



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA  
INSTITUTO DE LETRAS  
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**

**MARI LOURDES SANTOS LIMA**

**O ESPAÇO DO PÚLPITO COMO CAMINHO PARA O  
DIÁLOGO ENTRE O PROFESSOR E O ALUNO: VOCÊ FALA,  
EU ESCUTO**

Salvador  
2020

**MARI LOURDES SANTOS LIMA**

**O ESPAÇO DO PÚLPITO COMO CAMINHO PARA O  
DIÁLOGO ENTRE O PROFESSOR E O ALUNO: VOCÊ FALA,  
EU ESCUTO**

Memorial de formação acadêmica a ser apresentado ao Programa Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS – da Universidade Federal da Bahia, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Letras.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dra. Simone Souza de Assumpção.

Salvador  
2020

**MARI LOURDES SANTOS LIMA**

# MARI LOURDES SANTOS LIMA

Lima, Mari Lourdes Santos.

Espaço do púlpito como caminho para o diálogo entre o professor e o aluno: você fala, eu escuto / Mari Lourdes Santos Lima. - 2020.

300 f. : il.

Orientadora: Profª. Drª. Simone Souza de Assumpção.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal da Bahia, Instituto de Letras, 2020.

1. Língua portuguesa – Estudo e ensino. 2. Análise crítica do discurso. I. Assumpção, Simone Souza de II. Universidade Federal da Bahia. Instituto de Letras. III. Título.

**MARI LOURDES SANTOS LIMA**

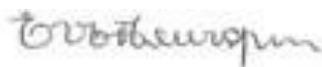
**O ESPAÇO DO PÚLPITO COMO CAMINHO PARA O  
DIÁLOGO ENTRE O PROFESSOR E O ALUNO: VOCÊ FALA,  
EU ESCUTO**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Letras,  
Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia.

Salvador, 07 de abril de 2020.

Banca examinadora

Simone Souza de Assumpção - Orientadora



Doutora em Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil.  
Universidade Federal da Bahia.

Daniele de Oliveira



Doutora em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil.  
Universidade Federal da Bahia.

Eulália Vera Lúcia Leurquim



Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil.  
Universidade Federal do Ceará.

A

Emilcon Neto, filho amado, por ser o apoio de todas as horas.

Isabel Almeida, filha amada, pelo carinho e acolhimento.

## AGRADECIMENTOS

São imprescindíveis e especiais...

A Deus, Pai, Salvador e Consolador em todas as horas.

A Maria de Lourdes, mãe exemplar: pelos conselhos, pelo cuidado, atenção e companheirismo.

A Simone Souza de Assumpção, minha orientadora querida: pela relação afetuosa, pela alegria, disposição, pelo ânimo com que me estimulou à escrita e sobretudo generosa na partilha do saber.

A Manuel Emídio, meu pai querido: pelo coração generoso disposto sempre a perdoar.

A Adenildes Sampaio, minha prima-irmã: por poder contar em absolutamente todas as horas.

A Paulo Lima, meu filho mais velho: por sonhar comigo grandes sonhos e me trazer sempre a Palavra da Esperança.

A Milena Sampaio, sobrinha querida: pelo ativo trabalho político e pedagógico como mulher negra na Educação pública.

A Jamile Sampaio, minha afilhada: pela ternura de um olhar que tudo acolhe e compreende.

Aos estudantes da EJA VI, turno vespertino, do Colégio Alberto Silva: pela parceria, comprometimento e diálogo, minha alegria em tê-los como estudantes.

Aos professores, funcionários e gestores do Colégio Alberto Silva: pelo apoio nas atividades do projeto.

Aos professores do Programa Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), pelo eficiente trabalho na formação de professores para qualificação do trabalho em sala de aula.

Muito obrigada a todos e todas, por viabilizarem essa experiência de aprendizagem que de forma gratificante contribuiu para meu crescimento humano e profissional.

Como maçãs de ouro em bandejas de prata é a boa  
palavra dita no seu devido tempo.

(Provérbios 25: 11)

LIMA, Mari Lourdes Santos. **O espaço do púlpito como caminho para o diálogo entre o professor e o aluno: você fala, eu escuto**. 2020. Orientadora: Simone Souza de Assumpção. 300f. il. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2020.

## RESUMO

O presente trabalho é uma pesquisa qualitativa de caráter etnográfico e memorialístico e visa estabelecer, através da escuta e do diálogo com os estudantes, um ensino de língua pautado na produção de discurso para protagonizar a voz dos estudantes da EJA VI, turno vespertino, do Colégio Estadual Alberto Silva no espaço da sala. Para tanto, a professora-pesquisadora realizou escutas no ambiente escolar, a fim de saber quais temas mobilizavam os estudantes da EJA preferirem a conversa no corredor a participar das aulas de língua com o propósito de também estabelecer essa interação na sala de aula. A escolha dos participantes, EJA VI, turno vespertino, foi feita em função do panorama de evasão na unidade escolar e das ausências desses sujeitos às aulas. Esse quadro levantou preocupações na professora-pesquisadora a ponto de refletir sobre três aspectos: O primeiro era por quais motivos esses estudantes faltavam? O segundo era por que, quando estavam na escola, preferiam ficar nos corredores ou pátio da escola? E o terceiro aspecto foi: o que a professora pesquisadora deveria mudar na sua prática, para que os estudantes se sentissem motivados a participar da aula? O estudo do Interacionismo Sociodiscursivo trouxe a interação como caminho para proporcionar o diálogo entre a professora-pesquisadora e seus estudantes. A interação levou à escuta e ao conhecimento da realidade de desafios em que estavam inseridos os sujeitos da EJA, de modo que seus textos de vida revelaram os textos científicos que seriam estudados nos encontros como também estes últimos proporcionaram o alargamento do entendimento de questões que permeavam a realidade do cidadão negro e negra e estudante de escola pública. E esse contexto localizou na pesquisa o perfil étnico, social e econômico do sujeito da EJA. Dessa interação surge o tema **Discursos Antirracistas Denunciando Relações Sociais Assimétricas nas Experiências de estudantes da EJA (Educação de Jovens e Adultos) na Bahia**. A partir disso, o trabalho foi construído em oficinas pedagógicas, a fim de que a elaboração e a participação dos estudantes fossem contempladas com base nos seus saberes levados à discussão em rodas de conversa. Para tanto, a fundamentação metodológica seguida nessa pesquisa se ampara na concepção de roda de conversa e oficinas pedagógicas de Nascimento (2007), Moita (2006), Vieira e Volquind (2002), Souza e Lima (2019); Do Valle (2012); no estudo do Interacionismo Sociodiscursivo, Análise Crítica do Discurso e Formação discursiva, Bronckart (1999 e 2006), Foucault (1992), Fairclough (2016); nos estudos críticos relativos ao racismo, hooks (2013), Candau (2010), Gomes (2008 e 2017), Munanga (2009), Fanon (2008); na orientação e execução de Atividades Pedagógicas a partir de Schneuwly e Dolz (2004) e, para as discussões sobre oralidade na escola, Carvalho e Júnior (2018), entre outros. Como conclusões sempre temporárias em pesquisa científica, destaca-se, inicialmente, que o ensino de língua deve contemplar estudos voltados a situações de oralidade na escola para potencializar o diálogo entre professor e estudante; a segunda conclusão volta-se à necessidade do educador conhecer o perfil social e histórico de seus estudantes, a fim de alicerçar uma prática voltada a conhecimentos significativos ao seu público; e por fim deve-se oportunizar a voz estudantil, na aula de língua, para fundamentar a educação pautada no respeito aos direitos humanos.

PALAVRAS-CHAVE: Escola, Diálogo, Discurso e Interação Sociodiscursiva.

LIMA, Mari Lourdes Santos. **The pulpit space as a way for dialogue between teacher and student: you speak, I listen.** 2020. Advisor: Simone Souza de Assumpção. 300f. il. Dissertation (Professional Master in Letters) - Institute of Letters, Federal University of Bahia, Salvador, 2020.

## ABSTRACT

The present work is a research that has a qualitative and ethnographic slant containing traces of memoirs too. The research aims to make a point, through the hearing and the talk with the students, at the teach system based on the production of the discourse modality which tries to empower the pupil's voice of EJA VI in the afternoon classes of the Alberto Silva High School. In that purpose the professor (also a researcher in this case) made a lot of hearings at the school ambience trying to catch the subjects of the talks that guide the students for opt to express themselves and interact at the corridors of the institution and not in the classrooms, seizing that motive for boost the students' participation at the classes. The evening classes of the EJA VI was chosen in the order of the pupil's fleeing levels and their absence at the lessons. That situation raised preoccupations at the professor(researcher), culminating in the reflection of three questions: what's the reason of the students' absence at the classes? Why would the pupils opt for the corridors and the patios to the schoolrooms? What's necessary to change on the professor's methods to solve that problem? The sociodiscursive interactionism theory shows the interaction as a tool for create a dialogue between the professor (also a researcher here) and her students. That interaction brought the listening and the knowledge about the challenges that the people of EJA VI strove. The learners' memoirs are the basis for the scientific texts that have been studied at the classes and, in addition those manuscripts make a increasing opening for the acquaintance of the reality that those black male and female citizen also students of public schools faces. This scenario displays at the research the economical, social and ethnic pattern of the people in EJA. From that interaction arises the theme of **The Anti-Racist Speech Denouncing The Asymmetrical Social Relations At The EJA(The Education Of Youngs And Adults) Students In The State Of Bahia.** In that way this work was raised on pedagogical meetings aiming that the pupil's participation and elaboration would be based on their knowledge that had been brought at the rounds of conversation in the classrooms. The methodological basis for the work was constrained on the concepts of "conversation circle" and "pedagogical workshops" from Nascimento (2007), Moita(2006), Vieira and Volquind (2002), Souza and Lima (2019) Do Valle (2012); about the studies of sociodiscursive interactionism, critical analysis of discourse and discursive formation, Bronckart (1999 and 2006), Foucault (1992), Fairclough (2016); on the studies related to the racism, Hooks (2013), Candau (2010), Gomes (2008 and 2017), Munanga(2009), Fanon (2008); on the orientation and execution of the pedagogical activities from Schneuwly and Dolz (2004), for the discursions of the oral modality at the schools Carvalho and Júnior (2018), among others. As the scientific researchs are always temporary, three facts are highlighted from this work. The first is that the teach of languages must contemplate studies facing the oral situations at the schools intending potentialize the dialogue between professors and students. The second conclusion is that the educator must know the social and historical context of his students, aiming weld a praxis backed for the knowledge of the professor about his public. The last one is the necessity of create opportunities for the child's voice at the language classes, looking for found a education based on the respect of the human rights

**KEYWORDS:** Dialogue, Discourse and sociodiscursive interactionism, School.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

### FIGURAS

Fig. 1 – EJA em pesquisa. ....	114
Fig. 2 – Discurso de Iranildes sobre Negra Jhô.....	119
Fig. 3 – Continuação do discurso de Iranildes sobre Negra Jhô. ....	119
Fig. 4 – Discurso de Irana sobre Negra Jhô.....	121
Fig. 5 – FliSimões 2018.....	127
Fig. 6 – Notícia I.....	132
Fig. 7 – Notícia II .....	134
Fig. 8 – Castigo de escravos. ....	135
Fig. 9 – Notícia III.....	136
Fig. 10 – Folder do espetáculo. ....	155
Fig. 11 – EJA no teatro Jorge Amado. ....	160
Fig. 12 – Escritor Jair Cardoso com a EJA, turmas A e B .....	160
Fig. 13 – “Talentos” de Helen. ....	197
Fig. 14 – O “empreendedorismo” de Cleyton .....	197
Fig. 15 – “Expectativas” de Cleyvisson .....	198
Fig. 16 – Os “sonhos” de Haline .....	198
Fig. 17 – A “autonomia” de Débora.....	199
Fig. 18 – O “talento técnico” de Oziel.....	199
Fig. 19 – A “visão social” de Meriane.....	200
Fig. 20 – Foto da escritora Ana Paula Oliveira .....	204
Fig. 21 – Foto de Arte-educador Rodrigo Menezes .....	204
Fig. 22 – Gabriela Mel Girassol - Estudante de Psicologia.....	205
Fig. 23 – Discurso de Joana Cabelo Bençoadado. ....	224
Fig. 24 – A confecção do púlpito. ....	226
Fig. 25 – Transformaê na escola.....	233
Fig. 26 – Negrizu Santos, Moço lindo do Badauê.....	240
Fig. 27 – Milena Sampaio.....	240
Fig. 28 – Movimento Flecha .....	242
Fig. 29 – Movimento Cobra .....	242
Fig. 30 – Movimento Força .....	243

Fig. 31 – Movimento Poder.....	243
Fig. 32 – Movimento leveza do samba-reggae.....	244
Fig. 33 – Movimento Poder do Céu. ....	244
Fig. 34 – Movimento Cortejo ao feminino.....	245
Fig. 35 – Produções de Helen e Quésia.....	246
Fig. 36 – Evento final. ....	249
Fig. 37 – Encontro para avaliação do projeto.....	253

## GRÁFICOS

Gráfico 01 – Relatório Atlas da violência: Taxa de homicídio em 2018. ....	51
Gráfico 02 – Taxa de Analfabetismo. ....	66
Gráfico 03 – Distribuição da população por cor, raça. ....	130

## QUADROS

Quadro 01 – Transcrição de fala. ....	29
Quadro 02 – Cronograma da Intervenção. ....	31
Quadro 03 – Matrículas no Ensino Médio. ....	105
Quadro 04 – Atividades Pedagógicas. ....	111
Quadro 05 – Roteiro de Discurso. ....	138
Quadro 06 – Perfil socioeconômico da turma EJA VI. ....	143
Quadro 07 – Taxonomia Bloom. ....	145
Quadro 08 – Interpretação discurso Luiz Gama. ....	146
Quadro 09 – Interpretação discurso Sojourner Truth. ....	147
Quadro 10 – Discurso “E eu não sou?”. ....	150
Quadro 11 – Síntese discurso Marielle Franco. ....	151
Quadro 12 – Interpretação discurso de Barack Obama. ....	152
Quadro 13 – Roteiro do discurso “Eu tenho um sonho”. ....	153
Quadro 14 – Roteiro discurso de homenagem. ....	154
Quadro 15 – Profissional convidado. ....	207
Quadro 16 – Sentidos do movimento. ....	230
Quadro 17 – ISD e o Caderno <i>Corpo</i> . ....	232

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1 – Cento e vinte municípios mais violentos.....	52
---	----

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABEP	Associação Brasileira de Estudos Populacionais.
ACD	Análise Crítica do Discurso.
ADTO	Análise do Discurso Textualmente.
APLB	Associação dos Professores Licenciados do Brasil.
BDM	Bonde dos Malucos.
BNCC	Base Nacional Comum Curricular.
CAAB	Caixa de Assistência ao Advogado.
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.
CIA	Centro Industrial de Aratu.
CONEN	Coordenação Nacional de Entidades Negras.
CP	Comando da Paz.
CV	Comando Vermelho.
DEAM	Delegacia Especializada no Atendimento à Mulher.
EJA	Educação de Jovens e Adultos.
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio.
FACED	Faculdade de Educação da Bahia.
FBSP	Fórum Brasileiro de Segurança Pública.
FLISIMÕES	Feira Literária de Simões Filho.
IAPI	Instituto de Aposentadorias e Pensões dos Industriários.
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada.
ISD	Interacionismo Sociodiscursivo.
LAEL	Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem.
LGBT+	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros.
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização.
MPB	Música Popular Brasileira.
ONG	Organização Não-Governamental.
PCC	Primeiro Comando da Capital.
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais.
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio.
PROFLETRAS	Programa Mestrado Profissional em Letras.
PUC/SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica.
SD	Sequência Didática.
TCLE	Termo de Consentimento Livre Esclarecido.
UCSAL	Universidade Católica do Salvador.
UFBA	Universidade Federal da Bahia.
UNIGE	Universidade de Genebra.
WPP	What'sApp.

## SUMÁRIO

<b>1. PRIMEIROS FIOS .....</b>	<b>17</b>
<b>2. MINHAS HISTÓRIAS .....</b>	<b>32</b>
2.1 O CHAP-CHAP DE DONA MARIINHA.....	33
2.2 O ESPICCHAR DE CABELO DA MINHA PARENTELA .....	35
2.3 HIDRÓXIDO DE SÓDIO NO ENSINO FUNDAMENTAL II.....	38
2.4 ENSINO MÉDIO: A REINCIDÊNCIA DA QUÍMICA CAPILAR.....	40
2.5 CAUTERIZANDO FIOS E A CHEGADA DO ISD AO BRASIL .....	41
<b>3. O FIO DA MUDANÇA.....</b>	<b>46</b>
3.1 O CORTE DE VOZES NO FIO .....	47
3.2 CONVERSA ENCARACOLADA: NASCE A PESQUISA.....	48
3.3 O CRESPO FIO ILUMINA A CRESPA CENA.....	49
3.4 A CIDADE DE CABELO EM PÉ.....	51
3.5 O CONCEITO ACIONADO PARA DISCURSO.....	54
3.6 DO HERMES PARA O ALBERTO: EIS A EJA.....	58
<b>3.6.1 A EJA VI B vê a EJA VI A .....</b>	<b>60</b>
<b>3.6.2 O racismo, violência e a EJA .....</b>	<b>62</b>
<b>3.6.3 O ALBERTO e a vocação pela oralidade.....</b>	<b>69</b>
<b>4. METODOLOGIA NOS FIOS DA NEGRITUDE.....</b>	<b>72</b>
4.1 RODA DE CONVERSA E O NEGRO CORPO NA OFICINA.....	74
4.2 O ISD NA PELE NEGRA DA EJA .....	78
4.3 O GRIÔ NA OFICINA.....	88
4.4 O PÚLPITO PARA A VOZ DA NEGRITUDE.....	91
4.5 FITAGEM NOS FIOS E NA OFICINA.....	96
4.6 ADTO NAS OFICINAS .....	99
<b>4.6.1 O ensino de Língua Negroguês.....</b>	<b>101</b>
<b>5. A NOVA CENA.....</b>	<b>109</b>
5.1 APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO: <i>NOVO OLHAR</i> .....	111
5.2 PRODUÇÃO INICIAL: DISCURSO À NEGRA COR.....	123
<b>5.2.1 As oficinas da Produção Inicial: Discurso à Negra Cor.....</b>	<b>125</b>
5.3 ATIVIDADES E TAREFAS NO CADERNO <i>VOZES</i> .....	143
<b>5.3.1 O ISD e o caderno <i>VOZES</i>.....</b>	<b>155</b>
<b>5.3.2 ACD e o Caderno <i>Vozes</i>.....</b>	<b>183</b>

5.3.3	O fio do discurso no Caderno <i>Vozes</i> .....	194
5.4	O CABELO QUE BALANÇA A CENA .....	195
5.4.1	Atividades e tarefas no Caderno <i>Cabelo</i> .....	202
5.4.2	As senhoras de cachos e tranças nas oficinas .....	207
5.4.3	Discurso “Cabelo” de Joana no púlpito.....	223
5.4.4	O púlpito vem das mãos de um poeta negro.....	225
5.5	O CORPO QUE MOVE A CENA .....	228
5.5.1	Atividades e tarefas do Caderno <i>Corpo</i> .....	228
5.5.2	O ISD no Caderno <i>Corpo</i> .....	230
5.5.3	As oficinas do Caderno <i>Corpo</i> .....	232
6.	CELEBRAÇÃO.....	249
7.	O ÚLTIMO ENCONTRO .....	253
8.	CONCLUSÃO .....	262
	REFERÊNCIAS .....	269
	APÊNDICE A – Quadro-roteiro para construção de discurso .....	279
	APÊNDICE B – Quadro roteiro de interpretação Carta Luiz Gama ao filho .....	280
	APÊNDICE C – Quadro Interpretação discurso Sojourner Truth.....	281
	APÊNDICE D – Quadro discurso <i>E eu não sou</i> .....	283
	APÊNDICE E – Quadro síntese discurso Marielle Franco .....	284
	APÊNDICE F – Quadro Interpretação discurso de Barack Obama.....	285
	APÊNDICE G – Quadro roteiro discurso Eu tenho um sonho .....	286
	APÊNDICE H – Quadro roteiro discurso de homenagem .....	287
	APÊNDICE I – Questionário <i>Competências e Conquistas</i> .....	288
	APÊNDICE J – Orientação para roda de conversa sobre o conceito de estética .....	289
	APÊNDICE K – Quadro Profissional convidado .....	290
	APÊNDICE L – Quadro sentidos do movimento .....	291
	APÊNDICE M – Áudio do professor Cristiano Assis .....	292
	ANEXO A – Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) .....	294
	ANEXO B – Anuência de Campo .....	296
	ANEXO C – Carta enviada ao Comitê de Ética informando o fechamento da Unidade Escolar. ....	297
	ANEXO D – Folha de Rosto .....	299
	ANEXO E – Áudio de Tonho Matéria em 23 de setembro de 2019 .....	300

## 1. PRIMEIROS FIOS

Neste trabalho, apresento-me como sujeito coletivo na perspectiva de um ser agente transformador da minha sala de aula. A trilha descoberta para esse agir vem de memórias atizadas pelo fio de cabelo. Entendo-me coletivo quando rememoro meus primeiros fios na infância. Lá reproduzia um gosto estético por um tipo de cabelo representado por um ideal das vozes femininas na minha casa. Reflito também sobre o processo libertador promovido por um corte de cabelo em função do desejo de ser aceita por minha própria voz. Conseqüentemente, penso na reconstrução dos meus fios e por fim, através do diálogo com os estudantes da modalidade Educação Jovens e Adultos, doravante EJA, me repositivo na cena da minha sala de aula.

Cabelos e sala foram restaurados por uma potente conversa com os estudantes sobre meu corte de cabelo. O diálogo trouxe a descoberta: suas vozes e a minha estavam oprimidas. Aquela conversa libertadora encaracolou caminhos. Fios e aula estavam enrolados em um pacto de mudança. Aqui encontro o enfoque deste trabalho: o diálogo para empoderar vozes que devem falar no púlpito para toda comunidade escolar.

Na contextualização desse trabalho, declaro que *O espaço do púlpito como caminho para o diálogo entre o professor e o aluno: você fala, eu escuto* foi um projeto de pesquisa desenvolvido no Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal da Bahia iniciado em abril de 2018, sob a orientação da professora doutora Simone Souza de Assumpção. O objetivo geral deste trabalho é proporcionar o diálogo entre estudantes e professora por meio de estudos do gênero discurso, estimulando a cultura da oralidade no espaço da sala de aula. Quanto aos objetivos específicos foram promovidas ações para democratizar a fala entre os participantes do projeto através de rodas de conversa, relatos de experiência e de apresentações de discursos; para oferecer leituras de textos de autores que se tornaram símbolo de combate ao racismo e de defesa de direitos humanos pleiteados pela população negra em esfera local e global; para estabelecer ambiente de ensino aprendizagem pautado na ética e no respeito à diversidade de opinião; para estimular o respeito aos turnos de fala entre os participantes do projeto, para conhecer as dificuldades e conquistas de sujeitos desafiados a combater cenas de injustiça social e por fim orientar esses sujeitos a construir discursos autorais em defesa de causas relativas à pertença étnica acolhida por cada um deles.

O público participante da pesquisa foi a turma da EJA VI, turno vespertino, da Escola Estadual Alberto Silva no município de Simões Filho no estado da Bahia. A intervenção foi

inicialmente prevista para uma turma constituída por dezenove estudantes, mas em função do quadro de evasão na minha unidade escolar, apenas quinze deles concluíram o projeto.

Como motivação para o protagonismo de vozes estudantis na aula de língua, optei pelo trabalho com o discurso visando socializar a voz política do educando da EJA VI que vive entre a esfera da vida adulta e as expectativas na formação da Educação Básica. As práticas de oralidade, como a roda de conversa e o discurso, sinalizaram, durante todo o processo de intervenção nas oficinas, os conflitos, as inquietações e as conquistas dos estudantes nessa vida adulta. Tais práticas trouxeram debates significativos voltados ao racismo, ao preconceito e às identidades de uma comunidade moradora de bairros periféricos de Simões Filho. Esse trabalho, contudo, só encontrou fôlego para elaboração de um projeto justificado para essa turma, porque vivenciei um grande conflito na minha prática pedagógica. Essa prática foi o centro do problema identificado para minha intervenção na aula de língua.

A justificativa desse projeto pode ser explicada a partir da necessidade de se configurar a sala de aula como espaço de diálogo, a fim de que o professor possa desenvolver um ensino de língua pautado na interação sociodiscursiva (BRONCKART, 2006). Esse enfoque na interação entre estudantes e professora muda o cenário educacional, uma vez que o objeto de ensino não é proposto na perspectiva de defasagem linguística na qual habitualmente avaliamos os estudantes. O ensino de língua mediado por esse diálogo dispõe o objeto ensinado na perspectiva do uso, uma vez que o texto surge em função de propósitos sociointerativos dos participantes dessa interação. Assim considero que o trabalho apresentado aqui trouxe o ineditismo de ter sido construído para a turma da EJA VI, no turno vespertino em 2019, uma vez que percebia essa turma alheia às aulas de língua; embora o projeto fosse estabelecido para alcançar a interação com esses sujeitos, eu também estava consciente de que precisava reavaliar minhas práticas pedagógicas. Quando cheguei ao ProfLetras, assumi esse compromisso. Lá aprendi a questionar o que era objeto de ensino nas minhas aulas, de modo que a concepção de língua como uma ação sociointerativa justificou o projeto voltado ao ensino de discursos de denúncia, homenagem, denúncia ou defesa de uma causa. Esse ensino foi orientado para que o estudante se apropriasse de uma voz autoral voltado a uma pauta coletiva. Para que isso se efetivasse, a minha forma de atuação na sala de aula deveria mudar. Com isso percebi que o maior desafio era repensar a forma como ministrava minhas aulas.

Quanto à escolha do repertório voltado ao tema racismo, a escuta das vozes da EJA foi fundamental para essa escolha. A partir das vozes dos sujeitos da EJA VI, que relataram falas racistas direcionadas a eles, escolhi discursos de autores denunciando práticas racistas e esses

discursos também recolocam o homem ou a mulher negra em cenas de lutas contra seus opressores. Fiz esse recorte por identificar que as situações de opressão dos quinze educandos frequentes às oficinas deveriam ser tratadas por Lei como práticas criminosas. Os episódios tipificam, por exemplo, o crime de Injúria Racial, artigo 140 do Código Penal, Lei nº 7.716, quando descreve ser Injúria Racial a ofensa a uma ou mais vítimas, por meio de: “elementos referentes à raça, cor, etnia, religião e origem” (BRASIL, 1989). O relato, por exemplo, de uma estudante impedida de sentar à mesa para almoçar na casa de um familiar do seu patrão por ser negra, me levou a esse entendimento. Percebi, diante disso, a necessidade de oportunizar a leitura de autores com discursos antirracistas, para que a turma conhecesse outros sujeitos que como eles viveram situações de encarceramento de vozes e de corpos.

Entendi ser essencial para essa comunidade pensar em alternativas para combater práticas sociais racistas, portanto discursos racistas. Nos estudos críticos do discurso (VIEIRA; RESENDE, 2016, p. 15), a linguagem está inserida em um momento de toda prática social de modo que questões sociais são questões de discurso. E os discursos traziam a voz do contestador a práticas racistas. Luiz Gama, por exemplo, é um herói abolicionista que combateu a escravidão contra si, contra seus pares, e, sobretudo, por meio da garantia de direitos estabelecida a todo ser humano, lutou pelo direito de libertação de mais de quinhentos escravizados. Essa personalidade histórica ofereceu aos escravizados o caminho de luta pela esfera jurídica na conquista de direitos humanos como Igualdade, Justiça e Liberdade.

Na configuração do problema, percebi que meu maior desafio foi pensar o ensino de língua voltado à interação. O ensino de Língua Portuguesa ministrado para a turma da EJA VI precisava conectar sujeitos em um mesmo território: sala de aula. Eu precisava vencer o desinteresse dos estudantes em estar nesse território. Nesse cenário, eu precisava compatibilizar interesses. Eu precisava repensar o ensino para os sujeitos da EJA VI. Assim como também precisava resgatar nos estudantes o desejo de conversar com seus pares na sala, por isso deveria estar atenta à escuta dessas conversas. Na sala o cenário não mais seria de uma turma sentada, em fila, realizando cópias, leituras e exercícios. Enfim, precisava mudar o olhar estudantil de rejeição para empatia por uma sala de aula em que a conversa era acolhida para o ensino de língua.

No contexto dessa pesquisa, constatava na sala de aula e nos estudos iniciados no ProfLetras a necessidade de uma intervenção nesse ambiente de ensino aprendizagem; por isso, comecei a pensar ações que pudessem reverter o quadro de desinteresse da turma em relação às aulas de língua. Nesse sentido, fui entendendo que o caminho era a promoção de ações voltadas a interações nas aulas para oportunizar discussões fundamentadas em

conhecimentos significativos a mim e aos estudantes da EJA. Compreendi, então, ser estratégico dizer ao meu estudante que a informação que ele trazia era de suma importância. Eu precisava ouvi-lo para iniciar um diálogo.

Esse diálogo foi estimulado através de práticas de oralidade: a roda de conversa e os relatos; mas o primeiro passo para propor esse diálogo estava direcionado a mim mesma. Eu precisava me convencer de que a turma não era indisciplinada. E isso foi difícil. Lembro-me de que, nos primeiros encontros de orientação, a professora Assumpção questionava a ausência de uma interpretação sobre mediação no meu trabalho pedagógico. A professora e eu entabulamos muitas conversas até eu me convencer de que a atitude da turma em relação à aula não era uma situação de indisciplina. Conforme afirma Estrela (1992), o conceito de indisciplina é geralmente definido em função do conceito de disciplina, que vem passando no decurso da história por uma série de ressignificações. Da sua origem latina até os usos ao longo do tempo, a palavra “disciplina” vem sendo marcada por uma enorme polissemia. No uso corrente, a palavra designa um conjunto de regras que regulam a vida dos indivíduos em uma dada instituição. A ideia de disciplina, então, é atrelada à noção de obediência. Essa noção de obediência estava atrelada à minha ideia de ensino de língua, entretanto uma mudança para outra chave de leitura sobre o que acontecia nas minhas aulas só viria através do diálogo com minha orientadora e com meus estudantes.

Os estudantes da EJA já experimentavam condicionantes sociais que estabeleciam diretrizes para uma atitude considerada disciplinada. Eles já viviam sob o regime de uma disciplina religiosa, familiar, sindical, militar, escolar etc., logo percebi que a aula retratava uma dessas instâncias sociais com marcos reguladores de normas disciplinares firmados nos princípios acordados não por seus integrantes, mas apenas por mim. Como na maioria dessas instituições, a conduta da turma era avaliada por mim mediante o critério de obediência ou desobediência. Com base em novos referenciais teóricos, também fui identificando posturas que reforçavam a manutenção do conceito de disciplina nas minhas aulas. Eu acreditava que os estudantes eram indisciplinados por não cumprirem o silêncio e por não cumprirem tarefas determinadas para as aulas, por isso considerava-os negligentes com os estudos e desatentos na escuta da minha fala.

Compreendo que este seja um grande impasse nas escolas públicas brasileiras: definimos problemas na educação brasileira como casos de indisciplina. Definimos o estudante como indisciplinado, mas não alimentamos o diálogo para uma reflexão sobre nossa atuação pedagógica. E, de forma mais grave, são apresentadas notícias na mídia sobre situações previstas no Código Penal, generalizando todo e qualquer ato praticado pelo

estudante como violento. Concordo com a percepção de Estrela (1992) que assinala a proliferação do conceito de desobediência à norma escolar atrelado ao conceito de violência na escola. Não é propósito, nesse trabalho, dispor o estudante como vítima de situações de violência na escola. Se não faltam críticas ao caráter alarmista no discurso da mídia, também não há discussões consequentes sobre o papel mediador do professor. O conceito de indisciplina tem sido confundido com o conceito de violência. Conforme Estrela (1992) essa distinção é urgente e necessária. Mas qual referencial teórico poderia me fornecer fundamentos necessários para a análise da minha sala de aula bem como poderia me colocar como mediadora nesses encontros?

Meu espaço proposto para atuar na escola era a sala da EJA. Nessa turma a rejeição pelas aulas de língua era muito grande; portanto, eu precisava entender, inicialmente, que esses sujeitos adultos não eram indisciplinados ou se comportavam mal. A minha hipótese inicial foi a de que a forma como ministrava a aula não proporcionava o diálogo com os estudantes. Além disso, precisava identificar o espaço, na escola, em que a turma estabelecia sua interação com o outro. Observei então que essa interação ocorria no espaço externo à sala de aula. Na observação dessa hipótese na escola, reconheci que existiam espaços de convivência em que outros sujeitos mediavam bem esses diálogos. Compreendi que precisava entender o que já se constituía como diálogo mediado por sujeitos desconhecidos por mim para propor uma mudança no cenário da sala de aula.

A escola Alberto Silva está localizada na Região Metropolitana de Salvador, Simões Filho. Ela atende à clientela do 1º ano ao 3º anos do Ensino Médio com faixa etária de 15 a 18 anos, nos turnos matutino, vespertino e noturno. Além disso, oferece Educação na modalidade EJA a partir dos 18 anos para aqueles que não concluíram o Ensino Médio. A unidade escolar é composta por doze salas de aulas; 58 funcionários; uma sala de diretoria; uma sala de professores; um laboratório de informática; uma cozinha; uma biblioteca; uma sala de secretaria. Segundo critério de classificação ABEP (2014), a escola atende a uma clientela de média e baixa classe média, com famílias de funcionários públicos municipais, de secretarias do município de Simões Filho; assim também como, em grande parte, empreendedores autônomos. E os estudantes, na sua grande maioria, possuem limitado acesso aos meios de comunicação e redes sociais.

Nesse ambiente, o diálogo certamente era visto nas áreas de convivência da escola. Os corredores e o pátio do Colégio Estadual Alberto Silva funcionavam como o espaço de convivência do corpo discente. Neles se delimitavam a fronteira do lugar onde o estudante desejava estar em contradição com a sala de aula sem encanto. As paredes dos corredores

dividiam dois ambientes: o externo e o interno. No lado de fora estava o corredor e, no lado de dentro, estava a sala de aula. Lugar em que a turma resistia em entrar.

O ambiente no corredor e no pátio era alegre, dinâmico e interativo. Na confluência das vozes em diálogos alegres no espaço de circulação que era o corredor, a sala de aula contraditava como o ambiente em que essas vozes desapareciam. O conflito se agravava porque as vozes do corredor invadiam a sala e as vozes da sala sinalizavam o desejo de sair para o corredor. Embora essa situação fosse experimentada também por outros professores, meus colegas acreditavam que a solução desse problema não viria de uma mudança na prática pedagógica. Os professores propunham a reforma do prédio escolar para retirada dos bancos de cimento da área do corredor.

Com esse intuito, o corpo docente da Escola, em 02 de março de 2018, elaborou uma carta de reivindicações à Secretaria de Educação do Estado da Bahia. A principal exigência dos profissionais foi uma reforma no espaço físico da Escola. No dia 15 de março do mesmo ano, a Secretaria respondeu ao pedido com a visita do secretário na unidade escolar. Neste dia, ocorreu um encontro entre o secretário de Educação, o senhor Walter Pinheiro, e os professores da escola. As solicitações foram acolhidas pelo secretário, mas ele mesmo assegurou não haver previsão para o início dessas reformas.

O fato é que continuávamos com o ano letivo em curso e o problema reconhecido pelos profissionais de Educação apenas se agravava. Então, qual a proposta de intervenção para esse problema de infraestrutura? Se a mudança da estrutura física da escola não decorria de uma ação do professor, como poderia haver mudanças na conduta do estudante da EJA na escola? Dessa inquietação surgiu a certeza de que eu iniciaria um processo solitário na escola: a mudança da minha prática pedagógica.

Então chego a minha segunda hipótese nesse trabalho, uma vez que passei a acreditar que o investimento no diálogo com o estudante da EJA iria estabelecer a aproximação para a interação entre a professora e sua turma. A busca por caminhos para o diálogo entre estudantes e professora foi impulsionada também pela vontade em recuperar a alegria do espaço externo para a aula de língua. Cogitei trazer o entusiasmo presente no espaço externo à sala. E a conversa com a turma me possibilitaria conhecimento sobre os desafios vividos pelos sujeitos dispostos à minha frente tendo o racismo como recorte temático nesses textos.

O gatilho que impulsionou o diálogo foi a pesquisa de cunho etnográfico sobre os sujeitos da EJA, uma vez que ela foi feita na interação da roda de conversa; através dela percebi que o estudante se sentiu autorizado a falar na sala de aula. Depois de estabelecido o diálogo, propus o trabalho em que a linguagem é entendida como discurso (VIEIRA,

RESENDE, 2016) e ele é entendido como parte de uma prática social. Esse conceito de discurso compreende o uso da linguagem ancorado em estruturas semióticas e sociais, mas também compreendendo a flexibilidade dos eventos comunicativos que permite a criatividade, que eu discuto como autoria na produção de textos.

Na perspectiva da análise do discurso (FAIRCLOUGH, 2016), a linguagem é parte irreduzível da vida social, o que pressupõe uma relação interna e dialética da linguagem e sociedade, em que questões sociais são questões discursivas e vice-versa. A partir de análises de discursos de autores negros, foram levantadas questões sociais interligadas a questões discursivas. Essas análises ampliaram a interpretação de discursos de autores negros estudados no material didático, de forma que o estudante foi motivado a pensar problemas sociais e inevitavelmente problemas discursivos vivenciados na cidade de Simões Filho. O problema social, como também problema discursivo, que mais emergiu na superfície desta pesquisa em conversas com a EJA VI foi o racismo.

A linguagem é um recurso capaz de ser usado tanto para estabelecer e sustentar relações de dominação quanto, ao contrário, para contestar e superar tais problemas. Os estudos sobre o racismo, por exemplo, partiram de um levantamento social sobre a representatividade da população negra nas Casas legislativas, nas universidades; assim como problematizou dados de desemprego dessa população. Depois avançamos para estudos de discursos de resistência sobre esse problema social. No enfoque sociodiscursivo da análise do discurso, a linguagem está inserida na vida social, nessa inserção tem-se tanto as questões sociais quanto às questões discursivas e a partir destas questões se avaliam situações sociais críticas.

A análise do discurso não pesquisa a linguagem como sistema semiótico nem como textos isolados, mas sim o discurso como um momento de toda prática social. A linguagem está em todos os níveis da vida social, nos mais fixos (estruturas sociais), nos mais flexíveis (eventos sociais) e no nível intermediário (práticas sociais). Quanto à estrutura, a linguagem figura como um sistema semiótico através de opções lexicais, gramaticais, semânticas e outras em que ela oferece. Quanto aos eventos, a linguagem se manifesta por meio de textos particulares, produzidos em contextos e situações específicas, por indivíduos particulares. As práticas constituem um elo entre “estruturas abstratas”, com seus mecanismos, e “eventos concretos”, ou seja, entre sociedade e pessoas tocando suas vidas (VIEIRA; RESENDE, 2016).

O aporte teórico deste memorial permitiu o crescimento da minha raiz natural. Com Bronckart (2006) aprendo que o ser humano é, por natureza, linguagem. Dele abstraio o

ensino da língua como ação de linguagem. O lugar do aprendiz agente do seu discurso é fundamentado por bell hooks (2017), Candau (2010), Vóvio e Romero (2011). As concepções de autor coletivo de Garramuño (2014), Chartier (2014), Barthes (2015), Ribeiro (2017) viabilizam os estudos de uma voz estudantil porta-voz da comunidade escolar. Lima e Hernandez (2010), Fairclough (2016) e Foucault (1992) discutem a práxis do discurso e suas relações de poder de modo que decido propor ações para oportunizar o protagonismo juvenil na sala de aula.

O cabelo crespo é uma fibra irregular. Cresce em torno de si mesmo. A teoria desses autores cresceu em mim como uma estrutura única como os fios espiralados desde a raiz. Não os perderei de vista assim como não pretendo ocultar os fios dessas madeixas. Até porque tornei todos esses autores adeptos do permanente afro neste trabalho.

Esse aporte teórico foi suscitado pelas vozes do sujeito coletivo forjando os fios dos meus letramentos. Ouvi na infância, escutei na juventude e me escutei na maturidade. Essa narrativa é um fio de cabelo sustentado pelo Interacionismo Sociodiscursivo, doravante ISD, (BRONCKART, 2006). Tudo que ouvi e escutei foi linguagem semiotizada, por meio dela existi e agi. Bronckart (2006) assegura que essa linguagem é um traço da conduta humana socialmente contextualizada. Durante quarenta e seis anos, minha conduta foi corresponder a expectativas do outro. Construí interações sociais com uma identidade apagada no ambiente familiar, escolar, acadêmico e profissional. Fiz escutas (BARTHES, 2015) diversas ao longo da vida. Quando criança, na perspectiva do indício ao contemplar as vozes do ‘vou ao salão fazer o cabelo’, mas não entendia porque o cabelo e as vozes voltavam mais felizes, mas achava bela essa volta. Quando adolescente, decodifiquei o formol para mudar fios, todas as jovens afrodescendentes do Centro Educacional Emanuel Kant, bairro do IAPI<sup>1</sup>, Salvador, alisavam o cabelo. Na maturidade com o ProfLetras, fiz uma escuta intersubjetiva do meu próprio fio e me libertei do alisamento capilar.

No que diz respeito à concepção de língua, teoria do ISD discute a linguagem humana como uma ação de linguagem. Esse conceito fundamentou minha percepção do aprendiz como um sujeito produtor de textos que aperfeiçoam sua interação social. O desenvolvimento humano através da linguagem caracteriza a fala como a intervenção de um agente no contexto. O agente é considerado o sujeito social no momento da interação com o outro

---

<sup>1</sup> O nome IAPI é uma sigla que significa Instituto de Aposentadorias e Pensões dos Industriários. Foi neste local que, em 1940, começou-se a erguer um conjunto para abrigar os funcionários do antigo instituto, fato que acabou por batizar a área.

Conheça a história do bairro do IAPI. Casa da Criança, Salvador, 3 de janeiro de 2015. Disponível em <http://criancasdonordeste.blogspot.com/2015/01/conheca-historia-do-bairro-do-iapi.html>. Acesso em: 08 de jan. de 2020.

(BRONCKART, 2006). Ela é proveniente de um motivo e de uma intenção. Os elementos psíquicos da linguagem não são nosso objeto de estudo. Nessa corrente teórica, a linguagem não é explicada no seu aspecto cognitivo. Interessa a atividade languageira. No nosso recorte, ela é a fala do estudante na cena escolar. A ação comunicativa, em oficinas, foi provocada pela escuta das vozes da turma em atividades propostas para a apresentação oral de discursos, adaptando a teoria de exposição oral (DOLZ et al., 2004); por isso penso ser o ISD a teoria adequada para intervir no estudo de língua com foco na oralidade do aprendiz da EJA.

Apresento também a voz do sujeito coletivo anunciando como um griô<sup>2</sup>. Segundo Lima e Hernandez (2010), ele é a voz de autoridade na cultura de comunidades africanas. As vozes da minha parentela selaram fios com formol. E eu cristalicei leituras de apagamento de identidade. Lembro-me de um breve momento de resistência a essas vozes durante o primeiro semestre da graduação em Letras. Deixei de alisar os cabelos. No segundo semestre sucumbi às queixas como: “mulher que não alisa cabelo é negligente com a aparência”. Transferi o conceito de negligência para o papel do professor em sala de aula. Não queria ser considerada uma professora negligente. Alisei os cabelos e selecionei estratégias didáticas para manter o rígido controle de sala de aula. Cauteirizei as cutículas do fio do diálogo nas minhas aulas. Reconheço nesse trecho que fui uma professora de voz autoritária, por isso precisava me sustentar em uma metodologia voltada à escuta e ao recolhimento de informações dos participantes do projeto.

Apropriei-me de três estratégias metodológicas para este trabalho: A pesquisa de cunho etnográfico, a roda de conversa e as oficinas pedagógicas. A pesquisa foi desenvolvida para investigar a realidade sociocultural dos estudantes e os desafios enfrentados na cidade e no espaço da escola pública. Nessa pesquisa, as rodas de conversa, observadas por mim, no pátio da escola e a oficina me forneceram dados para traçar o perfil social e econômico da turma, bem como conhecer experiências de preconceito e racismo vividas pela turma. A partir dessas experiências, estudantes e eu traçamos um perfil de público que sofria com esses problemas sociais e chegamos à conclusão de que esse público tinha uma condição socioeconômica específica e era oriundo de uma etnia também específica. Reconhecemos esse público como morador de comunidades periféricas e autodenominado, etnicamente, como preto. Diante dessa realidade, fiz a escolha pelo estudo do discurso, a fim de que os estudantes apresentassem uma posição crítica frente ao tema racismo em rodas de conversa.

---

<sup>2</sup> Griô ou Diéle: Figura imponente que acompanhava o soberano no reino de Mali (Séc. XIII) para ser testemunha ocular dos acontecimentos e assim contar as histórias dessas nações. São autores de textos orais, reportados à comunidade com instrumentos musicais como a kora. (LIMA; HERNANDEZ, 2010, p. 12-13).

Nessa metodologia adotada investiguei os objetos de leitura dos estudantes, as temáticas envolvidas nas conversas de corredor e as experiências de racismo experimentadas pela turma da EJA VI através das rodas de conversa. Como pretendi abordar a oralidade no projeto de intervenção, decidi que a coleta dos dados seria feita nas rodas de conversa empreendidas com os estudantes. E essas conversas me conduziram a uma mudança didática: a aula de língua passou a ser oficina de língua. Na aula de língua, meu papel era de expositor de conhecimentos sobre a língua, mas ao escolher a oficina, posicione-me como mediadora. Se eu estava propondo o diálogo com a turma, a participação desses jovens adultos era essencial.

A turma da EJA VI nessas oficinas era constituída por um público que variava entre dez a quinze estudantes. Uma vez que a escola lidava com o grave problema de evasão escolar, meu projeto sofreu as consequências dessa realidade. Esse fato será explicado quando eu me reportar à descrição do perfil da turma; entretanto percebi que a metodologia adotada, o tema escolhido e o material didático utilizado foram de grande aceitação por parte do grupo participante.

Os passos desenvolvidos para o trabalho nas oficinas foram estabelecidos a partir do levantamento de dados da pesquisa que respondessem sobre quais caminhos o diálogo entre professora-pesquisadora e estudantes seria oportunizado. A partir dos dados, criei uma sequência de ações para recuperar na sala a atmosfera amistosa de diálogo presente nos corredores e pátio da escola. O total de horas de intervenção correspondeu a oitenta e duas horas, compreendendo que as oficinas foram realizadas em duas horas/aula semanais. Uso a sigla h/a<sup>3</sup> para corresponder à quantidade de minutos utilizados em cada aula na Educação Básica que compreende os Ensinos Fundamental e Médio; desse modo, são utilizados 50 minutos de uma hora para cada aula.

O primeiro momento na intervenção foi considerado de fase de escuta, posto que eu dedicasse as três primeiras oficinas, no total de seis h/a, para a escuta atenta de suas histórias e situações de racismo e preconceito experimentadas por cada um deles. Com essa escuta, identifiquei inicialmente, através de conversas, que os assuntos do corredor retratavam situações de violência policial, casos de desrespeito concernente ao atendimento público de saúde em unidades hospitalares e postos, o alto índice de desemprego na cidade, ausência de infraestrutura urbana em bairros de periferia, oferta precária de transporte público. Em todas

---

<sup>3</sup> Esclareço que as aulas tiveram seus tempos reduzidos em 10 ou 20 minutos por diversas razões durante o ano letivo de 2019. Os motivos mais frequentes foram as paralisações de professores; a falta de água e a falta de alimentos para o preparo da merenda escolar.

as dificuldades, percebi, em discussões na roda, que esses problemas desenhavam um perfil de um sujeito social. Tais problemas também maltratavam a população preta e pobre do país.

Com esse campo de pesquisa delimitado, chegamos à fase dedicada ao relato de experiências do público da EJA para promover a escuta das vozes autorizadas na oficina, ao narrar experiências pessoais relativas a cenas de racismo. Foram cinco oficinas correspondentes a dez h/a. Esse momento foi muito importante, porque a turma percebeu que os textos de suas vidas só poderiam ser apresentados por cada um deles. Após esses relatos problematizei com eles razões históricas e culturais que instituíram práticas racistas contra a população negra no Brasil. Então propus que a temática levantada para o estudo de discurso nas oficinas fosse o racismo praticado contra a população negra em esfera global e local. Com base nessa temática, eu organizei o material didático dedicado à leitura, produção, escrita e exposição de discursos voltados ao tema racismo. Esse material foi separado em três Cadernos denominados *Vozes*, *Cabelo* e *Corpo*. Esses Cadernos foram desenvolvidos com a turma em vinte e duas oficinas, correspondendo a sessenta e oito horas de intervenção. Outro aspecto peculiar nessa intervenção foi que diante de vários momentos em que houve suspensão de aula, contei com a colaboração de colegas cedendo suas aulas para a realização das oficinas além do fato de que incorporei duas turmas para desenvolver esse projeto. Esse aspecto será explicado na seção A EJA VI B vê a EJA VI A, página 60.

A roda de conversa foi outra estratégia metodológica que possibilitou uma pesquisa interativa com a turma, porque eu levantava informações sobre temas significativos para o ensino de língua nas oficinas ao mesmo tempo em que conhecia cada estudante. O meu papel como mediadora nessas oficinas permitiu também que houvesse espaço para interação entre eles. Por meio dessa interação, foi desenhado também um perfil coletivo da turma diante dos nossos olhos. Por exemplo, nas oficinas havia o discurso (FAIRCLOUGH, 2016), das mães de família, o discurso dos jovens que desejavam abrir seu próprio negócio, o discurso dos trabalhadores assalariados, e o discurso das senhoras que já eram avós no grupo. Em cada um desses perfis se configurava um texto que reconheci como discurso (FAIRCLOUGH, 2016, p. 22), uma vez que interagíamos por meio desses textos, realizávamos a análise desses textos e dos contextos de produção, consumo e circulação bem como avaliávamos a ideologia presente nos discursos que pleiteavam o poder das vozes negras frente aos discursos racistas.

As rodas de conversa e as oficinas voltadas ao ensino de língua me permitiram a interação com a turma da EJA. Os efeitos da mediação que realizei, nessas duas ações pedagógicas, foram vistos pelo domínio progressivo do gênero discurso quanto aos aspectos de textualização e de responsabilização enunciativa (BRONCKART, 2006, p. 156). Quanto à

textualização, percebi que a escrita dos textos foi progressivamente saindo da esfera de um relato para a defesa de um ponto de vista sobre o tema racismo. Assim como do ponto de vista da responsabilização enunciativa, o grupo assumia a responsabilidade de anunciar nos seus textos questões sobre o racismo com base em fatos experimentados ou observados por eles. Esses dois procedimentos verificados neles são interpretados por mim como mecanismos de “textualização” e “responsabilização enunciativa” (BRONCKART, 2006, p. 156). A aprendizagem em leituras e produção de discursos possibilitou o engajamento do grupo por causas de combate ao racismo contra a voz, a pele e o cabelo de sujeitos negros e negras. E isso resultou em textos que demonstraram a identidade dos sujeitos da EJA VI.

Com base nesse autor, optei pela ação pedagógica no formato de oficinas que entrou em interação dialógica com o sujeito da EJA que se transformou em agente. Assim, “o agente se torna expert, quando se engaja em um trabalho (...) de reconfiguração das ações humanas (...) de transformação da vida pela transformação dos discursos” (BRONCKART, 2006, p. 216). Nesse instante o leitor de discursos, na EJA VI, tornou-se “agente-produtor” de discursos pela “ação de linguagem” instaurada no processo pedagógico, ou seja, “é pela apropriação e interiorização das propriedades sociossemióticas (...) que se constroem agentes ou pessoas (...) capazes de agir” (BRONCKART, 2006, p. 107).

Esse sujeito agente-produtor de discursos é apresentado nesse trabalho de forma autêntica. A respeito dessa autenticidade, declaro que os apresento integralmente, como sujeitos que foram e são. Nas oficinas nos enxergávamos face a face. Dialogávamos no âmbito da proximidade e comunhão que uma roda de conversa nos proporcionava, de modo que eu os apresentei inteiros como adultos que eram e são. Ao me referir a cada um deles, lá se apresentam suas marcas de vida, seu modo de falar, seus gestos e seus nomes. Sim, eu os trago com seus nomes. Respalhada pelo Termo de Consentimento Livre Esclarecido, doravante TCLE, encaminhado ao Comitê de Ética, os sujeitos da EJA têm seus nomes declarados nesse trabalho. Assim como no cabelo crespo não se passa o pente, ele desfigura o cacho, pois os dedos devem deslizar na direção do cacho, assim é o sujeito adulto da EJA anunciado pelo próprio nome nas páginas desse memorial com total liberdade para revelá-los.

Também com o propósito de manter a integralidade dos discursos dos participantes, fiz a opção metodológica de apresentar a transcrição de falas observando detalhes não somente verbais, mas destaco detalhes entonacionais e paralinguísticos. O sistema proposto na transcrição é eminentemente ortográfico, modelado pela escrita padrão, mas considerei a produção real de cada participante. As transcrições retratam situações de conversação em rodas de conversa como também os discursos apresentados no púlpito. Fundamentei-me então

na teoria de análise conversacional (MARCUSCHI, 2006) que considera os turnos de fala como unidade comunicativa modulada por uma sintaxe sociocultural e não linguística. Segue quadro com os sinais mais frequentes e úteis para uma transcrição.

Quadro 1: Transcrição de fala

<b>1. Falas simultâneas</b>	[[	<b>8. Alongamento da vogal</b>	: :
<b>2. Sobreposição de vozes</b>	[	<b>9. Comentários do analista</b>	(( ( ) ))
<b>3. Sobreposições localizadas</b>	[ ]	<b>10. Silabação</b>	-----
<b>4. Pausas</b>	( + ) ou ( 2.5 )	<b>11. Entonação</b>	‘subida rápida ,subida leve ,descida leve ou brusca
<b>5. Dúvidas e suposições</b>	( ) ou / ... /	<b>12. Repetições</b>	Letras ou sílabas duplicadas
<b>6. Pausa preenchida, hesitação ou sinais de atenção</b>	Eh, ah, oh, ih : :	<b>13. Ênfase</b>	MAIÚSCULA
<b>7. Transcrição parcial ou eliminação</b>	... ou / ... /	<b>14. Truncamento brusco</b>	/

Fonte: Professora-pesquisadora, adaptado de Marcuschi (2006).

O ensino de língua adotada nesse trabalho esteve apoiado em autores como Candau (2010), hooks (2013) e Castilho (2014). Com base neles, percebi que importa saber a história dos educandos para decidir quais elementos contextuais – espaço e poder – deveriam ser escolhidos no trabalho a ser desenvolvido no ensino de Língua Portuguesa, pois era preciso estabelecer um ensino plural de língua pautado também nos usos linguísticos dos estudantes da rede pública, logo o ensino deveria contemplar o aspecto político desses usos, uma vez que a maioria dos estudantes na turma se autodeclararam negros. Segundo o Censo Demográfico 2010, coletado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), 47,8% da população declarou-se branca, 50,7% se declarou negra, 0,5% como indígena e 1% como amarela. Ou seja, em relação à composição étnico-racial, a maior parte da população brasileira se autodeclara negra e uma parcela crescente se declara parda. E sobre essa população de maioria negra na minha sala de aula recaem dados importantes de exclusão social. O estudo da Língua Portuguesa, nesse trabalho, seguiu em direção à contralíngua. Segundo hooks (2013), ela é a resposta a um racismo produzido pela língua do colonizador, logo a esfera dos falares dos estudantes na escola foi pesquisada. Ao se entender tal esfera, eu

propus mediar também o acesso à variação de prestígio. E assim promover o diálogo em defesa dos interesses dessa coletividade nos espaços de poder da sociedade.

E por fim, na organização do trabalho, apresento o memorial em sete partes. Nelas está meu percurso iniciado pelo processo de avaliação da minha formação como sujeito no espaço familiar e profissional até chegar à avaliação do projeto de intervenção na sala de aula.

Na primeira parte exponho meu percurso de letramentos na esfera familiar, acadêmica e profissional; essa parte foi identificada com o nome de **Memórias Atiçadas por um Fio de Cabelo**. A segunda parte expõe o processo de mudança nos meus referenciais teóricos e metodológicos no ensino de língua, sendo que intitulei essa parte de **Corte de Cabelo e de Crenças**. A terceira parte explica a metodologia utilizada na intervenção em sala, a que chamei **Metodologia ou Fios da Negritude**. Na quarta parte relato o processo de intervenção nas oficinas e analiso o desempenho dos estudantes nas atividades, essa seção foi denominada de **Efeito Cacho: A Oficina em Cena**. A quinta parte chamei de **Celebração**. Apresento o evento final, descrevendo e analisando a exposição do trabalho dos estudantes e os discursos proferidos pela turma nesse evento. E por último sigo para **O último Encontro** de avaliação do projeto com alguns participantes e ao final trago minhas conclusões, na seção **Conclusão**, trazendo os achados dessa pesquisa. Os achados foram apresentados na perspectiva dos estudantes convidados para o encontro final e também se fundamentou nas minhas avaliações frente ao que eles trouxeram na forma de comentários. Também avalio toda essa experiência de trabalho compreendendo as conquistas e dificuldades, tais experiências são o encerramento de um ciclo, mas não de uma história, posto que um trabalho de pesquisa acadêmica pode provocar outras pesquisas.

Quadro 2: Cronograma da intervenção

ETAPAS	2018		2019												2020			
	11	12	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12	01	02	03	04
Revisão do referencial teórico	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X					
Submissão do projeto ao CEP – Comitê de Ética em Pesquisa	X																	
Elaboração de instrumentos de intervenção		X	X	X														
Avaliação diagnóstica: Levantamento dos dados					X													
Análise dos dados do diagnóstico						X												
Intervenção em sala de aula							X	X	X	X	X	X						
Redação preliminar do trabalho				X	X	X	X	X	X	X	X	X	X					
Redação final do trabalho													X	X				
Revisão do trabalho																X	X	
Envio do relatório final ao CEP – Conselho de Ética em Pesquisa																		X

Fonte: Arquivo da professora-pesquisadora, 2019.

## 2. MINHAS HISTÓRIAS

Minhas histórias têm início com a recuperação da memória familiar. As marcas dessa convivência e os valores assimilados foram configurando-me como um ser humano orientado por conselhos com a marca de vozes femininas. De meu pai trago a memória de acolhimento às minhas decisões. Os conselhos maternos e o acolhimento paterno foram marcando um conceito de feminino para mim. Lembro os conselhos maternos para ter atenção com a minha aparência através de escolhas por peças que harmonizassem vestuário feminino: as diversas fitas coloridas para combinar com os vestidos, as meias longas e também coloridas eram cuidados indispensáveis antes de sair de casa. Além disso, o chapeuzinho de crochê também deveria ser colocado nas situações em que o cabelo não estava arrumado. A atitude paterna de acolhimento às minhas decisões também marcam essa memória: meu primeiro namorado, meu primeiro casamento, minha escolha profissional e a decisão pelo pátrio poder do meu filho mais velho para garantir direitos de herança. Até de brinquedos surgem às imagens do chamado brinquedo de menina: esses brinquedos se resumiam às bonecas e peças que simulavam móveis para casa. Minhas bonecas eram dispostas entre as peças do mobiliário doméstico. Elas estavam entre fogão e geladeira; televisão e sofá; ou no quarto onde se dispunha a cama. Quanto às bonecas, todas eram brancas de cabelos lisos. A memória do cabelo é a que mais me atinge e é por ela que devo começar.

Para Barthes (2015), ouvir é um fenômeno fisiológico e escutar é um ato psicológico. O autor considera, por exemplo, que o aparelho auditivo em perfeito funcionamento permite o ouvir, entretanto, escutar pressupõe vontade, determinação, uma espécie de direcionamento intencional desse aparelho auditivo para a fonte sonora. Esse é o ato que permite que o sistema nervoso decodifique os signos sonoros. Minha formação enquanto sujeito inserido no bairro da Liberdade se dá por esse duplo processo. Nasci nesse bairro, mas meus pais não me ensinaram a escutar o rufar dos tambores do Curuzu, bairro próximo à Rua Eusébio de Queirós, onde vivi os primeiros dez anos da minha vida. A partir dessas lembranças, aciono a memória de fios de cabelo sendo esticados para alterar a raiz natural. Não escutei os ritmos percussivos do bairro, mas lembro-me de ruídos da primeira técnica experimentada de alisamento capilar.

## 2.1 O CHAP-CHAP DE DONA MARIINHA

Retornando a isso, lembro-me do chap-chap de dona Mariinha. A decisão da minha mãe era iniciar o alisamento capilar de forma branda. A opção foi uma chapa, conhecida por chapinha. Ela é uma ferramenta criada para alterar a estrutura do cabelo crespo quando disposta ao calor do fogo. Dona Mariinha era hábil no alisamento do cabelo a ferro. Ela era uma senhora negra robusta e sorridente que alisava meus cabelos desde os sete anos de idade. O chap-chap era o ruído das placas de ferro, em formato tesoura, batendo uma contra a outra antes de levá-las a esticar as mechas do cabelo. A agilidade e maestria nas mãos produzia uma sequência perfeita. Era levar o ferro ao fogo, retirá-lo e levantar em direção à boca para o sopro do ar colocar a temperatura certa, a fim de não queimar o cabelo. Dona Mariinha era a voz do possível. Dela recebia um sorriso ao chegar a sua humilde casa de dois cômodos e banheiro coletivo no Beco do Eusébio, no bairro da Liberdade em Salvador. Escutava sua paciência em contar histórias para todas as clientes. Escutava sua despedida na certeza da minha volta na semana seguinte.

Ouvia, também, as vozes das rezadeiras, porque era enviada a elas em situações de mal-estar no corpo. Ouvia a reza, porque considerava esse clamor um canto suave. Era o ouvir dos mistérios da natureza. Eram escutas intersubjetivas (BARTHES, 2015) na relação ente letramento e oralidade (STREET, 2014, p. 113) em situação de interação social (BRONCKART, 2006) pautadas pelos valores estéticos dos cabelos lisos e da voz de autoridade espiritual por meio de orações.

A lembrança mais remota do escutar na infância, por volta dos cinco anos, advém de narrativas de novelas de rádio e de televisão. Elas me ensinavam atividades de linguagens (BRONCKART, 2006) como cantar a mensagem musical publicitária ou *slogans* dos anúncios publicitários. A modelo anunciava em voz profundamente desafinada “Ei, ei, você se lembra da minha voz? Mas meus cabelos, quanta diferença”. Depois a modelo aparecia com voz aveludada: “quando os cabelos de uma mulher são lindos, tudo muda em uma mulher”. Ou “Henê Pelúcia, a carícia nos cabelos de uma mulher”. Eu percebia o feminino da casa consumindo os produtos anunciados nesses *jingles*. As caixas de alisamento de cabelos traduziam a escuta do texto da emissora de rádio em imagem. Elas me levavam para as cenas de novela na tevê em que as protagonistas balançavam seus cabelos lisos ou os tinham acariciados pelo ator principal da trama.

Segundo Barthes (2015), os atos de ouvir e escutar são capacidades humanas que se desenvolvem quando criança na percepção de ruídos e quando jovens aprendemos a fazer

escutas, pois interpretamos os sons. Por isso entendo que primeiro eu ouvir anúncios de tevê e de emissoras de rádio para depois escutar a voz que anunciava cabelos lisos, macios e perfeitos. Para Barthes (2015), na primeira percepção do som, o ser vivo orienta a sua audição (o exercício da sua faculdade de ouvir) para *indícios*; nada, a este nível, distingue o animal do homem, segundo Barthes (2015, [1982]). Esta primeira percepção é, se assim se pode dizer, um alerta. A segunda é uma decodificação; aquilo que tenta captar pela orelha são os signos; aqui sem dúvida, o homem começa a descrever esses sons. Ele compreende assim: escuto como leio, isto é, segundo eram percebidos certos códigos. Por meio da teoria de Barthes (2015), entendo que cantava *jingles* como os ouvia. Finalmente, identifiquei a terceira escuta, cuja abordagem é intersubjetiva, pois, em cada cena de novela, descobria o tipo de texto que desejava ouvir do outro. Queria que os outros também me dissessem que meus cabelos eram lisos e macios.

Para recuperação das minhas memórias auditivas, avalio que os sujeitos coletivos são figuras importantes na comunidade familiar, pois eles materializam a terceira escuta, a aceitação do senso comum. Na minha casa, as mulheres mais velhas concordavam com os textos do *jingle*; elas eram vozes de uma maioria me ensinando o que aceitar. Tais vozes são comparadas às vozes dos diéles ou griôs, na cultura da Literatura oral africana, pois são marcas de coautorias das falas ancestrais de sua comunidade, reconstruídas através de escuta intersubjetiva. As senhoras da minha família passaram para as gerações mais jovens a concepção de beleza dos cabelos lisos.

Neste caso, a compreensão da produção do texto do griô é fundamental para a avaliação dos letramentos na infância. Essas vozes reeditam, no presente, o texto escutado no passado agora em novos corpos, detentores de habilidades de linguagem. São habilidades natas às gerações mais jovens de uma família de griô, tornando-o autor coletivo. A entrega do griô é feita palavra a palavra. E isso nos permite perceber a fidelidade dos relatos. Há um compromisso nesse autor coletivo por obter o saber de outros para transmiti-lo como um legado precioso aos seus. E o sentido da distância – a voz do griô mais velho chegando ao griô mais novo – surge como uma exigência do próprio discurso narrativo, uma vez que o griô mais novo sempre anuncia a verdade já referendada pelo griô mais velho. Esse conceito metaenunciativo (AUTHIER-REVUZ, 1998 *apud* POSSENTI, 2002) faz do autor coletivo um anunciador de palavras atraentes ao interlocutor, por isso, na obra de Lima e Hernandez (2010, p. 25), o griô declara: “Assim eu guardo o nome da sua família”. A alma da comunidade está na memória dos narradores africanos. A alma do ser feminino estava nas

vozes mais velhas da minha família que me diziam ser certo e necessário que mulheres de cabelos crespos, como nós, alisássemos nossas madeixas.

As mulheres da minha casa eram um tipo de griotes. Contavam para mim em fotos e relatos os eventos festivos da família e todas lá estavam com os cabelos alisados. O griô é um autor coletivo, porque dá voz a outros e anuncia a voz da própria comunidade de forma autêntica e necessária. Ele é co-criador de textos, escutados na perspectiva da decodificação quando crianças por recontarem essas histórias a outros e, ao amadurecer, os narradores reconstroem tais textos por meio de uma escuta intersubjetiva, pois foi objeto de interação entre os jovens griôs e os anciãos. Depois, já adulto, o griô desenvolveu tanto sua escuta a ponto de se recriarem as narrativas por meio de música, do instrumento Kora e até por meio de danças e cantos em discursos de sofisticada estilística. E ao mesmo tempo não deixam de ser vistos como conhecimento de uma comunidade. Existe uma estilística em cada texto do griô (voz masculina) ou griotes (voz feminina), proveniente da língua de sua comunidade e da habilidade que mais se destaca em cada um deles. Não lembro os textos dos homens da minha família. Para mim, as narradoras eram griotes. A importância de uma voz anunciadora de uma cultura de uma comunidade me fez acreditar em um ideal de beleza. Peregrinei, durante anos, por produtos de alisamento que definitivamente tornassem meus cabelos lisos. Segui em busca do chap-chap iniciado por dona Mariinha. Com ela experimentei o alisamento com ferro aquecido na boca do fogão para esticar fios espiralados. Eu cumpria esse ritual de alisamento a cada semana. O ferro quente deslizando sobre os fios do meu cabelo significava minha obediência aos cuidados com a aparência determinados pelas vozes de griotes da casa familiar.

## 2.2 O ESPICCHAR DE CABELO DA MINHA PARENTELA

Quem sou? Um fio de cabelo. Aos seis anos de idade inicio o que parecia ser a mais promissora atividade de letramento: a leitura das caixas dos cremes de alisamento de cabelo para encontrar a aparência aprovada. A parentela feminina e adulta na casa transitava entre a chapinha de dona Mariinha e os cremes de alisamento. Lembro que essas leituras não foram os primeiros contatos com a escrita. As revistas em quadrinhos da Turma da Mônica, aos cinco anos de idade (1970), faziam parte da minha experiência de alfabetização. Experimentei, por meio dessas leituras, aprendizagens para leitura de imagens associadas aos textos verbais dispostos nos balões (TFOUNI, 2010, p. 11). A leitura do periódico infantil foi um letramento autônomo como uma escrita encerrada em si mesma, desvinculada de uma

leitura crítica de textos (KLEIMAN, 1995). Mais tarde isso também gerou a professora apartada de si mesma. Eu fui muitos outros, mas não fui eu mesma. Fui um eu escondido em outros, não reencontrado em outros. O outro é percebido, segundo Bronckart (2016), no nível sociológico da linguagem materializada. Por meio da linguagem interagimos e reconhecemos o outro. Eu sabia reconhecer o outro que desejava ser. Eu queria ser o outro com pele branca e cabelo liso.

No texto semiotizado do cotidiano (BRONCKART, 2016) estavam mãe, tias e primas que alisavam os cabelos na chapa quente e com cremes à base de formol, como modelo estético de beleza. Esses eram os outros das relações familiares. O teórico argumenta que um indivíduo é uma pré-construção histórica como as formações sociais, que geram instituições, valores, normas. Fui gerada por modelos estéticos previamente firmados por minha parentela.

Lembro-me de três experiências distintas de racismo envolvendo minha mãe Maria de Lourdes, minha prima Ademirdes Sampaio, apelidada de Pretinha, e minha tia-madrinha Iraíldes Nascimento. Tais experiências, acompanhadas por mim, na infância, reforçavam a tese familiar de que o alisamento dos cabelos crespos atenuava o prejuízo de ter a pele negra. Início por minha mãe. Saímos em uma manhã de dezembro de 1975, para fazer a matrícula; eu estava na sexta série ginásial. O colégio, Nossa Senhora da Soledade, ficava no bairro da Lapinha em Salvador. Após isso, minha mãe me levou a uma padaria próxima a fim de fazermos um lanche. Quando minha mãe se dirigiu ao balcão para fazer o pedido, a funcionária sentenciou: “Aqui não atendemos empregadas domésticas”. Lembro-me de minha mãe se retirando da lanchonete transtornada pela ofensa e da queixa prestada a meu pai em casa. No dia seguinte, soube que meu pai, um homem branco, foi pedir satisfação aos donos do estabelecimento pela ofensa perpetrada a ela. O caso não passou desses dois eventos: ofensa à minha mãe e queixa aos donos. Aos doze anos de idade, entendi que minha mãe seria associada a uma empregada doméstica, porque essa era a função que cabia às mulheres negras. Entendi também que minha mãe precisava alisar os cabelos para sua negritude não ser tão gritante. Entendia tudo pelo viés da acomodação como ação que gera menores danos destinados a nós, mulheres negras.

O segundo caso envolve minha prima Ademirdes. A história que me chegava sobre ela era de rejeição. Estelita Sampaio, sua mãe, tomou tanta medicação sem sucesso para abortá-la que a criança nasceu da cor de carvão. De forma que logo na infância minha mãe se compadeceu dos maus-tratos sofridos por esta prima. Pretinha tornou-se prima-irmã na família. Pretinha era pretinha desde sempre. Em casa a via como irmã mais velha. Era uma voz de autoridade sobre meus dois irmãos mais velhos e sobre mim. Minha mãe destinava-lhe

o carinho de mãe. Tinha também a certeza de que os estudos trariam a Pretinha um futuro feliz. Aos catorze anos, em 1969, Pretinha foi aceita em uma das melhores escolas públicas de ensino médio, Colégio Estadual Duque de Caxias. Lembro-me do esmero de minha prima com a farda: blusa branca de tecido tergal e saia plissada de tergal azul. As colegas mais próximas da turma de Pretinha eram brancas. Ela tinha que alisar os cabelos. Isso amenizava o fato de ser a menos bela no grupo. Pretinha alisava os próprios cabelos toda semana a ferro. Eu acompanhava o ritual: lavar aos sábados, secar com o ventilador, colocar o ferro de alisar na boca do fogão e depois finalizar com o ferro de cachear. Concordava com minha prima: isso era uma necessidade frente à sua aceitação.

A terceira cena da memória aconteceu com minha tia-madrinha Iraildes. Lembro-me sempre de minha tia como uma esposa, mãe de muitos filhos. Mas também de sua melhor amiga, Renata, branca, casada com um gerente de banco. Uma espécie de dondoca no circuito de relações de amizade da minha tia. Os esposos de minha tia e de Renata eram amigos, mas era uma relação diferente, embora fossem um homem negro e um homem branco. Minha tia precisava parecer menos negra diante da loira amiga Renata, por isso alisava os cabelos. Meu tio e José, esposo de Renata, conviviam sem precisarem ser menos branco ou menos preto. Era diferente.

Para nós, mulheres da família Lima, os princípios de beleza estavam no cabelo liso e em traços que buscassem apagar o fenótipo de gente negra. As mulheres mais próximas na convivência familiar não se identificavam com movimentos como *Black Power*. O movimento *Black Power* (Poder Negro) surgiu na década de 1960 como um movimento político e identitário, marcado, principalmente, pelo uso do cabelo crespo, como enfrentamento da imposição da estética eurocêntrica, que levava a mulher negra a alisar o cabelo (SANTOS, 2015). O slogan *Black is beautiful*, ou seja, “ser negro é lindo” marcou esse posicionamento de resistência ao racismo (COUTINHO, 2011). Nos anos de 1960, esse movimento, nos Estados Unidos, ficou marcado por grandes mobilizações da população afrodescendente pela igualdade de direitos civis e teve forte influência sobre as populações negras da América Latina e do Caribe nos anos e décadas seguintes. A ativista Angela Davis foi uma das grandes responsáveis pela popularização do penteado. E simbolizou a luta pela valorização e reivindicação de representatividade empreendida nos anos de 1960. O penteado *Black Power* era um desafio ao padrão do cabelo liso, com a libertação do cabelo crespo para transmitir o ideário de resistência e empoderar mulheres e homens negros. O movimento buscou também conscientizar mulheres e homens de que seus traços naturais são lindos. Na minha casa, éramos hipnotizadas pela leitura de mundo apresentada nas revistas de moda e

emissoras de televisão que tinham como ícone a bela miss Brasil (1954), Marta Rocha, e a lendária história das duas polegadas a mais. De sorte que as agências conservadoras de notícias na mídia brasileira, entre as décadas de 60 e 70, alimentavam a cultura estética branca do feminino em mim e nas mulheres negras da família.

### 2.3 HIDRÓXIDO DE SÓDIO NO ENSINO FUNDAMENTAL II

O ser humano se apropria de instrumentos semióticos (BRONCKART, 2016) para produzir uma ação de linguagem. Tais instrumentos são lidos como minha ação de ir ao salão de beleza a cada trimestre para fazer o alisamento capilar. De forma consciente, entre os 12 e 14 anos de idade, mudei de escolas assim como frequentei vários salões de beleza. Lembro significativamente de eventos ocorridos no Colégio Emanuel Kant, bairro do IAPI e no colégio Nossa Senhora da Soledade, bairro da Lapinha, ambos em Salvador. No primeiro, fui cortejada por um jovem chamado Leilson que confessou gostar de minhas madeixas longas e lisas. Neste dia, revivi o olhar das telenovelas assistidas na infância. A personagem Simone Marques, vivida pela atriz Regina Duarte, olhando para Cristiano Vilhena, papel vivido por Francisco Cuoco em *Selva de Pedra* escrita por Janete Clair e dirigida por Daniel Filho, primeira versão em 1973. A frase de Leilson me reconectou com as novelas e me levou a leituras de histórias românticas melosas, no estilo Sabrina e Júlia em edição de bolso. Conversava com Leilson no intervalo do recreio pela manhã e me deleitava com essas histórias à tarde em casa. Nas capas das obras, adquiridas em bancas de revista, as mulheres eram brancas com lindos cabelos lisos. Sonhei muitas vezes, que eu e Leilson protagonizávamos essas capas. Bronckart (2016) afirma que toda ação de linguagem é expressa como uma atividade social. Meus letramentos com essas leituras românticas regavam minhas conversas com esse jovem.

Morei, ainda na década de 70, no Condomínio Habitacional Asteca. Lá encontrei um grupo de amigas e a vida era um exercício de bicicleta. Minha mãe, professora, ensinava no colégio Estadual Navarro de Brito na Lapinha. Por sugestão da colega de trabalho e vizinha, a professora Gema, fui estudar no mesmo colégio da filha mais velha dela. Cristina era minha colega de sala na escola Nossa Senhora da Soledade e também minha vizinha, era filha de dona Gema.

Nesta escola, fui apresentada ao letramento religioso. Toda sexta-feira participávamos da missa matinal. Era chamada ao púlpito para a leitura de trechos da Bíblia. Ouvia minha voz ao microfone e gostava disso. O registro formal da língua no texto religioso me encantou. A

freira Eliene percebeu isso e me mostrou a livraria escolar. Lá eram vendidas obras clássicas a preços módicos. Eu usava o dinheiro do lanche para comprar obras literárias. Eram os clássicos de José de Alencar, Machado de Assis e até **Os lusíadas** de Luís Vaz de Camões. Lembro minhas palavras de satisfação ao contar essas histórias às colegas do Asteca que não queriam ler os romances, mas não rejeitavam a escuta dessas narrativas. Entendo que o encantamento pelo letramento literário já tinha sido espelhado em mim pela riqueza das parábolas de Cristo. Associava a linguagem formal da Bíblia com a linguagem rebuscada dos clássicos.

Depois dos passeios de bicicleta, gostávamos de sentar à porta dos prédios e contar histórias. As meninas diziam que as minhas tinham palavras do livro. Um dia, Cristina sentenciou: Com essa conversa, Mari vai namorar sempre com garotos mais velhos. Elas não sabiam de Leilson, mas já conheciam os próximos. Namorei sim com meninos mais velhos, porque gostava de escrever cartas para eles. Todos liam as correspondências e respondiam com mimos na forma de urso de pelúcia, álbuns musicais de artistas da MPB (Música Popular Brasileira) e idas ao cinema.

Percebo aqui as ações de linguagem concretizadas em textos literários e religiosos. A linguagem humana é sempre uma ação provocada pela relação do sujeito com o mundo social e com a intertextualidade. A prosa romântica lida por um despertar de um namoro juvenil era conhecimento prévio. Tal conhecimento despertou linguagens semiotizadas que estabeleceram lastros para a leitura dos clássicos brasileiros. Os eventos de letramento dentro e fora da escola (KLEIMAN, 2016, p. 15) impulsionaram meu interesse pela leitura de obras literárias. Nessas obras, os autores traziam como protagonistas personagens brancos e principalmente heroínas de cabelos lisos. Reflito que até minhas escolhas literárias reforçavam o estereótipo de beleza em personagens brancos. Também continuava a partilhar, junto aos meus, o conceito de beleza nórdico. As amigas do Asteca eram na maioria brancas. Ana Cristina, filha de criação de dona Gema, e eu experimentamos o hidróxido de sódio nos cabelos no mesmo dia. Tarde de sábado, 1978, a nova forma de tratamento garantia cabelos alisados por três meses. O cheiro do produto era insuportável. O resultado valia. Vivi mais livremente os banhos de piscina e até desfrutei de mergulhos ao mar. Quando saía com as amigas ao centro da cidade, passava em casas de cosméticos e lia a instrução na bula do creme de alisamento. Nessa fase, eu direcionava minha mãe a comprar determinada marca de produto. Experimentei diversas marcas de alisamento e meus fios tiveram vários danos. Desenvolvi competência na análise da arquitetura dos textos (BRONCKART, 2016) de instrução dos cremes de alisamento. Avaliava a duração do efeito liso, os elementos químicos

envolvidos, a forma de aplicação e as restrições de uso. Era uma jovem autônoma na escolha da química usada em minhas madeixas.

## 2.4 ENSINO MÉDIO: A REINCIDÊNCIA DA QUÍMICA CAPILAR

Em 1981, migrei de um colégio religioso a outro. Fui para o Colégio Nossa Senhora das Mercês. O antigo colégio não oferecia o ensino médio. Os estudantes eram encaminhados à mesma ordem religiosa agora no centro da cidade. A ordem das Ursulinas<sup>4</sup> oferecia a mesma rotina das missas às sextas-feiras, a livraria e as leituras no púlpito. Eu, porém, sentia mais autonomia para sair da escola e desfrutar a atmosfera do centro da cidade. Estudava nas Mercês e via os filmes exibidos no Glauber Rocha. Consumia as obras vendidas nos sebos dos arredores. Praticava a caridade visitando crianças do orfanato da Pupileira, na Avenida Joana Angélica. Contava histórias e me compadecia do destino desses órfãos.

Lembro-me, nos primeiro e segundo anos do ensino médio, de ter sido aluna da professora de Literatura Belina Gil, primeira esposa do compositor Gilberto Gil. Era encantador o modo como contava histórias nas aulas de Literatura. Eram rodas de conversa sobre os clássicos da Literatura brasileira. Ao descobrir meu fascínio, reservava clássicos da Literatura mundial para me emprestar depois da aula. Lia-os todos. Não entendia muitos. Ao que aconselhava: continue lendo, não tenho suas respostas. Depois você descobre. Belina era uma contadora de história nas aulas. Depois vinha a entrega de um livro, uma curta despedida e o silêncio da saída.

Solange, Maria das Graças e Regina foram egressas como eu da Soledade. Morávamos próximas: eu, Solange e Maria das Graças no bairro da Caixa D'água e Regina na Lapinha. Nós descobrimos, juntas, um ensino médio – chamado à época de segundo grau, nos anos 80 – tedioso. Nossas melhores experiências de letramento foi o uso do radioamador na faixa dos onze metros modulando fios de conversa por todo Brasil. Esse rádio era um equipamento usado para conversas em longa distância em regiões carentes de um sistema telefônico. Meu irmão mais velho, Davi, trabalhava com esses equipamentos e dispunha de um em casa. Consegui a permissão dele para usá-lo nos finais de semana com minhas amigas. As tardes de sábado eram dispostas para encontrar pessoas e ‘modular’ conversas. Davi havia deixado

---

<sup>4</sup> Ordem das Ursulinas A Ordem de Santa Úrsula (Latim: Ordo Sanctae Ursulae), também conhecida como Religiosas Ursulinas da União Romana ou Irmãs Ursulinas (Latim: Unio Romana Ordinis Sanctae Ursulae), é uma ordem religiosa católica fundada por Santa Ângela Merici, que foi também da Ordem Terceira Franciscana anteriormente. Fonte: SPALLA, Dom Anderson Cardeal. Ordem de Santa Úrsula. Ordem das Irmãs Ursulinas da União Romana. Disponível em <https://ordem-santa-ursula.weebly.com/>. Acesso em: 08 de jan. de 2019.

conosco uma lista de expressões (gírias) próprias à comunicação neste suporte e um simples manual de operação do equipamento. Rapidamente dominamos tudo. Nos finais de semana, meu irmão fazia viagens ao interior para instalar esses aparelhos na zona rural. Tínhamos à mão esse recurso de comunicação por muitas e muitas longas horas. A conversa rendia madrugada inteira. À noite, sem a presença das amigas, estabelecia bate-papo que resultaram em namoros. Construí enunciados concretos e vivos (BAKHTIN, 2016). Esses enunciados eram uma atividade humana de linguagem de um grupo que modulava em um radioamador. Negligenciei as lições de química e física na escola, mas eu e minhas amigas operávamos com eficiência a comunicação oral naquele suporte.

Mergulhada em intensas situações de comunicação no mundo, mantive o ritual da cena capilar. Nessa fase, deleguei a algumas cabeleireiras a responsabilidade em escolher a química nem sempre acertada para aplicar no meu cabelo. Eu era consumidora de revista destinada ao público jovem interessado em viver as mudanças de comportamento durante a década de 1980. Esse tipo de periódico abordava temas ainda polêmicos para a época como virgindade, viajar de carona, de motocicletas e outras atitudes comportamentais. Interessavam-me os relatos de uma juventude que discutia o mundo. No meu mundo, ainda, não discutia meu próprio cabelo. Entretanto esses temas viriam atingir também a história de um processo de mudança capilar. Pelo enfoque do ISD (BRONCKART, 2016), entendo que todo esse texto formou uma unidade comunicativa em mim, pois foi esse discurso que me trouxe aqui; embora as atividades de linguagem engendrassem interações sociais ao longo da minha vida, neste trabalho refuto escolhas da minha própria linguagem no passado. Realizei muitas interações de linguagem que apagaram minha identidade étnica. Por exemplo, meus relacionamentos amorosos foram, predominantemente, com homens brancos. Com todos eles nunca discuti questões de negritude, uma vez que buscava me relacionar com esses homens como uma mulher branca, por isso o meu marido branco não foi meu parceiro no momento em que me percebi como uma mulher negra.

