso a esses referentes.

Figura 70 - Aluno A16 (escrita)

Produza um texto a partir de outro, reescrevendo-o.

Crêterios: você deve produzi-lo, observando o encadeamento de palavras, expressões etc.; associando-as, num viés crítico, a elementos de estudos feitos em aulas anteriores sobre as questões negro-africanas.

O euzigui é um grupo de pessoas que vivem em
 Iles Alti   uma palavra que vem do grego e
 significa "terra elevada" e   uma ilha no oceano
 Atlântico. O euzigui é um grupo de pessoas que
 vivem em Iles Alti, no oceano Atlântico. O euzigui
 É um grupo de pessoas que vivem em Iles Alti, no
 oceano Atlântico. O euzigui é um grupo de
 pessoas que vivem em Iles Alti, no oceano
 Atlântico. O euzigui é um grupo de pessoas
 que vivem em Iles Alti, no oceano Atlântico.

O euzigui é um grupo de pessoas que vivem em
 Iles Alti, no oceano Atlântico. O euzigui é um
 grupo de pessoas que vivem em Iles Alti, no
 oceano Atlântico. O euzigui é um grupo de
 pessoas que vivem em Iles Alti, no oceano
 Atlântico. O euzigui é um grupo de pessoas
 que vivem em Iles Alti, no oceano Atlântico.

Relação linha 06 (eu...) / 07 (ser negro)
 Relação linha 09 (14) / 05 (primeiro bloco afro do Brasil) / 11 (causal)
 Relação linha 11 (vov ) / 11 (antigo presidente aqui no bairr)

absente algumas repetições.

use frases e ou palavras com campos semânticos
 equivalentes

Fonte: Edvaldo Pereira

Figura 71 - Aluno A16 (reescrita)

Reescreva o texto produzido anteriormente.

Crêterios: você deve produzi-lo, observando o encadeamento de palavras, expressões etc.; associando-as, num viés crítico, a elementos de estudos feitos em aulas anteriores sobre as questões negro-africanas.

O euzigui é um grupo de pessoas que vivem
 principalmente em Iles Alti, no oceano Atlântico.
 O euzigui é um grupo de pessoas que vivem
 principalmente em Iles Alti, no oceano Atlântico.
 O euzigui é um grupo de pessoas que vivem
 principalmente em Iles Alti, no oceano Atlântico.
 O euzigui é um grupo de pessoas que vivem
 principalmente em Iles Alti, no oceano Atlântico.
 O euzigui é um grupo de pessoas que vivem
 principalmente em Iles Alti, no oceano Atlântico.

O euzigui é um grupo de pessoas que vivem
 principalmente em Iles Alti, no oceano Atlântico.
 O euzigui é um grupo de pessoas que vivem
 principalmente em Iles Alti, no oceano Atlântico.
 O euzigui é um grupo de pessoas que vivem
 principalmente em Iles Alti, no oceano Atlântico.
 O euzigui é um grupo de pessoas que vivem
 principalmente em Iles Alti, no oceano Atlântico.

Fonte: Edvaldo Pereira

Na reescrita, o aluno A16 refez o texto dele inicial colocando menos cópias e paráfrases do texto base sobre o “Curuzu” o que aconteceu nos últimos dois parágrafos. Houve a interferência dele novamente, além de repetir o relato pessoal, também ao construir os objetos do discurso para os referentes colocados no primeiro texto “Curuzu”, “Ilê Aiyê” e “Vovô” embora com pouca mudança, já que repetiu a maioria dos objetos. Um objeto do discurso colocado nesta reescrita - um dos únicos diferente dos colocados no primeiro texto representou bem a interferência do aluno de forma autodialógica -, “Aqui [eles] tem uma relação melhor com a cor negra” (l.4/5) em que “aqui”, advérbio locativo, refere-se ao bairro “Curuzu”, representando uma metonímia de “eles [moradores do bairro]” e que poderia ser em forma de uma oração adjetiva “[bairro] que tem uma relação melhor com a cor negra” sem prejuízo de sentido. Dessa forma, o aluno compreendeu a utilização dos objetos do discurso no texto como forma de posicionamento crítico-discursivo.

- *Considerações do professor sobre a aula/atividade*

Confesso que não foi uma atividade tão simples, porque tive que fazer o aluno entender, dentre os vários recursos, que era possível mobilizar elementos do seu conhecimento enciclopédico como ponto de vista entre referentes do texto. Entretanto, foi uma atividade pontual para os alunos e para mim. Para eles, a possibilidade nova de compreender a produção do texto a partir da ativação e construção dos objetos do discurso, como mecanismo de Referência, através dos seus repertórios de mundo e isso, de certa forma, pôde passar a atuar como elementos críticos, o que representaria uma maior possibilidade de intervenção deles na feitura textual. Para mim, esta intervenção me mostrou o quanto eu tenho que ouvir, valorizar e respeitar as potencialidades dos alunos a partir daquilo que eles podem ou não produzir e também daquilo que faz parte do universo deles através dos seus vários conhecimentos. Entender que, mesmo alguns não conseguindo desenvolver a atividade – o que me faria ter a consciência de reorganizar as minhas estratégias para fazer com que esses assimilem melhor as ações -, todos são passíveis de compreensão, cabendo a mim, como pesquisador-docente perceber quais ações devem transitar no processo de formação do aluno no que diz respeito à leitura e produção de texto como ferramenta crítico-discursiva.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Cada parte deste projeto de pesquisa teve relevante significação para os participantes: para o aluno, foi uma forma de ele poder entender a si mesmo pela desconstrução da ideia de negação histórica do negro e da regulação do seu corpo negro (GOMES, 2017) e também de poder entender o lugar onde ele vive e daí poder compreender a sua constituição como sujeito nesse lugar e assim respeitar isso ao produzir e ler textos que os significassem; para mim, foi como um instrumento de crescimento em várias fases: acadêmica, profissional e, sobretudo, pessoal. É um projeto que me fez ver e me despir dos meus rompantes como professor – suposto dono do saber -, do meu “sedentarismo acadêmico” - ao não estar atendo, por muito tempo, às mudanças e as minhas promoções e capacitações na minha área de atuação em Língua Portuguesa ou por achar desnecessárias essas mudanças e da indiferente ideia de que estar nessas transformações não me traria reboição na autoestima.

Desfeito dessas leviandades - a partir do meu ingresso e da minha permanência no mestrado do Profletras pela Ufba -, porque pude incorporar linhas de raciocínio e de ideologias mais plausíveis para aplicação na minha área de atuação, já que isso me instigou a “sair da caixa”, a me conhecer e a me ressignificar como profissional, estudante e pessoa; reconheço hoje que as mudanças provocadas pelo curso me auxiliaram a lidar melhor com as minhas ações e isso se deve a todo o acompanhamento e envolvimento meu, desde a minha entrada no curso, passando pelas disciplinas, professores, colegas, estrutura institucional que se mostraram responsáveis pela minha reviravolta. Os estudos sobre memorial, letramentos e multiletramentos, processo de leitura e de escrita, literatura infantil, literatura indígena, literatura africana, gramática e outros; as aulas ministradas pelos professores sobre concepções epistemológicas, didático-pedagógicas, conceituais mais sistemáticas e atualizadas; as trocas de experiências com os colegas de curso do ponto de vista acadêmico e profissional e a participação nos eventos acadêmicos foram muito essenciais para que eu pudesse desconstruir muitos conceitos e ideologias arraigadas em mim.

A proposta do Mestrado Profissional do Profletras, em seguir orientações de exigências institucionais e institucionalizadas da academia, ao recomendar a construção de um memorial de formação como narrativa autobiográfica de nós mesmos, mostrou-se inquietante para mim, pois eu estaria direcionado a compilar tudo numa escrita em um único gênero da esfera acadêmica o qual eu não tinha muita destreza, e, conforme estudos de Passegi (2010, p. 19-20),

O narrador nesse tipo de escrita oscila entre a resistência à pressão institucional, que “obriga” o candidato a refletir sobre a história de sua formação intelectual e profissional, e o fascínio da escrita autobiográfica, que desencadeia o prazer de escrever sobre si mesmo. Essa situação de ambivalência decorre, portanto, da própria natureza desse tipo de escrita institucional.

A ideia de, dificilmente, autoanalisar-me - já que era uma tarefa de autosubjetividade - poderia incorrer no risco de eu ofuscar informações, de eu me sublimar ou de me isentar em relação a alguns dados ou até de me vitimizar. Nas palavras de Severino (2016, p. 259),

O Memorial não deve se transformar nem numa peça de autoelogio nem numa peça de autoflagelo: deve buscar retratar, com maior segurança possível, com fidelidade e tranquilidade, a trajetória real que foi seguida, que sempre é tecida de altos e baixos, de conquistas e perdas. Relatada com autenticidade e criticamente assumida, nossa história de vida é nossa melhor referência.

No entanto, como docente-pesquisador ético e sério, imbuído em ressignificar meus passos, uma vez que esse trabalho acadêmico “sugere que o autor se apresente como um candidato digno do projeto institucional” (PASSEGI, 2010, p.25); jamais eu negligenciaria a minha história, ainda que parecesse traumática ou vergonhosa do ponto de vista da formação acadêmico-profissional. Essa consciência abriu uma perspectiva nova para mim, mesmo porque, ao mesmo tempo, suscitou-me o meu próprio reconhecimento diacrônico da minha formação e da minha conscientização no processo antes, durante e após o curso do Profletras, ou melhor, o meu autorreconhecimento através do meu olhar para mim mesmo a partir da minha autorreflexão e, também, suscitou-me o meu desempenho prático numa autoavaliação processual e analítica sobre as minhas práticas na minha área de atuação em sala de aula.

Essa forma de procedimento foi essencial para mim, pois compreendi que a nossa autoanálise, facilita-nos sempre a nos reconhecer nas nossas práticas e daí

poder fazer ajustes e adaptações pertinentes às nossas ações e só sabendo quem fomos e quem passamos a ser num processo de retroalimentação é que poderemos estar atento às mudanças da nossa *práxis*.

O processo de intervenção, que faz parte do próprio memorial de formação como seção crucial da análise de resignificação simbiótica entre mim, professor, e os alunos envolvidos no projeto; foi desafiador para mim, pois eu teria que ativar todos ou pelo menos uma grande parte dos conhecimentos teórico-práticos construídos no curso e adquiridos ao longo de minha vida e associá-los ao meu desenvolvimento, a partir da minha transformação, e à clientela a qual eu teria para analisar e interferir nas suas leituras e escritas – alunos de uma escola pública do bairro Curuzu em Salvador no estado da Bahia. Esse desafio se deu quando eu passei a me autoquestionar sobre as possibilidades de execução da intervenção: “É possível associar as teorias vindas da academia com a prática escolar?”, “De que forma devo aplicar o que aprendi na academia no universo de uma escola pública?”, “Tudo que se estuda na academia consegue ter êxito na prática real da escola pública brasileira e, sobretudo, nordestina?”, “Existem duas intervenções: uma real e uma ideal?”, “Só será intervenção o que eu conseguir aplicar?”, “O que trabalhar com os alunos numa estrutura escolar com alguns poucos recursos e pouco incentivo dos colegas profissionais?”.

Estas e muitas outras perguntas martelaram minha cabeça nessa fase exploratória sobre a viabilidade de aplicação da intervenção, porque, segundo Michel Thiollent (1998, p. 48), “Trata-se de detectar apoios e resistências, convergências e divergências, posições otimistas e céticas etc.”. E essa tarefa de conciliar as novas concepções acadêmicas com a verdadeira realidade do aluno de uma escola pública de um bairro de classe menos favorecida, uma escola cuja estrutura carece de investimentos e que pouco recebe atenção dos órgãos públicos e da sociedade, que não possui ou possui pouco acompanhamento de pais ou responsáveis, que tem forte resistência de apoio de profissionais colegas e da administração da escola – como nesta intervenção, já que, por muitas vezes, tive que adiar ou suspender ações como foi no caso do tempo de aplicação de uma oficina, por conta de mudança interna da escola: ausência de professores, falta de merenda etc. e, portanto, a suspensão ou a redução da carga horária ou mesmo pela desautorização de alguma atividade (já

planejada entre mim e os alunos) pela direção da escola como na exposição de uma atividade dos alunos que fazia parte do projeto da escola, por exemplo.

