



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS - UFAL



FACULDADE DE LETRAS - FALE

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS E LINGUÍSTICA – PPGL

ORIENTADOR: PROF. DR. PAULO ROGÉRIO STELLA

DANIELA CAETANO DA SILVA

A TEMATIZAÇÃO DA MULHER EM UMA SALA DE 3º ANO DO ENSINO
MÉDIO: DIALOGISMO E CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS

MACEIÓ

2024

DANIELA CAETANO DA SILVA

A TEMATIZAÇÃO DA MULHER EM UMA SALA DE 3º ANO DO ENSINO
MÉDIO: DIALOGISMO E CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Linguística e Literatura, da Universidade Federal de Alagoas, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Linguística.

Orientador: Prof. Dr. Paulo Rogério Stella

MACEIÓ

2024

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico

Bibliotecário: Jone Sidney A. de Oliveira – CRB-4 – 1485

S586c Silva, Daniela Caetano da.
A tematização da mulher em uma sala de 3º ano do ensino
Médio: dialogismo e construção de sentidos / Daniela Caetano da Silva. –
2024.
196 f. : il.

Orientador: Paulo Rogério Stella.
Dissertação (mestrado em Linguística) – Universidade Federal de
Alagoas. Faculdade de Letras. Programa de Pós-Graduação em
Linguística e Literatura. Maceió, 2024.

Bibliografia: f. 98-102.
Apêndices: f. 103-114.
Anexos: f. 115-196.

1. Língua Portuguesa. 2. Violência doméstica – Mulher Negra. 3.
Racismo. 4. Posicionamento crítico. I. Título.

CDU: 37.02-055.2



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA E LITERATURA



TERMO DE APROVAÇÃO

DANIELA CAETANO DA SILVA

Título do trabalho: "A TEMATIZAÇÃO DA MULHER EM UMA SALA DE 3º ANO DO ENSINO MÉDIO: DIALOGISMO E CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS"

DISSERTAÇÃO aprovada como requisito para obtenção do grau de MESTRA em LINGUÍSTICA, pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura da Universidade Federal de Alagoas, pela seguinte banca examinadora:

Orientador:

 Documento assinado digitalmente
PAULO ROGERIO STELLA
Data: 25/03/2024 09:41:50-0300
Verifique em <https://validar.jf.gov.br>

Prof. Dr. Paulo Rogério Stella (PPGLL/Ufal)

Examinadores:  Documento assinado digitalmente
LETICIA JOVELINA STORTO
Data: 04/04/2024 12:22:21-0300
Verifique em <https://validar.jf.gov.br>

Prof. Dra. Leticia Jovelina Storto (UENP)

 Documento assinado digitalmente
FLAVIA COLI MENICONI
Data: 25/03/2024 12:49:55-0300
Verifique em <https://validar.jf.gov.br>

Prof. Dr. Flávia Colen Meniconi (PPGLL/Ufal)

Maceió, 22 de março de 2024.

Para a pessoa mais importante da minha vida, Noemia Soares, minha mãe, mulher negra e batalhadora, pela sua coragem e força em lutar pela nossa existência em todos os campos da vida.

Para a Profa. Dra. Débora Soares, minha irmã querida, por perseguir outros rumos. Tenho muito orgulho de você!

Para Rose Vieira, minha amiga, mulher negra e professora, por sua sororidade e resistência.

Para todas as meninas, mulheres, mães atípicas e típicas.

Pela nossa (r)ex(s)istência em todos os tempos e espaços.

AGRADECIMENTOS

A Deus, primeiramente, por possibilitar-me força para buscar essa tão sonhada formação.

A meu orientador, Prof. Dr. Paulo Rogério Stella, minha eterna gratidão pela paciência, dedicação e pelo exemplo de pensar no/sobre outro, que vai muito além de uma teoria, e sim, de sua filosofia de vida.

A Profa. Dra. Leticia Storto pelo olhar acolhedor, pela leitura e considerações feitas para o desenvolvimento desta pesquisa.

A Profa. Dra. Flávia Meniconi pelas valiosas reflexões que contribuíram para minha transformação pessoal e profissional, bem como no desenvolvimento desta pesquisa.

A Marcos Davi Caetano, filho amado, por trazer-me, diariamente, as vitórias mais significantes do meu existir. Amo-te, minha razão!

A Anderson Soares, meu irmão, por todo amor e leveza que nos traz diariamente. Gratidão, meu amor!

A Rosângela Amâncio e Cauby Menezes, professora e professor de Língua Portuguesa do meu ensino fundamental e médio, a quem tenho muita admiração e amor. Gratidão por terem acreditado e por todo caminho percorrido!

A minhas e meus colegas do grupo de pesquisa Observ'U, pelas discussões e contribuições semanais. Vocês são incríveis! Muitíssimo obrigada!

Ao meu amigo, Alexandre Emiliano, por ter insistido para que eu fizesse e continuasse o processo. Gratidão, meu amigo!

A minha amiga, Alcione, por compartilharmos os momentos de alegrias e de desafios do processo de pesquisa. Muito obrigada!

Ao meu amigo, José Silvanio, por sempre ter acreditado que eu conseguiria trilhar outros rumos. Minha gratidão!

Ao meu amigo, Maurício Sales, que mesmo distante, motivou-me a prosseguir. Gratidão!

Aos meus amigos, Jefferson Henrique, José Cláudio e Henrique Lins, por terem feito o possível para que eu conseguisse cursar as disciplinas, com os ajustes dos horários de trabalho durante o processo e pelo incentivo. Minha gratidão!

A Crislayne Almeida, Miliana Marques, Lais Rodrigues e Gabriela Porangaba, minha gratidão pelo carinho e incentivo de sempre.

A Clécia Bezzerra, psicóloga da Associação de Pais e Amigos do Autista, por fazer-me entender que também estou aqui. Gratidão!

A Danielle, assistente social da Associação de Pais e Amigos do Autista, pelo encorajamento para que eu continuasse. Muito obrigada!

As minhas e meus estudantes, motivo do meu existir profissional e por quem, também, eu luto para a construção de uma sociedade justa. Minha gratidão!

A todas, todes e todos colegas de profissão, por acreditarem na transformação social através da educação. Gratidão!

A todos os meus outros que não foram citados explicitamente, mas circulam aqui. Meu muitíssimo obrigada!