## 2.5 CAUTERIZANDO FIOS E A CHEGADA DO ISD AO BRASIL

No ano de 1983, parti para o terceiro ano do ensino médio consciente de que faria o vestibular para Letras Vernáculas e para Comunicação. Ingressei no ano de 1984 no curso de Letras da Universidade Católica do Salvador (UCSAL). Nessa época continuei queimando o bulbo capilar. Minha formação acadêmica planejou concepções de língua arraigadas na compreensão de um código encerrado em si mesmo. Assim como um ensino de Língua

Portuguesa destinado a estudos sobre a gramática normativa. Contrariamente, no ano de 1985, lembro as aulas de Literatura da professora Florentina Alves de Souza trazendo discussões significativas sobre obras literárias e seus sujeitos revelados.

Concluí a formação acadêmica no ano de 1991. Tranquei alguns semestres na faculdade em função do nascimento do meu primeiro filho em 1987. Após a graduação, fui professora em algumas escolas na rede particular. Durante esse período, o ensino de Literatura e os eventos realizados na escola constituíam minha maior motivação no trabalho. No ano de 1998, ingressei na rede pública estadual em regime efetivo. Os primeiros anos de trabalho na rede pública foram marcados pela dificuldade de gerenciar o trabalho, o cuidado com os filhos e as atribuições domésticas. Pensava muitas vezes em encontrar caminhos para um ensino que percebia não fazer sentido sobre a forma transmitida, mas não encontrava tempo para esse estudo. No trabalho pedagógico, avaliava essa prática como um sistema de educação bancária (FREIRE, 2018) sentenciado ao fracasso.

Em 1992, a especialização em Planejamento e Prática do Ensino Superior, na Faculdade de Educação da Bahia, apontou concepções teóricas críticas ao modelo de ensino vigente no Brasil, mas pouco acrescentou ao cenário das minhas aulas. Segundo o teórico de Genebra, não é o conteúdo científico que atravessa a sala de aula. O sujeito agente apropria-se dele para mudar.

A escola tem que se adaptar permanentemente, considerando, de um lado, as novas expectativas decorrentes das evoluções sociais e econômicas e, de outro, os novos conhecimentos sobre “conteúdo” das disciplinas escolares, elaborados principalmente no campo semântico (BRONCKART, 2006, p. 204).

Já nessa década de 1990 sentia o desejo de mudança na minha prática pedagógica, entretanto nem os fundamentos teóricos na graduação nem na especialização trouxeram o caminho para essa mudança. Ao mesmo tempo, nessa mesma década, os fundamentos teóricos, que impulsionam minha pesquisa neste trabalho, já chegavam ao Brasil, através das primeiras informações sobre o ISD proposto por Jean Paul Bronckart.

A partir de 1994, o ISD é largamente divulgado no Brasil a cargo, principalmente, do Acordo Interinstitucional estabelecido entre a Universidade de Genebra (UNIGE) e a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). Esse Acordo garantiu o diálogo entre pesquisadores das duas universidades: o grupo de pesquisadores da Unidade de Didáticas de Línguas pela Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da UNIGE e do Programa de Estudos Pós-graduados em Linguística Aplicada (LAEL) da PUC/SP. O professor Jean Paul Bronckart coordenou o grupo de pesquisa em Genebra até 1998.

O primeiro contato de Bronckart com os pesquisadores brasileiros se deu em 1992, em Madri, durante a realização do Primeiro Congresso da Sociedade Internacional para a Pesquisa Sociocultural. As exposições das pesquisadoras Roxane Rojo e Maria Cecília C. Guimarães, representando o grupo de estudos do LAEL pela PUC/SP, constataram um forte alinhamento de concepções sobre a linguagem e os problemas detectados no ensino de línguas. Os dois grupos, então, decidiram firmar colaboração efetivada em intercâmbios entre professores-pesquisadores já em 1993 e o Acordo foi estabelecido, em 1994, entre o LAEL e a Unidade Didática.

O diálogo entre os pesquisadores surge em função de um propósito comum: a perspectiva de intervenção na Educação de maneira imediata e também os pesquisadores já tinham interesse em estabelecer estudos em longo prazo. Professores-pesquisadores, no Brasil, como Dr<sup>a</sup> Roxane Roxo, Dr<sup>a</sup> Maria Cecília Camargo Magalhães, Dr<sup>a</sup> Fernanda Liberali e Dr<sup>a</sup> Ana Raquel Machado, junto aos pesquisadores de Genebra pensavam em mudanças para o ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa, assim como em atividade de formação de professores.

A aproximação entre os pesquisadores da PUC/SP, no Brasil, e da UNIGE, em Genebra, estabelece uma linha de diálogo fundamentada em teóricos afins como Vygotsky, na linha do desenvolvimento psicossocial do homem, e Bakhtin no campo da análise da linguagem com base em discursos cotidianos, artísticos, filosóficos, científicos e institucionais. Desse diálogo, os pesquisadores desenvolvem propostas, principalmente, para o ensino de língua a partir do ISD proposto por Bronckart.

Percebo que, enquanto constatava problemas na sala de aula em função de um ensino de língua voltado às normas gramaticais, Bronckart já entendia a língua como um texto. Nele se operam interações sociais e a partir de propósitos comunicativos específicos dos sujeitos nessa interação são estabelecidos os gêneros textuais.

Segundo Bronckart (1999), a metodologia tradicional de ensino de línguas destacava a abordagem gramatical. Eu, professora formada na década de 1990, pela UCSAL, sob a égide da concepção estruturalista para o ensino de língua, acreditava que com essa base o estudante, posteriormente, iria desenvolver uma habilidade textual concernente a aspectos de produção e de compreensão-interpretação (BRONCKART, 1999, p. 84).

Eu desconhecia os estudos do autor que questionava o primado do sistema sobre o funcionamento textual, bem como as consequências didáticas oriundas dessa concepção: a anterioridade do ensino de gramática em relação ao ensino textual. Conforme arrojado pelo ISD, o texto empírico, decorrente das ações de linguagem, é a unidade comunicativa real.

Logo, uma abordagem didática necessária deveria iniciar o ensino pela leitura e produção de textos (oral ou escrito) para depois articular: “a esse procedimento inicial, atividades de inferências e de codificação das regularidades observáveis no corpus de textos mobilizados”. (BRONCKART, 1999, p. 86).

A chegada do ISD ao Brasil, na década de 1990, demonstra que nossos caminhos eram opostos quanto à percepção de ensino aprendizagem de língua. Enquanto que os estudos apontavam o diálogo, as minhas aulas anunciavam conceitos normativos. O autor concebia o sujeito estudante como um agente de ações languageiras múltiplas dentro e principalmente fora da escola. A minha percepção em sala era de estar diante de estudantes que careciam de uma qualificação na escrita e na fala. O uso da língua, por parte deles, era precário. O ensino da Gramática iria “corrigir” esse problema, e eu estaria lá para dirigir esse processo.

Compreendo hoje, através dos estudos do ISD, que o teórico não propunha uma transposição de um modelo teórico. Ele considera que: “uma reforma pedagógica não pode consistir em uma aplicação ou em uma transposição direta de concepções teóricas (...) ao campo prático” (BRONCKART, 1999, p. 87).

Compreendi que o diálogo entre os pesquisadores das duas universidades levaram em consideração o fato de que Bronckart questionava a didatização de um modelo teórico. Ele argumentava não ser adequado transpor os conceitos do ISD para a sala de aula. Na sua avaliação era preciso considerar as particularidades do contexto em que se pretende aplicá-lo e os objetivos de aprendizagem a serem desenvolvidos. Logo, o ISD não é um modelo a ser aplicado, mas uma concepção teórica que impulsiona o professor-pesquisador a encontrar caminhos para uma sociointeração com um público com o qual deseja interagir.

Após vinte e quatro anos da chegada do ISD ao Brasil, tomei conhecimento dessa teoria. Em 2018 iniciei os estudos para me apropriar dos postulados do ISD. Ao mesmo tempo, mobilizada pelo projeto de intervenção na sala de aula, exigência do ProfLetras, fui levada a refletir sobre a necessidade, o propósito e os efeitos do ISD na sala da EJA VI, turno vespertino, no Colégio Alberto Silva em Simões Filho.

Diante do resultado do trabalho, avalio que a chegada do ISD ao Brasil possibilitou a ampliação de um campo de pesquisa em que o professor- pesquisador, como eu, na sua prática pedagógica, intervém, contribuindo para estabelecer outros contornos a experiências de interação sociodiscursiva no contexto escolar. Esse referencial foi constituído com base em reflexões do grupo de pesquisa de Genebra, coordenado pelo professor Drº Jean-Paul Bronckart e fundamentados também pelos estudos de Mikail Bakhtin. Então desde a chegada desses estudos ao Brasil até hoje, cá estou eu, não apenas contribuindo, mas mobilizando

estratégias para um processo de mudança na voz dos estudantes da EJA alavancado pelos pressupostos do ISD.

### 3. O FIO DA MUDANÇA

O fio da mudança começa a se delinear em mim. A marca estava em uma palavra que nunca tinha trazido para mim. A palavra era dita por outros. Não pensava ser esse outro igual a mim. O Mestrado Profissional em Letras fomentou essa inquietação. Ela veio, principalmente, pelos discursos de professores negros na universidade. Esses discursos problematizavam o papel político do cidadão negro no Brasil. Meus professores negros não me deram trégua. Todos eles declaravam a palavra: negro, negra com todas as circunstâncias atreladas a essa condição. Eles tensionavam debates acerca das lutas a serem empreendidas visando à justiça e à garantia de direitos.

Além disso, esses professores negros da universidade traziam textos de outros autores negros representando uma voz política e libertadora. Então eu comecei a me enxergar no espelho e perguntar: Qual a cor dessa mulher que alisa os cabelos. Eu comecei a pensar nessa palavra e nas mudanças que eu provocariam em mim e ao redor de mim se começasse a dizê-la.

Saussure (2006) identifica o caráter arbitrário da língua. Por esse aspecto, vejo que o alisamento defendido no passado é criticado no presente. Bronckart (2016) recorre a Saussure (2006) para explicar esse caráter arbitrário, posto que a escolha da palavra é reveladora do nosso momento, por isso as palavras são circunstanciais. No passado, o alisamento significava ficar bela; hoje, essa palavra significa o apagamento de identidade.

No primeiro semestre de 2018, ingressei no Mestrado Profissional em Letras na Universidade Federal da Bahia. O primeiro impacto deste curso foi o discurso dos professores nos mobilizando para agir na escola. E ele surgiu em diversas abordagens. A perspectiva de letramentos múltiplos acionados pela escola em práticas sociais foi um divisor de águas na minha formação docente. Esse estudo foi apresentado à turma pela professora Simone Souza de Assumpção. A discussão sobre o sistema fonético/fonológico da Língua com vistas à investigação de transgressões às normas de escrita pela professora Juliana Ludwig Gayer. A expansão do conceito de texto pelo professor Henrique Freitas. Os passos iniciais para o projeto de intervenção na escola foram apresentados pela professora Alvanita Almeida Santos. No segundo semestre, a turma desenvolveu estudos sobre a leitura e os mecanismos metacognitivos e sociocognitivos com a professora Simone Bueno. As discussões a respeito de literatura expandida nos foram proporcionadas pela professora Suzane Costa e os usos da literatura no livro didático foi problematizado conosco pelo professor Márcio Muniz.

No semestre de 2019, fizemos estudos no campo do gênero discursivo e as práticas sociais com o professor Henrique Freitas e a análise de produção de material didático para o ensino com a professora Alba Valéria. Cada um desses enfoques teóricos desfazia o efeito liso de minhas crenças e dava lugar aos cachos que se levantavam da minha raiz capilar. Ao iniciar o Mestrado, vivi, segundo os cabeleireiros, a fase de transição capilar.

### 3.1 O CORTE DE VOZES NO FIO

No primeiro semestre do Mestrado, deparei-me fazendo uma escolha: investimento em livros ou arcar com os custos de fazer escova toda semana em salões de beleza? Depois desta questão viria mais outra: Que imagem teria com o cabelo crespo para os outros?

A coletividade social é um fenômeno interno. Nesse sentido, faço parte de um coletivo hoje de mulheres empoderadas pela estética negra, porque individualmente entendi que era certo pensar assim. A língua para Saussure (2006) existe também na interioridade dos sujeitos falantes, e o funcionamento psicológico desses sujeitos tem também um caráter semiótico e social. As mulheres emoldurando os potes das escovas progressivas, mais atualizado método de alisamento, não falavam mais o que eu queria ser. Mudaram meus conceitos de imagem de beleza e meu lugar social; hoje não me declaro parda, mas negra.

Entendo que no passado estavam os braços e as mãos de minha prima-irmã mais velha que penteava meus cabelos na infância e esticava tanto a raiz com a escova que aparentemente destruía qualquer enrolado que a natureza dos meus cabelos poderia denunciar. Marcas da infância, disso eu lembro, meu cabelo era penteado para parecer o liso também das modelos de televisão ou das capas de disco de vinil da casa.

Afinal o que trago como discussão é que, depois de quarenta e seis anos, meus fios de cabelo foram alterados por inúmeras marcas de produto de alisamento, por isso a decisão veio como uma certeza: não precisava ter cabelo liso, precisava redescobrir meus fios, assumir, inclusive, os brancos e descobrir os outros que discutiam experiências de negritude nas minhas leituras do Mestrado Profissional. Eu precisava ser meu verdadeiro fio. Eu precisava reconectar o que entendia ser minha essência. Num final de tarde do mês de setembro de 2018, conversei com minha amiga e cabeleireira, Eliane, e cortamos o cabelo bem curtinho; eu cortei crenças do passado e ela, minhas madeixas. E ela foi a melhor pessoa do mundo para me dizer, ao final desse momento, que estava lindo. Logo em casa percebi que minha decisão traria comentários nada fáceis de serem ouvidos, pois um familiar declarou: “Você parece

uma pessoa que está em tratamento de doença que cai o cabelo”. Eu de fato estava em tratamento de resgate dos meus fios.

Todo pensamento é produto de uma prática discursiva. Segundo Bronckart (2016), pensamento é linguagem. Sabia que encontraria pessoas dispostas a me elogiar pela decisão, e outras, não. Receberia comentários de pessoas com uma prática discursiva de encorajamento, assim como ouviria comentários de outras pessoas acostumadas a desmerecer atitudes de afirmação de identidades. A linguagem é concretizada em texto, por meio dele atribuí o significado da palavra como uma iniciativa coletiva, pois a palavra é uso. Encontraria esses usos na linguagem de mulheres negras, como eu, com raiz natural e seguiria em frente.

Conforme a teoria do ISD (BRONCKART, 2016), a linguagem controla todas as faculdades mentais. A única solução para isso seria enfrentar esse debate. O teórico crê que o melhoramento é feito por meio de práticas interativas e discursivas na esfera das relações humanas. Daí para frente encontraria pessoas com uma visão preconceituosa sobre os cabelos crespos, cujos discursos são legitimados por outras vozes acrescidas a essas. Precisava usar essa situação para ir além, desvendar discursos obscurecidos pelo racismo por meio de discussões políticas que avaliassem esses apagamentos de sujeitos sociais estigmatizados, como eu, pelo fio do cabelo.

### 3.2 CONVERSA ENCARACOLADA: NASCE A PESQUISA

Essa história foi sofrida, mas não sozinha, encontrei parceiros: homens, jovens, mulheres, negros e negras, que me diziam: Você está linda. Eu estava plena. A experiência fez com que eu falasse e ouvisse a mim mesma. E, desse falar de si e consigo, pensei no espaço das minhas aulas em que não conseguia falar de mim e, por conseguinte, ouvir o estudante falar dele também. Começava a entender que falar da mudança em meu cabelo deveria também me conectar com o projeto de intervenção, proposto no Mestrado Profissional, a ser aplicado na minha escola. O primeiro disparo dessa conexão decorreu da informação de que meu corte de cabelo foi um tema de conversas no corredor. E na semana seguinte ao corte, passando pelo corredor, uma estudante me recepcionou com o comentário: “Professora, a senhora está estilosa!”. Então me senti à vontade para relatar essa experiência, que foi acrescida de outras comentadas por mais três meninas que se aproximaram para acompanhar essa conversa. Daí, elas até comentaram que meu corte foi motivo de muitas conversas na escola. Julguei que deveria investigar as conversas no pátio, pois lá havia bancos em que naturalmente poderia sentar e alguém apareceria para conversar. Como professora-

pesquisadora, sabia que entre o corredor e o pátio, iria selecionar a turma para meu projeto de intervenção. Esse espaço me pareceu adequado, pois conversei com quatro jovens dentre os quais duas eram minhas alunas e as outras duas não.

Na semana seguinte, destinei trinta minutos para essa pesquisa. Sentei em um dos bancos do pátio e logo vieram as quatro estudantes do encontro passado. Empreendemos uma conversa muito produtiva. Ouvi relatos de experiências de corte de cabelo, depoimentos sobre comentários racistas perpetrados contra o cabelo crespo em redes sociais que elas acessavam. E por fim uma estudante me recomendou que assistisse ao filme: “Felicidade por um fio” (BROOKS; MARCELLUS, 2018). Decidimos que na semana seguinte, nossa conversa seria sobre o filme.

Percebi o quanto o corredor era interessante. A conversa fluía. Definitivamente, minhas aulas não tinham a vitalidade daquelas conversas. As minhas aulas eram monótonas. Minha aula era a contradição do corredor, porque não gerava diálogos com os estudantes. Então a primeira palavra que deslumbro para o agir na escola é ‘diálogo’. O estudante precisava falar na aula, para eu escutar. A minha voz era imposta, mas agora entendo que ela precisava estar neste contexto discursivo: o diálogo. Colocaria em prática a “mediação linguageira” (BRONCKART, 2016) ao dispor o usuário da língua, meu estudante, em constante mediação no ensino de língua que minha aula deveria oferecer.

Na semana seguinte, houve a conversa sobre o filme, mas tive notícias, também, sobre violência no bairro dos Trinta, pois mais dois jovens se aproximaram de mim e perguntaram: “a senhora soube o que aconteceu com uma galera nos Trinta?”. Nesse encontro, os seis jovens me deram “a real dos pretos de Simões Filho”. A essa altura, não tinha escolhido a turma da intervenção, mas sabia que, em qualquer sala, essa realidade estaria lá.

### 3.3 O CRESPO FIO ILUMINA A CRESPA CENA

Trouxe para fora o fio crespo e ele iluminou minha cena escolar. Percebi o espaço físico da escola como um dado relevante ao projeto. No ano de 2018, ensinava no Colégio Estadual Hermes Miranda do Val e no Colégio Alberto Silva. No primeiro, tinha uma turma de fundamental dois e no segundo, turmas do ensino médio. A sala de aula que abrigava a turma do 7º ano B vespertino do colégio também era, inicialmente, meu espaço de pesquisa para intervenção.

E nessa turma, no ano de 2018, identifiquei que a sala estava disposta frente ao corredor principal da escola. Esse ambiente era oficialmente uma área de circulação de toda a

unidade escolar, mas os estudantes também adotaram como espaço de convivência para ‘resenhas’ entre eles. Lá circulavam muitas conversas, sorrisos e brincadeiras. Em disposição contrária estava o espaço da sala, onde se exigia o silêncio e a produção de tarefas ditadas pelo professor. Diante do aparente conflito vislumbrado; vozes da sala gritavam o desejo de sair daquele espaço, enquanto o corredor permanecia vivo e falante. E nas aulas de Língua Portuguesa não encontrava a voz para o diálogo. Mas houve o fechamento da escola em janeiro de 2019; por isso a turma escolhida para a intervenção estaria no Colégio Alberto Silva. Ao tratar dos sujeitos investigados, trarei detalhes sobre o fechamento do Colégio Hermes Miranda.

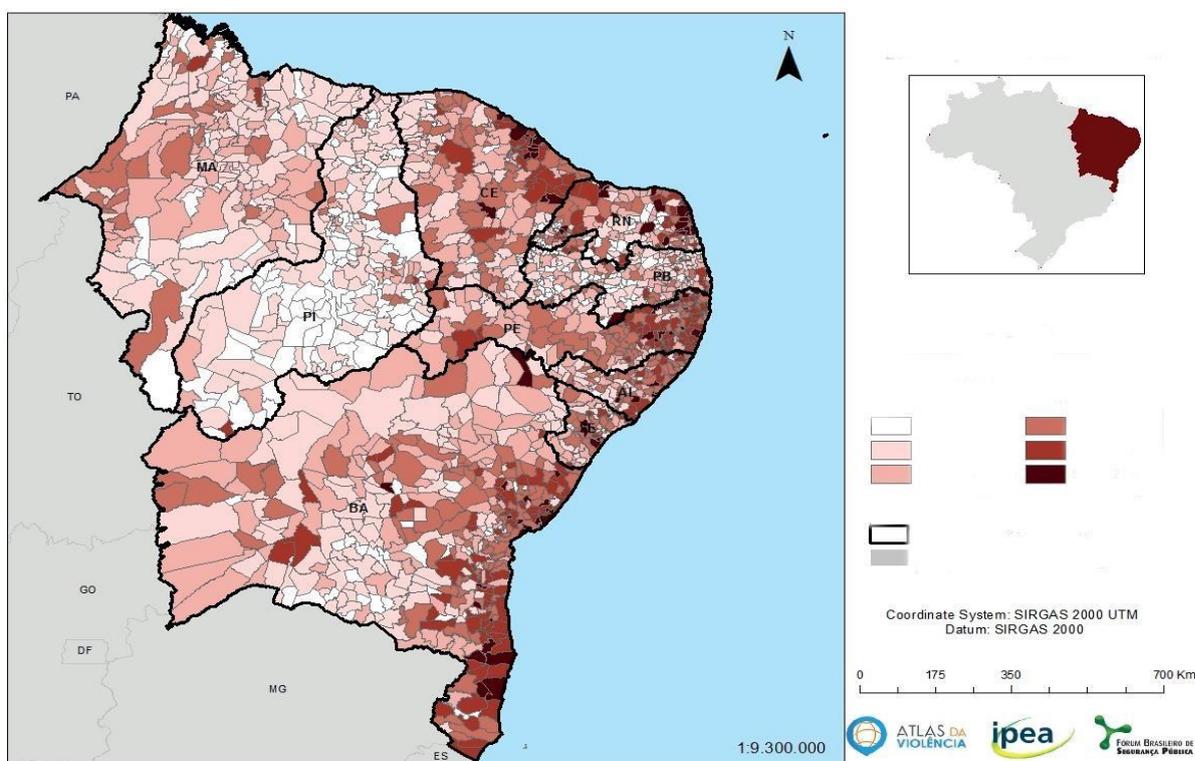
Se o diálogo foi a minha primeira chave de leitura para minhas aulas, o púlpito foi à segunda chave para concretizar uma situação de fala autorizada e valorizada. O púlpito é o espaço em que a voz de uma autoridade é ouvida. Queria dar autoridade a minha voz com meu cabelo afro, queria também escutar a voz juvenil para levá-la ao púlpito. O caminho escolhido para isso foi à promoção de discursos pautados em um falar livre e político, pois discutiríamos o poder de vozes autorizadas a falar. Daí surge o título: “O púlpito como espaço de diálogo com o aluno: você fala, eu escuto”. Eu experimentei a liberdade do meu próprio fio, por isso queria que meus alunos experimentassem o dizer livre. Meu fio enrolado é minha identidade, pareço e sou assim. Não me vejo melhor ou pior. Vejo-me verdadeira. E essa verdade com a qual me declaro negra fomenta o desejo de ouvir a verdade do outro. Logo, a proposta de oficinas para o ensino de discurso visava prioritariamente escutar o outro.

Para Bronckart (2016), o termo **agir** tem um sentido genérico por designar qualquer comportamento ativo de um organismo. A espécie humana realiza um agir comunicativo, mobilizando signos organizados em textos. Esses textos permitem a essa espécie construir um espaço de mundos de conhecimentos autônomos em relação às circunstâncias individuais da vida. Esse texto é o agir da linguagem comum a todo ser humano. Nossa comunicação se dá por textos. Mas o agir verbal, por meio da palavra, é o agir do discurso. Existe um agir verbal considerado violento nos jovens da escola. Os textos produzidos no corredor são considerados, por professores e gestores, uma afronta ao silêncio que deveria reinar nesse espaço. A reflexão entre o sentido de violência e de indisciplina me aponta a necessidade de estudos sobre os indicadores sociais do território desses estudantes.

### 3.4 A CIDADE DE CABELO EM PÉ

A cidade de Simões Filho está entre as mais violentas do Brasil há anos. De acordo com o Atlas da violência, a cidade ficou em primeiro lugar no ranking em 2011, 2012 e 2013. Em 2014, o município saiu da liderança e caiu para terceira colocação. Já em 2015, a cidade voltou a assumir o primeiro lugar. Na última edição do estudo, divulgado em 2017, Simões Filho deixou, novamente, o primeiro lugar e figura na oitava posição, mas continua entre as 10 cidades mais violentas do Brasil.

Gráfico 1: Relatório Atlas da violência: Taxa de homicídio em 2018



Fonte: IBGE, 2018; SIM/CGIAE/SVS/MS. Elaboração: Diest/Ipea e FBSP.

O Relatório Atlas da Violência (2018, p. 26) informa que no Nordeste, o estado com maior taxa de homicídios estimada, em 2017, era o Rio Grande do Norte (67,4), em segundo lugar está o Ceará (64,0); o estado de Pernambuco está em terceiro (62,3), Sergipe encontra-se em quarto lugar (58,9); a Bahia está em quinto lugar (55,3); Alagoas está em sexto (53,9); o estado da Paraíba está em sétimo lugar (33,9); o Maranhão encontra-se em oitavo lugar (31,9) e Piauí está em nono lugar (20,9). Segundo esse mesmo Relatório: Na Bahia, as mesorregiões que se destacavam com os municípios mais violentos eram a Região Metropolitana de Salvador e o Sul. As três cidades mais violentas do Estado eram: Saubara (125,8), Tanquinho

(123,8) e Simões Filho (119,9). Enquanto a capital possuía taxa de homicídio de 63,5, a média dos municípios do estado era 41,3. Várias pequenas facções criminosas disputavam o varejo de drogas nos territórios baianos e, em particular na capital, entre as quais o Bonde dos Malucos (BDM), Comando da Paz (CP), Katiara e Caveira. Segundo o Relatório, as duas maiores facções do país, o PCC (Primeiro Comando da Capital) e o CV (Comando Vermelho), também estão presentes no território baiano e procuram se associar com as quadrilhas locais a partir do fornecimento de armas e drogas. Para completar o quadro da violência na Bahia, o estado tem adotado uma linha de enfrentamento e embrutecimento no uso de suas forças policiais, ao invés de adotar a inteligência e investigação, o que tem ajudado a alimentar o ciclo de violência (IPEA, 2019, p. 28).

Tabela 1: Cento e vinte municípios mais violentos

**TABELA 3.1**  
**Os 120 municípios que acumulam 50% dos homicídios estimados em 2017**

UF	Município	População 2017	Homicídios registrados	Homicídios ocultos	Taxa estimada de homicídios
AC	Rio Branco	383.443	324	2,9	85,3
AL	Maceió	1.029.129	617	2,9	60,2
	Arapiraca	234.185	138	0,0	58,9
AM	Manaus	2.130.264	1.187	4,3	55,9
AP	Macapá	474.706	257	0,0	54,1
BA	Salvador	2.953.986	1.763	113,0	63,5
	Feira de Santana	627.477	224	223,7	71,4
	Camaçari	296.893	285	6,3	98,1
	Vitória da Conquista	348.718	203	10,2	61,1
	Lauro de Freitas	197.636	187	8,6	99,0
	Simões Filho	136.050	156	7,1	119,9
	Porto Seguro	149.324	147	4,7	101,6
	Ilhéus	176.341	126	12,6	78,6
	Itabuna	221.046	133	3,9	61,9
	Juazeiro	221.773	129	5,5	60,6
	Jequié	162.209	111	7,1	72,8
	Teixeira de Freitas	161.690	94	18,8	69,8
	Eunápolis	115.290	86	9,4	82,8
	Alagoinhas	155.979	88	4,7	59,4

Fonte: IBGE, 2019, e SIM/CGIAE/SVS/MS. Elaboração: Diest/Ipea e FBSP.

Conforme informa a tabela (IPEA, 2019, p. 37), os números indicam a quantidade de homicídios registrada, em 120 municípios brasileiros, em comparação com o número de habitantes e os percentuais de homicídios ocultos (causas desconhecidas) e a taxa de homicídios estimada no ano. Essa tabela informa os municípios que concentram 50% dos homicídios estimados do país. Dessa lista, dezesseis (16) municípios são do estado do Rio de Janeiro, quatorze municípios (14) estão situados na Bahia e dez (10) em Pernambuco.

Quantos estudantes na minha escola trazem por dia relatos de violência vivida ou testemunhada? Essas informações constituem dados hoje presentes para análise sobre as situações linguageiras dos estudantes, na maioria negros, que conversam no corredor. Depois de tais leituras, o que já trago como certeza é que esses temas atravessam as conversas desse ambiente de circulação. A ação de linguagem, identificada por Bronckart (2016), tem seu primeiro nível de atuação na esfera sociológica. Nós conversamos sobre experiências com o outro em espaços geográficos específicos. Essas conversas anunciam os problemas vividos, coletivamente, pelos sujeitos do pátio, mas, ao mesmo tempo, esses problemas impactam a vida de cada um deles, por isso a ação da linguagem estava nos textos do corredor. Eles trazem relatos de experiências de vida que somente os jovens da cidade podem falar com propriedade.

Segundo Foucault (1992), o entendimento do regime discursivo nas relações entre os corpos – aqui representados como professora e estudante – é fundamental. Os efeitos de poder no discurso docente ao denunciar o comportamento dos estudantes como indisciplinado, no primeiro semestre do Mestrado Profissional, traz a certeza de que pratiquei ações que levaram à exclusão do diálogo nas aulas de Língua Portuguesa. Ao invés de procurar conhecê-los, eu investia contra eles com um ensino que não os atingiam. Eu escolhia textos para leitura em sala sem me preocupar se haveria diálogo entre tais textos e a turma. Hoje estou mobilizada a empreender ações de acolhimento sobre um dizer do estudante profundamente importante, o saber da vida e das histórias também de exclusão escolar e social dos meus educandos. Esse é um jogo enunciativo que preciso mediar entre corredor e sala de aula.

bell hooks (2017, p. 225) reflete sobre a forma de recepção da Língua Inglesa para as pessoas do continente africano que foram trazidas como escravas para os Estados Unidos. Ela acredita que o próprio som dessa língua, como a voz do dominador, deveria ser aterrorizante para esses corpos aprisionados nos navios. Para a teórica, esses homens e mulheres, oriundos de diversas línguas, acharam maneiras de falar entre si num "mundo novo", onde a negritude ou a cor escura da pele e a não-língua se tornaram o espaço de formação de laços. Existiam laços formados entre os jovens na prática da conversa no corredor, e eu nada sabia sobre isso. O discurso do corredor foi um acontecimento que precisava ser analisado, porque a esfera desse projeto é política. A minha intenção era estabelecer vínculos com os estudantes. Como isso poderia acontecer se eu não procurasse ouvi-los? De modo que organizei um projeto em que a fala era oportunizada a todos que estavam na roda ou se dirigiam ao púlpito, portanto a sala era um espaço de poder em que as vozes anunciavam com liberdade suas posições frente ao racismo.

Acreditei que o maior desafio que devia levar para as aulas de Língua portuguesa não era apenas a minha concepção de Língua, mas precisava discutir os modelos de guerra e batalha que esses jovens combatem todos os dias, a fim de empreender com eles esse diálogo e esse conflito deveria provocar rasuras no objeto de ensino.

Há uma fala potente e útil no discurso do corredor que foi explorada por mim neste projeto. Esse falar me autorizou uma escolha pedagógica pelo discurso. Os efeitos sociais desse discurso na vida do estudante passam a ser objeto de reflexão nesse trabalho. Esse é o início da minha ação interventora: estabelecer o diálogo, através das rodas de conversas. Segundo Fairclough (2016), os discursos refletem papéis sociais. Por isso é preciso ouvir o discurso de estudantes desempregados, mães e pais de família, trabalhadores assalariados, cobradores de transporte alternativo para assim interagir com eles.

A linguagem usada pelos aprendizes nas conversas do corredor constituiu para mim a voz da comunidade escolar que reflete as periferias de Simões Filho. Conforme relatório UM-Habitat II (IPEA, 2016), essa população constitui os novos pobres urbanos, também chamados de Humanidade Excedente, e, pela expectativa do relatório, em 2020, teremos 45% da população urbana, nas grandes cidades, morando em favelas. E a escola precisa dar legitimidade a essas vozes que no corredor já realizam trocas e interações. Nas práticas sociais (FAIRCLOUGH, 2016), a linguagem se manifesta como discurso: como agimos e interagimos, representamos e identificamos a nós mesmos ou outros e aspectos do mundo.

### 3.5 O CONCEITO ACIONADO PARA DISCURSO

Aproprio-me do conceito de discurso proposto por Fairclough (2016), ao tratá-lo na perspectiva linguística, uma vez que a ACD<sup>5</sup> parte de um problema social e analisa como ele se manifesta no discurso com o intuito de propor uma mudança social. A primeira etapa da mudança é a conscientização.

A pesquisa é desenvolvida com base em um problema social: racismo. Ele se manifesta no discurso, mas optei por abordar textos que tratam das vozes de resistência ao racismo. A proposta de mudança, lançada para EJA, é de transformação na percepção dos próprios estudantes sobre sua raça e como ela é avaliada socialmente. O projeto investe em uma mudança mais individual, embora a turma seja mobilizada a essa mudança.

---

<sup>5</sup> Neste trabalho, o ensino do gênero discurso implicou também da Análise Crítica do Discurso proposta por Fairclough (2016). A análise é evidenciada, por exemplo, na leitura dos textos de Martin Luther King e Marielle Franco para revelar posições sociais dos sujeitos e os tipos de “eu”. A ACD trata das relações de poder materializadas no discurso, mas a análise é do discurso dos poderosos, eu trabalhei com o discurso do oprimido.

O termo discurso apresenta dois significados para a análise do discurso. Como substantivo abstrato, significa o momento da prática social associada à linguagem. Como um substantivo concreto, significa um modo particular de representar nossa experiência no mundo. Na segunda acepção, os modos de representar nossa experiência no mundo nos mostrou, por exemplo, nas rodas de conversa, a refletir sobre uma experiência de um estudante diante de uma “blitz” no trânsito. E a turma foi levada a refletir sobre o evento avaliando-o como uma “ação policial” ou como um “crime”.

Compreendo o uso da linguagem na parole (fala) ou desempenho. Nessa proposição, Fairclough segue apenas inicialmente os passos de Ferdinand Saussure (2006), ao considerar que a fala não é acessível ao estudo sistemático, porque ela é uma atividade, essencialmente, individual. Fairclough (2016) considera esse princípio individual para depois adicionar a noção de contexto na esfera da relação social, efetivando a prática discursiva. Nessa perspectiva, encontro na fala do corredor o objeto do ensino de língua. Se lá, os estudantes conversam sobre a vida, na sala eles serão motivados a expor seus discursos de vida. A minha expectativa foi ativar esse desempenho da fala no gênero discurso.

Para Saussure, os indivíduos usam a língua de forma imprevisível, conforme seus desejos e intenções. Já para Fairclough (2006), a língua é tida em si mesma como sistemática e social. No estudo saussureano, identifica-se a parole (fala) para depois ignorá-la. Para Saussure, o estudo sistemático da língua deve ser um estudo do próprio sistema, um estudo da língua e não do seu uso. Mas os sociolinguistas, a quem filio minhas concepções, criticam fortemente essa posição. Eles afirmam ser o uso da língua moldado socialmente e não individualmente. Para esses estudiosos, a sistematização da língua decorre da correlação de variáveis sociais. Por isso, o estudo do discurso, escolhido por mim para o ensino neste trabalho, parte de interações realizadas, inicialmente nos espaços externos à sala para depois promover interações na sala.

Nas oficinas, por exemplo, a leitura de discursos de resistência produzidos por personalidades em esfera local e global no universo de temas que representam lutas de grupos minoritários resultou em um efeito de resposta na minha comunidade escolar que vivenciou diversas histórias de exclusão social.

Neste trabalho também aciono o conceito de gênero discursivo na perspectiva de Bakhtin (1997) e gênero textual na perspectiva do ISD (BRONCKART, 2006). Segundo o primeiro teórico, o emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), proferidos pelos participantes de uma interação em uma dada atividade humana; esses enunciados para cada campo de utilização da língua elaboram seus “tipos relativamente

estáveis”: os gêneros discursivos. Para Bronckart (2006), as interações em sociedade se dão pela produção de discurso, daí o nome 'interacionismo sociodiscursivo'. Essa produção de discurso tem como produto o texto, unidade de ação discursiva por excelência para a teoria. Esse autor (1999, p. 75) define o texto como: “[...] toda unidade de produção de linguagem situada, acabada e autossuficiente (do ponto de vista da ação ou da comunicação)”. Enquanto Bakhtin concebe o enunciado como unidade de realização da língua; Bronckart assegura que a unidade de produção de linguagem é o texto: gênero de texto. Logo, é possível compreender que há similaridade com a unidade conceitual de Bakhtin, o enunciado, enquanto base de sustentação conceitual da teoria do ISD. A minha percepção é de que a leitura de textos, situados na esfera de denúncia e de combate ao racismo, levará a um “efeito responsivo ativo” (BAKHTIN, 1997) por parte de estudantes da EJA.

Fundamento-me em Fairclough (2016) para entender que a língua varia de acordo com a natureza da relação entre os participantes da interação. Logo, nas oficinas, o ensino do gênero discurso foi proposto como expressão de uma voz autoral. O modelo de discurso apresentado pelo estudante nas Atividades Pedagógicas foram propostas a partir do discurso do outro, entretanto a recepção e o uso dos discursos pela turma trouxeram marcas neste gênero completamente rasuradas pelos meus estudantes.

Essas variações sociais nos usos da língua, identificadas no gênero ensinado, sugerem para Fairclough (2016) a existência de tipos de sujeitos sociais e de relações sociais muito próprias que dão contornos específicos ao gênero quando usados por uma comunidade.

As atividades de produção do discurso foram organizadas para que os estudantes percebessem a função social dele para que depois eles reconhecessem uma necessidade pessoal em produzir seu próprio discurso. Por isso, sigo a consideração de Fairclough ao entender esse gênero como uma prática coletiva e não como uma atividade essencialmente individual. Por isso excluí a possibilidade de uma fala individual. Todas as demandas de produção do gênero resultaram de um consenso com o coletivo. No trabalho de produção dos textos houve por grande parte da turma uma adesão dos espíritos fundamentada nos princípios da nova retórica (PERELMAN, 2005). Essa adesão agiu sobre os indivíduos (e não sobre os conceitos, como o de verdade), mais precisamente sobre a opinião deles. Assim, ainda que o objetivo final fosse a procura da adesão do destinatário para a apresentação de seu discurso, houve a semelhança de concepções entre os interlocutores, uma vez que busquei conhecer o grupo e identificar um problema social que os conectasse. O conjunto de espíritos aludido por Perelman é o que chamo de auditório da EJA. É que, todo discurso possui um contexto e, conseqüentemente, um auditório para o qual ele é elaborado e o se amoldar àquele auditório é

a condição para que exista a persuasão. De modo que a escrita desses textos resultava na resposta a três questões: para quem falo, por que falo e como falo. E ainda salientava para eles a necessidade de reconhecer os sujeitos envolvidos nessa prática discursiva, uma vez que o estudante desempenhava sempre um papel: ora como plateia, ora, em outro, ele seria o orador.

O discurso foi apresentado como um modo de ação (FAIRCLOUGH, 2016, p. 94-95), uma forma em que as pessoas podem agir sobre o mundo e especialmente sobre os outros. Para o linguista, o discurso é socialmente constituído, porque os eventos discursivos – práticas de linguagem no nível societário - serão geradores de uma forma de funcionamento do gênero. Conforme os estudos apresentados por Foucault (1992), a formação discursiva contribui para a constituição de todas as dimensões da estrutura social na forma de discurso escolar, jornalístico, jurídico etc.

Seguindo o entendimento de Fairclough (2016, p. 95), o discurso é uma prática de representação do mundo, mas também de significação dele; por isso o discurso constitui o mundo em significados. Por conseguinte, as atividades de produção desse texto revelam a visão do grupo sobre si mesmo, sobre sua cidade e sobre a maneira como são afetados pelos sujeitos sociais com os quais interagem dentro e fora da escola.

Neste trabalho, o ensino do gênero discursivo (discurso de homenagem, discurso de denúncia, de agradecimento etc.), implicou também o estudo de categorias analíticas na perspectiva de Análise Crítica do Discurso proposta por Fairclough (2016). A análise é evidenciada, por exemplo, na leitura dos textos de Martin Luther King e Marielle Franco para revelar posições sociais dos sujeitos e os tipos de “eu” a partir de análises. Para Fairclough (2016), a relação entre os sujeitos socialmente constituídos e suas personalidades (o eu) constrói um sistema de conhecimentos e crenças.

Também o ensino desse gênero está fundamentado na compreensão de que a língua se materializa por meio de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos (BAKHTIN, 2016), proferidos pelos integrantes da EJA nas interações propostas no projeto de intervenção. Essa interação permite o diálogo entre professor-pesquisador e a turma. Consequentemente, desse diálogo surgem discursos, em prol de uma defesa de uma ideia ou de uma denúncia para uma plateia que foi estimulada a escutar o outro.

Além disso, considerei o posicionamento ou atitude de um sujeito social revelador do seu contexto discursivo. O texto constituído como produto de uma época, lugar e de sua própria história é também um discurso. Então avaliei o discurso inserido em uma prática social que o indivíduo aciona sob a forma, principalmente oral, uma vez que meu propósito

era trabalhar a oralidade. Nesse ensino enfatizei também a posição política que o indivíduo assume ao expor seu discurso, posto que esse indivíduo dirige ao público um texto explicitando uma defesa ou um posicionamento. Essa ação de se apresentar defendendo uma causa ou uma ideia, eu considerei um agir de linguagem.

Nesse ensino também analisei o discurso na perspectiva das vozes reveladas. Elas revelam sujeitos socialmente situados pela perspectiva da Análise Crítica do Discurso, doravante ACD (FAIRCLOUGH, 2016). Para Fairclough (2016, p. 95), o discurso é uma prática que revela “identidades sociais” e “posições de sujeitos”.

As atividades propostas para o ensino de discurso foram denominadas de Atividades Pedagógicas, adaptadas da teoria da Sequência Didática, doravante SD, e com base no Campo de Atuação proposto na BNCC, Campo da Vida Pública. Nessas atividades, a identidade social do ser negro estava no centro do trabalho, quer seja na Voz, no Cabelo ou no Corpo dos sujeitos negros. Esses fenótipos do corpo negro foram percebidos como marcas étnicas, mas eles também foram avaliados nos discursos depreciativos que investiram contra esses corpos.

### 3.6 DO HERMES PARA O ALBERTO: EIS A EJA

Em 2018, lecionava em duas escolas da rede pública estadual: o Colégio Hermes Miranda do Val e o Colégio Alberto Silva. Iniciei investigações sobre o fato da sala de aula que abrigava a turma do sétimo ano B vespertino estar disposta frente ao corredor principal da escola e o fato de que os estudantes resistiam a assistirem as aulas.

De maneira que terminei o ano letivo de 2018, com o entendimento da necessidade de um processo de transformação que se daria na professora-pesquisadora e nas aulas. Em janeiro de 2019, o Colégio Estadual Hermes Miranda do Val, que ofertava o ensino Fundamental II e Médio, foi fechado em cumprimento à Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 que diz ser responsabilidade dos municípios a oferta do Ensino Fundamental I e II; assim como ser responsabilidade dos estados à oferta do Ensino Médio.

Esse fato parecia direcionar meu projeto à investigação de um novo tema, em outra unidade escolar. O Colégio Estadual Alberto Silva passa então a ser meu foco de investigação. Minha primeira avaliação foi pensar dois aspectos: conversar no corredor ou assistir à aula de língua, os estudantes optavam por qual situação? Segundo Cintra (2012, p. 38) a aula é uma prática pedagógica carregada de detalhes em relação aos conteúdos, pois há sempre uma enorme lista de assuntos a ser cumprida, não levando o professor a interagir com os estudantes e nela não há tempo para que se lance mão de estratégias motivadoras.

Compreendi que o espaço do Alberto Silva era mais amplo para o estudante transitar, entretanto os corredores e a área chamada como pátio eram as mais frequentadas pelos jovens nos horários das aulas. Tinha de fato a mesma realidade: o corredor e o pátio eram mais atraentes aos meus estudantes do que as aulas de língua. Mas o corte de cabelo e as conversas informais que desenvolvi com alguns estudantes sobre meu corte de cabelo me levaram à identificação da situação-problema.

A partir da minha avaliação sobre os espaços da escola, identifiquei o corredor como local a ser investigado, e, previamente, eu defini como indisciplina estudantil a rejeição dos estudantes pelas aulas de língua para minha orientadora no primeiro encontro de orientação em abril de 2018. Entretanto a professora Simone Assumpção me fez atentar para a situação de interação que a aula de língua deveria oferecer. Então ela me propôs leituras sobre mediação na sala de aula, sugerindo o estudo do trabalho de Bronckart (2006). O ISD foi fundamental para a minha mudança de concepção.

Entendi que a opção dos jovens em estar no corredor para conversar era uma ação linguageira, demonstrativa das interações que devem ocorrer no ambiente escolar. Além disso, minhas aulas não promoviam a interação que o corredor proporcionava. Então era preciso refletir sobre mim e sobre meus estudantes.

A compreensão pedagógica acerca do meu público estudante adveio de estudos sobre a modalidade de Educação Básica reconhecida como EJA (Educação de Jovens e Adultos). Segundo Arroyo (2006, p. 20), essa educação deve consolidar um ensino referenciado nas características dos sujeitos desse campo, com metodologias de ensino e aprendizagem e formas de gestão escolar atentas às necessidades pedagógicas desses sujeitos. Por isso, a Educação, reconhecida e firmada na Constituição de 1988 como um direito para todas as pessoas e a EJA configurada como modalidade específica, deve ser vista sempre como um direito social. E o Educador, inserido no processo de ensino e aprendizagem da EJA, deve reconhecer a necessidade do trabalho pedagógico voltado às necessidades desse público.

A EJA é uma modalidade da Educação Básica com funções específicas de reparação, equalização e qualificação (BRASIL, 2000). Nesse sentido, tais funções configuram a oferta de Educação para esse público como um direito com demandas políticas e pedagógicas específicas. Compreendi, então, que os princípios de reparação, a equalização e qualificação para meu público deveriam ser concretizados em ações pedagógicas. E ela era o resgate das vozes apagadas no espaço de sala de aula.

Para Bastos, Dantas e Santos (2018, p. 21), o ensino da EJA carece de temáticas referentes aos conhecimentos construídos por esses sujeitos na luta cotidiana do trabalho e das

relações sociais. Por isso, as rodas de conversa possibilitaram a escuta dos referenciais de vida da EJA VI. As rodas me trouxeram saberes desse público advindos de experiências, principalmente, fora do contexto escolar como um requisito próprio desses sujeitos.

O projeto de ensino do gênero discurso para EJA aponta também para uma crítica lançada ao currículo da EJA no sistema de ensino da minha escola. A ausência do estudante na sala de aula em detrimento da sua escolha pela conversa no corredor ou pátio foi um fato que não dizia respeito apenas à minha aula. Entretanto eu fui mobilizada pelas discussões no mestrado a desnaturalizar essa situação. E sobre ela, eu precisava intervir.

A minha intervenção demandava uma análise crítica do currículo da EJA VI para o ensino de língua. As especificidades e diversidades da turma exigiam outra organização curricular pautada na oralidade, diferente de um trabalho de oralidade voltado ao ensino de crianças e adolescentes. A oralidade proposta para a EJA VI precisava enfatizar as experiências de vida desses sujeitos, de maneira que o gênero discurso teve uma maneira própria de realização na turma. Esse gênero se alicerçou nas conversas, nos relatos, nos depoimentos até se erguer como discurso para ser levado ao púlpito. Eu os orientei a chegar ao púlpito sem ignorar suas idades e vivências social e cultural. Por isso, compreendi que seus discursos traziam autoridade de um especialista e autenticidade por uma causa cara a cada um deles.

### **3.6.1 A EJA VI B vê a EJA VI A**

No mês de julho de 2019, após ter apresentado as atividades iniciais de intervenção à turma VI A, na sala treze, uma sala de vídeo da escola, percebi a curiosidade da turma VI B em saber que aula diferente eu dedicava à turma A. Antecipo esse registro de um episódio no processo de intervenção do projeto, para que se tenha o entendimento de turma que trago ao me referir à turma como EJA VI, turno vespertino.

A turma B apresentava um alto índice de estudantes que abandonavam a escola ou não frequentavam aulas. Nessa turma havia trinta e cinco estudantes matriculados, mas apenas dez eram assíduos. Em época de avaliação final nas unidades apareciam em torno de quinze estudantes.

Lembro o motivo da minha escolha pela turma A: a pergunta de Cleyton no corredor. Eu fui conduzida para o espaço da sala e da turma em que esse estudante estava matriculado. Lá encontrei outros sujeitos sociais cujas histórias me encantaram, mas de fato eu comecei a prestar mais atenção a eles do que aos outros sujeitos da turma B. Entretanto houve um dia no

mês de agosto em que enxerguei seis pares de olhos entre as grades da janela da sala treze perguntando se eu poderia juntar as turmas nos dois primeiros horários, pois o professor deste horário não havia chegado. Informei-os de que essa ação só poderia ser determinada pela direção da escola e ressaltai que o professor, mesmo atrasado, poderia chegar para dar aula.

Neste dia as janelas da sala treze foram abertas, uma vez que o ar-condicionado estava quebrado; por isso os seis estudantes da turma B puderam ver momentos da conversa, em vídeo-chamada da turma A com a cabeleireira Negra Jhô e ficaram curiosos. Como não juntei as turmas, no terceiro e quarto horários me dirigi para a sala deles e vieram os questionamentos logo que pisei na sala. Ludmila, muito agitada, sentenciou: “Quer dizer que a senhora gosta mais da turma A do que da gente, né?” Stéphanie perguntou quem era a negra Jhô? Laura questionou o fato de que eu levava a turma A para a sala de vídeo com ar-condicionado para dar uma aula melhor e deixava a turma B no calor e com o barulho que se tem no corredor do colégio, fato que apontava outro grande problema na escola: estudantes que, por preferirem ficar fora da sala, “atrapalham” as atividades em sala porque faz muito barulho.

Os questionamentos da turma B me levaram a outra roda de conversa com esses seis estudantes. Nessa roda me percebi respondendo questões problematizadas pela turma e refletindo sobre minhas ações diferenciadas entre as turmas. Inicialmente expliquei o projeto que estava desenvolvendo na turma A e os critérios que estabeleci para escolher essa turma. Logo fui questionada por Laura se o fato de levar conforto de ar-condicionado à turma constava nos meus critérios. A pergunta mobilizou uma reflexão ética em mim. Os estudantes estavam reivindicando uma atitude cuidadosa de uma professora com a turma escolhida para intervenção e negando à outra essa mesma ação. Concordamos que na semana seguinte a aula seria na sala treze, segundo Stéphanie: “mesmo com o ar-condicionado quebrado”. Quanto à conversa com a negra Jhô, eles perguntaram qual o propósito e se também não poderiam conversar com a cabeleireira. Ponderei que poderíamos ter esse momento na próxima aula desde que a profissional tivesse a disponibilidade no horário em que teríamos a nossa aula. Então, Maria Eduarda, sempre muito calada, me trouxe mais compreensão sobre a maneira inadequada com que conduzi essa questão. Ela disse: “professora Mari, a senhora quer ensinar discurso pra turma A e nem pergunta aqui se a gente quer aprender também? Sabe por que a gente foi pra porta da sala treze, professora? Porque a gente fica sem aula no primeiro horário, só tem a gente professora, só tem esses seis aqui. A senhora não acha injusto isso não?” Respondi à turma que não podia decidir ali algumas questões que foram levantadas, mas que

conversaria com a coordenação da escola e com o professor responsável pela aula do primeiro horário sobre a possibilidade de reorganização desse tempo pedagógico.

Antes que levasse essa discussão para meus encontros de orientação com a professora Simone Assumpção, o professor de Sociologia acordou comigo e com a coordenação da escola que nos dias de sexta-feira as turmas estariam juntas. Eu daria os dois primeiros horários com as duas turmas juntas e ele chegaria à escola para dar os dois últimos a essas duas turmas. A coordenação considerou uma medida emergencial para o problema da baixa frequência da turma B.

Os procedimentos de integração da turma B ao projeto foram feitos, na quinta-feira, dia oito de agosto, em que reuni os seis estudantes na sala treze para fazer a leitura do TCLE e eles assinaram o documento, uma vez que são adultos. No mês de outubro, submeti o meu projeto novamente ao Comitê de Ética informando a mudança da unidade escolar destinada ao desenvolvimento do projeto, uma vez que a escola escolhida em 2018 foi fechada em janeiro de 2019 e uma fusão de integrantes da turma B à turma A. Por esta razão passo então a me referir à turma de Intervenção como EJA VI, composta por dezenove jovens adultos.

### **3.6.2 O racismo, violência e a EJA**

Até abril de 2019, não tinha delimitado o racismo como tema escolhido para discussão no trabalho de intervenção. Essa escolha foi amadurecendo em mim através de estudos desenvolvidos no mestrado profissional com base em discussões voltadas a políticas públicas para educação. Também fui instigada, nas aulas do ProfLetras, a pensar um projeto para a escola articulado à pesquisa de cunho etnográfico. Então entendi que a compreensão de quem era o sujeito da minha pesquisa era essencial ao trabalho. Por tudo isso, fui levada a enxergar o sujeito social presente no cenário escolar. Quem era esse sujeito? Como ele vivia em Simões Filho? A partir dessa compreensão, durante os meses de março a abril, me mantive bastante atenta às falas e comportamentos dos jovens na escola. Após a aprovação da minha pesquisa pelo Comitê de Ética em abril, e as contribuições dadas pelas professoras Daniele Oliveira e Eulália Leurquim na minha banca de Qualificação do projeto neste mesmo mês, sabia que o recorte temático da intervenção na escola seria descoberto por alguma cena observada lá.

Então, a fala do estudante Cleyton me conduziu a este tema. Ele me fez pensar sobre a realidade de vida do sujeito da EJA em um momento em que nos encontramos no corredor. Eu o questionei sobre o motivo das suas ausências às aulas em semanas anteriores. Refiro-me

ao meu trabalho em sala como aula, pois ainda não tinha iniciado o projeto de intervenção, nem optado pela roda de conversa para o diálogo com os estudantes da EJA. Embora entendesse que a proposta do ISD (BRONCKART, 2006) fosse mais adequada para intervenção na minha sala.

Mas voltando à fala do estudante Cleyton, na nossa conversa no corredor, ele me disse: “Fessora, eu sou sozinho, um dia conto minha história pra sinhora, pra gente aqui é difícil.” Então fui levada a pensar sobre o que era difícil para os sujeitos da EJA em uma roda de conversa na semana seguinte. Organizei a aula para que respondessem a questões sobre si e sobre a vida na cidade. Em quarenta minutos conversamos sobre essas questões; depois, nos vinte minutos restantes, os estudantes escreveram sobre as dificuldades enfrentadas no seu cotidiano. Eles fizeram esses registros na folha do caderno e depois me entregaram. A turma demonstrou entusiasmo pela atividade, o estudante Cleyton esteve presente e disse ter gostado que “a fessora queria saber das nossas histórias”. Disse a ele que a partir daquele encontro nossas “histórias” teriam total importância nas atividades da aula de Língua Portuguesa. As perguntas foram “como você se autodeclara em relação à cor da sua pele?”; “quais as dificuldades enfrentadas ao viver em Simões Filho?” e “que expectativa você tem para o futuro?”. Após essas respostas, obtive os seguintes dados: Eram seis jovens adultos sendo que cinco deles se autodeclaravam negros e um pardo; mais sete mulheres em que uma se declarava índia, quatro negras, duas pardas. A vida na cidade não oferecia oportunidades de lazer, atividades culturais e estudos acadêmicos. Além disso, relataram a violência dos agentes policiais contra a vida deles. Os treze estudantes também informaram que não sairiam da cidade para viver em outro lugar, porque não eram capacitados para viver em uma grande cidade. O quadro estabelecido pelos estudantes, nesta roda de conversa, me levou ao tema Racismo na perspectiva da negação de direitos humanos sobre a vida dos jovens adultos da EJA VI A. A leitura dos relatos escritos dos estudantes me fez relacionar a vida de dificuldades econômica e social dos estudantes com a negação de direitos básicos ao ser humano. Os relatos escritos e a conversa com a turma me fizeram perceber que não se tratava apenas de uma sala em que nove dentre treze estudantes se autodeclaravam de pele negra.

Na ilustração de vivências desses sujeitos na EJA, evoco a memória para contar uma das muitas histórias apresentadas pela estudante Joana, uma senhora de sessenta e dois anos, na roda de conversa. Eis uma delas: “Professora, naquela época eu vendia acarajé na praça e um dia chegou um pulcical pra comer meu acarajé, e ele cumeu, cumeu, depois levantou e foi embora. Minha menina ficava com o caderno anotando quem cumeu pra nós saber depois quanto eu vendi, né. E ela falou, mainha, o sordado cumeu e cascou fora. Eu fiquei com

aquilo na cabeça. Um dia, subindo a ladeira da prefeitura, eu encontrei ele mais outro pulicial e cheguei pra ele e falei, minino cadê o dinheiro dos acarajé qui você cumeu e não pagou. Ele olhou pra mim, botou a cara pra cima e me respondeu qui ele tá acostumado a cumer nus lugar e não pagá. Ele era pulícia. Aí eu disse mas é com o dinheiro dus acarajé que eu pago as conta, pra não ter que me prostituir, nem a mim nem as mias filha, porque tô véia e ninguém mi quer, mais mias filha tão jovem, pra depois não tomar tapa na cara da pulicia quando nos encontra na rua vendeno nosso corpo. Ele ouviu e foi embora. Depois o colega dele foi lá e me pagou. E ainda a delegada, doutora M. mandou me chama e disse que eu era guerrera e se os sordado fizesse alguma coisa cum nós, nós falasse cum ela”.

Nessa sala, após tantas escutas, percebi existirem ali pessoas cujas vidas experimentavam situações cotidianas de negação de direitos civis. Segundo Fanon (2008, p. 87), todas as formas de exploração se parecem. Elas são idênticas, uma vez que são aplicadas ao mesmo objeto: o homem. Nesse sentido, a intersecção de identidades sociais como a discussão relativa à mulher negra e moradora da periferia de Simões Filho constituía um tema significativo aos conflitos vividos pelos sujeitos da EJA.

A narrativa de Joana foi para mim a compreensão da dificuldade informada por Cleyton. Ela apresentou uma cena ilustrativa dessa dificuldade. Quem é Joana? Uma mulher negra, sessenta e dois anos, estudante do Mobral<sup>6</sup> (Movimento Brasileiro de Alfabetização) na década de oitenta, que denuncia, em vários momentos nas oficinas, as tentativas fracassadas para aprender a ler e escrever. Ela mais uma vez volta à escola em 2018. Eu a encontro em sala em 2019. Por isso as experiências das oficinas ganham uma seção específica, a posteriori, para tratar dessa estudante.

A estudante Joana surge aqui neste trecho da escrita como uma das vozes que também me conduziu para a construção do Caderno Vozes. E a escolha dos autores da coletânea de discursos nasce da conexão encontrada entre as lutas de Luiz Gama pelos direitos do homem negro na cidade do Rio de Janeiro e a luta de Joana diante de um soldado que atenta contra seu direito de lhe cobrar pelo produto vendido. Joana e Cleyton são os sujeitos que me apresentam os muitos cenários de vida em Simões Filho. Em contrapartida eu os apresento às

---

<sup>6</sup> Mobral, MOVIMENTO BRASILEIRO DE ALFABETIZAÇÃO (1967-1985), foi Instituído pela Lei 5.379 de 15 de dezembro de 1967 no governo do presidente Arthur da Costa e Silva atuou nesse primeiro momento apenas como órgão de assistência financeira e técnica às iniciativas de alfabetização de jovens e adultos. A partir de 1970 é reformulado, iniciando sua programação com o Decreto nº 1.124 de 8 de setembro, no Dia Internacional da Alfabetização, passando então a desviar 24% da receita líquida da Loteria Esportiva e deduções voluntárias de 1 a 2% do imposto de renda devido pelas pessoas jurídicas para o programa de alfabetização. (SANTOS, 2014, p. 307- 308).

vozes de homens e mulheres negras que também tiveram uma vida difícil, mas levantaram suas vozes para denunciar injustiças.

Joana não nos informou a cor do soldado que não pagou pelos dois acarajés consumidos. Para mim, nessa cena, é válido perceber o sujeito a quem foi negado o direito. Qual a sua cor? Qual o seu gênero? A resposta é negra e mulher. Por outra perspectiva, Cleyton diz ser sozinho, diz ter uma vida difícil. Considerarei importante expor a esses jovens adultos que outros estiveram também sozinhos, lutando pela garantia de direitos a si e à coletividade.

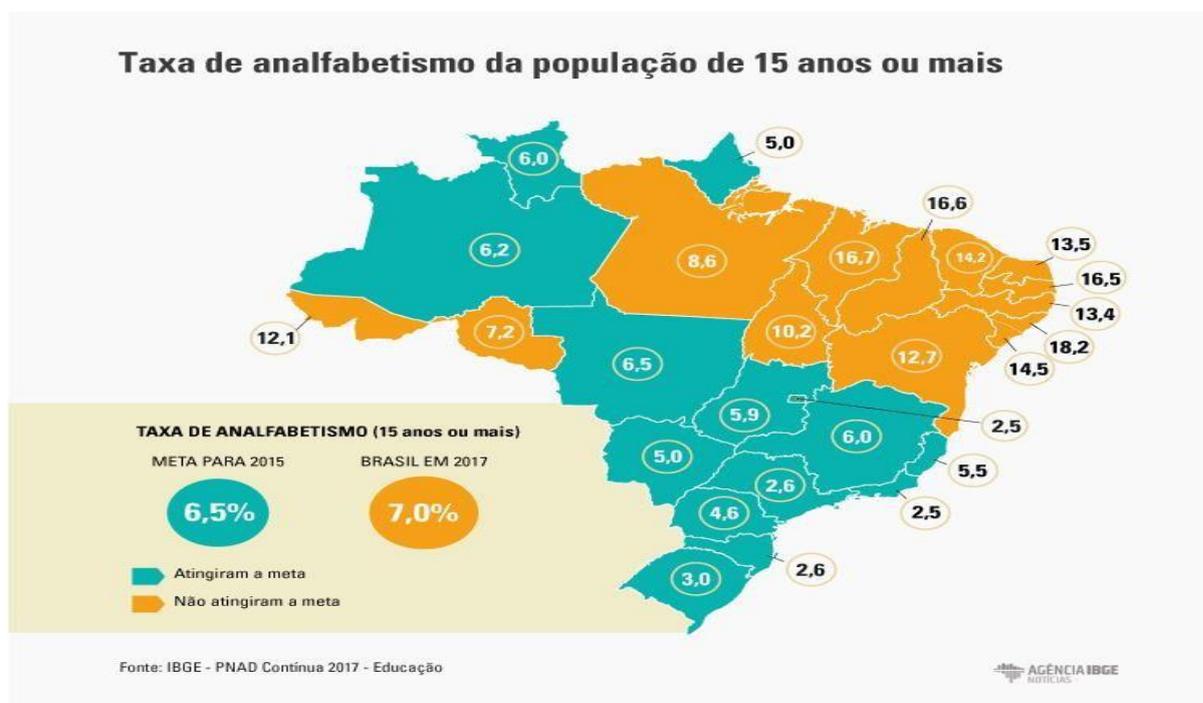
Com a mudança do meu público-alvo em função do fechamento da escola Hermes Miranda do Val, a pesquisa do perfil social e econômico da EJA VI me conduz a outros dados identificados de modo específico na escola, embora compreenda que as questões como baixa frequência às aulas e a evasão escolar constituam um problema comum a muitas escolas públicas no Brasil. Tais dados específicos foram se configurando na conduta da turma em partilhar experiências, através da conversa, positivas ou negativas com o outro. Compreendi que a conversa funcionava também como uma “terapia”. Então essa interação dos estudantes no pátio e nos corredores tinha muitos propósitos, mas eu não os conhecia.

Dos dezenove estudantes da pesquisa, todos residiam na cidade de Simões Filho. Esse grupo estudantil é constituído por pessoas de classes “D” e “E”. Dessa turma, identificam-se trabalhadores assalariados com rendimento mínimo, desempregados e aqueles que desenvolvem serviços informais.

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, doravante IBGE, em 2017, apenas 68,4% dos estudantes estavam na etapa esperada para a idade, mostrando pouca variação em relação a 2016, que era de 68%. Este dado fortaleceu a escolha pela turma do EJA (Educação de Jovens e Adultos) VI A, vespertino, do colégio Alberto Silva, para desenvolver a intervenção. O percentual de 68,4% atesta a Bahia como um dos estados do nordeste que não atingiu a meta, tendo no ensino médio uma população jovem adolescente entre 14 a 17 anos. Então, grande parte desses estudantes com distorção idade série vai compor o público da EJA. Esse público, geralmente, não faz uma escolha pela modalidade EJA, pois eles chegam em decorrência de inúmeros insucessos que teve no ensino regular. Na EJA, problemas na alfabetização ou ausência de domínio na leitura e escrita são questões que temos que enfrentar para o ensino nessa modalidade de Educação Básica. A taxa de Analfabetismo no Brasil foi um dado, por exemplo, que precisei avaliar no projeto, pois alguns estudantes da EJA revelam dificuldades de leitura e escrita decorrente de letramentos escolares que não lograram êxito. Na escola Alberto Silva esses casos ainda não foram

assistidos de forma apropriada. Os gestores afirmam que a Secretaria da Educação não disponibiliza um quadro de professores para ministrarem aulas em um projeto de intervenção exigido nesses casos.

Gráfico 02: Taxa de Analfabetismo



No Alberto Silva, em 2019, houve um aumento de 50% nas turmas do EJA. Significa dizer que adentram ao ensino médio estudantes com idades fora da faixa etária para o ensino regular. Tivemos quatro turmas no turno vespertino, enquanto que no ano de 2018 foram duas turmas. Esses jovens cada vez mais chegam à escola para aumentar o número daqueles que deixar de estar na sala para conversarem no corredor do Alberto Silva. Lá eles são ouvidos e ouvem histórias de outros com os quais desenvolvem interações discursivas.

Em um período de uma década, entre 2006 e 2016, a taxa de homicídios de negros cresceu 23,1%. No mesmo período, a taxa entre os não negros teve uma redução de 6,8%, diz o relatório do IPEA Atlas da Violência (2018). A turma do EJA VI A é constituída por trinta e três estudantes matriculados, mas apenas dezenove frequentam, dentre eles tenho quatro senhoras com faixa etária entre quarenta a sessenta e dois anos. A faixa etária dos demais está entre vinte a vinte e quatro anos.

A expectativa dos estudantes que aderem à modalidade de ensino da EJA envolve o desejo de conclusão do ensino médio. Os jovens, nessa modalidade, na escola desejam a conclusão do ensino médio para buscar melhores oportunidades de emprego. Dos dezenove

participantes, apenas um expressou o desejo por uma formação universitária. O público idoso vê na EJA o caminho de retomada nos estudos. Seguem dois depoimentos de estudantes modelos desta expectativa com base nas suas faixas etárias. O primeiro depoimento é da estudante Joana a quem apresento como símbolo de retomada. O discurso de Joana foi gravado em áudio de wpp para mim, pois, segundo ela, precisava contar sua luta pelos estudos em detalhes, “com tempo”.

O segundo depoimento é do estudante Cleyton como exemplo de busca da certificação para o investimento profissional. Seguem esses dois depoimentos abaixo:

**J:** boa tarde, (+) eu sou Joana Joana dos Santo (+) estudo no Alberto Silva com a professora Mari (1.9) foi muita luta pra eu consegui ‘ tá estudando agora à tarde (+) desde 2016 (+) que eu luto, mas eu tô conseguindo em nome de JESUS / então (+) eu sou separada (+) tenho três filho e quando me separei eu ia fazer trinta ano (+) então a minha luta foi muito grande ‘ conheci JESUS (+) depois comecei trabalhar para mim (+), para Deus e para mim (+) não sabia, mas aprendi chamando : : a Deus (+) vender acarajé ‘ hoje (+) tudo eu que tenho agradeço a : : Deus e o acarajé / então... mas eu : : nunca me esqueci da escola (+) porque a coisa que eu mais desejo na minha vida / que nós temos fome de comida (+) mas eu tenho fome de comida espiritual e além de comida espiritual (+) comida normal para saciar a carne e mais estudo (+) conhecimento (+) porque nós pode ter tudo como ELE me deu (+) mas eu tenho de ter conhecimento pra poder administrar o que Ele me deu (+) então: : a a a minha professora me pediu pra eu / que nós tamo ooo fazendo na escola um trabalho muito bonito : : roda de conversa e depois tem o outro projeto de / da / como é que diz ... de discurso e a minha luta é muito grande (+) mas eu creio (+) eu uuu tenho uma / eu digo que não tenho (+) mas (+) quando eu era pequena (+) trabalhei na roça jovem (+) criança (+) mas quando eu não fazia as coisa certa (+) o povo me dava assim uns cascudo na cabeça com cabo de enxada : : cabo de vassoura e quando eu me separei (+) meu ex-marido me deu uma cacetada e não sei se caso disso o o e eu tenho essa dificuldade de aprendizagem’ mas eu não desisto (+) eu creio que ele não é maior / a dislexia não é maior de que a minha vontade (+) em nome de JESUS / queria muito jovem aí / que tinha dificuldade (+) mas os pais não percura / acha que é... chama a gente de BURRO (++) a minha família me chamava muito de burro (+) entendeu ” / burro não vai pra escola (+) a nossa língua que é assim mal tratada e Deus diz na palavra dele que profetize bênção (+) não maldição (+) ser humano gosta mais de maldição do que bênção (1.8) e eu profetizo bênção hoje em nome de JESUS ... meu interesse mais é na caneta (+) mas eu também peço a Deus que quando acabar as provas (+) que ne : : janeiro que a professora venha me dar uma ajuda ou mesmo outras pessoa aqui no meu município (+) uma professora já aposentada (+) uma jovem que queira ajudar a pessoa (++) pra ajudar pra ensinar (+) porque tem tanta senhora com vontade de aprender a ler (+) mas o povo não/ (+) uma parece que tem vergonha / outra que não acha / os filho de dentro de casa não ajuda(+) mas é isso aí mesmo /... / eu sinto muito... eu também nunca concluí o ano todo (+) / eu concluí agora do Luiz Palmeira (+) dois ano lá / é tanto que me joga pra lá, me joga pra cá (+) e eu tô indo no jogo de todo mundo / porque quem tem de se interessar / quem quer sou eu : : eu tenho que me interessar (+) eu peço muito a Deus (++) por todos professor (+) por todas obra que Deus fez na minha vida aí no Alberto Silva (+) de Darley (+) do diretor e outras e outras bênção que Deus me dá /... / e : : eu também quero trabalhar (++) eu quero reabrir minha empresa (+) quero trabalhar no escritório da minha empresa (+) abri meu / que as pessoa dizem / eu tenho certeza que é bom (+) eu faço melhor / que Deus diz na palavra DELE comer o melhor nessa terra (++) então quando eu faço uma coisa, (+) eu faço com amor e carinho e é por isso que / eu sempre digo aqui a meus filho ao meu neto que faça tudo com amor (+) se você não quiser fazer diga assim eu não vou fazer (+) mas antes você dizer que não de que você dizer que sim e não cumprir (++) eu quero que / a minha pró (+) que ela

também estuda (+) ela faça o projeto do que ela tá fazendo e que ela tenha para o ano todos os desejo dela seja resolvido em nome de JESUS (+) o meu e de todos' porque se nós / o ano novo pra mim / só se nós mudar nosso coração (+) nós mudar nossa mente (+) mudar nosso ser e que todos político aí venha a ter de misericórdia nem só dos professor (+) como dos trabalhador (++) e ele ganha tanto dinheiro que /.../ bota ele lá em cima e eles não reconhece (...) dá um salário mínimo (+) tem tanto desempregado (+) mas ele não tá nem aí (++) e que Deus abençoe : : que a senhora aceite este projeto que eu tô / esse discurso que eu tô falano aqui (+) que a senhora tire uma boa nota e eu também (+) em nome de JESUS (+) porque só tem JESUS (1.8) escola (+) esporte (+) o resto é porcaria (+) depois Deus... eu sinto de Deus / a gente precisa amar (+) amar sem cessar (+) se a senhora tiver aí na sua faculdade (+) algum professor (+) funcionário que me ajuda (+) eu não peço a ninguém comida (+) roupa (+) eu só peço / a chegar a ter conhecimento (+) em nome de JESUS (+) amém.

Fairclough (2016, p. 22) afirma que: “os discurso não apenas refletem ou representam entidades e relações sociais, eles as constroem ou as constituem”. A estudante da EJA VI construiu para própria vida um projeto educacional, uma vez que seu discurso nas oficinas sempre reivindicava a garantia do seu direito à Educação oferecida pelo poder público. De forma bastante incisiva, ela apontava mazelas do ensino público no Brasil, mas não negava a importância desse serviço prestado pelo Estado, por isso entendo que essa senhora constitui uma parcela de estudantes da EJA que retornam à escola para usufruir desse direito. Joana é uma estudante marcada por dois grandes discursos. O primeiro é um discurso de fé cristã, pois dedicar suas conquistas e o fôlego de luta ao criador, chamado por Deus. O segundo discurso surge em defesa da sua aprendizagem, pois reconhece não ter superado a dificuldade decorrente de um diagnóstico de dislexia. Joana demonstra competência na oralidade, pois articula relatos de vida com comentários em defesa de seus valores como também seus direitos. Contudo, a grande busca da estudante é por assegurar o domínio da escrita. Durante a intervenção busquei o apoio da coordenação para orientar o apoio pedagógico de que Joana necessitava. Eu e ela chegamos a estabelecer os caminhos com base no letramento ideológico proposto por Street (2014), a partir das referências do texto bíblico e do seu trabalho com acarajé. Infelizmente, não houve possibilidade de efetivação dessa proposta.

Em momentos de realização de tarefas escritas, Joana não produzia; ela solicitava que suas escritas fossem feitas em casa. Sempre concordei, porque ela me informou sobre a ajuda de sua filha nessa escrita, embora lhe assegurasse o propósito do trabalho com a oralidade no projeto.

O estudante Cleyton demonstrava grande interesse com as rodas de conversa e atividades escritas. Sempre me assegurou que não iria ao púlpito em função da sua timidez. Ao me relatar que tinha grandes expectativas em abrir um salão de beleza, dizia que ter o

ensino médio lhe possibilitaria fazer cursos para certificação como cabeleireiro. Assim me relatou:

C: minha realidade professora é de muita dificuldade (+) como já lhe disse (+) eu sou sozinho' tenho a minha namorada e a mãe dela como família' mas passei por muita coisa de abandono' meu sonho professora é ter um salão para tratar de cabelo crespo' quero trabalhar pra isso 'mas todo trabalho que consigo, (+) eles implicam com meu *black*, (+) não vou cortar' professora.'  
mas como consegui dinheiro pra montar o salão se não arranjo trabalho”

A escuta do relato do estudante me faz perceber a amplitude do projeto. O querer ser proprietário de um salão étnico encontra a dificuldade de angariar recursos financeiros para empreender. Contudo um aspecto importante à circunstância do desemprego está no fato de que o jovem não negocia o corte do seu *black* por uma vaga de emprego. Percebo uma questão moral e identitária interessante. Como uma pessoa que deseja criar um espaço na cidade para oferecer serviços aos homens negros e mulheres negras que adotam o cabelo crespo poderia cortar seu cabelo para atender a um argumento do mercado que nega emprego a alguém com *black*? Entendo que as discussões sobre racismo ofereceram a Cleyton mais argumentos para a defesa de suas posições. Além disso, os discursos de Cleyton e Joana foram atravessados pelas discussões a respeito de direitos humanos nas oficinas, por isso esses discursos revelam que é papel também da escola propor caminhos principalmente diante de cenários adversos. E este caminho sempre começa pela reivindicação de direitos à cidadania.

### 3.6.3 O ALBERTO e a vocação pela oralidade

A Escola Estadual Alberto Silva foi inaugurada, oficialmente, em onze de abril de 1968. Entretanto sua história tem muitos contornos em função da ausência de documentação que estabeleça a data exata da fundação da Escola. Grande parte das informações da fundação do prédio escolar foi recolhida do ex-diretor da escola e atual professor de História e Sociologia da Unidade Escolar, Cristiano Assis. Na verdade, o professor Cristiano atesta ter recorrido aos relatos orais do senhor Toninho, pai da professora Rita da Hora. O relato do professor consta na seção Anexo deste trabalho na página 294. Por isso a história do Alberto Silva é contada por registros orais de personagens que viveram sua formação. Como meu projeto, a oralidade desvenda histórias.

O nome Alberto Silva foi uma homenagem a um médico pneumologista, deputado estadual, federal, professor. Esse cidadão era considerado um benemérito para a região. Ele

teve uma atuação significativa para o então povoado de Água Comprida como era conhecida a cidade de Simões Filho.

Só em sete de novembro de 1961 o povoado passou a ser município emancipado, conhecido como Simões Filho. Esse médico teve uma atuação significativa para o combate da tuberculose no recém-emancipado município. Inclusive o médico Alberto Silva era muito amigo da família Simões. E Ernesto Simões Filho foi um dos artífices na luta pela emancipação do povoado; daí o nome do município ter sido uma homenagem ao membro da família Simões Filho.

O colégio, antes de receber este nome, era conhecido como a antiga Escola Rural, no distrito de Cotegipe, povoado de Água Comprida, fundada na década de trinta, mas desse passado não há registro escrito. Relata-se que, nessa década, a região metropolitana era vinculada à prefeitura municipal de Salvador. Era uma espécie de zona rural de Salvador. Então a Escola Rural pertencia ao município de Simões Filho.

Com a emancipação da cidade, em 1961, a escola passa a pertencer ao município de Simões Filho. Por isso os relatos vinculam esse fato à mudança do nome Escola Rural para Escola Alberto Silva. O professor Assis acredita que a mudança do nome da escola deve ter acontecido no período após a emancipação do povoado que passou de Água Comprida a Simões Filho. Ele defende a hipótese dessa mudança de nome da escola ter ocorrido, provavelmente, nos governos seguintes a essa emancipação.

A história da escola passa a ter um registro escrito com o decreto de onze de abril de 1968 que estabeleceu o Colégio como pertencente à rede estadual de ensino. De modo que esta data é tomada como referência à inauguração da escola no perfil que se tem hoje.

A escola oferece educação básica para as séries de primeiro ao terceiro ano do Ensino Médio nos turnos matutino, vespertino e noturno. Além disso, também oferta a modalidade de ensino em Educação de Jovens e Adultos (EJA) a partir dos dezoito anos para aqueles que não concluíram o ensino médio e excederam a faixa etária permitida para cursar o regime regular.

A Unidade Escolar, segundo critério de classificação da Abep (Associação Brasileira de Estudos Populacionais, 2014) atende a uma clientela de baixa classe média, com famílias de funcionários públicos municipais: de secretarias do município de Simões Filho, assim como, em grande parte, empreendedores autônomos.

A Unidade Escolar situa-se no bairro do Centro de Simões Filho, contudo atende a clientela dos bairros de Avenida Paulo Souto, Mapele, Ilha de São João, Góes Calmon. Grande parte dos estudantes depende do transporte escolar para esse deslocamento.

O município de Simões Filho, nos últimos quatro anos, enfrenta um grande desafio com o desemprego; por isso o comércio apresenta crise com desaquecimento do consumo e a administração municipal, embora arrecade significativa soma da região industrial CIA, não oferece alternativas para empregabilidade dessa mão-de-obra. A cidade passa por um processo de expansão populacional, mas grande parte da população não possui emprego no regime formal de registro. Conseqüentemente, a juventude lidera os índices de exclusão social: desemprego, uso de drogas, tráfico de drogas avolumam os índices de homicídio. Os estudantes, oriundos dos bairros periféricos, vivenciam diariamente tais situações, em função disso, na escola Alberto Silva esses problemas eclodem a cada ano letivo.

A pesquisa me levou a uma história perpetuada pela oralidade do cidadão de Água Comprida até a emancipação do povoado conhecido como Simões Filho. A mesma vocação do cidadão simões-filhense que destinou grande parte de sua história aos relatos orais, identifica-se na ação dos estudantes dessa escola em se dirigirem ao pátio para conversar. Em ambos os momentos históricos – o passado do médico pneumologista Alberto Silva às conversas do corredor no presente – a compreensão sobre a importância do outro é a mesma. No passado o outro existiu para recontar a história. No presente o outro possibilita a interação por meio da conversa. Em ambos, o diálogo possibilitou o acesso a tais histórias.

#### 4. METODOLOGIA NOS FIOS DA NEGRITUDE

Sou uma mulher negra. Nem sempre pensei como mulher negra. Os fios alisados apagaram a minha cor de pele. Sei hoje que minha história está além das senzalas da Liberdade. Nasci no bairro da Liberdade, mas hoje entendo além. Nasci no continente Africano. Cruzei o Atlântico e meus pais cruzaram pele e fluidos. Nasci e me chamaram logo de mulata. De mulata para branca, o que me afastava era a raiz do cabelo. Pele mais clara como branca. Pele mais clara, menos preta. O cabelo me afastou e depois me trouxe ao seio do meu Continente. Nadei fortes braçadas para fugir deste espaço. Um dia descubro que não cruzei o Atlântico. Ceguei os olhos para a cor-raiz dos meus cabelos. Que linguagem eu usei? Que definição dei a mim mesma? Fui parda. Fui branquinha. Menti para mim, para Deus e para o mundo. Assumo que errei. Fui ser o que nunca fui. Nunca fui branca. Sou filha de uma mulher negra. E sou filha de um homem branco. Mas não sou mulata. Sou negra da raiz dos cabelos até a minha alma entregue ao meu Deus libertador, *Yeshua*<sup>7</sup>.

Não posso ensinar outra verdade aos meus alunos, exceto essa. Sou uma professora negra. Ouvi a língua dos brancos açoitando racismo. Escondi a pele nos cabelos alisados. Até o momento em que ouvi: “Corte o cabelo. Liberte os fios da negritude”. Menti também na sala de aula. Demonstrei ser o que não era. Peço desculpas a todos pelo meu silêncio. Meu cabelo, minha pele, meus pais e meu Continente agora entram na sala de aula comigo. Não tenho outra língua a ensinar a não ser essa. Digo ensinar a minha língua. A minha língua-verdade para eles. Sou a voz de uma mulher negra. Sou a voz de uma professora negra. Recuso-me a ensinar o que não é libertação. A língua que pretendo ensinar nas minhas aulas é libertação. Libertei meus fios. Desejo libertar vozes. Quero ensinar a língua da voz-libertação.

Eu escutei “Corte o cabelo”. Depois disso encontrei minha voz. Escrevo e falo sobre isso usando a língua materna. Outrora usei a mesma língua para anunciar os textos dos outros como se fossem meus. O que mudou se o instrumento é o mesmo? Mudou a alma do anunciado. Escrevo e anuncio a mim mesma. Então entendo que a língua não tem uma alma. O sujeito que anuncia a língua lhe dá alma. Quais as almas das línguas sentadas à minha frente na sala de aula? Eu as ouço? Só posso ouvi-las se interajo com elas.

O ensino da língua por meio da interação está fundamentado na concepção de linguagem como instrumento semiótico (BRONCKART, 2006). Para o cientista, o homem

---

<sup>7</sup> Yeshua é uma forma abreviada de Yehoshua, nome hebraico que foi traduzido para o Português como Josué. "Yeoshua" significa "o Eterno salva". Esse nome se refere a Jesus, o Salvador, aparece escrito na Bíblia ora como Yeshua, ora como Yehoshua. (REDONDO; MEDEIROS, 2012, p. 1180).

existe e age por meio da linguagem. Os instrumentos semióticos são entendidos pelo teórico como *traços da conduta humana, socialmente contextualizados*. O gesto, o tom de voz, o silêncio, o grito, o riso, o abraço, o choro são traços de uma conduta humana vistos em sala de aula. Nas atividades pedagógicas, concebo o professor atento ao fato de que o educando manifesta sua existência e age na sala de aula por meio da língua. A existência juvenil materializada na linguagem dos estudantes da EJA desloca minha aula para promoção de interação. E, por meio dela, professor e estudante agem. O que proponho é um agir dialogal.

No ensino de língua, proponho interações dialogais. A professora e os estudantes posicionados no espaço da sala de aula para escutar um ao outro. Na dinâmica do escutar e falar, o lugar do outro é reconhecido: o sujeito professor e o sujeito estudante. Os textos produzidos desse encontro geraram propostas para o estudo da oralidade, para que a professora, no papel de pesquisadora, atenta aos usos de fala, no ambiente escolar, propusesse à turma esse ensino. Então, o estudante foi coparticipante dessa tarefa contribuindo com as conversas empreendidas fora e dentro da sala.