Mesmo assim, isso foi se consolidando quando comecei a tomar pé daquilo que eu precisava conhecer primeiro, além de toda a estrutura escolar e de seu quadro administrativo-pedagógico (direção, professores, coordenador, funcionários): o que eu dispunha de material humano (aluno) – imbricados nas diversas relações (institucional, interpessoal, étnico-racial, histórica etc.) que constituíam este material - e o que ele teria a oferecer que pudesse ser compreendido e ressignificado pela minha nova visão adquirida e consolidada, na academia e até mesmo antes dela, sobre a forma de lidar com esse material e como isso também me ressignificaria como docente-pesquisador. Eu só poderia me ressignificar, se eu pudesse compreender o aluno. Perceber o aluno foi fundamental do ponto de vista etnográfico, porque, para mim, tratou-se “de um registro mais detalhado dos aspectos mais singulares da vida dos sujeitos observados em suas relações socioculturais” (SEVERINO, p. 126). Compreender suas características: socioeconômicas, histórica, cultural, comportamental e outros; compreender seus interesses e seus anseios. A partir deste entendimento é que pude prosseguir e executar as práticas passando a ter mais atenção e cuidado no trato com o aluno e com o que eu poderia oferecer para ele, mesmo porque se tratava de uma pesquisa-ação-participativa de cunho etnográfico e eu, aos poucos, ia me adaptando a isso, como uma relação mais próxima de compreensão desse indivíduo comigo no campo das relações sociais. Dessa forma, passei a olhá-lo não só como um objeto inerte de pesquisa convencional - o qual os usuários, aos olhos de Thiollent (1998, p. 19) “não são considerados como autores. Ao nível da ação da pesquisa, o usuário é mero informante, e ao nível da ação ele é mero executor”-, mas como uma relação intrínseca a mim como docente-pesquisador, essencial na pesquisa-ação, pois “sempre pressupondo participação e ação efetiva dos interessados” (THIOLLENT, 1998, p. 19), porque, neste tipo de pesquisa “é possível estudar dinamicamente os problemas, decisões, ações, negociações, conflitos e tomadas de consciência que ocorrem entre os agentes durante o processo de transformação de situação” Thiollent (1998, p. 19). Esta observação se constituiu como um procedimento *sine qua non*, porque nós, os participantes (eu como docente-pesquisador e os alunos), passamos a ser vistos nas nossas construções e

reconstruções numa interação de trocas e, portanto, a partir disso comecei a entender, de fato, que deveria continuar nessa direção.

A forma como passei a ver o meu aluno influenciou diretamente na intervenção e isso foi fruto de acertos e erros provenientes de idas e vindas no curso do Profletras. Mesmo dentro das discussões mais gerais de reafirmação de uma negritude como fundamental na desconstrução negativa do negro na sociedade, pude ter uma melhor acuidade nas questões de subjetividade dos meus alunos (entre os gêneros, por exemplo) em relação aquilo que era estudado ou produzido; quer dizer, passei a olhar melhor as relações entre meus alunos entendendo que cada um se posicionava a partir de seu lugar de fala fosse uma adolescente negra ou um adolescente negro e percebi que ambos, embora, numa perspectiva emancipatória, tratasse de perspectivas diferentes – mesmo dentro das questões étnico-raciais em que ainda a mulher não responde pelas mesmas posições nas lutas históricas sobre o racismo – o resultado das atividades e ações mostraram-se satisfatórias de ambos os lados: tanto meninas, como meninos tiveram um olhar quase próximos nas questões étnico-raciais. Suas posições mostraram consideração de um melhor posicionamento do negro na sociedade. Dessa forma, a minha análise foi muito significativa ao ver o meu aluno, não só como um mero objeto de estudo, mas sim como um ser interligado a mim nessa minha percepção do que eu propus a fazer.

Em relação à contribuição dos professores nas disciplinas – e todos tiveram contribuições essenciais -, pude contar com a orientação pontual do Prof. Dr. José Henrique de Freitas Santos, como também das orientações obtidas na banca de Qualificação do meu projeto de pesquisa nas pessoas de Denise Carrascosa Franca e Alvanita Almeida Santos. Esses olhares mais apurados sobre onde eu deveria apontar o meu azimute foi necessário. Eu tive que sair um pouco da superficialidade que me nutria, outrora, e partir mais para a exploração daquilo que eu tinha nas mãos: trabalhar com alunos de uma comunidade negra do Curuzu cuja escola eu lecionava há quase vinte anos, mas que a meus olhos era como se fosse qualquer outra escola de qualquer comunidade baiana, uma vez que eu presumia ter as mesmas características identitárias. Engano! Pois, por ora, ao passar a conhecer mais a fundo os meninos e meninas, estudantes da comunidade da Liberdade-Curuzu, uma comunidade não somente como “uma zona de terceiro mundo ex-colonizado” (SILVA, 2016, p. 86) nem tampouco com ocupações desordenadas e, portanto, cheia de

invasões e pouca infraestrutura – negligenciado há anos pelo poder público com semelhanças a muitas outras comunidades -, mas como um lugar de grande população afrodescendente cujas características étnico-representativas de algumas entidades tornaram-nas significativas pela luta contra o racismo como levanta Silva (2016, p. 86) como o Ilê Aiyê, o Terreiro Ilê Axé Jitolu e Vodum Zó que, segundo o autor, isso foi bastante “fundamental no processo de construção de uma afro-identidade numa perspectiva política na luta contra o racismo” (SILVA, 2016, p. 87). A partir da consciência disso, comecei a me inteirar mais e os estudos apontados pelos professores do Profletras sobre outras epistemes, principalmente, a negra - em aulas e palestras do Professor José Henrique de Freitas Santos e Professora Denise Carrascosa Franca e em indicações deles sobre autores como Muniz Sodré, Nilma Lino Gomes, Ana Célia da Silva e outros - que reforçaram a importância dos estudos da desconstrução de uma epistemologia hegemônica branca eurocentrada que sempre regulou os vários saberes do negro: político, identitário, estético-corpóreo (GOMES, 2017). Isso foi capital para que eu mergulhasse nessas questões entre a África e o Brasil, estritamente, contextualizando com os bairros Liberdade e Curuzu.

A partir do momento em que decidimos – eu, meu orientador e, em certa parte, os alunos envolvidos na pesquisa -, trabalhar a influência negro-diaspórica africana na formação de um bairro eminentemente negro através da leitura e produção textual para construir uma coletânea de textos que desse conta desse lugar o qual os alunos eram viventes (um memorial do bairro Curuzu) e também, ligado a isso, a necessidade de intervir na escrita desses alunos para que eles pudessem perceber significado naquilo que eles produziam: a ideia de trabalhar com elemento coesivo de *Referenciação*, como relação crítico-discursiva, em que o aluno pudesse interferir dentro do próprio texto pareceu-nos mais pontual dentre os vários outros elementos cotextual. Essa ideia de construção do tema e do seu desenvolvimento corroborou com a concepção de Michel Thiollent, por que, segundo ele a

Concretização do tema e seu desdobramento em problemas a serem detalhadamente pesquisados são realizados a partir de um processo de discussão com os participantes. É útil que a definição seja a mais precisa possível, isto é, sem ambiguidades, tanto no que se refere à delimitação empírica, quanto no que remete à delimitação conceitual. (THIOLLENT, 1998, p. 50-51).

Isso tudo, evidentemente, ocorreu depois de muitas dúvidas sobre a detecção de um problema para a pesquisa: que temas, gêneros, suportes, meio de divulgação e outras formas de meio de produção dos alunos poderiam ser mais adequado para esse momento? A partir do instante que entendemos haver uma lacuna entre o que eu e os alunos sabíamos sobre a constituição do território Curuzu e das pessoas que transitavam por ali e também por observar, em sala de aula, que as questões de autorrejeição dos alunos com eles próprios eram marcantes do ponto de vista de um olhar racista construído e forjado nessa sociedade etnocêntrica; percebemos que era plausível reforçar uma consciência desconstrutiva e então a decisão de trabalhar a produção de textos dos estudantes, num viés de construção e reconstrução dos objetos do discurso no processo de *Referenciação* dentro do próprio texto sobre um tema local – o bairro Curuzu -, que valorizasse características positivas herdadas da diáspora africana foi adequada nesse momento.

Apoiado, principalmente, na Lei 10.639/03 sobre o estudo da África e sua diáspora não somente como uma questão de política pública de legitimação nas escolas e nos livros didáticos influenciada pelas lutas do Movimento Negro – o que foi muito significativo -, mas como esse estudo da *episteme* negra poderia mostrar um outro olhar mais significativo para os alunos e para mim.

Para além dos dispositivos legais, trata-se da inserção em um processo de reeducação: conhecer, entender, esmiuçar, rever, reconstruir as ideias e noções e práticas que, até então, amparam as desigualdades étnico-raciais que se fazem presentes em todos os níveis de ensino. (Ação Educativa, Ceafro e Ceert, 2007, p. 21).

Porém como falar e trabalhar um tema que, mesmo sendo necessário aos olhos da comunidade e da própria escola, sucumbe diante de tantos outros temas latentes nesta sociedade contemporânea pelo apelo de uma hegemonia branca? A partir disso, tive que pensar em estratégias de leitura e escrita as quais atraíssem e envolvessem o aluno e a mim nessas discussões, uma vez que estes alunos faziam parte de um território cujas características coadunavam com as heranças e ancestralidades vindas da África e eu precisava também me envolver nisso como docente-pesquisador, metediço pelas novas significações e reconstruções.

Antes da aplicação da intervenção, fiz uma sondagem sobre o que os alunos conheciam da África e das influências significativas desse lugar e também do Curuzu. A maioria descreveu aquilo que grande parte dos alunos tem no seu imaginário: um

parco repertório cristalizado ainda nos livros didáticos e nos estudos sobre o continente africano e sua diáspora e com pouca ligação desse continente à realidade desses alunos. Diante disso, resolvi ouvi-los sobre que forma de trabalhar a temática negro-diaspórica para que os alunos – e também eu - desconstruíssemos a visão estigmatizada do negro africano como subserviente ou incapaz. Daí solicitei que os alunos pudessem selecionar ou indicar qual ou quais tipos de, textos, recursos e suportes poderia aprazê-los (alguns chegaram a indicar filmes, vídeos, músicas etc.), ou melhor, eu queria ouvi-los mais para daí saber em que “terreno” eu estava lidando. Filmes, por exemplo, como *Pantera Negra* e *Besouro* foram escolhidos e pedidos por alguns. O primeiro, agradou a maioria por ser uma produção hollywoodiana, envolta em cenas de ação, mas que trouxe uma grande discussão sobre a questão do herói negro – uma desconstrução do olhar sobre o protagonista historicamente cristalizado branco. O último, indicação de alguns alunos que assistiram anteriormente, serviu para abrir a discussão sobre a importância do respeito à religiosidade e à cultura da capoeira, embora poucos desaprovassem a exibição por apresentar um enredo que mostrou a história e as características de entidades do candomblé como Exu e Oxum. Essa visão deturpada foi proveniente de questões de convicção fundamentalista religiosa, mesmo assim o filme foi exibido e a maioria aprovou, por que essa ideia de intolerância, aparentemente, foi desfeita nas discussões entre mim e os alunos.

Eu queria saber de onde começar e que sequência didática estabelecer para que esses estudantes pudessem assimilar aquilo que seria pretendido na intervenção: a produção de uma coletânea de textos escritos pelos alunos sobre o bairro Curuzu. Diante disso tudo, informei-lhes que havia uma intervenção em curso, já que os temas e discussões iniciaram nas aulas desde o início do ano a partir de temas que envolveriam o negro e, conseqüentemente, o Território Curuzu e passei a propor, apresentar e executar diversas atividades com os alunos através de vários recursos e suportes: músicas, imagens, vídeos e textos;

Para que os alunos chegassem ao tema e escrevessem sobre o bairro Curuzu, eu precisava fazer com que eles entendessem esse lugar iniciando por uma origem, quer dizer, eles deveriam processar o binômio África-Curuzu como uma relação de possibilidades. Para isso, esses alunos deveriam, primeiro, saber o que era a África e suas contribuições para o mundo e para o Brasil chegando até esses alunos para depois saber quem eram eles nessa discussão sobre a África e o Curuzu e também

que esses lugares teriam em comum para que legitimassem uma importância na vida desses estudantes. Ao responder um questionário socioeconômico como fase de entendimento do grau de percepção dos alunos sobre questões que procuravam aferir o que eles sabiam sobre suas características étnico-raciais, os alunos assinalaram aquilo que lhes convieram ou pelo menos ainda o que eles compreendiam sobre essas questões, mostrando ainda incertezas sobre elas. Daí pude planejar uma sequência de ações a partir de oficinas – embora não o suficiente para a sistematização da intervenção, porque, com a inconstância das demandas internas da escola: falta de recursos materiais e humanos (merenda, água, professores e outros) e externas: greve de caminhoneiro, manifestações locais etc., tiveram que ser reduzidas - que procuraram consubstanciar a afirmação do aluno como descendente dos negros africanos e, portanto, uma continuação da África no Curuzu e depois uma conscientização da importância de vários outros elementos do bairro: entidades, pessoas, lugares.

A partir dos estudos da diáspora dos ancestrais africanos que deram origem à formação brasileira e, ao mesmo tempo, baiana; foquei, inicialmente, em apresentar e produzir atividades de conhecimento da história, de culturas, de etnias, ainda que sucinta, da África. As imagens, os filmes e vídeos exibidos, as discussões na sala de aula mostraram-se positivos, porque acenderam nos alunos e em mim a importância de continuar se alimentando dessas discussões. Os estudantes passaram a participar mais a cada tema que eu propunha baseado na aceitação deles. Essa fase de sistematização de leituras e discussões sobre a África diaspórica e como o Curuzu tornou-se um microcosmo dessa África – uma transposição de características idiossincráticas africanas revisitada nesse bairro (grifo nosso) como, por exemplo, as “comunidades litúrgicas da diáspora africana (os *terreiros* de candomblé)”. (SODRÉ, 2017, p 25) - foi essencial e durou mais tempo a fim de que os alunos construíssem um repertório profícuo para, posteriormente, produzir os textos sobre o Curuzu. Eu tinha que fazer com que o aluno não só visse ou soubesse dos temas sobre a África diaspórica e suas contribuições, mas também eu precisava fazer com que os alunos entendessem os temas como um arcabouço de desconstruções e de ressignificações da visão solidificada do negro.