RESUMO

A presente pesquisa teve como objetivo refletir acerca da tematização da mulher nas aulas de Língua Portuguesa da minha turma do 3º ano do ensino médio de uma escola pública estadual no interior de Alagoas em 2022. As tematizações versam sobre a violência doméstica, mas especificamente contra a mulher, bem como a ocupação profissional da mulher negra. É alarmante o número de agressões físicas e ou verbais que as mulheres sofrem diariamente em nosso país (DatafolhaFBPS, 2022), a maior parte dessas mulheres são mulheres negras. As mulheres negras ainda ocupam um índice exorbitante nos trabalhos domésticos (Dieese, 2022), mulheres essas que sofrem em condições precárias de trabalho. Argumento que o processo que escravizou os negros e as negras, no passado, reverbera na contemporaneidade, na ocupação de espaços pelas pessoas negras, sobretudo, pelas mulheres. A cor negra está representada nos espaços que simbolizam o sofrimento: presídios, vítimas de agressões, nos trabalhos braçais e, em muitos casos, em trabalhos análogos aos da escravidão (CNN Brasil, 2022). Pensando sobre essas questões, encaminho os seguintes objetivos específicos desta pesquisa: observar a circulação temática acerca da mulher negra nas produções dos alunos; Produzir sentidos para a professora e para os alunos com base nos temas observados. Com esses objetivos, pretendo encaminhar as seguintes questões de pesquisa: Que recursos linguístico-discursivos foram utilizados para evidenciar a construção da tematização da mulher negra? Que posição discursiva os envolvidos assumem diante desses temas? Tendo como base os pressupostos teóricos dos estudos de Bakhtin e o Círculo acerca das relações discursivas dialógicas; Volóchinov (2017) no que concernem as discussões sobre tema e significação. Nesse sentido, pensando na relação do tema e da significação reflito que o tema é uma forma de agir da consciência em reação a construção da formação existencial. Se existe tema, existirá significação, pois não existirá um sem o outro (Volóchinov, 2017). Argumento por meio de Kilomba (2018) e Djamila Ribeiro (2018), Moreira Júnior (2022) no que tange às discussões de racismo, sobretudo, quando se trata do racismo que envolve a mulher, dentre outros autores. Nesse sentido, a pesquisa é situada na área da Linguística Aplicada (Moita Lopes, 1996), e considera a singularidade e a posição de mundo da pesquisadora no âmbito dessas considerações (Trivinos, 2008). Para coleta e geração de dados, utilizei três instrumentos, foram eles: textos que compunham os planos de aulas; produções realizadas pelos estudantes da turma e diários reflexivos produzidos por mim, pesquisadora e professora da referida turma. Assim, selecionei cinco textos sobre a violência doméstica e seis textos produzidos pelos estudantes acerca da ocupação profissional pela mulher negra. Os textos selecionados foram escritos por cinco estudantes do sexo feminino e seis estudantes do sexo masculino. Esses estudantes são, em maioria, lidos socialmente como pardos e negros. Os dados apontam que os estudantes demonstram interesse nas temáticas que envolvem a mulher. Além disso, os dados expressaram como as tematizações da violência doméstica e da ocupação profissional pela mulher negra pôde trazer contribuições para um possível posicionamento crítico dos estudantes. Através das tematizações, nós, professoras e professores, contribuiremos com o ensino/aprendizagem da língua de forma mais crítica.

Palavras-chave: Aulas de Língua Portuguesa. Tematizações. Violência doméstica. Mulher negra. Racismo. Posicionamento crítico.

ABSTRACT

The present research aimed to reflect on the thematization of women in the Portuguese Language classes of my 3rd year high school class at a state public school in the interior of Alagoas in 2022. The themes deal with domestic violence, but specifically against women, as well as the professional occupation of black women. The number of physical and/or verbal attacks that women suffer daily in our country is alarming (DatafolhaFBPS, 2022), the majority of these women are black women. Black women still occupy an exorbitant rate in domestic work (Dieese, 2022) women who suffer in precarious working conditions. I argue that the process that enslaved black men and women in the past reverberates in contemporary times, in the occupation of spaces by black people, specially women. The color black is represented in spaces that symbolize suffering: prisons, victims of aggression, in manual labor and, in lots of cases, in jobs similar to slavery (CNN Brasil, 2022). Thinking about these questions, I present the following specific objectives of this research: Observe the thematic circulation about black women in students' productions; Produce meaning for the teacher and students based on the themes observed. With these objectives, I intend to address the following research question: What linguistic-discursive resources were used to highlight the construction of the theme of black women? What discursive position do those involved take on these issues? Based on the theoretical assumptions of Bakhtin and the Circle's studies on dialogical discursive relationships; Volóchinov (2017) regarding discussions on theme and meaning. In this sense, thinking about the relationship between theme and meaning, I reflect that the theme is a way of acting of consciousness in reaction to the construction of existential formation. If there is a theme, there will be meaning, so one will not exist without the other (Volóchinov, 2017). I argue according to Kilomba (2018) and Djamira Ribeiro (2018), Moreira Júnior (2022) regarding discussions of racism, specially when it comes to racism involving women, among other authors. In this sense, the research is situated in the area of Applied Linguistics (Moita Lopes, 1996) and considers the researcher's uniqueness and world position within the scope of these considerations (Trivinos, 2008). To collect and generate data, I used three instruments: texts that made up the lesson plans; productions carried out by students of the group and reflective diaries produced by me, researcher and teacher of that group. Therefore, I selected five texts about domestic violence and six texts produced by students about the professional occupation of black woman. The selected texts were written by five female students and six male students. These students are, in majority, socially read as brown and black. The data show that students show interest in topics involving women. Furthermore, the data expressed how the themes of domestic violence and professional occupations by black women could contribute to a possible critical positioning of students. Through thematizations, we, teachers, will contribute to the teaching/learning of the language in a more critical way.

Keywords: Portuguese Language Classes. Thematizations. Domestic violence. Black woman. Racism. Critical positioning.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Instrumentos de coleta de dados	24
Quadro 2: Quadro geral das aulas observadas: diários reflexivos	28
Quadro 3: Aulas a partir de questões do Enem (violência doméstica)	29
Quadro 4: Textos opinativos dos estudantes sobre a violência doméstica	32
Quadro 5: Aulas a partir do tema “A literatura negro-brasileira”	34
Quadro 6: Textos opinativos dos estudantes sobre a ocupação profissional da mulher negra	35

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
SEÇÃO 1: “MARIA, MARIA É O SOM, É A COR, É O SUOR É A DOSE MAIS FORTE E LENTA”: METODOLOGIA DE COLETA E GERAÇÃO DE DADOS: ABORDAGEM QUALITATIVA E CONTEXTO DE PESQUISA	22
1.1 Contextualizações da professora, da turma escolhida e a estrutura da sala de aula ..	26
1.2 Primeiras aulas selecionadas para análises	29
1.3 Material didático utilizado.....	29
1.4 Discussões das questões (início das observações).....	31
1.5 Produções escritas pelos estudantes	32
1.6 Segundo momento de aulas selecionadas para análises	33
1.7 Material didático.....	34
1.8 Discussões dos poemas.....	35
1.9 Produções escritas pelos estudantes	35
SEÇÃO 2: “UMA MULHER QUE MERECE VIVER E AMAR COMO OUTRA QUALQUER DO PLANETA”: ASPECTOS TEÓRICO-DIALÓGICOS	38
2.1 Tematizando teoricamente o racismo e a situação da mulher negra: “[...] ainda existe muita discriminação, desigualdade social e racismo”	38
2.2 Tematizando o racismo na aula de Língua Portuguesa: a situação da professora e dos alunos.....	55
SEÇÃO 3: “MAS É PRECISO TER FORÇA, É PRECISO TER RAÇA É PRECISO TER GANA SEMPRE”: CONTRIBUIÇÕES DAS DISCIPLINAS: DIÁLOGOS POSSÍVEIS	62
3.1 Diálogos possíveis	62

SEÇÃO 4: “QUEM TRAZ NA PELE ESSA MARCA POSSUI A ESTRANHA MANIA DE TER FÉ NA VIDA”: A SALA DE AULA E AS TEMATIZAÇÕES: MULHER E VIOLÊNCIA	72
4.1 Tematizando o medo na sala de aula: “[...] ligue para o número 180 e faça a denúncia”	75
4.2 Tematizando a mulher negra em sala de aula: o passado e o presente: ”Quero sempre aprender mais e mais, pois o que não me falta é vontade de crescer na vida”	84
CONSIDERAÇÕES FINAIS	94
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	98
APÊNDICES	103
ANEXOS	115

UM POUCO DA CONSTRUÇÃO DA MINHA TRAVESSIA

“A coisa não está nem na partida, nem na chegada. Está na travessia.”

Guimarães Rosa

A frase de Guimarães Rosa destaca algo que me faz refletir constantemente sobre o meu existir. Falar em travessia para mim é falar em processo, em como ele é importante, muito mais importante que a partida e a chegada. É na travessia que me constituo, e é nela que contribuo para que outras travessias também aconteçam. Por entender a importância desse percurso, falarei um pouco sobre a minha travessia até aqui.