Nesse sentido, planejei o ensino de língua para interação dos textos do estudante com os textos do professor. Esses textos presentes na fala ou na escrita dos sujeitos envolvidos no projeto são objetos acionados para o estudo linguístico: a oralidade nas conversas do pátio e a oralidade através das rodas de conversa.

A palavra *Yeshua* tem raiz hebraica que significa: “salvar” ou “salvação”. Fui salva por reconhecer o propósito da minha existência. Na sala de aula me entendi como uma voz autônoma em relação ao livro didático. Meus textos, em muitos momentos, reproduziram as informações desse material didático. Minhas falas buscam hoje a conexão com esse público. Fui aos poucos me libertando do livro didático, ao reconhecer que sou um texto. Os jovens precisam ser textos na aula de língua. E o espaço dado aos textos desses anunciadores na escola deve ser discutido.

Segundo Fairclough (2016), os textos articulam discursos em um espaço tridimensional compreendido como texto, prática discursiva e prática social. O texto do meu estudante é anunciado por uma voz liberta. Por isso, promovo uma mudança metodológica para o ensino de língua. Deixo a tradicional exposição oral em aula para o trabalho em oficinas.

A oficina de língua foi disposta para a prática do diálogo. Essa estratégia pedagógica foi escolhida para oferecer ao estudante práticas acadêmicas de produção e apresentação de discurso na escola. Tenho consciência que essa escolha metodológica rompeu as fronteiras da S.D., e declaro que a partir dela consolidei um novo caminho para demonstrar aos estudantes

a importância de suas contribuições nesse projeto. Para ir além da proposta teórica da S.D., busquei a fundamentação na BNCC no que concerne a teoria dos Campos de Atuação da língua (BRASIL, 2016). Tais Campos retratam as esferas de circulação do gênero discursivo e, nas oficinas, os textos (orais e escritos) do Campo da Vida Pública foram acionados.

A partir dessa situação contextual (FAIRCLOUGH, 2016), identifiquei o lugar político do tema racismo na vida de sujeitos negros da EJA no espaço escolar, familiar e na cidade de Simões Filho. A reflexão sobre as experiências de práticas racistas na vida desses estudantes juntamente com a reflexão de minhas práticas pedagógicas de apagamento do texto estudantil no ensino de língua delinearam a análise empreendida nesse trabalho.

#### 4.1 RODA DE CONVERSA E O NEGRO CORPO NA OFICINA

A roda de conversa foi uma estratégia de pesquisa explorada em três fases nesse trabalho: levantamento de dados sobre o perfil dos sujeitos da EJA, estudo de textos dos Cadernos da S.D. e avaliação de resultados do projeto. A primeira fase foi o levantamento de dados que me proporcionasse o conhecimento dos sujeitos da sala. Nas três primeiras oficinas, os sujeitos da EJA foram estimulados a conversar sobre seu cotidiano na Cidade, as cenas de racismo e preconceito enfrentadas e como se viam diante do espelho. Embora a roda de conversa proporcionasse o levantamento de informações sobre os sujeitos da EJA, ela também funcionou como uma estratégia didática. A mudança do posicionamento das carteiras na sala e a conversa desenvolvida nesses momentos geraram uma atmosfera de partilha de experiências e conhecimentos. Avalio que sentar ao lado do estudante para conversar foi mais uma mudança percebida pelos estudantes entre estar assistindo uma aula e estar em uma roda de conversa. De maneira que a segunda configuração ou fase de roda de conversa foi de estudo dos textos nos Cadernos das Atividades Pedagógicas. Com base nos textos, a interação com o grupo foi proposta a partir dos comentários ou posicionamentos dos estudantes diante das abordagens propostas nas atividades. E a terceira fase foi apresentada para avaliação do projeto pela turma pesquisada. Nela, os estudantes foram convidados a emitir opinião sobre aprendizagens e relevância dos estudos para a vida deles. Segundo Souza e Lima (2019, p. 161), perguntar sobre quem está na sala de aula é uma oportunidade de aproximação com sujeitos e suas culturas e isso nos leva a repensar os modos de ser professor (a), a fim de que enxerguemos o novo. De modo que avalio a roda de conversa também como uma mudança didática na sala da EJA VI.

A roda de conversa proporcionou uma aproximação com a turma. Na condição de professora-pesquisadora, eu me inseri na conversa com um olhar de pesquisadora; mas também, em vários momentos, percebia que fazia parte daquele coletivo, no qual a conversa nos trazia cada vez mais fidelizados àquele momento. Era tão importante começar o encontro em roda tanto para mim como para eles. Lembro que muitas vezes chegava à sala e as carteiras já estavam dispostas em círculo, porque os primeiros a chegar já arrumavam a sala dessa forma. Essa roda me forneceu informações sobre meus estudantes, por isso pude planejar um material didático mais ajustado aos interesses da turma. As conversas na roda fortaleceram laços e fidelizaram compromissos de estudos, a tal ponto que ao propor uma saída pedagógica para um teatro em Salvador, grande parte da turma participou dessa atividade.

A roda de conversa, na segunda fase, funcionou como um instrumento que permitiu a partilha de experiências e o desenvolvimento de reflexões sobre as práticas educativas dos sujeitos. Nos textos apresentados nas Atividades Pedagógicas e nas tarefas realizadas, a intertextualidade e a interdiscursividade marcaram essa fase. A conversa perpassava por relatos de vida dos estudantes motivados pela leitura de textos científicos dispostos no material didático. Essa conversa era, muitas vezes, um processo mediado pela interação com os pares. A turma interagiu através de diálogos potentes, pois eles demonstravam o franco desenvolvimento dessa ação languageira. Nesses momentos, em silêncio, eu era a observadora reflexiva.

Na terceira fase, a roda de conversa propiciou a avaliação do trabalho de intervenção. Os achados dessa pesquisa, de natureza qualitativa, foram identificados na percepção dos estudantes e da professora pesquisadora. A roda proporcionou trocas de conhecimentos diversos, entretanto inicialmente não tinha a dimensão do crescimento nas relações interpessoais que ela proporciona, pois tudo era tratado nela: atritos, acordos e tomadas de decisão.

A escolha pela roda de conversa foi feita quando me propus a compreender o objeto de estudo na minha realidade escolar: o discurso como caminho para trazer o protagonismo da voz estudantil no espaço pedagógico. Entendi que a voz dos estudantes só chegaria ao púlpito, se antes tabulássemos conversas a respeito de fatores que provocaram o apagamento de suas vozes no ambiente escolar.

Esse tipo de pesquisa por meio da roda de conversa precisava nortear todo o trabalho. Ela foi um meio para conhecer os sujeitos da sala. Em todas as fases da roda, avaliei o desenvolvimento da turma através dos seus discursos, de maneira que o aprofundamento das

discussões sobre o racismo foi motivando a turma a produzir e expor seus discursos. E esse aprofundamento era demonstrado em frases como dita pela estudante Irana: “Professora, racismo é um crime, porque destrói a dignidade das pessoas”.

A oficina pedagógica constituiu outra estratégia metodológica; pois ela estava voltada a situações de ensino e aprendizagem. Optei por esse processo de ensino, por natureza aberto e dinâmico, para proporcionar uma experiência de aprendizagem do gênero discursivo (discurso de denúncia, defesa de uma causa, homenagem ou de discurso de agradecimento) que se revelasse significativa para o público da EJA VI. O ensino desse gênero foi proposto para trazer conexões com a turma, articulando os problemas sociais vividos pelo grupo com os conhecimentos acessados na escola.

A oficina se caracterizou também como uma mudança na minha prática pedagógica. Através da oficina, pude mudar o cenário de ensino de língua, uma vez que tal estratégia funcionou como espaço de construção e reconstrução do conhecimento. A oficina foi o lugar de pensar, descobrir, reinventar, criar e recriar, favorecido pela forma horizontal como se deu a minha relação humana com a turma. Pude lançar mão de vários recursos nesses encontros, para apresentar formatos distintos. Por exemplo, a turma participou da oficina de samba-reggae com o maestro Papy no projeto escolar Transformaê. Também tivemos oficinas de trabalho com vídeos, em que a turma analisou e comentou discursos dispostos em plataforma digital. A turma participou de oficinas destinadas à leitura de discursos no material didático disposto nas Atividades Pedagógicas e também organizei oficinas para discussões dos textos lidos, por isso as oficinas traziam propostas diferenciadas nos encontros com a turma. Um exemplo dessa diversificação no formato, foi a oficina em que a turma assistiu ao espetáculo sobre a vida de Luiz Gama no teatro Jorge Amado. Além disso, a turma da EJA teve a oportunidade de participar de uma exposição de fotos para ao final da observação do painel dirigir-se ao espelho definir-se diante dele. Enfim, as oficinas proporcionaram a mim e aos estudantes aprendizagens em diversos formatos, demonstrando que esse processo precisa ser ativado pelo professor e pelo estudante. Nela eu não era o único sujeito que ensinava, embora tivesse o papel de desenvolver o projeto. Na oficina eu atuava como mediadora.

As oficinas também proporcionam aprendizagens mais completas, pois valorizam a construção do conhecimento de forma participativa e questionadora, baseada em situações do cotidiano do estudante. Destaco que a oficina tem um perfil mais aberto no trabalho de mediação das atividades, pois estudantes e professor são corresponsáveis nessa tarefa. Por isso, oficina pedagógica se diferencia do minicurso enquanto estratégia, posto que o

minicurso se caracterize como sendo uma atividade que requer uma supervisão constante, e a oficina não exige um monitoramento por parte do professor (NASCIMENTO et al., 2007).

Segundo Nascimento et al. (2007), os modos de ministrar uma oficina são diversos, porém, é necessário atentar-se ao planejamento da atividade e tarefa a ser realizada, pois tal qual as demais estratégias de ensino, a oficina deve ser uma atividade com um objetivo bem definido, embora possua como característica um planejamento mutável. Consciente de que as oficinas pedagógicas têm como foco uma ação consciente do objeto aprendido (PAVIANI; FONTANA, 2009), as atividades propostas para a turma visavam, sempre, ao cumprimento de uma tarefa prática. Por exemplo, as escritas e reescritas dos discursos geravam uma apresentação oral do texto no púlpito. A estudante Irana, como skatista, usou esse discurso em dois momentos distintos. No primeiro ela se dirigiu aos seus vizinhos e no segundo a uma plateia de skatista que ouvia essa oradora. Na seção 5.4 eu apresento esses dois discursos da estudante.

As rodas de conversa e as oficinas foram escolhas pensadas para o diálogo com os participantes da pesquisa. Mas como esses sujeitos se materializaram diante de mim? Eu os enxerguei através dos seus corpos identificados por aspectos metonímicos caros a mim e à minha pesquisa. Eles estavam na voz, no cabelo e no corpo que se movimentava na cena escolar. Meu olhar os caracterizou como corpos negros da EJA. Compreendi, portanto, que não enxergava apenas a cor da pele. Lá estavam sujeitos que se reconheciam pardos, mulatos, negros, brancos, morenos e indígenas. Eu os via como corpos negros.

A roda de conversa como modelo de pesquisa adotado e a oficina como estratégia pedagógica de ensino refletiam o fato de que o corpo negro da EJA se movimentava muito bem pelo espaço escolar. Ele sorria ao encontro dos colegas, conversa com os mais próximos, andava pelos corredores. Não podia convidar esses corpos a entrarem em uma sala para silenciar, sentarem quietos, esperando que a professora lhes dissesse o que fazer ou falar. As escolhas metodológicas funcionaram como um convite, a fim de se manifestarem como corpos emancipados (GOMES, 2017) na aula de língua.

Segundo Gomes (2008, p. 230): “é no corpo que se dão as sensações, as pressões e os julgamentos”. Todos esses aspectos foram ouvidos nas rodas de conversa em que pesquisava esses sujeitos e também me percebia nas informações recolhidas. De lá, enxerguei o meu corpo negro e o corpo negro dos estudantes. E compreendi o corpo além de suas funções fisiológicas e nos vi nas relações de sentido com o mundo e para o mundo. Eu nos vi no ativo movimentar de mãos, nos abraços trocados ao nos encontrar e na forma peculiar de tocar o braço do outro quando conversávamos lado a lado.

Nos relatos das experiências pessoais, percebi o homem negro e, sobretudo a mulher negra revelando sua corporeidade no movimento tenso do braço, por exemplo, de Meiriane ao relatar o epíteto dado pela família de “nariz que o burro amassou”.

Busquei desencadear, nas rodas de conversa e nas oficinas, um processo de construção de autoestima: “do ver-se a si mesmo e ser visto pelo outro” (GOMES, 2008, p. 234). Parti da compreensão de que muitos estudantes da EJA aceitavam a realidade de rejeição social como algo natural. Por isso aceitar-se como negro era ressignificar esse pertencimento étnico/racial no plano individual e coletivo. Para isso, as rodas de conversa oportunizaram, também, os relatos de experiências pessoais de racismo. E, nas oficinas, tivemos a oportunidade de discutir textos científicos que refletiam, histórica e socialmente, as experiências racistas vividas pelo povo negro.

A vivência do ensino-aprendizagem, nessa perspectiva, me remete a uma cena bíblica ilustrada no livro do profeta Jeremias (JEREMIAS, cap. 38, v. 1-28). Ebede-Meleque era um etíope que intercedeu junto ao rei Zedequias para retirada do profeta do fundo de uma cisterna. O profeta foi acusado de sedição pelos príncipes daquela corte, mas Ebede-Meleque se moveu para sanar uma injustiça. O corpo etíope agiu para libertar um homem que seria morto pela fome e pelas condições adversas da cisterna. Ele agiu rapidamente. Não se acautelou na expectativa de alguma oportunidade para obter uma audiência particular com o Rei Zedequias. O etíope dirigiu-se ao monarca em público.

De forma sucinta, Ebede-Meleque explicou os fatos:

“Ó meu senhor, ó rei, estes homens fizeram mal em tudo o que fizeram a Jeremias, o profeta, a quem lançaram na cisterna, de modo que ele morrerá ali onde está, por causa da fome. Pois não há mais pão na cidade”. (JEREMIAS, 38-9, 2008, p. 1054).

Ebede-Meleque é um modelo de corporeidade negra que age na adversidade em prol da justiça. Eu me vejo no etíope e reconheço que este trabalho irá mobilizar sujeitos como Ebede-Meleque. Via os estudantes da EJA como esse corpo negro ativo e militante. Eles não poderiam estar estáticos na sala. Os adultos da EJA estariam em rodas de conversa e oficinas laborando discursos contra racismo. A fim de que o entendimento do combate ao racismo se tornasse em ação através de discursos transformadores da sua própria realidade.

#### 4.2 O ISD NA PELE NEGRA DA EJA

O passo inicial para criar condições, a fim de que a oficina aconteça como um diálogo pedagógico é a mediação. Segundo Valle e Arriada (2012, p. 12), as oficinas constroem

conhecimento a partir da ação-reflexão-ação, uma vez que nelas o professor oferece oportunidade para o estudante vivenciar situações concretas e significativas, baseada no tripé: sentir - pensar - agir, com objetivos pedagógicos. Para Toscano e Cardoso (2011, p. 05), o professor mediador é um propositor de atividades que agregam diferentes instrumentos, saberes cultural e ambientes diferenciados, oferecendo uma possibilidade de maior desenvolvimento humano. A vivência de experiências nas oficinas por parte dos estudantes e a proposição dessas vivências por parte do professor materializam esses diálogo pedagógico. Esses conceitos são compreendidos também através da teoria (BRONCKART, 2006) do ISD, pois por meio dela, enxergo o educando nas dimensões psicossociais. Ele é um corpo que pensa a língua. E ele também interage socialmente por meio dela. Nas oficinas fui reconhecendo vozes e corpos que se expressavam de um jeito todo próprio.

Através da Interação Sociodiscursiva em sala, ISD, fui reconhecendo o estudante da EJA como um sujeito que pensava e usava a língua para refletir questões étnico-raciais. Para Bronckart (2006), o ser humano se apropria de instrumentos semióticos para produzir uma ação de linguagem de forma consciente. Tal ação é a linguagem que concretizou um pensamento. E a ação de linguagem é uma atividade social produto de avaliação coletiva. Ao mesmo tempo, internamente, a ação de linguagem é produto de apropriação, por parte do indivíduo, dessas atividades sociais. Essa percepção da linguagem humana proposta por Bronckart ampliou significativamente a minha visão do meu objeto de ensino; uma vez que a língua existe para promover a interação humana, o que de fato pensava ensinar sem um propósito social? A ação de linguagem que a EJA experimentava era o discurso. Ele seria pronunciado para que esses sujeitos defendessem suas lutas e firmassem seus valores de vida.

O estudante, na oficina, foi estimulado a encontrar o texto que o representaria quanto à sua luta e seus valores pelos quais ele queria ser identificado. Como mediadora, eu poderia estimulá-lo a produzir esse discurso. Tomei consciência, através de nossas conversas, que precisava começar problematizando sobre os dados que repercutiam na vida deles, ocupantes de um espaço naquela escola pública em Simões Filho. E ela estava localizada na Região Metropolitana de Salvador, cuja cidade Simões possuía, em 2019, uma população de 136.906 habitantes e era considerada uma das cidades mais violentas do Brasil de acordo com pesquisas realizadas pelo Atlas da Violência 2019 (IPEA, 2019) e pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP). Ao problematizar tais dados, a turma foi levantando questões que os atingiam no presente como também implicariam em questões futuras. Por exemplo, Iranildes questionou: “Professora, como vou fazer faculdade, se não tenho nem dinheiro pra pagar o transporte pra ir pra lá?” Dessa reflexão e apoiada na leitura do discurso de Sojourner

nasce o texto da estudante: “Eu não sou uma pintora?”. Iranildes respondeu, através desse discurso, para todos nós, na oficina, que o domínio desse conhecimento profissional já lhe garantia o direito de manter-se através do próprio ofício. O caminho encontrado por ela para responder ao próprio questionamento foi se reconhecer pintora em uma cidade que não atendia à demanda de transporte para todas as pessoas que pleiteavam um curso universitário. Iranildes realizou uma ação de linguagem ao se apropriar de instrumentos semióticos para produzir uma ação de linguagem de forma consciente. Para Bronckart (2006), o texto mobiliza unidades linguísticas e semióticas, estas de ordem (icônica, sonora, cinética etc.). Ela se apropriou de uma pergunta e do discurso de Sojourner para proferir seu discurso.

A reflexão em torno de dados de pesquisa foi levada para as oficinas, a fim de que a turma relacionasse situações observadas na escola com as informações transmitidas por esses dados. Para exemplificar, dos dezenove estudantes que iniciaram o ano letivo na escola, quatro abandonaram a escola. Em 2017, dados do IBGE (2019) apontaram também que as matrículas do ensino fundamental que eram de 17.457 alunos caíram para cerca de 5 matrículas no ensino médio no país. Compreendo que as palavras desemprego, afrodescendência e pobreza estão inseridas nos dados citados. Essas informações precisavam ser levantadas nas oficinas de língua, para que a turma avaliasse se essa evasão escolar era de fato uma escolha ou fruto de condicionantes sociais perversos.

Para Bronckart (2006), o ser humano pensa linguagem e age pela linguagem. E esse agir é sempre uma apropriação individual do uso social da linguagem. Penso que essa concepção teórica acolhe um ensino da língua propositivo, porque possibilita o estudo da língua nos diversos contextos de vida dos estudantes da EJA. A cada momento que discutia tais questões, encontrava propósitos mais amplos no ensino de língua. As discussões em torno dessas pesquisas me permitiram enxergar o falante na oficina. E ele expunha discursos, nos quais estavam conectadas experiências de vida ao conhecimento novo que lhe chegava. Esse novo era, por exemplo, um discurso de Luther King, uma notícia sobre representatividade negra nas Casas legislativas no Brasil ou nos sentidos de uma coreografia desenvolvida no ritmo do samba-reggae.

O ISD parte da análise das relações que as ações de linguagem têm com o meio social em que se inserem. As discussões, nas oficinas, também problematizaram o desemprego no Brasil. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (2019), no ano de 2016, cerca de 25, 8% dos jovens brasileiros de 16 e 29 anos não estavam ocupados nem estudavam. Entre os 10% da população com os menores rendimentos, 78,5% eram pretos ou pardos. Já entre os 10% com os maiores rendimentos, os pretos ou pardos representavam

apenas 24,8%. Uma parcela desses adultos desempregados estava presente nas oficinas e trazia seus textos de vida junto à sua condição de desempregado. Alguns estudantes afirmavam não existir possibilidade de emprego na cidade para eles, em função do fato de se sentirem despreparados para enfrentar uma disputa de vagas e pela alta concorrência quando surgiam as poucas oportunidades. Lembro que as discussões nesses momentos eram difíceis para mim, porque olhava para jovens descrentes com a ideia de realização profissional.

O ISD propõe três ações para o estudo da linguagem humana. No corpo deste trabalho, pensei a linguagem na dimensão do estudo da língua que pretendi empreender nas oficinas. A primeira proposta foi à análise das ações semiotizadas (textos) na sua relação com o mundo social e com a intertextualidade. Segundo Bakhtin (1997), o ser humano apropria-se de textos já existentes para formular novos textos. O arcabouço de experiências com textos de outros foi ampliando o quadro de referências para que o indivíduo da EJA criasse seus próprios textos. Aqui fiz uso dos textos dos jovens adultos para iniciar o trabalho com o signo, sendo que a partir deles novas escritas e falas foram incorporadas pelo público, principalmente, por meio de leituras de textos científicos.

O segundo aspecto foi à análise da arquitetura interna dos textos e o papel que desempenhavam os elementos da língua. Avaliei os textos da turma e relacionei-os aos textos da oralidade como a conversa. Iniciei com a conversa, gênero que os estudantes dominavam e os elementos linguísticos funcionais a ela; também a partir dela houve o acesso ao gênero discurso não conhecido pelos estudantes. A conversa foi o gênero do corredor que precisava ser resgatado para oficina e assim propor novos textos.

O terceiro aspecto foi à análise da gênese e do funcionamento das operações psicológicas e comportamentais implicadas na produção de textos e na apropriação de gêneros discursivos. Neste aspecto, o estudo da língua se constituiu no estudo do gênero discurso. Esta foi a ação de intervenção na minha escola: dispus um espaço legítimo à voz dos estudantes para que eles pudessem contribuir com a interação no ambiente escolar através desse novo gênero.

A noção cognitiva do indivíduo sobre a língua é descoberta por meio de ações de interação na forma de diálogo. Não censurar o dizer desse público da EJA inibiu frases como “não sei falar sobre isso, professora”. O ISD articula uma proposta de ensino pautada na interação social. O contexto de fala mais apropriado pelo jovem da minha escola é a conversa. Ela tem espaço e tempo. Em todos os dias letivos os corredores estavam cheios, pois a conversa, no pátio, ocorria independente das atividades pedagógicas na escola. A interação

estabelecida por esses textos, na forma de conversa, sinalizou que o gênero discurso era uma estratégia para conectar a conversa do corredor a uma fala pública no púlpito.

Para Bronckart (2006), o linguista e o psicólogo observam como *corpus* a linguagem promotora de interação, uma vez que esses profissionais tem a linguagem como objeto de estudo. Compreendo ser, também, tarefa do professor de língua promover um estudo de textos voltados à interação social. Através do discurso proferido pelo estudante houve interação entre os participantes da pesquisa, uma vez que o colega que se dirigia ao púlpito era atentamente ouvido pelo grupo. A turma considerava que o discurso do colega merecia sua atenção.

No contexto discursivo das oficinas, as conversas na roda eram aproveitadas nas escritas desses textos propostos no material didático. Nas primeiras oficinas, enfatizava essa orientação e isso gerou um hábito, pois havia sempre um grupo anotando informações relevantes ou ideias que surgissem nesses momentos de interação ou até levantando questionamentos sobre o que foi anotado. Isso gerou muitas trocas e aprendizagens. Lembro, inclusive, que comecei a perceber em alguns desses momentos curtas conversas paralelas entre aquele que solicitava ao outro a repetição do comentário feito. Fui aprendendo a respeitar esses momentos e deixava fluir essa interação. Reflito agora que antes de desenvolver esse projeto qualquer conversa paralela do estudante era considerada por mim uma atitude de indisciplina. Nesses encontros, quando a conversa entre dois colegas se estendia um pouco mais, os participantes da roda solicitava o silêncio para se manter o respeito aos turnos de fala. A cada etapa do projeto fui acompanhando um engajamento cada vez maior com a proposta desse trabalho. Tomo como exemplo a seguinte situação: nem toda a turma da EJA tinha o hábito de ficar conversando no corredor ao invés de participar das atividades pedagógicas na sala. Dos dezenove participantes, as quatro mulheres mais velhas do grupo não tinham esse hábito, mas quinze estudantes tinham essa conduta, de modo que essas senhoras me ajudaram bastante na mobilização dessa maioria a participar das oficinas.

Aos poucos, tudo passou a ser discutido na coletividade. E essa conversa estabelecida conjuntamente resultava sempre em um envolvimento caloroso nas discussões a respeito do tema racismo. Mesmo que experiências pessoais pautassem alguns momentos de conversa, esses textos representavam a voz de outros. Esse fato é explicado pela teoria dos parâmetros contextuais de Bronckart (2006). Os parâmetros, que nortearam o discurso do estudante, foram produto de três aspectos: a interação, o ato material de enunciação e o contexto referencial (FAIRCLOUGH, 2016). O discurso da turma afetou os sujeitos da EJA; por isso,

os porta-vozes do grupo no evento final tinham consciência de estar anunciando, no espaço do pátio escolar, textos produzidos, coletivamente, nas oficinas de língua.

Os parâmetros contextuais para enunciação de um texto são definidos como físicos e sociais (BRONCKART, 2006), posto que o espaço e os indivíduos inseridos nele compõem esses parâmetros. Eles constituem o sistema de valores disponíveis na língua natural usada para a produção de texto. O primeiro nível de análise desse parâmetro é sociológico, pois aponta a função social ocupada pelo enunciador. Esse parâmetro funciona como porções de linguagem do grupo recortadas por avaliações sociais sobre um organismo humano singular. Com base nesse parâmetro sociológico, afirmo que os discursos produzidos por cada estudante da EJA tinha seu aspecto individual e coletivo ao mesmo tempo.

Segundo Bronckart (2006), a língua natural produtora de texto gera valores referenciais do signo, valores situacionais e valores interacionais. O estudioso analisa a língua no seu sistema operacional. A língua no contexto da minha escola apresenta, por exemplo, um uso acionado pela turma para o contexto da conversa: a fragmentação de frases, as gírias, palavras de baixo calão, as narrativas acompanhadas de frases curtas para julgar o ocorrido. Tais aspectos precisariam ser mediados por mim, nas atividades, para que eles produzissem discursos e não crônicas do seu cotidiano.

Ao mesmo tempo eu percebia novos acessos nos usos linguísticos dos estudantes da EJA na escola. Tomo como exemplo a argumentação pleiteando uma saída da escola durante o horário de aulas e a habilidade em tabular conversas a ponto de ser um prazeroso lazer escolar no pátio. Isso tudo gerava uma representação de um sistema operacional da língua na escola. Os usos linguísticos dos estudantes foram tomados como valores referenciais para as atividades propostas nas oficinas. Por exemplo, a conversa com seus mecanismos de argumentação com base em exemplos foram explorados como valores situacionais nas rodas de conversa.

Para Bronckart (2006), os valores situacionais são os usos feitos da linguagem em uma situação de interação. Logo, percebo que as aulas de língua deveriam ser transformadas em oficinas pedagógicas. A aula convencional oferecida por mim não permitia o espaço para conversa. Isso precisava ser mudado para mim e para os estudantes. Através das oficinas, surgem os valores interacionais e destes a representação dos parâmetros sociais. Como grupo, amadurecemos através do diálogo, pois criamos vínculos afetivos e fomos tocados pelos relatos de vida do outro. Com isso, entendemos que havia histórias pessoais, mas também histórias comuns à comunidade negra de Simões Filho. Por isso a linguagem materializada nos textos (oral e escrito) ocorre no nível sociológico e psicológico (BRONCKART, 2006).

Uma ação de linguagem, segundo o ISD (BROCKART, 2006), existe sem que haja a necessidade de descrever as características linguísticas do texto. De forma que o estudo de língua para Bronckart (2006) é a análise dos elementos que compõem o corpus verbal (os textos) e as marcas das operações psicolinguísticas das representações das atividades linguísticas e essas representações mesmo sendo sócio históricas, são escolhas efetuadas sobre parâmetros contextuais. Confesso que essa percepção sobre o ensino de língua como texto me deu toda tranquilidade para mergulhar no projeto de ensino do gênero discurso como abordagem necessária à mudança do quadro social e linguístico na turma da EJA, uma vez que eu percebia nesse grupo uma avaliação negativa da sua própria fala. A turma ainda acreditava que o falar bem era uma habilidade vista em pessoas letradas. O espaço destinado à fala do estudante nas oficinas mudou a crença de uma fala inútil para a sala de aula. Tanto eu como os estudantes aprendemos a ouvir atentamente o que cada um se propôs a dizer.

A língua além de ser um código social é produto de operações psicolinguísticas das representações de atividades linguísticas e essas representações, mesmo sóciohistóricas, são escolhas efetuadas sobre os parâmetros contextuais que o agente produtor textualiza. O estudo da oralidade nas oficinas trouxe a revelação de textos muito específicos a cada aluno. Por exemplo, as vivências de luta para sustentar, financeiramente, a família e a defesa pelo direito à aprendizagem escolar demarcaram os textos de resistência por meio da fé nas falas de Joana. Essa visão de mundo manifestada na linguagem propiciaram os discursos da mamãe Joana como assim ela se declarava, uma vez que os enunciados dessa estudante, concretos e vivos, emergem de sua posição de mãe e provedora da sua família (BAKHTIN, 1997). Joana foi vendedora de acarajé e mantém sua fé cristã como bússola para acessar novos caminhos. Esses textos de Joana só seriam conhecidos por mim, ao me colocar como ouvinte da sua história. Além disso, os textos de Joana inspiraram a turma, porque neles se expunham sua experiência vida, seus valores e sua visão de mundo. Com base nessa referência, percebi que os textos da turma começaram a apresentar posicionamento muito particulares, como se cada participante fosse erguendo sua bandeira de luta.

O gênero textual usado pelo sujeito, em situação de interação social, é passível de reflexividade, porque ele se adapta à situação de produção textual (BRONCKART, 2006). No meu papel de mediadora, acompanhei os caminhos percorridos pelos estudantes na apropriação desse gênero. Para ilustrar esses caminhos, lembro que as respostas dadas, na roda, aos questionamentos da estudante Ormesinda inicialmente eram parafraseados por ela na escrita de seus textos. Depois dessa fase inicial, Ormesinda começou a associar experiências pessoais para defender um ponto de vista até chegar a produzir seus textos

analisando a relevância de uma causa de um discurso, por exemplo, de Marielle Franco. Embora Bronckart assinale o processo de reflexividade partindo do indivíduo, eu me apropriei dessa análise como um fundamento no ensino do gênero discurso.

Na mediação feita pelo indivíduo, ao se apropriar de um gênero (BRONCKART, 2006), surgem quatro aspectos que garantem a prática discursiva de um gênero. Orientei a turma a estar atenta a tais aspectos para garantir o sucesso dessa prática discursiva. Iniciei a orientação, chamando a atenção do grupo para o primeiro aspecto: a mediação pela coerção linguística ou pelas indexações sociais próprias do gênero. Para me referir à coerção ou indexação, apresentei à turma um quadro impresso contendo etapas do discurso que deveriam ser respeitadas na fala. Nesse quadro havia uma orientação para que o texto fosse dirigido a um público, pois expliquei que existiam dois papéis que precisariam estar claramente assumidos: o locutor e o interlocutor. Salientei que naquele contexto, a plateia silenciava para ouvir um texto direcionado a ela. Essa coerção analisada pelo professor da Universidade de Genebra diz respeito a aspectos linguísticos dispostos no texto para promover a interação social com o outro. A partir dessa perspectiva de análise, desenvolvi uma tabela com tópicos que destacavam uma organização textual pautada na conexão entre o propósito do enunciador e o entendimento do seu interlocutor. Então, seguindo uma exposição com base em Dolz et al. (2004), a sequência do discurso deveria contemplar etapas como: “cumprimento ao público, abertura, apresentação do tema, os enfoques tratados, desenvolvimento, retomada, conclusão e encerramento”.

O segundo aspecto para garantir a prática discursiva de um gênero decorre da mediação pelo tipo de discurso. Expliquei que a linguagem de um discurso era predominantemente dissertativa. Problematizei com a turma, em momentos de exposição de discurso, o uso de linguagem narrativa desarticulada de comentários para explicar; nesse, por exemplo, longos relatos. Embora enfatizasse que os estudantes poderiam usar ilustrações em defesa de uma causa. O meu propósito era salientar o caráter argumentativo da linguagem do gênero.

A terceira mediação, identificada pelos signos linguísticos, fez com que eu destacasse para o público da EJA a necessidade de um uso linguístico adequado a uma situação formal de exposição oral. Segundo Antunes (2017, p. 33), é preciso conhecer a situação social em que se tem o uso efetivo da língua para deixar o texto relevante em relação aos propósitos comunicativos e à situação em que ocorre. Para tal orientação, intervi de modo particular nos textos que traziam referências desrespeitosas à imagem do outro por conter expressões preconceituosas como: “todo branco é racista”. Mediei também a reescrita de discursos que

traziam fragmentações de frases por raciocínios não concluídos, assim como a grande tendência da turma em relatar fatos sem comentar o propósito dele para a discussão. Destaco a limitação da intervenção linguística na produção da estudante Joana em função da dislexia diagnosticada, por isso as frases fragmentadas por raciocínios incompletos ainda marcaram os discursos apresentados pela estudante.

O quarto aspecto dizia respeito à mediação pelos mecanismos de textualização. Os elementos de coesão e coerência no texto foram avaliados com os estudantes mediante as produções escritas acompanhadas por mim nas oficinas assim como após a exposição oral de um discurso. Nesse sentido, os estudos empreendidos, na oficina, trouxeram percepções de recursos linguísticos adequados à oralidade. Pude salientar tais recursos aos estudantes em vídeos que exibi nas oficinas. As pausas, os gestos, a entonação foram recursos percebidos no discurso de alguns oradores. Esses elementos nortearam a produção dos estudantes, mas não limitaram a criação de discursos autorais. Para Bronckart (2006), o usuário da língua está em constante mediação entre os movimentos de adoção e adaptação às situações discursivas, é a chamada mediação languageira, por isso usei esses vídeos para inspirar produções autorais.

A proposta do ISD é tornar o estudante consciente das capacidades reflexivas da língua acionando sua mediação languageira. Por causa disso o ensino do gênero discurso esteve voltado para análise de ações de linguagem em que o tema racismo problematizava questões de integração e cidadania para a vida da população negra no Brasil. Detectei as características de ações de linguagem nas falas de cada estudante na perspectiva da exclusão. A ideia era perceber aspectos na vida do estudante que representavam casos de exclusão social. Para isso, percebi diferentes contextos de existência relativos à faixa etária, cor da pele, gênero. Propus à turma que a ação da linguagem se realizasse na esfera em que esses problemas eram vistos na sua realidade.

O ISD me orientou a estimular a consciência sobre as limitações e coerções que atuavam nas pré-construções sociais do grupo. Lá estariam os discursos que seriam escritos pelo cidadão da EJA. De lá emergiu o texto para a construção do gênero discurso. Para Bronckart (2006), a linguagem tem o papel de organizar e orientar os pré-construtos históricos e interações humanas. As oficinas pedagógicas proporcionaram a intervenção para que o aprendiz dominasse o funcionamento textual do gênero discurso para sua inserção social. O estudante pôde expressar o modelo textual dominado, a conversa, e deslocar-se para dominar o modelo discurso, este pouco ou não conhecido.

Os gêneros são modelos textuais que representam um tipo de referência e restrição. Em pesquisas a partir de 2017, Bronckart tem considerado a hipótese de que os gêneros

podem ser identificados e classificados quanto às suas características linguísticas. Neste estudo de língua, a abordagem normativa foi feita mediante a pertinência da situação de exposição oral. Para Bronckart (2006), dominar o gênero possibilita melhorar a relação com os textos, pois ao compreender como utilizar o texto pertencente a um determinado gênero, os agentes poderão agir com a linguagem de forma mais eficiente. O estudo do gênero é fundamental na escola. Ele é uma articulação entre as práticas sociais e os objetos de estudo escolar (SCHNEUWLY et al., 2011), particularmente para o domínio de textos orais e escritos.

As operações realizadas pelos sujeitos na produção do gênero discurso mobilizaram a capacidade de linguagem (SCHNEUWLY et al., 2004) através de conteúdos retirados das experiências de leituras dos textos do Caderno com as histórias pessoais dos estudantes. Essa capacidade discursiva que foi conquistada a cada oficina provocou uma diversidade de discursos e ações mobilizadoras no espaço escolar. Sobre ações mobilizadoras, lembro que ao levar pela primeira vez o púlpito para sala da EJA alguns estudantes de outras turmas ficaram à porta e nas janelas da sala para escutar os discursos da turma.

A capacidade linguístico-discursiva da turma foi sendo desenvolvida em produções textuais voltadas a questões diversas. Essa capacidade foi sendo revelada, por exemplo, em posições vistas na defesa de um feminino que se vê qualificado no exercício profissional como pintora de parede ou mesmo na voz feminina contestando o olhar preconceituoso incapaz de vê-la como dona de casa, mãe, esposa e skatista. Fui percebendo, timidamente, a voz masculina também anunciando a liberdade de ter o cabelo *black* enfrentando olhares racistas, bem como, em cada oficina, a voz de uma senhora declarando sua luta pela conquista de uma plena alfabetização aos sessenta e dois anos de idade. Tais posições foram acionando o interacionismo sociodiscursivo na pele negra da EJA. Eu fui reconhecendo defesas que eram caras a cada estudante. Tais posicionamentos foram desenvolvidos nas oficinas à medida que cada sujeito identificava seu lugar de fala <sup>8</sup>na sala. Para Bronckart (2006), a atividade de linguagem não é ensinada. Ela é desenvolvida por meio de uma consciência prática dos atores, visando à consciência e competências discursivas que é reflexiva e criativa.

De modo que observava, nas produções languageiras da turma, a linguagem humana sendo materializada através de habilidades sociocognitivas. Para os teóricos de Genebra, o pensamento se conecta com as interações sociais. Eles avaliam essa linguagem como um

---

<sup>8</sup> Lugar de fala constitui uma expressão que focaliza o entendimento das condições sociais que constituem o grupo social do qual uma pessoa faz parte e ainda as experiências que ela compartilha como grupo. (RIBEIRO. 2017, p. 69).

sistema que se alimenta de raízes internas e externas. E eu pude observar esse sistema em função de dois fatos: o primeiro foi o estudo que realizei sobre o ISD e o segundo foi à construção de um projeto respaldado nessa teoria. O estudo do ISD me mobilizou a construir um projeto de interação sociodiscursivo. Assim ousei fazer o seguinte paralelo: da mesma forma que descobri ter o fio do cabelo crespo a necessidade de hidratação a base de óleos: umectação; as minhas oficinas de língua precisariam ser umectadas pela teoria de Bronckart (2006) para que eu percebesse a linguagem da turma.

A redefinição do ensino de Língua Portuguesa esteve apoiada no ISD (BRONCKART, 2016). Para isso, o desdobramento desse projeto visava cumprir três expectativas. A primeira foi à gestão de um ensino pautado na qualificação da oralidade dos estudantes. A segunda foi à contribuição desse projeto para a melhoria da instituição escolar. E a terceira foi o amadurecimento das relações afetivas dos jovens no contexto das oficinas.

De acordo com o ISD (BRONCKART, 2016), a fala ou a escrita acionam sistemas linguísticos como o léxico, a semântica, a gramática e o discurso. Para o pesquisador tais categorias compõem a língua. Nos textos produzidos em uma roda de conversa, escolhemos palavras, rejeitamos outras, retomamos termos e até não repetimos determinados termos. Esse é um dispositivo social porque se fundamenta em estratégias conversacionais, e é cognitivo por trazer representações linguísticas que expressam o pensamento humano. Em uma situação conversacional, na sala do Alberto Silva, fizemos escolhas léxicas, semânticas. Estruturamos as sentenças para dar conta dos nossos propósitos. E, a partir das atividades conversacionais, criamos um discurso alinhado a nossos objetivos de comunicação. Essa foi à voz autoral dos discursos dos estudantes que oportuneizei nas oficinas.

#### 4.3 O GRIÔ NA OFICINA

O trabalho com a oralidade constituiu um estudo relevante oferecido à minha turma da EJA. Com base nela, pensei o ato de proferir o discurso, na oficina, como um “objeto ensinável”, adaptando a teoria de Dolz et al. (2004). Então, escolhi o gênero discurso, dentre outros gêneros orais, em função da possibilidade de que o estudante viesse a ser ouvido ao expor seus posicionamentos relativos à ética, direitos sociais, estética do cabelo crespo etc.

Estimulei a apresentação oral do meu estudante para ouvi-lo como um enunciador de suas vivências na cidade de Simões Filho. O pronunciamento desses participantes me permitiu observar os diversos perfis de vozes que se levantaram na oficina. Conforme Dolz et al. (2004), a exposição é um discurso bipolar em que se tem o expositor ou especialista e o

seu auditório, mas o pronunciamento de um discurso também dispõe um enunciador, revelando um modo particular de representar sua experiência no mundo, diante de sua plateia. Nesse lugar de autoridade identifiquei a voz do meu estudante.

A obra **Toques de Griô** – Memórias sobre contadores de histórias africanas (LIMA; HERNANDEZ, 2010) é uma narrativa, na forma de romance, sobre a formação do grande Império de Mali no noroeste africano. Os griôs e as griotes são chamados, em cada um dos 21 capítulos, denominados cordas, como vozes que devem ser escutadas. São vozes de especialistas. Na obra e na exposição oral, o enunciador dirige-se ao destinatário, por uma ação de linguagem (BRONCKART et al., 2009 [1985]) que veicula um conteúdo referencial. Esta referência será sempre um tema dominado pelo expositor e já conhecido do ouvinte.

Na cronologia da formação desse grande império por volta do século XIII a.C. há sempre um diéle, nome original desses narradores, participando ativamente em cada episódio. Faço aqui um paralelo entre o diéle e os teóricos de Genebra já citados: para ambos o ouvinte será sempre alguém disposto a aprender. O griô e o expositor, ao longo de sua ação de linguagem, leva em conta seu destinatário, imaginando o que já sabe, sua expectativa e seu interesse.

Outro aspecto relevante na comparação entre a obra e a exposição oral, verifica-se no título, em cada parte, apresentado como vocativo na forma de “Escutem...”. O verbo é usado para chamar o leitor a uma escuta intersubjetiva (BARTHES, 1982), pois o que será dito conecta o interesse do leitor com o que será contado como um evento histórico na formação do império, um feito heroico do rei Keita ou a ação dos seus inimigos contra os povos locais. Na configuração da frase-título em cada capítulo, há uma sugestão de uma ondulação das palavras na folha do papel como a simbolizar uma voz que reverbera no espaço da página. E o diéle testemunha histórias que devem ser contadas a gerações futuras, como nos contam Lima e Hernandez (p. 11): “Eu estava ali, a serviço do Grande Mansa, anotando tudo em minha memória”. Minha proposta foi criar um ambiente respeitoso e acolhedor na oficina, para que, a cada momento em que a voz do meu estudante se levantou, ela fosse escutada pelo colega. A palavra “escutem” esteve implícita nesse ato.

A história é sangue para as comunidades africanas, uma vez que o passado não pode ser esquecido, sob pena de provocar o apagamento de identidade de uma nação. O estudante da EJA experimentou falar sobre si para manter acesa suas verdades. Na obra, o diéle ou griô é a voz social dessa coletividade como narram às autoras:

O que todo diéle sabe é que essa palavra significa sangue. Pois enquanto o sangue corre dentro da gente há a vida, não? É ele que não deixa morrer a história de uma pessoa, de uma família, de uma linhagem, de um clã, de um país. Isso que é ser um

diéle... ele faz a história da nossa gente continuar a viver. Um griô nasce e morre griô, precisa ser filho de pai e mãe griô, mas nem todos os meus irmãos serão griôs como nem todos os príncipes serão reis (LIMA; HERNANDEZ, 2010, p. 15, 24).

A forma de apresentação de um discurso também foi um objeto de ensino, relativamente formal e específico. Essa apresentação deve ser estruturada para trazer informações ao seu público. Nesse sentido, o griô é um apresentador com múltiplas técnicas para prender a atenção do seu auditório assim como ele é uma autoridade a revelar saberes ancestrais ao seu público. Esses narradores encantam gerações, pois trazem marcas de uma comunidade especializada em formar menestréis ou narradores ou músicos. E a apresentação de um discurso deve ser ensinada como uma comunicação estruturada em diversos recursos paralinguísticos. Tanto os griôs como aquele que pronuncia um discurso surgem para comunidade trazendo heranças de um corpo social. Martim Luther King e um griô são porta-vozes de uma comunidade. Os griôs são afeiçoados a múltiplas formas de expressões como a cantar, a dançar, a contar histórias ou a narrar acompanhados da Kora e dela retirar sons belíssimos. Há especializações em cada parte do Império de Mali nas vozes desses autores:

Podem saber mais de mil contos ou ser perito na arte dos provérbios. São treinados para aprofundar os saberes sobre a natureza secreta, humana, animal ou vegetal. Administra músicas, aprende e constrói instrumentos. Para os griôs trovadores (P. 46), menestréis ou exercem a arte do conto, o compromisso com a verdade é de outra ordem. A tradição lhes concede o direito de embelezar os fatos, desde que consigam divertir ou entreter o público que seduziam. Usam música e coreografia que contam também verdades antigas. (LIMA; HERNANDEZ, 2010, p. 26, 27, 46).

As autoras desse livro organizam os 21 capítulos ou cordas como uma exposição oral de relatos como verdades a serem reveladas a um público que deve conhecer a história do povo de Mandem, capital do império. Essa visão é nítida na opção em colocar, no título da obra, o nome griô e depois contar nas vozes de griôs do século 21 a formação desse império africano. As autoras validam a narrativa ao projetar vozes distintas (passado e presente) na contação dos episódios que devem ser escutados. A exposição oral dos meus estudantes foi precedida pela leitura de discursos políticos de autores pré-selecionados para esse estudo. O estudante expositor foi orientado a perceber que sua fala foi produto de uma leitura do texto de suas experiências de vida e do discurso político que lhe for apresentado. Ele foi como co-autor nos seus discursos. Na obra, também se percebeu o caráter coletivo dessa autoria:

O nome Griô para o povo bambara, mais ao norte da África, é Wolof. Ao sul, chamavam Gewalos. (...) No tempo dos antigos viajantes que passaram por aqui, começaram a chamar os griôs por outros nomes. Os árabes quando lá chegaram chamavam de dougas. (...) Na língua malinqué é diéli. Griô veio dos franceses colonizadores. Desde o século XV, o termo griô está presente em algumas cartas que levavam notícias ao rei da França sobre o antigo Mali. Mas os diéles existiam no Mandem muito antes disso. Os estrangeiros que passaram por lá desde o século XIII

não entendiam a língua nem a função de um diéle. (...) Franceses e portugueses conversavam muito sobre os hábitos do nosso povo tentando interpretar nossos costumes, daí acreditaram que os griôs eram criados do rei, pois andavam sempre ao seu lado. Então os portugueses começaram a chamar de “Criôdo; e o francês escutou e tentou repetir o mesmo som “Criôdo”. Ora, os franceses não conseguem falar a sílaba “Cri” igual ao português, então o “Cri” virou “Gri”. Então “Criôdo” virou o “Griôdo” Quando os franceses escreviam para o rei adaptaram para Griot. Quando os portugueses voltaram ao território novamente traduziram do francês Griot para o português Griô. ((LIMA; HERNANDEZ, 2010, p. 11-12;14).

As vinte e uma cordas da Kora ou os 21 capítulos trazem as vozes das narrativas de histórias do Noroeste africano. Inicialmente, identifica-se a voz do griô Bala Fasekê contando a epopeia do Sundiata Keita, fundador do Império do Mali no século XIII; em paralelo seguem as vozes dos jovens Patê e Hassane que vivem entre Mali e Paris no século XXI, que são griôs estudantes universitários na França e pesquisadores do seu passado que voltam constantemente a Mali para aprender com os mais velhos. Também temos a voz do soberano, Aboubacri II (1310 a 1312) que teria navegado muito antes do século XV para o território conhecido hoje como América. No fôlego dessas vozes, existe o desejo de fidelidade à história de um reino. Os autores das narrativas na obra partem do pressuposto de que a voz que anuncia é detentora de um saber, por ter testemunhado, por estar sendo formado como griô por outros mais velhos ou por contar a própria aventura de descobrir um novo continente. Todos os textos são preciosos porque contribuem para contar a história dos toques como batida do tambor ou de vozes que rompem o silêncio. O legado de discursos de autores, no passado, para construção dos textos no presente foi o princípio que se pretendeu deixar claro nas oficinas de língua.

#### 4.4 O PÚLPITO PARA A VOZ DA NEGRITUDE

Segundo Machado (2016, p. 137), o púlpito é uma peça da mobília eclesiástica, de onde os discursos religiosos eram apresentados desde o século XII. Esse objeto mostra as tendências estéticas em cada época. No uso religioso serve também de suporte a uma rica linguagem simbólica que afirma a dignidade do pregador que o utiliza assim como a sua fidelidade à tradição doutrinária da Igreja e da monarquia. O púlpito é um espaço de exibição da voz de um eu-enunciador. No momento em que o sujeito vai ao púlpito sua voz se eleva para que o outro se cale. Desde a década de noventa, eu utilizo o púlpito como uma ferramenta pedagógica nas aulas de língua.

Trabalhei em uma escola de confissão religiosa batista de 1996 a 2019. Eu me encantei pelo púlpito, quando sistematicamente acompanhava as turmas de ensino médio para

atividades religiosas na escola. Nesses momentos havia cultos comemorativos a festas cristãs como a Páscoa. Eu me encantava com o poder da voz de pregadores que silenciavam as vozes estudantis para ser ouvida. Na maioria das vezes não pregavam com microfone, apenas se dirigiam até o púlpito. Em março de 1998, levando uma turma à biblioteca escolar, me deparei com um púlpito de madeira, pintado de branco. Um estudante após terminar a pesquisa, perguntou para mim se ele poderia usar o púlpito para apresentar sua pesquisa. Respondi que sim. Creio que neste momento comecei a admirar a fala dos meus estudantes no púlpito. Descobri depois com a bibliotecária que o púlpito foi deixado lá, pois um novo havia sido comprado para a igreja. Passei a associar atividades de pesquisa na biblioteca com minhas turmas às falas dos jovens no púlpito. No ano seguinte, também levava o púlpito para as aulas.

Entretanto este uso, nas aulas, gerava nervosismo nos estudantes, porque ele era percebido como uma ferramenta de exposição da imagem do educando. Eu não convidava o estudante para falar no púlpito; eu impunha tarefas, inclusive atribuía notas para tais tarefas.

Quando cursei o componente curricular: Elaboração de Projetos e Tecnologia Educacional, em março de 2018, a professora Alvanita orientava a encontrar um motivo para propor a intervenção na nossa unidade escolar. Logo pensei na palavra púlpito como uma ideia e também uma postura a ser resgatada. Acionei a memória de uma peça da mobília eclesiástica para construir um diálogo com sujeitos cujas vozes deveriam anunciar discursos para a comunidade escolar.

Mas por que ouvir o estudante era muito importante? Percebo que as discussões no ProfLetras foram provocando em mim uma vontade de escutar o outro na sala de aula. Desde o início do curso em 2018, participamos de eventos acadêmicos em que se discutiam o apagamento de vozes. Esses momentos ficaram na memória como a conferência em 2018, organizada pela coordenação do mestrado, de Marcos Bagno, em que o linguista denunciava o preconceito linguístico estabelecido aos falantes que não usavam variação de prestígio. Ou os encontros com a professora Ana Lúcia Santos para discutir o deocolonialismo como ruptura da cultura de colonização em corpos negros. Ou mesmo os seminários promovidos pelo professor Henrique Freitas para trazer à academia saberes da cultura yorubá. Esses encontros acionaram reflexões para mudar minha percepção de ensino.

Junto às provocações teóricas na Academia, lembro também meus momentos de temor em sala de aula. Um deles estava relacionado ao silêncio dos estudantes diante de aulas dadas em que não promovia interação com o grupo. Lembrei os rostos entediados em me ouvir porque eu tratava de assuntos que não se conectavam com eles. Mas os momentos em que eles

se apresentavam no púlpito eram significativos, pois parecia que estava iniciando um diálogo com eles. De fato parecia, uma vez que não me dispunha a conhecer os sujeitos dispostos à minha frente.

Que sentidos carregavam o púlpito nas minhas aulas de língua? Avalio esta questão apropriando-me dos conceitos de superestrutura e infraestrutura firmados por Marx (1982 [1844]). Para ele, a infraestrutura constitui forças de produção, compostas pelo conjunto formado pela matéria-prima, pelos meios de produção e pelos próprios trabalhadores (onde se dão as relações de produção: empregados-empregados, patrões-empregados). E a superestrutura é a estrutura ideológica jurídica e política (Estado, Religião, Artes, meios de comunicação etc.) que trata de estabelecer estratégias dos grupos dominantes para a consolidação e perpetuação de seu domínio. Eu pensava a sala de aula sob meu domínio. Eu representava a superestrutura, porque era a percepção da professora sobre os estudantes que determinava o que e como ensinar. O púlpito foi minha escolha. Em nenhum momento conversei com eles sobre a percepção que tinham daquele móvel na sala. Essa peça era meu domínio sobre eles.

Eu criava mecanismos de pontuação de atividades para forçar a fala do estudante no púlpito. Nas relações de produção do trabalho intelectual, eu era a empregadora que exigia a exposição intelectual dos meus empregados, minha turma, no púlpito. Nas aulas de língua, eu reproduzia uma formação social pautada na relação entre dominador e dominado, posto que a voz estudantil era obrigada a falar no púlpito. Em detrimento disso, não havia espaço nas aulas para que falássemos entre nós.

Nessas aulas havia o sentimento de vergonha daquele que falava na tribuna e a expectativa dos outros diante do próximo nome a ser convocado. O medo e a expectativa inibiam a ação de conversar durante a aula. Compreendo, com base em Althusser (2011, *apud* SILVA, 2013), que repeti uma estrutura social baseada na estrutura ideológica (política, jurídica, religiosa) e na infraestrutura (social e econômica). Eu determinava com a caneta as notas de quem falava no púlpito e os estudantes se expunham nesse espaço com o propósito de garantir sua nota.

Althusser (2011, *apud* SILVA, 2013) considera a metáfora de *superestrutura e infraestrutura*, criada por Marx como um efeito de *causalidade estrutural*. Para o francês, a estrutura dominante é movida por uma ideologia que leva o indivíduo a tornar-se um sujeito assujeitado. No meu papel de professora, submeti pessoas a uma exposição pública desconfortável. Nesse contexto, a superestrutura ideológica e política do meu discurso era ensinar o jovem a falar em público. Para Althusser, em dadas situações, como a identificada

por mim na aula, as superestruturas ideológica e política se arranjam de tal modo que se transformam em uma estrutura dominante, *sobredeterminando* as estruturas econômica e social. Diante de um coletivo de estudantes eu era a autoridade, determinando ações e tarefas para todos sem estabelecer um diálogo sobre isso.

Esse conceito de *sobredeterminação* criado por Althusser (2011, *apud* SILVA, 2013) me leva a pensar no aspecto ideológico do púlpito usado por mim antes e depois do ProfLetras. O teórico compreende a ideologia como um sujeito que aciona os indivíduos para que eles sigam suas orientações. O púlpito, de fato, aciona conceitos distintos nos contextos de aula e de oficina que estabeleci para minhas práticas pedagógicas. Essas opções metodológicas marcam posições ideológicas diferentes. Nas aulas impunha práticas sem a escuta aos sujeitos da sala. Nas oficinas, desenvolvi a prática das rodas de conversa como início de um diálogo. Eu escuto quem deseja falar, mas sobre temas que foram considerados significativos para o estudante da EJA.

O púlpito utilizado na oficina para o ensino do gênero discurso foi uma ferramenta de inclusão disposta para quem desejava ser ouvido, assim como para alguém que se sentiu motivado, nas rodas de conversa, a fazer um discurso para o outro. Althusser propõe que, como Sujeito,<sup>9</sup> a ideologia tem o poder de interpelar os indivíduos como sujeitos e de submetê-los às suas orientações valorativas. O termo *interpelação* é associado à *ideologia*; assim Althusser cunha a expressão *interpelação ideológica* (2011, *apud* SILVA, 2013, p. 95) para designar o processo que a ideologia age ou funciona de tal forma que recruta sujeitos entre os indivíduos ou transforma os indivíduos em sujeitos.

As orientações valorativas propostas pelo Sujeito-ideologia, na esfera jurídica, são vistas por Althusser com o papel de acionar, por exemplo, os indivíduos, como agentes, a seguirem a lei. Para ele, os indivíduos não roubam porque as leis proíbem o furto. Segundo o autor: “há um reconhecimento mútuo entre os sujeitos e o Sujeito” (2011, *apud* SILVA, 2013, p. 95), pois os indivíduos, ao serem interpelados pela ideologia jurídica, já haviam incorporado no inconsciente esse valor, transmitido pelos aparelhos ideológicos do Estado. Percebe-se, então, um mútuo reconhecimento: a ideologia reconhece nos indivíduos os valores que ela apregoa, e os indivíduos reconhecem na ideologia os valores que são os seus.

Por meio desse entendimento assinalado por Althusser, compreendo que acionei os estudantes para a exposição no púlpito através de uma pesquisa de cunho etnográfico desenvolvida para compreender quem era o sujeito da EJA disposto à minha frente. O tema

---

<sup>9</sup> O *sujeito* é ideologia que aciona os indivíduos para que eles sigam suas orientações. (SILVA, 2013, p. 90).

racismo localizava sujeitos que se diziam “sem”. Os estudantes não vislumbravam um futuro de conquistas e se apropriavam da expressão “nóis é preto, professora”. A partir desse indício, busquei ações do ser negro/negra que simbolizaram lutas contra situações de apagamento e de desrespeito aos direitos humanos da população negra em esfera local e global. Compreendi que o “nois é preto” era uma constatação de uma realidade de marginalização no futuro do jovem-adulto da EJA VI. Sob a perspectiva da interpelação ideológica, provoqueei leituras que discutiam o combate ao racismo nas oficinas. Escutei, em rodas de conversa, as considerações deles sobre o posicionamento antirracista, assumido por homens como Luiz Gama, Barack Obama e mulheres como Sojourner Truth e Mariele Franco. Problematizei a estética dos cabelos negros, para que pudessem avaliar se a ideia de cabelo bom ou cabelo ruim era defendida por eles. Além disso, as noções de corpo regulado e emancipado (GOMES, 2017) foram aplicadas à análise do papel social do corpo que dança ao som do samba-reggae; por isso os estudantes que foram ao púlpito, falaram sobre si ou sobre um aspecto do discurso do outro que lhe afetou.

O mútuo reconhecimento nas oficinas de língua entre os sujeitos da EJA e as vozes reconhecidas nos textos dos Cadernos se deu quando a ideologia antirracista reconhece nos indivíduos os valores que ela apregoa, e os indivíduos da EJA reconhecem na ideologia antirracista os valores que são os seus. O Sujeito-ideologia antirracista, na esfera dos direitos humanos, tece o papel de acionar os indivíduos da EJA, como agentes, a erguerem seus discursos no combate ao racismo. E esses agentes usaram o púlpito para materializar esse combate.

A perspectiva crítica de Thompson (2000a *apud* VIEIRA; RESENDE) sobre ideologia subsidia a análise do discurso. Para o autor, a ideologia é um conceito inerentemente negativo; uma vez que é um instrumento semiótico de lutas de poder, a ideologia também é uma forma de assegurar temporariamente a hegemonia de uma representação particular de mundo como única e legítima. Ele também defende que a ideologia serve para estabelecer e sustentar relações de dominação. Na análise do tema racismo, propunha reflexões que ponderavam sobre os cinco modos de operação da ideologia<sup>10</sup>, a saber: Legitimação, Dissimulação, Unificação, Fragmentação e Reificação.

---

<sup>10</sup> Para Thompson, a operação da ideologia são os cinco modos de sua manifestação. (2000 a).

#### 4.5 FITAGEM NOS FIOS E NA OFICINA

Lembro minhas primeiras incursões pela causa feminina. Como professora da rede privada, o Oito de março era um momento exigido pela coordenação da escola para reflexão do Dia Internacional da Mulher. O significado da data atrelado à história de Maria da Penha<sup>11</sup> me despertou para um tema caro a minha compreensão de ser um sujeito feminino na relação com outro. O emblemático caso de violência sofrido pela farmacêutica Maria da Penha Maia Fernandes motivou a criação de legislação específica para punir casos de violência, Lei 11340/06. Todos os anos as palestras organizadas para o evento escolar retomavam esse fato.

Impossível esquecer a fala, na escola, da delegada Isabel Alice Pinho em março de 2007. Ela era titular da primeira Delegacia Especializada no Atendimento à Mulher (DEAM-Brotas). Tomar conhecimento de relatos de casos de mulheres vítimas de violência doméstica foi uma experiência de alteridade. Eu me desloquei solidária para os corpos de mulheres vitimadas por esse tipo de crime. Depois reconheci em mim marcas de agressão que considerava até então como uma conduta autoritária do ser masculino ao meu lado. Na voz da delegada, a desconstrução de versos tomados como tolos trazia um novo significado: “Um tapinha dói e é crime!”, contraditando a canção do funk carioca de autoria de MC Naldinho (letra) e Dennis DJ (2000).

Além das frases que desrespeitavam a imagem feminina em vozes masculinas, a agente pública não me fez esquecer a frase: Todo homem que tenta apagar o passado de uma mulher promove violência psicológica. Vivi anos com um companheiro que odiava minha mãe negra e sentenciava a necessidade de alisar meus cabelos, para estar ao lado dele, um homem branco. A Lei era um resgate de vozes historicamente sepultadas por uma mão covardemente masculina. Entendi a defesa da delegada e os nove anos e seis meses de luta de uma mulher na tentativa de que seu agressor fosse julgado. Também rebati meu agressor assumindo três palavras sobre minha condição no mundo: negra, mulher e livre.

Penso em Fairclough (2016) ao compreender a necessidade de analisar os discursos vitimados pela violência contra a cor, o gênero e a orientação sexual do meu jovem estudante. Os estudos desse autor trazem avanços à teoria de Foucault (1979) no que concerne à análise

---

<sup>11</sup> Maria da Penha Maria da Penha Maia Fernandes é uma farmacêutica, nascida em Fortaleza, Ceará, em 1945. Essa brasileira que lutou para que seu agressor viesse a ser condenado, sua luta configurou como símbolo de combate à violência doméstica. Em 7 de agosto de 2006, foi sancionada a lei que leva seu nome: a Lei Maria da Penha, importante ferramenta legislativa no combate à violência doméstica e familiar contra mulheres no Brasil. (SALEH, 2017).

do discurso. Fairclough (2016) propõe a Análise de Discurso Textualmente, doravante ADTO, na perspectiva do quadro tridimensional do discurso (texto, prática discursiva e prática social).

O discurso sofre mudança no contexto espaço-tempo e isso gera uma mudança social e cultural. A proposta do linguista é a análise e discussão dos textos produzidos na interação social; por isso Mediei escuta, reflexão e reconstrução de textos nas oficinas, para produção de discursos que propunham mudanças à comunidade escolar. A descoberta da importância do combate à violência de gênero foi produto de uma experiência de escuta.

Tenho como fundamento a análise discursiva apresentada por Fairclough (2016). E a obra **Toques de Griô** de Lima e Hernandez (2010) apresenta o griô como uma voz de autoridade. A exposição oral da delegada, por sua vez trouxe uma mudança de rumo à minha experiência como mulher. Creio que as vozes dos griôs são legítimos modelos da tradição oral africana que me ensina a valorar o saber popular.

A aprendizagem através da escuta remota na cultura africana o respeito às tradições. E essa aprendizagem por meio de escutas continua a formar valores identitários em uma comunidade. Aprendi, por exemplo, através de conversas com as mulheres negras da EJA que a fitagem nos cabelos crespos promove cachos definidos com volume controlado. Ela é uma técnica de aplicação de creme de pentear seguindo o contorno do cacho. O deslizar do creme no fio do cabelo destaca o seu cacheado. A proposta pensada para a turma decorreu de observações de como a língua flui no contexto dessa turma. As conversas, o comentários, nas oficinas, fitaram o amadurecimento do gênero como mais uma prática discursiva nesses educandos.

A minha intervenção nasce da percepção de uma sala de aula com vozes segregadas. A imagem de sujeitos falantes do corredor repercutiu na imagem deles na oficina. Na condição de professora da EJA VI, reconheço que os via como sujeitos indisciplinados. Acreditava que eles deveriam ser silenciados para eu dar aula. Nesse contraponto era vista pelos meus estudantes como a professora disciplinadora. Qual o meu percurso entre a consciência de uma atitude não mediadora na aula e a professora disposta a intervir na sua prática? Acredito que minha ação inicial é a reflexão sobre a esfera do discurso e o poder de voz partilhado no contexto de sala de aula e essa voz surge como a imagem do griô, pois ela encontra sempre um público disposto a ouvi-la.

Por meio da análise das minhas práticas discursivas, chego a minha ação interventiva. Ao avaliar minhas atitudes de silenciamento em sala, percebo que o caminho para a mudança

é o diálogo. Para mim, uma professora acostumada a falar tanto na sala de aula, a primeira ação rumo a uma mudança na minha postura pedagógica foi escutar.

Nas primeiras oficinas, lembro-me dos alertas acionados pelo cérebro. Eu havia determinado uma mudança de procedimento na sala de aula. Então entendo que esses alertas vinham para pressionar essa mudança. Eram frases pontuais diante de atitudes que, se não estivesse atenta, levaria meu próprio “plano” ao fracasso. E lá, no desenrolar das oficinas, elas apareciam. “Seu papel aqui é escutar”. “Deixe-os falar”. “Escute para conhecê-los”. Por isso, descobri um mundo de experiências que autorizava o estudante a falar sobre o tema na perspectiva de outros saberes. Antes, eu acreditava que apenas os saberes acadêmicos eram válidos para estar na sala de aula, contudo isso mudou ao ouvir os relatos dos estudantes, nas primeiras oficinas, relativos a cenas de racismo vivido por eles, familiares ou pessoas próximas.

A EJA como modalidade da educação básica, definida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9394/96, não pode ser pensada como uma oferta pouco importante, mas como uma modalidade educativa, um modo próprio de conceber a Educação Básica, modo esse percebido pelas especificidades dos sujeitos envolvidos. A legislação, de forma clara, oriente para a necessidade de se buscar condições alternativas e currículos adequados à realidade desses sujeitos. Ao pensar em uma prática de ensino da língua que levasse em conta seus saberes e suas experiências de vida, percebi que a discussão sobre o racismo era uma pauta urgente na escola. Na escola pública em Simões Filho cumpro a obrigação pedagógica de discutir política pública. A pauta do racismo constitui uma política pública porque é um programa, uma ação e uma decisão tomada pelos governos (nacionais, estaduais ou municipais) de combate ao racismo. Essa política visa assegurar o direito de cidadania para população negra no Brasil quanto aos aspectos social, cultural ou econômico (GOMES, 2017). A política pública de combate ao racismo é um programa governamental que implica a participação, direta ou indireta, de entes públicos e privados. E neste caso aciono a turma da EJA VI, na escola estadual Alberto Silva, em Simões Filho, a discutir esse tema previsto como política pública que assegura cidadania aos homens e mulheres negras e negros neste país.

A pauta de combate ao racismo é urgente também na esfera mundial. O deputado português José Manuel Pureza apresentou um discurso, em trinta de março de 2017, para defender o Projeto de Lei n.º 471/XIII/2 do Bloco de Esquerda que altera o Código Penal lusitano, reforçando o combate à discriminação racial. Segundo Pureza (2017): “O racismo é um atentado contra a dignidade das pessoas e as práticas de discriminação racial têm que ser

objeto da máxima reprovação social e jurídica. E isso tem um nome: crime”. Entendo assim que os relatos de racismo da turma da EJA VI constituem uma abordagem imprescindível para aula de língua.

#### 4.6 ADTO NAS OFICINAS

O estudo do discurso político e da fala dos estudantes estará sendo proposto na perspectiva da ADTO de Fairclough (2016). A análise de discurso proposta por Fairclough fundamenta-se em práticas sociais reais e nos textos concretamente produzidos. A análise de discurso e análise textual integra-se no mesmo processo de análise. O linguista sugere que a ADTO reforçará a análise social, exatamente por: “incidir sobre exemplos concretos de prática e formas textuais e sobre processos de interpretação associados a elas” (FAIRCLOUGH, 2016, p. 87).

Em consonância com esse ponto de vista, na dimensão da prática linguística, o discurso é abordado enquanto texto. No entanto, nessa perspectiva teórica, a análise de texto contemplou, ao mesmo tempo, questões de forma e sentido na linguagem.

O objetivo didático, a partir da minha análise como base na ADTO, foi estabelecer mecanismos para o ensino de língua. As discussões sobre os textos na oficina ofereceram caminhos para a análise da linguagem do texto quanto à forma e ao sentido da linguagem. Entendo com isso que as expressões verbais que compõem o título do meu trabalho explicitam minha ação: você fala, eu escuto. Por isso, considero pertinente relatar uma experiência em aula vivida por mim em outra unidade escolar como uma tentativa empírica de ADTO, embora na ocasião não tivesse uma teoria a orientar minhas ações.

Em setembro de 2018, ao entrar na sala do terceiro ano do Ensino Médio, às sete horas de uma manhã de sexta-feira, deparei-me com a turma apática, sonolenta e queixosa das inúmeras tarefas escolares passadas pelos professores em função do fato de que eles teriam de dar conta dos estudos para passarem no Enem (Exame Nacional do Ensino Médio). Percebi então que teria de mudar o rumo da minha aula, a fim de conectar algum enfoque daquela conversa que comecei a empreender com eles e ver o que surgia como tema para uma aula de Literatura. Então parti para uma provocação ao dizer que a voz da queixa estava produzindo uma Literatura potente nos bairros das periferias de Salvador. Então, passei a mostrar alguns vídeos de saraus, como o Sarau da Onça no bairro de Sussuarana.

A partir daí, surgiram comentários por parte dos estudantes sobre as ditas queixas que foram se configurando em denúncias. Algumas delas feitas na forma de relatos do viver do

povo negro na periferia da cidade. Discutimos sobre autores brasileiros que traziam a voz de contestação na cena literária. Ao final da aula, os estudantes diziam não saber reter ou gravar um texto grande e bonito na memória como os enunciadores do sarau faziam. Eu respondi a eles que, se o texto trouxesse sua verdade, este poderia ser um estímulo a essa memória. Então acordei com eles uma exposição oral sobre o que eles diriam sobre si naquele momento na forma de relato. Nessa conversa, eles sugeriram o suporte Ted X, uma exposição oral disposta em uma Plataforma digital. Solicitaram também que a exposição não fosse gravada. Por duas semanas assisti apresentações de estudantes vibrando por contar sua própria história e de outros que se encantaram em ouvir e aplaudir as histórias dos colegas.

A análise do discurso com base na perspectiva ADTO de Fairclough (2016) aponta para a voz do autor coletivo no cenário dessas exposições orais, uma vez que esse modelo de análise aponta também para a análise social. No depoimento, sujeitos sociais diversos eram revelados nesses textos. As falas revelaram, principalmente, a voz da confissão, conforme Foucault (1992). Elas trouxeram histórias pessoais repletas de vivências de uma juventude do século XXI. E, no relato dessas vivências, observei também estudantes que optaram por não fazer a exposição, mas não se furtaram a tecer comentário sobre a exposição do outro. Isso tudo gerou o diálogo.

A voz do autor coletivo anuncia conhecimentos experimentados por um eu que trouxe para si um dizer de outros. Há um jogo de enunciação na voz do outro que retorna para o autor em uma trama enunciativa – a voz que fala, enquanto a voz que se cala no silêncio dialoga.

O diálogo construído nesse compasso é o anunciar em sua própria voz verdades para o outro. Os estudantes, antes apáticos e distantes, ao ouvir a voz do colega em sala, interagiram como se vivessem ou pertencessem a uma mesma comunidade. Uso, como exemplo, a história da estudante Carolina. Moradora de uma favela em Salvador, Carolina relatou os desafios em conviver com o controle de traficantes no bairro, impondo o toque de recolher para os moradores. Nenhum outro estudante da turma era morador de favela. Todos na sala se calaram para escutar aqueles *toques* da moradora da favela. Após a exposição dessa especialista, a turma compartilhava expressões usadas nessa comunidade, à rotina dos moradores, os conflitos do lugar e principalmente as estratégias de resistência de Carolina.

Penso agora no griô mais antigo da comunidade, aquele corpo social detentor do saber comunitário. Carolina era essa voz potente, anunciando o que era viver em uma favela dominada pelo tráfico de drogas. A voz da estudante trazia um saber de esfera espacial, porque era a única especialista naquela sala para expor a experiência em viver na comunidade

periférica. A experiência de uma voz promoveu o silêncio de interlocutores dispostos a escutar uma voz de autoridade.

#### 4.6.1 O ensino de Língua Negroguês

Segundo Oliveira (2009) *apud* Bakhtin (1997, p. 297), o papel do outro dentro do enunciado é suscitar a atitude responsiva do outro-enunciador, ou seja, de determinar uma resposta, ainda que esta advenha de uma compreensão responsiva retardada. Para esse teórico, os parceiros de uma comunicação oral são, em geral, locutores e não limitam seus papéis a condição delimitada de locutor e ouvinte retardado no seu responder.

O locutor é um sujeito ativo nessa condução do diálogo. É um autor coletivo diante de seu leitor, aquele que lê é um autor em potencial, porque, fazendo um recorte desse enfoque para as narrativas dos griôs, a voz anunciadora das histórias de uma comunidade conta para que depois outros autores recontem esse mesmo texto. A voz de Estrela suscitou outros autores para contar suas próprias experiências.

O texto do autor coletivo é marcado de alteridade, pois a palavra que precisa ser anunciada faz parte de um sistema, no qual não há neutralidade lexicográfica, pois é retirada de outros enunciados. É o processo de assimilação da palavra do outro que segundo Bakhtin (1997, p. 314), demanda nessa produção palavras alheias com expressividade própria. Os narradores dos textos orais ou griôs constroem, nos seus relatos, seu próprio estilo ao narrar por meio de trova ou cantoria. Tomo como exemplo, o modelo de conferência disseminada na internet sob o nome Ted X<sup>12</sup>. Segundo Moraes et al. (2015), TEDx é modelo de apresentação de ideias baseado em conferências com o enfoque mais interativo e com conteúdo acessível para o grande público. Na experiência do Ted X, na sala, os textos alheios geraram autores coletivos, pois as vivências de uma dada experiência faziam com que os estudantes reconhecessem em qual contexto situava sua fala, como estudante, como colega, filho etc.

A experiência em promover a voz autoral na aula trouxe momentos carregados de poeticidade, porque os estudantes desejavam trazer uma forma muito pessoal, mas, ao mesmo tempo, que fosse importante dizer a cada colega como ele se encontrava naquele momento

---

<sup>12</sup> TED (acrônimo de Technology, Entertainment, Design; em português: Tecnologia, Entretenimento, Planejamento) é uma série de conferências realizadas na Europa, na Ásia e nas Américas pela fundação Sapling, sem fins lucrativos, dos Estados Unidos, destinadas à disseminação de ideias – segundo as palavras da própria organização, "ideias que merecem ser disseminadas". Suas apresentações são limitadas a dezoito minutos, e os vídeos são amplamente divulgados na Internet. A inclusão do 'X' no final da sigla indica a liberação para organizar o evento, TEDx, em qualquer localidade. (MORAES et al., 2015).

escolar, de forma que entendo essa seleção sobre o que dizer ao outro como as tonalidades dialógicas apontadas por Bakhtin (1997, p. 316-317) que nascem e formam-se em interação e em luta com o pensamento alheio, não sendo os enunciados, portanto, indiferentes uns aos outros e, tampouco, autossuficientes. E têm, precisamente, esses reflexos recíprocos determinando-lhes o caráter, fazendo com que sejam considerados, acima de tudo, como resposta a enunciados anteriores dentro de uma dada esfera da comunicação verbal.

Para Chartier (2014), existe uma necessidade em atribuir a certos textos um nome próprio, a certos enunciados uma paternidade, um autor que se diferencia de uma coletividade. Mas o que buscamos discutir aqui é a função do autor como um modo de existência, de circulação e de funcionamento de certos discursos no interior de uma sociedade. Logo, essa “função autor” marcada pelo nome próprio é, de início, uma função de classificação dos discursos que permite as exclusões ou as inclusões em um corpus, atribuível a uma identidade única. Mas o autor coletivo não exclui. Esse autor é uma voz generosa disposta a aprender pela escuta do outro. Ela é, nesse sentido, fundadora da própria noção de autoria e caracteriza certo modo de existência em comum de alguns discursos que são atribuídos à esfera do pertencimento de um dado lugar. É então uma expressão coautora ou coletiva e, por isso, ela própria é a responsável pela noção de voz que tem um público a quem dizer.

Compreendo então que a sala de aula é um escutar e falar de vozes. Não é silêncio de sono e queixa. O Sarau da Onça visto pelos estudantes, trouxe o conceito de *inespecificidade* presente em textos literários. Garramuño (2014, p. 16) considera que “no interior da linguagem literária vários tipos de especificidade – nacional, pessoal, genérica, literária – são dissolvidos num número cada vez mais importante de textos que exibem uma intensa porosidade de fronteiras”. Havia uma série de perfurações (rupturas) ao conceito canônico de poesia. Havia perfurações no interior do texto. Os poemas traziam marcas de relatos, a linguagem narrativa era entrelaçada por dissertações. Escutaram textos sem uma especificidade. Segundo Garramuño (2014), na Arte Moderna nada é próprio ou pertencente a ela, a inespecificidade advém de diversos elementos provenientes de ordens diferentes que encontram um espaço comum no qual coexistem, são imagens de comunidades expandidas.

Em relação ao papel do griô, esse conceito de *inespecificidade* não está apenas no texto de quem narra às histórias do reino de Mali, uma vez que outras expressões se juntam ao texto oral como a música e a dança. A *inespecificidade* também está na figura dos narradores da obra, é preciso estar atento às marcas semióticas das palavras ora em itálico, ora em negrito, ora sem destaques na fonte das letras. A observação desses caracteres a princípio vai

demarcando essas vozes. Depois dos primeiros capítulos, as marcações são expressas pelos tempos verbais.

A voz do griô e a experiência das vozes dos meus estudantes na aula revelaram a essência ou identidade ontológica compartilhada. Segundo Garramuño (2014), ao retirar a arte da forma e aproximá-la dos efeitos sensoriais que esta disposição produz a consideração dos afetos e das relações entre os objetos e materiais adquire maior importância na recepção desta prática estética. O deslocamento da minha aula planejada para o terceiro ano e o deslocamento das vozes de vários griôs, na obra, trouxeram fôlego novo à experiência do diálogo em aula como também fez perceber que a voz de um griô é um discurso de autoria coletiva, mas carregado de escolhas sobre o que se dizer a um interlocutor específico. Percebo, assim, que experimentei pequenas mudanças em espaços escolares distintos até amadurecer para a escrita de um projeto em que a aula passou a ser oficina e de professora passei a assumir o papel de mediadora.

A concepção de Língua Portuguesa voltada para o ensino de gramática não foi adotada no meu trabalho de intervenção. Considerando o processo criativo da língua como em Castilho (2014, p. 86), nas oficinas não descrevi aspectos normativos, mas acionei a língua que promoveu diálogos com a turma. Como o teórico paulista, sinto falta de uma teoria que postule a língua no seu dinamismo, por isso adotei um novo modelo de ensino, pensado na língua realizada na EJA, a Língua Negroguês.<sup>13</sup> A gramaticalização e a normatização assumidas pelo sistema escolar brasileiro aniquilam nossas raízes linguísticas que tem como foco a oralidade. Tanto os povos nativos como os povos africanos têm em sua essência a oralidade. Como os griôs que transmitiam os costumes e a sabedoria dos ancestrais, a oralidade permeou uma formação histórica da Língua Portuguesa no Brasil. Além da influência oral no processo diacrônico de língua, as práticas de oralidade presentes no ambiente escolar não são adotadas no processo de ensino-aprendizagem.

Sob a perspectiva das práticas de oralidade acionadas no ambiente da minha escola instaurou o ensino do Negroguês. Nesse ambiente, reconheço a conversação no pátio e nos corredores da escola como gênero mais acionado pelos estudantes da EJA. E a partir da observação da língua nessas situações conversacionais, levanto dados para os objetos de ensino de língua a serem acionados nas Atividades Pedagógicas proposta para intervenção nessa turma.

---

<sup>13</sup> O Negroguês é uma perspectiva de ensino de língua assumida pela professora-pesquisadora embora tenha conhecimento da proposta lançada por outros pesquisadores como a concepção de Pretoquês. Ele é um conceito de língua criado por Lélia Gonzalez a partir da marca de africanização do português falado no Brasil. (GONZALEZ, 1988).

No ensino do Negroguês, eu observo os usos linguísticos desses estudantes e repositivo esses usos para as atividades nas oficinas e a partir daí conecto os saberes já dominados pelos participantes com os novos saberes propostos neste projeto. Diante dos conhecimentos já acessados, eu os reconheço como um sujeito ativo na condução dos diálogos nas oficinas, de modo que as narrativas de experiências pessoais de cena de racismo, por exemplo, são problematizadas por mim quanto às circunstâncias históricas e culturais que estão por trás de cada fato. Então se eles assumem o papel de autor coletivo, porta-voz de experiências de uma comunidade, torna-se possível fazer com que eles se reconheçam como enunciadores de uma existência que inclui e exclui experiências alheias; aqui busco evidenciar seu pertencimento à cidade, estimulando-os a pensar o contexto de racismo em Simões Filho. Isso os torna participantes de situações conversacionais, nas oficinas, fazendo escolhas léxicas e semânticas, mediante questionamentos levantados por mim sobre questões relativas à identidade étnica e o impacto social disso. Todo esse contexto de ensino prepara a turma para o novo gênero proposto para a intervenção, a fim de que eles sejam autores de discursos significativos para comunidade escolar e potencialmente transformadores dessa realidade.

Segundo Castilho (2014, p. 87), a fala ou a escrita aciona sistemas linguísticos como o léxico, a semântica, a gramática e o discurso. E nenhuma dessas categorias é central. Todas essas categorias são dadas por um dispositivo sociocognitivo. Ele pode ser descrito por meio de elementos ativos, reativados ou desativados.

Nos textos produzidos em nossas conversas nas oficinas, escolhemos palavras, rejeitamos outras, retomamos termos e até não repetimos determinados termos. Essas ações funcionaram como um dispositivo social porque se fundamentaram em estratégias conversacionais, e é um dispositivo cognitivo por trazer representações linguísticas do pensamento projetado em uma situação interação sociodiscursiva. Em uma situação conversacional, segundo Castilho, fazemos escolhas léxicas, semânticas. Estruturamos as sentenças para nossos propósitos. Criamos um discurso alinhado a nossos objetivos de comunicação.

No estudo da língua, busquei o uso, compreendido como dinâmico. Percebi um corpo de conhecimento linguístico nessa interação comunicativa. Conforme Castilho (2014, p. 88), tudo isso é indício de maquinaria linguística e a língua falada revela com fartura esses indícios. A perspectiva da oficina de Língua Portuguesa pautada na oralidade empreendida pela EJA VI foi baseada em estudos de Castilho como em documentos oficiais como a Base Nacional Comum Curricular.

A Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio, doravante BNCC, concebe, na Competência Específica 4, na área de Códigos e Linguagens, a língua como um fenômeno geopolítico. Isto implica entender o ensino da Língua Portuguesa como uma prática discursiva sociointeracionista. Compreendo que a geografia é a escola e o aspecto político é uma concepção de estudo de língua que se leva para sala de aula, de forma que é preciso entender o tipo de enunciado, (BAKHTIN, 1997), produzido pelo estudante da escola pública, para assim compreender os discursos construídos a favor e contra eles. É no jogo dessa trama dialógica que se deve lançar o estudo da língua articulado com o espaço geográfico em que se insere o estudante da escola pública, avaliando o papel político representado nessas vozes que não podem ser silenciadas nas aulas de Língua Portuguesa:

Compreender as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-as e vivenciando-as como formas de expressões identitárias, pessoais e coletivas, bem como respeitando as variedades linguísticas e agindo no enfrentamento de preconceitos de qualquer natureza. (BRASIL, 2016, p. 65).

Ao conceber o Negroguês como um modelo de ensino de língua para a EJA VI, fundamento-me também na teoria da interculturalidade crítica, apontada por Walsh (2007), ela discute uma pedagogia de inserção do povo negro na sociedade brasileira. O estudante negro, em sua maioria, ocupa os espaços nas escolas públicas do país. O professor de Língua Portuguesa não pode ignorar esse fato. Em 2018, segundo pesquisa do INEP (2018), há uma queda vertiginosa no número de estudantes que iniciam o primeiro ano do ensino médio em relação ao número de concluintes. Esses estudantes ou aumentam a taxa de abandono ou se integram a outra modalidade de ensino, EJA.