A minha proposta de apurar algumas habilidades dos alunos – leitora e escritora - baseadas nas temáticas abordadas sobre a África diaspórica e o Curuzu teve a pretensão, de maneira gradual, de fazer sentido para eles, porque

O(a) professor(a) deverá trabalhar todas as habilidades necessárias, mas de forma gradual e cumulativa. Diferentemente de um conteúdo escolar tradicionalmente trabalhado – que se ensina num bimestre e depois da prova ninguém sabe mais nada a seu respeito – as habilidades são continuamente exploradas em sala, durante a leitura dos mais variados materiais, de modo que o aluno vá se familiarizando com elas e consolidando-as, uma a uma, até o completo domínio de um vasto conjunto. (CARVALHO e FERRAREZI Jr., 2017, p. 90).

Sair um pouco do próprio livro didático e dos pretextos gramaticais, por exemplo, que se fizeram presentes em mim por muito tempo na leitura e escrita textual, tornou-se um caminho muito mais expressivo para mim e mais produtivo e responsivo para os alunos, pois quando eu propus trabalhar com eles temas que fugiam do habitual rigor de escolarização dos textos, eu queria, paulatinamente, mostrar que havia outras leituras e que essas outras leituras eram sucumbidas e deixadas de lado e, portanto, “perdiam seu valor”. Daí a importância de se selecionar textos mais significativos segundo Carvalho e Ferrarezi Jr (2017, p. 95). Portanto, a aquisição de habilidades para a leitura de textos, imagens, vídeos e outros recursos e suportes sobre a temática negra-diaspórica africana foi necessária, porque para que estes recursos “façam sentido para o leitor, será preciso que este reaja ao texto que estimulou, podendo ver, perceber e dar sentido a ele.” (CARVALHO e FERRAREZI Jr., 2017, p. 92). E a maioria dos alunos responderam muito bem a essas leituras através de estratégias leitoras – adotadas por mim a partir do conhecimento nas aulas de disciplina como *Aspectos Sociocognitivos e Metacognitivos da Leitura e da Escrita e Leitura do Texto Literário* no curso do Profletras, por exemplo, - que provocaram esses alunos: através do levantamento prévio de elementos no texto, de hipóteses e de inferências a partir de leitura superficial ou global.

Em todo o processo de intervenção, que se estendeu pelo ano de 2018, eu estive acompanhando, observando e avaliando o desenvolvimento dos alunos e meu: a escolha, a duração, e o formato de cada atividade; o ambiente de aplicação e execução das atividades; o interesse dos alunos ao se depararem com cada ação; a minha disposição e frustração por não executar uma atividade decorrente de qualquer impossibilidade; os recursos dos quais eu dispunha para aplicação de exercícios etc.

Tudo isso me fez dar um passo por vez. Porém, mesmo contando com alguns riscos, pensei que o meu planejamento, ou melhor, que a minha “ação intencionalmente planejada” (LUCKESI, 2011, p. 19) teria todas as suas partes concluídas. Justamente na parte final da intervenção – construção, divulgação e circulação do memorial – o processo teve cabo, segundo Luckesi (2011, p. 375), prejudicado por “variáveis intervenientes”: falta de tempo hábil por aceleração das atividades da escola, atrasos causados no decurso das ações; falta de disposição ou talvez descompromisso dos alunos em continuar, por exemplo, já que se tratava de final do ano letivo e muitos se preparavam para fazer suas verificações derradeiras e gozar as suas férias.

O meu intuito foi o de que os alunos pudessem, no final da intervenção, apurar as suas competências e habilidades a fim de que os levassem a compreender todo o percurso até a produção da coletânea, entretanto não foi possível pelos percalços do decurso, mesmo com os meus ajustes pontuais ocasionados pela suspensão de algumas atividades e pela suspensão de oficinas, por exemplo. Houve uma pequena frustração pela minha expectativa em relação ao produto final e a divulgação e circulação dele, porque não consegui que os alunos o organizassem e o divulgassem – não por vontade ou aplicação minha, muito mais pelas circunstâncias de ordem interna e externas da escola, pelo desejo e/ou interesse dos alunos e outros. Portanto, o que eu consegui produzir em conjunto com os alunos foi uma intervenção que, primeiro, levou em conta o reforço de seu repertório de mundo a partir de leituras de textos que esclarecessem questões negro-diaspóricas para que daí eles produzissem textos ou reescrevessem textos a partir de diálogos internos no próprio texto usando mecanismos de referenciação dos objetos de discurso, quer dizer, o aluno teria que transformar o texto interferindo criticamente no interior desse texto. E como o próprio aluno não produziu textos inéditos sobre o bairro Curuzu para que, de fato, se estabelecesse como uma coletânea inédita dos próprios alunos, os textos então utilizados constituíram-se através de pesquisas e serviram, dessa forma, como mote para leitura e reescritas.

Embora essa frustração fosse aparente em mim – ansiedade de que tudo ocorresse como o planejado -, por causa da esperança na construção concreta de um memorial sobre o bairro Curuzu, a minha avaliação sobre a intervenção e sobre os partícipes do projeto foi muito positiva quiçá mais importante do que a construção final da coletânea dos alunos. De fato, a minha pretensão foi a de que os alunos

compreendessem os temas abordados, de forma crítica, sobre a diáspora africana transatlântica e suas heranças e contribuições significativas como formadora do povo negro local e de seu território a partir da leitura e da produção de textos que construíssem e reconstruíssem os objetos do discurso. Relatos de alguns alunos do 6º. Ano do Ensino Fundamental – anos finais -, participantes do projeto, atestaram suas impressões positivas e transformadoras sobre o projeto de intervenção: “eu tenho orgulho de ser negra, de falar sobre o Ilê [Aiyê] e sobre o bairro [...]” – Aluno (A16), “No projeto vimos a importância do Curuzu e do Ilê Aiyê e também dos terreiros [...] da consciência negra, por isso o Curuzu é importante [...] / eu não sabia fazer um texto, aprendi com o professor [...]” - Aluno (A29), “aprendi que temos que valorizar a nossa cor da pele cada vez mais [...] aprendi com o projeto que une mais os alunos [...] devemos valorizar mais o lugar em que pisamos [...]” – Aluno (A22). A partir dessa ratificação dos alunos sobre uma sistematização da aprendizagem, pude entender que a avaliação foi válida. Segundo Luckesi,

A função da avaliação, sob a ótica operacional, é estar a serviço do sucesso de uma ação planejada e eficientemente construída. Para o gestor de uma ação, não interessa qualquer resultado, mas sim o mais satisfatório possível em conformidade com o planejado. (LUCKESI, 2011, p. 23).

Isso me deixou mais assentido, pois eu tinha que entender e ponderar sobre as variáveis possíveis e as prováveis, já que eu fazia parte de uma instituição de ensino pública, passível de intempéries e tinha alunos que não estavam acostumados ou estimulados a produzirem intensamente atividades.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Muito além da gramática**: por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola Editorial, 2007. 166 p.

_____. **Análise de textos**: fundamentos e práticas. São Paulo: Parábola Editorial, 2010. 222 p.

_____. **Textualidade**: noções básicas e implicações pedagógicas. 1ed. São Paulo: Parábola, 2017. 168 p.

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico**: o que é, como se faz. 55ed. São Paulo: Edições Loyola, 2013. 221 p.

BAHIA. CONDER. **Painel de Informações**: dados socioeconômicos do município de Salvador por bairros e prefeituras-bairro. 2016, Disponível em: <http://www.informs.conder.ba.gov.br/wp-content/uploads/2016/10/1_INFORMS_Painel_de_Informacoes_2016.pdf> Acesso em 27 abr. 2018.

BAKHTIN, Mikhail Mjkhailovitch. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BARBALATO, Beatrice. **O ethos e o tempo**. In: VASCONCELOS, Maria Celi Chaves; CORDEIRO, Verbena Maria Rocha; VICENTIN, Paula Perin. (Org). (Auto)biografia, literatura e história. 1. ed. Curitiba - PR: Parábola Editorial, 2014. p. 27-57.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade**: lembranças de velhos. 3ed. São Paulo: Cia das Letras, 1994.

_____. **Tempos vivos e tempos mortos**. Disponível em <<http://culturaecurriculo.fde.sp.gov.br/administracao/Anexos/Documentos/420091014164722Tempos%20vivos%20e%20tempos%20mortos.pdf>> Acesso em 27 abr. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação e do desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. 1998, Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>> acesso em 28 abr. 2018.

_____. Ministério da Educação. BNCC. 2017. Disponível em:

<<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>> Acesso em 15 abr. 2018.

_____. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE.2010, Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/552/cd_2010_agrn_if.pdf> acesso em 23 abr. 2018.

_____. Ministério da Saúde, Secretaria de Gestão do trabalho e da Educação na Saúde (Ver – SUS Brasil): cadernos de textos. Brasília: Ministério da Saúde, 2004. Disponível em <http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/CadernoVER_SUS.pdf> Acesso em 18 ago. 2018.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães; LIMA, Silvana Maria Carlixto de (Org.).

Referenciação: teoria e prática. São Paulo: Cortez, 2013. 256 p.

CHARAUDEAU, Patrick. **Linguagem e discurso:** modos de organização. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2010. 256 p.

COLÉGIO ESTADUAL TEREZA CONCEIÇÃO MENEZES. **Projeto Político Pedagógico.** Salvador, 2005. 25 p.

DALVI, Maria Amélia. **Literatura na escola:** Propostas didático-metodológicas. In: DALVI, Maria Amélia; RESENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita (Org.). *Leitura de literatura na escola.* São Paulo: Parábola, 2013. cap. 4, p. 67-97.

DEMO, Pedro. **Aprender a aprender:** neoliberal. V. 14, n. 22. P.25-53, 2013 Disponível em: <<http://revistas.fw.uri.br/index.php/revistadech/article/view/983/1432>> acesso em 25 abr. 2018.

DICIONÁRIO CRAVO ALBIN DA MÚSICA BRASILEIRA. **Bloco afro Ilê Aiyê.** Disponível em: <<http://dicionariompb.com.br/bloco-afro-ile-aiye/dados-artisticos>> Acesso em: 15 abr. 2018.

FÁVERO, Leonor Lopes; ANDRADE, Maria Lúcia C. V. O.; AQUINO, Zilda G.O. **Oralidade e escrita:** perspectivas para o ensino de língua materna. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002. 126 p.

FEITOSA, Maria Laurismar Paulino. **Memorial de família:** do mundo para a sala de aula, da sala de aula para o mundo. 2015. 133f. Dissertação (Mestrado em Letras - Proletras) – Universidade Federal da Bahia – UFBA, Salvador.

FONTANA, Maria Niura; PAVIANI, Neires Maria Soldatelli. **Oficinas pedagógicas:** relato de uma experiência. *Conjectura*, v.14, n. 2, maio/ago. 2009. Disponível em <<http://abenfisio.com.br/wp-content/uploads/2016/05/Oficinas-Pedag%C3%B3gicas.pdf>> Acesso em 18 ago. 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2004. 143 p.

_____. **Conscientização.** São Paulo, Cortez. Disponível em <<http://www.cortezeditora.com/newsite/primeiraspaginas/Conscientiza%C3%A7%C3%A3o.pdf>> Acesso em 15 abr. 2018.

FREITAS, Henrique. **O arco e a arkhé:** ensaios sobre literatura e cultura. Salvador: Ogum's Toques negros, 2016.

GOMES, Laurentino. **1822:** como um homem sábio, uma princesa triste e um escocês louco por dinheiro ajudaram D. Pedro a criar o Brasil, um país que tinha tudo para dar errado. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2010.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador:** saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

HALL, Stuart. **Identidade cultural e diáspora.** *Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional*, n.24, p.68-75, 1996.

ITAU SOCIAL. **Escrevendo o futuro:** Olimpíadas de Língua Portuguesa. Disponível em: <<https://www.escrevendoofuturo.org.br/>>. Acesso em: 17 abr. 2018.

KLEIMAN, Angela. **Preciso “ensinar” o letramento:** Não basta ensinar a ler e escrever? Disponível em: <<https://oportuguesdobrasil.files.wordpress.com/2015/02/kleiman-nc3a3o-basta-ensinar-a-ler-e-escrever.pdf>>. Acesso em: 04 abr. 2018.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Desvendando os segredos do texto.** 7ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever:** estratégias de produção textual. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2011. 220 p.

_____. **Ler e compreender:** os sentidos do texto. 3 ed. São Paulo: Contexto. 216 p.

LUBISCO, Nídia Maria Lienert; VIEIRA, Sônia Chagas. **Manual de estilo acadêmico**: trabalho de conclusão de curso, dissertações e teses. 5 ed. Salvador: EDUFBA, 2013. 145 p.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem**: componente do ato pedagógico. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2011. 448 p.

MACHADO, Vanda. **Prosa de nagô**: educando pela cultura. 2 ed. Salvador: EDUFBA, 2017. 191 p.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gênero e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. 296 p.

_____. **Da fala para a escrita**: atividade de retextualização. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2010. 133 p.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 7 ed. Revista e atualizada. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016. 244 p.