Aos 12 anos de idade comecei minha jornada escolar. Fui matriculada na 2ª série do ensino fundamental em uma pública estadual em Maceió, no ano de 1999. Comecei a estudar tarde, pois minha mãe precisava ficar mudando para outras cidades para trabalhar como empregada doméstica. Por isso, não frequentamos a escola no tempo regular, essa travessia foi também perpassada pela violência doméstica. Precisávamos resistir materialmente e tínhamos somente ela para fazer essa busca.

Foi no ano de 1999 que conseguimos certa estabilidade para ficarmos na cidade de Maceió e estudarmos. Minha mãe sempre contava que o sonho dela era ser professora e que estudou somente até a 4ª série do ensino fundamental, pois na fazenda onde morava só tinha até essa série. Após isso, seria necessário estudar na cidade e meu avô não permitiu, pois no ônibus também iriam homens. O pensamento machista dele, naquela época, não permitiu que minha mãe seguisse. Fui crescendo com essa vontade, sonhava em frequentar a escola e desejava tornar-me professora. Hoje, minha irmã e eu somos professoras.

Fiz meu ensino fundamental e médio em escolas estaduais. Em 2008, concluí o ensino médio noturno, pois eu precisava trabalhar. Trabalhei durante todo o meu ensino médio em lojas do centro de Maceió. Em 2008, último ano da escola, eu decidi sair do trabalho, precisava estudar. Estava decidida: não queria trabalhar no comércio, queria ser professora. Então, nos últimos meses, dediquei-me a estudar para o vestibular/PSS.

Decidi prestar o vestibular para cursar Letras. Essa escolha se deu pelo fato de eu gostar muito de literatura. Pegava livros na biblioteca da escola e meus professores da disciplina de Língua Portuguesa trabalhavam alguns livros com a turma, eu adorava ouvir e ler os romances, poemas, contos. Estava confiante no resultado do vestibular. Fui conferir meu nome numa lan house, pois não tinha acesso à internet em casa. Quando vi meu nome, corri para casa e avisei para a minha mãe. Ela ficou emocionada, ficou muito feliz! Naquele momento, eu entendia que poderia mudar a minha travessia através da educação. Fui a primeira pessoa da minha família a ingressar no ensino superior, assim como fui a primeira a ser servidora pública.

Iniciei a graduação em 2009, também no horário noturno. Tive que voltar para o comércio, pois precisava de cópias e passagens para continuar seguindo. Fiquei por pouco tempo no comércio, pois eu queria passar em um concurso público. Passei em três concursos para interiores de Alagoas. Comecei a trabalhar somente um horário e no outro eu me dedicava às disciplinas da graduação. Apesar de ter iniciado o curso por gostar de literatura, acabei afastando-me da área e identificando-me muito mais com a Linguística Aplicada. Consegui terminar o curso de Letras, no tempo esperado e com o TCC aprovado antes de concluir as disciplinas (em 2012). Colei grau em 2013 e tinha o sonho de fazer mestrado, sonho este que teve que esperar por uma década. Trabalhei como professora contratada por alguns anos. Em 2019, comecei minha jornada como professora efetiva do estado.

Também em 2019, concluí a minha especialização em Linguagens e Práticas Sociais pelo Instituto Federal de Alagoas/Campus Murici. O curso foi muito importante, comecei a refazer leituras do universo acadêmico, voltei a escrever e foi a partir da especialização que comecei a repensar no mestrado.

Durante esta travessia, casei, tive filho, divorciei. Meu filho nasceu em 2014, o amor da minha vida, ele é autista nível 2 de suporte¹. O autismo me fez adiar o sonho do mestrado, meu filho precisava de muita intervenção e ainda precisa. Dediquei-me muito e ainda me dedico às terapias dele. Não romantizo as dores da minha travessia na maternidade atípica, principalmente, vivendo em uma sociedade tão preconceituosa como a nossa. Em contrapartida, luto para que meu filho seja respeitado em todos os

¹ Os níveis de suporte são classificações utilizadas para identificar o suporte que a pessoa autista requer. Ele varia entre o nível 1, 2 e 3, portanto, meu filho enquadra-se no nível que exige muito suporte na comunicação, interação social e comportamento, ou seja, em todas as áreas da vida.

espaços que ele frequenta, luto para que as pessoas respeitem todas as formas de existência. Tem sido uma travessia de muitas angústias, de muitas lutas, mas, sobretudo, de muito amor e de muita superação.



Arquivo pessoal. Formatura do ABC, 2021.

Quando meu filho começou a falar de forma mais funcional, e estava tendo menos crises sensoriais, eu decidi tentar o mestrado. Em 2022, comecei esta travessia que tem sido a mais transformadora de toda a minha trajetória de formação. Está sendo nessa travessia que tenho refletido em como meu reconhecimento, enquanto uma mulher negra pode contribuir para o pensamento crítico dos meus estudantes da educação básica. Nesse contexto, e assim como Rodrigues (2021), o presente estudo, referencia o termo negro e preto como sinônimo. Esses vocábulos estão circulando com o movimento negro na luta antirracista. Em vista disso, reconheço-me como uma mulher negra, pois parto da percepção de que me colocar como negra corrobora para o reforço de forma positiva, visto que o termo negro, muitas vezes, é utilizado de forma pejorativa. Assim, eu me nomeio como negra para enfatizar a ressignificação do termo. Sou uma mulher negra e que ocupo determinado espaço, preciso que minhas estudantes sintam-se representadas nas travessias das vidas delas. Essa travessia tem me encantado, assustado em alguns momentos, tem me feito “ouvir vozes”, às vezes, “gritos”. É esse o percurso que tenho percorrido ao lado de vários outros. Como tem sido encantadora e desafiadora esta travessia com vocês!

INTRODUÇÃO

“Não sou livre enquanto outra mulher for prisioneira, mesmo que as correntes dela sejam diferentes das minhas.” Audre Lorde

As discussões que envolvem a mulher na sociedade despertam o meu interesse. Eu, mulher negra, professora da rede estadual de ensino, penso que debater os temas que discutem criticamente o papel social da mulher devem ser pauta nas aulas de Língua de Portuguesa. Pensando nas tematizações que circulam na educação básica e tendo, na escola em que trabalho, um pouco de flexibilidade e autonomia na escolha de textos e questões para discussões nas aulas, busco trabalhar com temas que debatam sobre a mulher na sociedade. Digo um pouco de flexibilidade, pois o planejamento parte dos materiais didáticos já selecionados pela rede estadual, como apresentarei posteriormente. Com relação às discussões que norteiam as aulas, acredito que devemos trabalhar a partir de temas que estejam atrelados ao contexto social da comunidade escolar. Por isso, este estudo é embasado em duas tematizações que se entrelaçam, fazendo com que os estudantes reflitam acerca de cada uma delas. Assim, a primeira tematização discutida em sala de aula foi a respeito da violência doméstica contra as mulheres; a segunda foi sobre a ocupação da mulher negra nos espaços profissionais. O termo *tematizações* foi pensando a partir da compreensão de *tema* discutido por Volóchinov (2017). Defendemos o sentido de tematizações através da tomada de consciência existencial. Definimos o termo Tematização como a construção social de situações postas no mundo e que provocam reflexão existencial, deste modo, possibilita o encaminhamento de mudanças nas pessoas, na vida. As tematizações estão na nossa existência e, portanto, podemos contribuir para modificações destas. Para exemplificar, tomemos a tematização da violência doméstica: ela será discutida e as pessoas envolvidas refletirão sobre essa situação que ocorre na sociedade. Assim, tendo consciência da tematização, poderão colocar-se como um agente que pode transformar a sociedade (uma possibilidade é denunciando, anonimamente, os casos que tenham conhecimento).