Quadro 3: Matrículas no Ensino Médio

Matrículas 1º ano	200.568 estudantes	Brasil: 2.725.870
Matrículas 2º ano	160.815 estudantes	Brasil: 2.331.207
Matrículas 3º ano	142.977 estudantes	Brasil: 2.041.927

Fonte Censo Escolar/INEP 2018 | Total de Escolas de Educação Básica na Bahia: 17228.

Para hooks (2013, p. 10), esse educador precisa se sentir pertencente à comunidade escolar, para que o ethos desse lugar possa nutrir o intelecto de estudantes negros, a fim de serem acadêmicos, pensadores e trabalhadores do setor cultural e serem negros que usem a cabeça.

Acredito que a redução do número de estudantes matriculados na Bahia, de acordo com o quadro (INEP, 2018) se deve também a um ensino excludente e o modelo ensino de

língua baseado apenas no estudo da norma de prestígio tem sido uma das causas dessa ausência do estudante na escola. A Pedagogia decolonial (CANDAUI, 2010) demonstra ser uma práxis de desconstrução de preconceitos linguísticos. O uso das falas dos alunos para discutir a língua é uma práxis decolonial. Rompe o paradigma do ensino por meio de variante de prestígio. Não dispõe o livro didático como principal instrumento pedagógico. Segundo Bagno (2015, p. 170), a tarefa da educação linguística é a tarefa de letramento constante e ininterrupto dos estudantes. Para o linguista, ninguém comete erros ao falar sua própria língua (2015, p. 176).

Nesse aspecto, os usos linguísticos da turma foi o texto motivador das oficinas. Por esse princípio epistemológico, as oficinas já eliminaram o estigma envolvendo correção e erros gramaticais. Por isso considero o ensino da língua como um ensino de situações languageiras, abarcando as condições de produção de texto. Para tal avaliei os contextos sociais, políticos, culturais e de pensamento nas situações languageiras da minha turma.

Em 2003 foi sancionada a Lei 10639/03 que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação que inclui no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da presença da temática **História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. A regulamentação dessa Lei é também um reconhecimento de novos significados que devem ser dados à cultura linguística da comunidade negra no Brasil. Ela construiu uma história documental de escritos e falas por meio de letras de samba, provérbios populares, pregões de comerciantes de feira, receitas das quituteiras do acarajé, de cânticos e rezas populares, bem como de textos acadêmicos agora acessados pelas pesquisas históricas de produções literárias de autores negros. Tais textos configuram parte da cultura oral a ser apresentada ao território da escola pública para serem conhecidas essas vozes decoloniais no estudo da língua.

Para Candau (2010), o racismo epistêmico considera o conhecimento não-ocidental como inferior. Entenda-se também a língua oral como mais esse dado de depreciação cultural. A escola deve ser uma agência de letramentos concernentes à fala e à escrita.

O ensino da língua deve abarcar a diversidade linguística do país para se entender o lugar político da variação de prestígio. Para hooks (2013), o ensino da variante de prestígio deve ser oferecido para oportunizar mais um domínio com o qual se combate o apagamento de saberes da comunidade afrodescendente.

Outro fundamento para o ensino do Negroguês está na Base Nacional Curricular Comum (BNCC) que preconiza a perspectiva discursiva da linguagem, já assinalada em outros documentos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1997), doravante PCN. Nele se declara que: “pela linguagem os homens e as mulheres se comunicam, têm

acesso à informação, expressam e defendem pontos de vista, partilham ou constroem visões de mundo, produzem cultura” (PCN, 1997, p. 19).

A percepção da língua como enunciado valida o ensino para os eixos oralidade e escrita como ação contínua. E ainda potencializa as operações discursivas. O enfoque do ensino por meio de práticas de linguagem então compele o ambiente escolar a contextualizações do uso da língua na vida social do estudante.

Em uma nova cena de ensino, percebo que oralidade e letramento têm papel fundamental nas oficinas, uma vez que a fala e a escrita serão considerados, também, nos usos feitos pelos estudantes na vida cotidiana. Assim, é impossível o tratamento entre fala e escrita centrado no código. Para Marcuschi (2010, p. 15), mais do que uma mudança de perspectiva, isto configura a construção de um novo objeto de análise e uma nova concepção de língua e de texto, compreendidos como um conjunto de práticas sociais.

Nas atividades propostas aos participantes da pesquisa, a construção de textos impunha uma passagem do oral para o escrito, a partir de “adaptações” (MARCUSCHI, 2010, p. 52) feitas na perspectiva de uma das modalidades. Esse processo chamado de *retextualização* interfere tanto na forma e na substância de expressão como na forma e substância do conteúdo. Nas atividades de retextualização, eram sinalizadas quatro variantes que foram consideradas na elaboração de questões para as tarefas nos Cadernos.

A primeira variante é o **Objetivo da Retextualização**. Por exemplo, a partir do discurso de agradecimento pela vitória nas eleições 2008 do presidente norte-americano Barak Obama foi proposto ao estudante um discurso de agradecimento às pessoas que o ajudaram a chegar até o momento em que se encontravam. Marcuschi (2010, p. 54) assinala que dependendo da finalidade de uma transformação, haverá uma diferença acentuada no nível de linguagem do texto. Acrescento que nas situações de apresentação oral desses discursos, o texto dos estudantes recebia uma transformação mais formal.

A segunda variante é a **Relação entre o Produtor do Texto Original e o Transformador**. Como, nas atividades, se tratavam de autores diferentes, observava-se o “respeito” pelo texto original, mantendo maior proximidade com o conteúdo.

A terceira variante é a **Relação Tipológica** entre o gênero textual original e o gênero da retextualização. Nessa variante, na transformação de um gênero oral para o escrito, em se tratando de narrativa, há modificações menos drásticas (MARCUSCHI, 2010, p. 54). Percebi que, nas primeiras oficinas, a turma tinha uma tendência a produzir relatos, após as rodas de conversa, voltados a experiências sobre o racismo. Com o início da leitura dos textos do

Caderno Vozes, os discursos de homenagem, de defesa por uma causa, de denúncia, de agradecimento começaram a fluir nas oficinas.

A quarta variante é relativa aos **Processos de Formulação**. Tal variante trata de estratégias de produção textual vinculadas a cada modalidade (oral e escrita). Observei que a turma se sentia mais confortável com a escrita das tarefas nos Cadernos a lápis, pois havia a possibilidade de rever sem que esta revisão (ou correção) fosse *visível* ao receptor da versão final do texto. Eu era a leitora dos seus textos ou durante a elaboração nas oficinas ou a cada encerramento das tarefas em cada um dos três Cadernos.

## 5. A NOVA CENA

O planejamento do projeto de intervenção trouxe para mim um *renovo*. Na tradução do hebraico, *renovo* é o mesmo que broto verde ou ramo. Segundo Pinas (2012, p. 505), Jesus é o Filho que se encarna na história humana e assume a missão de reconciliar a humanidade com Deus. Essa encarnação é o *renovo* que veio ao mundo para trazer Sua Justiça. Portanto, todos aqueles que creem são os ramos e Jesus é o broto. Isso significa que Ele é exatamente o que se precisa para ter uma vida totalmente nova. Com essa percepção, eu senti um *renovo* ao entrar na sala da EJA para ministrar oficinas de língua. Era uma nova cena e um novo sujeito pedagógico entrando nessa sala.

Chamei de Atividades Pedagógicas o material produzido que se apoiou em Dolz et al. (2004) e na BNCC (BRASIL, 2016). Fiz uma adaptação dessas duas concepções, a fim de desenhar essa nova cena em sala de aula. Segundo Dolz et al. (2004), a estrutura básica de uma sequência didática é representada por um conjunto de atividades que capacitam o estudante ao domínio de um gênero oral ou escrito. Com base nesse conceito, adaptei e organizei as Atividades Pedagógicas. Elas estão organizadas em quatro partes o projeto de intervenção: “Apresentação da Situação, Produção Inicial, Módulos de Atividades, Chamados Cadernos, e Produção Final” (2004, p. 83).

A BNCC prevê cinco campos de atuação que retratam as esferas de circulação dos gêneros do discurso, sendo esses os elementos organizadores do currículo. No primeiro campo estão os textos da Vida Pessoal. No segundo campo de atuação estão os gêneros inseridos na Vida Pública. No terceiro campo estão os campos concernentes às práticas de Estudo e Pesquisa e no campo quarto campo os gêneros voltados ao discurso Artístico-Literário. No quinto campo estão os textos voltados à esfera campo Jornalístico/Midiático. Nesse projeto, optei pelo Campo da Vida Pública para consolidar habilidades direcionadas à participação e atuação política e social do estudante com intuito de proporcionar o debate qualificado e ético sobre racismo no Brasil, com base na consciência dos direitos da população negra e deveres do Estado na promoção de políticas públicas de reparação e equidade social com vistas à reclamação desses direitos.

As Atividades Pedagógicas abarcaram mais de um gênero discursivo na esfera da oralidade como a conversação, a roda de conversa e relatos, em função da minha opção em tratar o ensino de gênero na perspectiva do Campo de Atuação da Vida Pública (BRASIL, 2016), e também adaptei a teoria da S.D. (DOLZ et al., 2004) para desenvolver as etapas da intervenção. A situação proposta para a Apresentação da Situação, a que chamei: *Novo Olhar*,

foi a roda de conversa a que denominei *O novo olhar na voz do ser negro e negra*. Após isso, foi solicitada uma produção inicial de um discurso sobre o novo olhar do ser negro. A construção do discurso inicial pelos estudantes revelou um diagnóstico sobre a percepção que eles trazem sobre o gênero bem como sinalizou para as necessárias atividades a serem desenvolvidas nos módulos, para que o estudante realizasse também essa ação comunicativa no espaço escolar.

Depois da Apresentação Situação, *Novo Olhar*, a turma foi convidada a participar de uma conversa com a cabeleireira Negra Jhô e depois foi solicitada a elaboração de um discurso sobre o trabalho da cabeleireira de valorização da estética negra. Nesse momento, os estudantes foram mobilizados a expor seus conhecimentos prévios sobre discurso a partir de uma situação de interação com essa profissional.

Após a Produção Inicial, organizei atividades dispostas em três módulos, a que chamei de Cadernos: *Voz, Cabelo e Corpo*. Nesses Cadernos, discuti o discurso anunciado (BAKHTIN, 1997) pela voz, cabelo e corpo de sujeitos negros. No primeiro Caderno, *Vozes*, discutimos as *Vozes libertas* de homens e mulheres negras denunciando o racismo. O segundo Caderno, *Cabelo*, discutimos a *Estilística da raiz*, em que a estética do cabelo crespo foi analisada, através de novos léxicos e saberes relativos ao penteado étnico nos espaços profissionais em que a população negra se insere. No terceiro Caderno, *Corpo*, foi avaliado o corpo negro emancipado (GOMES, 2017) através de sentidos produzidos pela coreografia do balé afro ao som do samba-reggae.

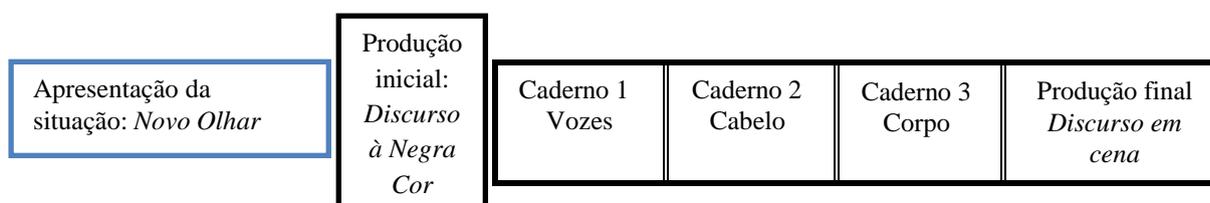
Na Produção final, os saberes sobre a exposição do discurso foram apresentados no evento *O discurso em cena*. Nesse evento, a turma, representada por mestres de cerimônia, apresentou discursos à comunidade presente ao evento FliSimões 2019 – Segunda Feira Literária de Simões Filho.

As ações, nas oficinas, foram mobilizadas para promover a interação entre os participantes. Em cada encontro havia sempre um material elaborado pelos estudantes para exposição oral dessa produção. O trabalho fluiu, de forma paulatina, à medida que o grupo percebia que seus conhecimentos prévios relativos a experiências de oralidade eram computados como relevantes nas atividades que produziam. O amadurecimento foi percebido na Atividade Pedagógica, posto que os estudantes cumpriram tarefas de forma que demonstravam a apropriação do gênero discurso. Inicialmente, o discurso tinha uma feição de relato pessoal. Compreendi que, entre a conversa estabelecida na roda e a sua exposição de texto, o primeiro gênero dominado pelo estudante iria alavancar experiências para a produção de discursos. Observei a disposição do público feminino em participar dessas atividades. Na

fase de produção de discursos com base em uma tabela elaborada por mim, observei as dificuldades do grupo para transitar entre o discurso lido e a exposição oral desse discurso. Ilustro a insegurança de Iranildes em ter escrito um discurso para a cabeleireira Negra Jhô e a dúvida se seria capaz de apresentá-lo sem a leitura do escrito. Diante do dilema, a estudante optou pela exposição oral, determinando um momento de muito domínio relativo à homenagem dirigida à convidada. Isso lhe conferiu muitos aplausos por parte dos colegas. Tal experiência de Iranildes fidelizou o uso do quadro nas exposições orais seguintes de modo que estudantes como Helen, Stephanie, Ormesinda, Dansley e Maria Eduarda demonstravam segurança na consulta desse roteiro nos momentos em que falavam ao público. Em contrapartida, estudantes como Irana e Laura intermediavam exposição oral com momentos de oralização do roteiro levado ao púlpito. Ao final do projeto, avaliei, na apresentação dos mestres de cerimônia, um estilo já consolidado em dois perfis de desempenho no grupo: a oralização e a exposição oral. Em ambas as tendências, constatei a autoridade de um discurso produzido com base em observações peculiares sobre o preconceito ou o racismo que lhe mobilizou a fala dirigida ao seu público.

Segue o quadro **Atividades Pedagógicas** criado a partir do modelo proposto por Dolz et al. (2004).

Quadro 4: Atividades Pedagógicas



Fonte: Atividades Pedagógicas adaptadas da Sequência Didática de Dolz et al. (2004).

### 5.1 APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO: *NOVO OLHAR*

No dia vinte e quatro de maio de 2019, na sala da EJA VI A, apresentei o projeto à turma. Estavam presentes dezenove estudantes que se dispuseram a participar do trabalho de intervenção. Expus o objetivo do trabalho, o motivo da proposta do trabalho em oficinas, as etapas e o período de execução do projeto. Os estudantes mais jovens demonstravam interesse em saber o processo de avaliação e as notas destinadas às tarefas. Esclareci que as atividades seriam avaliadas por meio de um processo qualitativo, voltado ao desempenho e participação do estudante nas atividades. Exemplifiquei o fato de que a modalidade de ensino em que eles

se inseriam, EJA, já garantia que a frequência e o desempenho na execução de trabalho já eram critérios de avaliação do educando. As senhoras do grupo demonstravam expectativa em saber sobre o ensino do gênero discurso, questionando se o projeto visava levá-los à Câmara de Vereadores, instância para elas que referenciava a prática do gênero. Respondi que o objetivo era fazer com que se apropriassem do gênero para estabelecer como prática no cenário escolar. O jovem Ednei retrucou: “quem vai querer ouvir o discurso da gente?”. Respondi que eu seria a primeira pessoa a ouvi-los. Como provocação ele sentenciou: “Então só será a senhora mesmo”. Assegurei a todos que nas oficinas teríamos que contar com a disposição de todos para os momentos de escuta e fala. Apresentei o TCLE, fiz a entrega do documento a cada um dos presentes, depois realizei a leitura do documento, esclarecendo dúvidas nos trechos em que eles fizeram questionamento e finalizei solicitando a assinatura, uma vez que eram maiores de dezoito anos.

A estudante Joana se surpreendeu com o fato de que dispus meu contato telefônico ao final do documento. Orientei que o contato foi colocado para dirimir possíveis dúvidas ao longo do processo de desenvolvimento do projeto. Salientei também que o documento, uma vez assinado, me autorizava a fazer registros fotográficos e em vídeo da turma, bem como a usar dados e imagens dessa pesquisa em eventos acadêmicos. Ao finalizar o encontro, o estudante Adiel questionou: “A aula acabou?”. Informei que sim, acrescentando que, no próximo encontro, iniciariamos com a primeira oficina, uma vez que todos assinaram o documento. E Adiel questionou: “Então, essas oficinas vai ser assim, a senhora conversando com a gente?”. Percebi quão significativo conversar, buscar aprovação, mobilizar já constituíam ações que me colocavam com outra imagem diante da turma.

Nos dias cinco, seis e sete de junho de 2019, ocorreram as três primeiras oficinas. Essas oficinas estavam relacionadas ao momento da escuta a que chamei Apresentação da situação: *Novo Olhar*. As oficinas foram iniciadas às treze horas e trinta minutos. Para esse trabalho, levei vinte dicionários para a sala: dez de Michaelis (1998) e dez de Holanda (1986). Esses volumes foram retirados da biblioteca escolar. Nesses três dias, dispus a turma em uma grande mesa comprida coberta por uma toalha de renda branca, na sala de vídeo ou sala treze, a fim de desenvolverem pesquisa, conversa com uma cabeleireira especialista penteado para cabelos crespos e construção de um discurso sobre o significado social do trabalho dessa cabeleireira.

No dia cinco, dedicamos 2h/a à pesquisa e discussão sobre o sentido da palavra discurso. O objetivo era discutir o conceito da palavra discurso e refletir, em roda de conversa, sobre os sentidos apresentados nessa pesquisa. No dia seis, dedicamos 2h/a, para a

compreensão do discurso exposto pela cabeleireira sobre o trabalho com a estética dos cabelos crespos nos salões de beleza (NILMA, 2008). O objetivo era propor uma conversa entre estudantes e a cabeleireira especialista em cabelos étnicos sobre os desafios e conquistas nesse espaço de atuação. No dia sete os estudantes foram convidados a fazer uma apresentação oral sobre o significado social do trabalho dessa cabeleireira.

Organizei as três primeiras oficinas para promover aproximações entre nós: professora e estudantes. E nesse ambiente ao redor da mesa, desenvolvi atividades de pesquisa, discussão e produção de textos, para que os estudantes percebessem que na condução desse trabalho estaríamos juntos. A ideia de conversar com a cabeleireira também foi um anúncio de discussões sobre identidades que pautariam todo processo de trabalho. Além do fato de que a conversa com a convidada iria resultar em outro processo de produção de texto, pois os estudantes construiriam um discurso para ela. Com tudo isso queria demonstrar que as oficinas trariam ações comuns ao projeto que seriam a leitura, discussão, produção e apresentação oral.

Iniciei a oficina do dia cinco pela solicitação de registro no caderno do tema: “Discurso”, e ainda pedi a anotação de dois tópicos para esse estudo. O primeiro foi *Pesquisa no dicionário sobre esse conceito*; e o segundo como *Informações complementares desse conceito*. A seguir solicitei a pesquisa sobre o sentido da palavra *discurso* em vinte dicionários escolares<sup>14</sup> dispostos sobre a mesa. Sinalizei que registrassem apenas três conceitos. Passados dez minutos nessa tarefa, pedi que voluntariamente fizessem a apresentação da pesquisa, ao tempo em que fui registrando a presença na caderneta e sinalizando positivamente a participação individual.

O grupo registrou, também, os significados apresentados pelo colega que não contemplavam os sentidos dispostos no conceito registrado por cada um deles. Depois de todas as apresentações, entreguei o impresso, a cada estudante, contendo o artigo científico *Elementos para uma análise de discurso político* (PINTO, 2006). Fizemos a oralização do artigo contando com a participação de todos.

Em função das dez páginas que compunham o artigo impresso, selecionei duas partes para a leitura nesta oficina: a *Introdução* e a seção *O conceito de discurso*. Após essa atividade, perguntei o que entenderam sobre o conceito do discurso. Os sinônimos mais reiterados foram de *exposição*, arrazoado, ponderação e análises destacadas do dicionário. Percebi que os alunos apreenderam o sentido do léxico dicionarizado, mas não tinham feito a

---

<sup>14</sup> Os nomes das obras consultadas encontram-se na seção Referências.

correlação com a teoria sobre discurso apresentado no artigo que assinalava o discurso como “uma tentativa de dar sentido ao real” (PINTO, 2006, p. 80). Essa provocação entre o percebido pela turma e o que poderia ser ampliado pelo texto acadêmico foi lançada por mim para que a turma fosse despertada para o caráter ideológico do discurso. Por isso retomei a seção *O conceito de discurso* e questioneei o conceito que a autora adotava. Discutimos a ideia de *uma tentativa de dar sentido ao real*. A turma associou com a ideia de assumir uma posição, uma defesa. Nesse ponto da discussão na roda, percebi que a turma estava preparada para empreender uma conversa com a cabeleireira e perceber sua posição, sua defesa sobre o cabelo crespo.

Fig. 1: EJA em pesquisa.



Fonte: Arquivo da professora-pesquisadora, 2019.

Solicitei ao grupo que terminasse a leitura do artigo em casa e escrevessem perguntas nos trechos em que não entenderam a informação para discutirmos na próxima oficina. Em sequência apresentei um breve comentário sobre o trabalho da cabeleireira Negra Jhô e confessei meu encantamento com seu discurso. Convidei o grupo para participar de uma conversa, teleconferência de *What's App*<sup>15</sup>, doravante *Wpp*, com a cabeleireira Negra Jhô e estivessem atentos às suas opiniões e argumentos sobre o penteado afro. O meu propósito era motivar a troca de informações entre estudantes e a cabeleireira, para que depois a turma proferisse um discurso em que a experiência desse diálogo resultasse em um pronunciamento

<sup>15</sup> WhatsApp Messenger é um aplicativo de mensagens multiplataforma que permite trocar mensagens pelo celular sem pagar por SMS. Está disponível para smartphones, iPhone, BlackBerry, Windows Phone, Android e Nokia. WhatsApp é um trocadilho com uma expressão da língua inglesa What's Up? Que significa E aí? (SOUZA; ARAUJO; PAULA, 2015, p. 140).

sobre e para Negra Jhô. As oficinas cumpriam uma organização que se iniciava pelo diálogo em roda de conversa para ao final houvesse a elaboração e apresentação de um produto: o discurso.

No dia seis, conversamos com a cabeleireira Negra Jhô. Os assuntos arrolados nesta conversa foram, inicialmente, levantados por mim. Perguntei sobre seu trabalho com cabelos étnicos e o perfil da sua clientela. Negra Jhô afirmou que seu trabalho era uma ação de valorização da estética dos cabelos de homens e mulheres negras e grande parte da sua clientela era afrodescendente. A fala espontânea e simples da cabeleireira atraiu a turma a ponto de envolvê-los na conversa. O estudante Cleyton levantou uma questão étnico-racial: “Por que meu cabelo me impede de conseguir emprego?” A profissional avaliou que não era o cabelo *black* do estudante o impedimento, mas o racismo instituído no mercado de trabalho. Ela fez elogios ao jovem e destacou ser seu *black* uma marca de identidade.

A turma aplaudiu a resposta e demonstrou, durante todo o tempo da conversa, muito interesse, embora se mostrasse tímida para perguntar. Grande parte da turma acolhia as respostas da cabeleireira com risos, aplausos e pequenos comentários diante das provocações de Negra Jhô. Um deles ao dizer: “Essa turma é belíssima, professora, cheia de modelos negros e negras que ficariam mais belos com meus turbantes”.

Foram trinta minutos de conversa com os estudantes. E durante meus agradecimentos finais, o jovem Cleyton perguntou novamente: a senhora já recebeu algum jovem que foi ao salão para cortar seu *black* por exigência de emprego? A resposta de Negra Jhô foi um “sim” que soou com muita veemência no espaço da sala. Entretanto declarou que não fez o corte. Ela argumentou em defesa do respeito à estética do cabelo crespo e ainda reafirmou a beleza do meu estudante.

Ao final da teleconferência, a turma e eu nos despedimos com aplausos e acenos à cabeleireira ao que fomos correspondidos com muitos beijos acompanhados da expressão *muito axé para vocês*. Para avaliar a recepção deles sobre a conversa, destinei mais trinta minutos para uma roda de conversa sobre suas impressões acerca das defesas da cabeleireira e perguntei se algum sentido sobre discurso estudado na oficina anterior poderia ser associado à conversa com negra Jhô. A turma identificou as defesas da profissional quanto à valorização da cultura africana e a estudante Irana destacou que “seu discurso combatia o racismo”. A partir da percepção da estudante, perguntei ao grupo se gostaram das atividades feitas e se se sentiriam motivados a escrever um discurso sobre Negra Jhô. A resposta foram sorrisos e dois “sim”. Finalizei dizendo que aguardaria esses textos para trazerem na próxima oficina. Neste momento, pretendi observar a percepção que o estudante traria de um discurso de

homenagem. As questões relativas à organização desse texto seriam tratadas em momento posterior.

As minhas ações, na roda de conversa no dia seis de junho, foram apresentadas para dispor uma atmosfera de mais intimidade para que eu conhecesse valores e visão de mundo do grupo. A escolha por continuarmos sentados ao redor de uma grande mesa era para estabelecer laços de afeto e atenção com a fala de cada um deles. Nesse momento, percebi a timidez e o encantamento de Lucas diante de uma nova proposta de prática pedagógica; as preocupações sociais de Clayton frente a situações de violência na cidade. As intervenções de Joana trazendo suas histórias de vida; o talento artístico no trabalho com artesanato de Iranildes e o amor pela família. A fé cristã de Helen e a resistência de Clífane em ir às aulas na sexta, porque sexta era para “sextar” ou não ir à escola. Todos esses perfis dos estudantes vieram à tona porque nos reunimos à mesa e predominou a atmosfera de proximidade entre nós.

Na oficina do dia sete de junho de 2019, reuni a turma novamente na sala treze, iniciamos às treze e trinta e finalizamos às quatorze e vinte, nesta segunda oficina continuamos com a Apresentação da situação: *Novo Olhar*, dispomos de duas h/a. Começamos com a roda de conversa relacionada aos trechos do artigo *Elementos para uma análise de discurso político* (PINTO, 2006), a fim de discutir os tópicos que geraram dúvidas na leitura em casa. Estavam presentes quinze estudantes e três confessaram não ter lido o artigo que constava de dez páginas. As questões geradoras de dúvida diziam respeito à linguagem acadêmica do texto. Esclareci o entendimento dos trechos e percebi que a turma não tinha concluído a leitura. Então problematizei as abordagens sobre o discurso no artigo e a conversa com a cabeleireira. As questões levadas para a roda foram: Se Pinto, autora do artigo, considera o discurso como uma tomada de posição, quais a posição de Negra Jhô sobre o cabelo crespo? Se no discurso político Pinto acredita que se fala para conquistar seguidores, que público não aceitaria o discurso de negra Jhô? Vocês consideram que Cleyton assumiu um discurso com as perguntas feitas à cabeleireira? Os comentários da turma demonstraram ter percebido o discurso integrando uma prática social, em que outros aspectos também se integravam tais como atores sociais envolvidos, valores desses atores, contexto, lugar, situação temporal (FAIRCLOUGH, 2016). Na conversa com Negra Jhô, os participantes reconheceram uma posição de luta contra o racismo. Além disso, o grupo percebeu que ela se colocava como uma ativista pela causa no espaço do seu salão de beleza no Pelourinho. A turma iniciava observações que situavam o discurso em uma concepção de poder como hegemonia e em uma concepção da evolução das relações de poder como luta hegemônica.

O primeiro passo para superação de relações assimétricas de poder, e para a (auto) emancipação daqueles ou daquelas que se encontram em desvantagem, pode estar no desvelamento de ideologias (VIEIRA; RESENDE, 2016). Essa ideologia se torna menos efetiva quando sua ação é menos visível. Nesse sentido, o discurso da cabeleireira traz à luz situações de desigualdade social ao refletir sobre a depreciação de aspectos envolvendo a estética negra como o tratamento oferecido ao cabelo crespo, penteados étnicos e o próprio serviço de salão de beleza oferecido para população negra da cidade.

Após essa discussão, convidei a turma a apresentar os discursos feitos para Negra Jhô. A minha expectativa era ouvir os discursos e depois solicitar a seleção de dois discursos, a fim de apresentarem à cabeleireira. Para essa tarefa, não levei em consideração a timidez de muitos estudantes e também não avalei a nova situação apresentada para turma; pois o estudante estaria em uma condição de exposição que não era comum a ele; por isso, inicialmente me trouxe surpresa que apenas duas estudantes tinham feito à tarefa. Avalio agora que precisaria ter dialogado com a turma sobre essa exposição. Eu deveria ter ouvido os argumentos deles em defesa ou contra essa atividade. Neste dia, levei meu computador, usei a internet pessoal para fazer outra teleconferência com a cabeleireira. Nesse encontro, o propósito era apresentar os discursos feitos pela turma para homenageá-la.

Como apenas duas estudantes realizaram essa atividade, os demais informaram que se dedicaram a pesquisar sobre a cabeleireira, para em outro momento fazer o discurso. Esse momento não se consolidou, posto que os únicos discursos apresentados sobre o tema foram de Iranildes e Irana. Nas oficinas seguintes, mudei a orientação. Eu dedicava quinze minutos nas oficinas para ler, individualmente, o discurso escrito ou orientar o que não fizeram para a apresentação na oficina seguinte. Embora não tivesse solicitado a pesquisa sobre a cabeleireira para expor na oficina, optei por fazer a escuta das pesquisas para oportunizar a fala de cada estudante neste momento. Ao final das escutas sobre a pesquisa, pedi às estudantes que apresentassem seus textos. Após as oralizações dos discursos, a turma decidiu que os dois textos deveriam ser apresentados à cabeleireira como uma homenagem da turma a essa profissional. Então houve o pronunciamento dos discursos à cabeleireira, usando o suporte do celular da professora-pesquisadora, em teleconferência, para o wpp da convidada. Interessante perceber nessa oficina que Iranildes, quando dirige o discurso à Negra Jhô opta pela exposição. E este foi o primeiro momento em que o participante da pesquisa fez a apresentação oral do seu discurso.

No primeiro trecho do discurso feito pela estudante Iranildes, é importante salientar seu lugar de fala ao se apresentar para o público por meio de três nomes Nildes, pintora, Irá e

Leurão. Cada um deles remete a um papel desempenhado nas suas relações interpessoais, pois alguns a reconhecem como pintora, outros como mãe e colega da filha Irana. Ainda nesse trecho, sua origem indígena é identificada a uma ancestralidade também marginalizada como a história do povo negro personificada na imagem de Negra Jhô.

Além disso, percebo seu papel agregador na família em relação aos sujeitos referenciados ao se colocar como mãe, avó e sogra. Concluída essa apresentação, a estudante esclarece seu objetivo com aquele discurso: Destacar a marca identitária na voz de Negra Jhô ao anunciá-la como uma: “pessoa que não está nem aí sobre o que pensam ou falam dela”. Aqui se verifica a marca do discurso de Negra Jhô que lhe permitiu configurar a cabeleireira como uma pessoa única e forte na percepção da estudante.

Importante também identificar no discurso de Iranildes que o espaço de reconhecimento do discurso da cabeleireira foi anterior à sala de aula; pois em uma feira de artesanato, anos atrás na UFBA, ela conheceu negra Jhô. A cabeleireira lhe chamou a atenção pelo turbante e pela elegância com que desfilava pelos corredores da feira. O discurso dessa profissional já era mostrado na maneira de falar, nos gestos e até no turbante usado.

Segundo Pinto (2006, p. 80): “mas também há importantes discursos visuais, desde as manifestações artísticas até a própria moda: Nada mais cheio de significado, nada mais discursivo do que a forma de vestir dos adolescentes, por exemplo”. O discurso de negra Jhô estava nos gestos e na sua fala, segundo apontou a estudante.

Atenta ao formato oral do gênero discurso, a estudante explorou gestos, tom de voz e fez uso da interjeição “pam” em três momentos do texto para demonstrar espanto pela imagem forte vista à primeira vez; a memória da imagem da cabeleireira que reaparece em vários momentos do seu dia no segundo momento e para demonstrar sua admiração pela figura de turbante no trecho final do texto. Interessante registrar que a plateia repetiu a interjeição três vezes, pois Iranildes sempre abria os braços, impulsionava o corpo para trás e para frente e depois anunciava a interjeição. A turma atenta aos sinais repetia com ela a interjeição.

Fig. 2: Discurso de Iranildes sobre Negra Jhô.

DOM    SEG    TER    QUA    QUI    SEX    SÁB  
 [ ]    [ ]    [ ]    [ ]    [ ]    [ ]    [ ]

1 / 1

Discursos sobre  
Negra Jhô

Iranildes 6<sup>a</sup>A

Uma boa tarde a todos. Como todos já sabem me chamam Nildes pintora, Irá ou Leurão. Nasci de uma família indígena sou casada e tenho três lindos filhos uma linda netinha e uma linda nora e um lindo genito que na verdade considero como dois filhos também.

Mais omeio tributo hoje, e para falar de uma atitude goza e de uma má-habitação que não estão nem aí para o que pensam de eu que dizem ou deixam de dizer da sua pessoa. Negra Jhô. Eu já tinha visto Negra Jhô em uma exposição de artezarias em Salvador na faculdade da UFB. Eu fiquei uma boa parte do tempo observando-a, o jeito amarelo de falar de se expressar, me chamou atenção, mais até então eu não

Fonte: Arquivo da professora-pesquisadora, 2019.

Figura 3: Continuação de Iranildes sobre Negra Jhô.

sabia quem era ela. Simplesmente, ela foi embora eu continuei vendendo meus artezanos. Mais aquela mulher não saí da minha mente, voltei para casa. dias e dias se passavam, lavando os pratos. Fim Negra Jhô, varrendo a casa Fim Negra Jhô, fazendo muitas pinturas. Fim Negra Jhô, até nas suas passava alguma pessoa com turbante meus olhos e bugalhavam eu pensava que era negra Jhô. O que eu digo com tudo isso e nada na nossa vida e por um acaso nada acontece do nada tudo tem um significado e um propósito. Quem dizia que em um aula de redações com minha querida professora Marli e mebes depois que eu vejo numra conversa no celular, Fim Negra Jhô daí eu fiquei sabendo quem ela como se chamava e de onde era Negra Jhô. É por isso que eu sempre digo nada na nossa vida e por acaso. Parabéns Negra Jhô.

Fonte: Arquivo da professora-pesquisadora, 2019.

Tem-se, a seguir, a transcrição do discurso da estudante Iranildes:

Boa tarde a todos. Como todos já sabem me chamo Nildes, pintora, Irá ou Leurão. Nasci de uma família indígena, sou casada e tenho três lindos filhos, uma linda

netinha e uma linda nora e um lindo genro que na verdade considero como dois filhos também.

Mas o meu intuito hoje é para falar de uma atitude, garra, determinação que não estão nem aí para o que pensam ou que dizem ou deixam de dizer da sua pessoa. Negra Jhô. Eu já tinha visto Negra Jhô em uma exposição de artesanato em Salvador na faculdade da UFBA. Eu fiquei uma boa parte do tempo observando-a. O jeito, a maneira de falar de se expressar me chamou a atenção. Mas até então eu não sabia quem ela era. Simplesmente ela foi embora, eu continuei vendendo meus artesanatos. Mas aquela mulher não saiu da minha mente. Voltei pra casa. Dias e dias se passaram. Lavando os pratos. Pam, negra Jhô. Varrendo a casa. Pam, negra Jhô. Fazendo minha pinturas. Pam, Negra Jhô. Até nas ruas, passava alguma pessoa com turbante meus olhos esbugalhavam, eu pensava que era Negra Jhô. O que dizer com tudo isso é nada na nossa vida é por acaso. Nada acontece do nada. Tudo tem um significado e um propósito. Quem diria que em uma aula de Redação com a minha querida professora Mari, oito meses depois quem eu vejo numa conversa de celular. Pam, Negra Jhô. Só aí eu fiquei sabendo quem era e como se chamava e de onde era Negra Jhô. É por isso que eu sempre digo. Nada na nossa vida é por acaso. Parabéns Negra Jhô.

O discurso da estudante Irana foi um relato acerca da experiência da conversa na oficina anterior com a cabeleireira Negra Jhô. Irana destaca a personalidade marcante da convidada e a fala forte. Percebo que outro elemento do discurso é reconhecido pela estudante: o caráter político do discurso. Segundo Santos (2018, p. 61), o caráter político do discurso não se refere apenas ao fato de que ele fala de política, mas estabelece sujeitos “autorizados” a tratar de um determinado tema. A profissional é vista, por Irana, como uma guerreira, pois Negra Jhô luta por um espaço que reverencie a beleza da estética dos cabelos crespos da população negra em Salvador, portanto a convidada está autorizada a defender a estética negra. Irana reconhece na cabeleireira a figura de uma combatente de discursos racistas e de uma defensora de direitos sociais da população negra. Ainda reportando-se à conversa na teleconferência, a presença de clientes brancos em seu salão garante à cabeleireira o reforço dos penteados afros em indivíduos chamados de “etnias brancas”. No mesmo contraponto, a estudante observa que a estética negra tem influenciado a imagem de homens e mulheres brancas. Irana se envolve nesse reconhecimento ao dizer que as pessoas brancas querem “se parecer conosco”. Ela finaliza o texto demonstrando seu reconhecimento ao trabalho da cabeleireira.

Fig. 4: Discurso de Irana sobre Negra Jhô.

Colegio estadual Alberto Silva  
 Data 07/06/19  
 Professora Mary

Negra Jhô

tive a honra de falar com ela por uma chamada de vídeo, pelo pouco tempo que passamos eu e meus colegas e a negra, conversando, podemos perceber que ela é uma mulher de personalidade forte, decidida, trabalhadora, guerreira que tem uma opinião própria, e tem firmeza no que fala, é engraçada também. Bom o que eu mais gostei nela foi primeiro tem orgulho da nossa cor, segundo preserva nossas raízes tem orgulho de ser quem é e pelo jeito não foge da luta, na chamada de vídeo reparei em uma pergunta que guardei comigo: a pergunta foi a seguinte: negra quando vai alguém de cor clara aí no seu salão tem o mesmo tratamento que os clientes negros? a resposta foi mais ou menos assim, me alegro quando vem alguém com a epiderme clara sem vejo que eles estão nos imitando, parei pra pensar nisso e me toquei que cada vez mais pessoas claras querem se parecer conosco, imitando nossos cabelos, roupas, seguindo nossas crenças. A Bahia é negra e mesmo aqueles da epiderme clara tem sangue negro nas veias, foi uma honra falar com você negra, se puder quero te visitar.

Fonte: Arquivo da professora-pesquisadora, 2019.

Tem-se, a seguir, a transcrição do discurso da estudante Irana.

Negra Jhô

Tive a honra de falar com ela por uma chamada de vídeo e pelo pouco tempo que passamos eu e meus colegas e a Negra Jhô conversando, podemos perceber que ela é uma mulher de personalidade forte, decidida, trabalhadora, guerreira, que tem uma opinião própria, e tem firmeza no que fala, é engraçada também. Bom o que eu mais gostei dela foi primeiro tem orgulho da nossa cor, segundo preserva nossas raízes tem orgulho de ser quem é e pelo jeito não foge da luta, na chamada de vídeo reparei em uma pergunta que guardei comigo. A pergunta foi a seguinte: Negra, quando vai alguém de cor clara aí no seu salão tem o mesmo tratamento que os clientes negros? A resposta foi mais ou menos assim, me alegro quando vem alguém com a epiderme clara, vejo que eles estão nos imitando, parei pra pensar nisso e me toquei que cada vez mais pessoas claras querem se parecer conosco, imitando nossos cabelos, roupas, seguindo nossas crenças. A Bahia é negra e mesmo aqueles da epiderme clara tem sangue negro nas veias, foi uma honra falar com você Negra, se puder quero te visitar.

Após a exposição dos discursos à Negra Jhô e ao encerramento da teleconferência, perguntei à turma por que os textos apresentados constituíam discursos e quais características poderiam ser reconhecidas nesse texto. Como conclusões apontaram que as estudantes se identificaram com as lutas da cabeleireira. Elas apresentaram um discurso ao se posicionarem frente às questões raciais, pois concordaram com a defesa da estética dos cabelos e penteados étnicos. Entendo que para a turma o enunciado de Negra Jhô e das estudantes se assemelharam, mas percebo que a turma estabeleceu um diálogo com o aspecto temático dos

enunciados de Negra Jhô, Iranildes e Irana. Quanto ao aspecto composicional do gênero, a estudante Iranildes identificou a espontaneidade da cabeleireira ao pronunciar seu discurso, sem a leitura do texto, pois ela tinha a ideia sobre o que iria tratar e as palavras saíam naturalmente, *não repetindo palavras*, salientou; por isso, ao apresentar o discurso na teleconferência à cabeleireira, Iranildes fez questão de não lê-lo. Essa mesma estudante destacou o aspecto paralinguístico no enunciado dessa convidada, pois os gestos em alguns momentos davam ênfase às palavras pronunciadas. E, na apresentação do seu próprio discurso, a estudante trouxe a onomatopeia “pam”, ao simbolizar os momentos em que a imagem da profissional vinha à mente.

Ao final da oficina, observei um comportamento que se repetiria em todos os encontros, a turma me cumprimentava de modo carinhoso, através de abraços e saudações de despedida.

No dia doze de junho, em acordo com o professor que cedeu suas aulas na quarta para mim, antecipei a oficina que ocorreria no dia 14 em função da paralisação de professores programada para essa data. A roda de conversa no encontro anterior trouxe dados à avaliação de propostas funcionais ao público da EJA. Percebi que os textos propostos para leitura devem ser explorados em mais de uma oficina e caso o tempo não permita a leitura completa deles, na oficina seguinte devo trazê-los à roda através de problematizações com situações práticas. Assim garanto a retomada teórica do texto e impulsiono essa leitura para uma tarefa prática que o estudante venha a fazer na oficina em curso.

Diante da necessidade de retomar a discussão sobre o conceito de discurso a partir das práticas discursivas com a turma, ativei esse outro momento na roda de conversa. Agora para refletirmos sobre os discursos que eles já tinham feito para defender uma ideia ou dar sentido a um fato. Nessa roda, o propósito foi ouvir a voz que os estudantes anunciavam sobre si mesmos. Segundo Fairclough (2016), o discurso é reflexo do meio em que é produzido, mas é importante lembrar também da possibilidade de ruptura, de mudança como o próprio autor anuncia na obra **Discurso e mudança social**. Nessa perspectiva, os discursos de resistência ao racismo são apresentados, neste trabalho, como um caminho de ruptura à hegemonia de poder, a fim de que os estudantes sejam motivados a apresentar suas vozes de denúncia às relações assimétricas de poder percebidas nas suas próprias experiências.

Então, era necessário que os estudantes compreendessem o contexto histórico e social em que têm produzido seus discursos. O meu objetivo foi ouvir a voz que os estudantes anunciavam em defesa de uma causa ou mesmo sobre a avaliação que tinham feito de uma situação vivida. Perguntei, então, se já tinham passado por uma situação em que foram

discriminados no espaço público. O estudante Cleyton relatou a ida a uma loja de departamento na cidade e a forma como o segurança da loja o seguia entre as seções; por isso ele resolveu sair da loja.

Perguntei a Cleyton que tipo de mensagem ele transmitiu ao sair da loja sem comprar o que desejava, ele logo respondeu: “Eu me revoltei com a situação”. Então me dirigi à turma e perguntei se Cleyton construiu um sentido para a cena vivida. A turma reconheceu que sim, então concluímos que ele produziu um discurso por meio de uma atitude, assim como por meio da declaração ‘eu me revoltei’. Decidi com tal provocação levantar uma discussão de um tema polêmico ao propor o relato de uma cena de preconceito ou racismo sofrido pela turma. Três estudantes relataram na roda suas experiências e solicitei à turma, ao final, que trouxessem esses relatos por escrito para a próxima oficina.

Clayton é um jovem adulto com fortes conflitos sociais relacionados ao estilo *black* do seu cabelo étnico. Ao anunciar sua revolta diante da situação de racismo, o estudante fez um uso político da língua, ao considerar seu *black* como sua identidade. A língua usada para estabelecer resistência a um grupo social que tenta marginalizar o outro (BAGNO, 2015, p. 104). A política da loja de departamento dispõe um funcionário que sai ao encalço de um jovem negro em função da estética dos seus cabelos. Clayton, ao retirar-se da loja, assume um poder de reação no gesto depois verbalizado na oficina sobre a forma do enunciado: “Eu me revoltei com a situação”. A ação do segurança da loja e a atitude do meu estudante assinalam posições que constituem o centro dos conflitos de estudantes negros da escola, vítimas de cenas de violência no cotidiano de suas vidas. Ao final dessa discussão, convidei os presentes a relatarem sobre cenas de racismo vividas por eles ou por alguém próximos a eles. Neste momento, identifiquei, nas vozes dos estudantes, experiências de sofrimento como também de muita luta contra o racismo.

## 5.2 PRODUÇÃO INICIAL: DISCURSO À NEGRA COR

Na Produção Inicial, houve quatro rodas de conversa, em quatro oficinas de cem minutos h/a, a fim de refletir sobre a voz que os estudantes anunciam sobre si mesmos. Segundo Fairclough (2018), o discurso é uma prática discursiva em que os sujeitos interagem para mobilizar comportamentos fundamentados nas suas crenças ou ideologias. Então, era necessário que os estudantes compreendessem o contexto histórico e social em que iriam produzir seus discursos. Chamei a Produção Inicial como Discurso à Negra Cor, porque queria avaliar o discurso feito por eles proveniente do impacto da conversa com a cabeleireira

como também proveniente da interpretação dos estudantes sobre os dados de pesquisa sobre a participação da população negra no Brasil.

Foram planejados cinco passos para as cinco oficinas. Na oficina do dia doze de julho, o objetivo foi observar-se diante de um espelho e de um painel de fotos da FliSimões 2018 (Feira literária de Simões Filho) e depois interpretar o gráfico *PNAD – Distribuição da População por cor ou raça* (IBGE, 2014), na página 122 desse memorial. Na oficina de dezessete de julho, o objetivo foi discutir a representatividade da população negra nos espaços de poder através de leitura de duas notícias: a primeira notícia é *Estado com maior população de negros elege primeira deputada negra nas eleições 2018* (2018, ESTADO DE SÃO PAULO) na página 124 desse trabalho, e a segunda notícia trata de *A sub-representação dos negros na política brasileira* (2018, ESTADÃO) na página 126 desse memorial. Nas oficinas dos dias dezoito e dezenove de julho, discutimos a imagem da pessoa negra motivada pelas reflexões propostas no vídeo *Um novo olhar sobre a pessoa negra; novas narrativas importam* (OLIVEIRA, 2018) e por outros textos dispostos em um impresso entregue à turma cujo objetivo foi refletir sobre discursos que desrespeitam a imagem de sujeitos negros. E a produção inicial do discurso só foi realizada no dia dois de agosto cujo objetivo foi expor o novo olhar dos sujeitos da EJA sobre a pessoa negra.

Reforço que as oficinas ocorreram em aulas geminadas correspondentes a 2h/a<sup>16</sup>. O objetivo geral, nesta fase, foi promover uma reflexão com o grupo matriculado no EJA VI A, turno vespertino, do Colégio Alberto Silva, sobre como o/ a estudante compreende a sua identidade dentro e fora do ambiente escolar. Destaco, também, que, nas oficinas de produção inicial, a opção pelo trabalho fundamentado em Campos de atuação, previsto na BNCC (BRASIL, 2016), fica evidenciada. Nas atividades recorro ao estudo de textos sobre racismo, conecto tais textos com relatos de experiência dos estudantes sobre o tema, faço análise de gêneros diversos sobre a temática para ao final propor uma exposição sobre o gênero discurso.

Os objetivos específicos foram formulados para acompanhar o processo de aprendizagem do estudante ao partir dos conhecimentos prévios levantados nas atividades para elaborar tarefas que resultassem nas primeiras produções do gênero. Então o objetivo específico para a fase Produção Inicial visou fazê-los se posicionar sobre os dados e textos apresentados nessas oficinas.

Nas rodas de conversa, pretendi diagnosticar como os estudantes se viam e como percebiam o outro, através de relatos de experiências pessoais ou de pessoas próximas a eles.

---

<sup>16</sup> A sigla h/a corresponde à quantidade de minutos utilizados em cada aula na Educação Básica que compreende os Ensinos Fundamental e Médio; desse modo, são utilizados 50 min. para cada oficina.

O tema para esses relatos diziam respeito à condição de ser negro em Simões Filho. Os estudantes também foram levados a interpretar diante de dados estatísticos sobre a participação da população negra nas esferas de espaços legislativos no Brasil e manifestar-se frente à imagem da máscara usada por Anastácia, mulher negra escravizada no Brasil, no século XIX. Além disso, na fase final dessa produção, a turma foi mobilizada a julgar a importância dos textos apresentados pelos colegas para revelar se esses discursos afetavam suas vidas.

Assistir ao vídeo *Um novo olhar sobre a pessoa negra; novas narrativas importam* (OLIVEIRA, 2018) foi outra ação proposta, a fim de avaliar a relevância dessa fala da digital influência para eles no que se refere ao tema racismo.

Quanto ao vídeo, também, os aspectos relativos a estratégias de exposição oral no gênero discurso foram observadas. A turma foi orientada a discutir, na roda, sobre gestos, tom de voz, movimentos do corpo usados pela autora dessa exposição.

Como em cada atividade os estudantes foram envolvidos em situação de aprendizagem aberta e dinâmica, que possibilitou a inovação, a troca de experiências e a construção de conhecimentos; os encontros, no formato de oficinas, possibilitou o acolhimento de observações particulares de cada estudante rumo ao entendimento do gênero discurso. A partir das experiências de Oliveira relatadas no vídeo (OLIVEIRA, 2018), solicitei então que os estudantes escrevessem um texto avaliando sua atitude diante de uma experiência de racismo que eles tinham vivido ou que alguém próximo a eles tinha vivido.

### **5.2.1 As oficinas da Produção Inicial: Discurso à Negra Cor**

As oficinas, no mês de junho em 2019, foram realizadas nos dias cinco, seis, sete e doze, porque no dia quatorze as aulas foram suspensas em função da Greve geral programada pelo Sindicato dos Professores da Rede Estadual de ensino (APLB-Sindicato) e na sexta seguinte, vinte e um desse mês, os estudantes desfrutaram do recesso junino até o dia três de julho. No dia quatro de julho, as aulas não foram retomadas, porque o transporte escolar não circulou, impedindo que a maioria dos estudantes, principalmente das localidades mais distantes, chegassem à escola.

No dia doze de julho de 2019, as oficinas foram retomadas para cumprir a segunda parte da SD, a Produção Inicial: *Discurso à Negra Cor*. Neste dia, a oficina foi voltada à leitura de textos relacionados ao tema racismo no Brasil. A turma foi recepcionada na sala da biblioteca escolar que foi adaptada para realização desse encontro. Na sala, foram colocadas

as carteiras em semicírculo, uma mesa de frente ao quadro em que estavam dispostos o computador e o *datashow* para projeção de imagens. Esta oficina contou com a participação de treze estudantes. Na parede lateral à entrada da sala foi colocado um espelho de oitenta centímetros de altura por trinta e cinco de largura. O uso do espelho foi uma estratégia didática levada para a oficina, a fim de que os estudantes descrevessem sua própria imagem.

A turma, após se sentarem na roda, foi estimulada a relatar sobre o período de férias. Alguns fizeram relatos de viagem e descanso, enquanto outros se mantiveram calados. A estudante Joana que estava afastada em função de um problema de saúde retornou à escola enfatizando que precisava aprender a ler e escrever, pois sentia muita dificuldade na realização de tarefas escolares. Sua queixa foi relatada por mim à coordenadora da escola que me orientou a incluí-la no *Programa Partiu Estágio*<sup>17</sup> oferecido pela Secretaria de Educação.

Antes de iniciar o projeto de intervenção na turma, sinalizei à coordenação da escola a necessidade de ofertar um projeto de Letramentos e Alfabetização, no contraturno, aos estudantes Joana, Odiel e Ormesinda. Segundo Kleiman (1995, p. 17), o projeto de letramento deve pressupor as bagagens culturais diversificadas dos estudantes participantes de uma sociedade letrada, para que eles tomem parte de forma variada das situações, criem táticas diferentes para lidar com suas limitações ou potencialidades nas situações. Consciente disso, o professor minimiza os filtros grafocêntricos impostos na interpretação do mundo social, de modo que o processo de letramento escolar desses estudantes ocorreria nas aulas do projeto de Letramentos e Alfabetização bem como nas oficinas de ensino do gênero discurso.

Após a breve conversa sobre o que fizeram no recesso escolar, convidei a turma a se dirigir até o painel de fotos da FliSimões<sup>18</sup> 2018. Durante dez minutos de observação, a turma trocava impressões sobre as imagens de descontração e alegria dos jovens fotografados no evento. Depois de observado o painel, socializei informações do evento, relativas ao dia, data, propósito dessa exposição. O grupo, silencioso, ouvia meus comentários, mas não os via envolvidos no questionamento de quem era o outro nas fotos. Minha expectativa de que se reconhecessem nas imagens foi frustrada e, de forma contrária à minha expectativa, os estudantes destacaram a beleza, a alegria nas imagens dos jovens. Esse não foi o momento em que a turma se identificou na percepção do outro. Avalio que essa percepção não ocorreu,

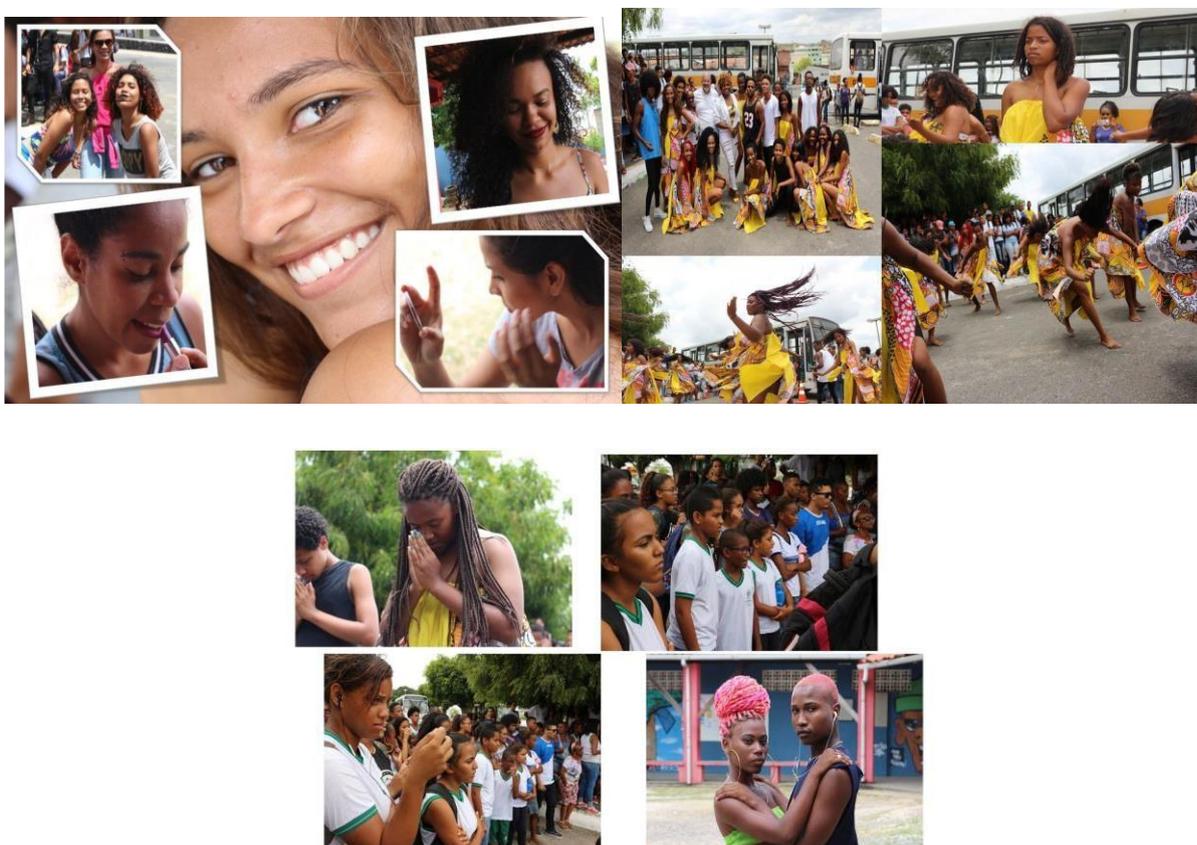
---

<sup>17</sup> O Programa Partiu Estágio do Reforço Escolar é ofertado pela Secretaria da Educação. Iniciado no primeiro semestre de 2019, para que estudantes de cursos de licenciatura atuem auxiliando professores e coordenadores pedagógicos no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes das escolas estaduais. (BAHIA, 2017).

<sup>18</sup> FliSimões foi a primeira Feira Literária de Simões Filho realizada no dia 19/10/2018 na área externa da escola. Na Feira houve exposição de produções artísticas e literárias, a fim de divulgar as produções culturais de artistas de Simões Filho e Salvador.

porque a compreensão sobre identidade étnica não tinha sido consolidada no grupo, além disso, estávamos iniciando análises sobre representatividade do negro na sociedade brasileira.

Fig. 5: FliSimões 2018



Fonte: Arquivo da professora-pesquisadora, 2019.

Após os comentários sobre as fotos do painel, pedi que, individualmente, se dirigissem ao espelho disposto próximo ao quadro, para descreverem sua própria imagem. Eles se entreolharam, sorriram e novamente as estudantes se dispuseram a fazer a tarefa. A estudante Joana, sessenta e dois anos, inicia essa ação. Ela descreve sua imagem como de uma mulher lutadora, porque trabalhou como doméstica em casa de “família”, mas sempre viu nos estudos a possibilidade de mudança. Joana descreve dores nas costas da vida e nas marcas de expressão do rosto. A segunda estudante a se dirigir ao espelho foi Ormesinda, sessenta e quatro anos. Ao se deparar com a própria imagem, logo declara ‘Eu sou jovem’. Ela se ressentiu do fato de ser reconhecida como velha antes de a enxergarem como uma mulher determinada. A força em dizer quem é acima do que os outros dizem marca seu discurso. Compreendi que a voz de Negra Jhô, cabeleireira convidada na oficina dois, continuava dando

o tom de resistência ao tema de um discurso sobre uma experiência de preconceito ou racismo.

Na oficina do dia dezessete de julho, solicitei que a turma expusesse seus textos avaliando-se diante de experiência de racismo, entretanto apenas oito estudantes fizeram a tarefa e duas optaram por não fazer a exposição de seus textos. Percebi que a entrega dessas escritas sem a exigência de uma apresentação oral trouxe mais tranquilidade à maioria da turma. Começo a refletir sobre estratégias para vencer a timidez e o medo dessa exposição oral. Também percebi que o discurso de Negra Jhô impactou o público feminino, por isso pensei em uma referência de voz masculina para motivar os estudantes a falarem nas oficinas.

Como todas as produções foram femininas, mergulhei nas cenas de dores de jovens e senhoras expostas a condições de trabalho ou convivência que geraram preconceito ou racismo. Esses discursos apresentados após a fala das duas estudantes no espelho marcou esta oficina como um momento em que passávamos a conhecer os sujeitos que integravam a EJA VI. Dentre as oito estudantes que entregaram os textos, seis se dispuseram a fazer a exposição oral.

A estudante Irana nos informou que apresentaria dois textos. Segundo ela, o primeiro seria baseado em uma experiência alheia. O segundo, um discurso em favor da sua causa. Então a estudante analisa uma cena de abordagem policial a dois rapazes que se dirigiam ao trabalho. Segundo a avaliação da estudante, a abordagem foi feita em função do fato deles serem negros. A estudante revelou muita indignação diante da cena assistida.

Helen discutiu a tristeza de uma experiência em 2011 em que trabalhava como babá de uma família branca que a levou a um almoço no domingo na casa da mãe do seu patrão. Neste almoço, ela foi impedida de sentar à mesa pela dona da casa que justificou não gostar de pobre. Ela conclui, destacando o sentimento de indignação por esse momento. Para ela, a sua solicitação ao patrão de sair daquele lugar imediatamente foi à resposta que conseguiu dar.

Kellyane expôs o tratamento de indiferença e desconfiança ao entrar em uma loja de roupas femininas em Simões Filho. Ela ainda interpretou essa recepção à forma despojada com se vestiu e a sua pele negra, considerando o atendimento no comércio local como péssimo.

Débora avaliou com repúdio o comentário racista de uma enfermeira na maternidade Caribé, no bairro de Paripe, Salvador, em 2015, quando deu à luz ao seu filho. Segundo declara, a enfermeira se surpreendeu pelo fato de uma jovem, sua companheira de quarto, ter parido uma criança negra sendo a parturiente branca. E ainda salienta que essa profissional comparou o nascimento dessa criança à condição do filhote do animal urubu que nasce

branco, sendo que, ao crescer, a ave passa a ter penas negras. Kellyane, nesse texto, ainda faz crescer sua indignação ao retomar, enfaticamente, o último comentário da enfermeira: “e ainda perguntou à mãe se o pai da criança era preto”.

As cenas reportadas pelas estudantes trazem a narrativa e descrição de fatos, e claramente é visto o posicionamento de contestação do enunciador em cada situação tratada. Irana concluiu esse momento apresentando o seu discurso. Percebi no texto de Irana características estilísticas e composicionais do gênero discurso ao marcar sua escrita pelas repetições de frases enfáticas como “Eu sou...” em todo texto. Ela organizou o texto em quatro partes: na parte 1 houve a Apresentação do tema, na parte 2 houve o desenvolvimento, na terceira parte fez a conclusão e na quarta parte fez o encerramento. Além de assumir posições críticas em cada cena descrita. A estudante delimitou o território da sua vida em função do cumprimento das tarefas domésticas e na satisfação da prática esportiva do skate. Nesta declaração, segue descrevendo sua rotina como mãe, esposa, dona de casa e ainda praticante do esporte skatismo. Neste fato centraliza o preconceito dos vizinhos ao desmerecê-la, quando veste sua bermuda, camiseta, tênis e boné para sair para a prática do skate. Ela se revolta contra o discurso alheio ao criticar seu comportamento. Segundo a estudante, ao considerá-la ‘sapatão’ ou ‘vagabunda’, a vizinhança destila seu preconceito. Mas, além de destacar a voz do outro que machuca, ela diz que antes de botar o skate debaixo do pé, ela já alimentou e deu banho no filho, arrumou a casa e deu atenção ao marido. Ao final do texto, traz uma reflexão sobre o preconceito sofrido, atribuindo ao julgamento sobre a aparência uma ação injusta. Sobre a fala do outro, Irana assume a posição de discordância e sentencia: “sou da galera da liberdade de expressão, o corpo e o cabelo são meus, e eu faço o que acho que devo fazer”. Esse trecho foi retextualizado em vários momentos nas oficinas. Compreendi que a estudante o reelabora como uma forma de marcar a defesa de um discurso feminista.

Ormesinda também escreve um discurso ao se apresentar e esclarecer o tipo de preconceito sofrido por uma pessoa portadora de necessidades especiais. Declara que tem Artroplastia, uma doença que lhe levou a fazer um implante de metal no quadril. Em função disso, sofre quando tem que passar por portas eletrônicas como nas agências bancárias. O sofrimento decorre da falta de paciência e preparo dos seguranças para abordar clientes como ela. E conclui que a situação retratada por ela deve servir de mensagem para que o outro tenha tolerância, antes de tratar mal quem necessita de atendimento especial.

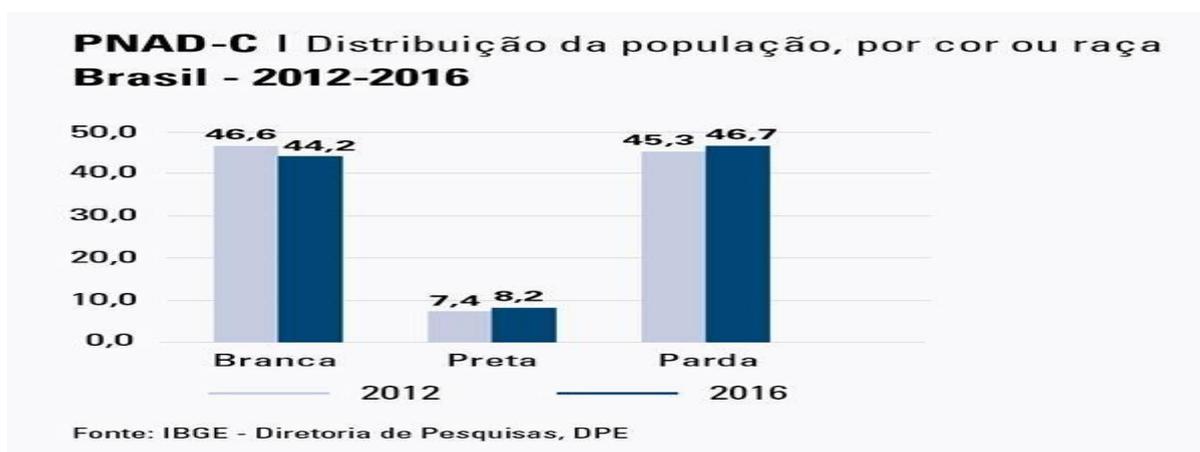
Todos os discursos femininos feitos nesta oficina demonstram o entendimento do que é uma cena de racismo e preconceito. Percebo que o discurso de Negra Jhô na última oficina demarcou um discurso étnico-social. Observei, também, que as quatro produções textuais

ainda estão marcadas por uma linguagem predominantemente narrativa. Santos (2018, p. 60) declara que os discursos circulam no espaço social, submetidos à ordem do poder e produzidos por movimentos sociais de ontem e hoje. Os espaços em que circularam os estudantes nas cenas de racismo submeteram-lhes a uma ordem de poder que o outro exercia. A mãe do patrão de Kellyane, os vizinhos de Irana e o segurança da agência bancária com quem Ormesinda tem que lidar representam poderes contra os quais se opuseram nos seus discursos. As estudantes apresentaram, nos seus discursos, suas lutas, entretanto assumiram um poder ao levantar suas vozes. Meu objeto de avaliação nessa tarefa era a percepção de como esses temas eram reconhecidos na vida da minha turma. Meu propósito era saber o que os estudantes entendiam como cena de racismo. Em cada uma dessas produções, percebi que houve essa compreensão.

A partir desses textos, levantei uma discussão na roda de conversa sobre o ato de relatar e de discursar. Propus identificar ‘o dizer sobre’ e o contar. A turma entendeu que as histórias contaram episódios para dizer sobre o racismo. As vozes femininas se destacaram nas discussões, porque se avaliavam nas questões levantadas. Compreendi que precisava provocar mais os meninos para colocá-los nessas rodas de conversa.

Na oficina do dia dezoito de julho, entreguei à turma um impresso contendo uma coletânea de diversos gêneros que abordavam o espaço histórico delegado à população negra no Brasil. A turma apresentou curiosidade na interpretação do gráfico sobre a distribuição da população por cor e salientou ser um dado positivo o negro e o pardo se autodeclararem assim. A turma considerou que os movimentos negros contribuíram com o discurso de valorização da população negra no Brasil a ponto de um maior número de pessoas se autodeclararem negras e pardas. Tem-se, a seguir, o gráfico apresentado à turma.

Gráfico 3: Distribuição da população por cor ou raça.



(IBGE, 2017).

Encerramos a oficina com o propósito de discutir no encontro seguinte os espaços de poder em que os sujeitos negros estavam inseridos.

No dia dezanove de julho de 2019, retomamos a roda de conversa sobre representatividade. Começamos com a leitura das notícias. Eu e os estudantes fizemos a leitura de matérias jornalísticas enfocando a participação de negros e pardos na sociedade brasileira e exibimos a imagem de Anastácia<sup>19</sup> com a máscara na boca, a fim de levantar, durante dois minutos, conhecimentos prévios da turma sobre ela. Três estudantes informaram terem visto a imagem em livros didáticos. Ormesinda considerou a imagem chocante e ponderou sobre os sofrimentos físicos provocados pela máscara. Haline associou a dor física provocada pela máscara de ferro no rosto de Anastácia a uma bofetada dirigida a uma jovem negra pelos ciganos da região. Débora perguntou o motivo do castigo. Irana sinalizou que no impresso entregue à turma havia informações acerca de Anastácia. Solicitei que a estudante fizesse a leitura do trecho. Após a leitura Joana fez uma consideração: “Pró, quer dizer que nós tudo ainda teve com essas máscara”. Então perguntei à turma se concordavam com Joana. Os meninos observavam silenciosos. Até que Cleyton falou: “Quando querem tirar meu black, colocam uma máscara em mim”. E Joana completou: “Nois vivi oprimido igual eles, o professor do colégio... me chamou de veia, disse que eu era veia pra procurar istudo”. Este momento me reportou ao ISD. O amadurecimento, nas rodas de conversa, começou a aparecer à medida que o grupo interagiu e relacionava os textos científicos com os textos da própria vida.

Percebo que essa discussão é essencial para mim e para a análise do problema identificado no espaço escolar. Na minha trajetória de vida, entendo que fui silenciada por vozes sociais no contexto familiar, acadêmico e até profissional para não expor a negritude dos meus cabelos. Assim como entendi que usei máscaras durante quarenta e oito anos da minha vida, avaliei também que as vozes dos estudantes da escola eram rotuladas como indisciplinadas inclusive por mim inicialmente.

Não tinha aberto espaços, nas minhas práticas pedagógicas, para discutir o modo de vida dos jovens em Simões Filho, suas aspirações e seus problemas. Esses temas estavam nas conversas do corredor. Pretendi ouvir mais as vozes dos estudantes nas oficinas para conhecer a realidade social em que estavam inseridos. A professora-pesquisadora e sua turma precisavam discutir quais máscaras silenciaram suas vozes.

---

<sup>19</sup> Sem História oficial alguns dizem que Anastácia era filha de uma família real Kimbundo. Nascida em Angola, foi sequestrada e levada para a Bahia depois foi escravizada por uma família portuguesa. (JESUS, 2016).

Por isso seguimos para as discussões sobre as notícias. Os estudantes perceberam que as notícias contraditavam o gráfico apresentado na oficina anterior. E compreenderam que as notícias informavam a baixa representatividade da população negra nas casas legislativas no Brasil. Problematizei com o grupo, na roda, se em Simões Filho a realidade era diferente. Informaram que não e passaram a contar nos dedos o número de vereadores negros em exercício. Perguntei se eles cogitavam as causas para esse fato. Cleyvisson declarou: “Dinheiro, professora, eles têm, a gente não”.

Segundo Gomes (2008, p. 33), estudar o negro e a negra na perspectiva do cabelo significa nos colocar diante de fatores sociais e subjetivos que os tornam importantes e afetam de modo contundente a vida daqueles que possuem esse fenótipo. Por isso era necessário discutir a voz, o cabelo e o corpo da comunidade negra representados na turma do EJA VI para que o grupo produzisse discursos representativos do seu lugar de fala (RIBEIRO, 2017). O discurso produzido pela turma foi uma voz que anunciou a si mesmo e à comunidade negra na escola.

A apresentação das notícias provocou perguntas do grupo sobre o sistema eleitoral no Brasil e sobre as normas para o cidadão se tornar um candidato no país. Este esclarecimento e a notícia sobre a baixa representatividade de homens e mulheres negras nas casas parlamentares fizeram com que a turma concluísse que candidatos negros não são votados por eleitores negros. Acompanhei essa discussão e depois perguntei se o conhecimento de tal constatação provocaria uma mudança na atitude deles ao votar. Alguns sorriram e outros disseram “sim”. Seguem os textos dispostos no impresso entregue à turma para o trabalho nesta oficina.

Fig. 6: Notícia I - Estado com maior população de negros elege primeira deputada negra nas eleições 2018.





A ativista negra Olívia Santana foi a primeira mulher negra eleita deputada estadual na história do Estado da Bahia. Foto: FÁBIO BOUZAS/ESTADÃO

Olívia evoca nomes como **Marielle Franco** (PSOL), vereadora do Rio de Janeiro assassinada, além de **Leci Brandão** (PCdoB) e **Benedita da Silva** (PT) como exemplos raros de mulheres negras eleitas. Faz a defesa enfática das pautas de costumes, como os direitos das mulheres, mas rejeita que seu mandato parlamentar seja defensor exclusivamente das causas identitárias. "Quero representar a sociedade baiana. Querem nos aprisionar nos rótulos e eu não aceito, quero defender direitos", afirmou. "Eles é que são identitários, mas querem ser universais e nos colocar como específicos. Mas universal não são eles, universal é a diversidade".

Gastando R\$ 150 mil na campanha, sendo R\$ 80 mil do fundo partidário, R\$ 35 mil do Fundo Eleitoral e o restante de doações, a ativista do movimento negro obteve 57.775 votos na votação deste domingo, 7, e ficou em 31.º lugar na lista dos 63 eleitos para a próxima legislatura baiana.

Na campanha, recebeu contribuição militante de correligionários. As viagens foram feitas em carros cheios dividindo espaço com auxiliares e o material de campanha. "O poder econômico não pode determinar quem vai e quem fica."

Olívia começou a carreira política no movimento estudantil, na Universidade Federal da Bahia (UFBA), onde se formou em pedagogia. Na universidade, fundou a União de Negros pela Igualdade (Unegro), entidade do movimento que tomou corpo nacional e virou braço antirracista do PCdoB, único partido no qual Olívia militou.

Figura 7: Notícia II - A sub-representação dos negros na política brasileira.

BRASIL

## A sub-representação dos negros na política brasileira

Para especialista, baixo número de deputados e senadores negros no Brasil só será revertido se houver pressão da sociedade. "A elite branca não nos quer no Parlamento", diz o senador negro Paulo Paim.



Senado tem apenas um representante negro, Paulo Paim.

Mais da metade da população brasileira (54%) é composta de cidadãos que se autodeclararam negros – grupo que, segundo o IBGE, reúne pretos e pardos. Mas isso não se reflete na representação política. No estado de São Paulo, por exemplo, dos atuais 94 parlamentares da Assembleia Legislativa, somente quatro são negros, ou seja, o equivalente a 4,2% dos eleitos.

"A ausência de negros no Parlamento representa um contrassenso, em que a minoria passa a resolver os problemas da maioria", afirma o cientista social Osmar Teixeira, autor de uma tese de doutorado sobre a representatividade da população negra no Legislativo.

O estudo de Teixeira concentrou-se no estado de São Paulo, mas, segundo ele, evidências apontam que a dificuldade de negros serem eleitos é um fenômeno nacional. Ele ouviu candidatos negros vitoriosos e derrotados, eleitores negros e dirigentes de partidos.

Paulo Paim (PT) é hoje o único senador negro do país eleito pelo voto direto. "Até hoje foram eleitos apenas eu e a Benedita da Silva [para o Senado]. Na Câmara, dos 513, no máximo duas dúzias são negros. A representação negra é mínima", afirma o senador. "A elite branca não quer negros no Parlamento."

Há um volume significativo de candidatos negros, mas eles quase sempre têm formação escolar incompleta, e, portanto, pouca ou nenhuma estrutura financeira, então, quase nunca conseguem votos suficientes para se eleger, aponta Teixeira.

"No entanto, o trabalho realizado por esses candidatos pobres e negros, sem estrutura financeira e material, e sem o apoio explícito dos partidos políticos, faz com que eles funcionem como verdadeiros cabos eleitorais de outros candidatos brancos e mais ricos", diz Teixeira.

Segundo o pesquisador, enquanto candidatos brancos e ricos contam com estrutura material e apoio financeiro e econômico do partido ou externa, o que lhes permite um deslocamento mais eficaz e rápido durante a campanha, os candidatos negros e pobres "têm severa dificuldade".

Outra constatação importante da pesquisa é a disparidade patrimonial de candidatos brancos e negros. Em média, os brancos que disputam eleições estaduais têm patrimônio de R\$ 1 milhão. No caso dos negros, com as mesmas condições de escolaridade, a média patrimonial é de R\$ 233 mil.

Segundo Teixeira, praticamente todos os negros que chegaram ao Parlamento só tiveram êxito graças à fórmula do coeficiente eleitoral. "Ao final, os votos desses candidatos negros e pobres serão somados à legenda partidária que irá dividi-los e poderá somar um maior número de eleitos. Portanto, o trabalho destes candidatos negros, que acabam sendo numerosos, se dilui. Eles não têm mobilidade para sair de suas bases."

Fonte: DW notícias on-line, caderno Brasil, 2018.

Fig. 8: Castigo de escravos.



Fonte: Étienne, 1839.

### Artigo *A máscara* de Grada Kilomba

Este é um retrato da Escrava Anastácia. Esta imagem penetrante vai de encontro ao (à) espectador(a) transmitindo os horrores da escravidão sofridos pelas gerações de africanos(as) escravizados(as). Sem história oficial, alguns dizem que Anastácia era filha de uma família real Kimbundo, nascida em Angola, foi sequestrada e levada para a Bahia, Brasil e escravizada por uma família portuguesa. Após o retorno desta família para Portugal, ela teria sido vendida a um dono de uma plantação de cana-de-açúcar. Outros alegam que ela teria sido uma princesa Nagô/Yorubá antes de ter sido capturada por traficantes de escravos europeus e trazida para o Brasil. Enquanto outros ainda contam que a Bahia foi seu local de nascimento.

Seu nome africano é desconhecido. Anastácia foi o nome dado a ela durante a escravidão. Segundo todos os relatos, ela foi forçada a usar um colar de ferro muito pesado, além da máscara facial que a impedia de falar. As razões dadas para este castigo variam: Alguns relatam seu ativismo político no auxílio em fugas de outros (as) escravizados (as); outros dizem que ela havia resistido às investidas sexuais do mestre branco. Outra versão ainda transfere a culpa para o ciúme de uma sinhá que temia a beleza de Anastácia. A ela é alegada a história de possuir poderes de cura imensos e de ter realizado milagres. Anastácia era vista como santa entre escravizados(as) africanos(as). Após um longo período de sofrimento, ela morre de tétano causado pelo colar de ferro ao redor de seu pescoço. O retrato de Anastácia foi feito por um francês de 27 anos chamado Jacques Arago que se juntou a uma expedição científica pelo Brasil como desenhista, entre dezembro de 1817 e janeiro de 1818. (JESUS, 2016).

Figura 9: Notícia III - *Grada Kilomba: “O Brasil ainda é extremamente colonial”*.



Grada Kilomba nasceu em Portugal, cresceu em São Tomé e Príncipe (uma das ex-colônias portuguesas na África) e viaja o mundo apresentando seus trabalhos – videoinstalações, performances e produções literárias – que versam fundamentalmente sobre racismo e memória.

No Brasil, onde integrou a 32ª edição da Bienal de São Paulo, encerrada em dezembro último, apresentou a série de vídeos do seu “Projeto Desejo” e diz ter encontrado “um país fraturado”. “Há uma história de privilégios, escravatura e colonialismo expressa de maneira muito forte na realidade cotidiana”, explica. “E é espantoso ver a naturalidade com que os brasileiros conseguem lidar com isso”. Escritora, performer e professora da Universidade Humboldt – a mais antiga e uma das mais tradicionais de Berlim, onde vive atualmente –, Kilomba é autora dos livros *Plantations memories – episodes of everyday racism* (2008), onde conta suas histórias pessoais como mulher e negra, e *Performing knowledge* (2016), no qual trata da necessidade de “descolonizar os pensamentos”. “Muitas vezes, nos dizem que nós somos discriminados porque somos diferentes. Isso é um mito. Não sou discriminada por ser diferente, mas me torno diferente justamente pela discriminação que sofro”.

Nesta entrevista à **Muito**, concedida durante a residência artística que realiza no Instituto Cultural Brasil-Alemanha (Icba), ela fala sobre racismo e outros “ismos” que marcam o mundo contemporâneo: “O branco não é uma cor. O branco é uma definição política que representa os privilégios históricos, políticos e sociais de um determinado grupo. Um grupo que tem acesso à estruturas e instituições dominantes da sociedade. Branquitude representa a realidade e a história de um determinado grupo”.

Fonte: Rezende, 2016.

Nos vinte minutos finais desta oficina, apresentei o vídeo *Um novo olhar sobre a pessoa negra: novas narrativas importam* (OLIVEIRA, 2018). O vídeo tem por conteúdo o discurso de Gabi Oliveira exibido pela Plataforma TDx. Mais uma vez destaco a opção pelo trabalho com atividades sustentadas pela teoria de Campos de Atuação proposta na BNCC (BRASIL, 2016) com enfoque na esfera da Vida Pública. O TEDx é uma plataforma disposta para a exposição oral, e esta, por sua vez, contém diversos discursos e o meu propósito era fazer o estudante acessar o discurso de Gabi Oliveira. Após a exibição desse vídeo, foram levantadas questões sobre o tema e sobre a forma de apresentação desse discurso. Na roda de conversa, analisamos trechos do vídeo para perceber as estratégias linguísticas de convencimento e recursos de expressão da linguagem como gestos e entonação da apresentadora. Destaquei questões relativas aos sentidos percebidos no texto da apresentação e à forma de exposição do texto. As questões foram: que exemplo usado por Oliveira mais lhe chamou atenção para discutir o tema? Alguma ideia usada por ela lhe convenceu? Você

identifica algum recurso da postura corporal usado por ela? O tom de voz explorado por ela lhe chamou atenção? Existem vocativos no seu discurso que mostram Gabi se dirigindo ao público? Você percebeu alguma técnica usada por ela para falar em público?

Nessa roda, trabalhei a interpretação com base nos descritores (BRASIL; SAEB, 2017, p. 22) 17, ao propor que o estudante: “reconheça o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações; o descritor 8 ao “estabelecer relação entre tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la” e o descritor 3 “para inferir o sentido de uma palavra ou expressão”. Encerrei a oficina perguntando à turma se eles se sentiam estimulados a fazer um discurso como fez Gabi Oliveira. A turma perguntou se gravariam um vídeo como a apresentadora o fez. Questionei se estariam dispostos a levantar uma defesa contra uma prática racista. Os meninos perguntaram se esses discursos poderiam ser produzidos em dupla. Concordei.

No dia vinte e seis de julho de 2019, iniciei uma roda de conversa na sala de vídeo a respeito da disposição deles em produzir discursos para serem apresentados na escola. Nessa conversa, levantei a questão: Qual meu novo olhar sobre a pessoa negra? Após dez minutos de conversa, os estudantes foram orientados a fazer um planejamento dessa exposição, dispondo no caderno de atividades os tópicos a serem tratados na fala e os elementos paralinguísticos que iriam usar ao apresentar o discurso. Nesta oficina, apenas dez estudantes compareceram.

Dispostos em dupla, orientei o planejamento dessas falas. Entreguei um impresso com um quadro que trazia o roteiro para a exposição oral do discurso. Lá estavam abertura ou cumprimento ao público, apresentação do tema, os aspectos abordados no discurso, desenvolvimento, conclusão e encerramento. O quadro, criado pela professora-pesquisadora, baseava-se no plano de exposição oral de Schneuwly et al. (2011). Segue o quadro.

Quadro 05: Roteiro de discurso<sup>20</sup>

Expressão de cumprimento ao público e apresentação pessoal.
Apresentação do tema.
Aspectos abordados.
Desenvolvimento.
Conclusão.
Encerramento.

Fonte: Quadro adaptado pela professora-pesquisadora com base em Schneuwly et al. (2011).

<sup>20</sup> O quadro *Roteiro de discurso* foi adaptado da proposta de exposição oral de Schneuwly et al. (2011) para servir de orientação ao estudante para escrita de seus discursos.

A dificuldade da turma na construção da tarefa era planejar uma fala que não iria recorrer ao discurso escrito na íntegra. A turma dizia não saber memorizar um discurso. Expliquei que o quadro não iria servir para memorizar, mas planejar as etapas do discurso. Na primeira escrita, a turma preencheu o quadro com frases que seriam ditas no discurso. Então pedi que reescrevessem lembrando as ideias de Gabi Oliveira a cada etapa do seu discurso. Pedi que lembrassem como ela se dirigiu ao público na abertura e como se apresentou e quais ideias ela discutiu? Essa orientação era acompanhada com registros no quadro, a fim de que os estudantes fossem lembrando a exposição de Oliveira e fizessem o registro no caderno.

A partir da lembrança do discurso de Oliveira, a turma expôs o seu **Novo Olhar sobre a Pessoa Negra**. As abordagens diziam respeito às novas formas de enxergar o cabelo crespo, às novas formas de enxergar a cor da pele e até as novas formas de enxergar os negros na universidade. A turma fez o planejamento dos discursos, mas a aula foi encerrada mais cedo em função da falta de água na escola. Acordamos para a aula seguinte a apresentação oral desses discursos.