OLIVEIRA [et al]. **Tecendo linguagens**: língua portuguesa 6º. Ano. 4 ed. São Paulo: IBEP, 2015. 360 p.

PINHO, Osmundo Santos de Araujo. **O mundo negro de Salvador em transformação**: leitura de uma consciência afrodescendente em ação. 2010, Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0002-05912014000200269 Acesso> em 28 abr. 2018.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Memoriais autobiográficos: escritas de si como arte de reconhecimento. In: CORDEIRO, Verdana Maria Rocha; SOUZA, Elizeu Clementino de (Org.). **Memoriais, literatura e práticas culturais de leitura**. Salvador: EDUFBA, 2010. cap. 1, p. 19-42.

RAMOS, Jânia M. **O espaço da oralidade na sala de aula**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

RIBEIRO, Giselle Rodrigues. **Subalternidade em perspectiva teórica**: pela descolonização dos estudos. Salvador: EDUFBA, 2017. 161 p.

REVISTA RAÇA. **A história do Ilê Aiyê**. Disponível em: <<https://revistaraca.com.br/a-historia-do-ile-aiye/>> Acesso em: 20 abr. 2018.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos**: escola e inclusão social. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. 128 p.

_____ ; MOURA, Eduardo (Org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SALVADOR. **Leis Municipais**. Disponível em:

<<https://leismunicipais.com.br/a/ba/s/salvador/lei-ordinaria/2017/927/9278/lei-ordinaria-n-9278-2017-dispoe-sobre-a-delimitacao-e-denominacao-dos-bairros-do-municipio-de-salvador-capital-do-estado-da-bahia-na-forma-que-indica-e-da-outras-providencias>> Acesso em: 17 fev. 2018.

_____. **Leis Municipais**. Disponível em:

<<https://leismunicipais.com.br/a/ba/s/salvador/lei-ordinaria/1960/103/1038/lei-ordinaria-n-1038-1960-fixa-a-delimitacao-urbana-e-suburbana-dos-distritos-e-sub-distritos-do-municipio-do-salvador-divide-a-cidade-em-bairros-e-da-outras-providencias>> Acesso em: 17 fev. 2018.

SANTOS, Milton. **Território, territórios**: ensaios sobre ordenamento territorial. 3ed. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/milton-santos-13-livros-em-pdf-para-download/>> Acesso em: 20 abr. 2018.

SANTOS, José Henrique de Freitas. **Etnoescrituras**: O Hip Hop como oficina de leitura e escrita multimodais. Disponível em: <http://alb.org.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais17/txtcompletos/sem19/COLE_2643.pdf> Acesso em: 20 abr. 2018.

SCHAUN, Angela. **Educomunicação**: Ilê Aiyê e a visibilidade da cidade negra. Campo Grande – MS. Disponível em: <<http://www.usp.br/nce/wcp/arq/textos/57.pdf>> Acesso em: 20 mar. 2018.

SEVERINO. Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 24 ed. São Paulo: Cortez, 2016. 317 p.

SILVA, Ana Célia da. **A discriminação do negro no livro didático**. 2ed. Salvador: EDUFBA, 2004. 112 p.

_____. **Desconstruindo a discriminação do negro no livro didático**. 2ed. Salvador: EDUFBA, 2010. 101 p.

SODRÉ, Muniz. **Reinventando a educação**: diversidade, descolonização e redes. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. 329 p.

_____. **Pensar Nagô**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017. 238p.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6 ed. Porto Alegre: Penso, 1998. 194 p.

SOUZA, Ana Lúcia Silva. **Letramento de reexistência**: poesia, grafite, música, dança: Hip Hop. São Paulo: Parábola editorial, 2011. 171 p.

SOUZA, Flávia Silva da. **Identidades de bairro e manifestações culturais em áreas de urbanização popular de Salvador**: Estudo de caso no bairro do Curuzu. VII SEMOC. 2004. Salvador, UCSA. Disponível em:
<http://www.esplivre.ufba.br/artigos/FlaviaSouza_AnaisVIISEMOC_2004.pdf>
Acesso em 18 fev. 2018.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

THIOLLET, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 1998. 107 p. 108 p.

UFPR. Biblioteca Digital de Periódicos. SERPA, Angelo. **Experiência e vivência, percepção e cultura**: uma abordagem dialética das manifestações culturais em bairros populares de Salvador-Bahia. V.8. Disponível em:
<<https://revistas.ufpr.br/raega/article/view/3380>> Acesso em 18 fev. 2018.

WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença**: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p. 07-72.

APÊNDICE A – Modelo do Questionário Socioeconômico

Colégio Estadual Tereza Conceição
Menezes

Disciplina: Língua Portuguesa

Prof.: Edvaldo Pereira de Jesus

Aluno(a):

Série: _____ Turma: _____
Ano: _____

1. Sexo/Gênero?

() Masculino () Feminino

() Outro _____

2. Como você se considera?

() Branco(a)

() Preto(a)

() Indígena

() Pardo(a)

() Amarelo(a)

3. Em que ano você nasceu?

20_____

4. Quais desses utensílios existem em sua casa

() Geladeira

() TV

() Rádio

() Máquina de lavar

() Computador

5. Você mora numa casa

() Alugada

() Própria

() Financiada

6. Quantas pessoas moram com você na casa?

7. Quem é (ou) são responsáveis por você?

8. Qual é o grau de instrução das pessoas que são responsáveis por você?

() Nunca estudou

() Estudou até a 4ª. Série

() Estudou da 4ª. Série até a 8ª. Série

() estudou da 8ª. Série até o Ensino Médio incompleto

() Completou o Ensino Médio, porém não entrou na Faculdade

() Fez o 3º. Grau incompleto

() Terminou o 3º. Grau

9. Sua mãe, seu pai ou qualquer responsável por você lê?

() Sim

() Não

10. Se leem, qual o tipo de leitura?

() Jornal

() Internet/Redes sociais

() Revista

() Livro

() Outros _____

11. Além dos livros didáticos, existem outros livros em sua casa?

() Sim. Quantos? _____

() Não

12. Você trabalha?

() Sim () Não

13. Você já foi reprovado?

() Sim. Quantas vezes? _____

() Não

14. Qual desses eventos você já foi:

() Cinema () Teatro

() Show () estádio de futebol

() Outros

APÊNDICE B – Oficina 1 – atividades e textos para leitura

Texto 01.

De onde eram os africanos escravizados que vieram para o Brasil?

Muitos de nós desconhecemos por completas palavras como yorubá, jeje, fon, bantu – e sem saber somos herdeiros das culturas desses povos, que foram trazidos para o Brasil nos porões dos navios negreiros. Juntos e misturados, mal podia-se perceber quanta diversidade traziam consigo em suas línguas, costumes sociais, crenças. Alguns registros contam que, por volta de 1470, o comércio de escravos oriundos da África tinha se tornado o maior produto de exploração vindo do continente. Eram prisioneiros de guerra, indivíduos condenados por roubo, feitiçaria, adultério, ou simplesmente raptados em suas vilas, tirados violentamente de suas terras, incluindo mulheres e crianças. A escravidão obrigou filhos de vários confins da velha mamma África se misturarem forçosamente.

Tanto para os traficantes quanto para os senhores que compravam os escravos nas terras tupiniquins era melhor separar os negros de uma mesma tribo, a fim de evitar possíveis revoltas e tentativas de fuga. No entanto essa estratégia de separação de escravos de mesmas tribos não conseguiu evitar o inevitável. E foi assim que, ainda nos porões dos navios, se iniciou isso que o músico baiano Letieres Leite define como o “pacto da senzala” – o pacto cultural, musical, religioso, social que foi feito por um instinto de sobrevivência por negros de diferentes tribos para conviverem bem no Brasil, criando a partir dessa fusão os pilares de uma nova cultura pós-africana: a cultura brasileira.

E foi no Novo Mundo onde aconteceu não apenas a fusão de línguas, como de crenças e costumes. Somos herdeiros da diáspora!

Milhares de negros vindos de várias partes da África chegaram em portos brasileiros. O maior número desses escravos pertencia a grupos do tronco lingüístico banto da África Centro-Occidental, que inclui as regiões do Congo, Angola e Moçambique. Outros eram os yorubanos ou “sudaneses” (oeste-africanos), que se destacam como um dos grupos mais importantes, que, dos mercados de Salvador, se espalhou por todo o Recôncavo.

Dentre esses negros estavam os lorubás ou Nagôs e os Jejes (que inclui as etnias de Fon; Ashanti; Ewé; Fanti), os Mina e os Malês (que são povos do oeste africano muçulmano, na maior parte falantes da língua haúça), entre os quais também os Mandingas, Fulas, Tapas, Bornu e Gurunsi. Atualmente esses países são Togo, Gana, Nigéria, Costa do Marfim e Benim, onde está a “costa dos escravos”.

Os oeste-africanos constituíram a maior parte dos escravos levados para a Bahia.

Pertenciam a diversos grupos étnicos que o tráfico negreiro dividia. Durante o ciclo do ouro (no século XVIII) muitos sudaneses foram levados para Minas Gerais, onde também chegaram a predominar. No século XIX foram superados pelos escravos bantos da região de Angola, Congo ou Cabinda, Benguelas e Moçambique. Os bantos foram introduzidos em Pernambuco, de onde seguiram até Alagoas; no Rio de Janeiro, de onde se espalharam por Minas Gerais e São Paulo; e no Maranhão, atingindo daí o Pará. Ainda no Rio de Janeiro e em Santa Catarina foram introduzidos os camundás, camundongos e os quiçamãs.

Assim vinham:

- Nos séculos XVI e XVII dos portos de Senegal e Gâmbia, enviando escravos da região oeste-africana principalmente para Salvador e Recife.
- Nos século XVIII dos portos de Mina (Guiné), Uidá (Benin), Calabar (Nigéria), Cabinda (Angola) e Luanda (Angola), enviando escravos desembarcados em Salvador e Rio de Janeiro, de onde a maior parte ia para Minas Gerais.
- Nos séculos XIX dos portos de Mina, Uidá, Calabar, Cabinda e Luanda, desembarcando principalmente em Salvador e Rio de Janeiro, indo para as plantações de café no vale do Paraíba do Sul e cana-de-açúcar no norte fluminense.

Nós, os brasileiros, somos herdeiros de várias culturas africanas. E essas histórias deveriam estar nos livros de histórias de nossas escolas, para que pudéssemos conhecer melhor nossas próprias raízes.

Adaptado de <<https://terreirodegrios.wordpress.com/2016/09/01/de-onde-eram-os-africanos-escravizados-que-vieram-para-o-brasil/>> Acesso em 27 agosto 2018.

Texto 02.

Negro/Preto/Pardo

Pardo deriva de ‘pardus’, leopardo em latim. Significa mestiço, independentemente da cor e da aparência. Neste sentido, os primeiros pardos brasileiros nasceram por volta de 1510, filhos de índias com brancos portugueses.

Preto refere-se aos nativos da África sub-saariana de cor preta e aos seus descendentes nascidos na América que não se miscigenaram, os crioulos. Oficialmente, em 1549 chegaram os primeiros pretos ao Brasil.

Negro é uma palavra de origem portuguesa ou espanhola criada para referir-se aos escravos pretos e, no Brasil, também aos índios escravizados, os ‘negros da terra’, razão de ser um termo considerado ofensivo por muitas pessoas no Brasil, nos EUA e em outros países. Dela deriva a palavra ‘negreiro’ para identificar a pessoa que fazia

tráfico de negros, o navio que servia a esse tráfico ou o comandante desse navio negreiro.

Disponível em <<https://nacaomestica.org/blog4/?p=17752>> Acesso em 21 ago 2018.

O colorismo* ou a pigmentocracia é a discriminação pela cor da pele e é muito comum em países que sofreram a colonização europeia e em países pós-escravocratas. De uma maneira simplificada, o termo quer dizer que, quanto mais pigmentada uma pessoa, mais exclusão e discriminação essa pessoa irá sofrer.

*O termo colorismo foi usado pela primeira vez pela escritora Alice Walker no ensaio "If the Present Looks Like the Past, What Does the Future Look Like?", que foi publicado no livro "In Search of Our Mothers' Garden" em 1982.

Disponível em <<https://www.geledes.org.br/colorismo-o-que-e-como-funciona/>> Acesso em 21 ago 2018.

ne-gro |ê|

(latim niger, nigra, nigrum)

adjetivo

1. Que recebe a luz e não a reflete. = PRETO
2. Escuro.
3. Sombrio.
4. Trigueiro.
5. Triste.
6. Infeliz, mofino.
7. Fúnebre, tétrico.
8. Nefando.
9. Aflito, apoquentado.

"negro", in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2013, <https://www.priberam.pt/dlpo/negro> [consultado em 21-08-2018].

pre-to |ê|

adjetivo

1. Da cor do ébano. = NEGRO
2. [Brasil, Informal] Perigoso; arriscado.

"preto", in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2013, <https://www.priberam.pt/dlpo/preto> [consultado em 21-08-2018].

par-do

(latim pardus, -i, leopardo)

adjetivo

1. De cor pouco definida, entre o amarelado, o acastanhado e o acinzentado (ex.: gata parda; papel pardo).
2. De cor intermédia entre o preto e o branco acinzentado (ex.: céu pardo). = ESCURO
3. [Figurado] Que tem pouca dimensão, pouca intensidade ou pouca visibilidade (ex.: exibição parda; pardo desenvolvimento tecnológico; riso pardo). = DISCRETO

"pardo", in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2013, <https://www.priberam.pt/dlpo/pardo> [consultado em 21-08-2018].