Acredito que essas tematizações podem despertar nos estudantes a criticidade em (re)pensar os motivos que levam a mulher a executar determinado trabalho, bem como fazê-los compreender a importância deles no combate à violência. Destaco que, em 2022, segundo o DatafolhaFBPS, a cada minuto, 35 mulheres foram agredidas fisicamente ou verbalmente

no Brasil, além de que 65,6% dessas mulheres são negras². A respeito do trabalho desempenhado por mulheres negras³, segundo pesquisa do Departamento Intersindical de Estudos e Estatísticas (Dieese), em 2022, 92% do trabalho doméstico foi feito por mulheres e 65% dessas mulheres são negras. O mesmo artigo destacou que, as mulheres negras, receberam 20% a menos que mulheres não negras.

Algo que me inquieta bastante é observar os postos de trabalhos que as mulheres negras ocupam, ter a percepção de que o espaço profissional em que me colocam é o mesmo que colocam a todas as mulheres negras: a de ser doméstica, de ser confundida com a vendedora de loja. Por que não ser confundida com a patroa, como a empresária, como a médica? O fato de eu ser confundida com uma pessoa que ocupa uma função considerada de menos prestígio, toma como base as referências históricas que a sociedade possui acerca das pessoas negras. Petrone (2020) faz um debate muito interessante sobre como a pandemia escancarou o racismo existente no Brasil. Em uma carta emocionante que escreveu para sua filha, ainda a gestando e no auge da pandemia, a autora reflete sobre diversas relações que entrelaçam o racismo à realidade vivida pela população negra. Dentre elas, a relação da mulher negra e o trabalho doméstico, em que muitas, ainda vivem e moram no trabalho, ocupando um espaço específico como aconteceu no processo que nos escravizou. Petrone (2020, p. 13) ressalta que:

Quantas trabalhadoras domésticas, diaristas – no país que ainda tem casas e prédios com “quartinhos de empregadas”, senzalas na Casa Grande – seguem trabalhando em condições precárias, sujeitas à contaminação do coronavírus, ou, então, foram dispensadas pelos “patrões” e não têm, neste momento, o sustento dos seus filhos? O Brasil tem a maior população de trabalhadoras domésticas do mundo, são quase sete milhões de pessoas. A marca da escravidão fica explícita nas condições de trabalho delas. Setenta por cento estão na informalidade, sem direitos trabalhistas. A maioria é mulher negra.

Se a maior parte das mulheres que trabalham em condições precárias como as discutidas por Petrone (2020) e por Djamila Ribeiro (2021) são mulheres negras, possivelmente, o lugar pensado socialmente para essa mulher será esse: o de serviço doméstico. A essas mulheres negras foi negada a possibilidade de estudos, de sonhar, de viver. A nós é dada a possibilidade de uma sobrevivência através de muito trabalho, muitas vezes, de forma precária, sem os direitos garantidos como discutidos pelas autoras. Petrone

² Disponível em: <https://dossies.agenciapatriciagalvao.org.br/dados-e-fontes/pesquisa/visivel-e-invisivel-a-vitimizacao-de-mulheres-no-brasil-4a-edicao-datafolha-fbsp-2023/>. Acesso em 24/08/2023.

³Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2022-04/mulheres-negras-sao-65-das-trabalhadoras-domesticas-no-pais>. Acesso em 24/08/2023.

(2020) nos diz que a marca da escravidão é evidenciada de forma explícita nas condições de trabalho das mulheres. Dito isso, fica evidente os motivos das mulheres negras serem confundidas com as domésticas: que limpam ou como as vendedoras de lojas. Como fui confundida por inúmeras vezes. Estamos no mesmo país que “permitiu que mulheres e homens negros trabalhassem forçadamente, arrancados de sua humanidade” (Petroni, 2020, p.11). Tirar a humanidade de uma pessoa é matá-la em vida, é tirar dela a possibilidade de ser, de vida. Em inúmeros casos, é o que acontece na atualidade, tirar-nos a humanidade, afinal, “a carne mais barata do mercado é a carne negra”⁴.

Moreira Junior (2022, p.27) ao debater sobre as questões raciais, destaca que:

No Estado brasileiro, a ciência ainda tem cor, o arquétipo de beleza tem cor, as oportunidades têm cor, o afeto ainda tem cor, os lugares de poder têm cor, e não é a cor negra. A violência também tem cor, a pobreza tem cor, o conforto social tem cor, o trabalho sub-remunerado tem cor, e não é a cor branca.

O debate proposto pelo pesquisador reforça essas primeiras reflexões desta pesquisa, sobretudo, quando entendemos as discussões sobre oportunidade de ocupação dos espaços. Os espaços ocupados nas atividades domésticas têm cor; os espaços de poder têm cor, mas não é a cor negra como ressaltado por Moreira Júnior (2022). Assim como discutido, a violência também tem cor e esta ocupa os presídios brasileiros, a cor negra está representada nos espaços de sofrimento.

Quando uso a expressão espaços de sofrimento não me baseio em um teórico em específico. Apesar de pesquisar sobre a colocação, não encontrei autores que discutissem sobre esses espaços. Refiro-me aos *espaços de sofrer*⁵ em oposição aos *espaços de poder*. Vemos, diariamente, pessoas brancas ocupando espaços de poder, em contrapartida, temos pessoas negras ocupando, em maioria, espaços de sofrer, como nos exemplos já mencionados, presídios, trabalhos análogos aos da escravidão. São espaços que causam sofrimento, que privam à liberdade. Não somente nessas situações, em diversas outras: quantas pessoas brancas nós vemos limpando para-brisa de carros nos semáforos? Quantas pessoas brancas estão coletando recicláveis? Quantas pessoas brancas estão na posição de garis? Obviamente, existem pessoas brancas nesses espaços, mas a grande maioria é de pessoas negras. Quando eu tinha 15 anos que fui trabalhar como empregada doméstica, o espaço daquela casa simbolizava o meu sofrer, pois eu não queria está ali. Espaços de sofrimento são para mim, espaços que causam alguma dor e que se tivéssemos mais possibilidades, não ocuparíamos.

⁴ A carne, música interpretada por Elza Soares.

⁵ O conceito espaço de sofrer foi pensando por mim após um apontamento reflexivo feito pela Professora Dra. Letícia Jovelina Storto, da Universidade Estadual do Norte do Paraná, na banca de qualificação desta pesquisa.

Evidentemente, não busco justificar os motivos que levaram às privações de liberdade nos casos de ocupações de presídios. Utilizo o exemplo devido ao número exorbitante de pessoas negras no referido espaço.

Ao refletir sobre essa questão, lembro-me que em uma aula da disciplina “Tópicos em linguística aplicada 3: Para uma análise dialógica do discurso: tensão e produção de sentidos” ministrada pelo meu orientador, Prof. Dr. Paulo Stella, em que fizemos uma discussão sobre as questões de *entonação* (Volóchinov, 2019) em um trecho da biografia da Michelle Obama (primeira mulher negra a ocupar o lugar de primeira-dama dos Estados Unidos). O professor Paulo Stella fez a seguinte indagação: Quantas professoras negras existem na Fale? Fiquei refletindo sobre a pergunta do professor e pensando em meu estado, na região em que nasci. Estamos no nordeste, em Alagoas, estado que possui maior índice de pessoas negras e ainda assim, não conseguimos lembrar de duas mulheres negras ocupando o espaço de docente da Faculdade de Letras. É importante citar que estamos em um estado com índice alto em analfabetismo, ocupamos a segunda colocação do país. Outro dado alarmante é que 7,4% das pessoas pretas ou pardas com 15 anos ou mais são analfabetas, índice duas vezes maior que a das pessoas brancas: 3,4%.⁶ O fato de ausência de professores e professoras negras no ensino superior é nacionalmente recorrente. Segundo dados do ano de 2022 levantados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)⁷, temos apenas 26.770 mulheres negras professoras universitárias; 31.541 homens negros trabalhando como docentes no ensino superior. O número de pessoas brancas atuando no ensino superior é de 176.778 docentes. Esses dados referem-se às instituições públicas e privadas.