A oficina em dois de agosto de 2019 ocorreu na sala da turma do Eixo VIA. Dispusemos de 2h/a nesta oficina. Estavam presentes quinze estudantes. Cumprimentei a turma e solicitei a disposição das carteiras em círculo. Após se acomodarem, informei ter conseguido ingressos para levá-los ao espetáculo teatral “Luiz Gama: a voz pela liberdade”<sup>21</sup> no dia nove de agosto em Salvador. Todos os presentes se interessaram e demonstraram animação pela saída pedagógica. Solicitei que a estudante Helen organizasse a lista com os nomes dos estudantes que iriam ao teatro. Rapidamente eles assinaram a lista. Também demonstraram curiosidade sobre os detalhes dessa saída. Então, nessa primeira parte da oficina, aproveitei a oportunidade para retomar o propósito do estudo do gênero discurso. Registrei no quadro o conceito de discurso, a organização das partes desse texto, mediante o roteiro entregue na oficina anterior, além de colocar os dados referentes ao espetáculo como dia, horário da saída, retorno ao colégio e o nome do espetáculo.

Perguntei após os registros se eles tinham alguma informação sobre quem foi Luiz Gama. Como não sabiam, fiz um resumo da sua atuação como primeiro advogado negro no Brasil. Concluí informando que faríamos estudos de discursos de autores diversos na próxima fase das oficinas e dentre eles estaria o discurso de Luiz Gama.

---

<sup>21</sup> A Caixa de Assistência dos Advogados do Estado da Bahia (CAAB) promoveu o espetáculo que é uma biografia dramatizada sobre a história do primeiro advogado negro no Brasil no dia nove de agosto de 2019 no Teatro Jorge Amado em Salvador.

Na segunda parte da oficina, lembrei-os da tarefa solicitada na oficina passada. Novamente, os estudantes disseram terem esquecido o quadro com o registro da tarefa. Então Haline levantou-se e foi ao centro da sala para fazer seu discurso. Notei que não levou o roteiro na mão. Como estava muito nervosa, deixei-a seguir. Começou seguindo o roteiro do quadro com uma breve apresentação pessoal e esclarecendo o tema do seu discurso: ‘Estou aqui para discutir algo, o que define um professor?’ Percebi que ela usou essa pergunta em vários momentos do seu discurso. Discorreu sobre a definição do professor como aquele que se dedica ao outro, vence seus obstáculos cotidianos para educar o outro. Haline usa a exemplificação ao se referir a mim como alguém em que ela se espelha para ser igual ou superar. O texto revela um raciocínio dialético ao contraditar sua expectativa, inicialmente, negativa sobre as oficinas, sendo que a mudança que ela teve dessa percepção decorreu da relevância que diz ter percebido nos estudos das oficinas. Percebi aqui que a estudante se referia a duas professoras, aquela antes da aplicação do projeto de intervenção e aquela que era vista agora nas oficinas para o ensino do gênero discurso. A estudante esteve atenta ao público a que se dirigia, pois sinalizou comportamentos desrespeitosos dirigidos ao professor em tom de exortação. Ao mesmo tempo retorna com a pergunta: ‘O que define o professor para vocês?’ Para depois refletir que a definição dada por ela sobre o ser professor decorreu do ensino proposto ao outro como forma de promover o crescimento humano. Haline destaca suas conquistas: falar em público, dominar técnicas de apresentação oral. Neste momento, a colega Helen que gravava o discurso da colega lança a frase: ‘Negra Jhô’. Aqui levanto mais um dado da pesquisa: a presença silenciosa do discurso da cabeleireira inspirou a fala feminina nas atividades de produção discursiva. Haline conclui valorizando o trabalho do professor pela dedicação ao ensino e despede-se da plateia. A estudante reconstrói a pergunta lançada por Gabi Oliveira no vídeo da oficina passada: “Que nova narrativa você constrói?” Haline construiu uma nova narrativa sobre as aulas de língua e assim encontra seu lugar de fala.

O discurso de Meriane também não é acompanhado de roteiro. Ela faz uma retomada da fala de Haline ao se vê comovida com a fala da colega, ao tempo que esse discurso lhe trouxe a lembrança de uma experiência negativa no ano passado com um professor que quase lhe fez desistir dos estudos. Emocionada, pede alguns minutos para se recuperar. Meriane retoma o discurso seguindo os passos do roteiro com o cumprimento ao público, apresentação pessoal, para em seguida explicitar seu tema: ‘Perguntei ao meu marido se há um novo olhar sobre a pessoa negra no Brasil hoje’. Meriane não esteve nas oficinas passadas, mas assistiu ao vídeo em casa, mediante informação dos colegas. Por não ter participado das discussões na

oficina, percebo que a compreensão sobre a narrativa de si produzida pela pessoa negra é deslocada para a figura do marido que segundo ela é negro. Além disso, sua apresentação se aproxima mais do gênero relato. A estudante se percebe parda, portanto não tem relato de racismo, embora entenda que, conforme informa Oliveira, no vídeo, também recorreu ao prendedor de roupa no nariz para afiná-lo, depois de ter sido chamada por um familiar de ‘nariz que o burro amassou’. O enfoque proposto à turma foi sobre a maneira como cada um se vê após superar uma cena de racismo. Compreendo que o acompanhamento das oficinas e a realização de Atividades Pedagógicas fizeram com que o estudante percebesse as diversas possibilidades de abordagem de um tema. Então seguimos eu e a turma, de modo atento, ao relato de Meriane que narra situação de racismo passada pelo marido para confirmar a negativa dele: Nada mudou para a realidade de racismo do negro no Brasil. Conclui a apresentação agradecendo a plateia. As apresentações das estudantes ainda transitam entre os gêneros relato e discurso, e avalio isso como uma transição natural entre conversa, relato e discurso.

Percebo que os homens e as mulheres que se declaram pardos nas oficinas não reconhecem cenas de racismo vividas. A referência da família sobre o nariz de Meriane não gerou o seu discurso, que ela se deslocou para o relato da experiência do outro, o marido. Os pardos e pardas reconhecem a condição de pobreza como uma questão central de preconceito destinado a eles. Entretanto esses sujeitos não se reconhecem vítimas de racismo.

A apresentação oral de Joana é também um relato pessoal, no qual ela levanta uma discussão sobre racismo e discriminação sofridos diante da sua persistência em estudar. Entendo que ela vai apresentando as dificuldades de aprendizagem com o discurso de direito social à educação. O ir para escola de Joana é um sonho carregado de embargos, de negativas. É importante ouvi-la para entender que seu discurso é um clamor pelo seu direito à educação.

O relato de Ormesinda, sessenta e quatro anos, esteve voltado a um novo olhar sobre si por meio da sua vontade em estudar para alcançar o sonho de cursar Gastronomia. A sala de aula é uma conquista para ela, por isso dirige à plateia jovem uma fala de motivação para os estudos. As dificuldades relativas à pobreza vivida na infância são sempre compensadas pela conquista em estar na sala de aula hoje. Marca falas como ‘só os fortes têm problema’ e ‘tudo é aprendizagem para mim’. Há na fala de Ormesinda um discurso de resiliência associado à alegria de aprender. Despede-se da plateia, compreendendo que sua fala estava mais voltada ao conselho. Depois me relatou que, por não ter lido o roteiro, não apresentou o que planejou.

A última apresentação oral da tarefa ficou a cargo de Ianca que selecionou uma situação de preconceito vivido pela irmã de cinco anos. O relato das situações de

constrangimento e violência sofridos pela criança está no contexto do *bullying* na escola. A conclusão do seu texto é de que o preconceito é sofrido tanto pelo adulto como pela criança. Ianca não esteve presente na última oficina; por isso percebo que o tema sobre situações de violência discutidos nas oficinas anteriores foi retomado por ela. Por não ter participado das discussões sobre a perspectiva de um eu que reconstrói sua própria história, não foi assegurado o domínio dessa aprendizagem. Entretanto considero que seu relato apresentou um caráter de urgência em denunciar uma situação de sofrimento de uma familiar vítima de *bullying*.

Em todas as apresentações, o relato tem características híbridas, pois ocorrem como um modo de ação (FAIRCLOUGH, 2016, p. 94-95), uma forma em que as estudantes agem sobre o mundo e especialmente sobre os outros ao denunciar agruras ou discutir mudanças na esfera pessoal e social.

A discussão do tema racismo envolveu a turma, pois os debates foram alicerçados por experiências compartilhadas por cada estudante. Essa abordagem de experiências significativas da turma gerou uma atmosfera de diálogos potentes, porque esse público percebeu minha disposição em ouvi-lo. Tal empreendimento também permitiu a investigação sobre o perfil social e cultural dos jovens levantando informações relativas ao contexto familiar, às condições de moradia e aos números de empregabilidade dos estudantes. O histórico de violência doméstica foi relatado por uma estudante que me procurou em horário distinto à oficina para desabafar. Não incluí este tópico nas rodas de conversa, pois entendi ser um tema delicado para tratar coletivamente na oficina sem a mediação de um psicólogo ou profissional especializado para tratar essa questão. O acesso ao caso da estudante ocorreu porque percebi sua ausência nos encontros. Quando a encontrei na escola, ela me relatou a situação. Foi um momento difícil, a estudante encontrava-se em um forte estado de depressão a ponto de tentar suicídio por duas vezes. Esta situação foi mediada pela coordenadora da escola e por uma equipe de psicólogos do programa municipal Saúde da Mulher. Trinta dias após o tratamento, a estudante retornou à escola. Esse contato com os estudantes descortinou uma sala de aula para qual não tinha me atentado, uma vez que faz toda diferença quando o professor se dispõe a encontrar estudantes ou se dispõe a enxergar “pessoas” em cada estudante, por isso os dados levantados no quadro, abaixo, foram recolhidos entre os meses de setembro e outubro de 2018 através dos registros dos estudantes na secretaria da escola e em conversa com eles.

Quadro 06: Perfil socioeconômico da turma EJA VI

Jovens que residem com um familiar.	5	
Jovens moradores de área rural.	1	
Jovens morador de área urbana.	18	
Jovens desempregados.	11	
Jovens empregados.	3	
Estudante em atividade laboral informal.	5	
Estudante aposentado.	1	
Estudante pai ou mãe de família.	10	Total pesquisado: 19 estudantes.

Fonte: Arquivo da professora pesquisadora, 2019.

Encerrei, com esta oficina, a etapa da Produção Inicial do gênero discurso. A próxima fase foi destinada ao Caderno I, *Vozes*, e, para iniciar essa nova fase da SD, levei a turma, no dia nove de agosto de 2019, para assistir ao espetáculo sobre a vida de um dos escritores do Caderno de discursos, Luiz Gama. A oficina foi encerrada com o compromisso dos estudantes estarem na escola no dia nove de agosto às dezoito horas para embarcarem no ônibus em direção ao teatro Jorge Amado em Salvador.

### 5.3 ATIVIDADES E TAREFAS NO CADERNO *VOZES*

O Caderno *Vozes* apresentou duas propostas de atividade. A primeira foi à leitura e a análise de discurso de cinco autores nos aspectos temáticos e organizacionais do texto (BAKHTIN, 1997). A segunda parte propôs ao estudante a construção de discurso em homenagem a uma dessas vozes. As oficinas foram desenvolvidas em 2h/a.

O estudo, no segundo semestre de 2019, da teoria de construção de enunciados como temática do componente curricular Elaboração de Material Didático para o Ensino de Língua Portuguesa, trouxe para mim fundamentos teóricos para a produção de atividades e tarefas nos módulos da SD. Segundo Araújo (2017), a elaboração de material didático para o ensino deve seguir princípios teóricos que garantam organização e propósitos definidos para o trabalho pedagógico. A autora propõe para cada atividade um tipo de objetivo de ensino, a fim de que se saiba o que será verificado, avaliado.

No ensino do gênero discurso, considerei que a leitura de textos relativos a esse gênero deveria vir acompanhada de produções textuais. Então concebi, por meio dessa teoria, que duas grandes atividades norteariam este estudo: Atividade de Leitura e Atividade de Produção.

O Caderno *Vozes* foi organizado com base nessas atividades didáticas, distribuídas em várias tarefas. Considerei, conforme Araújo (2017, p. 27), a atividade didática como uma

“operação de ensino-aprendizagem complexa” porque ela contém um número específico de tarefas inseridas em uma atividade. Por exemplo, o Caderno *Vozes* apresentou duas atividades: Atividade de Leitura e Atividade de Produção de Discurso. Cinco tarefas foram inseridas para compor a Atividade de Leitura. E a Atividade de Produção foi constituída de uma (1) tarefa. Em cada uma dessas atividades estavam inseridas tarefas destinadas às duas partes do Caderno.

Ainda, segundo Araújo (2017, p. 28), as atividades são propostas visando também a duas grandes finalidades: fixar e verificar conteúdo. A *Atividade de Leitura*, proposta na primeira parte, objetivava a fixação dos conteúdos relativos ao tema de cada discurso e organização (BAKHTIN, 2016) do texto. Nesse aspecto, percebi o enunciado como um todo, formado pela parte material (texto verbal) e pelos contextos de produção, circulação e recepção discutidos através da ACD nas rodas de conversa.

Os objetivos vinculados à taxonomia de Bloom (*apud* MORETTO, 2008) são apresentados por Araújo (2017) como um caminho para alcançar operações mentais necessárias à interpretação de texto. Compreendi que os objetivos educacionais pautados em níveis de complexidade sistematizaram o ensino do gênero discurso em níveis de abordagens distintos: Básico, Intermediário, Avançado. Com base nessa taxonomia, escolhi o nível de complexidade de cada tarefa no módulo e o nível de aprendizagem requerido. O ensino do gênero discurso, então, foi proposto em práticas de leitura e escrita conforme domínios de interpretação formulados nessa taxonomia.

Em função disso, estabeleci as atividades de Leitura e Produção de Discurso com base em Bloom (*apud* MORETTO, 2008) cujos objetivos educacionais relativos ao alcance da leitura e escrita estão organizados em seis domínios, conforme descritos no quadro abaixo.

Quadro 07: Taxonomia de Bloom

Níveis de complexidade	Domínio	Verbos relacionados
<b>Básico</b>	(Re)Conhecimento: Capacidade de identificação das propriedades fundamentais dos objetos de conhecimento apreendidos.	Identificar, nomear, assinalar, citar, relacionar, completar, observar.
	Compreensão: indicação de elementos que dão significado ao objeto de conhecimento, sua composição, finalidade, características etc.	Explicar, descrever, caracterizar.
<b>Intermediário</b>	Aplicação: transposição da compreensão de um objeto de conhecimento em caso-problema etc.	Resolver, aplicar (com base no texto), transformar, explicar.
	Análise: Percepção da inter-relação entre o todo e suas partes.	Analisar, examinar, decompor (sentença), escandir.
	Síntese: Reorganização das partes de um todo.	Resumir, generalizar.
<b>Avançado</b>	Avaliação: emissão de juízo de valor sobre análise e sínteses efetuadas	Julgar, justificar, apresentar argumentos.

Fonte: Professora-pesquisadora com base em Moretto (2008, p. 113-137).

Por meio da taxonomia de Bloom, percebi que o professor pode estabelecer os níveis de complexidade que as atividades, por meio de tarefas, poderão alcançar assim como o nível de aprendizado requerido. No primeiro Caderno, constatei que a turma interpretou discursos ao realizar tarefas de interpretação de discursos do nível básico ao avançado, para, ao final das Atividades de Leitura, produzir discursos por meio de apropriação de modelos dos autores dessa coletânea.

Reconheço que essa taxonomia está voltada apenas aos objetivos de compreensão e interpretação de texto. Os aspectos interacionais da aprendizagem não são abordados na produção de tarefas das atividades. Entretanto iniciei as oficinas propondo, em rodas de conversa, questões contextuais (história, política, cultural) relativas aos textos do Caderno *Vozes* bem como propondo experiências interacionais ao ouvir dos sujeitos da EJA VI A os conhecimentos prévios sobre o tema ou sobre os autores do texto.

Embora consciente das limitações dos aspectos levantados na taxonomia, ela funcionou como um guia na organização dos objetivos de ensino e aprendizagem do discurso. Percebi limitações, porque o aspecto interacional proveniente da leitura do texto não foi atingido pela taxonomia. As interações foram feitas na esfera dos diálogos singularmente dinâmicos e imprevisíveis. E eles se realizaram em roda de conversa.

As *Atividades de Leitura* terão, no primeiro momento, o conhecimento (MORETTO, 2008) dos discursos dos autores por meio de ações diversas (Leitura compartilhada entre estudantes e professora, acompanhada pela exibição de um vídeo com o pronunciamento do

discurso). Os discursos foram apresentados mediante três passos relativos às questões sobre a biografia do autor do discurso, contexto de produção do texto e a relevância histórica dessa fala. No primeiro passo, os dados biográficos e atuação profissional do autor foram apresentados por mim. No segundo passo, problematizei acerca das lutas sociais empreendidas pelos autores. No terceiro passo, avaliei junto aos estudantes o legado social desses discursos.

Na tarefa um, o objetivo foi reconhecer informações contidas no discurso de Luiz Gama ao filho com vistas a identificar a organização das ideias no texto e compreender os usos de recursos linguísticos explorados no texto. Esses dois objetivos são pertinentes ao Nível de Complexidade Básico. Os itens (MORETTO, 2008) descritos abaixo estão relacionados ao conteúdo, objetivos, nível de complexidade e tipo de avaliação que foi explorado no texto.

- a) Conteúdo: Aspecto organizacional do texto;
- b) Objetivos: Identificar as partes do discurso; explicar as metáforas do texto;
- c) Nível de complexidade: Básico;
- d) Avaliação oral do desempenho da turma sobre o registro no quadro da tarefa 1 e as respostas foram validadas no quadro.

Tem-se, a seguir, a tarefa 1 do Caderno Vozes.

Quadro 08: Interpretação discurso Luiz Gama

Expressão usada para se dirigir ao filho.
Os conselhos destinados à mãe.
Os conselhos destinados ao filho.
A palavra “como” é usada para fazer quais comparações?
Como o autor encerra seu discurso?

Fonte: Quadro elaborado pela professora-pesquisadora, 2019.

A tarefa dois foi relacionada ao discurso de Sojourner Truth. Ainda explorando o nível básico de complexidade de interpretação textual sobre a defesa de direitos da mulher negra, o objetivo foi fazer com que o estudante descrevesse os tópicos relativos à organização e aos recursos linguísticos do texto. A tarefa visou identificar a voz feminina no texto, através de questões como: Quem fala? A quem fala? Por que fala?

a) Conteúdo: Aspecto organizacional das ideias no texto e recurso linguístico de metáfora e comparação usado pela autora; Argumentação por meio de comparação.

b) Objetivos: Caracterizar a voz feminina em discurso pautado no papel da mulher negra na sociedade, compreender o recurso linguístico da comparação também como recurso de argumentação no texto, através da personagem bíblica Eva como símbolo de revolução provocada pela figura feminina, compreender a metáfora contida na expressão “minha medida” e fazer o estudante relacionar as intenções do discurso masculino apontado no texto e as intenções do discurso da autora.

c) Nível de complexidade: Avançado;

d) Avaliação oral do desempenho da turma e registro das respostas validadas no quadro.

Tem-se, a seguir, a tarefa dois.

#### Quadro 09: Interpretação discurso Sojourner Truth<sup>22</sup>

<p>a) Qual o tema desse discurso?</p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
<p>b) Como a autora inicia seu discurso?</p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
<p>c) O discurso de Truth é destinado a um público? A quem se dirige?</p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>

<sup>22</sup> No quadro para produção do discurso “E eu não sou uma mulher?”, percebo que a delimitação de linhas e a configuração de quadro não foram escolhas adequadas, porque “engessaram” a produção do estudante, e também é uma contradição à teoria de gênero discursivo, o enunciado é relativamente estável (BAKHTIN, 2016).

d) Descreva uma das imagens apresentada sobre o feminino no segundo parágrafo.

---

---

---

---

---

e) Sojourner enxerga a imagem feminina da mesma forma que os homens enxergam as mulheres? Explique.

---

---

---

---

---

f) A expressão “minha medida”, no terceiro parágrafo, está relacionada ao tamanho ou capacidade intelectual? Explique.

---

---

---

---

---

g) Por que a mulher é comparada à Eva no quarto parágrafo?

---

---

---

---

---

---

h) Como a autora encerra seu discurso?

---

---

---

---

---

Fonte: Quadro elaborado pela professora-pesquisadora, 2019.

A tarefa três foi subdividida em duas partes e correspondeu ao nível Intermediário de leitura e escrita. A primeira correspondeu à escrita do discurso, enquanto a segunda é o pronunciamento. Segundo Dolz et al. (2004), é tarefa da escola ensinar o gênero discursivo não como técnica de improviso, mas ensiná-lo mediante seus aspectos próprios que distinguem um gênero do outro. Dessa forma, o discurso de denúncia foi ensinado como um

texto planejado, embora situações de improvisação possam ocorrer como um elemento pertinente a esse gênero.

a) Conteúdo: A argumentação com base em comparação e metáfora para defesa de ponto de vista.

b) Objetivo: Apropriar-se dos recursos linguísticos da comparação e metáfora, explorado no texto de Sojourner, para a escrita do discurso do estudante.

c) Nível de complexidade: Intermediário;

d) Avaliação do desempenho da turma através da apresentação oral de sua resposta e a validação dela foi apresentada no quadro. A segunda tarefa proposta, com base no discurso de Sojourner, foi avaliada oralmente. Os oradores apresentaram seus discursos e depois tecer comentários relativos à adequação do discurso pronunciado com a tarefa que foi proposta. Tem-se, a seguir, a tarefa proposta.

Construa um discurso com base na expressão “E eu não sou...”, a partir de uma definição que você apresente de si mesmo. Aplique no seu discurso essa expressão usada por Sojourner, apropriando-se dela.

Segue, abaixo, a tarefa três.

a) Planeje esse discurso com base no quadro abaixo.



- a) Conteúdo: Discurso político em defesa da igualdade de gênero e argumentação com base em dados estatísticos;
- b) Objetivos: Resumir o discurso; Discutir questões sociais relativas à desigualdade de gênero; compreender a defesa de uma opinião com base em dados estatísticos;
- c) Nível de complexidade: Intermediário;
- d) Avaliação oral do desempenho da turma no pronunciamento dos discursos.

Tem-se, a seguir, a tarefa 4.

Aproprie-se do discurso de Marielle Franco. Sintetize trechos do início, corpo e final do discurso e depois planeje um discurso, em dupla, expondo o tema.

Quadro 11: Síntese discurso Marielle Franco

Sintetize a <b>abertura</b>
Sintetize o <b>corpo do texto</b>
Sintetize o <b>encerramento</b>

Fonte: Quadro produzido pela professora-pesquisadora com base em Dolz et al. 2004, p. 187-188.

A tarefa cinco teve como objetivo fazer com que o estudante retextualizasse o discurso de Barack Obama. Nessa tarefa, ainda explorando o nível *Intermediário* de interpretação, a transposição do discurso do outro em seu próprio discurso visou mobilizar a compreensão do texto do autor para que o estudante-leitor se apropriasse dele na forma de um discurso próprio.

- a) Conteúdo: A estrutura organizacional do discurso de homenagem;
- b) Objetivo: Apropriar-se da estrutura organizacional do texto de Obama para retextualizar como discurso autoral do estudante.
- c) Nível de complexidade: Intermediário;
- d) Avaliação do desempenho individual da escrita do estudante para propor refacções.

Após a segunda reescrita, o estudante fez o pronunciamento do seu discurso, para que então eu apresentasse comentários relativos à atividade proposta e ao que foi exposto pelo estudante. Tem-se, a seguir, a tarefa cinco.

O discurso do ex-presidente Barack Obama é fundamentado em agradecimentos e expectativas em relação aos projetos que têm a realizar no seu governo. Transforme o discurso de Obama em seu discurso. Baseando-se nos agradecimentos que faria por ter

chegado até este momento da sua vida, escreva e depois você irá discursar para seus colegas. Não se esqueça de, ao final, tratar também dos desafios que tem de enfrentar.

- a) Siga o roteiro abaixo para escrever seu discurso.

Quadro 12: Interpretação discurso de Barack Obama

Qual expressão usará para cumprimentar o público?
Quais agradecimentos pessoais (família, amigos, vizinhos, colegas) você fará?
Quais agradecimentos profissionais (pessoas que ajudaram na sua trajetória) você fará?
Quais desafios para serem enfrentados no futuro?
Como fará o encerramento?

Fonte: Quadro produzido pela professora-pesquisadora com base em Dolz et al. 2004, p.187-188.

- b) Escreva esse discurso em 15 linhas<sup>23</sup>.

---



---



---



---



---



---



---



---



---



---



---

A tarefa seis estava relacionada ao discurso de Martin Luther King. Nela explorei o nível de leitura e escrita *Avançado* para fazer com que o estudante avaliasse a importância desse texto no contexto presente, assim como julgasse se as expectativas do autor se identificavam com as expectativas deles em termos de sonho para a humanidade.

a) Conteúdo: A argumentação com base em aspectos históricos e culturais no discurso político; A importância dos movimentos sociais de combate ao racismo; as ações afirmativas, como a Lei 10.639 no Brasil, a Lei de Cotas raciais para ingresso à Universidade, como conquistas de Movimentos Sociais.

b) Objetivo: Julgar a importância do discurso antirracista de Martin Luther King para sua época e para o contexto atual; Discutir conquistas sociais para a população negra no Brasil; Avaliar índices que põem em vulnerabilidade a vida dessa população.

c) Nível de complexidade: Avançado;

d) Avaliação do desempenho da turma pela apresentação oral dos discursos.

A *Atividade de Produção textual* estava centrada na operação mental mais complexa, pois o estudante fez uma escrita e apresentação de um discurso conforme um modelo textual pré-estabelecido na coletânea do Caderno *Vozes*, entretanto ele teve a liberdade de escolher

<sup>23</sup> A delimitação de linhas nas atividades não foi uma escolha acertada tendo em vista a concepção de enunciado proposta por Bakhtin (2016).

um autor ou autora cujo discurso ou defesa de uma causa foi para ele mais significativo. Eu considerei uma atividade de produção, pois o estudante fez a eleição do autor a ser homenageado por ele, pesquisou dados significativos para a escrita sobre a trajetória política do homenageado, depois escreveu, retextualizou seu escrito para se adaptar ao roteiro de discurso para por fim apresentá-lo, em apresentação oral, ao público. Tem-se, a seguir, a tarefa seis.

O discurso de Martin Luther King é um convite à busca por um sonho de igualdade entre pessoas negras e brancas. Vamos refletir sobre o discurso do autor, através das questões que seguem abaixo.

Quadro 13: Roteiro do discurso “Eu tenho um sonho”.

a) O autor repete a expressão “Eu tenho um sonho” várias vezes. Qual o objetivo dessa repetição?
b) Justifique se há ligação entre o seu sonho e o sonho de Luther King.
c) Você acredita que esse discurso deveria ser pronunciado a um morador de Simões Filho? Por quê?

Quadro produzido pela professora-pesquisadora com base em Dolz et al, 2004, p. 187-188.

A tarefa sete, inserida nesta Atividade, me deu o retorno sobre as apropriações feitas pelos estudantes, em relação aos discursos estudados no Caderno *Vozes*. Também pude perceber a necessidade de retomada do aspecto da organização do texto e reforcei esse aspecto no Caderno, por isso a tarefa sete teve um propósito avaliativo dos conhecimentos discutidos no Caderno *Vozes*, conforme consta nos critérios abaixo.

a) Conteúdo: A estrutura do discurso de denúncia; recursos linguísticos da metáfora, ênfase e comparação; o combate ao racismo nos discursos políticos.

b) Objetivos: Argumentar em favor da homenagem às causas defendidas por um autor da coletânea apropriando-se da estrutura, de recursos linguísticos empregados nos discursos da coletânea; justificar a importância do discurso político de coletânea; justificar a importância do discurso político de um autor da coletânea no combate ao racismo.

c) Nível de complexidade: Avançado;

d) Avaliação do desempenho da turma na apresentação oral e escrita do discurso em homenagem a um autor da coletânea do Caderno.

Tem-se, a seguir, a tarefa sete.

### **Atividade de Produção de discurso**

Escolha um dos autores de discursos dispostos nesta coletânea para escrever um discurso em homenagem a um deles.

### **Tarefa 7**

Avalie a importância social e histórica do discurso proferido por esse autor. Por meio de uma pesquisa sobre os fatos significativos na sua trajetória, vamos selecionar as informações para fazer os registros. Siga o roteiro abaixo.

#### Quadro 14: Roteiro discurso de homenagem

1 - O local em que o autor viveu na infância e adolescência influenciou a causa social defendida em seu discurso?
2 - Algum membro familiar lhe serviu de inspiração na luta social?
3 - O autor desenvolveu estudos, fora ou dentro da escola, voltados à atuação social?
4 - Qual evento ou momento em que o discurso desse autor se torna famoso?
5 - Qual a importância política do discurso desse autor para sua época?
6 - A que público ele dirigia seu discurso?
7 - Quais os temas mais presentes em seus discursos?

Fonte: Quadro produzido pela professora-pesquisadora com base em DOLZ et al. 2004, p. 187-188.

b) Escreva, em quinze linhas, um discurso em que você avalie a importância social e histórica do autor.

---



---



---



---



---



---



---



---



---



---

A tarefa sete, inserida nesta Atividade, me deu o retorno sobre as apropriações feitas pelos estudantes, em relação aos tipos de discurso estudados (discurso de homenagem, de agradecimento, de denúncia, de defesa de uma causa) no Caderno *Vozes*. Também pude perceber a necessidade de retomada do aspecto da organização do texto e reforcei esse aspecto no Caderno. Por isso a tarefa sete teve o objetivo de avaliar conhecimentos discutidos no Caderno *Vozes*, conforme consta nos itens abaixo.

a) Conteúdo: A estrutura do discurso de denúncia; recurso linguístico da metáfora, ênfase e comparação; o combate ao racismo nos discursos políticos.

b) Objetivos: Argumentar em favor da homenagem a um discurso de um autor da coletânea apropriando-se da estrutura, de recursos linguísticos empregados nos discursos da coletânea; justificar a importância do discurso político de um autor da coletânea no combate ao racismo.

c) Nível de complexidade: Avançado;

d) Avaliação do discurso de homenagem a um autor da coletânea do Caderno observando as etapas da apresentação oral em adaptação ao modelo proposto em Dolz et al. (2004).

### 5.3.1 O ISD e o caderno *VOZES*

A oficina do dia nove de agosto de 2019 ocorreu no teatro Jorge Amado. A turma foi recepcionada por mim e por minha orientadora professora Dr<sup>a</sup> Simone Assumpção no foyer do teatro. Estavam presentes trezes estudantes, tímidos e muito atentos ao espaço cultural. Todos confessaram nunca ter ido ao teatro e tinham diversas expectativas nessa atividade.

O evento, promovido pela CAAB (Caixa de Assistência dos Advogados da Bahia) foi um reconhecimento e homenagem à imagem de Luiz Gama como advogado, abolicionista e escritor. O espetáculo apresentado por dois atores, Déo Garcez e Nívia Helen que encenavam episódios da vida do abolicionista com declamação de poemas do próprio autor e seus discursos. No acompanhamento do espetáculo percebi que a turma reagia às cenas pontuais de humor e até em momentos afetuosos de Gama com seus amores.

Fig. 10: Folder do espetáculo.



Fonte: Arquivo da CAAB, 2019.

Na avaliação do espetáculo, na oficina do dia dezesseis de agosto de 2019, desenvolvida em 2h/a, o grupo demonstrou alegria pela experiência no teatro, problematizou cenas de injustiça e neste encontro para minha alegria os comentários masculinos se sobrepuseram aos femininos. Para iniciar essa avaliação, solicitei ao grupo que comentasse sobre a associação da imagem de Gama à voz pela liberdade e a partir disso eu pude avaliar a importância histórica de Gama para a turma. Dois estudantes, por não terem ido ao teatro, ficaram atentos aos comentários dos colegas. Cleyvisson destacou a conduta imoral do pai ao vender o filho de dez anos e ainda a maneira como Gama lutou para defender na justiça sua liberdade. Cleyton destacou a figura da mãe, Luiza Mahim, a quem dedicou um poema pela tristeza do afastamento materno. Edney ressaltou a coragem de Gama em libertar tantos homens e mulheres escravizados enfrentando o ódio dos senhores de escravo. Adiel pontuou o papel do abolicionista como herói.

Depois das falas masculinas, Irana revelou o encantamento com os “truques” da encenação, ilustrando o momento em que a atriz desmonta um turbante na cabeça e sugere embalar com o tecido uma criança nos braços. Permaneci cerca de vinte minutos na escuta dos comentários dos estudantes e reconheci que eles estavam envolvidos no projeto, pois tinham gostado bastante da experiência de assistir ao espetáculo sobre Luiz Gama.

O aspecto histórico mais salientado, na roda, foi o cenário da escravidão no final do século XIX, a luta entre os setores escravistas e abolicionistas da sociedade à época. No aspecto político, a turma debateu o papel contraditório do Estado brasileiro ao manter o regime escravocrata contrário a princípios dos Direitos Humanos no que concerne a liberdade e igualdade entre os homens. No aspecto cultural, a turma discutiu práticas que naturalizavam o racismo como a venda do jovem Luiz Gama pelo pai para pagamento de dívida de jogo e a negação de instituições de Direito, na época, ao ingresso de Gama no curso de Direito.

Fiquei, particularmente, encantada com a participação da turma na roda de conversa, pois percebi que recuperavam informações da memória do espetáculo assistido. Cleyvisson insistia com indignação: “Aos dez anos ele foi vendido pelo pai para pagar dívida de jogo” e Iranildes comentou: “Professora, isso foi uma maldade sem tamanho, ninguém espera que um pai faça isso”. Então Cleyton questionou: “Ele era homem branco que teve um filho com uma negra.” Perguntei a Cleyton o que essa relação do pai branco diante de um filho negro significava? Ele respondeu: “A escravidão tirou a humanidade das pessoas brancas, professora”.

Após essa roda de conversa, entreguei o Caderno *Vozes* à turma, a fim de que iniciássemos a leitura na oficina de vinte e três de agosto. Registrei a presença de quinze

estudantes. O primeiro texto, disposto na coletânea do Caderno, foi a Carta de Luiz Gama ao filho, Benedito Graccho, em 23 de setembro de 1870, 12 anos antes de sua morte, em São Paulo.

No Teatro Jorge Amado, em 09 de agosto, tive a oportunidade de conhecer o escritor Jair Cardoso, que é autor do livro sobre Luiz Gama, **Entre as Leis e as Letras** (SANTOS, 2017), e o convidei para uma roda de conversa com a turma EJA VI na Escola Alberto Silva em 30 de agosto. Nas duas oficinas que antecederam ao encontro, informei à turma sobre esse encontro, apresentei o exemplar da obra que havia adquirido no dia do espetáculo e solicitei uma pesquisa sobre esse escritor, a fim de que participassem da roda com perguntas e/ou comentários relativos à Gama e ao convidado.

A experiência da ida ao teatro Jorge Amado com a turma, no dia nove de agosto, e o encontro com o escritor Jair Cardoso, em 30 de agosto de 2019, consolidaram a compreensão da turma a respeito da importância, no Brasil, do discurso de Gama para os contextos: histórico, político e cultural. Então, no dia treze de agosto, fiz uma discussão com os estudantes sobre a imagem de Gama como herói no século IX e XX, o papel de liderança exercido para as comunidades negras nos séculos XIX e XX e a crítica feita à sociedade através dos seus poemas. Esses aspectos foram acionados na oficina com base nos conhecimentos adquiridos pelo grupo que assistiu ao espetáculo teatral; por isso, no dia trinta de agosto, os estudantes puderam discutir aspectos da História e da vida do autor no século XIX com o escritor Jair Cardoso (SANTOS, 2017).

No encontro do dia vinte e três de agosto, desenvolvemos a oficina em 2h/a. Retomei as informações da oficina do dia dezesseis de agosto, fazendo um apontamento no quadro. Revisei junto à turma as informações relativas ao contexto histórico e cultural, em que Luiz Gama vivia. Os estudantes reconstruíram fatos relativos a esse contexto de forma que construímos um painel, no quadro, com acréscimo dos dados após a leitura da Carta. Entendi que a turma percebia o valor ético na luta de Gama pela libertação dos escravizados, porque conquistada a liberdade pessoal, Luiz Gama lutou pelo acesso a esse direito para quase quinhentas pessoas escravizadas. A figura materna de Luiza Mahim foi lembrada novamente diante da cena do espetáculo em que a atriz desenrolou o pano disposto como turbante na cabeça para colocá-lo entre os braços como se acalentasse o filho. Essa cena fez com que alguns se emocionassem e Irana salientou o inesperado artístico da cena. E ela disse: “Foi show, me arrepiei todinha, foi como se ela levasse a gente para o passado e olhasse a mãe de Luiz Gama carregando o filho.” A oficina foi concluída com a solicitação de que a turma

relesse em casa a Carta de Gama ao filho para o próximo encontro. Tem-se, a seguir, a carta de Gama escrita ao filho (GUIMARÃES, 2017).

## **Luiz Gama: ex-escravo, autodidata, advogado, poeta, maçom, republicano e abolicionista radical.**

**Carlos Augusto Sant'Anna Guimarães**

Pesquisador e coordenador do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros

(Neab/Fundaj)

**Raphael Souza Lima**

Estagiário do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (Neab/Fundaj)

[pesquisaescolar@fundaj.gov.br](mailto:pesquisaescolar@fundaj.gov.br)



Meu filho, Luiz Gama.

Dize a tua mãe que a ela cabe o rigoroso dever de conservar-se honesta e honrada; que não se atemorize da extrema pobreza que lego-lhe, porque a miséria é o mais brilhante apanágio da virtude.

Tu evitas a amizade e as relações dos grandes homens; porque eles são como o oceano que aproxima-se das costas para corroer os penedos.

Sê republicano, como o foi o Homem-Cristo. Faze-te artista; crê, porém, que o estudo é o melhor entretenimento, e o livro o melhor amigo.

Faze-te apóstolo do ensino, desde já. Combate com ardor o trono, a indigência e a ignorância. Trabalha por ti e com esforço inquebrantável para que este país em que nascemos, sem rei e sem escravos, se chame Estados Unidos do Brasil.

Sê cristão e filósofo; crê unicamente na autoridade da razão, e não te alies jamais a seita alguma religiosa. Deus revela-se tão somente na razão do homem, não existe em Igreja alguma do mundo.

Há dois livros cuja leitura recomendo-te: a Bíblia Sagrada e a Vida de Jesus por Ernesto Renan.

Trabalha e sê perseverante.

Lembra-te que escrevi estas linhas em momento supremo, sob a ameaça de assassinato. Tem compaixão de teus inimigos, como eu compadeço-me da sorte dos meus.

Teu pai, Luiz Gama. (trechos da Carta de Luiz Gama ao filho Benedito Graccho, 1870).

Fonte: Guimarães e Lima (2017).

No dia trinta de agosto, o escritor e historiador Jair Cardoso dos Santos, esteve, no colégio Alberto Silva, para uma roda de conversa, durante 2h/a, com os estudantes da EJA VI. No dia do espetáculo teatral, eu e minha orientadora, professora Simone Assumpção, conhecemos esse escritor baiano e autor da biografia de Luiz Gama *Entre as leis e as letras: escrituras identitárias negras de Luiz Gama*. Neste evento, o escritor se disponibilizou a participar de uma roda de conversa com a turma presente ao espetáculo; de maneira que no dia trinta, este encontro aconteceu com a presença das duas turmas da EJA VI, uma vez que o professor de Sociologia disponibilizou seu horário e também participou desse encontro.

Os estudantes tiveram muita atenção com o convidado e participaram da roda tecendo comentários sobre a trajetória de luta de Luiz Gama, os enfrentamentos políticos vividos pelo abolicionista e a importância dos princípios de Igualdade, Justiça e Liberdade para a população negra no Brasil do século XIX. Santos, também, contribuiu na roda atualizando essa pauta para o presente, uma vez que afirmou ser também advogado que atua na área de Direito Civil para as comunidades periféricas em Salvador. Ele ainda problematizou o grande conflito da realidade jurídica brasileira ao avaliar a existência de leis consolidadas nos Direitos Humanos e a dificuldade na execução dessas mesmas leis para a população negra no país.

Ao final do encontro, o escritor fez a leitura de trechos do seu livro. A turma demonstrou interesse em adquiri-lo ao perguntar sobre o valor da obra e a possibilidade de encontrar um exemplar na biblioteca pública da cidade de Simões Filho. Santos informou que a edição do livro está esgotada, mas lembrava-se de ter doado exemplares para bibliotecas públicas das cidades metropolitanas. Esse fato chamou a atenção da estudante Elisângela a ponto dela se deslocar na semana seguinte até a biblioteca municipal, contudo não encontrou o dito exemplar. Ao comentar tal fato com minha orientadora, ela disponibilizou seu exemplar para que a estudante Elisângela fizesse a leitura do livro.

Fig. 11: A EJA A no Teatro Jorge Amado



Fonte: Arquivo da professora-pesquisadora, 2019.

Fig. 12: Escritor Jair Cardoso com a EJA, turmas A e B



Fonte: Arquivo da professora-pesquisadora, 2019.

No dia seis de setembro, durante 2h/a, a oficina foi dedicada à resolução da tarefa 1 (um) relacionada à interpretação do discurso de Luiz Gama. Essa. Eu e os estudantes discutimos à tarefa um (1) em roda de conversa e depois respondemos, coletivamente, às questões relativas a essa tarefa. Essas respostas foram registradas por mim no quadro. Esta ação era importante para atender às demandas de escrita de alguns estudantes como Joana, Ormesinda, Adiel, presentes na oficina. Nessas situações eles pediam orientações relativas à ortografia, normas para translineação da palavra, acentuação e traçado de letra. A turma sempre acompanhou com muito respeito essas demandas pessoais.

Antecipei a oficina do dia vinte de setembro para o dia dezenove de setembro em função da adesão dos professores da escola à paralisação, orientada pelo Sindicato dos professores, do dia vinte, em defesa dos direitos sociais e trabalhistas, da soberania nacional e

também do meio ambiente. A oficina, desenvolvida em 2h/a, foi destinada à análise e interpretação da organização da carta de Gama. Com base nesse texto, pretendi discutir a organização textual do gênero discurso. A turma atingiu o objetivo ao identificar a organização do texto e os recursos linguísticos voltados à metáfora sobre o “mar” e os “rochedos”. Problematizei com eles o seguinte aspecto: Se estávamos estudando discursos, por qual motivo apresentei um texto pertencente ao gênero carta? Em roda de conversa, eles defenderam a ideia de que havia um discurso, identificado na voz de um pai dando conselhos ao filho. Entretanto, quando perguntei sobre a organização de um discurso, a resposta dada pela turma foi relacionada ao roteiro de produção do gênero, com base em Dolz et al. (2004), apresentado na oficina dois da SD, Produção Inicial: *Discurso à Negra Cor*.

A turma identificou os seguintes aspectos: Abertura ou cumprimento ao público, Apresentação do tema, Delimitação, Desenvolvimento, Retomada, Conclusão e Encerramento. Percebo, através de Bakhtin (2016, p. 12), que, em cada campo de atuação da língua, o enunciador elabora tipos “relativamente estáveis” ou gêneros do discurso. O ato de expor um discurso ao público, seguindo a experiência das primeiras oficinas, consolidou na turma um caminho para apresentar esse gênero oral.

Nos dias vinte e seis e vinte e sete de setembro tivemos a oportunidade de garantir dois encontros de oitenta minutos em cada dia, pois o professor da quinta-feira, dia 26, disponibilizou cem minutos de aula para mim em função de uma necessidade pessoal que o faria faltar neste dia. Neste momento do projeto, socializei na sala dos professores que estaria disponível para substituir colegas que cedessem suas aulas nos dias de quarta e quinta à tarde, uma vez que estaria na escola, caso fosse possível dispor desses horários com a turma da EJA. A disponibilidade dos colegas em ajudar gerou mais tranquilidade em mim para gerenciar essas aulas “extras”. A orientação da professora Assumpção era que não deixasse de negociar com os colegas esses horários.

No dia vinte e seis, conduzi a turma à sala de vídeo para desenvolver a oficina, durante 2h/a, Sojourner Truth. Lembro-me que, neste dia, recebi quinze estudantes e à porta da sala eles me abraçavam ou beijavam meu rosto e Lucas fez um gesto que se repetiria até o último encontro: ele beijava minhas mãos. Achei um gesto tão delicado que fiquei encantada e percebi, através do gesto de Lucas, que a turma demonstrava carinho e gratidão pelas propostas que oferecia nesses encontros.

No livro de Atos 20, versículo 35, a alegria em oferecer o melhor ao outro nos dispõe na condição de bem-aventurado, aquele que é feliz, segundo as Escrituras: “Coisa mais bem-aventurada é dar do que receber”. Então, diante de uma atmosfera alegre, o discurso *E eu não*

*sou uma mulher* de Sojourner Truth foi apresentado por SoulVaidosa (YOUTUBE BR, 2017).

A turma foi orientada a assistir ao vídeo em dois momentos. No primeiro apenas acompanharam a exposição da influenciadora digital e na segunda exibição deixei apenas o áudio do discurso para que acompanhassem com a leitura do texto no Caderno *Vozes*. Após os dois momentos de acompanhamento do discurso foram organizados uma roda de conversa para discutir sobre quem era Sojourner Truth, e a importância do seu discurso.

A estudante Débora inicia perguntando se Sojourner era feminista. Perguntei o que ela entendia como feminista. Ela informou que era uma mulher que defendia seus direitos. Esclareci a origem do movimento feminista nos Estados Unidos, na segunda metade da década de 1960, e sua expansão para diversos países industrializados entre 1968 e 1977, entretanto sinalizei que antes dessa época, várias ações feministas, individuais ou coletivas, já apontavam a luta pela igualdade de direitos. Helen acrescentou que a autora defendia a mulher negra. Lucas comentou sobre a beleza da apresentadora do discurso e eu aproveitei para perguntar qual deveria ter sido a plateia de Truth.

Ao final do vídeo, a apresentadora informa alguns dados como ano em que foi pronunciado, época, plateia e o lugar de fala de Truth como de ex-escravizada e líder religiosa naquele momento. O estudante Edney informou que, no início do discurso, ela informa que os homens fazem bagunça. Adiel me perguntou se já existia feminismo na época do discurso. Irana interrompe e explica que não, lembrando minha explicação dada a Débora. Lucas reforça que, no final do vídeo, a apresentadora informa que o discurso de Truth é anterior ao início desse movimento nos Estados Unidos. Débora avalia que Sojourner já se comportava como feminista.

Perguntei à turma quais os outros trechos do discurso que mostravam a autora se referindo aos homens. Cleyton identifica o trecho da referência a Eva. Edney retruca que a mulher colocou o pecado no mundo. As meninas repudiam a colocação e Meriane ergue a voz para contestar a fala do colega dizendo: você não prestou atenção ao que vem depois, porque ela pergunta de onde vem o seu Jesus? E reforça: “A mulher desconsertou o mundo e por causa dela consertou de novo”.

Avalio que a turma reflete sobre direitos sociais relacionados ao gênero, a partir do discurso da afro-americana. E retomo o texto para perguntar que sentido é dado à expressão “minha medida”. Como a turma não fez comentário algum, perguntei se o grupo lembrava-se das metáforas no texto de Gama. Elisângela me questionou se a palavra “medida” poderia ser relacionada à “cuia” usada em feira para pesar alimento. Respondi que podia ser. Então, ela

concluiu que “no caso, professora, ‘medida’ é a vasilha que deram para ela consumir uma bebida e a autora acha que recebeu uma quantidade injusta”.

Os estudantes Oziel e Edney comentaram que o discurso “detonava os homi.” Segundo eles, “falava mal dus homi.” Compreendi o comentário como uma brincadeira, pois disseram que, se eu trouxesse mais um texto falando mal dos homens, eles não participariam mais das oficinas”. A abordagem do discurso trazia uma defesa pelo direito feminino, como também assinalava injustiças cometidas pelo sexo masculino. As meninas começaram a rir também. Questionei a turma se o discurso de Truth era ofensivo ao público masculino. Irana respondeu que o discurso de Truth incomoda um homem machista. Como o horário da oficina já finalizava, recomendei que respondessem a lápis às questões relacionadas ao discurso de Sojourne. Como levei “geladinho”<sup>24</sup> para a turma, perguntei se eles só aceitariam se fossem feitos por homens. Alguns responderam que “tanto faz”, queriam o geladinho. Perguntei se Luiz Gama e Truth defendiam os mesmos direitos. A maioria respondeu que sim, mas Edney provocou: “Luiz Gama não ofende a mulher, essa Tudi sim.” E eu perguntei por que ele se sentiu ofendido, e ele respondeu que a autora “batia de frente”. Entreguei os geladinhos e orientei que, a partir da situação de racismo enfrentada, alguns autores da coletânea desejavam mesmo “bater de frente”. Perguntei ao grupo se lembravam como a autora descreveu o comportamento masculino. Meriane provocou: “os homens gritavam, faziam algazarra igual bicho”. Todos sorriram após a resposta de Meriane. E propus que analisassem por que eles fizeram isso, pois seria o primeiro assunto para a roda de conversa no dia vinte e sete.

No dia vinte e sete, desenvolvi a oficina em 2h/a. Recebi treze estudantes da turma A e seis da turma B na sala treze ainda em horários distintos. Saliento, novamente, o fato da turma B ter sido reduzida a seis estudantes. As causas estavam relacionadas à evasão e à falta de professor. A reunião das turmas nos dias de sexta-feira foi uma estratégia pedagógica orientada pela coordenação para evitar o fechamento da turma, pois isso também resultaria em redução de carga horária, conseqüentemente, redução salarial, uma vez que a Secretaria de Educação, no setor de pagamento, programa o salário do professor em função da carga horária assumida a cada ano letivo.

Oziel e Edney (turma A) não estavam presentes. Como era sexta-feira, fiquei em dúvida se cumpriram a promessa ou faltaram por ser sexta. A ausência desses estudantes, nos

---

<sup>24</sup> Sacolé, geladinho, gelinho, dindim, chope, chopp, ou chup-chup é uma espécie de picolé artesanal preparado dentro de pequenos sacos plásticos.

SACOLÉ. In: DICIO, Dicionário Online de Português. Porto: 7 Graus, 2019. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/indole/>. Acesso em: 10/12/2019.

encontros, me preocupava, mas, quando perguntei o motivo, informaram que tinham muito trabalho. Procurei informações com outros professores e na secretaria da escola perguntei se eles trabalhavam, mas ninguém tinha essa informação. Esses jovens, por serem adultos, gerenciavam as informações prestadas à escola. Então tinha apenas o depoimento dos jovens.

Na roda de conversa, começamos a discutir o motivo dos gritos da plateia. Os comentários, nas duas turmas, diziam respeito à animosidade dos homens diante dos discursos femininos. Mantive as oficinas com as turmas em horários distintos até a coordenação oficializar o acordo com o outro professor. Nesse período das oficinas, percebi uma dinâmica diferenciada entre as turmas A e B. Na turma A, fizemos a discussão das tarefas relacionadas ao texto: “Eu não sou uma mulher”, mas a turma B trouxe questões pessoais para a cena da conversa; de maneira que ao escrever os discursos parafraseando a expressão “Eu não sou...”, a turma B, constituída por cinco meninas e um menino, optou por uma escrita colaborativa. Então eles se organizaram em dupla.

Considerei o momento significativo para deixar fluir as vozes de Caroline, Andressa, Maria Eduarda, Stephanie e Waneide. Pedro, o único menino do grupo, com uma atitude mais tímida, preferiu fazer o discurso em dupla com uma delas. Seguindo a proposta de Pedro, a turma também considerou mais confortável a escrita do texto em dupla, sinalizando que a exposição oral do discurso seria feita pelos dois componentes. Essa turma demonstrava mais resistência para falar em público. Em momentos seguintes, mediamos acordos para uma exposição oral mais “confortável” para todos.

A oficina foi organizada em duas partes: na primeira, cada dupla se reuniu para encontrar a abordagem proposta do discurso “Eu não sou...”. Na segunda, tivemos uma conversa sobre os temas escolhidos. Os temas provocaram interesse e geraram contribuições entre as duplas sobre a escrita do texto. Todos os temas foram apresentados por uma frase que nos levava ao aspecto abordado. Stephanie e Wanessa, por exemplo, apresentaram o tema *Desencontros na relação mãe e filha*, explicitado na frase: “Desculpa por não ser a filha que você esperava”. Wanessa informou que a ideia partiu de Stephanie, uma jovem mãe de vinte e dois anos e também uma das estudantes mais assíduas às oficinas. Essa estudante era bastante faltosa antes do projeto, entretanto uma conversa com ela, há cinco meses, esclareceu os motivos familiares para as ausências. Depois disso, a estudante assegurou que estaria mais presente na unidade seguinte, esta em que apliquei o projeto.

Entendi que a voz de Stephanie foi autorizada por Waneide, pois, na roda, esta confidenciou que: “Stephanie precisava escrever sobre isso, pró, aí eu só revisei o texto”. Esse foi mais um momento de aprendizagem, ao descobrir que a escrita colaborativa poderia

ter atuações distintas dos escritores como aquele que escreve e o outro que revisa essa escrita. Esse foi um momento em que entendi a teoria na sala de aula.

A questão levantada por Maria Eduarda e Pedro envolvia a violência contra a mulher voltada aos casos de suicídio. Ela questionou na roda: “professora, quem pesquisa os casos de mulheres que comentem suicídio em função da agressão doméstica?” Stephanie informou que esses casos eram “contados como suicídio”, mas Maria Eduarda contestou dizendo não se tratava apenas de suicídio, segundo ela, eram mulheres vítimas de violência doméstica que viam no suicídio uma alternativa de resolver o problema. A sentença criada para seu discurso foi “A dor que silencia uma mulher”. Sua defesa foi tão forte que ela me perguntou: “professora, posso escrever sozinha? Porque Pedro não vai fazer diferença”. Olhei para Pedro e ele me respondeu: “Tudo bem, professora”. Perguntei se também escreveria seu texto sozinho, ele me respondeu afirmativamente, mas na oficina seguinte não trouxe essa escrita. Pedro foi um participante ouvinte, produziu poucos discursos, e, ao final da intervenção, reservei um momento para avaliar com ele o projeto.

Caroline e Andressa eram colegas que me pareciam muito próximas; por isso escreveram um texto em conjunto pautado no trauma provocado pelo fim de um relacionamento amoroso. Elas argumentaram que “os cacos” deixados pelo fim de um relacionamento poderiam até ser usados para reconstruir o “vaso”, mas as rachaduras ficariam expostas. A frase anunciadora do tema foi “Difícil levantar, mas não impossível”. Eduarda questionou a dupla se o texto delas seria de autoajuda. Elas disseram que pensaram em escrever um discurso de alerta a garotas sobre os traumas de um relacionamento amoroso. Aproveitei a oportunidade para problematizar com o grupo a paráfrase do texto de Truth, na frase “Eu não sou...”. A questão levantada foi a reescrita das frases para que se ajustassem à expressão usada por Truth e proposta na tarefa do caderno. Então, coletivamente, vieram as contribuições: Stephanie sugeriu que a sua poderia ser “Eu não sou sua filha?” E também sugeriu a expressão “Eu não sou frágil” para o texto de Carolina e Andressa, mas as meninas preferiram “Eu não sou um trauma, eu apenas vivi...”. Maria Eduarda escreveu a frase “Eu não fui ouvida” no início do seu discurso.

Esses textos produzidos pela turma B marcaram um perfil feminino muito forte, a partir de experiências de um público jovem. As meninas tinham entre vinte e vinte e quatro anos e se sentiram mais à vontade para exprimir a voz de mulheres sensíveis às dores provocadas pelo outro em cada uma delas. Eu precisava estar atenta para o momento em que a coordenação da escola iria determinar a junção das turmas nos encontros de sexta-feira para

que o perfil de cada uma delas não fosse apagado ao se juntar com a turma A. Segue o discurso *Eu não sou uma mulher?*

## E não sou uma mulher? – Sojourner Truth

Date: 08/01/2014 in: [Afro-americanos](#)

Muito bem crianças, onde há muita algazarra alguma coisa está fora da ordem. Eu acho que com essa mistura de negros (negroes) do Sul e mulheres do Norte, todo mundo falando sobre direitos, o homem branco vai entrar na linha rapidinho.

Aqueles homens ali dizem que as mulheres precisam de ajuda para subir em carruagens, e devem ser carregadas para atravessar valas, e que merecem o melhor lugar onde quer que estejam. Ninguém jamais me ajudou a subir em carruagens, ou a saltar sobre poças de lama, e nunca me ofereceram melhor lugar algum! E não sou uma mulher? Olhem para mim? Olhem para meus braços! Eu arei e plantei, e juntei a colheita nos celeiros, e homem algum poderia estar à minha frente. E não sou uma mulher? Eu poderia trabalhar tanto e comer tanto quanto qualquer homem – desde que eu tivesse oportunidade para isso – e suportar o açoite também! E não sou uma mulher? Eu pari 3 treze filhos e vi a maioria deles ser vendida para a escravidão, e quando eu clamei com a minha dor de mãe, ninguém a não ser Jesus me ouviu! E não sou uma mulher?

Daí eles falam dessa coisa na cabeça; como eles chamam isso... [alguém da audiência sussurra, “intelecto”]. É isso querido. O que é que isso tem a ver com os direitos das mulheres e dos negros? Se o meu copo não tem mais que um quarto, e o seu está cheio, porque você me impediria de completar a minha medida?

Daí aquele homenzinho de preto ali disse que a mulher não pode ter os mesmos direitos que o homem porque Cristo não era mulher! De onde o seu Cristo veio? De onde o seu Cristo veio? De Deus e de uma mulher! O homem não teve nada a ver com isso.

Se a primeira mulher que Deus fez foi forte o bastante para virar o mundo de cabeça para baixo por sua própria conta, todas estas mulheres juntas aqui devem ser

capazes de conserta-lo, colocando-o do jeito certo novamente. E agora que elas estão exigindo fazer isso, é melhor que os homens as deixem fazer o que elas querem.

Agradecida a vocês por me escutarem, e agora a velha Sojourner não tem mais nada a dizer. (PINHO, 2014).

Nos dias dois e três de outubro de 2019, houve paralisações nas escolas da rede estadual em protesto à Reforma da Previdência, de maneira que solicitei a ajuda de dois professores para que cedessem seus horários, nos dias nove e dez de outubro. Além disso, mantive a aula na sexta-feira do dia onze com a expectativa de que nessa data as turmas estariam juntas.

No dia quatro de outubro, ocorreu o evento *Tranformaê* na escola. Esse evento é parte de um projeto proposto pela Secretaria de Educação, a fim de que as escolas promovam encontros entre estudantes e a comunidade sob um tema estabelecido pela própria Unidade Escolar. Nos turnos matutino e vespertino foram ofertadas oficinas aos estudantes. O colégio elegeu o tema *Autocuidado*. As duas turmas da EJA participaram de oficinas relativas à música e à dança no turno vespertino, computando 2h/a de oficina. O maestro Papy, percussionista, dirigiu a oficina de samba-reggae. A oficina de dança foi destinada ao balé afro, dirigida pela coordenadora da instituição Abayomi, Mel Girassol.

No dia nove de outubro, a oficina, organizada em 2h/a, foi destinada à apresentação do discurso solicitado na tarefa três do Caderno *Vozes*. Os discursos da turma A enfocaram a subjetividade de um “eu” que se dizia capaz frente à negativa do outro, enquanto os discursos da turma B partilhavam experiências de uma voz sensível à dor do outro. Destaco o fato de que os estudantes da turma A se levantaram para expor esse discurso. Acredito que a formalidade da ação de se dirigir ao público da oficina para expor o discurso determinou esse comportamento no grupo. Compreendo essa atitude como uma aprendizagem sobre um gênero que impulsiona o indivíduo a erguer sua voz e conseqüentemente ficar de pé. A jovem Irana foi a primeira a apresentar o discurso e ficou de pé. Compreendi que os outros estudantes repetiram a ação de Irana, por reconhecerem que ela era necessária ao momento.

A ideia de “ser capaz” foi enfatizada no texto da estudante Irana que demonstrava ter encontrado no discurso de Truth a resistência para combater um coletivo que se opunha a ela. Segue a transcrição do discurso da estudante Irana:

I: mas eu não sou capaz” capaz de calar a boca das pessoas com meu modo e o meu testemunho” mas eu não sou capaz de ser como a formiga que trabalha em silêncio o verão todo para comer no inverno” creio que eu não sou capaz de impactar muitas vidas’ porque falar o que não vê é fácil (+) difícil é se colocar no lugar dos outros (+) sentir a dor (+) viver as experiências (+) enfim (+) ser capaz de superar e seguir em frente. : : e para quem gosta de cuidar da vida dos outros (+) um conselho (++) vai tomar conta da vida de vocês ,

Irana se percebe capaz de silenciar o outro que critica suas escolhas. Seu comportamento e seu depoimento, segundo ela, cumprem esse papel. Além disso, a comparação da formiga assinala sua persistência na conquista de objetivos. O uso das metáforas foi uma proposta que lancei ao iniciarmos o estudo do primeiro Caderno. Salientei o uso nos discursos de Gama e de Truth. E a estudante Irana nos apresentou a “formiga”.

Outro aspecto significativo decorre do fato de Irana não se perceber sozinha, uma vez que diz ser capaz de afetar outras vidas e esses sujeitos serão impactos por uma condição de alteridade nela que lhe permite enxergar o outro. O discurso de Irana é uma prática política, pois é um “local de luta de poder”, mas é também um “marco delimitador na luta de poder” (FAIRCLOUGH, 2016, p. 99). A jovem direciona seu discurso para a defesa de seus direitos em escolher caminhos para sua vida. O foco do seu texto é desnaturalizar o hábito das pessoas em cuidar da vida alheia. No decorrer das oficinas, percebi que Irana expunha conteúdos no seu texto decorrentes de alguns choques ideológicos na relação entre mãe e filha. Os meninos da sala aclamaram com palmas o discurso e Lucas declarou: “Esse final foi bom demais... e foi uma direta, direta mesmo!”.

Iranildes, mãe de Irana, voltou seu discurso à defesa da atuação feminina no trabalho de reformas de prédios, particularmente, ela se declara “pintora de paredes”. Nos primeiros encontros, destacava seu trabalho como artesã, mas mobilizada pelo discurso de Truth e acionada a escrever seu texto “Eu não sou...”, ilustrou um episódio em que se viu discriminada por um chefe de uma empresa que acreditava na incapacidade de uma mulher pintar a fachada do prédio. Segue o discurso da estudante:

I: e então (+) meu tema é eu não sou pintora” por que motivo” por ser mulher” e daí” eu subo (+) eu desço (+) com minha espátula (+) rodo (+) trena (+) pincéis para pintar prédios’ casas’ escolas e apartamentos (++) arriscando até mesmo minha vida em lugares de alto risco’ mas só pelo fato de ser uma mulher (+) já fui discriminada (+) mas não DESISTI II (++) comecei a aperfeiçoar mais ainda meu trabalho ‘ muitas pessoas que discriminaram meu trabalho se surpreenderam quando acabei de fazer ‘

HOJE : : (+) tanto na arte como na pintura (+) tenho ajudado muitas pessoas e tenho ajudado a minha autoestima (+) nas minhas condições financeiras e além de tudo tenho ajudado algumas pessoas a saírem de algumas situações difíceis ‘ então eu pergunto (++) por que desistir dos meus sonhos” (+) por causa de uma cara feia “ (+) ou bico torcido” (+) por um rabo de olho “ (++) NUNCA (1.8) desistir JAMAIS (++) obrigada ‘ esse é o meu texto ,

O texto de Iranildes discute o conflito entre sua atuação como pintora de prédios, casas, escolas e apartamentos e o julgamento de pessoas que desautorizam seu trabalho. Entretanto sua conquista é o resultado eficiente do seu trabalho. E a partir da garantia dessa eficiência que ela “aperfeiçoa mais ainda...”, Iranildes ajuda pessoas a superarem dificuldades. O outro é uma prioridade para ela. Ela também demonstra autocuidado, “ajudando minha autoestima”. E nesse engajamento com cuidar do outro, Iranildes declara não desistir nem por ela e nem por esse outro. As palavras “arte” e “pintora” são acionadas por Iranildes como instrumento de ajuda ao próximo, de maneira que o embate que parecia existir entre a sua condição de mulher e pintora diante do outro que a discriminou, deixa de existir quando ela responde com um trabalho de qualidade. Ao mesmo tempo, ela aciona esse episódio para tratar de um “hoje” em que sua atuação é de ajuda. A palavra “ajuda” é conectada com a palavra “sonhos” no trecho final para então reforçar sua resistência. Ela declara: “Eu não sou derrotada por situações de discriminação”.

O discurso de Iranildes assinala uma condição de existência em duas perspectivas: o ser feminino e o ser humanizado. Na análise desse discurso, percebo meu olhar multidisciplinar ao avaliar o texto. Enxerguei o discurso de Iranildes com base no *ethos*, os costumes sociais que vêm sobre ela. Assim como enxerguei o “eu” mobilizado pelos sonhos. Encontrei Iranildes na relação com o coletivo e consigo mesma. Fairclough (2016, p. 106) afirma que a análise do discurso é uma “atividade multidisciplinar”. Os aspectos social e psicológico são acionados à medida que esse texto nos afeta. O linguista britânico considera que, ao se analisar um texto, sempre se examinam combinações contrastantes de significado e significante e esse contraste é socialmente motivado. Encontrei um sujeito feminino no texto que me revelou também um eu em profunda relação de interação e dependência com o outro.

Ormesinda fez um discurso declarando as contribuições dos professores na sua formação escolar e destacou também os obstáculos nesse percurso. A estudante é uma senhora avó de quatro netos e três filhos. Segue seu discurso:

O: meu tema vai ser força para vencer todos os obstáculos na vida ‘ eu vou dirigir esse discurso a todos que me entendem (++) como a professora Josefa(+) Ailton (+) e professora Silvana e a professora Mari e professor Gerson e todos aqueles que me ajudam a quebrar esses obstáculos (+) com todas as dificuldades da minha vida ‘ meu chão fiz de mola (+) porque quando eu cair (+) não vou me machucar ‘quando eu cair (+) vou estar de pé (+) e o resultado de todas essas quedas um dia vai ser de VITÓRIA : : (+) e quando este dia chegar (+) eu vou estar de pé e eu vou agradecer a todos aqueles que me ajudaram a vencer esses obstáculos ,

O sentimento de gratidão marca o discurso de Ormesinda. A estudante se autodeclara branca e, na construção da tarefa “Eu não sou...”, a estudante percorreu um olhar sobre sua

trajetória e reconheceu que a palavra “obstáculo” marca esse caminhar. A metáfora colchão de mola me emocionou. Nessa ilustração, entendi a criança que viveu na zona rural, a dificuldade financeira para criar seus filhos e a restrição motora na perna direita. A coragem em cair de pé é partilhada com o sentimento de gratidão ao chamar à cena do seu discurso os nomes dos professores que lhe auxiliam nessa jornada. Fairclough (2016, p. 142) assegura que há relações intertextuais “verticais” entre um texto e outros textos que constituem seus contextos mais ou menos imediatos ou distantes. Os textos construídos com cada professor citado pela estudante é o presente que ela enxerga na sua rotina escolar. E evoco a memória da cena do espelho em que Ormesinda chamava a própria atenção com a expressão: “acorda pra vida, Ormesinda”. Acredito que essa expressão é uma automotivação que a estudante anuncia para si, revivendo cenas da infância em que o outro lhe instava a seguir em frente.

A oficina do dia dez de outubro de 2019 destinada à turma B não aconteceu, pois a turma foi liberada mais cedo, pois teria apenas o quarto horário comigo. Não pude antecipar o horário, uma vez que nos dois primeiros estava cumprindo meu tempo pedagógico com outra série que não estava participando do projeto. No desenvolvimento do meu projeto na unidade escolar, a falta de água e conseqüentemente a falta de merenda eram situações que impediam a realização das oficinas planejadas.

No dia onze de outubro de 2019, tive apenas trinta minutos para realizar a oficina com as duas turmas em horários distintos, porque as aulas foram suspensas no quarto horário em função da falta de água na escola. Na turma B, estudantes, em dupla, apresentaram os discursos que não foram gravados em função dos pedidos da turma. Assim, não transcrevi os discursos neste trabalho, porque este momento foi um encontro para “soltar” as vozes de uma turma que esperava ser acolhida por mim com a garantia da não-divulgação desses discursos. A turma B assinou o TCLE, mas respeitei a timidez deles, porque conversavam comigo a dificuldade de falar em público. Então, busquei mediar essa situação com o acolhimento e com algumas estratégias para exposição oral. Nas oficinas seguintes os discursos foram apresentados em dupla.

As turmas, neste dia, apresentaram os discursos da tarefa três do Caderno *Vozes*. Iniciei a oficina, na turma B, sistematizando, no quadro, as tarefas que tinham sido produzidas na oficina anterior e os temas escolhidos pelas duplas. Nesta oficina havia dois estudantes que não tinham participado das oficinas anteriores, mas que no dia destinado a apresentar o projeto e a recolher a assinatura dos participantes estavam presentes. Os estudantes eram Dansley e Ludmila. O primeiro se tornou assíduo nas oficinas seguintes e Ludmila cumpriu tarefas de escrita dos discursos nas oficinas, mas resistia a apresentá-los. A figura 18 acima

traz as metáforas sugeridas pela turma, pois os estudantes estabeleceram uma associação entre um problema social – violência, racismo, preconceito – com um objeto ou imagem que simbolizasse para eles a maneira de interpretar esses problemas.

No dia dezesseis de outubro de 2019, quarta-feira, uma colega cedeu suas aulas nas turmas A e B. Na turma A, a oficina ocorreu das 13h30 às 14h20 e na turma B, o horário foi das 14h30 às 15h30. Nesta oficina, apresentei o vídeo “Quem era Marielle” (TV FOLHA, 2018). Neste dia, dirigi as turmas à sala treze, pois os equipamentos de imagem e áudio já tinham sido consertados. O vídeo foi atentamente assistido pelas turmas e na roda de conversa as questões giraram em torno da percepção do papel social e político de Marielle Franco. Os comentários dos estudantes, durante os quinze minutos de conversa, atentavam para as bandeiras políticas da vereadora, o trabalho com as comunidades das favelas do Rio de Janeiro e o assassinato dela e do seu motorista. Em seguida, iniciamos a leitura do discurso inédito de Marielle Franco com a colaboração de três estudantes que se disponibilizaram a fazer essa leitura. Após a leitura, seguimos para a tarefa quatro no Caderno *Vozes*, ocasião em que sintetizamos trechos do discurso da socióloga. Segue o discurso de Marielle Franco.

## Discurso inédito escrito por Marielle Franco é lido na Câmara dos Vereadores do Rio

A psolista discursaria hoje na votação do Plano Municipal de Educação do Rio de Janeiro e, antes de ser executada, já estava com o texto pronto. Seu correligionário, vereador Tarcísio Motta, levou o discurso ao plenário. Confira



Fonte: Longo e Teodoro, 2018.

*“Boa tarde à todas e todos,*

*O Brasil é o quinto país que mais mata mulheres no mundo.*

*Os números são assustadores: em 2016, foi registrada uma violência contra mulher a cada 5 horas no Estado do Rio de Janeiro.*

*Mas também sabemos que estes números são apenas de parte das mulheres que conseguiram, de algum modo, buscar auxílio e denunciar.*

*E eu pergunto à vocês: seguiremos nos recusando a falar sobre igualdade de gênero? Até quando?*

*O debate sobre a nossa igualdade é urgente no mundo, no Brasil e no município do Rio de Janeiro!*

*Enfrentar este debate é nos comprometermos com a democracia e com nosso avanço civilizatório.*

*Falar de igualdade entre mulheres e homens, meninas e meninos, é falar pela vida daquelas que não puderam ainda se defender da violência. E são muito mais das 50.377 registradas em 2016, aqui, no Rio.*

*Diferente do que se fala ou, infelizmente, do que se acostuma ver em Casas Legislativas, como esta, não somos a minoria. Somos a maior parte da população, ainda que sejamos pouco representadas na política.*

*Ainda que ganhemos salários menores, que estejamos em cargos mais baixos, que passemos por jornadas triplas, que sejamos subjulgadas pelas nossas roupas, violentadas sexualmente, fisicamente e psicologicamente, mortas diariamente pelos nossos companheiros, nós não vamos nos calar: as nossas vidas importam!*

*No Brasil, segundo o IPEA (2016). As mulheres negras brasileiras ainda não conseguiram alcançar nem 40% do rendimento total recebido por homens brancos. E somos nós, mulheres negras, que mais sofremos violências diariamente.*

*Só quem acha que isso é normal é quem não sofreu no corpo o machismo e o racismo estrutural. Quem acha que isso não merece*

*ser debatido na nossa educação é porque se beneficia das desigualdades.*

*Por isso, quero deixar registrado que essa Casa, ao retirar os termos “gênero”, “sexualidade” e “geração”, fortalece a continuidade de desigualdades e violências dos mais diversos tipos.*

*Hoje falamos do principal plano para desenvolvimento social do nosso município: o Plano Municipal de Educação. Este plano merece que tenhamos compromisso e responsabilidade.*

*O termo “gênero” começou a ser utilizado como categoria de análise a partir de 1970 com o objetivo de dar visibilidade às desigualdades entre homens e mulheres. Logo, tanto na origem da sua criação, quanto no uso corrente em debates sobre a superação das desigualdades, falar de “gênero” tem como finalidade promover a devida atenção e crítica das discriminações sofridas pelas mulheres, e tentar achar meios para que todas e todos possamos juntos enfrentar este cenário.*

*Desde quando falar sobre uma opressão, que gera tantas mortes, é falar sobre alguma doutrinação?*

*Se dizem tanto a favor da vida, então deveriam ser a favor da igualdade de gênero. E só se promove igualdade através de uma educação consciente e do debate com nossas crianças, para que se tornem adultos melhores.*

*Por isso, como parlamentares responsáveis pelas cidadãs e cidadãos dessa cidade, devemos defender o debate na educação!*

*Se é da escola que nasce o espaço público que queremos, é indispensável que se fale de igualdade de gênero sim! Que se fale de sexualidade, de respeito, de laicidade, de racismo, de LGBTfobia, de machismo. Pois falar sobre estes temas é se comprometer com a vida, em suas múltiplas manifestações. É se comprometer com o combate à violência e a desigualdade!*

*É mais do que urgente que esta casa não se cale sobre as vidas que são interrompidas dia-a-dia neste Município.*

*Falar de igualdade de gênero é defender a vida!” (LONGO; TEODORO, 2018).*

Nessa oficina escrevi trechos do discurso no quadro a partir das contribuições da turma e nos dez minutos restantes voltamos à roda de conversa para problematizar dois aspectos. O primeiro aspecto foi à importância do debate sobre a igualdade de gênero para Franco. E o segundo aspecto foi o que os dados estatísticos revelavam no texto. Considerei este momento significativo, em função dos comentários das duas turmas sobre o texto. Nesses comentários, pude perceber como o discurso de Marielle impactou os sujeitos da EJA. Stephanie, turma B, disse: “Professora, ela era uma vereadora que fazia discurso para ser entendido pelas pessoas de comunidades periféricas”. Dansley responde à colega que “os temas dos discursos da vereadora eram os problemas vividos por essa comunidade”. Meiriane (turma A) disse que “os dados estatísticos confirmavam a necessidade das lutas que Marielle lutava”. Adiel destacou que o percentual de “40% de mulheres ganhando menos só por ser mulher é muita injustiça”. Maria Eduarda (turma B) novamente se sensibilizou com o número de 50.377 mortes registradas em 2016 no Rio de Janeiro e Maria Eduarda problematizou: “professora, essas pessoas mortas, na maioria, são mulheres e negras, né?”

No dia dezoito de outubro, sexta-feira, ainda não consegui reunir as turmas. Nessa oficina, desenvolvida em 2h/a, seguimos para o próximo estudo da coletânea: o discurso de Barack Obama. Ele foi apresentado à turma em leitura compartilhada na roda de conversa. Muitos comentários sobre ações do presidente e lembranças dos acontecimentos, por parte dos estudantes mais velhos, vieram para a roda. Por exemplo, Joana falou: “Ele disse que Lula era o cara”. Ormesinda lembrou os ataques à esposa: “Michelle foi chamada de macaca”. Iranildes considerou que “ele tinha o mesmo perfil de Lula, eles olhavam pra os pobres”.

A leitura do longo discurso de Marielle Franco foi feita por quase todos os participantes da roda, exceto por quatro estudantes que não se dispuseram. Após a leitura do texto, as duas turmas foram orientadas a fazerem a tarefa cinco do Caderno, voltada à síntese do discurso de Marielle. A produção da tarefa foi acompanhada por mim e os estudantes fizeram a escrita dos discursos na sala. Ao final da oficina, combinamos a apresentação desses textos na oficina seguinte. Segue o discurso de Obama.

## **Leia a íntegra do discurso de vitória de Barack Obama**

Presidente eleito discursou por volta das 23h locais, 3h em Brasília. Ele falou para mais de 100 mil pessoas no Grant Park de Chicago.

Leia o discurso completo do presidente eleito dos Estados Unidos, Barack Obama, pronunciado diante de mais de 100 mil pessoas no Grant Park de Chicago (Illinois) por volta das 23h locais (3h, horário de Brasília):

"Olá, Chicago!

Se alguém aí ainda dúvida de que os Estados Unidos são um lugar onde tudo é possível, que ainda se pergunta se o sonho de nossos fundadores continua vivo em nossos tempos, que ainda questiona a força de nossa democracia, esta noite é sua resposta.

É a resposta dada pelas filas que se estenderam ao redor de escolas e igrejas em um número como esta nação jamais viu, pelas pessoas que esperaram três ou quatro horas, muitas delas pela primeira vez em suas vidas, porque achavam que desta vez tinha que ser diferente e que suas vozes poderiam fazer esta diferença.

É a resposta pronunciada por jovens e idosos, ricos e pobres, democratas e republicanos, negros, brancos, hispânicos, indígenas, homossexuais, heterossexuais, incapacitados ou não-incapacitados.

Americanos que transmitiram ao mundo a mensagem de que nunca fomos simplesmente um conjunto de indivíduos ou um conjunto de estados vermelhos e estados azuis.

Somos, e sempre seremos, os Estados Unidos da América.

É a resposta que conduziu aqueles que durante tanto tempo foram aconselhados por tantos a serem céticos, temerosos e duvidosos sobre o que podemos conseguir para colocar as mãos no arco da História e torcê-lo mais uma vez em direção à esperança de um dia melhor.

Demorou um tempo para chegar, mas esta noite, pelo que fizemos nesta data, nestas eleições, neste momento decisivo, a mudança chegou aos EUA.

Esta noite, recebi um telefonema extraordinariamente cortês do senador McCain.

O senador McCain lutou longa e duramente nesta campanha. E lutou ainda mais longa e duramente pelo país que ama. Agüentou sacrifícios pelos EUA que sequer podemos imaginar. Todos nos beneficiamos do serviço prestado por este líder valente e abnegado.

Parabenizo a ele e à governadora Palin por tudo o que conseguiram e desejo colaborar com eles para renovar a promessa desta nação durante os próximos meses.

Quero agradecer a meu parceiro nesta viagem, um homem que fez campanha com o coração e que foi o porta-voz de homens e mulheres com os quais cresceu nas ruas de Scranton e com os quais viajava de trem de volta para sua casa em Delaware, o vice-presidente eleito dos EUA, Joe Biden.

E não estaria aqui esta noite sem o apoio incansável de minha melhor amiga durante os últimos 16 anos, a rocha de nossa família, o amor da minha vida, a próxima primeira-dama da nação, Michelle Obama.

Sasha e Malia amo vocês duas mais do que podem imaginar. E vocês ganharam o novo cachorrinho que está indo conosco para a Casa Branca.

Apesar de não estar mais conosco, sei que minha avó está nos vendo, junto com a família que fez de mim o que sou. Sinto falta deles esta noite. Sei que minha dívida com eles é incalculável.

A minha irmã Maya, minha irmã Auma, meus outros irmãos e irmãs, muitíssimo obrigado por todo o apoio que me deram. Sou grato a todos vocês. E a meu diretor de campanha, David Plouffe, o herói não reconhecido desta campanha, que construiu a melhor campanha política, creio eu, da história dos Estados Unidos da América.

A meu estrategista chefe, David Axelrod, que foi um parceiro meu a cada passo do caminho.

À melhor equipe de campanha formada na história da política. Vocês tornaram isto realidade e estou eternamente grato pelo que sacrificaram para conseguir.

Mas, sobretudo, não esquecerei a quem realmente pertence esta vitória. Ela pertence a vocês. Ela pertence a vocês.

Nunca pareci o candidato com mais chances. Não começamos com muito dinheiro nem com muitos apoios. Nossa campanha não foi idealizada nos corredores de Washington. Começou nos quintais de Des Moines e nas salas de Concord e nas varandas de Charleston.

Foi construída pelos trabalhadores e trabalhadoras que recorreram às parcas economias que tinham para doar US\$ 5, ou US\$ 10 ou US\$ 20 à causa.

Ganhou força dos jovens que negaram o mito da apatia de sua geração, que deixaram para trás suas casas e seus familiares por empregos que os trouxeram pouco dinheiro e menos sono.

Ganhou força das pessoas não tão jovens que enfrentaram o frio gelado e o ardente calor para bater nas portas de desconhecidos, e dos milhões de americanos que se

ofereceram como voluntários e organizaram e demonstraram que, mais de dois séculos depois, um Governo do povo, pelo povo e para o povo não desapareceu da Terra.

Esta é a vitória de vocês.

Além disso, sei que não fizeram isto só para vencerem as eleições. Sei que não fizeram por mim.

Fizeram porque entenderam a magnitude da tarefa que há pela frente. Enquanto comemoramos esta noite, sabemos que os desafios que nos trará o dia de amanhã são os maiores de nossas vidas - duas guerras, um planeta em perigo, a pior crise financeira em um século.

Enquanto estamos aqui esta noite, sabemos que há americanos valentes que acordam nos desertos do Iraque e nas montanhas do Afeganistão para dar a vida por nós.

Há mães e pais que passarão noites em claro depois que as crianças dormirem e se perguntarão como pagarão a hipoteca ou as faturas médicas ou como economizarão o suficiente para a educação universitária de seus filhos.

Há novas fontes de energia para serem aproveitadas, novos postos de trabalho para serem criados, novas escolas para serem construídas e ameaças para serem enfrentadas, alianças para serem reparadas.

O caminho pela frente será longo. A subida será íngreme. Pode ser que não consigamos em um ano nem em um mandato. No entanto, EUA, nunca estive tão esperançoso como estou esta noite de que chegaremos.

Prometo a vocês que nós, como povo, conseguiremos. (GLOBO.COM, 2008).

No dia vinte e cinco de outubro de 2019, a oficina foi feita em horários distintos com as turmas A e B contando com 2h/a em cada turma. Iniciei o encontro conversando sobre o móvel “púlpito”. A maioria dos estudantes reconheceu essa peça em espaços religiosos. A partir dessa conversa, combinamos que, no encontro seguinte, eu traria um púlpito para a oficina.

Os discursos de homenagem foram apresentados na roda de conversa e os estudantes expunham gratidão aos familiares, aos professores e aos amigos. O discurso de Dansley “Eu não sou um homem mau” chamou a atenção para o resgate de uma memória de um tempo

ruim que serviu de lição. O estudante cativou a todos com uma exposição de gratidão pelo resgate da sua vida. Segue o discurso de Dansley:

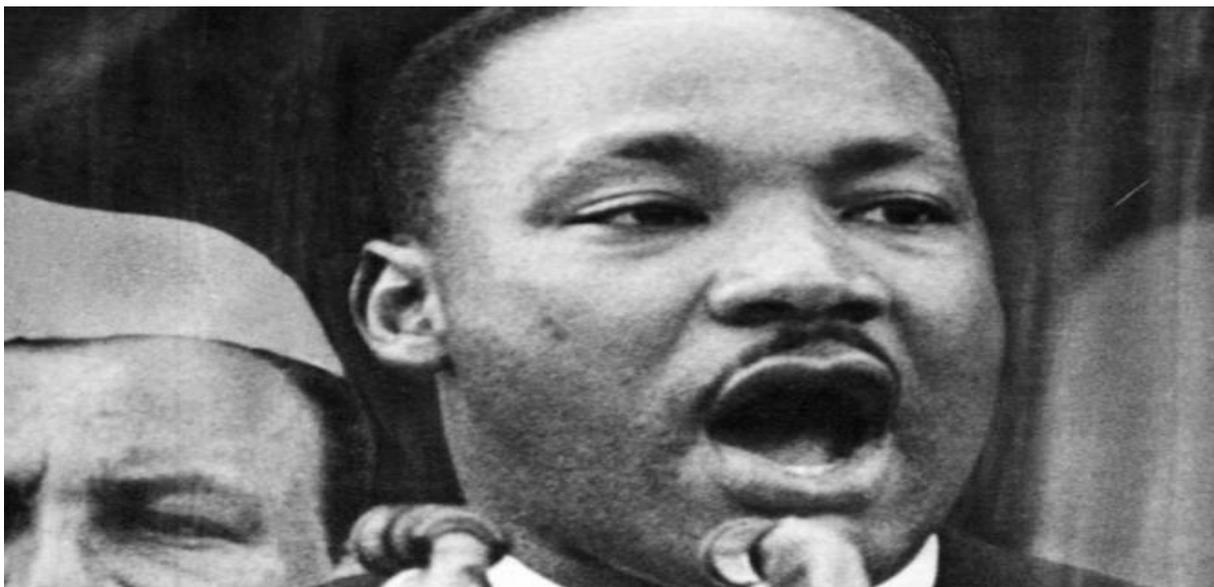
D: boa tarde a todos (+) eu me chamo Dansley (+) e hoje quero agradecer a algumas pessoas que acreditaram em mim e viram além dos meus erros ‘ primeiramente a Deus que me resgatou de um caminho ruim (++) depois meus familiares que me acolheram para que eu pudesse mudar’ além disso : : quero agradecer aos meus amigos e também ao meu chefe que me deu essa oportunidade ‘ obrigada a todos por me ouvirem ,

No dia primeiro de novembro, a oficina foi desenvolvida em 2h/a. Iniciamos o estudo do último discurso da coletânea. Planejei apresentar o discurso de Martin Luther King em vídeo, mas, conforme o relato registrado na seção ACD no Caderno *Vozes*, houve mudanças nessa proposta. Antes da leitura do discurso, fiz o registro, no quadro, das informações relativas ao líder norte-americano. Lembrei que, em 28 de agosto de 1963, após realizar a Marcha sobre Washington e à frente de mais de 200 mil pessoas, Martin Luther King, nos degraus do Lincoln Memorial, pronunciou um dos discursos mais célebres da História Ocidental. Depois disso, Meriane e Helen lembraram ter assistido ao filme *Selma: uma luta pela liberdade* (WEBB, 2014). As estudantes citaram cenas e informações sobre a luta do ativista negro. As contribuições das estudantes despertaram o interesse do grupo pela leitura do texto. O texto foi lido pelos participantes da roda. Realizamos a tarefa seis com a turma B na oficina, mas a turma A realizou essa tarefa em casa. Tem-se, a seguir, o discurso de Luther King.