Colégio Estadual Tereza Conceição Menezes

Disciplina: Língua Portuguesa

Prof.: Edvaldo Pereira de Jesus

Aluno(a):

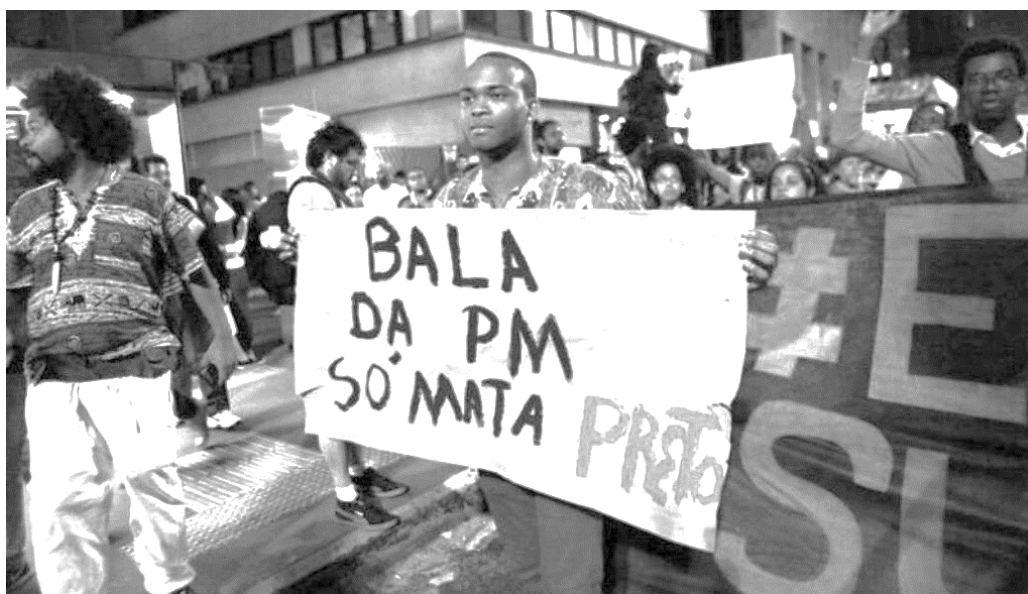
Série:

Turma:

Data: / /

Oficina 01 – Aula 02 - Conhecendo a si mesmo

Imagem



<https://www.causaoperaria.org.br/acervo/blog/2017/06/14/cada-100-mortos-71-sao-negros/#.W3le8s5KjiU>

1. Fale sobre a imagem

2. Preencha a tabela

A minha Raça/Etnia	
Vantagens	Desvantagens

Colégio Estadual Tereza Conceição Menezes

Disciplina: Língua Portuguesa

Prof.: Edvaldo Pereira de Jesus

Aluno(a):

Série:

Turma:

Data: / /

Oficina 01 – Aula 04 - Conhecendo a si mesmo

1. Eu acho que o(a)

Candomblé é...

Negro é...

Cabelo crespo é...

Pele negra é...

Música de origem africana é...

Religião é...

2. Eu tenho o/a

Cabelo...

Pele...

Olhos...

3. A maioria do(s) meu(s) colega(s) tem(têm)

Cabelo...

Pele...

Olhos...

4. Eu me vejo como...

5. Eu vejo meu colega como...

6. Em relação ao meu colega, eu sou...

7. Eu gosto de ser o que eu sou, porque...

8. Se eu tivesse que ser outra pessoa, seria..., porque...

1. Eu sou assim (desenhe ou represente com qualquer formato)

2. Eu gostaria de ser assim (desenhe ou represente com qualquer formato)

APÊNDICE C – Oficina 2 – Atividades

Colégio Estadual Tereza Conceição Menezes

Disciplina: Língua Portuguesa

Prof.: Edvaldo Pereira de Jesus

Aluno(a):

Série:

Turma:

Data: / /

Oficina 02 – Aula 01 - Conhecendo o outro e o lugar onde vive

Música: Marcas da Mãe África

Sobre igualdade racial

Compositor: Paulo Jorge

Estranho achar que isso é normal

A nossa luta ainda não acabou

O meu corpo tem

Não temos nada pra comemorar

As marcas da Mãe África

Racismo é forte contra a nossa cor

O meu corpo tem e o seu também

E o preconceito tenta imperar

As marcas da Mãe África

Resistente Ilê Aiyê, conscientização

Minha pele negra

Fortalece a raça e diz: não a
segregação (bis)

O meu cabelo duro

O meu jeito de cantar (bis)

Esse Brasil navio negreiro não vai me
calar

Meus olhos escuros

Abolição já tem mais de cem anos

Esse Brasil navio negreiro não vai me
parar

E o poeta ainda segue cantando

Disponível em <<http://www.elcabong.com.br/ile-aiye-mantem-vivas-tradicao-e-luta-com-novas-musicas/>> Acesso em 15 out
2108

Questões:

01. A partir das suas leituras anteriores sobre a temática da África, comente o texto

02. Qual é o posicionamento do autor quando diz: “O meu corpo tem/ As marcas da Mãe África [...]”?

03. Qual ou quais palavras e/ou expressão você considera significativa ou marcante no texto. Por quê?

04. Para o autor, qual é o papel do Ilê Aiyê?

05. No trecho “A nossa luta não acabou/Não temos nada pra comemorar [...]”, o autor constata o quê?

Texto 01.

Como surgiu o Ilê Aiyê?

O Ilê Aiyê surgiu com a liberdade carnavalesca aqui no bairro do Curuzu (Salvador, BA) e sempre reuniu grupos negros. Desde a minha época de estudante, nos meus 14 anos, já fazíamos passeios, festa junina, grupo de mocidade do carnaval... tudo isso acontecendo no terreiro e no barracão. Montávamos times de futebol e podíamos brincar com liberdade; de tarde a gente ia para a avenida, minha mãe nos levava no Tabão, no centro histórico do Pelourinho. Nessa época, começava a disputa carnavalesca e nós começamos a observar, depois de começarmos a ir sozinhos, que esses grandes blocos, os clubes que desfilavam, só tinham rainhas brancas nos principais blocos. Na época o negro só participava tocando percussão, pois a disputa era enorme para ver quem tinha a melhor bateria e para saber quem carregava alegoria. Se observarmos o visual, já havia influência do movimento negro Black Power em meados de 1970. Nós curtíamos aquela estética americana, os Panteras Negras, tanto que quando surgiu a ideia, nos demos conta de que dava pra fazer um bloco só de negrão. E assim formamos pela primeira vez um bloco afro. Conversei com a minha mãe, que achou legal a ideia, ela sentia a questão do socialismo muito forte. Então tocamos em frente - para você ter uma ideia, eu queria que o bloco se chamasse Poder Negro.

Adaptado de <<https://revistaraca.com.br/confira-a-entrevista-com-o-fundador-do-ile-aiye/>> Acesso em 14 nov 2018.

Texto 02.

Quando e como surgiu o bloco afro Ilê Aiyê?

O Ilê foi criado em 1974, por mim e pelo falecido Apolônio (de Jesus). Nós queríamos combater o racismo no carnaval, aqui do bairro da Liberdade (o maior bairro negro da cidade). Antes, o negro só saía no carnaval carregando alegoria e resolvemos criar um bloco em que só negros participassem. Foi uma época muito forte da ditadura no Brasil. Qualquer tipo de movimentação e você já era tachado como comunista. E não foi diferente com a gente: fomos perseguidos pela polícia. O pessoal achava que queríamos tomar o poder. Momentos difíceis. Muita gente não quis sair no bloco, as famílias não deixavam com receio. Só conseguimos sair com 100 pessoas no primeiro ano. Não tínhamos instrumentos, nada. Até o terceiro ano do bloco desfilamos vigiados pela polícia.

Como era a situação de ser acompanhado pela polícia? Já teve casos em que tinha mais polícia do que integrantes do bloco?

Aqueles caminhões, cheios de soldados virados de costas uns para os outros, já nos acompanharam, mas nunca teve mais polícia do que gente no bloco. No primeiro ano, o Ilê saiu com 100 pessoas. No segundo, botamos umas 400 e, a partir do terceiro ano, não saímos com menos de mil pessoas.

Adaptado de <https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/diversao-e-arte/2012/11/25/interna_diversao_arte,335671/vovo-do-ile-fala-ao-correio-sobre-resistencia-a-ditadura.shtml> Acesso em 14 nov 2018

Um espaço de barro batido cercado por mato, foi o lugar ideal que um grupo de amigos encontrou para realizar ensaios musicais. Nos anos 70, o bairro do Curuzu começou a ser asfaltado e esse espaço, que já atraía pessoas de outros bairros, recebeu borra de asfalto. Com o chão todo preto, os amigos apelidaram o lugar de Senzala do Barro Preto, que hoje é a Sede Oficial do Bloco Ilê Aiyê.

<https://www.ibahia.com/detalhe/noticia/na-ladeira-do-curuzu-muitas-historias-para-contar/> Acesso em 14 nov 2018

Texto 03.

VOVÔ DO ILÊ AIYÊ

Antonio Carlos dos Santos Vovô (Salvador, 1952) é presidente e fundador do Ilê Aiyê, uma lenda do Carnaval baiano e importante personalidade do movimento negro brasileiro. O apelido vem da infância, quando ia para a escola vestindo um terno maior que o seu tamanho, e, mais tarde, é oficialmente registrado como parte de seu nome.

No primeiro Carnaval do Ilê Aiyê, Vovô saiu tocando um timbal. Conhecia bem os tambores e seus poderes sagrados. Ogã (sacerdote) mais velho do terreiro Ilê Axé Jitolu, é lembrado por sua beleza e alegria, o mais belo dos belos da Liberdade. Seus irmãos, Dete Lima (Salvador, 1952), Vivaldo Benvindo (Salvador, 1954) e Hildelice dos Santos (Salvador, 1960), integram o bloco desde a fundação e ocupam lugar de destaque na organização. Seus filhos, sobrinhos, vizinhos, todos se juntaram ao Ilê, que irradia e se propaga em seu entorno.

Nos anos 1970, no auge da juventude, ele tinha um próspero emprego no polo petroquímico de Salvador, que resolveu abandonar assim que o bloco começou a ser maior que o esperado. Mãe Hilda o apoiou na decisão e o que ele pensou para o Carnaval deu sentido à vida de seus familiares, produziu orgulho em uma comunidade, propagou a beleza de um povo.

Adaptado de <http://www.itaucultural.org.br/ocupacao/ile-aiye/a-origem/?content_link=3> Acesso em 14 nov 2018

Texto 04.

CURUZU

A palavra CURUZU significa para FERNANDO:

"Curuzú" é a palavra "cruz" em guarani, porque não há duas consoantes juntas na mesma sílaba, nem colocando entre eles uma voz. Nem consoante no final da sílaba. As sílabas em Guarani são sempre a primeira consoante e vogal depois, nunca o inverso. Assim, a palavra "cruz" tem tudo fechado para o Guarani. A vogal "u" é imposta e, assim, gerando dois chegaram, nitidamente, a palavra "Curuzú". Isto não é "cross", mas cruz (símbolo cristão).

CURUZU

A palavra CURUZU significa para Claudio Cardoso: "Aquele que caça", "O Rei do Norte", "Voraz caçador de leões".

Adaptado de <<http://www.achando.info/curuzu>> Acesso em 14 nov 2018

Curuzu, rua considerada "bairro" por sua população e importância, situada entre a Liberdade e a Avenida General San Martin, surgiu da necessidade de moradia. No Curuzu não havia casas. As pessoas começaram a arrendar. Os donos do lugar eram os Martins Catharino.

O Curuzu nome que vem de um forte que foi tomado depois de muita resistência e heroísmo dos paraguaios contra as tropas do Brasil, Argentina e Uruguai que na época serviam como marionetes do poder imperial da Inglaterra. O Forte do Curuzu foi tomado na Guerra do Paraguai no dia 2 de setembro de 1866.

A resistência paraguaia é a mesma na Ladeira do Curuzu levada a cabo pela população local, em sua maioria afrodescendente. Lá estão os verdadeiros lutadores pela igualdade racial e igualdade de oportunidades.

Adaptado de <<http://liberdadesalvador.blogspot.com/2011/09/quando-comecou.html>> Acesso em 14 nov 2018

O Curuzu é uma rua do bairro da Liberdade, mas, como cresceu com autonomia e identidade, foi incluído na lista de bairros de Salvador, em novembro de 2017, por meio da Lei Municipal nº 9.278/2017, que reconheceu a existência de 163 novos bairros na capital.

De acordo com o último censo do IBGE, realizado em 2010, a população atual do Curuzu é de 16.681 pessoas, das quais 53,35% são mulheres e 46,65% são homens. A maioria dos moradores (72%) tem entre 15 e 64 anos e é de baixa renda.

O barro preto caracterizava o solo do lugar, que em sua origem era composto de roças de mato fechado.