Moreira Júnior (2022) também é pesquisador negro e colocando-se como pesquisador emocionado, emocionou-me. Só quem já viveu e vive os desafios de ser negro em um país racista como o nosso irá sentir efetivamente essa emoção. Apesar de carregarmos a cor para ocuparmos determinados espaços, estamos refletindo e buscando propor rupturas com o sistema que tenta nos inferiorizar, colocando-nos em lugares que se distanciam de ocupações de poder. Algo que Moreira Júnior (2022, p. 43) relatou, despertou muito a minha atenção, quando ele afirma que (grifos meus):

⁶ Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad). Disponível: <https://ojornalextra.com.br/noticias/alagoas/2023/06/91505-alagoas-ocupa-o-segundo-lugar-no-ranking-do-analfabetismo-informa-ibge>. Acesso em 21/09/2023.

⁷ Disponível em: <https://www2.ufjf.br/noticias/2023/11/29/ausencia-de-professores-negros-e-ponto-critico-em-universidades/>. Acesso em 04/01/2024.

Diferentemente de como eu me encontrei com as teorias do letramento crítico no ensino de línguas, teoria orientadora da minha pesquisa de mestrado, encontro que adveio de leituras e estudos teóricos, **a decolonialidade começou a fazer parte da minha da minha vida bem antes de que eu pudesse caracterizá-la e entendê-la como tal. O encontro com a decolonialidade ocorreu nas minhas insistentes lutas e vivências para conquistar espaços que a minha realidade social me encaminhava para caminhos diferentes dos quais eu desejava para mim.**

A reflexão do pesquisador me fez atentar que a postura decolonial também esteve presente na minha resistência em não aceitar ocupar determinados espaços. Apesar de a vida exigir de mim sobrevivência, trabalho, algo em mim não aceitava. Como não podia gritar, eu chorava. Chorei, quando aos quinze anos, minha mãe teve que me colocar para trabalhar em “casa de família” para poder sobreviver. Não era aquele lugar que eu queria ficar, a cozinha não era o meu lugar. Chorei ao ponto da minha mãe retirar-me pouco tempo depois. Não, aquele lugar não era para mim. Em silêncio, eu gritava. E sim, a patroa era branca. Esse lugar não é espaço que eu penso para as minhas alunas. Assim como Moreira Júnior (2022), a minha insistência era para ocupar espaços para onde minha realidade não direcionava. Essa realidade é a vivenciada por muitas mulheres. Infelizmente, a maior parte não consegue, a sobrevivência vence os objetivos. Eu só consegui alcançar meus objetivos de formação por contar com apoio de outra mulher, no caso, da minha mãe. Com o trabalho dela, ela supria as necessidades básicas da nossa família. Ela continuou trabalhando como empregada doméstica para que eu e meus irmãos estudássemos. Consegui também por ter tido professores da rede pública estadual que sempre me incentivaram (no ensino fundamental e médio). Nesse contexto, saliento que eu não tracei de forma prévia que iria pesquisar sobre as referidas tematizações nas minhas aulas. Ainda assim, essas temáticas me conduziram e foram conduzidas por mim durante as minhas aulas, aos meus questionamentos, assim como, foram refletidas por meus discentes. Este processo da pesquisa tem sido de questionamentos, dentre outros aspectos, a de existência e como a minha existência pode ou não ressignificar outras.

Pensar nos aspectos estruturais que nos colocam nesse lugar e questioná-los faz parte do meu processo pessoal e profissional. Nesse contexto e reforçando os argumentos já apresentados, Djamila Ribeiro (2021) traz uma importante constatação, conforme pesquisa desenvolvida pelo Ministério do Trabalho e Previdência Social em parceria com o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada do ano de 2016, mais de 39% das mulheres negras enfrentam relações precárias de trabalho, bem como constituem o maior número de pessoas desempregadas e no trabalho doméstico (Ribeiro, 2021).

Além disso, sofreremos com a circulação de ideias estereotipadas criadas para não frequentarmos determinados espaços, para não recebermos o mesmo salário quando exercemos a mesma função e acerca do corpo objetificado, são exemplos de situações que nós, mulheres, enfrentamos diariamente. Podemos citar como exemplo de desigualdade salarial de gênero o fato de que, só recentemente, junho de 2023, o Senado brasileiro aprovou projeto de lei que exige igualdade salarial de mulheres e homens exercendo a mesma função (além de mecanismos para fiscalização e medidas para as empresas no caso de não cumprimento). Vale destacar que, o projeto ainda seguirá para as próximas tramitações⁸.

A partir desse entendimento, proponho-me a refletir acerca das tematizações circulantes nas minhas aulas na turma de 3º ano do ensino médio de 2022. É importante citar a construção de tematizações como temas sociais que se atrelam não somente a minha realidade, mas que permeiam o social dos meus estudantes, das famílias e da sociedade. Dito isso, compreendo que as tematizações estão circulando na vida social. Em circulação na sociedade, todos têm ou deveríamos ter o compromisso de refletirmos e conscientizarmos as pessoas que nos cercam, no meu caso, os estudantes da educação básica. Assim, busco construir essa tematização embasada nos estudos de Bakhtin e o Círculo, mas especificamente com os conceitos de tema e significação na língua (Volóchinov, 2017). A partir dessa compreensão, as tematizações são materializadas nas produções textuais dos estudantes por meio dos valores circulantes em que os discentes são envolvidos socialmente. Através da materialização dessas tematizações, veremos a reação da consciência existencial dos estudantes, portanto, para nós, a tematização é advinda de tema de Volóchinov (2017).

Pensando nessas ideias e tendo como público os estudantes do Ensino Médio, é que desenvolvi o trabalho, tendo como preocupação o ensino de língua através do debate das tematizações sobre a violência doméstica (com ênfase na violência sofrida por mulheres), bem como acerca da ocupação profissional da mulher negra, nesse sentido, nosso objetivo geral é:

- Refletir acerca de questões relacionadas à mulher negra e sua posição no mundo com base em aulas de língua portuguesa no 3º ano do ensino médio.

Como objetivos específicos, temos:

1. Observar a circulação temática acerca da mulher negra nas produções dos alunos;

⁸ Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2023/06/01/vai-a-sancao-projeto-da-igualdade-salarial-e-remuneratoria-entre-mulheres-e-homens>. Acesso em 28/06/2023.

2. Produzir sentidos para a professora e para os alunos com base nos temas observados.

Com esses objetivos, pretendo encaminhar as seguintes questões de pesquisa:

1º) Que recursos linguístico-discursivos foram utilizados para evidenciar a construção da tematização da mulher negra?

2º) Que posição discursiva os envolvidos assumem diante desses temas?

A pesquisa trabalha a partir da construção de sentidos e, nesse ponto, vale destacar que Sobral (2012) discute que o sentido é algo em processo, em construção, que pode ser reconstruído, re-constituído, restituído através de traços na produção do sujeito que permeiam o enunciado (produto- o termo produto deve ser compreendido como menção a cada enunciado, isto é, ao “dito”). Entendendo esse “produto não como algo fechado em si, mas como algo que remete a uma cadeia de outros enunciados já ditos ou por dizer” (Sobral, 2012, p.3). É esse sentido que não está pronto, mas em constante formação através de outras vozes, de outros tempos presentes neste estudo. O sentido não está pronto de forma única, mas está repleto de vozes que o significam, o reconstroem. Pensar que o sentido está posto, pronto, é desconsiderar elementos que os constituem. Assim, desconsiderar, por exemplo, a relação de tensão (Stella; Brait, 2021) existente na construção de sentidos. Além disso, é considerar as várias vozes a que o sentido está respondendo, sentido, portanto, é processo e não produto (este entendido como algo isolado, acabado).