## **Confira a tradução na íntegra do discurso feito por Martin Luther King há 50 anos**

No dia 28 de agosto de 1963, ele discursou para cerca de 250 mil pessoas sobre seu sonho de ver uma sociedade em que todos seriam iguais sem distinção de cor e raça

27/08/2013 - 12h42 - Atualizada em: 27/08/2013 - 21h15



"Estou feliz por estar hoje com vocês num evento que entrará para a história como a maior demonstração pela liberdade na história de nosso país.

Há cem anos, um grande americano, sob cuja simbólica sombra nos encontramos, assinou a Proclamação da Emancipação. Esse decreto fundamental foi como um grande raio de luz de esperança para milhões de escravos negros que tinham sido marcados a ferro nas chamas de uma vergonhosa injustiça. Veio como uma aurora feliz para pôr fim à longa noite de cativo.

Mas, cem anos mais tarde, devemos encarar a trágica realidade de que o negro ainda não é livre. Cem anos mais tarde, a vida do negro está ainda infelizmente dilacerada pelas algemas da segregação e pelas correntes da discriminação.

Cem anos mais tarde, o negro ainda vive numa ilha isolada de pobreza no meio de um vasto oceano de prosperidade material. Cem anos mais tarde, o negro ainda definha nas margens da sociedade americana estando exilado em sua própria terra. Por isso, encontramos aqui hoje para dramatizar essa terrível condição.

De certo modo, viemos à capital do nosso país para descontar um cheque. Quando os arquitetos da nossa república escreveram as magníficas palavras da Constituição e a Declaração da Independência, eles estavam a assinar uma nota promissória da qual todo americano seria herdeiro. Essa nota foi uma promessa de que todos os homens teriam garantia aos direitos inalienáveis de "vida, liberdade e à procura de felicidade".

É óbvio que a América de hoje ainda não pagou essa nota promissória no que concerne aos seus cidadãos de cor. Em vez de honrar esse compromisso sagrado, a América entregou ao povo negro um cheque inválido devolvido com a seguinte inscrição: "Saldo insuficiente".

Porém recusamo-nos a acreditar que o banco da justiça abriu falência. Recusamo-nos a acreditar que não haja dinheiro suficiente nos grandes cofres de oportunidade desse país. Então viemos para descontar esse cheque, um cheque que nos dará à vista as riquezas da liberdade e a segurança da justiça.

Vemos também para este lugar sagrado para lembrar à América da clara urgência do agora. Não é hora de se dar ao luxo de procrastinar ou de tomar o remédio tranquilizante do gradualismo. Agora é tempo de tornar reais as promessas da democracia.

Agora é hora de sair do vale escuro e desolado da segregação para o caminho iluminado da justiça racial. Agora é hora [aplausos] de retirar a nossa nação das areias movediças da injustiça racial para a sólida rocha da fraternidade. Agora é hora de transformar a justiça em realidade para todos os filhos de Deus.

Seria fatal para a nação não levar a sério a urgência desse momento. Esse verão sufocante da insatisfação legítima do negro não passará até que chegue o revigorante outono da liberdade e igualdade. Mil novecentos e sessenta e três não é um fim, mas um começo. E aqueles que creem que o negro só precisava desabafar e que agora ficará sossegado, acordarão sobressaltados se o país voltar ao ritmo normal.

Não haverá nem descanso nem tranquilidade na América até o negro adquirir seus direitos como cidadão. Os turbilhões da revolta continuarão a sacudir os alicerces do nosso país até que o resplandecente dia da justiça desponte.

Há algo, porém, que devo dizer a meu povo, que se encontra no caloroso limiar que conduz ao palácio da justiça: no processo de ganhar o nosso legítimo lugar não devemos ser culpados de atos errados. Não tentemos satisfazer a sede de liberdade bebendo da taça da amargura e do ódio. Devemos sempre conduzir nossa luta no nível elevado da dignidade e disciplina.

Não devemos deixar que o nosso protesto criativo se degenera na violência física. Repetidas vezes, teremos que nos erguer às alturas majestosas para encontrar a força física com a força da alma.

Esta nova militância maravilhosa que engolfou a comunidade negra não nos deve levar a desconfiar de todas as pessoas brancas, pois muitos dos irmãos brancos, como se vê pela presença deles aqui, hoje, estão conscientes de que seus destinos estão ligados ao nosso destino.

E estão conscientes de que sua liberdade está intrinsecamente ligada à nossa liberdade. Não podemos caminhar sozinhos. À medida que caminhamos, devemos assumir o compromisso de marcharmos em frente. Não podemos retroceder.

Há quem pergunte aos defensores dos direitos civis: "Quando é que ficarão satisfeitos?" Não estaremos satisfeitos enquanto o negro for vítima dos indescritíveis horrores da brutalidade policial. Jamais poderemos estar satisfeitos enquanto os nossos corpos, cansados com as fadigas da viagem, não conseguirem ter acesso aos hotéis de beira de estrada e das cidades.

Não poderemos estar satisfeitos enquanto a mobilidade básica do negro for passar de um gueto pequeno para um maior. Não podemos estar satisfeitos enquanto nossas crianças forem destituídas de sua individualidade e privadas de sua dignidade por placas onde se lê "somente para brancos".

Não poderemos estar satisfeitos enquanto um negro no Mississippi não puder votar e um negro em Nova Iorque achar que não há nada pelo qual valha a pena votar. Não, não, não estamos satisfeitos e só estaremos satisfeitos quando "a justiça correr como a água e a retidão como uma poderosa corrente".

Eu sei muito bem que alguns de vocês chegaram aqui após muitas dificuldades e tribulações. Alguns de vocês acabaram de sair de pequenas celas de prisão. Alguns de vocês vieram de áreas onde a sua procura de liberdade lhes deixou marcas provocadas pelas tempestades de perseguição e pelos ventos da brutalidade policial.

Vocês são veteranos do sofrimento criativo. Continuem a trabalhar com a fé de que um sofrimento injusto é redentor. Voltem para o Mississippi, voltem para o Alabama, voltem para a Carolina do Sul, voltem para a Geórgia, voltem para Luisiana, voltem para as favelas e guetos das nossas modernas cidades, sabendo que, de alguma forma, essa situação pode e será alterada. Não nos embrenhemos no vale do desespero.

Digo-lhes hoje, meus amigos, que, apesar das dificuldades e frustrações do momento, eu ainda tenho um sonho. É um sonho profundamente enraizado no sonho americano.

Eu tenho um sonho que um dia essa nação levantar-se-á e viverá o verdadeiro significado da sua crença: "Consideramos essas verdades como auto-evidentes que todos os homens são criados iguais."

Eu tenho um sonho que um dia, nas montanhas rubras da Geórgia, os filhos dos descendentes de escravos e os filhos dos descendentes de donos de escravos poderão sentar-se juntos à mesa da fraternidade.

Eu tenho um sonho que um dia mesmo o estado do Mississippi, um estado desértico sufocado pelo calor da injustiça, e sufocado pelo calor da opressão, será transformado num oásis de liberdade e justiça.

Eu tenho um sonho que meus quatro pequenos filhos um dia viverão em uma nação onde não serão julgados pela cor da pele, mas pelo conteúdo do seu caráter. Eu tenho um sonho hoje.

Eu tenho um sonho que um dia o estado do Alabama, com seus racistas cruéis, cujo governador cospe palavras de "interposição" e "anulação", um dia bem lá no Alabama meninos negros e meninas negras possam dar-se as mãos com meninos brancos e meninas brancas, como irmãs e irmãos. Eu tenho um sonho hoje.

Eu tenho um sonho que um dia "todos os vales serão elevados, todas as montanhas e encostas serão niveladas; os lugares mais acidentados se tornarão planícies e os lugares tortuosos se tornarão retos e a glória do Senhor será revelada e todos os seres a verão conjuntamente".

Essa é a nossa esperança. Essa é a fé com a qual eu regresso ao Sul. Com essa fé nós poderemos esculpir na montanha do desespero uma pedra de esperança. Com essa fé poderemos transformar as dissonantes discórdias do nosso país em uma linda sinfonia de fraternidade.

Com essa fé poderemos trabalhar juntos, rezar juntos, lutar juntos, ser presos juntos, defender a liberdade juntos, sabendo que um dia haveremos de ser livres. Esse será o dia, esse será o dia quando todos os filhos de Deus poderão cantar com um novo significado:

Meu país é teu, doce terra da liberdade, de ti eu canto.

Terra onde morreram meus pais, terra do orgulho dos peregrinos, que de cada lado das montanhas ressoe a liberdade!

E se a América quiser ser uma grande nação, isso tem que se tornar realidade.

E que a liberdade ressoe então do topo das montanhas mais prodigiosas de Nova Hampshire.

Que a liberdade ressoe das poderosas montanhas de Nova Iorque.

Que a liberdade ressoe das elevadas montanhas Allegheny da Pensilvânia.

Que a liberdade ressoe dos cumes cobertos de neve das montanhas Rochosas do Colorado.

Que a liberdade ressoe dos picos curvos da Califórnia.

Mas não só isso; que a liberdade ressoe da montanha Stone da Geórgia.

Que a liberdade ressoe da montanha Lookout do Tennessee.

Que a liberdade ressoe de cada montanha e de cada pequena elevação do Mississippi. Que de cada encosta a liberdade ressoe.

E quando isso acontecer, quando permitirmos que a liberdade ressoe, quando a deixarmos ressoar de cada vila e cada lugar, de cada estado e cada cidade, seremos capazes de fazer chegar mais rápido o dia em que todos os filhos de Deus, negros e brancos, judeus e gentios, protestantes e católicos, poderão dar-se as mãos e cantar as palavras da antiga canção espiritual negra:

Finalmente livres! Finalmente livres!

Graças a Deus Todo Poderoso, somos livres, finalmente.

(NSC - NOTÍCIAS DE SANTA CATARINA, 2013).

A tarefa sete, relacionada à interpretação do discurso de King, foi apresentada no dia primeiro de novembro de 2019 para as duas turmas da EJA VI. Os discursos proferidos no púlpito promoveram uma atmosfera de cerimônia na oficina, porque os estudantes se dirigiram ao púlpito e eles tiveram uma postura mais formal com cumprimento, apresentação dos respectivos nomes e ao final agradeciam a atenção da plateia e os presentes responderam com palmas a cada exposição.

Essa tarefa encerrou as atividades desse Caderno. Informei ao grupo que a próxima oficina ocorreria no dia oito de novembro, nos dois primeiros horários da tarde, com as duas turmas juntas. Além disso, entreguei o Caderno *Cabelo*, disposto na seção Atividades do Caderno *Cabelo*, página, recomendando que trouxessem para a oficina nessa data. Entretanto, na semana do dia oito, houve dois dias com horários vagos na turma que foram aproveitados por mim.

### 5.3.2 ACD e o Caderno *Vozes*

A análise dos discursos foi proposta com base nas categorias analíticas (VIEIRA; RESENDE, 2016, p. 113): a Interdiscursividade e Intertextualidade Manifesta, as Cadeias Intertextuais e da Coerência. A Interdiscursividade e Intertextualidade focalizam a produção do texto. As Cadeias Intertextuais abordam a distribuição do texto e a Coerência aborda o consumo do texto.

Nas rodas de conversa, a categorias da Interdiscursividade e Intertextualidade Manifesta foi abordada por meio da análise da produção textual com vista a desenvolver a

compreensão dos discursos presentes no texto, a fim de que o estudante compreendesse o funcionamento do escrito, a partir de elementos como organização, unidade temática, coerência, coesão, intenções, interlocutor(es). A análise relativa às Cadeias Intertextuais foi alcançada à medida que se discutiu, na roda, a compreensão acerca do gênero textual em relação ao contexto de uso social; por exemplo, o propósito do discurso levado ao púlpito na escola; o discurso político de Marielle levado à Câmara de Vereadores do Rio de Janeiro e ao Complexo da Maré, Zona Norte do Rio; o impacto do discurso de Luther King pronunciado nos degraus do Lincoln Memorial, em Washington DC (nos Estados Unidos), no dia 28 de agosto de 1963. Já a dimensão Coerência foi apresentada nas discussões relativas à apropriação e consumo dos discursos dispostos, por exemplo, em plataforma digital como Youtube.

Desenvolveu-se a análise, por exemplo, no discurso feito por Luiz Gama em carta dirigida ao filho, a dimensão Interdiscursiva e Intertextual desse texto. A intertextualidade, segundo Foucault (1992), é a compreensão de que não pode haver um enunciado que de uma maneira ou de outra, não reatualize outros. Na carta, a imagem da água deteriorando a pedra é acessada pelo estudante, pois Gama apropria-se de um conhecimento de mundo sobre este fato para conectar a ideia de uma inadequada relação de amizade entre ricos e pobres. No momento em que apresentei esse texto, na roda de conversa, considerei significativa a avaliação dos estudantes dessa visão paterna, uma vez que histórias familiares e pessoais foram usadas como argumento na defesa do conselho dado por Gama ao filho. A ideologia do grupo se identificou com a ideologia de Gama. E a fala de Joana ilustra essa interdiscursividade. Tem-se, a seguir, o comentário de Joana:

J: professora, eu trabalhava como empregada doméstica em uma casa com meus catorze ano (++) de segunda a sábado : : direto : : e minha patroa dizia (++) empregada minha não istuda, isso é muita osadia (1.8) eu saí daquela casa ‘ porque eu disse pra minha mãe (+) eu quero estudar, (+) e naquela casa minha patroa mi faz de escrava (++) minha mãe me disse :: que eu podia estudar (+) mais arranjasse outra casa pra trabalhar também (+) porque ela não podia me sustentar /.. ./

A narrativa de Joana silenciou a sala. A certeza da incompatibilidade de interesse entre os dois mundos era materializada nas histórias de vida dos sujeitos sociais da EJA. A minha turma era composta por ex-empregada doméstica, cobrador de transporte alternativo, auxiliar de serviços gerais, vendedoras de loja, panfleteiros e desempregados. O desejo de Joana, quando jovem, de estudar contrasta com o interesse da patroa de ter uma empregada que esteja o maior tempo disponível ao seu dispor; de forma que eu precisava conhecer essas histórias da EJA para compreender a legitimidade da opinião de Gama na vida deles.

O estudo do uso do conector “como”, no texto de Gama, também foi outro momento para acionar a ACD. O conector “como”, analisado na categoria de Coesão do tipo realce, é usado para proferir conselhos à esposa e ao filho atrelado à metáfora da água do mar batendo nos rochedos para sugerir quão corrosiva seria a amizade de seu filho com um jovem rico. Neste momento da roda, os estudantes participaram do processo de identificação da metáfora do texto por meio da minha mediação ao discutir o conhecimento de mundo deles em cotejo com a situação proposta no texto. Por exemplo, a pergunta sobre o que acontece com a água do mar batendo constantemente na pedra provocou a compreensão da turma sobre o poder corrosivo da água batendo constantemente nas pedras. Ianca lembrou o provérbio popular e disse: “Tipo assim, professora, água mole em pedra dura tanto bate até que fura”. Em seguida perguntei como a ideia de corrosão se encaixaria na comparação proposta por Gama? Então eles entenderam que o discurso do pai cogitava os perigos da amizade do filho com uma pessoa rica. E Joana arrematou: “E eu nunca teria amizade com aquela patroa, ela ia me destruí igua a água bateno nas pedra” . E todos concordaram.

No discurso de Sojourner, os aspectos analisados foram tematização, nominalização, transitividade e a argumentação sustentada em comparações. Em roda de conversa, propus a análise do sentido do emprego da palavra “crianças” associado ao nome “algazarra” na abertura do texto. A turma percebeu que, no primeiro parágrafo do discurso, a imagem dos homens falando ao mesmo tempo se associou ao comportamento de crianças fazendo algazarra. Além disso, outra problematização lançada à turma foi o fato de uma voz feminina se posicionar em primeira pessoa para exprimir sua opinião em uma estrutura oracional considerada por Fairclough (2016, p. 233) de ação dirigida. Segundo o autor, uma ação dirigida envolve um agente, uma ação e um objeto, na forma “Eu acho que...”, neste discurso. Nesse contexto de ação dirigida, o agente é o “eu”, reconhecido na voz feminina; a ação é identificada na forma verbal “acho”, demonstrando a percepção da situação; e o objeto é o sujeito masculino a quem a autora do discurso se dirige. Esse processo se concretiza em orações transitivas. A oração “Olhem para meus braços”, produzida por Soujourner, revela o processo mental perceptivo (‘ouvir’, ‘notar’, ‘olhar’) concretizada como oração transitiva e nesse verbo também se denuncia a invisibilidade da mulher negra. No pensamento adiante do seu tempo, Sojourner Truth declara que se impõe à mulher negra a experiência de “burro de carga da patroa e do marido” (AKOTIRENE, 2019).

A problematização que lancei, em roda de conversa, apontou para o impacto de uma voz negra no século XIX, nos Estados Unidos, iniciar seu discurso dizendo o que sente a um público masculino e branco. E Joana respondeu: “É porque ela era das minhas, ela não levou

disafora pra casa, eu também não levu.” Além disso, Ormesinda se sentiu tocada por uma condição de se sentir sozinha, tendo que enfrentar o outro que para ela era o segurança de qualquer agência bancária a que se dirigia. Ela disse: “Professora Mari, eu fico nevorsa quando tenho que ir pro banco, eu já imaginu. Toda vez os segurança são grosseiro, porque eu não posso passar por aquela porta eletrônica, por causa da minha perna, eu tenho uns metais aqui dentro. E eu falu, professora, porque eu tenho direito, mas sempre eles vêm com desconfiança, como se eu fosse ladrona. E eu mostro meu papel do laudu e eles vão sempre pro gerenti.” E Joana arremata: “É purque você não é preta, mais é pobre, nois somo iguais nisso.” As avaliações dos discursos do público feminino na turma foram sempre significativas, porque as mulheres fizeram o movimento crítico de validar esses discursos com as experiências pessoais. A orientação dada a Ormesinda para que procurasse à justiça veio de Joana que declarou: “Da próxima vez você faz queixa du banco na justiça”.

Questionei, também, à turma sobre qual a outra expressão usada pela autora para se dirigir a esse público. O grupo reconhece um operador ideológico: a *Unificação*. O termo “homem branco” é tomado como um padrão de um comportamento antagonista à mulher negra. Neste caso, o discurso de Sojourner expõe as muitas vozes negras que reconheceram na expressão “homem branco” o papel de opositor, por isso lancei a questão na roda: Uma mulher negra, no contexto do século XIX, poderia se dirigir ao homem branco acreditando que eles defendiam os mesmos interesses? Ainda influenciados pela história de Luiz Gama, percebi que os estudantes consideraram os homens brancos como senhores de um regime escravagista e os negros como escravizados.

Na oração: “Eu pari treze filhos ...”, tem-se uma ação dirigida (FAIRCLOUGH, 2016, p. 233) em que um agente age em direção a um objetivo. Ela geralmente se concretiza – ou se manifesta na superfície do texto. Nessa oração, revela-se a força e autonomia de uma mulher em assumir sozinha seus filhos. Já na oração “O homem branco vai entrar na linha rapidinho”, a ação é não-dirigida, em que há um agente em ação, mas nenhum objeto (explícito), e geralmente ela se concretiza como uma oração intransitiva (sujeito-verbo). Nessa oração, percebe-se um agir à revelia do sujeito da oração, o homem branco. A partir daí, proponho a análise da ação de Sojourner, dirigindo a seguinte pergunta: Nesta oração o homem tomará a decisão de entrar na linha? Os estudantes discutem a coragem da autora, o poder de convencimento e assim percebem que estes homens serão transformados pelo discurso de Truth. E Elisângela declara: “Professora, os homens não tinham argumentos para combater ela.” Creio que a coragem de Sojourner Truth e a força dos seus argumentos deixaram uma forte impressão na turma sobre o poder do discurso.

Os modos como os elementos da oração são posicionados no discurso *Eu não sou uma mulher?* Revelam a força desse discurso; e, de acordo com a sua proeminência informacional, é outro elemento significativo à ACD (FAIRCLOUGH, 2016, p. 230). O posicionamento de processos de ação fica claro quando a autora usa o “eu” como agente e tema da informação. Este aspecto é importante para perceber a vida e as lutas empreendidas por Sojourner. O “eu” é tema para informar que tem os braços fortes, que solta poças d’água sem ajuda masculina. Percebi que a voz feminina identificada no discurso de Truth afetou o público feminino na sala e ainda espantou os homens pela veemência das suas colocações. Nesta oficina, lembro-me da expressão “bati de frente” produzida pelo estudante Edney para destacar o discurso, segundo ele, ofensivo de Truth.

O uso do conector discursivo “como” é também um recurso argumentativo explorado pela autora para associar a figura histórica de Jesus com a importância da mulher em trazê-lo ao mundo. Neste trecho, ela afirma: “Se a primeira mulher que Deus fez foi forte o bastante para virar o mundo de cabeça para baixo por sua própria conta, todas estas mulheres juntas aqui devem ser capazes de consertá-lo, colocando-o do jeito certo novamente”. Discuto com a turma: A autora coloca a figura feminina em um papel importante? Inclusive este também foi um embate de alguns estudantes da turma que consideraram o discurso da norte-americana ofensivo aos homens.

O discurso de Marielle Franco foi avaliado com base nas categorias analíticas da análise do discurso (VIEIRA; RESENDE, 2016). A minha escolha por essa análise no texto de Marielle deveu-se ao fato recente do crime cometido contra a vida da vereadora, em dezoito de março de 2018, e o desenrolar do processo judicial ainda em vigência. Portanto acreditei ser um caso ainda presente na memória dos jovens adultos da turma do EJA VI de modo que o conhecimento prévio da turma seria mais facilmente acionado para tal análise.

Em roda de conversa, as três dimensões da análise do discurso de Marielle estavam, inevitavelmente, superpostas (FAIRCLOUGH, 2016, p. 294); posto que, no momento da análise de aspectos da produção, distribuição e circulação do texto, estes aspectos surgiram imbricados na discussão. Quanto aos aspectos observados na análise discursiva, envolvendo as três dimensões, a produção do texto envolve a interdiscursividade e intertextualidade manifesta; a distribuição do texto está relacionada a cadeias intertextuais; o consumo do texto voltado à coerência. Essas três dimensões, Fairclough (2016) estão voltadas a “condições da prática discursiva” com a finalidade de apresentar aspectos sociais e institucionais que envolvem produção e consumo de textos. Optei por um processo de análise do texto nas rodas de conversa para depois encaminhar tarefas escritas dispostas no caderno *Vozes*.

A exibição do vídeo “Marielle conta sua história” (DCM, 2018) iniciou a apresentação do papel social de Marielle para sua comunidade e para o Rio de Janeiro. A Interdiscursividade e Intertextualidade são aspectos da ACD que explorei ao apresentar as lutas sociais da vereadora. Em roda de conversa, a interdiscursividade foi vista na correlação das reivindicações apresentadas em depoimento de membros das comunidades das favelas cariocas, nesse vídeo, com a pauta política defendida nos discursos de Marielle. A *categoria analítica do discurso* (FAIRCLOUGH, 2016) foi acionada ao se avaliar a *Representação de Atores Sociais* na comunidade Favela da Maré, atingidos pela discussão, proposta pela vereadora, no que diz respeito ao gênero, à raça e à negritude.

Nessa discussão, os modos pelos quais os atores foram representados no discurso da vereadora não estão rigorosamente relacionados a formas linguísticas, mas sim a escolhas sócio-semânticas; por exemplo o termo “insegurança” aponta a precariedade na vida dos moradores dessa comunidade. Nessa análise, discutimos tanto o perfil dos atores sociais que desejavam o silenciamento de Marielle quanto daqueles que lamentaram a sua perda. Conforme o autor, as relações intertextuais constantemente mutáveis no discurso são centrais para a compreensão dos processos de constituição do sujeito, dessa forma percebo que a vereadora foi antes de tudo uma moradora da comunidade e ao assumir o cargo público ela desloca a voz da sua comunidade para habitar no seu discurso na Câmara de Vereadores do Rio de Janeiro.

Após o estudo do discurso de Marielle, percebi que as discussões, em rodas de conversa, se tornaram mais robustas, pois os estudantes levantaram questões no discurso seguinte que acionavam categorias (FAIRCLOUGH, 2016) de análise discursiva; já o discurso de Barack Obama foi estudado a partir da perspectiva dos agradecimentos pela conquista da primeira eleição desse presidente. Na roda de conversa, duas considerações foram enfatizadas pela turma. A primeira consideração estava relacionada à importância do fato para a luta antirracista. A análise de discursos foi acessada pelos estudantes que consideraram conquistas históricas aliadas à luta por direitos sociais disposta nos discursos de Luiz Gama, Sojourner Truth e Marielle Franco. A segunda consideração foi relativa à conquista coletiva, pois alguns estudantes consideraram que o desejo de uma eleição do primeiro presidente negro nos Estados Unidos da América foi compartilhado por homens e mulheres negras em vários países. Alguns trouxeram memórias de coberturas jornalísticas na televisão em 2008 sobre esse fato.

Destaco também que o discurso de Marielle Franco foi fortemente acolhido pela turma. Compreendo, nesse sentido, que a coerência não é uma propriedade dos textos, mas

uma propriedade que os intérpretes impõem aos textos, e diferentes intérpretes (incluindo o(a) produtor(a) do texto) possivelmente geram diferentes leituras coerentes do mesmo texto. Por outro aspecto, a coerência não deve ser entendida em um sentido absoluto, lógico, porque um texto coerente está ligado aos propósitos presentes no que concerne aos intérpretes.

Na tarefa disposta no Caderno *Vozes* as categorias da Intertextualidade e Interdiscursividade foram exploradas na produção do discurso com base no discurso de Obama na tarefa cinco, nela os estudantes são convidados a fazer agradecimentos às pessoas que os ajudaram até o momento em que ingressam na EJA VI. Optei por aproximar os agradecimentos do presidente eleito com os agradecimentos dos estudantes pelas conquistas até esse momento das suas vidas. O propósito foi estabelecer um diálogo entre conquistas políticas e pessoais. Na categoria da interdiscursividade, percebi uma disposição dos agradecimentos por grau de aproximação na esfera da convivência com o outro tanto do presidente quanto do estudante. Nos dois agradecimentos, partia-se da gratidão pelo apoio de familiares até colegas de trabalho. Segundo Fairclough (2016, p. 139), os enunciados são reatualizações de enunciados de outros. Logo, os discursos dos estudantes naturalmente estariam atravessados pelos discursos desse Caderno.

O discurso *Eu tenho um sonho* de Martin Luther King foi apresentado em leitura compartilhada na roda de conversa. Inicialmente planejei a apresentação em vídeo (POLITO, 2013), mas, ao chegarmos à sala treze, verifiquei que a caixa de som estava quebrada e mesmo exibindo o vídeo com a legenda, a sala treze não poderia ser usada, pois o professor de Educação Física estava utilizando o pátio em frente à sala para ministrar suas aulas. À tarde o sol é muito forte, a escola não possui quadra de esporte. Uma área de chão de barro, nos fundos do prédio da escola, é usada como campo de futebol pelos professores e estudantes no turno matutino, contudo à tarde é impraticável em função do calor e poeira no local. Então eu e os estudantes nos dirigimos para sala da turma VI A.

O longo discurso lido provocou, inicialmente, inquietação na turma, pois, no corredor em frente à sala, havia muito barulho, porque duas turmas estavam em horário vago. Os momentos, na escola, em que estudantes conversam nos corredores em função de aula vaga têm se tornado rotina. Esse fato ainda não foi gerenciado pela gestão escolar, embora, nós, professores, informemos à direção sobre a dificuldade de trabalhar na sala em função do barulho. Como sugeri que todos fizessem na roda a leitura do discurso, o barulho não permitiu o êxito nessa ação. O fato é que a oralização do texto foi prejudicada pelo barulho.

A estudante Meriane sugeriu o fechamento das janelas e porta para garantir a atenção da turma. Toda essa situação exigiu de mim um tempo de escuta às sugestões dos estudantes

para a realização das atividades. Eles ponderaram sobre o calor provocado com o fechamento das janelas e porta; então Adiel foi pedir ao porteiro da escola a ligação dos dois ventiladores da sala, pois o controle dos equipamentos fica no painel disposto na portaria da escola. Depois Ianca sugeriu que a leitura do discurso fosse feita pelos colegas que tinham um timbre mais alto e por fim Irana, Iranildes, Meiriane e Ianca fizeram a leitura do discurso.

O compartilhamento de ações com a turma para o sucesso da oficina foi um ótimo momento. Em primeiro lugar porque senti que todos desejavam participar da oficina. Em segundo lugar experimentei mais uma vez o diálogo com eles para o gerenciamento de situações adversas ao cumprimento da proposta da oficina. Entendi com esse fato que outros objetos de aprendizagem foram acionados na oficina como diálogo, cooperação e gerenciamento de problemas. Ao finalizarmos o texto, o horário da oficina já tinha sido cumprido. Então eu propus que fizéssemos a discussão na oficina seguinte.

A experiência, citada anteriormente, com a turma A me permitiu previamente acionar alguns mecanismos para a resolução de problemas na oficina com a turma B. Neste dia, tinham apenas cinco estudantes na sala; então usei meu celular e uma caixa de som portátil para acompanhar com a turma o discurso no vídeo “Eu tenho um sonho” (POLITO, 2013). Embora o barulho do corredor se mantivesse, os ventiladores ligados com a sala fechada trouxeram um conforto maior ao ambiente e os estudantes puderam se concentrar. Nesta turma houve tempo para a discussão das questões propostas na tarefa cinco. Em roda de conversa, a turma avaliou que o discurso de Luther King deveria ser apresentado aos moradores da cidade, pois segundo Caroline: “em nossa cidade também existe muito preconceito”. A repetição da expressão: “Eu tenho um sonho” foi associada ao sentido de ênfase na esperança do autor e Pedro declarou: “ele tinha esperança de viver um mundo melhor”. Quando perguntei aos estudantes se o sonho do autor era compartilhado por eles, a resposta foi “sim” e a declaração de Stephanie provocou aplausos do grupo. Ela disse: “desejo um mundo como ele em que todos tenham os mesmos direitos, sem racismo”.

Na última oficina do Caderno *Vozes*, as duas turmas estavam juntas. E houve um clima de cooperação e alegria entre os participantes. Os discursos foram apresentados no púlpito e foram bastante aplaudidos. Os estudantes foram convidados a falar nesse espaço, mas nem todos quiseram apresentar. Diante da resistência daqueles que não se sentiram à vontade para falar em público, propus que escolhessem um colega para ir junto com eles ao púlpito, a fim de não se sentirem sozinhos neste lugar. Ludmila, Maria Eduarda e Míriam (turma B) fizeram seus discursos acompanhados da colega Laura (turma B). Os únicos da turma B que se dispuseram a ir sozinhos foram Laura e Dansley. Na turma A, Iranildes, Helen, Irana,

Ormesinda se dirigiram sozinhas ao púlpito e Joana se dispôs a ir com Iranildes. Eu me senti como uma anfitriã que oferecia uma festa aos convidados. Cada estudante era um convidado a desfrutar de uma autoridade promovida por uma voz disposta em um "lugar de privilégio" (MACHADO, 2016).

As duas turmas juntas nessa última oficina do Caderno *Vozes* resultou, efetivamente, em uma turma EJA VI, vespertino, do Colégio Alberto Silva. A minha reflexão sobre essa oficina foi produzida em função da compreensão de que eles e eu amadurecemos para aquele momento. Esta condução do percurso não foi, totalmente, planejada por mim. Ela aconteceu como fruto de um relacionamento construído a base do diálogo e respeito. Aprendi a escutá-los e eles aprenderam a escutar uns aos outros. Entendo também que, além de uma atuação pedagógica exitosa, houve um amadurecimento espiritual em mim. No Evangelho de João, capítulo 4, versículo 24, está escrito: "Deus é Espírito e importa que seus adoradores o adorem em espírito e verdade" (BÍBLIA, 2008, p. 1392). Nesse trecho do Novo Testamento, o discípulo João relata um dos temas da conversa entre Jesus e uma mulher da região de Samaria. O diálogo de Jesus com essa mulher é o mais longo que Ele empreendeu com uma pessoa durante sua vida na Terra. No trecho que destaco, Jesus alude a essa Presença espiritual em nossas vidas. O ensino revela a Natureza de Deus.

Mediante minha confissão de fé, creio na comunhão do Espírito entre nós nessa última oficina do Caderno. O diálogo empreendido materializou essa presença em nós. Não creio na aleatoriedade do fato nem credito apenas a mim ou aos estudantes o sucesso dessa oficina.

O fato de Maysa, turma B, estar sentada ao lado de Joana, turma A, não foi apenas fruto de uma estratégia pedagógica da coordenação escolar. Percebi que a presença de duas estudantes negras de turmas, inicialmente distintas, também trazia o sentido de união arrolado pelo pastor Martin Luther King. A tarefa trazia em si uma solenidade para homenagear um autor após o estudo de uma coletânea. Os estudantes estavam reunidos para homenagear um autor cuja importância histórica e social era reconhecida por eles como a voz insurgente, pleiteando a conquista de igualdade de direitos civis. E esse autor poderia ser Marielle, Obama, King. Todos defenderam a liberdade como um bem precioso.

O ISD, um dos fundamentos teóricos no meu trabalho, demonstra que as práticas languageiras situadas (ou os textos-discursos) são: "instrumentos de desenvolvimento humano" (BRONCKART, 2006, p. 10). A EJA estava demonstrando o domínio do gênero discurso. Esse saber foi acessado pelos estudantes-autores do discurso da tarefa sete do Caderno. Assim como agiam com autoridade ao realizar textos-discursos reveladores da identidade de cada um deles.

Selecionei dois discursos para transcrição, porque eles representam dois dos três autores homenageados pela turma. Dentre os cinco autores da coletânea, Sojourner Truth e Barack Obama não foram escolhidos para homenagem. Não percebo esse fato como sinônimo da irrelevância dos discursos desses autores para turma EJA. Compreendi que as escolhas decorreram do fato de que os discursos afetaram essas pessoas. E posso cogitar que, pedagogicamente, os estudantes construíram paráfrases dos discursos de Truth e Obama nas tarefas três e cinco. Na tarefa três, o discurso “E não sou...” partia de uma expressão usada no discurso de Truth para uma experiência de identidade pessoal. E, na tarefa cinco, os estudantes também foram acionados a fazer um agradecimento a pessoas que contribuíram para conquistas deles até aquele momento de vida com base no discurso de Obama. Então, esses autores já orientaram a escrita de um texto modelado por seus discursos.

O estudante Dansley apresentou o discurso de agradecimento elaborado para a tarefa cinco com alterações. Nesse discurso “Eu não sou uma pessoa má”, percebi o interdiscurso com a questão de respeito ao direito da mulher negra, associando o fato de que não era preciso discutir os erros, mas projetar os acertos como ele fez. E concluiu dizendo que “os erros não o definiriam”. Segue, abaixo, a transcrição dos dois discursos selecionados.

Homenagem a Luiz Gama feita pela estudante Helen:

H: boa tarde ‘ meu nome é Helen (+) Luiz Gama foi o pai da pobreza (+) o coração generoso (+) o homem corajoso que em meio a pobreza nunca desistiu de lutar’ ele pegou todas as dificuldades que ele passou na vida e isso deu força para que ele lutasse para libertação dos escravizados (+) homem corajoso que nunca desistiu de lutar para ver os escravizados libertos (+) nunca desistiu dos seus sonhos ,

O discurso de Helen foi apresentado de forma breve, no entanto percebi que esta estudante superou a extrema timidez em falar ao público e também o medo em expor um registro de língua não considerado de prestígio. Nas primeiras oficinas, ela me questionava: “o que vou falar, professora, eu falo errado.” Sempre lhe assegurava que tínhamos um patrimônio histórico e cultural na língua, manifestado nas diversas formas que usamos essa língua. Portanto ouvi-la seria enriquecer nossos estudos com a visão de mundo que só ela poderia manifestar. A garantia do respeito à fala do outro nas oficinas ofereceu segurança para Helen ir ao púlpito.

Percebo, no seu discurso, o cumprimento das etapas da exposição com base no quadro fornecido aos estudantes no início da intervenção. No uso da expressão de cumprimento “boa tarde” assim como ao dizer seu nome, se dirigindo à plateia da turma B. Helen nos apresentou Luiz Gama sob a perspectiva dos humildes ao declarar “pai da pobreza e coração generoso.” Portanto Luiz Gama foi um sujeito social que se importou com os desassistidos socialmente.

A estudante entendeu que essa alteridade de Gama decorreu das experiências pessoais vistas como “dificuldades”. E por fim Gama é um homem de coragem que foi movido pela esperança que a estudante declara como “sonho”. Um dos propósitos desse trabalho era possibilitar que o participante da pesquisa viesse a ser afetado por discursos e Helen reconhece no discurso da vida de Gama um papel de relevância social, pois o abolicionista foi capaz de transformar a vida do outro.

#### Homenagem a Martin Luther King pela estudante Meriane:

M: boa tarde (+) o discurso que eu vou fazer é uma homenagem a Martin Luther King (+) conheci a história dele através desse estudo de discurso e o que eu pude perceber é que a luta ainda é muito grande (++) sempre foi para valer o direito ‘ o direito igual para todos independente da sua cor (+) da sua etnia (+) independente da crença ‘ como diz (++) o direito de você ser ou fazer o que quer ‘ a luta ainda é muito grande (+) o : : direito não é igual para TODOS ‘ e ele começou essa luta principalmente por fazer valer o direito dos negros ser igual a qualquer outro (++) outro : : cidadão ali do seu país ‘ e e e me chamou a atenção a história DELE (+) porque e e ele teve coragem de botar a cara dele (+) dar a cara a tapa e dizer que existia um preconceito : : existia uma falta de valer-se o direito de todo cidadão (+) e lutou por isso: : e se hoje conquistamos alguns direitos é graças TAMBÉM a e e ele (+) que teve coragem e foi lá e lutou e perseverou pra que valesse o direito para todos (+) e eu fico muito feliz de conhecer essa pessoa ícone da história do mundo e quero que nem ele (+) sempre fazer valer aquilo que eu acredito que é o meu direito :: que é o direito do outro’ se eu estou no meu direito (+) se eu conheço o meu direito vou lutar e sempre fazer valer (+) vou conquistar (+) porque sem luta não há conquista (++) sem PERSEVERANÇA não há conquista (+) vou perseverar até o fim (+) não importa se sou mulher (+) a idade que tenho (+) a cor (+) não importa a minha crença (+) não importa :: o que eu quiser CONQUISTAR (+) eu vou conquistar (+) sabendo que eu tenho direito de conquistar ,

Meriane apresentou um discurso que celebrou as lutas de Martin Luther King pelos direitos civis dos negros norte-americanos. E, junto ao entendimento da “perseverança” do líder negro, ela associou seu apreço pela causa da garantia de direitos civis como uma grande causa pessoal que afirmou lhe inspirar a não desistir. A estudante sempre se dispôs nas oficinas a falar em público. Ela demonstrava não apenas segurança na ação como dizia estar encantada com a vida e a “história de vida” dos autores da coletânea do Caderno. Em muitos momentos no projeto, ela cruzava informações retiradas do texto disposto no Caderno com relatos pessoais. Sua interpretação sobre o racismo ficou marcada com a narrativa em roda de conversa sobre o episódio “nariz que o boi amassou”. A estudante contou:

M: professora ‘ eu vivi uma cena de racismo na minha própria família (+) lembro que eu era pequena e meus tios me chamavam de : : nariz que o burro AMASSOU (+) aí eu ficava com aquilo na cabeça e e e me achava feia : : lembro que eu pegava prendedor de roupa e colocava no nariz pra ele ficar fino ,

O entendimento da cena de racismo vivida foi acionado pela atuação do ativista Martin Luther King. Lembro que nas primeiras oficinas as cenas de racismo eram contadas nas quais a vítima era sempre o esposo e ela se via à parte dessa situação.

### 5.3.3 O fio do discurso no Caderno *Vozes*

Para Fairclough (2016), os grupos ou classes são instituições sociais articuladas para formação social de um discurso. Propus, através do Caderno, que essa formação social acontecesse também na escola, através das oficinas de língua. Fundamentada nessa perspectiva teórica, construí o Caderno *Vozes* com a coletânea de cinco discursos de sujeitos que na história encamparam lutas pela defesa de Direitos Humanos.

De modo particular, considero assim que as políticas públicas de reparação estabelecidas para a população negra no Brasil de 2003 a 2008 são instrumentos para uma ação pedagógica obrigatória à prática dialógica. Essa política impulsionou as oficinas, discutimos personagens como Marielle que obteve visibilidade não por um mérito apenas pessoal, mas por uma luta coletiva impulsionada por políticas de um governo democrático que se firmou no país entre 2003 a 2016.

O diálogo é o princípio básico, fundamentado em Bakhtin, para a constituição do meu trabalho nas oficinas. Para Bakhtin (2016), é a partir do dialogismo que se constitui o sujeito dentro da sociedade, sujeito em permanente construção e que só existe na presença de elementos históricos, sociais, que fazem parte de um contexto complexo. O dialogismo bakhtiniano me levou à compreensão de ser impossível conhecer o sujeito da EJA fora do discurso que ele produzia nas oficinas. Por isso, propus a reflexão das políticas públicas antirracistas para o diálogo com meus estudantes no contexto de Simões Filho.

Avaliei que esse grupo social só existia na presença de elementos históricos e sociais, que faziam parte de um contexto complexo, descrito na esfera familiar, escolar (entre professor e estudantes). Logo, o dialogismo (BAKHTIN, 2016, p. 53), me orientou a uma prática dialógica da “minha palavra”, pois era preciso discutir o sentido de racismo para as experiências da turma EJA VI. Os sujeitos da EJA VI tinham experiências próprias de ‘racismo’. Estas experiências, para Bakhtin (2016), constituem a “minha palavra” com uma intenção discursiva determinada.

Ofereci, por exemplo, à turma essa experiência quando fomos ao teatro no dia nove de agosto. Lá a turma tomou conhecimento das experiências de racismo vividas por Luiz Gama. Quando retornaram para casa, em um transporte fretado pela professora-pesquisadora e a

turma, um estudante foi vítima de racismo. Por não ter em mãos o dinheiro da passagem, foi ofendido pelo motorista do transporte que o chamou de “pobre do cabelo duro”. A situação foi remediada, porque um dos colegas pagou a passagem do jovem. A turma ficou temerosa, pois o incidente ocorreu na BR 324, à noite, e o motorista ameaçava deixar os passageiros na autoestrada caso a passagem de um estudante não fosse paga. Na oficina seguinte ao fato, a turma relatou o episódio e levantei algumas questões para analisa-lo. As questões levantadas provocaram muitas respostas críticas que depois se consolidaram em discursos. Seguem os questionamentos: Por que um dos estudantes negros não tinha o dinheiro para pagar o transporte? Por que toda a turma foi ameaçada pelo motorista a ficar no meio do caminho, caso essa passagem não fosse paga? Por que o motorista se instituiu de um poder sobre os treze estudantes jovens adultos transportados? Por que o motorista não buscou o diálogo?

Segundo Bakhtin (2016), qualquer palavra existe para o falante em três aspectos: como palavra da língua neutra e não pertencente a ninguém, como palavra do outro, cheia de eco de outros enunciados e a minha palavra que eu opero para estabelecer meus propósitos; por isso a palavra *reparação* foi alvo de reflexão nas oficinas para que a turma se apropriasse dela e atuasse com ela no seu discurso no Caderno *Vozes*. As respostas aos meus questionamentos lançados à turma não eram para responder ao motorista. As questões apontavam para o esclarecimento da necessidade de políticas públicas para a população negra. Essa população precisa ser preparada para saber agir diante de episódios como o do retorno para casa.

#### 5.4 O CABELO QUE BALANÇA A CENA

O Caderno *Cabelo* estabeleceu uma nova fase de discussões sobre o racismo nas oficinas, pois refletimos sobre conceitos e valores atribuídos à estética do cabelo étnico. O Caderno *Cabelo* foi organizado em duas partes. A primeira envolveu atividades de pesquisa e seleção de informações; uma vez que os estudantes levantaram informações sobre profissionais de diversas áreas que denunciam esse racismo institucionalizado no mundo do trabalho. A segunda parte do Caderno apresentou tarefas para que a turma produzisse discursos em defesa do respeito à estética negra nos diversos campos de atuação profissional. Neste caderno o conceito de estética negra (GOMES, 2017, p. 109) foi apresentado na Atividade I.

Com base na pesquisa sobre um profissional afrodescendente, cada estudante produziu duas atividades nas duas partes em que o material foi organizado. A

primeira Atividade, chamada *Leitura Negra*, destinou-se a fazer uma escolha de um profissional que fosse um modelo de militância para o estudante. A segunda Atividade, chamada Escrita Negra, foi uma produção de um discurso por parte do estudante, cujo tema foi *Meu cabelo afro está no meu emprego*, inspirado no profissional escolhido.

No Caderno *Cabelo*, a ação de um sujeito afinado às lutas por uma pauta antirracismo assinalou discussões fundamentadas no Movimento Negro, uma vez que entendi o Movimento Negro Educador (GOMES, 2017, p. 13) como ator movimentando saberes, construídos nas lutas emancipatórias. Os estudantes escolheram profissionais gerados por um Movimento Negro Educador que historicamente levantou o debate sobre o racismo para o espaço público a ponto de provocar tensões políticas e reivindicar ações governamentais para combater desigualdades raciais.

Esse movimento social politiza profissionais negros e negras, dando-lhes um discurso emancipatório que não o inferioriza e da leitura desses textos ofereci à turma o contato com experiências de sujeitos profissionais mobilizados pela causa de combate ao racismo. Nesse contexto discursivo, pretendi que o estudante fosse também atravessado por essa voz emancipatória diante dos caminhos profissionais que ele desejava abraçar. Assim me remeti à formação do estudante da EJA também visando à equidade, a fim de formar sujeitos dispostos a reivindicar igualdade de direitos.

A fundamentação para a construção do Caderno surgiu de uma pesquisa para avaliar a forma como os sujeitos da EJA VI A percebiam suas capacidades e quais investimentos fariam para o aprimoramento de suas habilidades. Os estudantes da turma B, no período da pesquisa, não tinham sido integrados ao projeto. A resposta foi apresentada por sete integrantes da turma A, em função da ausência dos outros estudantes nas oficinas de dezesseis e vinte e três de agosto. A expectativa de atuação profissional desses estudantes envolveu carreiras relacionadas à Gastronomia, Artes Cênicas, Música, Estética de cabelos crespos, Direito e Esporte. O tema da atividade foi “Suas competências e suas conquistas”, cujas perguntas foram “para você, quais são seus talentos ou capacidades?”. E “Para você, quais capacidades deseja alcançar?”. Tem-se, a seguir, os textos dos estudantes.

Fig. 13: “Talentos” de Helen.

Parte II

Suas competências e suas conquistas

1) Para você quais são seus talentos ou capacidades?  
meus talentos eu estou aprendendo a cada dia pois eu gosto muito de ajudar o próximo

2) Para você quais são as capacidades que deseja alcançar?  
Boa tarde primeiramente eu quero acabar meus estudos fazer uma faculdade e ajudar minha família

Fonte: Arquivo da professora-pesquisadora, 2019.

Tem-se, a seguir, a transcrição do texto “Talentos” da estudante Helen.

1. Meus talentos eu estou aprendendo a cada dia, pois eu gosto muito de ajudar o próximo.
2. Boa tarde, primeiramente, eu quero acabar meus estudos, fazer uma faculdade e ajudar minha família.

Fig. 14: O “empreendedorismo” de Cleyton.

Parte II Suas competências e suas conquistas

1) Para você, quais são seus talentos ou capacidades?  
R: Tenho talentos para cuidar de cabelos crespos, gosto muito de cuidar deste tipo de cabelo, que muitos não gostam.

2) Para você, quais são as capacidades que deseja alcançar?  
R: Eu desejo ter um salão especializado em cabelos crespos, ou ser dono de uma casa de SHOWS

Fonte: Arquivo da professora-pesquisadora, 2019.

Tem-se, a seguir, a transcrição do texto “Empreendedorismo” do estudante Cleyton.

1. Tenho talentos para cuidar de cabelos crespos, gosto muito de cuidar deste tipo de cabelo que muitos não gostam.

2. *Eu desejo ter um salão especializado em cabelo crespo ou ser dono de uma casa de shows.*

Fig. 15: “Expectativas” de Cleivisson.

Parte II

Suas competências e suas conquistas

1- Para você, quais são seus talentos ou capacidades?  
 R: Como a maioria dos homens jogar bola mais eu gosto muito de artesanato

2- Para você, quais são as capacidades que deseja alcançar?  
 R: A capacidade que desejo alcançar vai além de meus sonhos, por que eu sou do tipo de pessoa que não se contenta, se der pra ir mais longe eu vou.

Fonte: Arquivo da professora-pesquisadora, 2019.

Tem-se, a seguir, a transcrição do texto “Expectativas” do estudante Cleivisson.

1. *Como a maioria dos homens, jogar bola, mas eu gosto muito de artesanato.*
2. *A capacidade que desejo alcançar vai além dos meus sonhos, porque eu sou do tipo de pessoa que não se contenta, se der pra ir mais longe eu vou.*

Fig. 16: Os “sonhos” de Haline.

Parte II

Suas competências e suas conquistas

1º Para você quais são seus talentos ou capacidades?  
 Eu amo cantar, fazer peça teatral, e ministrar a palavra do Senhor.

2º Para você quais são as capacidades que deseja alcançar? o que eu desejo alcançar  
 é ser uma boa cantora gospel e ser uma profissional em falar em público fazendo uma boa peça teatral. eu penso muito alto de crescer tanto espiritualmente como profissionalmente.

Fonte: Arquivo da professora-pesquisadora, 2019.

Tem-se, a seguir, a transcrição do texto “Os sonhos” da estudante Haline.

1. *Eu amo cantar, fazer peça teatral, e ministrar a palavra do Senhor.*
2. *O que eu desejo alcançar é ser uma boa cantora gospel e ser uma profissional em falar em público, fazendo uma boa peça teatral, eu penso muito alto de crescer tanto espiritualmente como profissionalmente.*

Fig.17: “A autonomia” de Débora.

1= Para você, quais são seus talentos ou capacidades?  
 meu talento pelo menos meu marido e as pessoas que come diz que eu cozinho bem e eu acho que moqueca é comigo e a minha capacidade é de superar o mau momento e ver o lado bom da vida

2= Para você, quais são as capacidades que deseja alcançar?  
 Ser profissional e ter meu próprio negócio e ser independente de mim mesma e ajudar a ONG de crianças com câncer

Fonte: Arquivo da professora-pesquisadora, 2019.

Tem-se, a seguir, a transcrição do texto “A autonomia” da estudante Débora.

1. *Meu talento pelo menos meu marido e as pessoas que come diz que eu cozinho bem e eu acho que moqueca é comigo. E a minha capacidade é de superar o mau momento e vê o lado bom da vida.*
2. *Ser profissional e ter meu próprio negócio e ser independente de mim mesma e ajudar a ONG de crianças com câncer.*

Fig.18: O “talento técnico” de Oziel.

1) PARA VOCÊ, QUAIS SÃO SEUS TALENTOS OU CAPACIDADES?  
 R= CONSERTA CELULAR- COMPUTADOR E TODOS ADMIRÃO POR QUE SOU CALMO

2) PARA VOCÊ QUAIS SÃO AS CAPACIDADES QUE DESEJA ALCANÇAR?  
 R= DESEJAR: A SABER JOGAR BOLA, GOSTARIA DE SABER CANÇAR

Fonte: Arquivo da professora-pesquisadora, 2019.

Tem-se, a seguir, a transcrição do texto “Talento técnico do estudante Oziel

1. Consertar celular, computador e todos admiram que sou calmo.
2. Desejaria saber jogar bola, gostaria de saber cantar.

Fig. 19: A “visão social” de Meriane.

data 16.08.2019  
③ ① ④ ④ ⑤ ⑤ ⑥

Colégio Alberto Silva  
Aluna Meriane S. S. da Hora  
Sala  
Professora Marj

Parte II Suas Competências

1º) Para você, quais são seus talentos e capacidades?  
Sou criativa, canto, sou paciente com crianças, para ensinar assim já me falaram e realmente amo lidar com as crianças, também sou bem-humorada.

2º) Para você, quais são as capacidades que deseja alcançar?  
Capacidade tocar violão pois gosto muito do instrumento, quero ter mais conhecimentos na situação social, pois pretendo fazer uma faculdade para isso pois só assim saberei defender os direitos das pessoas e ensiná-las sobre seus direitos e obrigações.

Fonte: Arquivo da professora-pesquisadora, 2019.

Tem-se, a seguir, a transcrição do texto “Visão social” da estudante Meriane.

1. Sou criativa, canto, sou paciente com crianças, para ensinar assim já me falaram e realmente amo lidar com as crianças, também sou bem-humorada.
2. Capacidade de tocar violão, pois gosto muito do instrumento, quero ter mais conhecimento na situação social, pois pretendo fazer uma faculdade para isso, pois só assim saberei defender o direito das pessoas e ensiná-las sobre seus direitos e obrigações.

Os depoimentos dos estudantes, nessa pesquisa, revelaram expectativas de uma formação profissional alicerçada em talentos que já reconheciam em si. Notei que entre os desejos de atuação no mercado profissional e a realidade de trabalho oferecida na cidade de Simões Filho havia um grande descompasso. Com base em conversas com estudantes da EJA, no período das atividades iniciais, soube que o mercado profissional, oferecido a eles, estava voltado ao setor de Serviços como vendedores no comércio local ou como vendedores ambulantes além de contratação temporária no serviço público municipal, caso eles encontrassem alguém para “apadrinhá-los”.

Os jovens adultos aspiravam à formação técnica, acadêmica, não oferecida na cidade. O propósito em cursar áreas como Gastronomia, Direito, Artes Cênicas só poderia, no futuro próximo, acontecer com a saída desses estudantes para outros municípios circunvizinhos como Camaçari e Salvador. Tal situação incorria no problema da ausência de subsídio familiar ou governamental para assistir esse público no tocante ao transporte, alimentação e até hospedagem.

O Caderno *Cabelo* ofereceu atividades com vistas ao diálogo com convidados que tiveram experiências de dificuldades financeiras e materiais, enfrentadas também pelo público da EJA. Esse foi um dos objetivos do Caderno, a promoção de diálogo entre profissionais negras e negras, já estabelecidas no mercado de trabalho, e os estudantes da EJA que aspiram por um espaço profissional escolhido por cada um deles.

EJA, por ser uma modalidade da Educação Básica pautada em princípios de Reparação, Equalização e Qualificação (BRASIL, 2000), desenvolveu ações políticas neste Caderno ao dialogar com profissionais negros que vivem a realidade do mercado profissional como negros e graduados. A estratégia em trazer esse diálogo foi uma expectativa de futuro que busquei defender para suas escolhas profissionais. A marca de um profissional atento ao racismo e ativo nesse combate no espaço de trabalho. Após a formação na Educação Básica, as projeções da turma podem estar relacionadas à carreira acadêmica ou técnica. Espero que respondam com seu discurso a qualquer tentativa de silenciamento infringida. Desejo saber que disseram assim: Sim, fui estudante da EJA e agora posso disputar uma vaga na universidade; sim, fui estudante da EJA e agora posso concorrer a uma vaga de emprego. A compreensão das lutas que o estudante dessa modalidade de ensino precisa enfrentar é também pessoal.

A pauta de combate ao racismo foi ensinada tendo por base textos relacionados ao Movimento Negro no Brasil. A partir desses textos, foi possível perceber a EJA levantando discussões de resistência ao racismo ao avaliar o sentido nas expressões “cabelo bom” e “cabelo ruim”. Todas essas informações foram levadas nas rodas de conversa para que o grupo refletisse sobre a ideologia de branqueamento presente na sociedade brasileira.

No Caderno *Cabelo* pretendi estimular a percepção do estudante sobre os desafios do mercado profissional estabelecido para o sujeito negro que se apresenta como dentista, médica, enfermeira. E o desafio maior, caso esse profissional mantenha a identidade negra ao usar tranças ou assumir o cabelo crespo.

A turma, em roda de conversa no dia treze de novembro, ouviu conquistas e desafios enfrentados por esses profissionais ao assumirem sua estética negra. Esses convidados

discutiram situações de constrangimento, estratégias de sobrevivência em espaços, cujos profissionais em predominância eram brancos e conquistas no mercado de trabalho. Esses aspectos configuraram a chamada *Leitura Negra* no Caderno.

A Atividade *Leitura Negra* foi organizada em três tarefas. Na tarefa um (1), os estudantes pesquisaram perfis nas redes sociais para escolha do profissional local que tivesse vivenciado uma história de racismo em função da estética de seus cabelos. Esse profissional poderia advir de diversas áreas como Saúde, Estética de Cabelo étnico, Gastronomia, Artes Cênicas ou Esporte. Na tarefa dois, os estudantes socializaram suas pesquisas em exposição oral, selecionaram, por meio de votação, os profissionais a serem convidados para a roda de conversa e distribuíram os nomes dos profissionais por grupos encarregados de fazer o contato e o convite. Na tarefa três, o resumo da trajetória profissional dos convidados foi apresentado pelos grupos que tiveram a responsabilidade em trazer cada visitante.

A Atividade *Escrita Negra* foi organizada em três tarefas. Na primeira tarefa, a turma produziu registros da trajetória do profissional participante da roda de conversa para selecionar uma abordagem no seu discurso sobre esse profissional. Nesta oficina, a turma faria uso dos computadores da escola para criar um arquivo de dados sobre o profissional escolhido, mas esses equipamentos estavam quebrados. A segunda tarefa foi destinada à escrita do discurso *Meu cabelo afro está no meu emprego*. A terceira tarefa foi à apresentação desse discurso no púlpito.

#### **5.4.1 Atividades e tarefas no Caderno *Cabelo***

Conforme a taxonomia de Bloom (1971 *apud* MORETTO, 2008), explorei os domínios cognitivos para atividades de *Leitura Negra* e *Escrita Negra*. As tarefas inseridas nas duas atividades abordaram os três níveis de complexidade: Básico, Intermediário e Avançado. As oficinas para este Caderno foram desenvolvidas em 2h/a.

A Atividade *Leitura Negra* apresentou perfis de profissionais (negros e negras) que mantiveram a identidade do cabelo afro nos seus locais de trabalho. Os discursos assumidos por esses profissionais foram percebidos pelo estudante ao pesquisar nas redes sociais o enfoque das postagens nesses espaços.

A estética do cabelo afro é uma representação de discursos de ações afirmativas no contexto brasileiro. A história da estética dos cabelos de homens e mulheres trazidos pela diáspora promovida pela Escravidão nos séculos XVIII e XIX também é um dado cultural importante para conhecer saberes dessa ancestralidade. As discussões levadas para as rodas

de conversa trouxeram problematizações como: se as rotas de fuga para os quilombos estavam desenhadas através de tranças nas cabeças femininas, quanta engenhosidade a população escravizada desenvolveu para lutar contra esse regime?

Segundo Gomes (2008, p. 31), a relação do negro e da negra com o corpo e com o cabelo remete a um conjunto de efeitos do racismo e esses efeitos afetam a subjetividade. O profissional que vê seu desempenho no trabalho afetado pela estética do seu cabelo afro é agredido emocionalmente por atestar a sua condição de “ser negro”.

Na tarefa um, o objetivo foi reconhecer informações para comparar dados levantados no texto sobre as tranças nagô e no perfil do profissional pesquisado. A lembrança da informação no texto garantiu que o estudante entendesse o significado da posição assumida pelo coletivo *As negas do ziriguidum* a respeito do penteado africano, assim como fez com que relacionasse essa informação com a escolha de um profissional que defendia sua identidade negra. Esses dois domínios são pertinentes ao nível de complexidade Básico e Intermediário cujos itens analisados (MORETTO, 2008) são descritos abaixo:

- a) Conteúdo: A ideologia antirracista presente no texto;
- b) Objetivos: Compreender a ideologia antirracista defendida no texto; discutir estratégias de resistência da população negra no período da Escravidão. Avaliar conquistas e desafios do profissional negro/negra pesquisado diante de sua escolha em assumir uma estética étnica.
- c) Nível de complexidade: Básico e Intermediário;
- d) Avaliação: Propus que a turma fizesse uma exposição oral das respostas da tarefa um (1) e depois elas foram registradas no quadro.

Tem-se, a seguir, a tarefa um (1).

#### ORIENTAÇÃO PARA RODA DE CONVERSA:

Vamos ler os textos abaixo para discutir os seguintes tópicos:

- O que significa estética?
- O que significa estética negra para um discurso antirracista?

#### Significado de Estética

Substantivo feminino. Beleza; aparência harmoniosa em suas formas: estética facial. Plástica; o aspecto físico de alguém: a modelo tem uma ótima estética [Filosofia] Ramo da

filosofia que se dedica ao estudo do belo, da beleza sensível e de suas implicações na criação artística. (ESTÉTICA. DICIO, 2019).

### Tarefa 1

A partir da leitura do texto 1, identifique a posição defendida pelo coletivo *asnegasdoziriguidum* sobre as tranças nagô.

---

---

Após a leitura do texto 1, pesquise a trajetória, no mercado de trabalho, dos profissionais locais que adotam a trança nagô.

Fig. 20: Foto da escritora Ana Paula Oliveira



Fonte: Oliveira, 2019.

Fig. 21: Foto do Arte-educador Rodrigo Menezes



Fonte: Arquivo de Menezes, 2019.

Fig. 22: Gabriela Mel Girassol - Estudante de Psicologia



Fonte: Arquivo de Girassol, 2019.

- d) Escolha um dos profissionais que melhor simboliza para você a imagem de resistência ao adotar a trança nagô ou o cabelo afro no seu ambiente de trabalho e justifique essa opção.
- 
- 

A tarefa dois foi relacionada à matéria jornalística sobre a estudante de Medicina, Kleriene Souza. O objetivo foi explorar o nível Complexo de interpretação textual. A tarefa propôs que o estudante escolhesse uma frase no texto e fizesse uma paráfrase dessa declaração em defesa da estética do cabelo afro nos espaços laborais. Além disso, propus encontros em rodas de conversa com um profissional negro ou negra que adotou um penteado afro e conseguiu superar o racismo no espaço profissional.

a) Conteúdo: O recurso da argumentação e contra-argumentação na defesa de pontos de vista;

b) Objetivos: Apropriar-se de argumentação do texto; argumentar frente à leituras racistas sobre o penteado afro; parafrasear a argumentação do texto; reconstruir argumentação do texto em discurso que defenda a estética do cabelo afro. Argumentar em favor de um convidado para participação de roda de conversa na escola; conversar com o convidado acerca dos desafios e conquistas no espaço profissional em que este convidado se apresenta com o penteado afro.

- c) Nível de complexidade: Avançado;
  - d) Avaliação oral do desempenho da turma e validação das respostas no quadro.
- Tem-se, a seguir, a tarefa dois.

### **Tarefa 2**

O discurso de Kleriene Souza, no texto, remete à defesa de alguns argumentos. Faça uma paráfrase de uma frase da estudante de Medicina para combater o racismo em relação o cabelo crespo.

---



---



---

Escolha, nas suas redes de contato na internet, um profissional negro ou negra que adota um penteado afro e consegue superar o racismo no espaço profissional. Depois argumente, nas linhas abaixo, em defesa da participação desse profissional em uma roda de conversa com sua turma.

---



---



---

A tarefa três teve o objetivo de sintetizar informações para construção de um discurso em defesa da garantia da estética do cabelo afro nos espaços profissionais.

- a) Conteúdo: O discurso político de reivindicação;
- b) Objetivo: Respalda, com base em argumentos pautados na legislação brasileira, Lei Nº 7.716, a garantia do direito do homem e da mulher negra em manter a estética do cabelo afro no ambiente de trabalho;
- c) Nível de complexidade: Avançado;
- d) Avaliação: Propus acompanhar na oficina a produção da escrita do discurso, iniciando pelo preenchimento do quadro de dados sobre o profissional eleito para ser citado no discurso e posteriormente avaliei a exposição oral desses discursos.

Tem-se, a seguir, a tarefa três.

- a) Após a roda de conversa com os profissionais que adotaram a estética dos cabelos étnicos e lutam pela manutenção da sua identidade africana no ambiente profissional, preencha o quadro abaixo para organizar o seu discurso em defesa da conduta identitária desse profissional.

Quadro 15: Profissional convidado

Quem é o profissional?
Onde atua?
Quais lutas enfrentou?
Qual sua maior virtude?
Qual estratégia de superação?
Que lição ele deixa para o/a profissional negro/negra?

Fonte: Arquivo da professora-pesquisadora, 2019.

- b. Construa um discurso, em quinze linhas, cujo tema é *Meu cabelo afro está no meu emprego*.

---



---



---

#### 5.4.2 As senhoras de cachos e tranças nas oficinas

Segundo Souza (2016, p. 02), a metodologia da oficina na prática pedagógica preconiza a liberdade no processo ensino-aprendizagem, pois ela abre novas possibilidades quanto à troca de relações, funções, papéis entre educadores e educandos. Nas oficinas destinadas ao Caderno *Cabelo*, optei por encontros entre as turmas da EJA e representantes negras de projetos culturais em Simões Filho. O conhecimento partilhado entre os saberes populares e acadêmicos foi materializado em encontros das turmas da EJA com representantes de comunidades relacionadas com o Movimento Negro em Simões Filho. De acordo com a tarefa um (1) do Caderno, os estudantes sugeriram nomes de pessoas na cidade envolvidas com o tema da estética étnica. Muitos foram os contatos; entretanto, apenas dois convidados foram agendados: Dandara Cruz e Eulaine Nascimento.

A psicóloga Dandara Cruz, que esteve no dia seis de novembro, aceitou participar da roda de conversa com a turma da EJA. Dandara é uma mulher negra, coordenadora da CONEN–BA (Coordenação Nacional de Entidades Negras) e integrante do coletivo literário Fé na Gente. O seu nome foi escolhido pela turma em função da atuação como psicóloga em Simões Filho e a adoção, como mulher negra, de tranças no seu penteado. A oficina foi organizada em dois momentos: a apresentação de discursos da turma sobre o cabelo étnico e a roda de conversa com Dandara, momento em que ela também recitou três poemas. Optei por

essa organização, a fim de que a convidada tivesse conhecimento da percepção da turma sobre a estética do cabelo afro para depois estabelecer o diálogo entre a convidada e os estudantes.

A oficina da segunda semana de novembro, programada para o dia oito de novembro, sexta-feira, também aconteceu em mais dois dias nessa semana: nos dias seis e sete de novembro. No dia seis de novembro as duas turmas participaram de uma roda de conversa com a psicóloga Dandara Cruz e no dia sete a turma B participou de uma roda de conversa com a esteticista Eulaine Nascimento e o namorado, Daniel Mollinare.

No dia seis, logo no início do turno da tarde, recebi a informação dos estudantes das turmas A e B de que não teriam aula no terceiro horário. Como havia combinado uma conversa com a psicóloga Dandara Cruz, naquele horário, para combinarmos uma roda de conversa sobre a estética do cabelo afro no espaço profissional com as turmas do projeto, não perdi a oportunidade desse horário vago e realizei uma roda de conversa entre os estudantes das duas turmas e a convidada. Ao final da tarde deste dia, quarta-feira, o professor de História disponibilizou também o terceiro horário de quinta-feira, no dia seguinte, dia sete de novembro, com a turma B. Combinei com as duas turmas que estivessem atentas às oportunidades de realizar oficinas em outros horários. Meus colegas professores e os estudantes foram extremamente generosos ao me ajudar nessa tarefa.

Os estudantes apresentam mais confiança e desenvoltura nas tarefas desenvolvidas no Caderno *Cabelo*, além disso, eles gostaram bastante da ideia de recebermos convidados nas oficinas. Destaco dois discursos, solicitados na tarefa três do Caderno, e apresentados nessa oficina. Nessa tarefa, o tema do discurso foi: “Meu cabelo afro está no meu emprego”. Os autores são dois jovens tímidos que não se dirigiram ao púlpito, mas escreveram para um porta-voz apresentar. Cleiton e Cleyvisson foram assíduos nas oficinas e demonstraram amadurecimento ao marcarem seus discursos pelas posições críticas no espaço de trabalho que segrega jovens negros.

Esses discursos foram apresentados pela estudante Irana. Essa é a dimensão de riscos do projeto previstos, no trabalho, ao Comitê de Ética. A apresentação de discursos no púlpito poderia provocar constrangimento e desconforto ao estudante. Por isso uma estratégia de mediação foi à escrita de discursos para apresentação de colegas que exerceriam o papel de porta-vozes. Os estudantes Cleyton, Cleyvisson e Lucas aderiram a esse procedimento. À medida que desenvolvi as oficinas desse projeto, tomei consciência da preciosidade das vidas com que lidei ao ler e ouvir os seus discursos. Logo, os cuidados para que eles viessem à tona mais uma vez valeu a pena. Têm-se, a seguir, os discursos de Cleyton e Cleyvisson:

C: meu cabelo nasceu comigo (+) ele vai onde eu for (+) não seria pra o trabalho que eu rasparia a minha cabeça' gosto dos meus cachos desarrumados (+) gosto de sentir a brisa bater em mim e sentir ele voar ' nasci preto com cabelo crespo (+) neguinho da favela e não tenho por que mudar meu estilo (++) a minha identidade' onde chego as pessoas me conhecem pelo meu penteado (+) meu cabelo afro : : está em todos lugares que vou (+) pois sou BLACK POWER (++) sou negro (+) sou de Angola (+) amo a África (+) tenho nariz largo (+) pele escura (+) cabelo crespo' também tenho fé que vou conseguir trabalhar nesse país que se diz democrático (+) sem precisar mexer no meu charme natural que é o meu cabelo ,

O discurso de Cleyton é um reconhecimento aos valores incorporados na escolha do penteado afro. O estudante afirma sua identidade no estilo afro dos cabelos. A adoção pelo estilo *black power* dos cabelos não será negociada por uma vaga de emprego. Percebo o mesmo jovem questionador, nas primeiras oficinas, diante da possibilidade da cabeleireira Negra Jhô cortar o *black* de um jovem em função de exigência de emprego. Noto, portanto, a determinação em encontrar uma atuação profissional que não apague a estética crespa dos seus fios. A diferença agora é que esse jovem construiu um discurso para o púlpito.

Tem-se, a seguir, o discurso do estudante Cleyvisson:

C: eu levo a vida como uma música e cada parte do meu corpo tem uma canção (+) e e a música para meu cabelo é (++) cabelo enroladinho (+) estilo Ronaldinho (+) cabelo pintado ou V.O. (+) cabelo embaraçado ou encaracolado (+) claro que todo mundo conhece essa música : : (+) quanto ao trabalho (+) não tô nem aí se eles não me aceitam por causa do meu cabelo (+) outros vão aceitar (+) basta eu não desisti (+) até porque se uma porta se fecha : : outras dez se abrem ,

O discurso de Cleyvisson celebra a música de uma vida cantada até no “cabelo enroladinho”. A atitude de resistência ao racismo, nesse texto, está na certeza de encontrar oportunidades de emprego junto a pessoas de “estilo Ronaldinho.” A alegria nesse texto é a esperança de encontrar um coletivo, metaforizado em dez portas. Esse coletivo abrirá portas para acolher seu cabelo étnico.

Nos dois discursos dos rapazes, as vozes de resistência ao racismo se levantaram para declarar o valor da identidade reconhecida na raiz do cabelo. E o espaço profissional que acolhe essa identidade é a oportunidade legítima para que esse sujeito profissional atue. A “sociedade democrática” referida por Cleyton e as “portas abertas” anunciadas por Cleyvisson são princípios, na esfera social e pessoal, norteados por trilhas de dois jovens negros na cidade de Simões Filho.

A roda de conversa, no dia seis de outubro de 2019, iniciada após a apresentação dos discursos, começou com apresentação da atuação da psicóloga na cidade. Após esse momento, a estudante Iranildes comentou: “Dandara, eu acompanho teu trabalho há alguns anos e fico feliz por você estar aqui hoje. Você é uma mulher negra que orgulha a cidade.”

Esse comentário de Iranildes representou a alegria e admiração da turma em receber Dandara na oficina. A estudante Sthephanie perguntou à psicóloga como ela avaliava a violência contra a mulher em Simões Filho. Dandara disse: “A guerra ainda não foi vencida e as mortes de mulheres de Simões Filho continuam a avolumar as estatísticas dessa violência”. Dandara também discutiu o genocídio da população negra ao declarar a “ausência de cumprimento às políticas públicas pelo governo federal em 2019” que segundo ela “negligencia conquistas do povo negro nos governos do presidente Luís Inácio Lula da Silva e da presidenta Dilma Rousseff”. Ao final do encontro Dandara recitou o poema **Quem polícia a polícia**. Tem-se, a seguir, esse poema:

Os olhos que condenam  
 estão por toda parte  
 Atingem vidas negras  
 Na Lagoa do Abaeté  
 ou no Central Park  
 A polícia é truculenta  
 Qualquer preto fica aflito  
 Até hoje me pergunto, onde está o Amarildo?  
 Não dá pra esquecer da cena trágica  
 De ter visto o corpo da Cláudia sendo arrastada  
 Porcos de fardas, ceifeiros de alma  
 Acertam até crianças!  
 Com bala de borracha  
 Aqui na Bahia sossego foi pra lona  
 Racistas, intolerantes puseram fogo no Kingoma  
 Um modal de segurança pública  
 Que segue na contramão da ajuda  
 que não protege, viola direitos  
 E estupram até mulheres  
 Nos carros da viatura  
 Eu não me sinto segura  
 Mas quando avisto os porcos  
 A milhas quilométrica  
 É bicão na diagonal e coluna ereta  
 Mas sempre esperta!  
 Pra minha coroa não passar agonia  
 Porque quem fica na boqueira, eles pegam na covardia  
 Eu falo mesmo, mas tem gente que não gosta  
 Se não for COVARDIA, é o quê?  
 Tomar tiro pelas costas?!!!  
 Confundem pipoca, com saco de drogas  
 Também é alvo, quem usa o fardamento da escola  
 Mãe preta chora, morre até de Depressão  
 Esperando por justiça e sentença de prisão  
 Mas quem tirou a vida de seu filho teve absolvição  
 A justiça não é cega, é seletiva e racista!  
 Quando eu falo disso me chamam de extremista  
 Mas é dedo na ferida!  
 Por que a Queima de racista  
 Não foi a manchete do dia  
 Preta não diga isso...  
 Não se paga o mal com o mal  
 Porra nenhuma!  
 Meu sonho é ler o jornal

Ver a notícia principal:  
 Revoltados explodem o Planalto Central  
 Reforma das leis contra o Racismo institucional  
 Porquê o sistema prisional é a perfeita releitura  
 Da Senzala colonial, com resquícios da ditadura  
 Eu só quero viver ou perceber que tudo isso não passava de loucura...  
 Mas não é!  
 Atura ou surta...  
 E é por isso que o amor é minha cura  
 Contra as amarguras dessa vida dura. (CRUZ, 2019).

Em função do horário cedido pelo professor de História, no dia sete de novembro de 2109, providenciei a visita da esteticista Eulaine Nascimento para quarenta minutos (1h/aula) de conversa nesta data. A convidada é especialista em maquiagem para pele negra e trabalha também na confecção de turbante. Para nossa surpresa, ela foi acompanhada pelo namorado Daniel Mollinari que se apresentou como “modelo, coreógrafo e dançarino de danças urbanas”.

A conversa com Eulaine girou em torno do seu trabalho voltado à maquiagem de mulheres negras e sobre suas ações de empreendimentos na confecção de turbantes. As meninas da turma pediram orientações para maquiagem na pele negra e as possibilidades de compor um turbante. O namorado Daniel Mollinari informou que se apresentava como convidado vip em eventos por ter sido figurante em uma novela. Quando problematizei sobre a presença de um jovem negro em espaços de televisão, ele reconheceu apenas que eram poucas pessoas negras escaladas para papéis principais nas telenovelas. O encontro terminou com perguntas da turma sobre o relacionamento amoroso do casal.

Percebi que a presença do namorado fugiu ao meu propósito esperado, mas lá estavam dois jovens negros discutindo a presença de profissionais negros no espaço de trabalho. Eulaine discutiu maquiagem e o uso de turbante no penteado afro; Daniel destacou sua presença VIP; condição que ele agregava como título após participação como coreógrafo em shows, clips de dança com banda ditas “famosas”. Finalizei a oficina com a entrega do Caderno *Corpo* e a solicitação de que trouxessem esse material na oficina do dia dezoito de novembro.

No dia oito, a oficina, desenvolvida em 2h/a, contou com a presença de dezesseis estudantes, dez da turma A e os seis estudantes da turma B. O trabalho foi iniciado com uma provocação à turma na roda de conversa. Perguntei: *Que utilidade tem um marca-texto para vocês?* As respostas foram várias: “Nenhuma”; “guardar no estojo para quando precisar”; “destacar trechos do texto”. A partir dessas respostas, solicitei que abrissem o Caderno na página três para procedermos à leitura, silenciosa, do texto *Além do fio - a estética negra e o*

*racismo* (ATTUCH; FREDERICCE, 2014) durante dez minutos. Entreguei também um marca-texto a cada estudante, a fim de que marcassem trechos relevantes a essa discussão. O entusiasmo da turma pela entrega do objeto gerou alguns comentários do tipo “a senhora está dando pra gente?”; “no final do projeto a gente tem que devolver tudo, né? Cadernos e marca-texto?”, “a senhora tá gastando o dinheiro da escola ou da senhora mesmo?”; “Tá podendo hem, professora, o Estado paga bem a senhora”. Respondi que o material pedagógico entregue era deles e quanto aos recursos disse que, no orçamento para aplicação do projeto, fiz uma previsão de despesas que seriam pagas por mim, uma vez que não preenchia os requisitos para receber bolsa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), oferecida a estudantes do programa de Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras). Tem-se, a seguir, o texto *Além do fio- a estética negra e o racismo* (FÉLIX, 2014).



Além do Fio – A estética negra e o racismo (Date: 24/03/2014).

## Além do Fio – A estética negra e o racismo

Date: 24/03/2014 in: Sem categoria

**“Para além dos fios”, artigo da Marcelle Felix, do Observatório de Favelas, discute o uso do cabelo crespo e black power e o combate ao racismo, além de compartilhar experiências de coletivos e pesquisas que usam as representações do cabelo nas suas atuações e discussões**

Artigo publicado por *Marcelle Felix*, da comunicação do Observatório de Favelas, organização da sociedade civil de interesse público (OSCIP) localizada no conjunto de favelas da Maré, discute a estética negra por meio da representação do cabelo *black power*.

Além de discutir as relações sociais, o racismo e o desafio daquele que decide reafirmar a sua essência usando o cabelo afro de forma natural, Marcelle compartilha a experiência e discussões de coletivos e pesquisas na área.

Um desses coletivos é o “Meninas Black Power”, do Rio de Janeiro, que busca a valorização dos cabelos crespos naturais, apresentando diversos penteados e formas de **usá-los**, além de promoverem debates e campanhas de reconhecimento e

uso do cabelo afro em visitas a escolas de todo o país, priorizando os territórios periféricos.

Na área acadêmica, a pesquisa desenvolvida por Nilma Gomes e publicada no livro *Corpo e Cabelo Como Símbolos da Identidade Negra* (2006, editora Autêntica) é citada por Marcelle, afirmando que o cabelo afro e a cor da pele negra ganharam um significado supra indivíduo, atingindo o grupo étnico que pertence, em especial para as mulheres negras.

O artigo segue discutindo e apresentando visões sobre a significação do cabelo afro e o desdobramento de grupos, coletivos, indivíduos e discussões que buscam ampliar o seu reconhecimento e combater o racismo.

### **Por Marcelle Felix para o Observatório de Favelas**

#### **Para além dos fios**

No Brasil, onde é possível perceber uma grande variedade de fenótipos, o conjunto cor da pele e cabelo se torna um dos principais divisores de água no que diz respeito à classificação do que antes chamávamos de raça. De acordo com a pesquisa de Nilma Gomes no livro **Corpo e Cabelo Como Símbolos da Identidade Negra**, o fenótipo de uma pessoa não pode ser considerado como um simples conjunto de elementos biológicos, porque são eles que expressam racismo e desigualdade racial.

Apesar de os brasileiros serem em sua maioria pretos e pardos, o padrão de beleza corporal é branco. Portanto, no Brasil – para além da origem –, a cor da pele, a textura do cabelo e os traços físicos são características fundamentais para determinar se um indivíduo pode sofrer mais ou menos racismo. Nesse contexto, segundo os estudos de Nilma Gomes, a cor da pele e o cabelo afro ganham um significado que ultrapassa o indivíduo para atingir o grupo étnico ao qual pertence, tomando ainda maior importância para mulheres negras.

Apesar do preconceito, há um grupo de mulheres que segue na valorização da estética negra e na reafirmação do cabelo afro. A blogueira Yasmin Thayná, de 21 anos, que passava química nos cabelos desde os cinco anos de idade, explica de forma poética no seu conto Mc K-bela a sucessão de ofensas direcionadas aos seus cabelos desde a infância e sua trajetória para abandonar a química e deixar seus fios naturais.

A blogueira afirma que não gostava de passar produtos químicos no cabelo: “Nunca me senti bonita usando aquilo porque era uma sessão de horror mesmo, é muito ruim não deixar alguém escolher ser quem gostaria de ser”, disse. Para ela, o processo de alisamento dos fios se apresenta como uma imposição para as mulheres negras, enquanto deveria ser uma questão de escolha.

Hoje em dia, Yasmin usa o seu conto, sites da internet, além de fazer um filme sobre essa temática da estética negra para ressignificar e revalorizar o cabelo crespo, que costuma ser visto de forma estigmatizada. “Para mim, o cabelo afro é símbolo da minha resistência como mulher negra. Mc K-bela é um personagem que inventei e

que conta a história de todas as meninas negras de periferia (várias me escreveram dizendo que passaram pelo mesmo do que eu)”, contou.

Também usando a internet como espaço para valorizar a estética negra, surgem coletivos, como as Meninas Black Power, que estimulam mulheres a valorizarem os fios crespos naturais, mostrando diferentes formas de usar o cabelo e como cuidar dele. O coletivo ainda visita escolas, principalmente em zonas periféricas, em diferentes estados do país ensinando o respeito sobre as diferenças e estimulando o uso do cabelo afro.

Segundo as Meninas Black Power, há um padrão branco de beleza que desvaloriza e oprime mulheres negras. “O coletivo surgiu por notar a forte opressão que há em torno de indivíduos negros, sempre forçando um padrão branqueado e a não aceitação de características que são naturalmente negras”, explicou. Para elas, o cabelo afro conta uma história, além de ser um símbolo de luta e resistência.

De acordo com a pesquisa “Para Ficar bonita tem que sofrer!” – A construção de identidade capilar para mulheres negras no nível superior realizada pela socióloga Luane Bento dos Santos, o cabelo ultrapassa o campo do individual para atingir o coletivo. Segundo seus estudos, o cabelo é signo de representação cultural consciente ou inconsciente em diversas sociedades. Por meio de penteados, raspagem, ou do ato de não pentear os cabelos para que embolem, as culturas exercem distinções de sexo, classe, religião e etnia.

Ainda segundo a pesquisa, o cabelo faz parte não só de um componente estético, mas também cultural, podendo atingir os campos religioso, étnico, social, político e das preferências pessoais – que estão relacionadas direta ou indiretamente à classe social. Além disso, a pesquisa mostra que os fios podem se relacionar às demarcações e às delimitações internas hierárquicas das sociedades. Sendo um dos símbolos mais notáveis de identidade individual e social o cabelo consolida o significado do seu poder por ser físico e pessoal; e também por, apesar de pessoal, ser mais público do que privado.