Adaptado de <http://www.itaucultural.org.br/ocupacao/ile-aiye/quem-e-que-sobe-a-ladeira-do-curuzu/?content_link=2> Acesso em 14 nov 2018

Texto 05.

Moradores antigos

Aos 85 anos, dona Fionga (foto), como é conhecida desde que se entende por gente, na verdade é Alaide Lopes. A auxiliar de enfermagem aposentada, passa o tempo fazendo trabalhos artesanais, como quadros, panos de pratos e bonecas de pano.

Ativa e vaidosa, ela, que mora no Curuzu desde que nasceu, faz parte do grupo de idosos do Ilê, toda segunda-feira à noite, onde tem aulas de samba, brincadeiras, passeios e educação física. A senhora também arruma tempo e disposição para participar das aulas de capoeira para idosos no Grupo da Maior Idade do Curuzu (GMIC).

A maior lembrança que dona Fionga tem do lugar, é da época na qual a rua não era asfaltada e não passava carro. Ainda jovem, Fionga subia a ladeira do Curuzu com balde d'água na cabeça e garante que sente saudades daquele tempo. Hoje, a mulher de cabelos grisalhos só não gosta de uma coisa: os lavadores de carro. “Eles passam o dia todo lavando carro com o som nas alturas”, reclama.

Descendo a ladeira, encontramos Elza Portela (foto), 93 anos, sentada na varanda de casa com um vestido florido e com os cabelos grisalhos trançados. Dona Elza era vizinha de Mãe Hilda desde os 19 anos, quando foi morar no Curuzu. Ela conta que sente muitas saudades da amiga de adolescência e sente muito orgulho em ter visto o bairro se desenvolver. “Eu prefiro ver o Curuzu moderno como está hoje, com água e asfalto, antigamente eu tinha que subir a ladeira com um balde d'água na cabeça, até que meu marido comprou um jegue”

Adaptado de <<https://www.ibahia.com/detalhe/noticia/na-ladeira-do-curuzu-muitas-historias-para-contar/>> Acesso em 14 nov 2018

Texto 06.

Terreiro Vodum Zo

O Sacerdote do templo, o doté Amilton Costa (segundo o site ocandomble.com, Doté é um título dado aos sacerdotes cujo Vodun pertence à família de Hevioso e/ou que tenha iniciado pelo menos um filho para um Vodun desta família), que foi tombado pela Prefeitura Municipal de Salvador, conforme Lei 8.550, de 28 de janeiro de 2014, através do Decreto número 27.006, de 11 de janeiro de 2016. Uma das poucas da nação Jeje Savalu, que preserva os ritos originais e os dialetos falados pelos povos

Ewe-Fòn (que foram trazidos como cativos no século 19), nas expressões e cânticos da comunidade. Esses povos se instalaram em Salvador e regiões do Recôncavo baiano, com destaque para Cachoeira e vizinhança, além do Maranhão.

Adaptado de <<http://terreirovodunzo.wixsite.com/savalu>> Acesso em 14 nov 2018

No Savalu do nosso Hunkpame Savalu Vodun Zo Kwe, as Forças da Natureza têm suas principais representações nos Clãs e Famílias que se distribuem em grupos distintos, relacionados com dimensões do cosmo. Há os Voduns da Terra, conhecidos também como Ayi-voduns, e chefiados por Sapatá. Há os Voduns do Céu, encabeçados por Hevioso e Mawu-Lissa, conhecidos também como Ji-voduns. De modo geral as divindades adoradas no nosso templo se classificam segundo os seguintes clãs: I) Clã de Dan, ou das Serpentes, liderado por Dan Gbê ou Bessém e sua consorte Dan Frequém, compondo um divino casal de serpentes. II) Clã de Heviosô, ou dos Voduns Kavionos, (nossa herança dos nossos ancestrais de Kavi) que envolve as Famílias do Trovão e compreende todos os Ji-Voduns, Sò-voduns e Tò-voduns, num conjunto liderado pelo patrono Sobô (Sògbó). No complexo arranjo dessa teo-cosmologia, as famílias divinas se distribuem, pois, por diferentes linhagens. A dos Só-Voduns liga-se de forma direta ao fogo celeste (aos raios). A dos Tó-Voduns, domina as águas: pertencem a este horizonte os voduns Averequete (Aveklete), Aziri (Azili) Tolá, Aziri Kaiá, Naê Aziri e Aziri Tobôssi, entre outros. Entre os Só-Voduns o divino Adaen tem elevado posto. O Vodun Jó se vê assimilado ora a Sobô (de que Adaen é por vezes considerado um avatar), ora a Oyá. Esse vodun ligado com os ventos é considerado uma divindade mahi, ou jeje marrim.

Texto 07.

Mãe Hilda de Jitolu

Hilda Dias dos Santos nasceu no dia 06 de janeiro de 1923, na cidade de Salvador. Casou-se com o alfaiate e fiscal da Prefeitura, Valdemar Benvindo dos Santos, no dia 06 de setembro de 1950, tendo 5 filhos. O primeiro deles, Antônio Carlos dos Santos Vovô, Presidente fundador do Bloco Ilê Aiyê – o primeiro Bloco Afro do Brasil – é também Ogã de Obaluaê da Casa: o Ilê Axé Jitolu. A segunda filha Hildete Santos Lima – fundadora e Diretora do Ilê Aiyê – é também Ekédi de Oxum da Casa. O terceiro filho Vivaldo Benvindo dos Santos – fundador e Diretor do Ilê Aiyê – é também Ogã da Casa, confirmado, e filho de Logum Edé. A quarta filha foi Hildemária Georgina dos Santos, filha de Oxossi “In Memoriam” e a quinta é Hildelice Benta dos Santos – Diretora da Escola Mãe Hilda -, filha de Oxalá e recebeu o cargo de mãe de santo do Terreiro Ilê Axé Jitolu após o falecimento de Mãe Hilda.

O Pai de Santo da Iyalorixá Hilda Jitolu era da nação Gegê Mahin, chamava-se Cassiano Manoel Lima, sua Digna era do Gegê Mahin, cujo terreiro era localizado na Caixa D'água. A Iyalorixá Constância da Rocha Pires, Mãe Tança, filha de Nanã, cuja

Digina era Ajauci, continuou os trabalhos das obrigações de Hilda Jitolu. O nome Jitolu foi dado a Mãe Hilda no dia 24 de dezembro de 1942.

O Terreiro Ilê Axé Jitolu foi fundado no dia 06 de janeiro de 1952. A primeira Festa do Ano é de Oxalá, realizada sempre no mês de janeiro. Em seguida vem a festa para Obaluaê, realizada no dia 16 de agosto. Depois, no mês de setembro, acontece a Festa do Caboclo Tupyassu

A ação social da Iyalorixá Mãe Hilda Jitolu se desenvolve em vários domínios de produção político-cultural. Foi, e é decisiva, a sua contribuição para a linha filosófica de trabalho do Ilê Aiyê. Nacionalmente, Mãe Hilda, criou uma Escola de Alfabetização, em 1988, que leva seu nome, abrindo as portas do Terreiro para que os filhos das filhas de Santo e os da comunidade, pudessem estudar e assim, terem um rumo na vida, ela também incentivou a criação do Memorial Zumbi dos Palmares, em Alagoas. E, a partir de 1995, o Projeto de Extensão Pedagógica do Ilê Aiyê começa a atuar além das instâncias educativas do Bloco – nas escolas públicas do bairro da Liberdade – sempre a partir dos ensinamentos de Mãe Hilda: preservar e expandir os valores da cultura africana no Brasil.

No dia 19 de setembro de 2009, Mãe Hilda faleceu aos 86 anos, por problemas cardíacos. A líder espiritual foi sepultada em ritual próprio do candomblé no Cemitério Jardim da Saudade. Filhos-de-santo ligados ao terreiro Ilê Axé Jitolu permaneceram em vigília durante a noite, velando o seu corpo e, no dia seguinte, se reuniram em torno do caixão para entoar os cânticos e dar início ao cortejo fúnebre. Mãe Hilda foi sepultada na presença de inúmeras pessoas, todas vestidas de branco.

Adaptado de <<http://www.ileaiyeoficial.com/mae-hilda-jitolu/>> Acesso em 14 nov 2018

Texto 08.

Casa de Maria Felipa

HISTÓRICO DA CASA DE MARIA FELIPA DE OLIVEIRA

O Centro de Visitação, Estudos, Pesquisas e Empreendimentos Étnico-Culturais – Casa de Maria Felipa é uma Empresa Familiar, um dos atrativos do Projeto Curuzu Corredor Cultural da Liberdade, localizada na Rua Curuzu, 197, Salvador, Bahia. A Casa de Maria Felipa foi fundada em 20 de fevereiro de 2004 e inaugurada em 17 de dezembro de 2005 e tem como um dos principais objetivos resgatar a memória da heroína negra Maria Felipa de Oliveira. Nesta casa está sendo implantada uma exposição com o material pesquisado sobre Maria Felipa e outras personalidades afrodescendentes que contribuíram para progresso da humanidade.

Adaptado de <<https://casademariafelipacuruzu.wordpress.com/a-casa-de-maria-felipa/>> Acesso em 14 nov 2018

Texto 09.

Deusa do Ébano

Há anos atrás, quando do surgimento do Ilê Aiyê, não havia nenhum registro de que uma mulher negra tivesse ousado concorrer em uma competição de beleza. Apesar da população brasileira ser majoritariamente mestiça (este é um fato histórico irreversível), o Brasil sempre exportou um biotipo de mulheres nos concursos de beleza que nunca correspondeu à realidade étnica nacional. Excetuando os concursos de “mulatas” e os “oba-obas” dos “ziriguiduns”, que não passaram pela questão da consciência de negritude, e nem mesmo da valorização da mulher. Em se tratando de Salvador, Bahia, a questão se agrava muito mais. É só com o surgimento do Ilê que vem à tona a discussão acerca “de ser negro”, da negritude, do padrão de beleza diferente – mas não inferior – dos cabelos, da pele, das indumentárias, da história.

Quem somos, de onde viemos, de África, dos reinos e das culturas africanas, de reis e rainhas africanas. O Ilê “botou a boca no mundo”. Cantando, contando e recontando essas histórias através das letras das músicas que, além de elevarem a estima da população negra baiana, “ajudou a Bahia a se enxergar como uma nação negro-mestiça”.

Um dos maiores objetivos da Associação Cultural Ilê Aiyê é sedimentar a auto-estima na comunidade negro-mestiça de Salvador e propagar a cultura afro-baiana para os mais diversos pontos do mundo. Na “Noite da Beleza Negra”, o Ilê faz isso com o foco direcionado para a mulher negra. Mas a estética que rege a noite é ampliada. São analisados os trançados dos cabelos, as estamparias do tecido, a graça da dança, mas, sobretudo, a candidata deve ter consciência da sua negritude e ser atuante na comunidade para tornar-se vencedora da Noite da Beleza Negra. Por isso, quando o Ilê Aiyê realiza esta Festa está fortalecendo a cultura baiana através da afirmação da consciência negra e da manutenção das nossas raízes. Na "Noite da Beleza Negra", também prestigiada pelo povo e pela intelectualidade nacional e local, ocorre sempre 15 dias antes do sábado de Carnaval.

Adaptado de <http://www.carnaxe.com.br/temas/ile/beleza_negra.htm> Acesso em 14 nov 2018

ANO	RAINHA	TEMA
1975	=====	ILÊ AIYÊ
1976	MIRINHA	WATUTSI
1977	PATRÍCIA	ALTO – VOLTA
1978	RITA	CONGO – ZAIRE
1979	SANDRA	RWANDA
1980	AUXILIADORA	CAMERUN

1981	PENINHA	ZIMBABWE
1982	ITAGUARACIRA	MALI – DOGONS
1983	AIDA	GHANA – ASHANTI
1984	AIDIL	ANGOLA
1985	ROSIMEIRE	DAOMÉ
1986	TELMA	CONGO – BRAZZAVILLE
1987	MIRINHA	NIGÉRIA
1988	EUNICE	SENEGAL
1989	HEIDE	PALMARES
1990	FLORISNALDA	COSTA DO MARFIM
1991	ROVANIA	REVOLTA DOS BÚZIOS
1992	REGINA	AZÂNIA
1993	RAIMUNDA	AMÉRICA NEGRA – O SONHO AFRICANO
1994	CÁTIA	UMA NAÇÃO AFRICANA CHAMADA BAHIA
1995	ROSE NEGRA	ORGANIZAÇÕES DE RESISTÊNCIA
1996	SORAYA	CIVILIZAÇÃO BANTU
1997	MÔNICA FERREIRA	PÉROLAS NEGRAS DO SABER
1998	GERUSA MENEZES	GUINE CONAKRY
1999	SUELY CONCEIÇÃO AFRICANAS	A FORÇA DAS RAÍZES
2000	NATALICE SANTANA	TERRA DE QUILOMBO
2001	PRISCILA SANTOS DA SILVA MUNDO	ÁFRICA VENTRE FÉRTIL DO
2002	TAIS CARVALHO SACRAMENTO	MALÊS – A REVOLUÇÃO
2003	LUCINETE CALMON DE ARAUJO MARANHÃO	A ROTA DOS TAMBORES NO
2004	TALITA BEZERRA DE AMORIM FÉ	MÃE HILDA JITOLU – GUARDIÃ DA
2005	IVANA GOMES AMORIM	MOÇAMBIQUE – VUTLARI
2006	KATIA ALVES DE JESUS	O NEGRO E O PODER
2007	FERNANDA R. DO NASCIMENTO	ABDJAN,ABUJA,HARARE E

DAKAR Há! Salvador, Se Você Fosse Assim

2008 ADRIANA SANTOS SILVA Império Meroe	CANDACES – Rainhas do
2009 EDILENE ALVES DOS SANTOS Equador	ESMERALDAS – Pérola Negra do
2010 GISELE DA SILVA SANTOS NAÇÃO AFRICANA	PERNAMBUCO UMA
2011 LUCIMAR CERQUEIRA SOUSA DE RESISTÊNCIA NEGRA	MINAS GERAIS SÍMBOLO
2012 EDJANE NASCIMENTO DOS SANTOS TAMBÉM TEM!	NEGROS DO SUL, LÁ
2013 DAIANA DOS SANTOS RIBEIRO HERANÇA PRÉ COLONIAL À GERAÇÃO ATUAL	GUINÉ EQUATORIAL: DA
2014 CYNTHIA PAIXÃO DE JESUS “AH, SE NÃO FOSSE O ILÊ AIYÊ”	DO ILÊ AXÉ JITOLU PARA MUNDO –
2015 ALEXANDRA AMORIM OS AFRODESCENDENTES	DIÁSPORA AFRICANA – JAMAICA –
2016 LARISSA OLIVEIRA AFRODESCENDENTE – CARA PRETA	O RECÔNCAVO É
2017 GISELE SOARES INFLUENCIA DO GEGÊ PARA OS AFRODESCENDENTES	OS POVOS EWE FON – A
2018 JESSICA NASCIMENTO CENTENÁRIO DO SEU MADIBA	MANDELA. A AZÂNIA CELEBRA O

Adaptado de <<http://www.ileaiyeoficial.com/bio/deusas-do-ebano/>> Acesso em 14 nov 2018.