Toda essa discussão remete ao meu desejo de que meus estudantes reflitam sobre essas tematizações que envolvem as mulheres na sociedade, relacionando-se ao fato de que presenciei a violência doméstica sofrida por mulheres muito próximas, assim como, enquanto mulher, já as vivenciei. Já vivencie a violência doméstica na minha família, com minha mãe e meu genitor, assim como já acompanhei histórias de duas amigas muito próximas que sofreram violência doméstica. Uma delas, inclusive, fez a denúncia e obteve medida protetiva através da Lei Maria da Penha. A justiça ficou acompanhando e monitorando os passos do agressor (ex-marido). Sem dúvidas, denunciar é a saída para que minimizemos o cenário da violência doméstica e do feminicídio no Brasil. No que concerne à ocupação da mulher negra, fico extremamente pensativa quando vejo as mulheres negras, em grande maioria, ocupando o espaço de servidão. Penso que podemos contribuir através das discussões tematizadas e acreditando que os estudantes poderão pensar a sociedade criticamente, não naturalizando as posições que eles e elas ocupam, mas tentando alcançar espaços outros. Embaso a criticidade à teoria do letramento crítico (Tilio, 2021). Nessa teoria, observamos que o objetivo

é conscientizar a criticidade dos/as estudantes diante da aprendizagem, possibilitando que eles e elas questionem e resinifiquem “as relações ideológicas e de poder naturalizadas” (Tilio, 2021, p. 40).

Nesse contexto, o texto está dividido da seguinte maneira: a primeira seção é intitulada “Maria, Maria é o som, é a cor, é o suor é a dose mais forte e lenta”: metodologia de coleta e geração de dados: abordagem qualitativa e contexto de pesquisa, em que situo metodologicamente a pesquisa qualitativa/interpretativista. Além disso, mostro a contextualização da turma, apresento os materiais didáticos utilizados nas aulas e os quadros com as tematizações e critérios de escolhas dos textos (produzidos pelos estudantes) selecionados para análises deste momento da pesquisa. A segunda seção, intitulada “Uma mulher que merece viver e amar como outra qualquer do planeta”: aspectos teórico-dialógicos em que proponho a discussão sobre racismo entrelaçado à ocupação de espaços pela mulher negra, além disso, discuto conceitos Bakhtinianos que estão ligados ao processo de construção de sentidos das aulas. Nomeio a terceira seção como “Mas é preciso ter força, é preciso ter raça é preciso ter gana sempre”: contribuições das disciplinas: diálogos possíveis em que mostro um pouco das discussões das disciplinas cursadas no mestrado. A quarta seção é intitulada “Quem traz na pele essa marca possui a estranha mania de ter fé na vida”: a sala de aula e as tematizações: mulher e violência, nela, traço reflexões a partir dos dados gerados pelos três instrumentos utilizados na pesquisa. Posteriormente, apresento as considerações finais do estudo, discutindo e encaminhando as questões de pesquisa, além das referências bibliográficas, apêndices e anexos.

1. “MARIA, MARIA É O SOM, É A COR, É O SUOR É A DOSE MAIS FORTE E LENTA”⁹: METODOLOGIA DE COLETA E GERAÇÃO DE DADOS: ABORDAGEM QUALITATIVA E CONTEXTO DE PESQUISA

Esta pesquisa é de cunho narrativo, em que busco por meio da discussão trazer os acontecimentos que se entrelaçavam em minha sala de aula. Bruner (2014) atenta para a relevância das narrativas nas representações dos autobiografados. A capacidade de narrar é constitutiva do ser humano, somente nós temos essa capacidade narrativa e como ela torna-se um instrumento significativo para construção ou reconstrução de observações e registros no tempo e no espaço de cada sujeito que narra. Stella (2023, p.18) afirma, citando Bahktin (2016) que a nossa existência somente é possível por meio dos textos que nos narram. Neles acontecem a circulação de valores sociais, históricos e ideológicos que estão presentes nos temas sociais (Volóchinov, 2017) que se situam na narração. Stella destaca que (2023, p.19):

Esse conhecimento deve ser localizado, em interação com o contexto de valores onde foi produzido, o que implica alteração desse contexto pela pressão dos valores em interação. Ao mesmo tempo, o conhecimento deve também se relacionar com as formas estabelecidas de produção de conhecimento, o que também implica mudanças locais, além de pressionar esse contexto mais amplo em decorrência da introdução de novos outros valores ao processo. Baseia-se assim na possibilidade de construção de narrativas que visem à interação entre os participantes e, portanto, buscam o embate na produção de sentidos – e de conhecimentos – pela constante reflexão acerca da realidade.

Será através da reflexão sobre narrativas, que trarei discussões que cercaram a minha realidade, portanto, é um conhecimento localizado em um tempo e em um espaço únicos. Além de que esse conhecimento, o debate sobre ele, trará implicações nos contextos discutidos. Desse modo, afirmo que o significado atribuído à pesquisa perpassará pela minha singularidade, isto é, quem sou eu, como me coloco no mundo, que valores eu percebo sobre a minha realidade. Isso são exemplos de representações que atravessarão as discussões desta pesquisa. Não existe neutralidade, como bem sabemos. É justamente através das minhas perspectivas profissionais, pessoais que as discussões serão sentidas. Eu falo de um lugar, lugar este que vem sendo discutido e reafirmado ao longo desta produção.

⁹ Os versos que compõem os títulos das seções são da música “Maria, Maria” de Milton Nascimento e de Fernando Brant (1978) e que teve gravação de Elis Regina (1980). A referida canção homenageia a luta, a força e a fé de todas as mulheres, sobretudo, a mulher negra brasileira. A sugestão de escrita criativa foi dada pela professora Dra. Flávia Colen Meniconi, da Universidade Federal de Alagoas, na banca de qualificação desta pesquisa.

Nesse sentido, Trivinos (2008) diz que o pesquisador é orientado por princípios e estratégias que também o orientam, assim as “culturas peculiares, e sua interpretação e busca de significados da realidade que investiga não pode fugir às suas próprias concepções do homem e do mundo” (Trivinos, 2008, p.121). A reflexão apontada converge com as discussões sobre *tema e significação* (Volóchinov, 2017), no momento em que tenho um tema circulando, que é essencialmente individual é irrepetível e que está produzindo sentidos. Os temas que estão movendo os dados carregam histórias, ideologias e possuem valores sociais distintos. Nesse sentido, serei eu, a pesquisadora que buscará significados para eles e estes atravessarão o meu entendimento enquanto sujeito no mundo.

Antes de apresentar os aspectos da coleta de dados, quero ressaltar que eles não são interpretados de uma forma única, com um sentido que seja intrínseco, mas estão continuamente em processo. Esse aspecto é relevante para que consigamos compreender e tratá-los como algo que não está completamente concluído, mas se encontra continuamente em formação. Os dados gerados partem da minha compreensão (enquanto pesquisadora), assim serão interpretados através das percepções que eu tenho do mundo.

Sobre os dados, Chizzotti (2005, p.84) declara que eles:

[...] não são coisas isoladas, acontecimentos fixos, captados em um instante de observação. Eles se dão em contexto fluente de relações: são “fenômenos” que não se restringem às percepções sensíveis e aparentes, mas se manifestam em uma complexidade de oposições, de revelações e de ocultamentos. É preciso ultrapassar sua aparência imediata para descobrir sua essência.