Dessa forma, os coletivos e militantes que se utilizam de meios de comunicação para valorizar a estética negra e sua história fazem uso de elementos pessoais que extrapolam o pessoal para chegar ao coletivo. “Essa coroa é quem me faz acreditar que precisamos estar fortes. Essa coroa foi quem me deu a chance de me olhar no espelho após mais de dois anos sem conseguir olhar para mim e dizer: como estou bonita! Como somos lindas! Porque o mais importante de ser bonita é se sentir bonita.”, concluiu Yasmin Thayná. (ATTUCH; FREDERICCE, 2014).

Após dez minutos de leitura, solicitei um voluntário da turma para fazer a leitura do verbete “estética”. O texto estava disposto na página um (1) do Caderno. O jovem Adiel leu para a leitura e depois me perguntou: “quer dizer, professora, que o cabelo crespo, a pele negra o nariz achatado é estética?”. Dansley ponderou: “quando você acha isso belo é estética”. Irana lembrou que “quando você considera isso feio, porque é fenótipo do negro, é racismo”. Irana e Dansley estavam sempre atentos aos conceitos, percebo que tinham

interesse em aprender palavras para precisar informações. Irana considerou: “aprendi que racismo é falar de preconceito sofrido pelo povo negro”.

Joana lembrou: “que nem o nariz da colega que o ‘boi amassou’”. Perguntei a Adiel se concordava com o ponto de vista dos colegas e ele respondeu que sim e acrescentou: “professora, eu destaquei uns trechos com ‘meu marca-texto rosa’, posso falar?” O comentário de Adiel provocou risos na turma e ele retrucou: “você são preconceituosos, achando que homem não usa rosa”. Então Irana arrematou: “isso é preconceito de gênero.” Tem-se, a seguir, o texto Estética (ESTÉTICA; DICIO, 2019):

Substantivo feminino. Beleza; aparência harmoniosa em suas formas: estética facial. Plástica; o aspecto físico de alguém: a modelo tem uma ótima estética. .... [Filosofia] Ramo da filosofia que se dedica ao estudo do belo, da beleza sensível e de suas implicações na criação artística.

Percebi, nesse momento, o amadurecimento da roda de conversa na EJA. O ISD proposto por Bronckart (2006) materializava-se na oficina da EJA. Como pesquisadora, fundamentei escolhas teóricas por meio de estudos que me levaram ao entendimento da teoria utilizada neste trabalho. Constatei o amadurecimento da turma da EJA ao empreender discussões conceituais. Além disso, o grupo demonstrava domínio na compreensão da temática do racismo no aspecto voltado à estética do cabelo e corpo negro.

A pesquisa de cunho etnográfico permite que pesquisador e pesquisado interajam por meio de uma ação de linguagem no mesmo momento em que se constrói uma cena de ensino-aprendizagem. O trabalho em oficinas também proporcionou essa interação, porque professora e estudantes da EJA são sujeitos do processo de diálogo que efetiva a construção de saberes. Apresentei saberes acadêmicos, construídos, principalmente, nos meus estudos no Mestrado Profissional em Letras. A turma me apresentou saberes, retirados do cotidiano de suas experiências de vida. Eu e os estudantes aprendemos a interagir “sociodiscursivamente”. Eu me apropriei do ISD para construir caminhos na aplicação do projeto. Inicialmente o diálogo, nas rodas de conversa, foi ferramenta para interação com os estudantes. Em seguida o gênero discurso foi o objeto escolhido para abordar o trabalho com a língua nas oficinas. E essa metodologia foi disposta para a turma, a fim de possibilitar a intervenção do estudante nesse trabalho. Chego à conclusão de que o ISD potencializou um caminho de ensino de língua. Esse caminho só se materializou por meio da construção dialogal sobre conhecimentos discutidos em oficinas.

Voltemos aos destaques de Adiel. Inicialmente, ele percebeu que o uso do cabelo crespo e *black* é compreendido pelo autor como uma forma de combate ao racismo. Depois

lembra a palavra “fenótipo” apresentada pela colega Irana e associa a imagem da blogueira Yasmin Thayná, citada no texto, com o papel de defensora da estética afro. Ludmila, geralmente ouvinte nessas discussões, informou que, mesmo tendo cabelo liso, acompanhava as publicações da blogueira por achá-la “corajosa e estilosa”. Avaliei que a fala de Ludmila demonstrava que o tema escolhido para as discussões nas oficinas era agregador de um conceito muito subjetivo: a identidade. O reconhecimento do outro por Ludmila, estudante que se autodeclara branca, partia da percepção do que lhe parecia identitário no outro. Yasmim Thayná era reconhecida como um sujeito social corajoso por enfrentar um discurso racista em rede social. Além disso, a estética da blogueira “Mc K-bela” é geradora de uma imagem de beleza de mulher negra.

Nessa oficina, a maioria dos dezesseis estudantes contribuiu com comentários e questionamentos na roda de conversa e na leitura compartilhada dos textos dispostos da página um até a página oito do Caderno. Apenas os estudantes Edney, Oziel e Pedro se mantiveram silenciosos no decorrer das tarefas. Isso também não resultou em falta de atenção dos jovens diante das atividades de leitura dos textos.

A estudante Elisângela se disponibilizou para fazer a leitura para a turma do texto *As tranças nagô eram utilizadas para desenhar rotas de fugas para quilombos* (ALVAREZ, 2003). A surpresa da turma diante das informações oferecidas no artigo gerou comentários importantes para o entendimento dos conceitos referentes ao corpo emancipado e ao corpo regulado (GOMES, 2017). Os comentários foram iniciados logo após a leitura do texto por Elisângela que afirmou: “Poxa, professora, a gente se acostuma a ver o negro obediente no livro e isso aqui é muito diferente”. Dansley comentou que “a gente ouve falar de revolta de negro na Escravidão, mas não estuda, né?”. Meiriane avaliou a inteligência da estratégia ao declarar “gente, depois falavam que o negro era burro, isso aqui é genial”. Iranildes disse que “negro e índio têm que contar sua própria história, pra gente saber mesmo o que aconteceu”. Irana questionou: “Mas não é isso que o site das negas do ziriguidum estava trazendo?”. Aproveitei a oportunidade para informar sobre o livro *Penteado afro-colombiano poético* (ALVAREZ, 2013), fonte usada pelo site para trazer essa temática. Após dez minutos de discussão do texto, orientei a turma a responder a tarefa um (1), item “a”, localizada à página seis do Caderno. Na roda de conversa, a turma foi apresentando comentários sobre a posição defendida no site.

Tem-se, a seguir, o texto *As tranças nagô eram utilizadas para desenhar rotas de fugas para quilombos* (ALVAREZ, 2003).



Fonte: Alvarez, 2003.

## **As tranças nagô eram utilizadas para desenhar rotas de fugas para quilombos**

Com o nome de origem *cornrows*, popularmente descritas como nagô, esse tipo de tranças, são utilizadas há milênios, existem há cerca de 3.500 antes de Cristo e são muito utilizadas principalmente pela população afrodescendente. São basicamente, tranças de raiz, que ficam rente ao couro cabeludo. [...]

O que muitos não sabem é que, nos países da América Latina, principalmente no Brasil, último país a abolir a escravidão, as mulheres escravizadas usavam as tranças de maneira inteligente, como forma de comunicação entre os negros. As mulheres negras tinham o costume da trançar seus cabelos e faziam os mapas nas cabeças umas das outras, desenhados com as tranças para encontrar o caminho nas fugas para os quilombos. A simbologia da resistência também é muito forte nas tranças nagô. (ALVAREZ, 2003).

De forma geral, os estudantes entenderam que o site trazia uma leitura antirracista ao compartilhar um fato demonstrativo da eficiente estratégia de luta de mulheres negras contra a

escravidão. As contribuições foram registradas no quadro, a fim de valorizar as interpretações do grupo sobre essa questão. Ao final da oficina, recomendei a todos que fizessem a pesquisa para a próxima oficina, indicada na tarefa um (1), itens “b” e “c”, nas páginas seis, sete e oito. Também solicitei a leitura do texto “Sou estudante negra de medicina, mas sempre me confundem com paciente do SUS” (ORTIZ, 2019).

A oficina do dia doze aconteceu com as duas turmas juntas, uma vez que a professora de Filosofia cedeu cem minutos (2h/aula) na turma A para mim, além disso, o professor que daria cem minutos (2h/aula) à turma B, neste dia, faltou.

Com as duas turmas reunidas registraram a presença de onze estudantes, cinco da turma A e seis da turma B. Em roda de conversa, os estudantes apresentaram mais sugestões de convidados para um encontro na oficina seguinte. Os convidados ou residiam na cidade ou estariam na escola no dia seguinte e até mesmo poderiam ser contatados por celular, mediante teleconferência de “wpp”. Os indicados foram a professora de Filosofia, Silvana, a coordenadora da Instituição Abayomi, Gabriela Mel Girassol, e a poetisa Ana Paula Oliveira. Após a seleção desses nomes, os estudantes distribuíram a tarefa, entre eles, para fazer novos contatos e assumiram o compromisso de convidá-los. Em seguida a esse momento, começamos a atividade marca-texto. Solicitei da turma o destaque ao texto *Sou estudante negra de medicina, mas sempre me confundem com paciente do SUS* (ORTIZ, 2019). Durante dez minutos de destaques e comentários dos trechos lidos, os estudantes ficaram tão envolvidos com os relatos da estudante de medicina, Kleriene Souza, que a tarefa dois, nas páginas quatorze e quinze do Caderno, foi construída coletivamente. A turma apresentou diversas contribuições na tarefa dois, item “a”, de reescrita de frases das falas de Kleriane. Essas contribuições foram registradas no quadro. Como exemplo, surgiram frases como: “A raiz do meu cabelo não define meu Q.I.”; “Hoje não me calo em situações de racismo relacionadas à raiz do meu cabelo afro”; “Meu cabelo étnico me definiu e vai me definir sempre como mulher negra”. A cada frase proposta na roda, a turma respondia com palmas a favor da estética do cabelo afro. As oficinas desse Caderno deixaram marcas de alegria e muito entusiasmo do grupo. Tem-se, a seguir, o texto *Sou estudante negra de medicina, mas sempre me confundem com paciente do SUS* (ORTIZ, 2019).



Fonte: Kleriene apresentando sua pesquisa na 6ª Conferência Internacional sobre Medicina Tropical e Doenças Infecciosas, realizada em janeiro, em Barcelona. Foto: arquivo pessoal. (2019).

## **‘SOU ESTUDANTE NEGRA DE MEDICINA, MAS SEMPRE ME CONFUNDEM COM PACIENTE DO SUS’**

Kleriene Souza 5 de Abril de 2019, 0h02

NASCI EM SÃO BERNARDO DO CAMPO, São Paulo, mas fui criada até os 20 anos em Ribeirão Pires, um município pequeno também no Grande ABC, antes de voltarmos para a minha cidade natal.

Minha mãe é professora, e meu pai, engenheiro eletricista. Juntos, eles conseguiram dar uma vida privilegiada e confortável para os quatro filhos. Nós estudamos em escola pública, mas crescemos podendo fazer inglês, francês, natação, balé, judô. Viajávamos para a casa da vó nos feriados, para a praia nas férias e sempre tivemos carro. Nos finais de semana, passeio no shopping, no cinema, às vezes um restaurante. E eles sempre nos apoiaram em tudo, sempre nos incentivaram a realizar nossos sonhos. Meu pai fala: “se eu tô aqui em Dubai trabalhando, é para conseguir que vocês realizem os sonhos de vocês”.

Apesar disso, meus pais sempre mostraram para a gente que nós, negros, estamos nas camadas mais periféricas da sociedade. Desde pequena, eu percebia, mas ainda não entendia muito bem, o porquê de a minha mãe nos ensinar a dificuldade de sermos mulheres – e sermos negras. Ela não tinha um discurso feminista, mas de certa forma sempre foi. Ela dizia: “mulheres só se ferram nesse mundo, então vocês se preparem. O mundo é muito desigual, e o mundo é racista”.

Sobre o racismo, minha mãe já tinha um discurso mais concreto. O racismo que existia não era culpa nossa. Ela dizia que a gente não deveria se envergonhar, que a culpa é do racismo, que a culpa foi da escravidão, foi de não haver mudanças estruturais para nós – e que, por isso, somos a maior parte da população pobre, de baixa renda, com pouco estudo, carcerária.

Quando chegou a época de escolher uma faculdade, decidi fazer Medicina. Mudei muitas vezes de ideia, nunca soube direito o que queria fazer. Sempre fui péssima com as Exatas, porque na escola pública nunca tive bons professores dessas matérias – às vezes nem tinha aula. Escolhi a Medicina após fazer um curso técnico em nutrição, já no 3º ano do Ensino Médio, e perceber que gostava da área da saúde.

Eu sabia que era concorrido. Em 2010, fiz o vestibular e não passei. Mas falei que ia fazer mais um ano. Fiz, ainda não passei. Conforme passavam os anos, minha nota foi melhorando. Foram cinco vestibulares até entrar. Fiz cursinho no Anglo, Objetivo e Etapa, três pré-vestibulares particulares, de elite. Nos primeiros anos, eu morava em Ribeirão Pires, e o cursinho mais perto era em Santo André,

a 40 quilômetros de distância. Na época, eu não tinha carteira de motorista, então eu ia de ônibus, que demorava duas horas para passar e não tinha regularidade. Eu acordava às 4h30min da manhã.

Quando a gente mudou, no final de 2012, para São Bernardo, os cursinhos eram perto de casa. Então eu tinha mais tempo para descansar. Tanto que nesses dois anos minhas notas melhoraram e eu passei. Felizmente, eu tive o privilégio de ter um pai e uma mãe que podiam me bancar enquanto eu buscava meu sonho. Durante esses cinco anos, não trabalhei, não fiz nada além de me focar na aprovação. Minha vida era só ir para o cursinho, especialmente nos dois últimos anos. No fim, dei sorte de conseguir entrar. Sorte, sim, porque tem fraudador.

Desanimada com minha nota, procurei no Sisu universidades que tinham aeroportos perto. Escolhemos a UFMT. Eu era da turma 2015/2, ou seja, começaria na metade do ano. Como teve greve, o início foi ainda mais tarde.

### **Aí você chega na faculdade e é um lugar branco.**

A vinda para Cuiabá foi um choque. Fui morar em um pensionato, para não ter de comprar móveis, mas ele era péssimo: sujo, com um fogão que não funcionava e uma geladeira que não gelava. Era cada um por si, e eu não tinha onde preparar comida. Aqui também é muito quente, e não tinha ar-condicionado. Na primeira semana, tive uma queimadura de primeiro grau por conta do calor.

Aí você chega na faculdade e é um lugar branco. Eu comecei a ver que tinha muitas salas onde não existia uma pessoa negra, uma pessoa indígena. Não fui bem recebida. A gente tem sessões de tutoria, onde vários alunos se sentam para discutir sobre casos hipotéticos com a presença de um tutor. É muito difícil eu abrir a boca para falar sobre alguma coisa acadêmica, sobre alguma pesquisa, e não ouvir ninguém refutando. Muitas vezes, a função do tutor é mediar, mas os colegas diziam que eu estava errada, e o tutor simplesmente não falava nada.

Também era comum escutar pessoas falando que eu não devia estar ali, que provavelmente não era o meu lugar, porque eu não estava conseguindo dar conta do curso. Eu estudava muito e não absorvia nada. Minha melhor amiga, uma psicóloga, comentou: “Isso é um mecanismo de fuga. Sua mente não grava para você conseguir voltar para casa”.

Voltei a fazer terapia, como já havia feito na minha adolescência. A terapeuta foi me ajudando a achar um método mais eficiente para estudar. Foram diversas crises de pânico antes de ir para as sessões de tutoria. Eu tinha crises nervosas, abria a boca e chorava. Uma vez eu sentei no chão e travei: não conseguia me mover de tão nervosa que fiquei. Eu sabia que ia ficar ali três, quatro horas, e toda a vez que abrisse a boca iriam me questionar, me refutar, me humilhar. Não importa se é proposital ou não. As pessoas adoram dizer “eu não sabia” ou “não tive a intenção”, mas aí elas já fizeram. O mal já está feito.

O terceiro semestre – um dos mais difíceis, porque começam as aulas práticas de atendimento de pacientes em postos de saúde e hospitais – foi o primeiro que passei direto, sem precisar fazer exames. Veio o quarto semestre, eu fui melhor, mas comecei a me sentir fraca, o corpo pesado, dores no corpo horríveis, não querer fazer coisas que antes me davam prazer. E eu fui começando a ficar mal, e a minha terapeuta falou: “Eu acho melhor você procurar um psiquiatra”.

Fui diagnosticada com depressão grave, precisando ser medicada. Felizmente, tive condições de pagar terapeuta e psiquiatra, diferente de muitos colegas que ficam sofrendo. Isso foi na metade de 2017. No início, tive aquele peso do diagnóstico, mas com o tempo eu comecei a ver que alguns dos sintomas eu havia tido a minha vida inteira. Quando algo muito ruim acontecia eu falava comigo mesma: “Seria bom se eu não existisse”.

Mas foi só nesse semestre que eu realmente planejei meu suicídio e decidi ligar para a minha mãe. Se tinha alguém que merecia saber, era ela. Minha mãe sempre me apoiou em tudo, e não poderia deixar ela pensando que a culpa era dela. Não era.

### **Eu e minha irmã éramos as únicas negras do inglês, do francês, da natação, do balé.**

Iniciei o tratamento e, agora, que já passou um certo tempo, tenho noção de que a minha depressão grave foi desencadeada pelo racismo institucional da faculdade de medicina. Eu nunca me senti acolhida nos espaços que eu frequentava, porque a minha família há muito tempo insiste em ser negra fora do que os outros pensam ser o espaço dos negro.

Nós éramos a única família negra do bairro. Eu e minha irmã éramos as únicas negras do inglês, as únicas negras do francês, as únicas negras da natação, as únicas negras do balé. Nós éramos os únicos negros no shopping que não estavam lá trabalhando, os únicos negros na praia que não estavam vendendo alguma coisa.

Mas o racismo não para. Quando tenho aula prática no hospital universitário, preciso mostrar o crachá para comprovar que sou estudante de medicina. Uma colega minha comentou outro dia que há anos não sabe onde o crachá dela está. Ela perdeu. E nunca precisou usar crachá. Eu estou há quatro anos aqui, e há quatro anos sou barrada. Os seguranças não acreditam que uma mulher preta pode ser estudante de medicina como os outros jovens brancos que eles veem entrando normalmente no hospital. Na visão habitual deles, o negro é o paciente do SUS, e não quem está ali prestando serviço para levar saúde à população.

A gente tenta abstrair. Mas são tantas microagressões em um único dia que não dá para aguentar. Numa mesma semana, me barraram na prática de ginecologia e obstetrícia e fui humilhada por uma enfermeira. No dia seguinte, na prática no posto de saúde da família, fui humilhada por um interno, que me mandou calar a boca no meio da consulta com um paciente.

A situação da minha família surpreendeu muita gente desde que entrei na faculdade. Nos primeiros semestres, perguntavam muito sobre “qual bolsa” eu recebia para me manter. Nenhuma. Eu sou cotista, mas existem seis tipos de cotas diferentes. As pessoas acham que, se você é negro, automaticamente é cotista e pobre.

Não existe vergonha nenhuma em cota, em bolsa, em nada. São políticas públicas. CNPq é política pública. Capes é política pública. Tanto política pública quanto um bolsa família, tanto política pública quanto cotas. Não é vergonha ser cotista. Mas é racismo não acreditarem que um aluno negro pode ter um bom status social. Quando digo que meu pai é engenheiro, que minha mãe é professora, as pessoas me olham sem acreditar muito. Sempre perguntam se meu pai é branco. Se falo que ele já morou em México, Dubai, Rio, a trabalho, ninguém acredita.

Nos quatro anos de faculdade, viajei para diferentes países para apresentar meus trabalhos, visitei minha irmã que mora no Rio de Janeiro, fiz atividades que não condizem com o estereótipo de preto e pobre. Meus colegas demoraram a acreditar que isso era possível. Eles demoraram três anos para acreditarem que eu não estava mentindo.

Nós nunca superamos o racismo, mas vamos aprendendo como lidar e como combater. Faço parte de um coletivo de estudantes e médicos negros chamado “NegreX”, criado em 2013, e que reúne gente do Brasil inteiro. Fazemos campanhas, como o NegreX na escolas, mostrando para as crianças negras de escola pública que é possível ter médicos negros. Fazemos estudos sobre negritude e encontros nacionais para discutir pautas como, por exemplo, solicitar comissões verificadoras de cotas para investigar fraudes.

### **A cor da minha pele não define meu QI. Nunca definiu e não vai definir.**

Eu sou uma pessoa muito destemida, eu não desisto. Não importa que eu caia dez vezes – eu levanto 11. Eu fui me aperfeiçoando. Mas pude fazer isso graças ao apoio das pessoas que queriam me ver bem, graças aos meus pais. Eu não teria chegado aqui sem eles.

Durante uma das minhas crises, alguns meses atrás, minha mãe falou algo muito importante: “Kleriene, pensa em tudo o que seus ancestrais passaram, pensa do nosso primeiro ancestral que foi pego cativo lá na África, foi trazido para cá, tomou chibatada, dormiu no chão, foi separado da sua família, as mulheres foram estupradas, os homens foram feitos de ‘bichos sexuais’, as crianças foram entregues como se fossem mercadorias, a gente trabalhava de sol a sol. Pensa em tudo o que nossos ancestrais foram passando ao longo desses quatro séculos, o teu avô, a nossa bisavô, o meu pai, eu, para a gente estar aqui agora, para você ter a oportunidade de estar dentro da universidade”.

Hoje respondo às situações racistas de forma diferente. Eu consigo lidar melhor com as situações e não me sentir culpada pelo que acontece. Antes, a cada silenciamento, a cada ato racista, eu voltava pra casa e chorando e achando que realmente eu não era boa o suficiente. Agora não mais.

A cor da minha pele não define meu QI. Nunca definiu e não vai definir. (ORTIZ, 2019).

No dia treze de novembro, consegui reunir as duas turmas, nos dois primeiros horários (13h30 às 14h20), em função de acordo prévio com os professores desse horário. Neste dia, a turma realizou a tarefa três do Caderno. Em roda de conversa, socializaram entrevista feita com profissionais que adotaram a estética étnica. Os profissionais entrevistados foram selecionados por relações pessoais, dentre esses, estavam vizinhos, familiares, colegas de trabalho; bem como no espaço escolar entrevistaram estudantes e professores.

Em todas as entrevistas, os estudantes abordaram a relação do profissional negro com o espaço de trabalho. Considero que o quadro de perguntas, na tarefa três, para a entrevista, na página 197 desse memorial, foi um eficiente roteiro para o sucesso da abordagem pretendida. Após a socialização das respostas dos profissionais, o grupo apresentou os discursos, em dupla, cujo título foi “Meu cabelo afro está no meu emprego”.

Nos momentos das oficinas, a apresentação oral de tarefas contava sempre com cinco ou seis estudantes dispostos a falar em público. Para avaliar a produção dos estudantes que não demonstravam conforto nessas exposições, fazia a leitura das suas respostas quando se dirigiam a mim no momento da chamada na caderneta escolar, era o momento em que eu pedia a oralização das respostas ou a síntese do que tinham respondido, essas situações requeriam sempre minha mediação.

Após a apresentação dos textos, a estudante Elisângela propôs que fizéssemos uma teleconferência em “wpp” para a escritora Ana Paula Oliveira, uma vez que tinha pré-agendado essa conversa com Oliveira para o momento da oficina. A estudante demonstrou autonomia ao contribuir com uma proposta enriquecedora para a discussão sobre estética do cabelo crespo, proposta no Caderno. Diante da concordância do grupo, iniciamos a conversa com Oliveira por chamada de vídeo. A esta altura da aplicação do projeto, dispunha sempre de equipamento de som e vídeo no fundo do carro para os momentos da oficina em que esse recurso fosse necessário. O estudante Lucas demonstrou entusiasmo em interagir com a convidada, fez elogios às suas tranças e perguntou o estado civil da convidada. Após o entusiasmo de Lucas, a estudante Irana quis saber o tempo de uso das tranças, Stephanie perguntou se a convidada tinha vivido alguma situação de preconceito no trabalho e Maria Eduarda quis saber se a convidada já havia acionado a Justiça diante de atitudes racistas contra ela.

Na comparação entre a primeira teleconferência, feita no início do projeto, e esse momento proporcionado por Elisângela, os estudantes nesta oficina conduziram inteiramente o diálogo com Oliveira que teria se prolongado por mais de vinte minutos, caso minha conexão de internet não tivesse sido interrompida. Nesta data encerrei as tarefas do Caderno *Cabelo*. E solicitei que trouxessem o caderno *Corpo* no dia dezoito de novembro e garantissem a leitura do texto: “Movimento Negro: história, objetivos e conquistas” (ABRANTES, 2018) para proporcionar a roda de conversa sobre Movimento Negro no Brasil e no mundo.

#### 5.4.3 Discurso “Cabelo” de Joana no púlpito

Diante da orientação da coordenação em juntar as turmas, na primeira quinzena de novembro, as oficinas dos dias doze, treze e quatorze ocorreram com as duas turmas reunidas. Esse fato decorreu da parceria de colegas que me concederam seus horários para a realização das oficinas em dias distintos. Nesses dois últimos dias (treze e quatorze), adequando-me aos horários oferecidos, dispus de cem minutos (2h/aula) para a realização das duas atividades do Caderno *Cabelo*.

Em função disso, nas oficinas dos dias treze e quatorze de novembro, também houve escritas e apresentação de discursos sobre o cabelo crespo nos espaços profissionais e a entrega do Caderno *Corpo* aos estudantes ausentes na semana anterior. Recomendei também que levassem esse Caderno na oficina seguinte à conclusão do Caderno *Cabelo*.

Na oficina do dia treze com 2h/aula, houve a escolha das duplas pelos estudantes para elaboração de discursos na tarefa dois. Essa ação contou com o gerenciamento deles nessa organização. De forma que destaco o trabalho de escrita e revisão entre eles. Um dos componentes trouxe a concepção do que seria escrito. O outro componente da dupla fez a revisão do escrito. Percebi que o trabalho foi uma parceria, em que um estudante é o autor do discurso e o outro é coautor que avalia e revisa o texto.

No dia quatorze, destaco a apresentação de Joana. O discurso de Joana, acompanhada pela colega Iranildes, ocorreu em meio a uma situação peculiar. Iranildes apresentou a tarefa três, item “a” com base na escolha da professora de Filosofia, Silvana, entretanto incentivou Joana a apresentar o discurso, tarefa três, item “b” sobre cabelo. Propus, no planejamento da tarefa três que o momento do recolhimento dos dados sobre o convidado para responder ao quadro do item “a” resultasse na produção de um discurso, tarefa três, item “b”, cujo tema foi “meu cabelo afro está no meu emprego”. Entretanto, a autonomia e acordos entre os

estudantes, nas oficinas, fizeram com quem Iranildes escolhesse escrever a entrevista feita sobre as tranças da professora Silvana e orientou Joana a falar da própria experiência com a química nos seus cabelos. A dimensão entre o planejado por mim e a ocorrência na oficina oferece ao meu trabalho o entendimento das situações languageiras (BRONCKART, 2006), que se moldam aos interesses dos envolvidos nessa prática. Tal situação resultou no momento em que Joana se levantou, acompanhada pela colega Iranildes, para fazer o discurso a seguir:

J: eu quero fazer aqui um discurso sobre cabelo (+) sobre essa coisa aqui que está na minha cabeça : : quem acabou com o meu cabelo / não era bonito (+) mas também não era tão feio (++) foi a a a química, a QUÍMICA acabou com meu cabelo' então eu sempre digo a vocês aí (+) e e e meus jovens (+) por amor de Deus (+) se a química não presta no cabelo / mas antes no outro lugar / e eu sou a nega (+) a nega vovó Joana : : mamãe Joana dos cabelo bençoado : : e minha linda pró tá fazendo eu aqui falar dos cabelo e da cor ( ri )

Fig. 23: Discurso de Joana *Cabelo bençoado*



Fonte: Arquivo da professora-pesquisadora, 2019.

O discurso de Joana rouba a cena, por ser uma autocrítica à sua percepção sobre os cabelos étnicos. Ela não discute a condição de um profissional aceito ou rejeitado no espaço de trabalho. Joana discute sua condição de negritude: pele negra, cabelo crespo. Sob essa condição está a química do apagamento dos fios de raiz africana. A autora se levanta para falar ao público que sempre elege: aos jovens. A essa plateia ela aconselha a não usar a química. Ao dizer que quer falar “sobre essa coisa aqui na cabeça”, a sexagenária expõe resíduos de produtos de alisamento nos cabelos. Percebo que ela foi afetada pelos discursos dos colegas a respeito dessa temática e resolveu aconselhar. Ela fez uma exposição das suas conclusões e experiências ao afirmar “se a química não presta nos cabelo...”.

Joana se referencia como a “nega vovó Joana, mamãe Joana dos cabelo bençoado”. Para si ela é a “nega”, para o seu público é a “vovó” e “mamãe”. A estudante incorpora no seu discurso a condição de mulher negra, partindo dessa condição para aconselhar jovens, negros e negras, a não usarem “química”. Essa senhora condiciona valores de branquitude imputados na sua visão quanto ao estado dos seus cabelos. Ela diz: “Não era bonito, mas também não era tão feio”. Então me questiono que o não ser bonito é uma avaliação do cabelo alisado ou do cabelo que para ela precisava ser alisado? O contexto mais forte dessa sentença, anunciada por Joana, é a interpretação de que os resquícios da química tornam o seu cabelo mais feio. Percebo que Joana é uma senhora afetada pelos saberes relativos ao racismo, discutidos nas oficinas.

O discurso das estudantes negras no púlpito revela a interseccionalidade<sup>25</sup>, uma vez que as questões raciais foram, frequentemente, atravessadas pelo discurso feminista. As mulheres negras da EJA pensaram as questões de racismo a partir de suas experiências femininas ao se colocarem no papel de mãe, avó, esposa, estudante e esportista. Elas discutiram o lugar social que as mulheres negras ocupam na cidade de Simões Filho em relação ao poder e ao controle sobre seus corpos. Com o desenvolvimento do projeto, elas vão ocupando o púlpito para reivindicar direitos sociais.

#### **5.4.4 O púlpito vem das mãos de um poeta negro**

A confecção do púlpito para o uso nas oficinas tem início com os estudos do Caderno *Cabelo*. Esse mobiliário, construído pelo marceneiro João Fabrício, está agregado, nas minhas memórias, a relatos de experiências de saberes desse profissional. Assim é importante contar o percurso até chegar a Fabrício, o contato telefônico com o marceneiro e o dia da entrega do púlpito, momento em que o conheci pessoalmente. Antes, preciso relatar a memória desse móvel nas oficinas.

---

<sup>25</sup> O termo “interseccionalidade” foi criado e utilizado metodologicamente pela primeira vez em 1989, pela estadunidense jurista e defensora dos direitos civis, Kimberlé Crenshaw, com a publicação do artigo “Demarginalizing the intersection of race and sex: a black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics”. (AKOTIRENE, 2019).

Fig. 24: A confecção do Púlpito



Fonte: Arquivo da professora-pesquisadora, 2019.

A escola Alberto Silva não possuía essa tribuna. De modo que precisava adquirir essa peça para usá-la nas oficinas. No início do projeto, não pensei utilizá-la nos primeiros encontros. Acreditava que era preciso construir a confiança junto à turma para depois levar essa peça para as oficinas. Certamente que a palavra púlpito já tinha aparecido na minha conversa com os estudantes na ocasião em que os informei sobre o projeto e os convidei a participar dessa pesquisa. Depois desse momento, a imagem desse objeto foi avivada pelo comentário de Sthephanie, na roda de conversa na turma B, relativa ao discurso de Luther King. A estudante destacou: “Professora, nesse vídeo mostra Luther King falando no púlpito, né?” Concordei e aproveitei para perguntar a eles acerca dos lugares na cidade em que eles identificavam o uso do púlpito. Todos responderam que na igreja. Então os questioneei sobre o propósito em usar essa peça nas nossas oficinas. Maria Eduarda respondeu sorrindo: “Porque a senhora gosta de colocar a gente em destaque”. Laura contraditou: “discurso político se faz também no púlpito”. E Sthephanie provocou: “nóis é político por caso?”. Laura rebateu: “a professora tá ensinando a gente a fazer também discurso político”. De modo que a expectativa gerada era relativa ao dia em que a professora levaria o púlpito para a oficina.

Como a imagem dessa peça foi acionada na oficina com a turma B na apresentação do vídeo “Eu tenho um sonho” (POLITO, 2013), a turma A não teve acesso a tal conversa. Na oficina destinada ao estudo do discurso *Eu tenho um sonho* de Luther King, a turma A não assistiu a esse vídeo, por isso provoquei essa memória na oficina seguinte, em que a turma apresentou a roda de conversa relativa à interpretação do discurso de Luther King.

Voltemos a João Fabrício, o jovem de vinte e sete anos, ex-estudante de Artes Cênicas na Universidade Federal da Bahia e marceneiro. O contato de Fabrício foi passado por uma servidora pública do município, a partir de minha solicitação por um marceneiro. A partir daí telefonei a João Fabrício, no dia vinte e sete de setembro, para contratar seus serviços. Nesse primeiro contato, o marceneiro demonstrou curiosidade por saber o propósito de um púlpito na sala de aula. Respondi que estava ensinando o gênero discurso à turma da EJA, a fim de que o grupo expusesse o texto nessa tribuna. De posse dessas informações, o ex-estudante de teatro informou que em três dias me entregaria à peça mobiliária, ponderei que no dia trinta não estaria na escola em função de ser minha folga e reagendamos a entrega para o dia primeiro de outubro.

No final da manhã desse dia, o marceneiro me entregou o púlpito e empreendemos uma conversa para mim inesquecível. O profissional é um jovem risonho, tímido e bastante preciso nas informações técnicas do seu trabalho. Ele declarou: “Professora, fiz o púlpito a base em cumaru”. Como desconhecia essa matéria-prima, ele explicou: “Cumaru é uma madeira, professora, de alta densidade. Nobre. Ela substitui o pau-d’arco que está proibido”. A precisão, em poucas palavras, da escolha da madeira me encantou além da preocupação ambiental. Fiz um elogio sobre isso ao dizer: “Tua fala é de um especialista”. Ele comentou: “Eu gosto do que faço, aí estudo mesmo”. Convidei-o a se dirigir até a secretaria da escola para guardar esse móvel. O jovem marceneiro dispôs algumas folhas, encontradas sobre a mesa dessa sala, e falou: “Pronto, professora, é só colocar o discurso aqui...”. Perguntei, então, como havia acontecido sua formação em marcenaria. Tem-se, a seguir, esse diálogo:

J. F : professora : : ( coça a cabeça ) o trabalho como marceneiro veio por uma necessidade financeira (+) na verdade (+) quando entrei no ensino médio (+) meus pais determinaram que eu deveria aprender uma profissão e daí me matricularam no Liceu de Artes e Ofícios que era um curso oferecido no Colégio Estadual Irmã Dulce (+) mas lá (+) a gente aprendia muita coisa (+) não era só aprender uma profissão (+) eu escolhi a oficina de marcenaria (+) porque gostava de transformar coisas /

P: do tipo inventar “

J.F. : sim (+) (ri timidamente) até escrevi um livro (+) fiz o Enem e passei para cursar Artes Cênicas na Federal (+)

P: Por que saiu “

J.F.: entrei em 2005 (+) professora (+) ( baixa o tom de voz ) e cursei cinco semestres (+) minha família é muito humilde (+) não podia mandar dinheiro pra eu estudar em Salvador (+) não tinha carro da prefeitura pros estudantes universitários (+) estudava dois turnos (+) às vezes ia pro buzu vender bala pra comprar um lanche e voltar pra faculdade (+) ( sorri encabulado ) estudar dá fome (+) eu saía das aulas da manhã com fome (+) me virei até onde pude ‘ por isso voltei pra cidade pra trabalhar como marceneiro e tô até hoje ( (suspende os ombros e sorri timidamente) )

O discurso de João Fabrício me comoveu. Percebi que o enxerguei como um jovem estudante da EJA que teve suas escolhas frustradas em função do cenário social de vida. A história era a mesma: o jovem negro, morador da periferia, pobre, que vive impedimentos diante de qualquer ação de superação de adversidades sociais. Fabrício era um ex-estudante de teatro, poderia ter usado os saberes do curso do Liceu em marcenaria para atuar como cenógrafo nas artes cênicas, como ele declarou: *Um professor na faculdade disse que meus conhecimentos de marcenaria junto com o curso de teatro poderiam produzir em mim um grande cenógrafo. Mas não sei, poderia ser, também gostava de escrever peças, cheguei a ser elogiado várias vezes lá.* João Fabrício não teve direito a fazer escolhas: dramaturgo ou cenógrafo? Foram dessas mãos e desse sujeito social que recebi o púlpito usado no projeto de intervenção.

## 5.5 O CORPO QUE MOVE A CENA

O Caderno *Corpo* apresenta discursos coreográficos produzidos a partir do Samba-reggae, um gênero musical nascido no estado da Bahia, criado e difundido pelo maestro Neginho do Samba. A proposta era retextualizar o discurso do corpo negro que dança ao ouvir o Samba-reggae para pronunciar um discurso que avaliasse o significado de dançar ao som desse ritmo.

Os depoimentos dos bailarinos dos blocos afros de Salvador trouxeram saberes relativo a essa dança que: “surge de forma intuitiva no movimento do povo na rua para depois ser sistematizado em coreografias”, segundo o músico Tonho Matéria (MATÉRIA, 2019) cuja transcrição de áudio encontra-se no Anexo.

O Caderno foi organizado em uma única Atividade, chamada *Discurso do Corpo*, articulada à leitura de depoimentos dos primeiros bailarinos de blocos afros em Salvador com a produção de discursos que retextualizam esses depoimentos sobre o corpo negro movimentado ao som do samba-reggae.

### 5.5.1 Atividades e tarefas do Caderno *Corpo*

Mediante a taxonomia de Bloom (1971, *apud* MORETTO, 2008), explorei os domínios cognitivos para a Atividade *Discurso do Corpo*. As duas tarefas inseridas nessa atividade abordaram o terceiro nível de complexidade: Avançado. As oficinas foram desenvolvidas em duas h/a.

A *Atividade Discurso do Corpo* resgatou os saberes das comunidades de blocos afros em Salvador para fazer com que os estudantes da EJA VI tomassem conhecimento das experiências do corpo negro em contato com o estilo musical criado na Bahia. Esse ritmo foi criado e difundido pelo maestro Neguinho do Samba. Como o próprio nome sugere, é uma fusão entre o samba brasileiro e o reggae jamaicano, representado fortemente na figura do negro. Segundo Agier (1992, p. 125), os blocos afros são formas visíveis de ocupação urbana. O corpo negro que se move ao som desse ritmo marca discursos de insurreição.

O corpo negro foi *regulado* (GOMES, 2017) pelo processo de Escravidão no Brasil, pois, no Pelourinho, era vendido como mercadoria aos homens brancos. Nesse mesmo espaço, o corpo negro também se *emancipa* (GOMES, 2017) ao dançar o samba-reggae. As coreografias revelam movimentos de reverência aos orixás da religião do Candomblé, também expressam valores caros à história do povo negro, no Brasil, como a liberdade e a identidade. O ritmo musical afro-baiano é acompanhado por beldades negras eleitas como rainhas do bloco ou rainhas cuja beleza é negra. As rainhas dançam o samba-reggae em um discurso semiótico em que o corpo aparece para contar uma história de resgate da cultura negra.

Na tarefa um (1), o objetivo foi avaliar os depoimentos dos primeiros bailarinos dos blocos afros para depois justificar uma pauta do Movimento Negro nesse discurso do corpo. Esses dois domínios são pertinentes ao Nível de Complexidade Avançado, cujos itens de leitura e escrita (MORETTO, 2008) são descritos abaixo:

a) Conteúdo: A metáfora da linguagem na dança afro nos corpos dos bailarinos; o propósito do samba-reggae na Bahia; o conceito de Corpo Regulado e Corpo Emancipado (GOMES, 2017, p. 96-97).

b) Objetivo: Analisar os sentidos dos movimentos dos corpos do bailarino afro ao dançar o samba-reggae; avaliar a dança nos blocos afros como ação afirmativa reivindicada pelo Movimento Negro Educador (GOMES, 2017); produzir discurso que argumente em favor do corpo negro Emancipado nos movimentos do balé afro.

c) Nível de complexidade: Avançado

d) Avaliação: Fiz a mediação, em roda de conversa, para oportunizar o diálogo entre os estudantes e bailarinos convidados para discutir os sentidos desse movimento. Após esse encontro, os estudantes produziram discursos, acompanhados por mim, para fazer parte da coletânea de discursos proferidos no evento final do projeto.

Tem-se, a seguir, a tarefa um (1).

A partir dos depoimentos acima e da roda de conversa construa um discurso sobre *Os significados do corpo negro que dança ao som do samba-reggae*.

- a) Para construir esse discurso, organize as informações no quadro abaixo.

Quadro 16: Sentidos do movimento.

Quais significados percebeu no movimento do corpo ao som do samba-reggae?
Que luta social os movimentos na dança reivindicam?
Quais movimentos sugerem essa luta?
Que experiência você retira desse conhecimento?

Fonte: Arquivo da professora-pesquisadora, 2019.

- b) Escreva o discurso nas linhas abaixo

---



---

### 5.5.2 O ISD no Caderno *Corpo*

No Caderno *Corpo*, concebi o ensino de língua a partir de valores gerados pela linguagem semiotizada de coreografias de blocos afro em Salvador e propus aos estudantes a recontextualização desses sentidos (BRONCKART, 2006) em discursos políticos de um corpo emancipado (GOMES, 2017). Os valores situacionais foram extraídos de discursos de coreógrafos como Meu Rei e Milena Sampaio sobre os significados dispostos nos movimentos de dança ao som do samba-reggae. A partir dos depoimentos desses especialistas, busquei os valores interacionais desses saberes no grupo da EJA VI, para compreender se foram afetados pelo corpo que nega a regulação (GOMES, 2017) de um corpo escravizado. A língua, no seu sistema operacional, possibilita essa interação de um corpo que constrói a linguagem do movimento junto a signo que materializa a ideia em discurso produzido pelos estudantes. Penso assim na representação do sistema operacional da língua que anuncie o discurso sobre “os significados do corpo negro que dança ao som do samba-reggae”. Os valores referenciais para tal tarefa foram retirados do Movimento Negro Educador (GOMES, 2017). E os valores situacionais estão representados no corpo do estudante da EJA que almeja emancipação. Os valores interacionais foram propostos mediante os discursos de homens e mulheres negras e negros dispostos nos três Cadernos

estudados, bem como no diálogo com convidados que foram às oficinas. Esses eloquentes discursos criaram parâmetros sociais da imagem de sujeitos negros não “assujeitados” à escravidão ou a práticas racistas no século XXI.

Optei pela linguagem materializada nos discursos (oral e escrito) para operar em nível sociológico e psicológico (BRONCKART, 2006), por isso a exposição oral dos discursos, proposta nos três Cadernos, acompanhou também o registro escrito desses deles em pequenos cadernos entregues aos participantes das oficinas para exposição na segunda feira literária da cidade (FLISIMÕES, 2019). Essa opção metodológica contemplou também o acompanhamento de estudantes que, mesmo participantes da pesquisa, não se sentiram confortáveis a uma fala pública.

Confira o quadro abaixo, elaborado pela professora-pesquisadora, com base no que é proposto por Cristovão e Nascimento (2011).

Quadro 17: ISD e o Caderno *Corpo*.

ISD E O CADERNO <i>CORPO</i>	
<p><b>Nível sociológico</b></p> <p>A contextualização dos sujeitos da EJA como jovens-adultos e participantes de uma modalidade de ensino que agregam estudantes não tiveram êxito no ensino regular.</p>	<p><b>Nível psicológico</b></p> <p>A percepção dos estudantes sobre os sentidos produzidos pelos movimentos no corpo do bailarino afro, a fim de pensar sobre seu próprio corpo, como regulado ou corpo emancipado. Esse processo resultou em discursos (oral e escrito).</p>
<p><b>Valores interacionais:</b></p> <p>Lugar social do sujeito: adultos, pais e mães de família, desempregados, trabalhadores em regime formal e informal.</p> <p>A finalidade do Caderno é discutir espaços de representatividade do corpo negro.</p>	<p><b>Operação de ancoragem textual:</b></p> <p>No eixo da situação de ancoragem enunciativa fundamentar-se em depoimentos de bailarinos para compreender o movimento do balé afro como um ato político de um corpo emancipado.</p> <p>No eixo da referencialidade enunciativa: a partir do conhecimento de mundo dos estudantes, referenciar seus textos de vida na avaliação dos contextos sociais historicamente destinados à população negra no Brasil.</p>
<p><b>Valores situacionais:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Locutor e Interlocutores.</li> <li>• Momento.</li> <li>• Lugar.</li> </ul>	<p><b>Operação de planificação ou adequação a um modelo de linguagem:</b></p> <p>Gênero: discurso.</p> <p>Tipo de discurso: político</p> <p>Sequências discursivas: dispostas nas tarefas do Caderno.</p>
<p><b>Valores referenciais do signo:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Macroestruturas semânticas ou temas.</li> </ul>	<p><b>Operação de construção linguística:</b></p> <p>Conexão entre a linguagem não verbal e verbal</p> <p>Coesão (verbal e nominal).</p>

Fonte: Quadro elaborado pela professora-pesquisadora com base em Cristovão e Nascimento (2011, p. 33-52).

### 5.5.3 As oficinas do Caderno *Corpo*

No dia dezenove de novembro de 2019, iniciei o trabalho com o último Caderno. Entretanto, no dia quatro de outubro de 2019, a turma do EJA VI e eu participamos de uma das oficinas propostas pela Secretaria da Educação com o projeto Transformaê nas escolas. Nessa oficina, o tema era percussão, samba-reggae e dança, de modo que antecipei uma das ações previstas para o caderno *Corpo* que era a experiência com o samba-reggae e o balé afro. A banda Conexão Bahia do maestro Papy e o balé da Instituição Abayomi conduziram essa oficina. Os estudantes foram convidados a tocar os instrumentos de percussão e a dançar ao

som do samba-reggae. Em função da timidez, a maioria preferiu tocar os instrumentos. Neste encontro, havia quinze estudantes, dez da turma A e cinco da turma B.

Fig. 25: Transformaê na Escola.



Fonte: Arquivo da professora-pesquisadora, 2019.

Efetivamente, as oficinas do último mês de desenvolvimento do projeto refletiram o intenso diálogo entre os estudantes da EJA VI. Nesta oficina, havia doze estudantes bastante participativos. Iniciei a oficina com a roda de conversa que tematizava questões levantadas sobre o movimento negro no texto: “Movimento Negro: história, objetivos e conquistas” (ABRANTES, 2018). A turma demonstrou domínio do texto diante de questões levantadas por mim na roda. Perguntei quem havia feito destaques de marca-texto relativos à definição de movimento negro. Dansley, contrapondo-se, disse que as questões levantadas nos Cadernos eram: “temas tratados pelo movimento negro”. Maria Eduarda fez a leitura de um trecho e depois comentou: “são coisas feitas pelos negros lá atrás para reivindicar igualdades de direitos entre o povo branco e preto”. Daí Meiriane se manifestou dizendo: “então, pró, o que Luther King fazia lá atrás já era movimento negro”. Lucas também complementou: Marielle também fez e a bonita da Ana Paula também fez”. Irana acrescentou: “sem falar que outras lutas foram incorporadas ao Movimento como o LGBTfobia, intolerância religiosa, e também a violência contra a mulher negra”. Maysa, muito atenta e silenciosa nas discussões,

me perguntou: “Pró, eu pensei que desde antes o movimento negro combatia o racismo, mas o texto fala que agora o racismo é tema novo?” Dansley levantou a mão e me perguntou: “posso explicar o que entendi disso?” Respondi que sim. Então ele avaliou a questão: Eu entendi que combater o racismo mesmo, é coisa de agora com as leis e tudo mais, mas lá antes no tempo de Luther King eles falavam mais de direitos iguais. Não era fazer lei pra proteger.” Então Meiriane complementou: “penso igual a Dansley, esse negócio de cotas para faculdade, presença de negro ne propaganda é coisa recente”. Perguntei a Maysa se ela concordava com as explicações e ela disse sim e questionou: “E a senhora?”. Respondi que sim. Dansley avançou para um ponto da discussão que iria propor na sequência. Ele disse: “professora, que tanto de herói é esse na página três e a gente nem sabe sobre isso?”. Aproveitei a oportunidade para falar de conquistas do movimento negro na forma de leis que visam igualdade de oportunidade e fui interrompida por Iranildes que destacou: “olha o tanto de lei que existe para proteger os negros? Posso ler, professora, na página quatro?”. Então ela leu e Ormesinda contraditou: “professora, essa lei que obriga estudar a história dos negro não tem aqui na escola”. Cleyton argumentou: “não tem, mas é lei, devia ter”. Irana rebateu: “a professora Mari que tá trazendo esse assunto”. Elisângela contemporizou dizendo: “os projetos de Humanas, na terceira unidade, é todo desse tema”. Tem-se, a seguir, o texto *Movimento Negro: história, objetivos e conquistas* (ABRANTES, 2018).

## Movimento Negro: história, objetivos e conquistas!

por [Beatriz Abrantes](#) | out 19, 2018 | [Dicas de estudo](#) | [0 Comentários](#)



O que hoje conhecemos como **Movimento Negro** é uma forma de sintetizar todas as **reivindicações** ao longo da História pelos **direitos da população negra**, que sofre há séculos com o **racismo** estrutural e suas consequências.

Espalhado de diversas formas no mundo inteiro, o **Movimento Negro** mobiliza milhões de pessoas em busca da **igualdade e do respeito ao povo negro**. Quer saber mais sobre esse movimento? Então continue lendo este post!

## O que é Movimento Negro

O **Movimento Negro**, na forma como o conhecemos hoje, é uma síntese de um **fenômeno** que vem de séculos, o qual luta pela **reivindicação dos direitos da população negra** ao redor do mundo.

Muito presente, principalmente, nos países que a **população negra** sofreu com a **escravidão**, o **Movimento Negro** é uma **força histórica** que sempre buscou alterar a **situação de opressão** vivida por essas pessoas.

Atualmente, o **Movimento Negro** é considerado **plural**, levantando **bandeiras progressistas** que vão do **combate ao racismo** a diversas outras vertentes, como **feminismo**, **causa LGBT** e **tolerância religiosa**.

### Movimento Negro: objetivos

Ao redor do mundo, os **movimentos** negros sempre buscaram uma coisa em comum: o **respeito aos direitos civis da população negra** e o **combate ao racismo** — enraizado até hoje na sociedade.

Com diferentes abordagens, cada **Movimento Negro** busca particularidades que fazem parte da **realidade de cada país**. No Brasil, por exemplo, a **luta da população negra** gira em torno do **reconhecimento do racismo como crime**, da **dívida histórica** dos mais de 300 anos de escravidão e da **igualdade de oportunidades e inclusão social**.

## História do Movimento Negro

O **início** das lutas do Movimento Negro se deu há muito tempo, desde as **revoltas de escravos** na época do **Brasil colonial**, por exemplo. Entretanto, foi reconhecido e estruturado com um **fenômeno organizado** apenas no **século XX**, principalmente com os expoentes norte-americanos de lideranças, como **Malcolm X**, **Rosa Parks** e **Martin Luther King Jr.**

Principalmente nas décadas de 1950 e 1960, o **Movimento Negro** ganhou maior visibilidade, trazendo à luz a pauta do **racismo estrutural** e sendo difundido em vários setores da sociedade. Nos **Estados Unidos**, em 1955, Rosa Parks, negra, foi presa por se recusar a dar seu lugar em um ônibus de

Montgomery para uma mulher branca. Esse estopim levou a uma série de protestos que, aos poucos, se moldaram em um dos maiores **levantes da população negra** do século XX.

## Líderes do movimento negro

São vários os **líderes do Movimento Negro no Brasil** e no mundo. Entre os principais, podemos citar:

- **Zumbi dos Palmares** (Brasil);
- José do Patrocínio (Brasil);
- André Rebouças (Brasil);
- João Cândido (Brasil);
- **Nelson Mandela** (África do Sul);
- Amelia Boynton Robinson (Estados Unidos);
- Angela Davis (Estados Unidos);
- Bayard Rustin (Estados Unidos);
- James Bevel (Estados Unidos);
- James Meredith (Estados Unidos);
- **Malcolm X** (Estados Unidos);
- **Martin Luther King Jr.** (Estados Unidos);
- Mumia Abu-Jamal (Estados Unidos);
- Rosa Parks (Estados Unidos);
- W. E. B. Du Bois (Estados Unidos).

## Conquistas e lutas do Movimento Negro

A **luta do Movimento Negro** resultou, a duras penas, em **várias conquistas para a população negra ao redor do mundo**. Na **África do Sul**, por exemplo, o ativismo negro liderado pelo Nobel da Paz **Nelson Mandela** resultou, após décadas de **luta e prisão** de seu líder, no fim do **Apartheid** institucionalizado no país.

Não apenas na África do Sul, mas em todo o mundo a população negra sofreu e **ainda sofre com cenários de segregação**, racismo estrutural e explícito, além da falta de oportunidades e igualdade de condições entre os cidadãos.

No Brasil, apesar de algumas conquistas, essa igualdade caminha a passos de tartaruga, principalmente quando são analisadas algumas **estatísticas** que comprovam uma **realidade social ainda muito discriminatória**. Segundo o IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), 2017.

- a cada **3 assassinatos** no Brasil, **2 são de jovens negros**, com idades entre 15 e 24 anos, considerando ainda que **a discriminação e o preconceito racial** são fortes componentes desta realidade;

- apesar de a **população negra** representar cerca de **dois terços** de todos os **cidadãos economicamente ativos** no Brasil, os **negros permanecem relegados a serviços de base**, com salários menores. Na média do país, cerca de **60% dos desempregados são negros**;
- a **população negra** corresponde à maioria (78,9%) da parcela dos 10% de indivíduos com **maiores chances de serem vítimas de assassinatos**;
- **mulheres negras** são as mais vitimadas nos casos de **violência doméstica** (58,68%), violência **obstétrica** (65,4%) e **mortalidade materna** (53,6%);
- apenas **10% dos livros publicados** de 1965 a 2014 foram escritos por **autores negros**. Além disso, 60% dos protagonistas são homens e 80% são brancos.

Apesar de um quadro ainda muito desfavorável à população negra, é possível apontar algumas conquistas, como:

- criação do **Dia da Consciência Negra** (20 de novembro);
- Lei 10.639/2013, que inclui a comemoração do Dia da Consciência Negra no **calendário escolar**, trazendo a discussão da história e da cultura afro-brasileiras, além da **valorização dos africanos e afro-brasileiros** nos currículos escolares da rede pública de ensino;
- Lei 12.711/2012, que criou as **cotas para ingresso em cursos superiores**, aos poucos difundidas nas maiores **universidades** do país, sejam elas federais, estaduais ou até mesmo privadas;
- criação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (**SEPPIR**), em março de 2013;
- Diversas **ações afirmativas de combate à discriminação racial** por meio de transformações culturais e políticas de **representatividade**.

Como é possível perceber, os números comprovam que as **conquistas alcançadas** em prol da população negra, principalmente no Brasil, ainda **são muito tímidas**. O **Movimento Negro no Brasil** ainda luta para que se cumpra o plano de ação da **ONU**, de 2001, em **combate ao Racismo, à Discriminação Racial, à Xenofobia e à Intolerância Correlata**, além das propostas das **Conferências de Promoção de Igualdade Racial** de 2005 e 2009, promovidas pelo próprio Governo Brasileiro.

## Movimento Negro no Brasil



No Brasil, o **Movimento Negro** corresponde a vários fenômenos e ações executados por pessoas que lutam contra o racismo e pelos **direitos para os cidadãos negros**. Vários **movimentos na história do Brasil** possuem destaque.

Entretanto, até a **abolição da escravidão**, que se deu apenas no ano de 1888, todo e qualquer movimento pela população negra era considerado **clandestino**, além de possuir caráter específico, sempre em busca da libertação de negros escravizados.

A principal maneira de expressão dos movimentos negros rebeldes antes da abolição foi a **quilombagem**, que corresponde à rebeldia permanente organizada e **dirigida pelos próprios escravos fugidos**, presente em todo o período de escravismo no Brasil.

**Quilombos** eram centros que recebiam os escravos fugidos, mas que também englobavam várias outras formas de **protesto**, como as **insurreições** e o **bandoleirismo**, o qual correspondia a grupos de guerrilha de escravos fugidos contra povoados e viajantes.

Com exceção do **Quilombo dos Palmares**, que teve como último líder o icônico **Zumbi dos Palmares** e durou mais de um século, a maioria desses centros de resistência era fortemente combatida e dizimada pelo aparelho opressor do governo, que buscava apenas a **violência** como forma de resolução.

Se na **Inconfidência Mineira** os negros estiveram praticamente ausentes do movimento, a **Conjuração Baiana** de 1798 tinha como principal objetivo a proposta de **libertação de todos os escravos**, contando com **negros na liderança** do próprio movimento.

Muitos negros de destaque participaram de diversos movimentos populares, entre eles a **Revolta da Chibata de 1910**, encabeçada pelo marinheiro negro **João Cândido**. Sua principal conquista foi a **revogação da pena de açoite aos marinheiros** (em sua maioria negros) da Marinha de Guerra do Brasil. Apesar da vitória da Revolta e da promessa de **anistia**, o movimento foi praticamente dizimado pouco tempo depois, sendo que o próprio líder João Cândido foi deixado à miséria.

A Revolta da Chibata foi o último **movimento organizado e armado** da rebelião negra no Brasil. A partir de então, vários **centros de mobilização** em São Paulo e no Rio de Janeiro buscaram trilhar novos caminhos, com o objetivo de **luta pela cidadania** recém-conseguida após a abolição.

Em 1915, por exemplo, surge o primeiro jornal da **imprensa negra** paulista, **O Menelick**, que foi seguido por várias outras publicações de mesmo teor. Graças a esse estopim, os anos de 1930 trouxeram a **Frente Negra Brasileira (FNB)**, que se organizou até chegar à fundação de um **partido político**, infelizmente dissolvido com o **Estado Novo de Getúlio Vargas**.

Os anos de **Ditadura Militar** inviabilizaram qualquer tipo de organização e manifestação de cunho racial. Os **militares** propagandeavam a “**democracia racial**” como parte de sua agenda de publicidade, marginalizando qualquer tipo de manifestação.

Apenas nos anos 1970 o movimento ressurgiu, principalmente com a origem do **Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial (MNU)**, em 7 de julho de 1978, que resultou na criação de alguns órgãos como o **Conselho de Participação e Desenvolvimento da Comunidade Negra**, além da criminalização da discriminação racial na **Constituição de 1988**. Além disso, a **Lei Caó**, de 1989, tipificou o **racismo como crime**.

Após a **redemocratização do Brasil**, o movimento negro juntou-se a diversas outras causas progressistas. Entretanto, o **Governo Lula** (2003-2010) foi um dos que mais trouxe conquistas à sociedade civil em geral e também ao movimento negro, em particular.

Como citado anteriormente, no início do Governo Lula foi criada a **SEPPIR**, sem contar a **Lei das Cotas** para inclusão da população negra no ensino superior, aprovada em 2006. (ABRANTES, 2018).

Após essa roda de conversa, seguimos para a página seis do Caderno, e solicitei a leitura de três voluntários de três depoimentos, dispostos entre as páginas seis e sete. Waneide, Iranildes e Laura se disponibilizaram para leitura. Após essas leituras, fiz um apontamento no quadro sobre os conceitos de corpo emancipado e corpo regulado (GOMES,

2017). Depois disso perguntei à turma se os depoimentos dos bailarinos apontavam para a compreensão de um corpo emancipado ou regulado? Cleyton respondeu: “depende, quando Negrizu fala de uma dança de resistência, é resistência contra o quê? Escravidão, mas quando essa Milena fala de contribuição política com a dança, ela tá falando de corpo emancipado”. E Laura comentou: “só Meu Rei fala de corpo emancipado”. Seguem os depoimentos.

Fig. 26: Negrizu Santos, moço lindo do Badauê



Fonte: Santos, 2019.

Depoimento I - “A dança é uma das resistências da cultura africana. Não existe manifestação africana sem dança, sem comida, sem toque. Nós somos um elo. Eu danço há mais de 50 anos, porque eu venho de movimentos como Black Power, e quando eu despertei para a ferramenta, para a espada que essa dança traz, tudo mudou”. Facebook Negrizu Santos

Fig. 27: Milena Sampaio



Fonte: Sampaio, 2018.

Depoimento II – “Planejando minhas aulas, numa das escolas da rede pública de ensino na qual sou educadora, percebo este livro, "sozinho", o qual me chama atenção pelas imagens marcantes. Então começo a folhear e leio no sumário "Cultura Afro-brasileira Ontem e Hoje: Arte, estética, luta e resistência". Fui direto à página e logo deparo com informações e imagens a respeito da história e importância do Ilê Aiyê e blocos afro de Salvador... Confesso que fiquei satisfeita, pelo conteúdo e entendendo que alguns autores já reconhecem a importância de tais manifestações e que tais informações precisam ser trabalhadas em sala para referenciar sujeitos, afro-descendentes, que por muitas vezes não se reconhecem como parte integrante desta sociedade... Agora é colocar em prática e fazer a diferença! Venho fazendo a minha parte.

Ontem dei a minha contribuição dançante, militante, artística e ancestral na Semana da Consciência Negra do IF Baiano Campus Catu, a convite do NEABI. Ocupar os lugares de fala e de dança como oportunidade de plantar sementes e mudanças é preciso!!! Gratidão a dança, que escolhi como companheira nesta trajetória!”

Depoimento III - “Os movimentos no balé afro ao dançar o samba-reggae são representações dos seres da natureza. Esses movimentos ora se remetem aos animais, ora aos cinco elementos como Ar, Fogo, Terra, Água e Sol. Entendo que o corpo negro ao dançar o samba-reggae reverencia sua ancestralidade na história muito forte do povo africano com a natureza. Os passos desse balé são diferentes aos passos no Afoxé. Neste o corpo reverencia os orixás do candomblé. Quando dançamos somos rei e rainhas movimentando nossos corpos para celebrar a vida. Nosso balé não é folclórico, sem desmerecer essa modalidade de dança. Fazemos movimentos que colocam o corpo negro na condição de humanidade: Forte, íntegro e livre”. Meu Rei do Muzenza.

A partir da fala de Laura, solicitei que ela fizesse a leitura das legendas das imagens dispostas nas páginas oito a onze do Caderno e a turma acompanhasse nesse material entregue a cada um deles. Ao final da leitura, discutimos as questões do quadro da página doze do Caderno, ouvindo, na roda de conversa os significados dos movimentos coreográficos das legendas e os valores políticos agregados a esse movimento. Os estudantes apresentaram respostas fundamentadas nos textos lidos, mas a estudante Iranildes concluiu a tarefa oferecendo ao grupo uma forte reflexão, ela disse: “professora, confesso à senhora que por ser evangélica em pensava muita coisa errada da cultura africana, achava que era coisa de demônio mesmo. E esse negócio de balé afro achava que era dança só pra os orixás deles. Nunca imaginei que tinha significado de luta, libertação de escravidão essas coisas. Olha, me surpreendeu”. Seguem as imagens com legendas do Caderno.

Fig. 28: Movimento Flecha.



Fonte: Meu Rei, 2019.

Fig. 29: Movimento Cobra



Fonte: Arquivo Meu Rei, 2019.

Fig. 30: Movimento Força



Fonte: Arquivo Meu Rei, 2019.

Fig. 31: Movimento Poder



Fonte: Arquivo Meu Rei, 2019.

Fig. 32: Movimento Leveza do Samba-reggae



Fonte: Arquivo Meu Rei, 2019.

Fig. 33: Movimento Poder do Céu.



Fonte: Arquivo Meu Rei, 2019.

Fig. 34: Movimento Cortejo ao feminino



Fonte: Arquivo Meu Rei, 2019.

Acredito ser esse um dos propósitos do Caderno: possibilitar que sujeitos da EJA fossem envolvidos por discursos de um corpo negro reivindicando equidade e liberdade. Ao concluir a oficina solicitei que a turma trouxesse o discurso: “Os significados do corpo negro que dança ao som do samba-reggae”, para cumprimento da tarefa um, item “b”. Além disso, combinei com o grupo a escolha de porta-vozes para apresentar cinco discursos indicados por eles no evento da Feira literária da cidade.

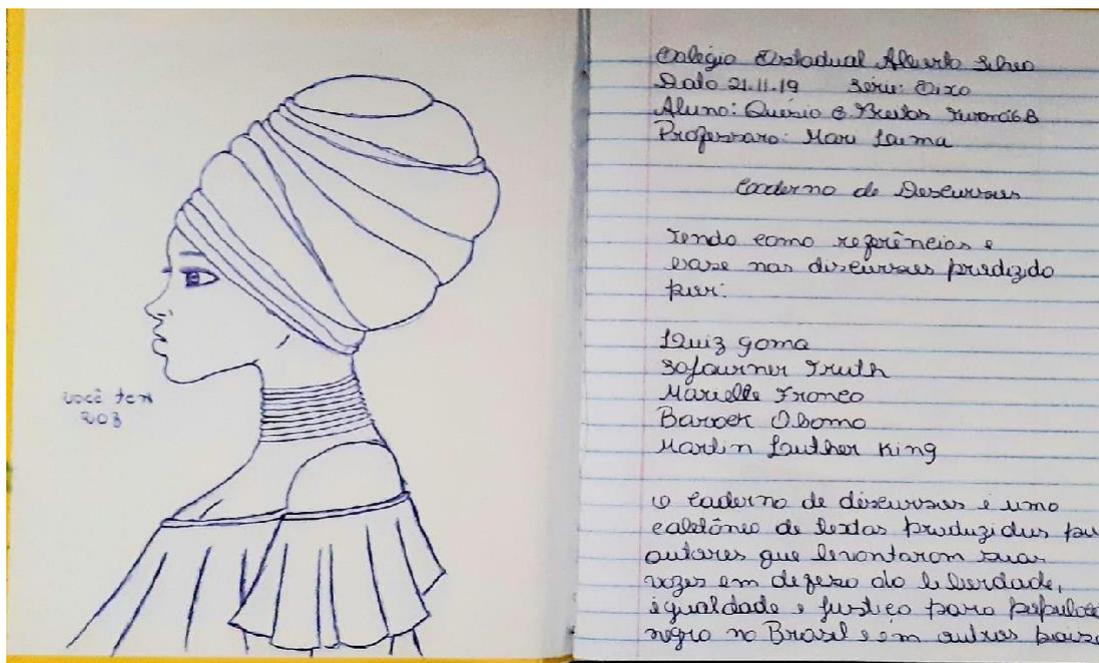
No dia vinte de novembro, concluímos as oficinas com a apresentação do discurso do Caderno *Corpo*. Neste dia contei com quinze estudantes na oficina e cinco deles apresentaram discursos no púlpito. Os outros estudantes optaram por mostrar os textos no momento da chamada na caderneta escolar. Os discursos traziam enfoque de liberdade de um corpo transgressor que resiste às formas de apagamento da cultura africana.

A estudante Quésia, pouco frequente às oficinas e muito tímida, chegou até mim, neste dia, justificando as ausências em função de motivos pessoais. E apresentou a escrita do discurso relativo ao tema do último Caderno. No último dia do evento final, ela me entregou também seu Caderno de discursos contendo cinco textos. A pouca frequência de Quésia nas oficinas me remeteu aos momentos em que ela esteve presente. Ela não trazia comentários ou

questionamentos às rodas, mas escreveu discursos que só tive conhecimento na última oficina em sala. No trabalho pedagógico das oficinas, avaliei a participação de estudantes que falaram comigo em algum momento dessas oficinas, entretanto surge Quésia e me entrega seu texto. Quésia esteve no dia da assinatura do TCLE, mas depois não esteve presente na maioria das oficinas. O discurso não foi exposto aos colegas, pois ela não permitiu, assegurando que poderia usar no meu trabalho posteriormente. Avalio que há uma resposta no outro que conseguimos atingir por caminhos não previstos. Quésia foi um exemplo disso. Talvez em outro momento seja preciso discutir sobre presença e frequência na escola. Transcrevo, abaixo, os discursos de Helen e de Quésia.

Fig. 35: Produções de Helen e Quésia.





Fonte: Arquivo da professora-pesquisadora, 2019.

Tem-se a seguir, o discurso de Helen:

H: boa tarde (+) ( sorri timidamente ) meu nome é Helen ‘ dança samba-regga / e enquanto eles dançam trazem alegria para nós (+) pois a dança afro representa força (+) liberdade (+) poder e reverência ao feminino e luta ‘ a dança combate o racismo (+) não importa nossas escolhas ( baixa o tom de voz ) obrigada pela atenção ( sorri para o público )

Tem-se, a seguir, o discurso de Quésia registrado no Caderno de Discursos:

Boa tarde a todos  
Quero dizer a você que seu corpo tem voz e força.  
O corpo negro por si só já é uma luta quando o corpo negro usa seu corpo em forma de dança, é um protesto pacífico. Junto com o samba-reggae vem a força física, força da natureza, liberdade, paz e poder.  
Não existe racismo no Brasil, eles dizem, mas quando um negro entra na loja do shopping, o segurança vira sua sombra. Não existe racismo no Brasil, mas confundem guarda-chuva com fuzil. Fui comemorar meu primeiro salário, eles vieram com arma e me assassinaram. Quando eu ia pra um chá de fraldas, fui recebido com oitenta tiros na entrada.  
Samba-reggae é protesto contra todo genocídio.  
Agradeço a todos por lerem até o fim.

Quésia inicia seu texto exaltando a coragem e resistência do corpo negro. Ela evidencia marcas de um corpo emancipado (GOMES, 2017). Esse corpo não é movimento, é samba-reggae que educa e ensina a resistir. Ela diz: *o corpo negro usa seu corpo em forma de dança, é um protesto pacífico*. A dança para Quésia é uma luta pacífica. Nos depoimentos dos bailarinos, dispostos no Caderno, há uma compreensão de corpo que marca uma voz de protesto, porque os movimentos contam o passado da população negra. A estudante aciona o

passado com a ideia de protesto e assinala o presente com o termo pacífico. Ela entende o samba-reggae como uma nova forma de luta.

Na conclusão do texto, a jovem envolve trechos de versos de Rap, autoria desconhecida, usados por manifestantes de Cooperativa de Catadores de lixo em São Bernardo do Campo em São Paulo em dezembro de 2018. A estudante faz uma conexão entre a voz do corpo anunciando o movimento de protesto com a voz dos manifestantes em São Paulo. E finaliza com o entendimento de que samba-reggae também é discurso contra a violência. Percebo as aprendizagens das estudantes nas oficinas verbalizadas no discurso que recupera vários temas discutidos nas rodas de conversa.

## 6. CELEBRAÇÃO

O evento de encerramento teve o objetivo de expor os discursos construídos pelos estudantes nas oficinas. Por isso, o evento foi organizado para divulgar essas produções distribuídas em três cadernos: *Voz*, *Cabelo* e *Corpo*.

Fig. 36: Evento final.



Fonte: Arquivo da professora-pesquisadora, 2019.

No dia vinte e dois de novembro, no pátio da Escola Alberto Silva, os estudantes apresentaram cinco discursos à comunidade de Simões Filho. Nesta data, foi realizada, nas dependências da Escola, a segunda Feira Literária de Simões Filho (FliSimões). A apresentação dos estudantes foi uma das atrações da Feira e foi assistida por familiares, professores e convidados ao evento.

Conforme acordo estabelecido nas oficinas, os estudantes elegeram a estudante Meiriane como mestra de cerimônia e os porta-vozes dos discursos, representando as produções da turma, foram Elisângela, Dansley, Iranildes, Irana e Raquel. Nesse acordo, ao final de cada Caderno, fazíamos a eleição dos discursos que seriam apresentados no púlpito no dia do evento final.

A esteticista Eulaine Nascimento se disponibilizou para arrumar a turma com penteados de turbantes, mas apenas o estudante Dansley conseguiu se arrumar a tempo. A turma iniciou os eventos da Feira no turno vespertino, de modo que as apresentações começaram no horário previsto, às quatorze horas. Os estudantes ficaram apreensivos, a expectativa era não esquecer algum trecho da fala, mas havíamos também combinado que eles levariam o texto escrito.

A mestra de cerimônia, Meriane, demonstrou muita segurança ao explicar o propósito do projeto e as etapas do estudo de discurso à plateia. Cristovão e Nascimento (2011, p. 400) avaliam que o ser humano tem a capacidade de se apropriar de um gênero através de dois processos: adoção e adaptação. Como mestra de cerimônia, Meriane assumiu o papel de apresentadora do evento, oferecendo ao público informações que contextualizavam o projeto e traziam o passo a passo das atividades. Ela conduziu a exposição com perguntas retóricas como: “bem, por que esse projeto foi proposto à nossa turma?”, “como foi feito esse projeto?”, “por que a opção pelas oficinas e rodas de conversa?”, “durante quanto tempo participamos desse projeto?”. Percebi a adoção também de uma exposição que distribuía as falas para os colegas e, ao final das apresentações, ela fez um discurso de agradecimento. Tem-se, a seguir, o discurso de Meriane:

M: quero dizer a vocês que nunca mais esquecerei importantes vozes que aprendi a admirar nesse projeto (+) e por isso vou fazer uma homenagem a elas ‘ quero homenagear VOZES (+) a a voz da minha professora Mari Lima que levou esse lindo projeto à nossa turma e a voz dos meus colegas que fizeram maravilhosos discursos nas nossas oficinas ‘ mas vou contar pra vocês de algumas vozes que eu recomendo que vocês escutem (+) um dos discursos que ouvimos foi de Luiz Gama (++) que foi ex-escravizado (+) autodidata (+) advogado (+) poeta (+) maçom (+) republicano e abolicionista radical ‘ vimos também o discurso de Sojourner Truth (+) onde ela : : fala em forma de desabafo sobre a hipocrisia da diferença de tratamento de gênero (+) de inferiorizar a mulher como se elas não fossem capazes (+) e e e o discurso bem atual do nosso tempo hoje foi o da Marielle Franco que por sofrer com o preconceito por ser mulher (+) negra (+) pobre e lésbica foi executada (+) dessas vozes eu não vou esquecer e recomendo que vocês deveriam ouvir (++) muito obrigada a todos ( sorri para o público )

Os textos selecionados para apresentação provocaram muitos aplausos da plateia, uma vez que os discursos enfocavam vozes de sujeitos que foram afetados por circunstâncias ou denúncias apresentadas contra racismo e preconceito. Lembro o episódio relativo à exposição de Irana. Quando ela foi chamada ao púlpito pela mestra de cerimônias, um grupo de skatistas, que estava no fundo do palco, atrás das cortinas, fazendo manobras em plataformas de madeira, se dirigiu para a frente do palco para ouvir essa oradora. Tem-se, a seguir, o discurso de Irana:

I: sou mulher negra (+) mãe (+) dona de casa e sou skatista (+) sim (+) SOU SKATISTA ( faz um menear de cabeça para o público ) (+) andar de skate para mim é ter liberdade de ser quem eu sou (+) o skate liberta (+) acalma e exercita’ já sofri e sofro preconceito (+) as pessoas criam na cabeça delas que skate é pra menino (+) ( sorri para o público ) é coisa de quem não tem o que fazer + é pra desocupado (++) até dá vontade de rir ( balança a cabeça negativamente) (+) se as pessoas soubessem e passassem um tempo comigo (+) acredito que perguntariam como acho tempo pra praticar meu esporte “ pois como mulher e dona de casa (+) antes de sair com um carrinho debaixo do braço e por ele no pé (+) cumpro minhas OBRIGAÇÕES (+) como fazer a comida (+) limpar a casa (+) dar banho em minha bebê e botar pra dormir (+) antes de botar meu carrinho debaixo do braço (+) antes de ser marginalizada pela sociedade (+) cumpro meus deveres como mulher (+) e

andar de skate não me faz menos mulher que ninguém ( (balança a cabeça negativamente) ) cada um brilha no que gosta ou faz com amor (+) eu espero me tornar a vovó do skate de Simões Filho ( (sorri) ) (+) que esse esporte alcance mais gerações (+) porque lugar de mulher é onde ela QUISER ((plateia aplaude com entusiasmo) ) (+) obrigada pela atenção de vocês ( (acena para o público) )

A estudante Irana fez alterações no discurso acima. Na oficina do Caderno *Vozes*, quando estudamos o discurso de Sojourner Truth, “E eu não sou uma mulher?”, a estudante o apresentou na perspectiva de desafio ao público da oficina. Ela anunciava: “E eu não sou uma skatista?”. Prevendo uma plateia diferente, Irana altera seu discurso. Sabia que diante dela estariam praticantes do esporte e também ouvintes femininos. Irana mantém o tom de desafio, mas fala, especificamente, para seus pares no evento final. O uso da expressão “botar meu carrinho debaixo do braço”, por duas vezes, acionou seu público que respondeu com gritos e aplausos, também as jovens estudantes, colegas da escola, se identificavam com as situações por ela descritas do seu cotidiano doméstico. Além disso, todos exaltaram a mãe de família e esportista que, após cumprir as obrigações, vive sua liberdade em cima do skate.

A estudante Iranilde, antes do encerramento do evento, solicitou a palavra à mestra de cerimônia e fez a exposição de um texto que não tinha sido programado para apresentação. Além disso, ela não apresentou a autoria do texto no evento, mas no último encontro que marcamos para avaliarmos o trabalho, a estudante informou que não sabia a autoria, entretanto tinha lido em um blog na internet. Eu a orientei a buscar a autoria de textos lidos, a fim de preservar esse direito público. E recomendei que seguisse os acordos coletivos estabelecidos em um trabalho em grupo, a fim de que não se fuja do propósito de um projeto. Ao pesquisar depois esse texto, descobri que ele é atribuído a Reinilson Câmara, contudo não encontrei registro sobre este autor em repositórios digitais.

Então entendo que o evento final cumpriu, parcialmente, a expectativa de trazer a voz autoral do estudante. O protagonismo, nos discursos, foi uma ação de linguagem (ISD). Nela, os enunciados concretos e vivos (BAKHTIN, 1997) foram atividades de linguagem (textos orais e escritos) do grupo da EJA, mobilizados a interagir com a plateia.

A prática dos atores da EJA no papel de enunciadores de discursos a sua comunidade desenvolveu competência discursiva, que é também uma competência reflexiva e criativa. Ao longo do projeto, a turma realizou leitura de discursos, cujos autores denunciavam desrespeito aos direitos humanos da população negra. A partir disso, o grupo desenvolveu reflexões sobre práticas de racismo, lutas pelos direitos civis pela população negra e ainda avaliou a recepção sobre a estética negra no contexto social e cultural na cidade de Simões Filho. Todas essas

ações mobilizaram os estudantes a encontrar posições frente a tais realidades, a fim de produzir seu próprio discurso.

A partir do ISD, proposto por Bronckart (2006), fui levada, inicialmente, a examinar, na realidade do Colégio, as conversas no corredor como ações de linguagem em que o contexto da vida social dos jovens adultos de Simões Filho se inscreviam. A conversa era uma capacidade de linguagem desse grupo em franco desenvolvimento. A conversa no pátio da escola era o atrativo para muitos estudantes da EJA irem à escola. Muitos estudantes da EJA frequentavam o pátio para conversar com os colegas e não entravam na sala de aula ou só entravam para responder à chamada na caderneta escolar, documento oficial que lhe atestava a frequência na escola, não necessariamente a presença em aula.

A roda de conversa foi uma estratégia pedagógica para fazer o vínculo entre o pátio e a sala. Segundo Bronckart (2006), a análise de ações semiotizadas (ações de linguagem) deve ser vista na sua relação com o mundo social e com a intertextualidade. O mundo social do estudante da EJA na escola estava mais voltado às interações promovidas no pátio e não na sala.

Os estudantes partiram das interações promovidas no pátio chegando às interações que promovi nas oficinas. E, nos diálogos que empreendemos sobre o racismo, os sujeitos foram reconhecendo em si o quanto o tema racismo os afetava e em qual medida os afetava. No discurso de Irana, por exemplo, o reconhecimento como mulher negra e skatista foi uma conexão que ela fez frente aos desafios que enfrenta no cotidiano: ser mulher, ser pobre, ser negra, ser mãe, casada e praticar esse esporte. Esses sujeitos estavam no pátio expondo discursos à comunidade para a defesa de direitos como um cidadão negro da EJA, morador de áreas periféricas.

## 7. O ÚLTIMO ENCONTRO

A manutenção da coerência do propósito de diálogo nesse projeto exige que os achados não sejam apenas meus. Até aqui, nesta seção do memorial, devo garantir o direito de voz aos meus estudantes, uma vez que a minha proposta foi *você fala, eu escuto*. Só após a escuta dessas vozes em cada aspecto avaliado, trarei meu parecer.

Após o evento final, na FliSimões 2019, convidei a turma para um último encontro. O propósito mais uma vez foi ouvi-los para saber o que acharam do projeto. Então reservei à tarde de seis de dezembro para tal momento, pois, nessa data, os estudantes já tinham feito provas da última unidade. Assim, arrumei a sala, preparei um lanche, dispus a câmera em um tripé para gravação dos depoimentos. Apenas seis estudantes compareceram: cinco meninas da turma A (Ianca, Irana, Iranildes, Joana, Meriane) e um menino da turma B (Pedro).

Fig. 37: Encontro para avaliação do projeto.



Fonte: Arquivo da professora-pesquisadora, 2019.

Acordei com a turma que o encontro seria das quatorze às dezesseis horas, mas Pedro chegou às treze e trinta, alegando que precisaria sair mais cedo. Fiquei feliz com a vinda de Pedro. O estudante estava sendo atencioso ao meu pedido. Agradei sua presença e garanti agilidade na atividade para não atrasá-lo em seu compromisso.

Assim minha conversa com ele começou mais cedo, antes da chegada das outras colegas, e durou apenas vinte minutos em função da sua pressa. Muito tímido nas respostas,

Pedro foi conciso nos comentários. Em função da ausência dos outros colegas, optei por uma entrevista para que ele avaliasse o projeto. Tem-se, a seguir, a entrevista feita com Pedro:

Prof: Pedro (+) o que achou do projeto “  
P: ( sorri ) foi bom ( olha para cima ) foi legal (+) aprendi um bocado de coisa (+) a fazer discurso com nossas palavras ( inclina a cabeça e levanta o ombro direito )  
Prof: quais dificuldades você sentiu “  
P: eu senti dificuldade : : na hora de fazer discurso (+) eu senti dificuldade pra fazer /... /  
Prof: e como foi falar em público”  
P: eu tenho vergonha um pouco : : quando vejo muita gente assim que pouco via (+) senti um pouco de vergonha ( Sorri e reacomoda-se na cadeira )  
Prof: o que achou dos discursos dos colegas “  
P: eu achei bom pra pessoa tirar a timidez (+) falar em público e tudo mais /  
Prof: o que aprendeu sobre discurso”  
P: discurso pra mim são as palavras saindo da minha boca e faz tipo uma frase assim (+) escrevendo (+) reescrevendo as palavras ‘ né ”  
Prof: e o que achou das discussões sobre racismo “  
P: é um tema importante pra nós (+) porque : : temos que combater o racismo (+) o preconceito (sorri)  
Prof: como você se declara quanto à cor da sua pele (+) Pedro ”  
P: eu sou pardo , ( baixa o tom de voz )  
Prof: a discussão sobre racismo afetou você “  
P: não (+) mas achei coisas boas (+) negócio de cabelo crespo (+) não falar cabelo ruim (+) a voz de Marielle e a dança do balé afro (+) falar do movimento negro foi bom ( sorri )

A entrevista com Pedro me ofereceu a percepção dos meninos da EJA diante do projeto. As atividades de exposição oral precisavam sempre ser mediadas para adaptações de tarefas em função da timidez de alguns estudantes. Assim como Pedro, a maioria dos estudantes cumpriam as tarefas de produção escrita dos discursos nas oficinas, mas resistiam a apresentar os discursos ao público. Combinávamos estratégias, como oralizar o texto apenas para mim, no momento em que a turma realizava outras tarefas. Ou solicitar ao colega que fizesse a leitura do seu discurso. Então, quando Pedro afirma que aprendeu a fazer “discurso com nossas palavras”, percebo que a condição de autoria no texto foi conquistada. Os estudantes produziram seus textos, trouxeram as suas palavras. A voz, principalmente dos meninos tímidos, foi autoral. Por isso Pedro considerou ter superado a timidez, assim como outros também, como ele, alcançaram essa conquista. Em relação a “muita gente assim que pouco via”, Pedro se refere aos componentes da turma A que nas últimas oficinas estiveram juntos. Essa foi outra situação inesperada no desenrolar das oficinas.