APÊNDICE E – Modelo de TCLE pedido pela Plataforma Brasil para aprovação do projeto



Universidade Federal da Bahia
 Instituto de Letras
 Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS
 Barão de Jeremoabo, 147, Campus Universitário
 Ondina, Salvador, Bahia. CEP: 40170-290



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Estamos solicitando ao(à) Senhor(a) a autorização para que o menor pelo qual o(a) senhor(a) é responsável, estudante do 6º. Ano do Ensino Fundamental – Anos Finais – do Colégio Estadual Tereza Conceição Menezes, participe da pesquisa intitulada “**QUE BAIRRO É ESSE? EU QUERO SABER! - MEMORIAL DO CURUZU COMO PRODUÇÃO DISCENTE**” desenvolvida pelo docente-pesquisador, Edvaldo Pereira de Jesus, aluno do Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal da Bahia (Profletras). O objetivo central do estudo é promover uma aprendizagem emancipatória ao proporcionar para o(a) seu dependente discussões e escritas sobre concepções de identidade a partir do reconhecimento da comunidade onde esse(a)s menores vivem. Isso deve acontecer a partir da construção de um memorial sobre esse lugar.

O referido projeto de pesquisa tem como método um estudo qualitativo e é de cunho etnográfico, e também se caracteriza como uma pesquisa-ação participação em que o docente-pesquisador mediará as ações com o(a)s aluno(a)s e, ao mesmo tempo, autoanalisar-se-á sobre sua práxis pedagógica. As ações didático-pedagógicas serão desenvolvidas através de oficinas, cujo propósito é de instrumentalizá-lo(a)s sobre a importância de ler e escrever como prática social situada e real a partir de análise e produção de textos que confirmem o seu lugar de fala em relação à sua comunidade. O benefício direto dessa pesquisa está relacionado à participação do(a) menor, pela qual o(a) Sr(a) é responsável, na construção conjunta de um material de valor histórico, cultural e social que ajudará na compreensão dele(a)s sobre seu território, como também indiretamente lhe proporcionará um cabedal de conhecimentos específicos: linguístico, interacional, textual e enciclopédico importantes na formação dele(a)s.

A presente pesquisa pode apresentar o risco mínimo de possível constrangimento ou desconforto para o(a) menor em caso de resposta a questionários pessoais (por provável agravo direto e/ou indireto que aflija questões próprias morais, psicológicas, emocionais ou outras), como também de provável acanhamento e/ou embaraço desse(a) menor, por que o(a) Sr(a) é responsável, na realização de alguma atividade proposta no projeto (participação em entrevistas com pessoas locais, por exemplo). Portanto, se houver algum dano, comprovadamente decorrente da presente pesquisa, o menor terá direito à reparação, como dispõe as Resoluções nº 466/12 e 510/16, do Conselho Nacional de Saúde (CNS). Dessa forma, caso haja algum risco nesse sentido, o(a) menor será encaminhado(a) à Coordenação Pedagógica da escola se, por ventura, sentir-se desconfortável em qualquer situação.

Para participar deste estudo, o(a) menor não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. No entanto, caso ele(a) tenha qualquer gasto será ressarcido(a) pelo pesquisador, como, por exemplo, gastos com deslocamento para outras partes mais distante da comunidade escolar.

O(A) menor, pelo qual o(a) Sr(a) é responsável, terá o esclarecimento sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará em qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido pelo(a) Colégio Estadual Tereza Conceição Menezes. Caso o (a) Sr(a) tenha alguma dúvida ou necessite de qualquer esclarecimento ou ainda deseje retirar-se da pesquisa, por favor, entre em contato com o pesquisador abaixo a qualquer tempo, Edvaldo Pereira de Jesus, residente na R. D. João VI, 275 - Brotas, Salvador - BA, no tel.: (71) 988629244. Também em caso de dúvida, o(a) senhor(a) poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Escola de Enfermagem da Universidade Federal da Bahia - UFBA - localizado na R. Augusto Viana, s/n, 4º. Andar, sala 432-437, Canela, Salvador, Bahia – CEP: 40110-060, Tel.: 71-3283-7615, e-mail: cepee.ufba@ufba.br. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada aos quais todos os participantes terão acesso. O nome do(a) menor ou o material que indique a participação dele(a) não será liberado sem a sua permissão. O(a) menor não será identificado(a) em nenhuma publicação em que possa resultar a pesquisa, isso porque todos os dados ficarão em posse do pesquisador em arquivos pessoais devidamente protegidos.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, rubricadas em todas as suas páginas, as quais serão assinadas, ao seu término, pelo(a) Sr(a) ou por seu representante legal, assim como pelo pesquisador responsável. Uma das vias deste termo será arquivada, pelo pesquisador responsável, no arquivo pessoal e a outra será fornecida ao(a) Sr.(a). Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável, em seu computador pessoal, por um período de cinco (5) anos, e

após esse tempo serão destruídos. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Assinatura do (a) participante

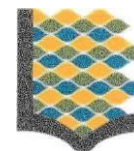
Assinatura do (a) pesquisador (a)

Salvador, de de .

APÊNDICE F – Modelo de Termos de Assentimento pedido pela Plataforma Brasil para aprovação do projeto



Universidade Federal da Bahia
 Instituto de Letras
 Mestrado Profissional em Letras PROFLETRAS
 Barão de Jeremoabo, 147, Campus
 Universitário
 Ondina, Salvador, Bahia. CEP: 401 70-290



TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado para participar da pesquisa "QUE BAIRRO É ESSE? EU QUERO SABER! - MEMORIAL DO CURUZU COMO PRODUÇÃO DISCENTE". Seus pais permitiram que você participe deste projeto cujo objetivo é a construção de um memorial do bairro do Curuzu produzido por você e outros alunos da turma da qual você faz parte (com idades entre 11 e 16 anos).

A pesquisa será feita no Colégio Estadual Tereza Conceição Menezes, localizado na R. do Curuzu S/N — Bairro, Curuzu e no próprio bairro, onde os alunos e alunas participarão de oficinas didáticas através de estratégias que trabalhem a temática da desconstrução de ideologias preconceituosas contra o negro na sociedade para desenvolver o projeto. Para isso, serão utilizados, de maneira segura, materiais como: textos (digitados e manuscritos), imagens (fotos, desenhos, emojis etc), áudios (músicas, narrações, músicas etc), audiovisual (filmes e vídeos). Portanto, os riscos que podem demandar neste projeto é mínimo por possível constrangimento ou desconforto seu(a) em caso de resposta a questionários pessoais (por provável agravo direto ou indireto que aflija questões próprias morais, psicológicas, emocionais ou outras), como também de provável acanhamento ou embaraço seu(a) na realização de alguma atividade proposta no projeto (participação em entrevistas com pessoas locais, por exemplo). Portanto, se houver algum dano, comprovadamente decorrente da presente pesquisa, você terá direito à reparação, como dispõe as Resoluções nº 466/2012 e 510/16, do Conselho Nacional de Saúde (CNS). Mesmo assim, o projeto propõe benefício direto, já que a pesquisa está relacionada à sua participação na construção conjunta de um material de valor histórico, cultural e social que ajudará na sua compreensão sobre seu território, como também indiretamente lhe proporcionará um cabedal de conhecimentos específicos: linguístico, interacional, textual e enciclopédico importantes na formação do(a) Sr(a) como aluno(a).

Caso aconteça algo errado, você pode nos procurar pelos telefones (71) 988629244/(71) 981864450 do pesquisador, Edvaldo Pereira de Jesus. Você não precisa participar da pesquisa se não quiser, é um direito seu e não terá nenhum problema se desistir.

Os resultados da pesquisa vão ser publicados, mas sem identificar os participantes e quando a terminarmos, os resultados desse trabalho estarão à sua disposição quando finalizada, aos quais todos os participantes terão acesso. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. Você não será identificado(a) em

nenhuma publicação em que possa resultar o projeto, isso porque todos os dados ficarão em posse do pesquisador em arquivos pessoais devidamente protegidos.

Para qualquer esclarecimento no decorrer da sua participação, estarei disponível através dos telefones: (71) 988629244/(71) 981864450. Você também poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Escola de Enfermagem da Universidade Federal da Bahia – UFBA. O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) busca defender os interesses dos participantes de pesquisa. O CEP é responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos. o Comitê de Ética em Pesquisa da Escola de Enfermagem da Universidade Federal da Bahia – UFBA - localizado na R. Augusto Viana, s/n, 4º. Andar, sala 432-437, Canela, Salvador, Bahia – CEP: 40110-060, Tel.: 71-3283-7615, e-mail: cepee.ufba@ufba.br.

Eu aceito participar da pesquisa **"QUE BAIRRO É ESSE? EU QUERO SABER! - MEMORIAL DO CURUZU COMO PRODUÇÃO DISCENTE"**

Entendi as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer. Entendi que posso dizer "sim" e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer "não" e desistir e que ninguém vai ficar furioso. Os pesquisadores tiraram minhas dúvidas e conversaram com os meus responsáveis.

Recebi uma cópia deste termo de assentimento e li e concordo em participar da pesquisa.

Salvador, 08 de novembro de 2018.

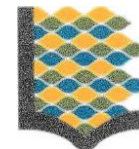
Assinatura do(a) menor

Assinatura do(a) pesquisador(a)

APÊNDICE G – Carta de apresentação do projeto de pesquisa na Instituição Coparticipante (modelo Plataforma Brasil)



Universidade Federal da Bahia
Instituto de Letras
Mestrado Profissional em Letras
PROFLETRAS



Barão de Jeremoabo, 147, Campus
Universitário

Ondina, Salvador, Bahia. CEP: 401 70-290

CARTA DE APRESENTAÇÃO DE PROJETO DE INTERVENÇÃO E TERMO DE AUTORIZAÇÃO

Ao professor,

Jairo Dias da Costa

Gestor do Colégio Estadual Tereza Conceição Menezes

Rua do Curuzu S/N - Salvador - BA CEP: 40365-000

Assunto: Apresentação de Projeto de Pesquisa e solicitação de autorização.

Prezado Gestor,

Venho através desta, apresentar o Projeto de Intervenção "**QUE BAIRRO É ESSE? EU QUERO SABER! - MEMORIAL DO CURUZU COMO PRODUÇÃO DISCENTE**", solicitar autorização para o desenvolvimento do referido projeto nesta Unidade Escolar.

O projeto tem como objetivo a construção de um Memorial do bairro do Curuzu, escrito pelos estudantes de uma turma do 6o. Ano do Ensino Fundamental — Anos Finais. Essa coletânea envolverá textos produzido pelos alunos a partir de pesquisa e/ou entrevista de moradores, de representantes de instituições e de logradouros

locais que ajudarão os alunos a entenderem melhor a posição histórica, econômica, social e cultural do negro nesse território.

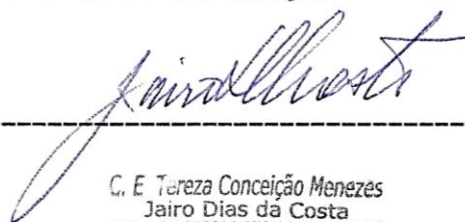
O memorial será um produto de culminância de propostas de estudos a partir de temáticas que abordem a desconstrução da imagem do negro na sociedade. As ações didático-pedagógicas serão a partir de sequência de aulas que envolvem oficinas didáticas. Com isso, espera-se contribuir para a promoção da leitura e da escrita, envolvendo os alunos em diferentes eventos de letramento, sobretudo, visando desenvolver competências textuais e discursivas nos estudantes, necessárias para a utilização nas práticas sociais.