Vale destacar as palavras de Minayo (1994, p.62) no que concerne à interação entre pesquisador e atores sociais, “nesse processo, mesmo partindo de planos desiguais, ambas as partes buscam uma compreensão mútua”. Freitas (2003) enfatiza que o pesquisador ocupa um lugar singular, esse é visto como o lugar da assinatura de cada indivíduo. A autora afirma que apenas o pesquisador (eu) ocupa aquela posição, portanto, somente o pesquisador é “capaz de responder pelo lugar” que ocupa, naquele determinado momento, naquele dado contexto (Freitas, 2003, p.14-15). As construções de sentido que se dão nesta pesquisa, somente respondem a este tempo e ao contexto em que ela se deu, ou seja, respondem aos dados coletados e gerados em minha sala de aula, em um tempo específico, em um lugar específico, no caso, em uma escola pública no interior de Alagoas, com pessoas específicas e únicas.

Apresento, no quadro abaixo, os instrumentos de coleta de dados utilizados nesta pesquisa, são eles: planos de aulas (os textos que compõem os planos), os textos opinativos produzidos pelos estudantes (foram quatro momentos de produções). Além disso, utilizei os

diários reflexivos elaborados ao longo da coleta de dados, no ano de 2022. Além dos instrumentos, apresento os objetivos de pesquisa de cada instrumento utilizado, o tempo de coleta de cada um (aproximadamente), o resultado obtido e em onde estão localizados (anexos, apêndices e páginas).

Objetivo de pesquisa	Instrumento utilizado	Objetivo do instrumento	Tempo previsto de coleta	Resultado obtido	Onde estão no anexo
Refletir acerca de questões relacionadas à mulher negra e sua posição no mundo com base em aulas de língua portuguesa no 3º ano do ensino médio.	Planos de aulas (textos utilizados).	Possibilitar discussão sobre os temas da violência doméstica e da ocupação profissional da mulher negra.	36 horas aulas efetivamente observadas.	Reflexão das tematizações e verificação de interação maior em temas específicos.	Anexos de 64 a 65 (p.137-145).
Observar a circulação temática acerca da mulher negra nas produções dos alunos.	Escrita dos textos produzidos pelos estudantes.	Perceber como as tematizações estavam sendo refletidas pelos estudantes.	Aproximadamente, 5 horas para escrita (quatro momentos de escrita).	Os estudantes demonstraram através da escrita dos textos a construção de autoria, mas, sobretudo, aparente criticidade nos temas discutidos.	Anexos de 1 a 63 (p.115-136).
Produzir sentidos para a professora e para os alunos com base nos temas observados.	Diários reflexivos das aulas.	Registrar as reflexões sobre o andamento das aulas, bem como perceber como as tematizações	Aproximadamente, 30 horas ou um bimestre.	Alguns temas foram mais bem debatidos, o que me faz reforçar o entendimento de que os temas sociais	Apêndices de 1 a 17 (p.103-114).

		estavam contribuindo ou não para a interação da turma.		como foco das discussões provoca maior interação.	
--	--	--------------------------------------------------------	--	---------------------------------------------------	--

Quadro 1 – Instrumentos de coleta de dados. Fonte: pesquisadora.

Para a coleta de dados, utilizei-me de três instrumentos, registrei as *observações em diários reflexivos*, produzidos por mim, professora e pesquisadora da turma, elas *tiveram duração de um bimestre*. Além disso, analisei as *produções desenvolvidas pelos* com base em algumas temáticas desenvolvidas em sala de aula (e que tiveram mais envolvimento/interação dos estudantes). O objetivo desse instrumento foi perceber como as tematizações estavam sendo refletidas pelos estudantes. Sobre os textos opinativos produzidos pelos estudantes, vale destacar que eles produziram a partir de quatro tematizações de aulas (violência doméstica, a ocupação de espaços pela mulher negra, texto opinativo sobre o poema “Não há vagas” de Ferreira Gullar e, por fim, produção sobre a percepção de futuro que eles almejam). Utilizarei duas tematizações (violência doméstica, a ocupação de espaços pela mulher negra) que serão discutidas ao longo deste estudo. Escolhi essas duas tematizações por elas terem como foco a mulher na sociedade. No momento em que fui rever os dados coletados, percebi que eles estavam falando sobre meu lugar no mundo, por isso, optei por trabalhar com essas temáticas: violência doméstica e ocupação profissional pela mulher negra. Os demais textos produzidos constarão nos anexos deste estudo, porém não serão analisados, devido ao recorte de seleção e os critérios mencionados.

Selecionei 11 textos para análises, sendo cinco da tematização sobre a violência doméstica (contra a mulher e a família). Com relação a essa tematização, selecionei os textos que os estudantes tivessem colocado a relação da não denúncia e do medo explícito e implícito. Entender esses posicionamentos permite-nos buscar estratégias para diminuição desse medo. Posteriormente, selecionei seis textos sobre a ocupação profissional da mulher negra (verificar quadros de tematizações das produções dos estudantes). O critério de seleção foi que o texto produzido pelos estudantes abordasse o “racismo, trabalho, mulher e ou a relação de tempo e espaços” na discussão proposta. Essa seleção parte do meu interesse em entender o diálogo entre o racismo atravessado pelas questões do trabalho da mulher no tempo e espaço atual e também histórico. O terceiro instrumento foram os textos que serviram de base para a discussão nas aulas, eles tinham como objetivo apresentar temáticas da realidade social.

Nesse cenário, vale salientar que as observações das aulas, aconteceram em uma turma de 3^a ano do ensino médio, da rede estadual de Alagoas. Além disso, utilizei também para análises, *os textos utilizados nas aulas durante o período de observação*.

Reforço ainda que tentei registrar o máximo de informações, não só no diário reflexivo, mas de todos os instrumentos utilizados para esta pesquisa. Nesse sentido, e corroborando com Souza e Albuquerque (2012, p.121) “a veracidade é o dever do pensamento, e a tarefa do pesquisador é obrigar-se a persegui-la, mesmo sabendo da impossibilidade de alcançá-la em sua plenitude”.

1.1 Contextualizações da professora, da turma escolhida e a estrutura da sala de aula

Trabalho na educação há 12 anos, há 6 anos com ensino médio. Sou mãe atípica¹⁰, mulher negra, formada pela Faculdade de Letras da Universidade Federal de Alagoas (2013) e especialista em Linguagens e Práticas Sociais pelo Instituto Federal de Alagoas (2019). Atualmente, sou professora efetiva da rede estadual de ensino. Apesar de todo contexto que a educação brasileira vem passando, a falta de valorização salarial histórica, a falta de recursos físicos e humanos nas escolas e até o aumento dos ataques nas escolas públicas, ainda assim, é na educação que eu acredito. Acredito que devemos lutar pela melhoria da qualidade do ensino na educação básica, sobretudo, da rede estadual de ensino, visto que é por ela que os estudantes, em sua maioria, têm acesso ao ensino médio. Pensando na formação crítica dos estudantes para que eles atuem no mundo de forma reflexiva é que tematizo discussões que envolvem a mulher vítima de violência doméstica e a mulher negra ocupando determinados espaços profissionais.

Dito isso, falarei acerca da turma observada para esta pesquisa. Essa turma foi a 3^a série do ensino médio do ano de 2022, era bastante indisciplinada, por isso a escolhi. Essa escolha se deu por esse critério e com intuito de refletir mais sobre as minhas práticas em sala de aula. A turma era composta de 34 alunos matriculados e 32 alunos frequentes, 16 meninos e 18 meninas, no geral, pardos e negros.