O discurso para Pedro foi percebido como as palavras saindo da própria boca. Fairclough (2016) considera discurso com modo de prática política e ideológica. Como prática política estabelece, mantém e transforma as relações de poder e as entidades coletivas (classes, blocos, comunidades, grupos) entre as quais existem relações de poder. O discurso

como prática ideológica constitui, naturaliza, mantém e transforma os significados do mundo de posições diversas nas relações de poder. Essa liberdade de pronunciar a palavra apontada por Pedro transformou as relações na sala da EJA, porque ele deixou de ser uma voz apagada nas oficinas de língua. Nas discussões, em roda de conversa, o enunciado do outro, nas rodas de conversa, iniciava o processo de produção de texto de cada estudante. A partir daí, o estudante era mobilizado a se posicionar em tarefas propostas para discussão coletiva. Por isso ele afirma também que discurso é “escrever, reescrever” palavras. Nas minhas solicitações de escrita, orientava ao grupo o uso do lápis, uma vez que seus textos eram avaliados coletivamente, a fim de propormos alterações nessa escrita. Percebi também que a consideração de Pedro sobre o discurso como “palavras da minha boca” era o chamado feito nas oficinas. Os estudantes eram levados a emitir posicionamentos; para ele esse era o dizer com as próprias palavras.

O tema racismo foi proposto como uma discussão significativa aos jovens adultos da EJA, uma vez que os dados sobre as condições de vida da população negra no Brasil tinham relação também com as condições de vida do público da EJA. Nas oficinas destinadas à apresentação do Projeto, a história de silenciamento da escravizada Anastácia e os dados sobre a pouca representatividade da população negra nas Casas legislativas impactaram os estudantes da EJA. Esses conhecimentos trouxeram para eles o entendimento da realidade vivida pelo cidadão negro e negra, no Brasil, e na cidade de Simões Filho.

O distanciamento dessas informações para Pedro e outros estudantes pouco frequentes às oficinas demonstra o aspecto previsto nessa pesquisa. O falar sobre si e o falar sobre o outro implica colocar-se no lugar do outro. Percebo que esse exercício de alteridade não foi feito pelo público masculino pesquisado. Embora Pedro considere ter sido “bom”, tal qualificação significa a posição de expectador sobre um tema. Pedro não se sentiu motivado a discutir sobre o tema a partir de experiências pessoais como homem pardo ou a partir da experiência de alguém próximo a ele. O jovem entende o discurso como uma ação de dizer com as próprias palavras, embora seus textos não refletissem uma mudança pessoal gerada pelo tema racismo. O projeto mobilizou Pedro à superação da timidez, sua palavra autoral foi ouvida nas oficinas, eu as escutei de perto ou foram expostas por um colega porta-voz.

No horário marcado, quatorze horas, chegaram Iranilde, Meiriane e Joana. Fiquei muito feliz em reencontrá-las. Elas estavam ali dispostas a empreender conversa sobre o sentido do projeto para cada uma delas. Essas três mulheres chegaram à sala para mais uma vez qualificar o debate sobre a perspectiva histórica de sujeitos negros quanto aos desafios de

viver no Brasil e em Simões Filho, além de avaliar essa História na sua própria história de suas vidas.

Iniciei o encontro agradecendo a presença delas e declarei minha alegria em reencontrá-las. Então começamos a roda de conversa para discussão de três aspectos: avaliação do projeto, a relevância do tema racismo e a percepção que adquiriram sobre o gênero discurso. Como em roda de conversa, não houve um rigor na apresentação dos comentários. A espontaneidade na conversa fez com que os assuntos fossem retomados em momentos distintos por outras participantes da roda bem como os três tópicos fossem condensados em apenas um comentário de alguns participantes. Eu estabeleci um ordenamento dessa conversa para essa escrita no memorial e também busquei salvaguardar, na medida do possível, a dinâmica desse encontro.

No primeiro aspecto, como propus a Pedro, a avaliação do projeto dizia respeito ao que as estudantes consideraram importante, sugestões e dificuldades. Em função da dinâmica da roda de conversa, a palavra é franqueada e o grupo participa trazendo sua percepção sobre o assunto levantado; por isso, as considerações envolveram comentários de algumas e o silêncio de outras quando se sentiam contempladas com a análise da colega. Então seguem os primeiros comentários a cargo de Meriane e Iranildes respectivamente.

M: a avaliação que eu tenho é ótima (+) porque uma coisa que eu observei (+) pró : não foi só benefício pra gente que tá aqui (+) mas muitos que não estão aqui (+) eu percebi que na sala de aula alguns colegas pareciam que estavam voando (+) de e e uma forma ou de outra (++) se esforçaram ( sorri ) (+) fizeram discurso que me fez perceber (+) desculpa (+) né ( ( olha ao redor ) ) mas me fez perceber que aquela pessoa PENSAVA (+) às vezes a gente vê assim os alunos (+) a gente que tem uma idade um pouco a mais (+) a gente percebe que parece que os alunos não pensam (+) não param pra pensar e nesse projeto a gente viu alguns alunos se destacar (+) eles falando sobre si : : escrevendo sobre sua vida (+) sua história (+) sobre o que entendeu (+) se expressando /

I: ( levanta a mão pedindo a palavra ): inclusive Lucas chegou a falar que ele não pensava que ele ia conseguir falar (+) que ele nunca tinha feito isso (+) então apesar do incentivo de alguns alunos para que ele participasse como Cleiton como os outros meninos ( ( balança com entusiasmo a cabeça ) ) /

M: ( balança a cabeça concordando ) eles são tímidos (+) mas por ter essa atividade na sala de aula (+) eles tinham de participar (+) daí acabou que se interessaram (+) então pra mim foi muito válido' não só pra mim + mas por ver essas pessoas se expressando : : e a gente percebe que a pessoa se tiver um pouco mais de dedicação (+) né “ como a senhora perguntou (+) roda de conversa ou aula expositiva “ então a roda de conversa eu acho muito válida (+) porque faz com que eles se expressem (+) aprendam ouvindo (+) assistam a aula (+) parem pra ouvi e parem também para falar (+) sejam forçados a se comunicar (+) a interagir ‘ então pra mim foi muito válido ‘ e também de conhecer vários discursos (+) né “ como inclusive um que eu já tinha ouvido falar (+) mas fiquei emocionada ao ler Martin Luther King (+) então fez conhecer a história de pessoas que lutaram por coisas do cotidiano que a gente acha que é NORMAL (+) não é cotidiano (+) é uma luta em todo instante pra gente conquistar nossos direitos / é é algo muito válido que pretendo continuar estudando ( ( olha ao redor e sorri ) )

A avaliação de Meriane sobre o outro revela dois aspectos importantes ao projeto: a alteridade e a interação. Nos meus primeiros registros relativos às oficinas, salientei a importante atuação das estudantes nesse trabalho. Elas estavam sempre atentas para fazer retomadas no texto, associar a história do outro com suas próprias histórias e iniciar as rodas de conversa. Nesse sentido, destaco a alteridade nessas estudantes impulsionando o diálogo. Elas estavam sempre dispostas a falar com o outro. Isso implicou também no estímulo para que a turma se pronunciasse.

Segundo Beauvoir (1980), a alteridade é uma categoria fundamental do pensamento humano, uma vez que nenhuma coletividade se definiria como *Tal* sem colocar imediatamente a *Outra coletividade* diante de si. Meriane inicia o comentário avaliando os benefícios do projeto no outro. Meriane era integrante da turma VI A, entretanto, antes do projeto, não tinha percebido as opiniões de alguns colegas. Então a exposição de alguns jovens a surpreendeu, de modo que a interação da EJA VI foi entendida como o benefício trazido a ela e aos meninos.

A roda de conversa também foi avaliada como importante por oportunizar a voz do outro na sala. Conforme Meriane, esse método foi necessário para permitir a interação: “parem pra ouvir, parem também para falar”.

Para Bronckart (2006, p. 55), o desenvolvimento do homem está essencialmente associado ao efeito permanente que uma atividade social exerce sobre ele. Os sujeitos da EJA interagiram na atividade roda de conversa. As ações de linguagem, na roda, oportunizaram a escuta e a fala dos participantes. Na rotina dessas conversas, a turma foi encontrando seu próprio discurso. Iranildes traz o exemplo de Lucas como um aluno que adquiriu a confiança para falar a partir de participações nas rodas de conversa, cuja dinâmica gerou a participação e conseqüentemente o interesse: “eles tinham de participar, daí acabou que se interessaram”.

Sobre o aspecto da mudança, problematizei se o projeto alterou a percepção que tinham sobre si ou sobre o outro, Iranildes tomou a palavra e teceu o comentário a seguir. Após sua fala, Meriane posicionou-se também:

I: professora (+) eu u u u antes quando a pessoa / antigamente não é como hoje (+) né “ não é assim ‘ você nem pode dizer assim (+) oh sua preta (+) você tem que ter cuidado : : hoje e e você nem pode falar ISSO (+) mas antigamente (+) eu até comentando com meus meninos (+) falei assim (++) Deivisson (+) você sabia que meu apelido era filhote de Anum “ aquele pássaro preto (+) porque da família (+) dos filhos de minha mãe (+) dois nasceram dessa cor ( (aponta para a própria pele) ) foi Luís Carlos e eu (+) nós dois (+) só nós dois (+) irmão (+) que nasceram dessa cor ‘ então (+) meu pai (+) meus tios / meu pai /... / meu pai era racista MESMO (+) racista daquela pessoa assumida que não gostava de NEGRO (+) e meu tio também (+) daí eles / quando a gente / quando eu nasci (+) eles diziam assim pra minha mãe (++) não traga aquela filhote de anum aqui não que eu não quero ela aqui ‘ e hoje (+) estava falando pra minha pró Zefa nesse instante (+) antes de entrar aqui (+) que se

fosse pra eu processar (+) hoje (+) eu processaria meu tio se ele tivesse vivo (+) porque ele nunca me chamou (+) mesmo morrendo (+) eu fui visitar ele uma vez (+) ele me chamou (++) veio me visitar (+) filhote de Anum “entendeu” aí estava vendo agora (+) depois disso tudo (+) vem assim ‘rapaz (+) há quanto tempo eu fui discriminada por uma coisa que/... /né “agora (+) eu não deixei nada na minha mente (+) porque naquele tempo era diferente ‘ hoje (+) se fosse hoje (+) na realidade de hoje : : eu processaria ele (+) eu teria / porque eu não sou filhote de Anum ‘ eu sou filha de uma índia (+) uma mulher índia muito bonita ( (abre os braços e sorri ) )

M: eu sou uma mulher negra (+) linda (+) ( sorri timidamente ) eu sempre tive essa consciência (+) mas por algumas situações que a gente não percebe como racista : : a a a gente fica mudando pra agradar (+) por exemplo (+) meu cabelo é assim (+) ele é encaracolado (+) mas por incentivo de parente (+) por incentivo de pessoas (+) aí dizia (++) escova : : mas eu nunca gostei (+) eu sempre gostei do meu cabelo volumoso (+) inclusive quando eu usei uma progressiva (+) eu fiquei agoniada : : porque eu não vi mais meu cabelo ‘ eu gosto do meu cabelo assim (+) então eu decidi (+) eu u u vou cortar meu cabelo todo (+) eu vou deixar ele natural ‘ / até porque me incentivou nessa nova era do empoderamento que as mulheres negras estão deixando seus cabelos cacheados e lindos ‘ eu disse : : eu vou cortar (+) cortei curtinho (+) passei a máquina (+) tirei todo alisado e disse : : vou deixar meu cabelo crescer como ele é e como eu gosto (+) porque além de eu não gostar de estar no salão esticando o o esticando o o eu gosto do volume do meu cabelo’ e quando eu comecei a estudar isso (+) eu disse (+) poxa (+) eu fiz o que era certo (+) né “ eu fiz o que era CERTO ( (arregala os olhos) ).

O comentário das estudantes traz um achado significativo a esse projeto: o reposicionamento diante das situações de racismo enfrentadas. Segundo Ribeiro (2017, p. 46), definir-se é um status importante para o fortalecimento e para a demarcação de possibilidades de transcendência da norma colonizadora.

Iranildes, após a conclusão do projeto, refletiu com o filho Deivisson sobre uma experiência da infância. Na retomada do vivido, a estudante avalia o discurso do pai e do tio como racista. Além disso, atribui, hoje, a atitude do tio como um crime passível de uma abertura de um processo: “eu processaria”. Para Iranildes, o caminho de transcendência diante do vivido é a percepção de que foi vítima do crime, hoje categorizado como Injúria Racial (Lei 7.716/2012). Percebo também o reposicionamento de um sujeito diante de uma cena de racismo. Esse reposicionamento é garantido por uma voz de quem fala como quem tem autoridade. Ela só é vista a quem discursa para si e para o outro: “... eu não sou filhote de Anum. Eu sou filha de uma índia, uma mulher índia muito bonita”.

Meiriane compreende que sofreu pressão social ao alisar seus cabelos. A estudante entendeu que satisfaz expectativas do outro para apagar seus cachos. Contudo, sua opção pelo cabelo volumoso e cacheado venceu o discurso do outro pelo alisamento. Meiriane via beleza no seu cabelo natural. E foi o empoderamento de outras mulheres negras ao assumir sua raiz crespa que a incentivou a manter seu penteado afro. O projeto, segundo a estudante, trouxe-

lhe a consciência de sua identidade: “sou uma mulher negra e linda”. As discussões sobre a estética negra deu-lhe a certeza: “Eu fiz o que era certo”.

Aos quarenta minutos de encontro, chegaram as estudantes Irana e Ianca. Pediram desculpa pelo atraso, justificando os afazeres domésticos como impedimento para chegarem mais cedo. Aproveitei então para levantar a questão sobre qual percepção do gênero discurso elas tinham, agora, após o projeto. Nesse momento, Joana inicia o comentário e é seguida por Irana:

J: eu digo que o discurso é planejamento (+) pra nós poder falar (+) porque se nós não escrever (+) se nós não pensar / na nossa mente o que ocorreu / então se eu não planejar que nós vai dizer (+) o que nós vai fazer (+) eu não vou / assim tipo o projeto / a senhora planejou (+) a senhora escreveu (+) a senhora pensou pra poder vir (+) pra botar no papel pra trazer pra nós ‘ então (+) o projeto eu amei tudo (+) teve alguma coisa que eu não entendi (+) porque a deficiência que eu não tenho MAIS (+) em nome de JESUS (+) que eu não vou dizer que eu tenho (+) porque assim eu vou dar ousadia a ela ‘ então eu não tenho (+) ( desloca o olhar para os colegas ao redor ) mas o projeto foi maravilhoso : : eu amei i i não só o projeto de falar (+) de discursar como a roda de conversa que nós tem que exercitar SEMPRE (+) A gente vai estar de férias, mas um dia de domingo, nós pode marcar pra nós sentar e conversar’ porque nem todo dia / ou só o ano passado não / nós temos de umas às outras se comunicar (+) porque o projeto é esse (+) com AMOR (+) porque se não tiver amor (+) nós não temos nada (+) olha a história de Iranildes que falou aí (++) / se você faz tudo e não tem amor (+) você não adianta comprar nada / Irana: (levanta a mão pedindo a palavra) o discurso é um pronunciamento (+) é saber o que você vai falar (+) procurar pesquisar sobre o quê / o que é que você está discursando e / confiança (+) se você souber o que vai falar (+) você tem confiança de chegar e falar de público e explicar e depois reproduzir o que você estudou (+) eu aprendi isso aí (+) porque eu sou muito nervosa pra falar de público ( (sorri) ) com gente assim que eu conheça é tranquilo (+) porque a sala pode estar cheia (+) mas tranquilo / ma : : s quando é que você está em um lugar de destaque com gente que você nunca viu (+) com gente te olhando (++) com aquela expectativa do que você vai falar (+) dá nervoso ( (sorri) ) (+) então pra fazer um discurso é preciso estudar (+) escrever ele (+) é passar várias vezes e confiar ‘ ter confiança pra falar ( (balança a cabeça para cima e para baixo agradecendo a atenção do público) ).

A percepção de discurso como um texto que envolve planejamento é comum às estudantes Joana e Irana. A organização desse texto, para elas, envolve uma expressão endereçada ao entendimento do outro. Os verbos falar e dizer, usados por ambas, revelam o discurso como uma ação. Irana define também como um pronunciamento. Essa ação de linguagem, vista no discurso pela estudante, para Bronckart (2006, p. 67) é uma sequência organizada de eventos atribuídos a um agente mobilizado por um motivo e uma intenção. Irana percebe o gênero como uma ação organizada com finalidade explicativa. A ideia de domínio da informação sobre o tema tratado para dizer a um público. Ela afirma: “Se você souber o que vai falar, você tem confiança de chegar e falar de público e explicar e depois reproduzir o que você estudou”.

Joana destaca a dimensão de interação promovida pela roda de conversa. E para ela a conversa é um ato de amor. Ao declarar: “Nós temos de umas às outras se comunicar”. Na observação de Joana, o discurso foi um projeto de falar ao público, mas a roda permitiu as ações de interação, de trocas tão importantes para ela. Percebo nessa fala o valor atribuído à roda de conversa nas oficinas. O emprego dessa metodologia provocou na turma o desejo de trocar de ideias a ponto de Joana percebê-la como uma necessidade que deve proporcionar encontros até fora da escola: “um dia de domingo, nós pode marcar pra nós sentar e conversar”.

As dificuldades, que Joana prefere afirmar não ter, decorrem de um quadro de dislexia identificado, segundo ela, este ano por uma psicopedagoga da equipe de apoio Fortalecendo a Escola, criado desde 2018, pela prefeitura do município. A escola não teve acesso a esse lado, mas eu e a coordenadora asseguramos com a direção da escola o compromisso de apoiar o projeto para o trabalho com estudantes com dislexia. Em 2020, Joana e outros estudantes serão assistidos com um trabalho específico para esses casos.

Questionei Irana, por ser uma das estudantes mais ativas na produção de discursos, sobre seu processo de produção e se houve algum discurso de que ela mais gostou. Segue o comentário de Irana.

I: todos que eu escrevi : : (+) eu gostei (+) mas aquele Sou skatista e daí “ e eu não sou capaz “ eu gostei muito (++) por ser pessoal (+) um discurso pessoal ‘ então me senti muito bem por ter escrito (+) esses dois discursos me marcaram ( (baixa o tom de voz) )

O projeto oportunizou a escrita com uma marca pessoal muito forte nos discursos para Irana. Ela sinaliza uma ação muito vista nos discursos das mulheres no grupo. Na voz feminina de grande parte da EJA causas sociais foram interpretadas com o enfoque de experiências pessoais. Lembro o discurso sobre a estética afro *Negra Jhô* de Iranildes, o discurso de denúncia ao preconceito de gênero *E eu não sou a filha que você queria ter* de Stephanie, e o discurso contra o preconceito à mulher idosa *Eu supero obstáculos* de Ormesinda. Contraditando essa maioria feminina, registro também o discurso de Dansley contra o preconceito a jovens apenados: *Eu não sou um homem mau*.

Iranildes, então me questiona se pode retomar um assunto já comentado. Ao informar que sim, ela pergunta à filha, se ela se percebe como uma mulher negra. Segue a resposta de Irana.

I: me percebo / na verdade (+) eu tenho comigo que a gente é mestiço : : nós baianos somos MESTIÇOS (+) eu sei que eu tenho um pouquinho do índio (+) porque meus ancestrais (+) pela minha história eu também sou índia (+) mas conhecendo a História dos escravos trazidos para cá e tal (+ +) aí vem a pele (+) o

nariz largo (+) que eu aprendi também esse ano sobre as características ou fenótipos que é do negro (+) então eu me entendo como uma mulher negra com raízes indígenas e africanas (+) e é isso aí ( (abre os braços e sorri) )

A percepção de Irana como uma mulher negra decorre do reconhecimento de fenótipos identificados na população negra reconhecidos em si mesma: a cor da pele e o formato do nariz atestam para Irana que ela é uma mulher negra. A pergunta de Iranildes a Irana mostra dois contextos distintos. Iranildes em seu lugar de fala atesta: sou filha de uma mulher indígenas linda. Irana reconhece sua ancestralidade indígena, mas se autodeclara negra. Percebo que o trabalho possibilitou que, mesmo na coletividade, os sujeitos se autodeclarassem.

A estudante Ianca, até então calada, disse que o projeto trouxe à tona a imagem da sua irmã caçula, pois cada experiência de silenciamento de voz, de racismo contra o cabelo, fazia com que ela lembrasse situações vividas por essa criança na escola. Trouxe também à luz seu papel de mantenedora da família, pois na sua relação com a mãe, percebia como os sofrimentos da filha caçula não eram cuidados pela progenitora. Disse também que as discussões lhe trouxeram conforto e gratidão a Deus por poder agora orientar a irmã e a mãe sobre práticas racistas que possam vir a sofrer. Segundo ela, a discussão da violação de direitos humanos na prática do racismo, faz com que busquemos a Lei para combater tais práticas. A estudante solicitou que a câmera fosse desligada no momento do seu comentário alegando timidez. Em respeito ao seu pedido transpus em discurso indireto sua fala, embora ela assegurasse que seu nome poderia se colocado na autoria do texto.

A roda de conversa foi finalizada por volta de quinze e quarenta para que desfrutássemos do lanche oferecido por mim aos estudantes, embora Pedro tivesse saído antes, o lanche dele foi servido mais cedo. Aliás, no momento de arrumação da sala, a estudante Tainá do terceiro ano vespertino se disponibilizou para fazer a filmagem do encontro e distribuiu o lanche aos presentes.

## 8. CONCLUSÃO

Os meus achados nesse projeto apontam para a interação e diálogo. Compreendo-os como valores éticos, norteando a forma como devo atuar em sala de aula. O projeto foi antes de tudo um resgate humano da percepção de quem deve ser o sujeito professor na relação com o outro, um mediador, e o sujeito estudante no papel de coparticipação em um espaço pedagógico, contribuindo com seus saberes. Nessa relação ensino e aprendizagem, percebi que os sujeitos se deslocam o tempo todo e isso é muito bom. Senti conforto, por exemplo, no gerenciamento da estudante Elisângela ao proporcionar uma conversa com a escritora Ana Paula Oliveira. Aprendi também o valor do afeto na relação com os jovens adultos da EJA VI. Os encontros me trouxeram gratidão ao perceber que a turma me recebia com alegria.

A mudança operada na minha prática pedagógica, nesse momento de avaliação dos achados, foi de fundamental importância. Eu fui resgatada, saí da incomunicabilidade das minhas aulas para o diálogo nas oficinas. Ao usar a palavra resgate quero salientar a imagem de um afogado que prestes a submergir encontra mãos fortes que puxam seu corpo para margem. É assim que me sinto. A sala de aula me trazia desassossego, estava incomodada por ouvir muito a minha voz diante de estudantes silenciosos. Ao ouvir os sujeitos da EJA fui trazida para margem. O entendimento de como devo atuar na sala, ao final desse projeto, veio como um resgate de valores perdidos. A parábola da Dracma Perdida na Bíblia (LUCAS, 15: 8 - 10) ilustra a percepção que trago sobre mim ao final do projeto. No capítulo 15 do Evangelho de Lucas, encontra-se um conjunto de parábolas com temática afim: valores perdidos e a busca que necessitamos empreender para encontrá-los.

Os teólogos as chamam de parábolas irmãs: a parábola da ovelha perdida, da dracma perdida e do filho perdido. Em todas elas, ao final, quando aquilo que era objeto da procura diligente dos envolvidos é encontrado, tem-se um motivo de alegria para festejar com os outros (os outros são convidados para se alegrar). Em outras palavras, aquilo que nos é restituído acaba por beneficiar, principalmente, ao outro. Na parábola da dracma perdida, uma noiva perde uma moeda dentre as dez moedas que compõem seu colar de compromisso. Então, ela acende uma candeia e varre cuidadosamente toda casa até encontrar a moeda e recompor o colar.

Como a parábola da Dracma Perdida, eu me dei conta de que faltava uma dracma na minha aula: as vozes dos estudantes da EJA. Ao encontrá-las, nas oficinas, identidades foram reveladas e vieram à tona discursos, como por exemplo, em defesa ao direito feminino de ser dona de casa e praticante de skate. Todas essas ações foram fundamentadas no Interacionismo

Sociodiscursivo que me permitiu encontrar o caminho de aproximação com a turma. Como o ISD prioriza a linguagem e o desenvolvimento humano e profissional, para estimular esse desenvolvimento, eu priorizei vozes. Elas revelaram identidade étnica da turma e também revelaram dificuldades pautadas em cenas de racismo e de violência enfrentada pelos estudantes na cidade de Simões Filho. O entendimento dessas dificuldades também levou à formulação de discursos de resistências de homens e mulheres da EJA VI.

No contexto de dificuldades enfrentadas por mim no desenvolvimento do projeto, encontrei problemas no âmbito do espaço e da organização escolar, mas também em relação ao apoio à pesquisa para o educador da rede básica de ensino. No que concerne à estrutura da escola, as inúmeras suspensões das oficinas pela falta d'água e pela ausência de merenda escolar traziam prejuízos ao cumprimento do cronograma de intervenção. Isso me levava a constantes readaptações às Atividades pedagógicas planejadas. Percebi também que o projeto não deu conta de assistir aos estudantes, como Marcelo Wendel, que deixaram a escola em função da impossibilidade de manter estudos e trabalho. Mesmo sendo informada pelos colegas da saída desses estudantes, não houve tempo nem auxílio pedagógico, para apurar cada um desses casos. Quanto à falta de apoio ao pesquisador, tive de administrar os estudos no mestrado com o cumprimento de uma carga horária de quarenta horas, uma vez que não houve redução dessa carga horária por parte da Secretaria de Educação do Estado da Bahia. Essas dificuldades eram compartilhadas com os estudantes e em muitos momentos a ajuda deles foi fundamental. Por exemplo, nas situações de aula vaga, os estudantes sempre me acionavam para repor a oficina que não foi realizada em data anterior.

Ao restabelecer o diálogo com a turma nas oficinas, a interação entre a professora e estudantes ocorreu. E com base na avaliação dos seis estudantes no último encontro e dos achados percebidos ao longo da aplicação do projeto, essa interação implica em cinco resultados.

O primeiro relaciona-se à forma como os participantes se apropriaram do gênero discurso. Para eles, o discurso foi um texto produzido para falar ao outro e foi um modo particular de representar a experiência de cada um deles no mundo.

O segundo resultado decorreu de uma mudança atitudinal, uma vez que a fala, no púlpito, determinava uma atitude formal do estudante. As etapas da apresentação e o roteiro da fala eram procedimentos que ele deveria seguir. Este era o momento em que sua voz seria erguida diante do outro que estava disposto a ouvi-lo. O ato cerimonial, o respeito, a expectativa em ouvir um discurso preparado pelo colega, isso já era uma garantia de atenção. Segundo a estudante Irana, esse momento era difícil, pois o autor deveria trazer um texto

planejado, produto de uma pesquisa. Percebo que a turma compreendeu o discurso também como a voz de um sujeito que prepara sua fala ao se dirigir à plateia.

O terceiro resultado está relacionado ao envolvimento da turma com o tema racismo. Para alguns integrantes da turma, a discussão sobre o tema gerou novos conhecimentos como a desnaturalização de práticas racistas. Segundo o estudante Dansley, a histórica luta empreendida pelo Movimento Negro no Brasil deve fazer parte do currículo da escola pública. Para quinze estudantes mais frequentes às oficinas, o tema atravessou a vida deles. As leituras e discussões fizeram com que estudantes localizassem experiências passadas de racismo para discuti-las no presente nas rodas de conversa. Os estudantes teceram críticas a ideologias colonialistas e ainda reavaliaram práticas no seu cotidiano. A estudante Irana confidenciou, no último encontro, que após o projeto ela se percebia avaliando atitudes racistas dos seus parentes. Ela lembrou ter visitado um sobrinho e ao carregar a criança no colo o pai do bebê comentou: “Irana, esse nasceu negão, mas só vai casar com branca pra limpar a família”. O comentário do familiar provocou nela duas reações: a primeira foi julgar o comentário como racista, e a segunda foi explicar ao pai da criança o sentido de depreciação que ele atribuía, no comentário, à cor do próprio filho. Ela concluiu que se sentiu como Luiz Gama, rebatendo uma cena de racismo.

O quarto resultado diz respeito às aprendizagens construídas por meio da oralidade. A roda de conversa, nas oficinas, trouxe ensinamentos éticos. O respeito aos turnos de fala foi mediado em muitos momentos por eles; a garantia da livre expressão, dando oportunidade para a diversidade de posições ideológicas; a cordialidade na relação com o outro e a rotina de dirigir agradecimento à atenção dos ouvintes ao final de seus discursos. Segundo Carvalho e Ferrarezi Júnior (2018, p. 45), quando uma pessoa assume uma postura cooperativa em uma conversa, ela mantém o diálogo em um nível de cortesia, procura ser informativa e evita demonstrar desrespeito à variedade linguística do outro.

O quinto resultado foi materializado na produção de Cadernos de Discursos no evento final. Os estudantes escreveram os textos em um caderno que registrou a trajetória dos discursos elaborados para as Atividades Pedagógicas dos Cadernos Vozes, Cabelo e Corpo. Nessa produção, eu me deparo com o alcance do projeto. Os estudantes pouco frequentes às oficinas e também aqueles que não fizeram a apresentação oral de seus textos escreveram esses discursos no Caderno e contribuíram para a exposição do trabalho na FliSimões 2019. A participação da turma a cada etapa da intervenção demonstra o cumprimento do acordo assumido por eles ao assinar o TCLE. A ética é um princípio que deve ser acionado nas relações de ensino-aprendizagem. Percebo que a transparência quanto aos objetivos do projeto

envolvendo professora-pesquisadora e participantes da pesquisa contribuiu para o sucesso desse empreendimento.

De acordo com PCN (BRASIL, 1999, p. 95), Temas Transversais, a ética diz respeito a todos os temas tratados na escola. Ela também diz respeito às relações humanas tratadas no interior da escola com a comunidade. E a legislação brasileira (CF. LEI FEDERAL 9394/96, ART. 3º, INCISO II) vincula a educação escolar com as práticas sociais. De modo que todas as práticas sociais devem ser regidas por valores éticos. Então o ensino da oralidade, através de rodas de conversa e de discursos, mobilizou saberes éticos para os educandos, necessários também às suas relações fora da escola.

Esses achados transcenderam a expectativa de ensinar um gênero textual, uma vez que o discurso foi uma ferramenta de inclusão. A participação dos estudantes na oficina trouxe o protagonismo desses sujeitos como também permitiu a geração de produtos elaborados pela presença dos estudantes nessas atividades. O produto não foi apenas um objeto, mas afetou as relações interpessoais na sala da EJA. Esse produto de caráter interdiscursivo foi materializado nas interações em conversas e nos discursos que foram construídos para comunidade escolar.

O trabalho O espaço do púlpito como caminho para o diálogo entre o professor e o aluno: você fala, eu escuto foi um projeto de pesquisa que logrou êxito. O início dessa grande conquista foi o diálogo estabelecido entre mim e os estudantes. Acredito que abordar o ensino de língua a partir de práticas de oralidade realizadas pelos estudantes na escola para, a partir daí, propor o ensino do gênero discurso viabilizou essa interação. A turma se sentiu motivada a participar das oficinas, porque inicialmente houve a escuta de suas experiências para que depois essa mesma turma avaliasse experiências de sujeitos afetados por conflitos étnico-raciais na cidade de Simões Filho.

As rodas de conversa promoveram a aproximação afetiva entre os participantes da pesquisa, porque eles adquiriram confiança em expor suas experiências e percepções de mundo diante de uma professora-pesquisadora que contemplava saberes de vida à luz dessas experiências. E, no tocante às ações para democratizar a fala entre os participantes do projeto, as rodas oportunizaram contribuições desses sujeitos na forma de comentários e neles foram tecidos os primeiros passos para a construção de seus discursos.

Os estudantes fizeram leituras de textos, cujos autores foram identificados como portavozes de suas lutas no combate ao racismo e na defesa de direitos humanos. Tomo como ilustração os discursos feitos pelos estudantes Cleyton e Cleyvisson. Claramente, eles foram

atravessados pela voz de Luiz Gama ao escrevê-los e assim saírem em defesa do cabelo black ou do cabelo “enroladinho”.

Percebo também como conquista o ambiente de ensino aprendizagem que foi sendo estabelecido com base no respeito à diversidade de opinião, uma vez que eles perceberam que o direito de ser ouvido era firmado no dever de escutar o outro e isso promovia a interação em uma atmosfera de carinho e alegria. Esse respeito, além disso, foi firmado quando o outro expunha dificuldades e conquistas diante de situações de injustiça social. A voz de Joana foi um exemplo desses momentos de respeito entre gerações e entre gêneros.

A sala de aula da EJA foi um espaço de diálogo, uma vez que desenvolvi um ensino de língua alicerçado pela interação sociodiscursiva (BRONCKART, 2006). Entendi por meio dessa interação que dá o direito de voz ao outro é dispor-se para interagir e aprender com ele. E nessa troca entre os saberes empíricos e acadêmicos, eu e os estudantes ajustamos o ensino do gênero discurso. Apresentei a teoria sobre o gênero, mediei escritas de discursos e os estudantes construíram textos fundamentados em autores dispostos em cada Caderno. Na apresentação de discursos autorias, o discurso de Truth “Eu não sou uma mulher” ganhou novos significados dados pelos estudantes na forma de questionamentos como E eu não sou uma pintora de parede? Ou E eu não sou uma esportista?

Em relação à escolha do tema racismo, as vozes dos sujeitos da EJA que relataram tais experiências foram motivadas a discutir essas situações com base em direitos sociais e com base em políticas públicas voltadas à promoção de igualdade de direitos. E essas discussões promoveram a percepção de que violência dirigida ao outro em função da cor de sua pele deve ser tratada por Lei como práticas criminosas. O episódio “filhote de anum” relatado pela estudante Iranildes, no encontro de avaliação do projeto, por exemplo, foi categorizado por ela como um crime de Injúria Racial, previsto no artigo 140 do Código Penal, Lei nº 7.716.

Quanto ao ensino de língua descubro um novo território. O entendimento de vozes apagadas constrói um novo objetivo de ensino: o Negroguês. Ele é um ensino de uma língua que descortina seus enunciadores. No sentido de que eles devem ser reconhecidos a partir de suas práticas de interação social a fim de que elas sirvam de plataformas para descoberta de novos usos linguísticos. Reconheço aqui esse desenvolvimento humano através da linguagem tratado no ISD. Os estudos de língua devem voltar-se ao texto acadêmico proposto pelo professor que também esteja sendo acessado pelas experiências de mundo do estudante. Quanto à oralidade, ela deve propiciar, inicialmente, interações entre os sujeitos no espaço de sala, para também servir de objeto de estudo de outros gêneros discursivos.

Incluo, como outro ganho ao projeto, o fato de os quinze estudantes mais frequentes às oficinas escreveram discursos e apresentaram nas oficinas. Em alguns momentos esses discursos brotaram na espontaneidade de uma conversa na roda ou mediante uma preparação, escrita e reescrita mediada por mim. Lembro-me de um momento no qual a estudante Ormesinda colocou-se de pé diante da turma para defender um posicionamento: a estudante indignada diante do relato de uma colega que foi destrutada em função da cor de sua pele repudiou o fato ao lembrar que tem uma neta negra.

Como estabelecer um percurso entre uma mudança pessoal e um novo empreender na escola? O caminho encontrado foi o ISD. O Interacionismo conectava a pessoa Mari com a profissional Mari Lima disposta em um espaço social de trabalho que por princípio exigia diálogo. Se eu me permitir dizer quem eu era, como não permitir que o outro também se revelasse?

Eu era essa pessoa agente para deixar de alisar os cabelos e agente para deixar de ser uma disciplinadora. Eu impulsionei uma mudança estética pondo para fora a voz de minha raiz crespa. Eu era a mulher de cabelo cortado quando duas estudantes encontraram em mim a mesma mulher que cortou os cabelos no filme Felicidade por um fio (NETFLIX, 2018). Em uma conversa, uma experiência pessoal repercutiu para uma experiência coletiva. A cena da interação com as estudantes me levou ao projeto. O corte de cabelo passou a significar também no espaço escolar um corte de crenças. E as mesmas discussões que levantei a mim sobre identidade e voz foram pensadas para o coletivo e esse coletivo foi minha sala na EJA.

Esse deslocamento iniciado por um fio de cabelo fez nascer um novo perfil de professora em mim. Percebi que toda ação que impacta o indivíduo pode também impactar o coletivo. Eu agi sobre o meu próprio corpo e me permiti agir sobre minha cena escolar. Por isso precisei ver a escola com outros olhos. Conforme Vóvio e Romero (2011), escola é um espaço de formação humana, disposto para ampliação de experiências culturais significativas.

Precisei perceber sujeitos reais, usuários de uma língua que em grande parte convivem na escola por meio de situações comunicativas que marcam a presença desse sujeito nela. No meu caso, só os enxerguei, porque enxerguei essa presença na conversa. Por conseguinte, fui levada a pensar o uso da língua no espaço escolar. Na minha escola, a turma produzia muita conversa. E isso deixou de ser um conflito para mim, professora de Língua Portuguesa.

Usei a conversa para me encontrar com o sujeito social da EJA. Encontrei um caminho viável para minha atuação pedagógica: o diálogo. Pretendo continuar esses estudos na perspectiva do ISD, posto que as práticas languageiras revelem um tecido social que precisa

ser cuidado permanentemente: a interação. Por meio dela deixamos de ser um e passamos a representar um coletivo. Chego à conclusão desse memorial trazendo a EJA VI comigo.

O outro não pode ser apenas reconhecido como uma presença a nossa frente. Esse outro precisa ser acionado, contatado, lido, permanentemente ativado nas nossas relações sociointerativas, uma vez que ele nos responde sempre. Nesses chamados obtive respostas no ambiente escolar. Então pretendo adiante empreender estudos da relação sociodiscursiva com o outro no espaço laboral.

## REFERÊNCIAS

ABEP - Associação Brasileira de Estudos Populacionais. In: **Reunião Anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) - 69ª Reunião**. Mesa: Transformações demográficas brasileiras compreendendo a diversidade pela interdisciplinaridade, 19 jul., na Belo Horizonte: UFMG, 2014. Disponível em:

<<http://www.abep.org.br/site/index.php/noticias/187-participacao-da-abep-na-69-reuniao-da-sbpc?highlight=WyJlc3R1ZG9zIiwicG9wdWxhY2lvbmFpcyIsMjAxNCwiZXN0dWRvcyBwb3B1bGFjaW9uYWlzIl0=>>>. Acesso em: 11 fev. 2020.

ABRANTES, Beatriz. Movimento negro: história, objetivos e conquistas. **Tecnoblog**, São Paulo, 19 out.2018. Seção Dicas de estudo. Disponível em:

<<https://www.stoodi.com.br/blog/2018/10/19/movimento-negro>>. Acesso em: 23 set. 2019.

AGIER, Michel. Etno Política - a dinâmica do espaço afro-baiano. **Estudos Afro-Asiáticos**, Rio de Janeiro, n. 22, p. 99-115, 1992.

AGUIAR, Vera Teixeira de. O saldo da leitura. In: DALVI, Maria Amélia (Org.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013. p. 153-160.

AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. In: Feminismos plurais, coord. Djamilia Ribeiro. São Paulo: Pólen Livros, 2019.

ÁLVAREZ, Lina Maria Vargas. **Poéticas del peinado afrocolombiano**. 2013. 181f. Monografia (Graduação em Sociologia) - Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Nacional de Colombia, Bogotá, 2013.

ANTUNES, Irandé. **Textualidade: noções básicas e implicações pedagógicas**. São Paulo: Parábola, 2017.

ARAÚJO, Denise Lino de. **Enunciado de atividades e tarefas escolares: modos de fazer**. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

ARROYO, Miguel. Formar educadores de jovens e adultos. In: SOARES, Leôncio. **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica: Brasília: SEDAC/MEC: UNESCO, 2006. p. 17-34.

ATTUCH, Leonardo; FREDERICCE, Gisele. Para além dos fios. **Instituto da Mulher Negra**. 24 de março de 2014. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/alem-do-fio-a-estetica-negra-e-o-racismo/>>. Acesso em: 30 out. 2019.

BAGNO, Marcos. **A norma oculta: língua e poder na sociedade brasileira**. São Paulo: Parábola, 2003.

\_\_\_\_\_. **Preconceito linguístico**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

BAHIA. Secretaria da Administração do Estado da Bahia – SAEB. Edital N° 003/2019 – SAEB/SRH/DRH. **Dispõe sobre o Programa de Estágio não Obrigatório de Nível Superior do Estado da Bahia**. Salvador, parágrafo único do Decreto Estadual n° 17.447, de

22 de fevereiro de 2017. Disponível em:

<file:///C:/Users/admin/Downloads/Edital%20de%20Abertura%20de%20Inscri%C3%A7%C3%B5es%20n%C2%BA%20003.2019.pdf >. Acesso em: 01 fev.2020.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

\_\_\_\_\_. **Os gêneros do discurso**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.

BARTHES, Roland. **O óbvio e o obtuso**. Tradução Isabel Pascoal. Lisboa: Edições 70 Ltda, 2015 [1982].

BASTOS, Maria de Fátima Sudré de Andrade; DANTAS, Tânia Regina; SANTOS, José Jackson dos. A (in) visibilidade da Educação de Jovens e Adultos na formação inicial do pedagogo. In: DANTAS, Tânia Regina; SANTOS, José Jackson dos; CONCEIÇÃO, Ana Paula Silva da (Orgs.). **Pesquisas e experiências sobre formação no contexto da Educação de Jovens e Adultos**. Salvador: EDUFBA, 2018. p. 15-31.

BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo: a experiência vivida**. Tradução de Sérgio Milliet. 4. ed. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1980.

BÍBLIA, A.T. Livro de Jeremias, capítulo 38. In: BÍBLIA. **Bíblia Sagrada: Antigo e Novo Testamentos**. Tradução João Ferreira de Almeida. São Paulo: Sociedade Bíblica do Brasil, 2008, p. 1053- 1054.

BÍBLIA, N. T. Evangelho de João e Lucas. In: BÍBLIA. **Bíblia Sagrada: Antigo e Novo Testamentos**. Tradução João Ferreira de Almeida. São Paulo: Sociedade Bíblica do Brasil, 2008, p. 1392 e 1365.

BRASIL. **Atlas da violência 2018: retratos dos municípios**. Disponível em

<[http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/relatorio\\_institucional/180604\\_atlas\\_da\\_violencia\\_2018.pdf](http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/relatorio_institucional/180604_atlas_da_violencia_2018.pdf)>. Acesso em: 23 fev. 2019.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer n. 11, de 10 de maio de 2000. Assunto: **Diretrizes curriculares nacionais para a educação de jovens e adultos**. Diário oficial [da] União, Brasília, DF, 09 jun. 2000a.

\_\_\_\_\_. Lei de Diretrizes e Bases - Lei 9394/96. Artigo 3º, Inciso II - **Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber**. Diário oficial [da] União, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: <<https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>>. Acesso em: 02. fev. 2020.

\_\_\_\_\_. Lei de Diretrizes e Bases- LEI Nº 10.639, 9 jan. 2003. **Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira**. Diário oficial [da] União, Brasília, DF, 10 mar. 2008. Disponível em:

<[https://www.mpma.mp.br/arquivos/CAOPDH/Leis\\_10.639\\_2003\\_inclus%C3%A3o\\_no\\_cu](https://www.mpma.mp.br/arquivos/CAOPDH/Leis_10.639_2003_inclus%C3%A3o_no_cu)

rr%C3%ADculo\_oficial\_da\_Hist%C3%B3ria\_e\_Cultura\_Afrobrasileira.pdf.>. Acesso em: 11 fev. 2020.

\_\_\_\_\_. Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989. **Define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor.** Lex: Presidência da República. Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1989. Disponível em:< [http://200.181.15.9/CCIVIL\\_03/LEIS/L7716.htm](http://200.181.15.9/CCIVIL_03/LEIS/L7716.htm)>. Acesso em: 02 fev.2020.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.** Resolução nº 1, 17 jun. 2004. Brasília, DF, out. 2004. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484184/Diretrizes+curriculares+nacional+para+a+educa%C3%A7%C3%A3o+das+rela%C3%A7%C3%B5es+%C3%A9tnico-raciais+e+para+o+ensino+de+hist%C3%B3ria+e+cultura+afro-brasileira+e+africana/f66ce7ca-e0c8-4dbd-8df3-4c2783f06386?version=1.2>>. Acesso em: 01 fev.2020.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF, 2016. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>>. Acesso em: 29 jan. 2019.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada. **Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos: Segundo Segmento, vol. 2. Seção Introdução.** Brasília: SELF, 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/13534-material-da-proposta-curricular-do-2o-segmento>>. Acesso em: 30 jan. 2020.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais/Secretaria de Educação Fundamental.** – Brasília: MEC/SEF, 1997.126p.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Apresentação dos Temas Transversais, Ética.** Brasília: MEC/SEF, 146 p., 1999. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro082](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro082.pdf)>.pdf>. Acesso em: 8 jan. 2020.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano.** Organização e tradução Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio[et al.] Campinas: Mercado de Letras, 2006.

\_\_\_\_\_. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo.** São Paulo: EDUC, 1999.

BROOKS, Adam; MARCELLUS, Cee. **FELICIDADE por um fio.** Direção de Haifaa al-Mansour. Produção de Sanaa Lathan, Marc Platt, Jared LeBoff, Tracey Bing. Roteiro de Adam Brooks e Cee Marcellus. Elenco: Sanaa Lathan, Ernie Hudson, Lyriq Bent, Lynn Whitfield, Ricky Whittle e Camille Guaty. Estados Unidos: Netflix, 2018. DVD (98 min).

CANDAU, Vera; OLIVEIRA, Luís Fernando de. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.26, n. 1, p. 15-40, abr. 2010.

CARVALHO, Robson Santos de; FERRAREZI JÚNIOR, Celso. **Oralidade na Educação Básica: o que saber, como ensinar**. São Paulo: Parábola, 2018.

CASTILHO, Ataliba Teixeira de. Sobre a Nova Gramática do português brasileiro. In: NEVES, Maria Helena de Moura; GALVÃO, Vânia Cristina Casseb (Orgs.). **Gramáticas contemporâneas do Português: com a palavra, os autores**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014, p. 86-90.

CHARTIER, Roger. **O que é um autor?** Revisão de uma Antologia. Tradução Luzmara Curcino e Carlos Eduardo de Oliveira. São Carlos: EdUFSCar, 2014.

CINTRA, José Carlos Ângelo. **Reinventando a aula expositiva**. São Carlos: Edit. Compacta, 2012, p. 38.

COUTINHO, Cassi Ladi Reis. A Estética e o mercado produtor-consumidor de beleza e cultura. **Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH**, São Paulo: julho, 2011. Disponível em: <[http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1300661828\\_ARQUIVO\\_AEsteticaeMercadoProdutor-ANPUH11-2.pdf](http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1300661828_ARQUIVO_AEsteticaeMercadoProdutor-ANPUH11-2.pdf)>. Acesso em: 27 jan. 2020.

CRISTOVÃO, Vera Lúcia e NASCIMENTO, Elvira Lopes. Gêneros textuais e ensino: contribuições do Interacionismo Sociodiscursivo. In: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher (Orgs.). **Gêneros textuais – reflexões e ensino**. São Paulo: Parábola, 2011. p. 33-52.

CRUZ, Dandara Vale da. **Quem policia a polícia**. Salvador: 17 de julho de 2019. Facebook: Dandara Cruz. Disponível em: <[https://m.facebook.com/story.php?story\\_fbid=2201868723258944&id=100003075141119](https://m.facebook.com/story.php?story_fbid=2201868723258944&id=100003075141119)>. Acesso em: 15 jan. 2020.

DO VALLE, Hardalla Santos; ARRIADA, Eduardo. Educar para transformar: a prática das oficinas. **Revista Didática Sistemica**, Porto Alegre, v. 14, n. 1, p. 3-14, 2012. Disponível em: <<https://periodicos.furg.br/redis/article/view/2514>>. Acesso em: 21 jan. 2020.

DOLZ, Joaquim et al. (Orgs.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

DW notícias on-line, caderno Brasil. **A sub-representação dos negros na política brasileira**, 2018. Disponível em: <<https://www.dw.com/pt-br/a-sub-representa%C3%A7%C3%A3o-dos-negros-na-pol%C3%ADtica-brasileira/a-40747414>>. Acesso em: 26 maio 2019.

ESTÉTICA. In: **DICIONÁRIO Online de Português**. Porto: 7 Graus, 2019. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/indole>>. Acesso em: 30 dez. 2019.

ESTRELA, Maria Tereza. **Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula**. 4. ed. Porto: Porto Editora, 1992.

ÉTIENNE, Jacques Etienne Arago. Imagem **Castigo de escravos**. Rio de Janeiro, 1839. Disponível em: <<http://www.museuafrobrasil.org.br/pesquisa/indice-biografico/lista-de-biografias/biografia/2016/04/07/jacques-etienne-arago>>. Acesso em: 11 fev. 2020.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. São Paulo: Unb editora, 2016.  
FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução: Renata da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FAUSTINO, Oswaldo. Black Power. **Revista Raça**. São Paulo, Editora Símbolo, nº. 8, Ano 2, abr. 1997, p. 102 – 107.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Organização e tradução Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2018.

GARRAMUÑO, Florencia. **Frutos Estranhos: sobre a inespecificidade na estética contemporânea**. Tradução Carlos Nougué. Rio de Janeiro: Rocco, 2014.

GLOBO.COM. **ELEIÇÕES nos EUA**, Rio de Janeiro, 5 de nov. de 2008. Disponível em: <<http://g1.globo.com/Noticias/0,,MUL850269-15525,00LEIA+A+INTEGRA+DO+DISCURSO+DE+VITORIA+DE+BARACK+OBAMA.html..>> . Acesso em: 9 jun. 2019.

GNERRE, Maurizio. Linguagem, poder e discriminação. In.: GNERRE, Maurizio. **Linguagem, escrita e poder**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009. p. 5-10.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador**. Rio de Janeiro: Vozes, 2017.

\_\_\_\_\_. **Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

GUIMARÃES, Carlos Augusto Sant’Anna; LIMA, Rafael Souza. **Luiz Gama: ex-escravo, autodidata, advogado, poeta, maçom, republicano e abolicionista radical**. Fundação Joaquim Nabuco – Biblioteca Blanche Knopf, 25 de jul de 2017. Disponível em: <[http://basilio.fundaj.gov.br/pesquisaescolar/index.php?option=com\\_content&view=article&id=820&Itemid=1%20](http://basilio.fundaj.gov.br/pesquisaescolar/index.php?option=com_content&view=article&id=820&Itemid=1%20)>. Acesso em: 9 jun. 2019.

HOLANDA, Aurélio Buarque de. **Novo dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

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

IBGE. **Censo Demográfico 2010**. Disponível em: <<http://www.censo2010.ibge.gov.br/>>. Rio de Janeiro: IBGE, 2011. Acesso: 02 fev. 2020.

\_\_\_\_\_. **PNAD 2013**. Rio de Janeiro, IBGE, 2014. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2013/defa>

ult\_sintese.shtm>. Acesso: 02 fev. 2020.

IPEA – INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. **Atlas da Violência 2019 mapeia os estados mais violentos no Brasil**. Brasília, DF, 5. jun. 2019. Disponível em: <[http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com\\_content&view=article&id=30253](http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=30253)>. Acesso em: 27 jan. 2020.

\_\_\_\_\_. **Relatório brasileiro para a habitat III**//relator: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. – Brasília: ConCidades, IPEA, 2016. Disponível em: <<http://habitat3.org/wp-content/uploads/National-Report-LAC-Brazil-Portuguese.pdf>> Acesso em: 10 set. 2019.

JESUS, Jéssica Oliveira de. A máscara – Grada Kilomba. **Portal de Revistas da USP**, São Paulo, 2016. Disponível em: < [http //www.revistas.usp.br/clt/article/view/115286](http://www.revistas.usp.br/clt/article/view/115286)>. Acesso em: 26 maio. 2019.

KLEIMAN, Angela (Org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, S.P.: Mercado de Letras, Coleção Letramento, Educação e Sociedade, 1995.

KLEIMAN, Angela; ASSIS, Juliana Alves (Orgs.). **Significados e ressignificações do letramento**: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita. Campinas, S.P.: Mercado de Letras, Coleção Letramento, Educação e Sociedade, 2016, p. 11-25. Disponível em: <<https://www.mercado-de-letras.com.br/resumos/pdf-15-08-16-19-55-49.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2020.

LIMA, Heloisa Pires; HERNANDEZ, Leila Leite. **Toques do Griô**: memórias sobre contadores de histórias africanos. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2010.

LONGO, Ivan; TEODORO, Plínio. Discurso inédito de Marielle é lido na Câmara dos vereadores do Rio. **Revista Forum**, Porto Alegre, 27 de mar. 2018. Caderno Política, disponível em: <<https://revistaforum.com.br/politica/discurso-inedito-escrito-por-marielle-franco-e-lido-na-camara-dos-vereadores-do-rio/>>. Acesso em: 19 jun. 2019.

LOPES-ROSSI, Maria Aparecida Garcia. Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos. In: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher (Orgs.). **Gêneros textuais** - reflexões e ensino. São Paulo: Parábola, 2011. p. 69-82.

MACHADO, Reinaldo Guedes. O poder do púlpito. **Paranoá**: Cadernos de Arquitetura e Urbanismo, Brasília, v. 16, p.1- 16, 23 ago. 2016. Disponível em: <<https://doi.org/10.18830/issn.1679-0944.n16.2016.10>>. Acesso em: 10 dez. 2019.

MARX, Karl. **Para a crítica da economia política**. Tradução: Edgar Malagodi et al. São Paulo: Abril Cultural, 1982 [1844].

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Análise conversacional**. São Paulo: Editora Ática, 2006.

\_\_\_\_\_. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2010.

MICHAELIS. **Moderno dicionário da Língua Portuguesa**. São Paulo: Melhoramentos, 1998.

MOITA, Filomena Cordeiro; ANDRADE, Fernando César. O saber de mão em mão: a oficina pedagógica como dispositivo para a formação docente e a construção do conhecimento na escola pública. **REUNIÃO ANUAL DA ANPED**, Recife, v. 29, p.1-16, 2006.

MORAES; Danilo Gomes de Mello et al. TEDx: nova tendência de criação e propagação de informação e sua relação com o ensino de Administração. **XII SEGet Simpósio de Excelência em Gestão e Tecnologia**, 29, 29, 30 out. 2015. Disponível em: <<https://www.aedb.br/seget/arquivos/artigos15/23822286.pdf>>. Acesso em: 01 fev. 2020.

MORETTO, Vasco Pedro. **Prova**: um momento privilegiado de estudo, não um acerto de contas. Rio de Janeiro: DP&A, 2008.

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. In: SEMINÁRIO NACIONAL RELAÇÕES RACIAIS E EDUCAÇÃO-PENESB. Rio de Janeiro, 2003. **Anais**. Rio de Janeiro, 2003. Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org.br/downloads/09abordagem.pdf>>. Acesso em: 26 Jan. 2009.

NASCIMENTO, Maristela Santos et al. Oficinas pedagógicas: construindo estratégias para a ação docente – relato de experiência. **Revista Saúde. Com**, Jequié, v. 3, n. 1, p. 85-95, 2007.

NSC, Notícias de Santa Catarina. **Confira a tradução na íntegra do discurso feito por Martin Luther King há 50 anos**. Florianópolis: 27 ago. 2013. Disponível em: <<https://www.nscototal.com.br/noticias/confira-a-traducao-na-integra-do-discurso-feito-por-martin-luther-king-ha-50-anos>>. Acesso em: 26 de jan.2020.

OLIVEIRA, Gabi. **Um novo olhar sobre a pessoa negra**: novas narrativas importam. TedxUNIRIO. Rio de Janeiro, 13 set. 2018. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=FYg-vQwm3Lo>>. Acesso em: 20 set. 2019.

ORTIZ, Juan et al. **Sou estudante negra de medicina mas sempre me confundem com paciente do SUS**. [S.l.] 2019. Disponível em: <<https://theintercept.com/2019/04/04/negra-medicina-racismo/>>. Acesso em: 23 set. 2019.

PAVIANI, Neires Maria Soldatelli; FONTANA, Niura Maria. Oficinas pedagógicas: relato de uma experiência. **Conjectura**, Caxias do Sul, v. 14, n. 2, maio/ago. 2009. Disponível em:< <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/16/15>>.Acesso em: 10 jan. 2020.

PERELMAN, Chaim; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. **Tratado da argumentação**: a nova retórica. Trad. Maria Ermantina de Almeida Prado Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

PINAS, Ronildo Henrique. Jesus como sentido último da história humana: Elementos da Cristologia de W. Pannenberg. **Revista Atualidade Teológica**, Rio de Janeiro, ano XVI nº 42, setembro a dezembro/2012. Disponível em: <<https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/22304/22304.PDFXXvmi>>. Acesso em: 08 jan. 2020.

PINHO, Osmundo. E eu não sou uma mulher – Soujourner Truh. **Geledés**- Instituto da Mulher Negra, Austin, jan. de 2014. Home Afro-americanos. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/e-nao-sou-uma-mulher-sojourner-truth/>>. Acesso em: 9 jun. 2019.

PINTO, Céli Regina Jardim. Elementos para análise de discurso político. Rio Grande do Sul: Barbarói – **Revista do Departamento de Ciências Humanas**, Santa Cruz do Sul, n. 24, ano 2006/1, p. 78.

POLITO, Luiz. **Eu tenho um sonho**. 2013. (16 m 41 s). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=-QT1IogxcZo>>. Acesso em: 31 ago. 2019.

POSSENTI, Sírio. Índícios de autoria. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 20, n. 1, p. 105-124, jan./jun. 2002. Disponível em: <<https://journal.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/download/10411/9677>>. Acesso em: 18 set. 2018.

PUREZA, José Manuel. **Criminalizar o racismo na lei porque ele é um crime na vida**. In AR TV. 2017. (3 m 16 s). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=KIteBUbOuqs>>. Acesso em: 24 dez. 2019.

**QUEM era Marielle**. In: Tv Folha, 16 de mar. de 2018. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=JGmh9rv25Hc>>. Acesso em: 8 out. 2019.

REZENDE, Eron. Grada Kilomba: “O Brasil ainda é extremamente colonial”. A Tarde-online. **Caderno Revista Muito**, Salvador, 2016. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/o-brasil-ainda-e-extremamente-colonial/>>. Acesso em: 26 maio 2019.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala**. Belo Horizonte: Grupo editorial Letramento, 2017.

RIBEIRO, Gisele Rodriguês. **Subalternidades em perspectiva teórica pela descolonização dos estudos literários**. Salvador: Edufba, 2017.

RODRIGUES, Rosângela Hammes. O artigo jornalístico e o ensino da produção escrita. In: ROJO, Roxane H. R. (Org.). **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. São Paulo: Educ; Campinas: Mercado de Letras, 2000. p. 268- 274.

SALEH, Sheila Martignago. SALEH, Nicole Martignago. Violência doméstica e desigualdade de gênero: um contraponto entre a conquista da igualdade e a fraternidade. **Revista Amicus Curiae**. Criciúma, set. 2017. Disponível em: <<file:///C:/Users/admin/Downloads/Viol%C3%Aancia%20dom%C3%A9stica%20e%20desigualdade%20de%20g%C3%AAnero%20um%20contraponto%20Sheila%20Saleh%20Nicole%20Saleh.pdf>>. Acesso em: 30 jan.2020.

SANTOS, Elmo. Dialogismo e polêmica nas manifestações: “Os jovens de 1968 apoiam os jovens de 2013”. In: SANTOS, Elmo (Org.). **Discursos e poderes: linguagem, teorias e análises**. Salvador: EDUFBA, 2018. p. 57- 73.

SANTOS, Jair Cardoso. **Entre as leis e as letras: escrituras identitárias negras de Luiz Gama**. Salvador: Quarteto, 2017.

SANTOS, João Fabrício dos. **O demônio na árvore**. Salvador: Liceu de Artes e Ofícios da Bahia, 2004.

SANTOS, Leide Rodrigues dos. Mobral: a representação ideológica do regime militar nas entrelinhas da alfabetização de adultos. **Revista Crítica Histórica**, Santa Cruz do Sul, Ano V, nº 10, dezembro/2014. Disponível em: <http://www.revista.ufal.br/criticahistorica/attachments/article/222/MOBRAL%20A%20REPRESENTA%C3%87%C3%83O%20IDEOL%C3%93GICA%20DO%20REGIME%20MILITAR%20NAS%20ENTRELINHAS%20DA%20ALFABETIZA%C3%87%C3%83O%20DE%20ADULTOS.pdf>. Acesso em: 20. jan. 2020.

SANTOS, Nádia Regina Braga dos. **Do Black Power ao cabelo crespo: a construção da identidade negra através do cabelo**. 2015. 35 f. TCC (Especialização em Mídia, Informação e Cultura). Faculdade de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística Geral**. Tradução Antônio Chelini, José Paulo Paes, Izidoro Blikstein. São Paulo: Cultrix, 2006.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim; PIETRO, Jean-François de; ZAHND, Gabrielle. A exposição oral. In: DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard (Orgs.). Tradução e organização de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. **Gêneros orais e escritos na escola**. 3. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2011. p. 183-211.

SILVA, José Otacílio da. Althusser. In: **Estudos do discurso – perspectivas teóricas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013, p.71- 100.

SILVA, Noádia. Ensino Tradicional de Gramática ou Prática de Análise Linguística: uma questão de (con)tradição nas aulas de português. **Revista brasileira de língua aplicada**, v.10, n.4, p.949-973, 2010.

SILVA, Yuri. **Estado com maior população de negros elege primeira deputada negra nas eleições**. Estadão, São Paulo outubro de 2018. Disponível em: <<https://www.msn.com/pt-br/noticias/eleicoes/estado-com-maior-popula%C3%A7%C3%A3o-de-negros-elege-primeira-deputada-negra-nas-elei%C3%A7%C3%B5es-2018/ar-BBOaMcJ>>. Acesso em: 26 maio. 2019.

SOUL, Vaidosa. **Discurso de Sojourney Truth “E eu não sou uma mulher?”**. 2017. (4m02s). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=-6y1XpczgJo>>. Acesso em: 06 jun. 2019.

SOUZA, Ana Lúcia Silva; LIMA, Maria Nazaré Mota de. Rodas de conversa em cena: potencializando vozes de estudantes, que sempre têm o que dizer. In: FREITAS, José Henrique de; ASSUMPTÃO, Simone de Souza. **Redes de aprendizagens entre a escola e a universidade**. Salvador: EDUFBA, 2019, p. 159-173.

SOUZA, Juliana Lopes de Almeida; ARAUJO, Daniel Costa de; PAULA, Diego Alves de. Mídia social whatsapp: uma análise sobre as interações sociais. **Revista ALTERJOR**. Rio de

Janeiro, Grupo de Estudos Alterjor: Jornalismo Popular e Alternativo (ECA-USP) Ano 06– Volume 01 Edição. 11, Jan-Jun. 2015. Disponível em: <file:///C:/Users/admin/Downloads/97747-Texto%20do%20artigo-169648-2-10-20150507.pdf>. Acesso em: 02. fev. 2020.

SOUZA, Valdeci Alexandre. **Oficinas pedagógicas como estratégia de ensino**: uma visão dos futuros professores de ciências naturais. 2016. 36 f. Monografia. (Graduação em Ciências Naturais) - Faculdade UnB Planaltina, Universidade de Brasília, Planaltina, Distrito Federal, 2016.

STREET, Brian V. **Letramentos sociais**. Tradução Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e Alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2010.

TOSCANO, Carlos; CARDOSO, Leila Aparecida Assolari. A mediação pedagógica na sala de aula: o papel do professor na construção do conhecimento. In: **X Congresso Nacional de Educação – Educere**: Curitiba: 7 a 10 de nov. 2011. Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5829\_2776.pdf>. Acesso em: 28 jan. 2020.

VIEIRA, E; VOLQUIND, L. **Oficinas de ensino**: O quê? Por quê? Como. 4ª Ed. Porto Alegre: Edipucrs, 2002.

VIEIRA, Viviane; RESENDE, Viviane de Melo. **Análise de discurso (para) crítica**: O texto como material de pesquisa. São Paulo: Pontes Editores, 2016.

VÓVIO, Cláudia e ROMERO, Márcia. Da criatividade do Falar do Jovem às Práticas Pedagógicas Criadoras. In: **Iterações em Revista**, São Paulo, vol. 7 n.º 17: Escola e linguagens juvenis: resistência ou abertura, 2011.

WALSH, Catherine. Interculturalidade Crítica/Pedagogia Decolonial. In: **Memórias do Seminário Internacional Diversidade, Interculturalidade e Construção de Cidades**, Bogotá: Universidade Nacional Pedagógica, de 17 a 19 abr. 2007.

WEBB, Paul. **Selma** – uma luta pela igualdade. Direção de Ava DuVernay. Produtora: Walt Disney. Elenco: Tom Wilkinson, Tim Roth, Oprah Winfrey, Cuba Gooding Jr., Alessandro Nivola, Giovanni Ribisi, Dylan Baker, Common, Andre Holland, Carmen Ejogo, David Oyelowo, Jim France, Colman Domingo. Estados Unidos, 2014. DVD (128 min).

YESHUA. In: **Dicionário teológico do Novo Testamento**. Tradução Márcio Luís Redondo, Fabiano Medeiros. São Paulo: Vida Nova, 2012, p. 1180. Disponível em: <https://vidanova.com.br/img/cms/Dicionario.pdf>. Acesso em: 28 jan. 2020.

**APÊNDICE A – Quadro-roteiro para construção de discurso**

Expressão de cumprimento ao público.
Tópicos da fala (O que dizer?).
Recursos da expressão corporal (gestos).
Recursos de voz (pausas, ênfase, silêncio).
Expressão de encerramento.

**APÊNDICE B – Quadro roteiro de interpretação Carta Luiz Gama ao filho**

Expressão usada para se dirigir ao filho.
Os conselhos destinados à mãe.
Os conselhos destinados ao filho.
A palavra “como” é usada como comparação em quais situações no texto?
Como o autor encerra o discurso?

**APÊNDICE C – Quadro Interpretação discurso Sojourner Truth**

a) Qual o tema desse discurso?

---

---

---

b) Como a autora inicia seu discurso?

---

---

---

---

c) O discurso de Truth é destinado a um público? A quem se dirige?

---

---

---

---

d) Descreva uma das imagens apresentada sobre o feminino no segundo parágrafo.

---

---

---

---

e) Sojourner enxerga a imagem feminina da mesma forma que os homens enxergam as mulheres? Explique.

---

---

---

---

---

f) A expressão “minha medida”, no terceiro parágrafo, está relacionada ao tamanho ou capacidade intelectual? Explique.

---

---

---

---

---

g) Por que a mulher é comparada à Eva no quarto parágrafo?

---

---

---

---

---

---

h) Como a autora encerra seu discurso?

---

---

---

---

---

**APÊNDICE D – Quadro discurso *E eu não sou...***

Abertura:

---

---

---

---

---

Apresentação do tema:

---

---

---

---

---

Desenvolvimento:

---

---

---

---

---

---

---

---

Conclusão

---

Encerramento:

---

---

---

---

---

**APÊNDICE E – Quadro síntese discurso Marielle Franco**

Sintetize a <b>abertura</b>
Sintetize o <b>corpo do texto</b>
Sintetize o <b>encerramento</b>

**APÊNDICE F – Quadro Interpretação discurso de Barack Obama**

Qual expressão usará para cumprimentar o público?
Quais agradecimentos pessoais (família, amigos, vizinhos, colegas) você fará?
Quais agradecimentos profissionais (pessoas que ajudaram na sua trajetória) você fará?
Quais desafios para serem enfrentados no futuro?
Como fará o encerramento?

**APÊNDICE G – Quadro roteiro discurso Eu tenho um sonho**

- |   |
|---|
| a) O autor repete a expressão “Eu tenho um sonho” várias vezes, qual o objetivo dessa repetição?  |
| b) Justifique se há ligação entre o seu sonho e o sonho de Luther King.                           |
| c) Você acredita que esse discurso deveria ser pronunciado a um morador de Simões Filho? Por quê? |

**APÊNDICE H – Quadro roteiro discurso de homenagem**

1- O local em que o autor viveu na infância e adolescência influenciou a causa social defendida em seu discurso?
2- Algum membro familiar lhe serviu de inspiração na luta social?
3- O autor desenvolveu estudos, fora ou dentro da escola, voltados à atuação social?
4- Qual evento ou momento em que o discurso desse autor se torna famoso?
5- Qual a importância política do discurso desse autor para sua época?
6- A que público ele dirigia seu discurso?
7- Quais os temas mais presentes em seus discursos?

**APÊNDICE I – Questionário *Competências e Conquistas***

1- Quais são seus talentos ou capacidades?

---

---

---

---

---

---

2 - Quais capacidades deseja alcançar?

---

---

---

---

---

---

**APÊNDICE J – Orientação para roda de conversa sobre o conceito de estética**

Vamos ler os textos abaixo para discutir os seguintes tópicos:

1. O que significa estética?
2. O que significa estética negra para um discurso antirracista?

**APÊNDICE K – Quadro Profissional convidado**

Quem é o profissional?
Onde atua?
Quais lutas enfrentou?
Qual sua maior virtude?
Qual estratégia de superação?
Que lição ele deixa para o/a profissional negro/negra?

**APÊNDICE L – Quadro sentidos do movimento**

Quais significados percebeu no movimento do corpo ao som do samba-reggae?
Que luta social os movimentos na dança reivindicam?
Quais movimentos sugerem essa luta?
Que experiência você retira desse conhecimento?

## APÊNDICE M – Áudio do professor Cristiano Assis.

### ÁUDIO DE CRISTIANO ASSIS

#### Áudio 1:25

Aí eu posso falar, Mari, eu vou tentar depois, hoje não dá pra ver pra você, vou tentar chafurdar? aqui nos meus alfarrábios; eu acho que eu tenho um material de um memorial que eu fiz pra faculdade, acho que eu cheguei a imprimir, eu acho que tenho tudo isso lá impresso, agora vou te ser sincero, pra procurar agora tá difícil; ta em um local inacessível no momento. Alberto Silva é uma homenagem a um camarada chamado, obviamente, Alberto Silva; foi médico infectologista, se não me engano foi deputado estadual, deputado federal e ele teve muita ação aqui no antigo povoado de Roda comprida, depois município de Simões Filho, a partir 1961, 7 de novembro de 1961 virou um município, foi emancipado e esse Alberto Silva teve trabalhos aqui na área de... Ele é infectologista não, ele é pneumologista, perdão, e na questão da tuberculose, e o nome foi uma homenagem feita a ele.

#### Áudio 1:26

Pra não ficar muito grande o áudio, né? E o que eu soube assim, colhendo informações de um e outro, fazendo uma pesquisa oral e cantando algumas coisas, eu lembro de um, saiu um editorial de A Tarde, um editorial de A Tarde não, uma crônica de alguém da Academia Baiana de Letras, né? Ou foi do Instituto Geográfico e História? Enfim, que Alberto Silva era um benemérito, um estudioso, professor, enfim; tanto que na época eu queria correr atrás até de recortes do jornal A Tarde, procurar informações sobre ele e a minha tentativa era correr atrás ou de um retrato fotográfico ou desenho ou mesmo um busto, procurar a família, tivesse pelo menos um busto, por que eu sempre fiquei intrigado e alguns alunos sempre perguntavam "quem é esse Alberto Silva que dá nome a escola?" E fiquei de correr atrás; só que essas coisas da vida da gente, né? Essas coisas da vida da gente, de trabalhar pra lá e pra cá, ai fica difícil. O que eu consegui colher; ele morreu relativamente jovem acho que não atingiu, se não me engano, não chegou a fazer sessenta anos de idade; morreu cedo, doença né? E teve essa ação, médico pneumologista, enfim muito amigo dos Simões, esse Simões que... Ernesto Simões Filho que foi um dos artífices daí da emancipação, dono do jornal A Tarde, família Simões que era antigo dona, antiga né? Que vendeu o jornal A Tarde, enfim.

#### Áudio 1:47

A questão da data, do Alberto Silva, é complicado, por que... É complicado por que o Alberto Silva, os relatos mais antigos que eu tenho é que... Tem até no livro de seu Toninho, que é o pai da nossa antiga colega Rita da Hora, aposentada até, infelizmente seu Toninho já morreu, poderia ser um relato oral Interessante; Alberto Silva junto com a Clarisse Ferreira, que é hoje o Manuel de Jesus, lá na praça lá, da antiga praça da Bandeira, agora praça Noêmia Meireles Ramos; o Alberto Silva que era antiga escola rural do povoado de Água Comprida, ou seja, a escola rural do distrito de Cotegipe, vinculado a Salvador, pra você ter ideia dos vínculos aqui da cidade, que Simões Filho era Salvador; Simões Filho, Lauro de Freitas era tudo Salvador e zona rural mesmo, né? e o Alberto Silva na década de 30, seu Toninho tem isso, acho que anos 35, 37, as duas escolas que já existiam no povoado, antiga escola rural, que é o Alberto

Silva, por isso que o Alberto Silva tem essa arquitetura, cê vê parece um pedaço de fazenda mesmo e a Clarisse Ferreira e mais detalhes eu consegui puxar o seguinte...

Áudio 2:46

É... Foi depois e sempre né? Vinculada à rede municipal a rede de ensino de Salvador, a emancipação de 1961, então guarde essas datas que são importantes; o 7 de novembro de 1961, obviamente, a escola passa automaticamente ser da rede municipal de Simões Filho, então tem esse interregno de 7 de novembro de 61, tem esses tempos imemoriais aí né? Vamos colocar assim, na década de 30 já tem o relato de seu Toninho, por isso eu pego como referência cronológica até 1961, ela é escola rural e vinculado a prefeitura de Salvador. Eu não tenho relatos se... Eu tenho uma suposição pela vinculação com Simões e esse negócio todo, eu acho que ela se torna com o nome Alberto Silva sob gestão da prefeitura de Simões Filho após a emancipação, obvio né? De 1961 acima. A escola é estadualizada, aí que eu uso o que eu passei pras meninas, pra Augusto e pra Fátima, passar pra você, 11 de abril de 1968 é o decreto onde a escola... Ela deixa de ser uma escola municipal e passa a ser uma escola da rede estadual; então, como eu não tenho nenhum outro documento histórico, né? Eu tinha uma cópia desse diário oficial lá na escola deve ter cópia, mas enfim, eu não sei se tá arquivado ainda, provavelmente deve ter perdido que uma vez teve um... Uma chuva muito forte, a gente perdeu muito documento lá onde é hoje a biblioteca, infelizmente, fotos, muitas coisas históricas da escola, infelizmente, perdeu-se. Então o Alberto Silva, eu uso, eu estabeleci, né? É... Nos vínculos da gente a data de 11 de abril, 1968, mas 11 de abril como a data, né? Buscando aí a referência histórica; eu acredito, vai ser difícil, talvez tenhamos registros na prefeitura de quando a escola ainda era da rede estadual, mas trabalho de pesquisa, a gente sabe como é, né? Complicado. É isso aí.

## ANEXO A – Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE)



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA  
 INSTITUTO DE LETRAS  
 PROGRAMA DE Mestrado Profissional em Letras  
 Rua Barão de Jeremoabo, nº 147, Campus de Ondina, CEP: 40.170-115, Salvador/BA  
 Tel. (71) 3283-6207 Fax: (71) 3283-6208 E-mail: letras@ufba.br



### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa **O púlpito como espaço de diálogo entre o professor e o aluno: você fala, eu escuto** a ser desenvolvida pela professora **Mari Lourdes Santos Lima**, com sua autorização em função de ser **maior de idade**. Essa pesquisa tem como objeto de estudo o discurso como gênero oral para promoção e divulgação da voz estudantil em espaços públicos e no espaço escolar em Simões Filho. São previstas atividades realizadas com você e seus colegas, por meio de leituras de discursos em esfera local e global e posterior produção e exposição de discursos no espaço do púlpito para a comunidade escolar propondo ações e ideias transformadoras a essa comunidade. Assim, você participará de um trabalho de investigação colaborativa.

Haverá diversas atividades, como a leitura de *discursos*, a escrita de discursos, a retextualização de discursos, a produção de cadernos de discursos e o pronunciamento de discursos no púlpito. Como produto final, organizaremos o evento **Discurso em Cena** e o lançamento do Caderno Coletânea de discursos 2019.

Você, assim como todos os participantes, terá a sua integridade física, psíquica e moral garantida. Não serão veiculadas informações, vídeos ou imagens pessoais que possam ferir os seus direitos de acordo com as Leis, a exemplo, da Constituição Federal, CF, Artigo N.º 5/ 1988. Também terá o esclarecimento sobre todos os aspectos dos estudos e atividades que faremos, sendo que a sua participação na pesquisa é facultativa, por isso é um direito seu dela participar ou não, **podendo interromper a sua participação em qualquer etapa**.

Mas com a sua participação nesse processo colaborativo de pesquisa-aprendizagem, você poderá contribuir para a produção de conhecimento sobre a nossa comunidade, localizada à rua Ruy Barbosa – Centro, para que o Colégio Estadual Alberto Silva seja promotor de ações em prol do protagonismo estudantil. Os resultados da pesquisa, bem como fotos e vídeos, serão divulgados pela sua professora, no seu trabalho de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, da Universidade Federal da Bahia – UFBA, assim como em eventos acadêmicos, a exemplo de congressos, seminários etc., e em livros e



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA  
 INSTITUTO DE LETRAS  
 PROGRAMA DE METRADO PROFISSIONAL EM LETRAS  
 Rua Barão de Jeremoabo, nº 147, Campus de Ondina, CEP: 40.170-115, Salvador/BA  
 Tel. (71) 3283-6207 Fax: (71) 3283-6208 E-mail: letras@ufba.br



Por isso, estimo que o nosso processo de ensino-aprendizagem ganhe novos sentidos, com o compromisso de evidenciar a importância e a contribuição de cada participante — você, sua família e a comunidade —, assim como reconhecer a riqueza sociocultural, em especial, da cultura popular oral.

Em caso de dúvida ou na ocorrência de qualquer fato não previsto, você poderá entrar em contato comigo, professora Mari Lima, pessoalmente na escola ou pelo telefone (71) 99963-9274.

### CONSENTIMENTO PÓS-INFORMADO

Eu, \_\_\_\_\_, aceito participar da pesquisa **O púlpito como espaço de diálogo entre o professor e o aluno: você fala, eu te escuto**. Entendi como será desenvolvida a pesquisa e da sua importância para a nossa comunidade escolar. Compreendi como posso participar e que a minha participação é facultativa, por isso tenho o direito de optar por participar ou não de qualquer etapa da pesquisa. A pesquisadora **Mari Lourdes Santos Lima** esclareceu as minhas dúvidas. Recebi uma cópia deste termo de assentimento, li e concordo em participar da pesquisa.

Simões Filho, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
 Participante da Pesquisa

\_\_\_\_\_  
 Pesquisadora

**ANEXO B – Anuência de Campo****TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL DA  
ESCOLA ESTADUAL ALBERTO SILVA**

Eu, Idanísia Vieira Matos Viana, responsável pela direção da Escola Estadual Alberto Silva, conforme Portaria de Autorização 702/2016, estou ciente e autorizo a pesquisadora **Mari Lourdes Santos Lima** a desenvolver, nesta instituição, o projeto de pesquisa intitulado **O espaço do púlpito como caminho para o diálogo entre o professor e o aluno: você fala, eu escuto**. Declaro conhecer as Normas e Resoluções que norteiam a prática de pesquisa envolvendo seres humanos, em especial a Resolução CNS 466/12, e estar ciente da corresponsabilidade como instituição coparticipante do referido 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.

Simões Filho, 08 de agosto de 2019

*Idanísia Vieira Matos Viana*

**Idanísia Vieira Matos Viana**  
Diretor da Unidade Escolar

Idanísia Vieira Matos Viana  
Colégio Estadual Alberto Silva  
Diretora / Port nº 702/2016  
NRE 25-257/2015

*Recebido  
em 08/08/2019*

*Muriel Lima Araújo Bastos Rocha*  
Colégio Estadual Alberto Silva  
Vice - Diretora Pc. n.º 702/2016  
Aut. NRE26 126/2016 SECIB

## **ANEXO C – Carta enviada ao Comitê de Ética informando o fechamento da Unidade Escolar.**

Salvador, 07 de outubro de 2019.

Ao

Comitê de Ética

Sou a professora-mestranda Mari Lourdes Santos Lima, turma 5, matrícula 218122817, R.G.1866878, CPF 369280625-68 e declaro que perdi minha carga horária no nível Fundamental II em função do fechamento da unidade escolar, onde leciono, na cidade de Simões Filho. Ao mesmo tempo, não tenho a possibilidade de ser removida para outra unidade escolar de Ensino Fundamental II, pois a rede Estadual de Educação está devolvendo ao município a oferta das séries do Fundamental II.

Até o exercício do ano letivo de 2018, pertencia ao quadro docente da rede estadual em regime efetivo nas escolas Alberto Silva, no ensino médio, e Hermes Miranda do Val, ensino fundamental II. Em dezembro de 2018, os professores do colégio Hermes Miranda foram informados do fechamento da escola em 2019. De forma que minha carga horária na Educação básica foi concentrada na Escola Estadual Alberto Silva.

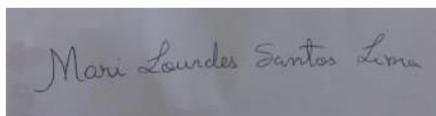
O Colégio Estadual Hermes Miranda do Val foi fechado para o exercício do ano letivo 2019, conforme declaração da Secretaria Estadual de Educação, como prevê a Lei, nº 9.394/1996, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) no artigo nº 10. Esta lei assegura que o ensino fundamental (I e II) é de responsabilidade do município, sendo que até o ano de 2020 o Estado deve devolver à responsabilidade de oferta do Fundamental ao município de Simões Filho. Segundo a Secretaria da Educação, as mudanças em 2019 fazem parte deste reordenamento da Rede estadual.

Nas palavras do subsecretário da Educação Nildon Pitombo, "O reordenamento da rede escolar inclui a desobrigação do sistema estadual com prédios inadequados, mesmo que alugados, e a realocação dos estudantes para nossos prédios próprios". Informa ainda que, conforme disposto no Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014), por dever legal, os municípios deverão regularizar o fluxo de matrícula de alunos do ensino fundamental até 2024, para que o Estado cumpra a determinação de universalizar o ensino médio.

Dessa forma, não poderei aplicar o projeto de Intervenção na unidade escolar Hermes Miranda do Val. Encaminharei essa proposta para a turma de educação básica, Educação de

Jovens Adultos, EJA VI, turno vespertino, do colégio Alberto Silva. Em função da proposta do Projeto ser o trabalho com o gênero discurso, esta proposta também se ajusta ao público da EJA VI, turno vespertino sem que haja alteração na metodologia desse projeto.

Atenciosamente,

A rectangular box containing a handwritten signature in cursive script that reads "Mari Lourdes Santos Lima".

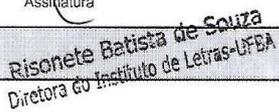
Mari Lourdes Santos Lima

## ANEXO D – Folha de Rosto



MINISTÉRIO DA SAÚDE - Conselho Nacional de Saúde - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP

## FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS

1. Projeto de Pesquisa: O ESPAÇO DO PÚLPITO COMO CAMINHO PARA O DIÁLOGO ENTRE O PROFESSOR E O ALUNO: VOCÊ FALA, EU ESCUTO O ESPAÇO DO PÚLPITO COMO CAMINHO PARA O DIÁLOGO ENTRE O PROFESSOR E O ALUNO: VOCÊ FALA, EU ESCUTO O púlpito como espaço de diálogo entre professor e aluno: você fala, eu escuto.			
2. Número de Participantes da Pesquisa: 35			
3. Área Temática:			
4. Área do Conhecimento: Grande Área 8. Linguística, Letras e Artes			
<b>PESQUISADOR RESPONSÁVEL</b>			
5. Nome: MARI LOURDES SANTOS LIMA			
6. CPF: 369.280.625-68		7. Endereço (Rua, n.º): SOLAR DAS ARVORES CABULA bl59a SALVADOR BAHIA 41150060	
8. Nacionalidade: BRASILEIRO		9. Telefone: 71999639274	10. Outro Telefone: 11. Email: mari_lourdes1965@yahoo.com.br
Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do paramProjeto acima. Terho ciência que essa folha será anexada ao paramProjeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo.			
Data: 20 / 11 / 2018		 Assinatura	
<b>INSTITUIÇÃO PROPONENTE</b>			
12. Nome: Universidade Federal da Bahia - UFBA		13. CNPJ:	14. Unidade/Orgão: Instituto de Letras
15. Telefone: (71) 3283-6248		16. Outro Telefone:	
Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.			
Responsável: <u>Risonete Batista de Souza</u>		CPF: <u>290 371 405 30</u>	
Cargo/Função: <u>Diretora</u>			
Data: 20 / 11 / 2018		 Assinatura	
<b>PATROCINADOR PRINCIPAL</b>			
Não se aplica.			
			

**ANEXO E – Áudio de Tonho Matéria em 23 de setembro de 2019**

“O samba-reggae foi um som das ruas, das lutas do povo negro. E a dança ela também vem dessa saída do samba pras ruas, de um corpo livre que queria se expressar, o balé afro é isso também.”