Para tanto, utilizarei textos escritos pelos estudantes nesta unidade de ensino produzidos durante as oficinas e serão de caráter avaliativo, e eles terão o propósito de mostrar a compreensão das características étnicas, sociais, históricas, culturais e econômicas do território no qual o(a) aluno(a) vive.

O projeto será orientado pela Prof. Dr. José Henrique de Freitas Santos e terá o aval através da avaliação da banca de Qualificação do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), sob a responsabilidade da Universidade Federal da Bahia - UFBA.

Dessa maneira, se estiver de acordo com o projeto, solicito que assine o termo de autorização.

Salvador, 08 de NOVEMBRO de 2018.

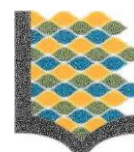


C. E. Tereza Conceição Menezes
Jairo Dias da Costa
Diretor - Aut. NRE 26 515/2016 Cad. 11233946-6
n.º. 549/2016 D. O. 30/01/2016

APÊNDICE H – Autorização da Instituição coparticipante (modelo Plataforma Brasil)



Universidade Federal da Bahia
 Instituto de Letras
 Mestrado Profissional em Letras -
 PROFLETRAS



Barão de Jeremoabo, 147, Campus Universitário
 Ondina, Salvador, Bahia. CEP: 40170-290

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO COPARTICIPANTE

Eu, Jairo Dias da costa, responsável pela Gestão da Unidade Escolar Colégio Estadual Tereza Conceição Menezes, estou ciente e autorizo o pesquisador Edvaldo Pereira De Jesus a desenvolver nesta instituição o projeto de pesquisa intitulado **"QUE BAIRRO É ESSE? EU QUERO SABER! .MEMORIAL DO CURUZU coM0 PRODUÇÃO DISCENTE"**. Declaro conhecer as Normas e Resoluções que norteiam a prática de pesquisa envolvendo seres humanos, em especial as Resoluções CNS 466/12 e 510/16, de estar ciente da corresponsabilidade como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa, do compromisso de garantir a segurança e o bem-estar dos Participantes da pesquisa aqui recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Salvador, 08 de novembro de 2018.

C. E. Tereza Conceição Menezes
 Jairo Dias da Costa
 Diretor - Aut. NRE 26 515/2016 Cad. 11233946-6
 port. 549/2016 D. O. 30/01/2016

ANEXO A – Modelo de Ofício expedido pela Escola para visita dos alunos à instituição Ilê Aiyê




SECRETARIA DA EDUCAÇÃO
Diretoria Regional da Educação 1/ A
Colégio Estadual Tereza Conceição Menezes
 Rua do Curuzu, S/ N – Liberdade – CEP 40.365-230
 Cód. 4820 – Ato Criação 24076-A – D. O. 22/ 06/ 74 – Port. 1217 – D.O. 07 e 08/ 02/ 04
 Tel.: (71) 3256-1017

Ao(A) Sr.(a) Diretor(a) desta Instituição

Prezado(a) Senhor(a)

Esta Unidade Estadual de Ensino, durante a III Unidade, está trabalhando um Projeto com o tema: **Curuzu: o que tem esse território que pode melhorar a Educação do século XXI**. Instigamos os alunos a realizar um trabalho de conhecimento e reconhecimento do bairro onde moram como um todo. Para a realização desse trabalho é necessário que os mesmo pesquisem e levantem dados juntos com a comunidade. Nossa fonte de pesquisa é essa comunidade, portanto solicito de V.S^a que nos ajude neste projeto atendendo aos nossos alunos em busca de informações. Desde já agradecemos a colaboração.

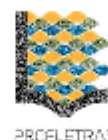
Salvador, 02 de outubro de 2018

Tereza Conceição Menezes
 Tereza Conceição Menezes
 Miralães Teixeira Lopes Teles
 Vice-Diretor Adj. 1º de Ensino
 Port. 549/2016 D. O. 36/017

ANEXO B – Termo de Autorização da Instituição Proponente (Modelo Plataforma Brasil)



Universidade Federal da Bahia
 Instituto de Letras
 Mestrado Profissional em Letras –
 PROFLETRAS
 Bzão de Jeremoabo, 147, Campus
 Universitário
 Ondina, Salvador, Bahia. CEP: 40170-230



TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL DA INSTITUIÇÃO PROPONENTE

Eu, Fernanda Almeida Vita, matrícula 2419732, Vice-Diretor(a) do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia, estou ciente e autorizo o pesquisador Edvaldo Pereira de Jesus a desenvolver nesta instituição o projeto de pesquisa intitulado **“QUE BAIRRO É ESSE? EU QUERO SABER! - MEMORIAL DO CURUZU COMO PRODUÇÃO DISCENTE”**, o qual será executado em consonância com as Normas e Resoluções que norteiam a pesquisa envolvendo seres humanos, em especial a Resolução CNS 466/12. Declaro estar ciente de que a instituição proponente é corresponsável pela atividade de pesquisa proposta e executada pelos seus pesquisadores e dispõe da infraestrutura necessária para garantir o resguardo e bem-estar dos Participantes da pesquisa.

Salvador, 06 de novembro de 2018

Fernanda Almeida Vita

Fernanda Almeida Vita
 Vice-Diretora do Instituto de Letras da UFBA

ANEXO C - Modelo do Parecer Consubstanciado emitido pela Plataforma Brasil**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

Título da Pesquisa: QUE BAIRRO É ESSE? EU QUERO SABER! - MEMORIAL DO CURUZU COMO PRODUÇÃO DISCENTE

Pesquisador: Edvaldo Pereira de Jesus

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 03948918.4.0000.5531

Instituição Proponente: Instituto de Letras

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.099.966

Apresentação do Projeto:

Projeto de pesquisa de Mestrado Profissional em Letras, vinculados à UFBA, cuja proposta é investigar: **Que bairro é esse? Eu quero saber!** - Memorial do Curuzu como produção discente.

Objetivo da Pesquisa:

A análise e instrumentalização da leitura e da produção de textos de estudantes de uma turma do 6º ano do Ensino Fundamental – Anos Finais -, oriundos de uma escola do bairro Curuzu, em Salvador/Ba.

Produzir um memorial de formação do pesquisador-docente e também, como mediação interventiva didático-pedagógica do pesquisador-docente sobre uma turma de alunos do 6º. Ano do Ensino Fundamental – Anos Finais – de uma escola estadual do bairro Curuzu em Salvador/Ba, instrumentalizar esses alunos a partir de um repertório epistemológico-negro proposto nas Leis 10.639/03 e 11.645/08 através do ensino de leitura e produção de texto para que eles reconheçam o seu território como formador de identidades e ressignifiquem suas produções escritas a partir da construção de um memorial do seu bairro observando o funcionamento da língua como sentido.

Objetivos Específicos

Conhecer elementos da história da África e de suas contribuições para o Brasil e o mundo;

Ler, ouvir e assistir a recursos que tragam temas que abordem a temática negro africana;

Analisar as características culturais, históricas, etnicorraciais, físicas próprias a partir da análise da formação negro-africana diaspórica;

Ler e produzir textos de variados gêneros e discuti-los criticamente à sombra da temática negro-africana; Preparar e produzir entrevistas;

Pesquisar temas e assuntos que contemplem o contexto do bairro Curuzu;

Produzir cartazes, painéis e outros sobre o bairro Curuzu;

Reescrever textos;

Compreender o processo de referenciação

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos, Providências e Cautelas

A presente pesquisa pode apresentar o risco mínimo de possível constrangimento ou desconforto do(a) aluno(a) em caso de resposta a questionários pessoais (por provável agravo direto e/ou indireto que aflija questões próprias morais, psicológicas, emocionais ou outras dos participantes do projeto), como também de provável acanhamento e/ou embaraço do(a) aluno(a) na realização de alguma atividade proposta no projeto (participação em entrevistas com pessoas locais, por exemplo). Dessa forma, todo o risco será mensurado para que o(a) estudante sinta-se seguro em participar das atividades (acompanhamento do professor, por exemplo).

Portanto, se houver algum dano, comprovadamente decorrente da presente pesquisa, o aluno(a) terá direito à reparação, como dispõe a Resolução nº 466/2012, do Conselho Nacional de Saúde (CNS). Dessa forma, caso haja algum risco nesse sentido, o(a) aluno(a) será encaminhado à coordenação pedagógica e/ou administrativa da escola as quais darão apoio se, por ventura, sentir-se desconfortável em qualquer situação.

Benefícios

O benefício direto dessa pesquisa está relacionado à participação do(a)aluno(a)s na construção conjunta de um material de valor histórico, cultural e social – um Memorial do bairro Curuzu - que ajudará na compreensão dele(a)s e outros moradores da comunidade sobre a importância do seu território, como também indiretamente lhes proporcionará um cabedal de: linguístico, interracial, textual e enciclopédico essenciais na formação de futuros aluno(a)s críticos.

O(a)s Aluno(a)s - de uma turma do 6º. Ano do Ensino Fundamental – Anos Finais – do Colégio Estadual Tereza Conceição Menezes - que participarão do projeto de pesquisa serão avisado(a)s das particularidades desse trabalho em tempo hábil de execução (na unidade final do ano letivo de 2018): do que se tratará o projeto, a importância da participação dele(a)s na pesquisa, a data de início e de término da pesquisa, o que ele(a)s produzirão, que ações e/ou estratégias didático-pedagógicas o pesquisador usará, que riscos e benefícios ele(a)s podem encontrar, dentre outros. Todos esses elementos serão apresentados aos aluno(o)s nas dependências da escola nas quais são ministradas as aulas para esse(a)s aluno(a)s: a própria sala de aula e/ou a sala de recursos tecnológicos da escola (sala de audiovisual). Todo(a)s o(a)s participantes serão informados de que há documentos os quais ele(a)s precisam ratificar a presença dele(a)s no projeto (TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e/ou Termo de Assentimento Livre e Esclarecido) de forma ética e que darão mais legitimidade ao trabalho. Essa abordagem será esclarecida aos aluno(a)s a fim de informá-los sobre a sua participação na pesquisa, já que, eles(as) serão informado(a)s de que, em qualquer aspecto que desejar, estará livre para participar ou recusar-se a participar e poderão retirar seus consentimentos ou interromperem a participação a qualquer momento, já que serão explicados de que a participação voluntária e a recusa dele(a)s em participar não acarretarão em qualquer penalidade.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O projeto apresenta-se consistente, arrojado, com referencial teórico apresentado e descrição metodológica do percurso de operacionalização da pesquisa. Tem apresentação clara dos preceitos éticos na pesquisa e contempla as recomendações das legislações vigentes, apresentando também os possíveis desfechos a serem evidenciados.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Encontra-se apresentado e em concordância com as legislações vigentes.

Recomendações:

Apresentar relatório parcial e final ao CEP via Plataforma Brasil.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Apresenta-se em adequação às recomendações éticas para realização de pesquisas envolvendo seres humanos

Considerações Finais a critério do CEP:

Colegiado acata parecer de aprovação emitido pelo relator.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1167884.pdf	04/12/2018 02:09:22		Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	doc_propon.pdf	04/12/2018 02:07:04	Edvaldo Pereira de Jesus	Aceito
Outros	apendice.pdf	04/12/2018 02:04:24	Edvaldo Pereira de Jesus	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	texto_termo_de_assentimento.pdf	04/12/2018 02:02:16	Edvaldo Pereira de Jesus	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	04/12/2018 02:00:12	Edvaldo Pereira de Jesus	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_detalhado_brochura.pdf	04/12/2018 01:59:22	Edvaldo Pereira de Jesus	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Declaracao_concord_proj.pdf	04/12/2018 01:58:14	Edvaldo Pereira de Jesus	Aceito
Outros	cronog_de_exec.pdf	04/12/2018 01:55:39	Edvaldo Pereira de Jesus	Aceito
Orçamento	orcam_financ.pdf	04/12/2018 01:54:45	Edvaldo Pereira de Jesus	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	texto_anuencia.pdf	04/12/2018 01:54:00	Edvaldo Pereira de Jesus	Aceito

Declaração de Pesquisadores	Solicitacao_de_campo.pdf	04/12/2018 01:53:25	Edvaldo Pereira de Jesus	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Declaracao_aprovacao_comit.pdf	04/12/2018 01:52:45	Edvaldo Pereira de Jesus	Aceito
Declaração de Pesquisadores	termo_de_conf.pdf	04/12/2018 01:49:10	Edvaldo Pereira de Jesus	Aceito
Declaração de	Texto_autoriz_coparticipante.pdf	04/12/2018	Edvaldo Pereira de	Aceito

Página 04 de

Instituição e Infraestrutura	Texto_autoriz_coparticipante.pdf	01:47:11	Jesus	Aceit o
Declaração de Pesquisadores	Term_comp_pesquisador.pdf	04/12/2018 01:42:36	Edvaldo Pereira de Jesus	Aceit o
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	12/11/2018 23:23:24	Edvaldo Pereira de Jesus	Aceit o

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SALVADOR, 21 de Dezembro de 2018

Assinado por:
Daniela Gomes dos Santos Biscarde
(Coordenador(a))