Em 2022, a disciplina de Língua Portuguesa tinha quatro aulas presenciais, as aulas nessa turma aconteciam as segundas e quartas-feiras. Um ponto importante para destacar é que essa turma saiu do 9^a ano para o 3^o ano do ensino médio, praticamente, sem aulas

¹⁰ Utilizo maternidade atípica com o sentido de um maternar de uma criança que foge aos padrões de desenvolvimento esperado. Meu filho é neurodiverso, é uma criança autista.

presenciais, devido à pandemia. Em 2020, estávamos vivendo o auge da pandemia, o que fez com que todos estivessem em aulas remotas, ou seja, o 1º ano do ensino médio deles - aulas remotas e praticamente sem participação efetiva. Em 2021, 2º ano do ensino médio, tiveram aulas somente de agosto até dezembro (com vacinação, as aulas presenciais voltaram nesses meses). Em 2022, tiveram três meses sem aulas presenciais (devido a uma reforma na escola). Em resumo, foram muito prejudicados por todo esse contexto, no entanto, não observo *a mesma indisciplina* nas demais turmas que vivenciaram essa realidade. Segundo relatos do Conselho de Classe, essa turma se diferencia das outras, principalmente, porque há registros de indisciplina em todas as disciplinas. Não compreendi a quem eles respondem, apesar da indisciplina ser uma resposta ativa deles, essa resposta é apresentada pelo comportamento dos estudantes. Bakhtin (1997, p.291) afirma que a compreensão responsiva ativa pode ser realizada imediatamente ou pode demorar-se um pouco. Assim, possivelmente, os estudantes podem estar dando as respostas que ficaram guardadas durante o processo vivenciado por eles. Acredito que, isto é uma tentativa de serem vistos e ouvidos, já que guardaram suas vozes e seus corpos durante todo o tempo longe das aulas presenciais.

Os primeiros registros selecionados são do início das observações e outro já próximo do término das observações. As aulas selecionadas para *escrita dos textos dos estudantes* (quadro1, p. 24) foram as que tematizavam as mulheres (a escrita dos textos pelos estudantes foi um dos instrumentos que utilizei para a coleta de dados). O objetivo com essa tematização foi a de possibilitar que os estudantes refletissem sobre as situações sociais em que as mulheres são colocadas, bem como que questionassem acerca dessas situações. É importante citar que a tematização da mulher está circulando socialmente, está na minha vida e na das estudantes (dentro e fora de sala de aula), ou seja, muitos estudantes e eu já ouvimos relatos de violência doméstica, alguns até a vivenciaram. Além disso, os estudantes conseguiram observar e refletir sobre a ocupação do espaço profissional pela mulher negra, visto que este é um tema socialmente colocado e que os discentes têm acesso, inclusive, observando os espaços profissionais ocupados pelas mulheres negras das famílias delas e deles. Essas tematizações estão inseridas na minha vida, enquanto mulher negra que lutei para ocupar o espaço de professora, além de sofrer, por ser mulher, outros tipos de violências, por exemplo, o assédio. São temas que circulam dentro da sala, pois não temos como dissociar esses aspectos que são intrínsecos as nossas vidas, bem como estão fora, nos diversos espaços sociais que frequentamos.

Dito isso, apresento, a seguir, um quadro geral das aulas observadas, nele, coloquei as datas e os acontecimentos dos referidos dias. Observei 36 aulas, destaco que as aulas aconteceram de forma totalmente presencial. Os diários selecionados para análises estão apresentados em negrito no quadro.

Datas/aulas	Discussão das aulas (assuntos)
05/09/22	Momento de apresentação e explicação sobre a pesquisa e dúvidas sobre a participação deles no processo.
12/09/22 (aulas 1 e 2)	Primeiro dia de registro; Discussão com questões do Enem.
14/09/22 (aulas 3 e 4)	Discussão com questões do Enem (solicitação de texto opinativo para os estudantes).
19/09/22 (aulas 5 e 6)	Polissemia e ambiguidade.
26/09/22 (aulas 9 e 10)	Avaliação bimestral.
29/09/22 (aulas 11 e 12)	Implícitos e intertextualidade.
10/10/22 (aulas 17 e 18)	Entrega das avaliações/comentários acerca das questões e ajustes de notas.
17/10/22 (aulas 21 e 22)	A literatura de resistência e a poesia marginal.
19/10/22 (aulas 23 e 24)	Continuação da discussão da aula anterior com foco no poema “Não há vagas” de Ferreira Gullar-escrita do texto opinativo.
26/10/22 (aulas 27 e 28)	Competência 5 (redação do Enem).
31/10/22 (aulas 29 e 30)	Gerúndio e gerundismo.
07/11/22 (aulas 33 e 34)	A literatura negro-brasileira, discussão do poema Vozes Mulheres de Conceição Evaristo.
09/11/22 (aulas 35 e 36)	Continuação da aula anterior.
16/11/22 (aulas 39 e 40)	Organização do Projeto Literart e discussão da obra Vidas Secas (Graciliano Ramos).
21/11/22 (aulas 41 e 42)	Discussão sobre o gênero entrevista.
23/11/22 (aulas 43 e 44)	Apresentações organizadas pelo Grêmio Estudantil em alusão ao dia da Consciência Negra.
30/11/22 (aulas 47 e 48)	Escrita do texto opinativo sobre a ocupação de espaços pela mulher negra.
07/12/22 (aulas 51 e 52)	Culminância do Projeto Literart.
12/12/22 (aulas 53 e 54)	Notas finais, texto opinativos produzidos pelos estudantes sobre a percepção do futuro deles e despedida da turma.

Quadro 2 - Quadro geral das aulas observadas: diários reflexivos. Fonte: pesquisadora.

1.2 Primeiras aulas selecionadas para análises

As primeiras aulas selecionadas para análises foram as aulas do dia 12/09 e 14/09 do ano de 2022 (apêndice 1 e 2, páginas 103-104). Essas aulas tiveram como tematização a violência doméstica, sobretudo, a violência contra a mulher. Após as discussões nas aulas, foi solicitado que os estudantes escrevessem a opinião deles acerca da temática, mais adiante discuto sobre o critério de seleção para análises dos textos produzidos.

O quadro seguinte apresenta o objetivo do trabalho desenvolvido a partir da questão que embasou a escrita dos textos opinativos pelos estudantes, a faixa etária, de forma geral, desses estudantes, além dos materiais utilizados, as datas das observações e a quantidade de horas das aulas. Em seguida, mostro a contextualização do material didático, da discussão da questão e da produção escrita pelos estudantes. Ressalto que utilizei nomes fictícios para fazer referências aos estudantes.

Objetivo da discussão da questão	O objetivo do trabalho com a questão (nas aulas) foi refletir e conscientizar os estudantes sobre a violência doméstica e os meios de denunciar.
Sujeitos participantes (dos textos selecionados para análises)	Dois estudantes lidos socialmente como pardos (Marcos - texto 1, Maurício - texto 4); Um aluno negro (José-texto 5) e duas estudantes negras (Maria- texto 2; e Helena - texto 3), todos com 17 anos.
Material utilizado nas aulas	Livro intitulado <i>Todo Enem Linguagens</i>
Datas das observações	12/09/22 14/09/22
Quantidade de horas/aulas	4 horas

Quadro 3- Aulas a partir de questões do Enem (violência doméstica). Fonte: pesquisadora.

1.3 Material didático utilizado: algumas considerações

A discussão da aula do primeiro momento escolhido foi a continuação da resolução de questões do material didático *Todo Enem Linguagens*. O referido material é constituído de questões das avaliações do Exame Nacional do Ensino Médio (da FTD Sistema de Ensino), distribuído para todos os estudantes do ensino médio e orientado para trabalharmos com foco

no Enem (anexo 64, página 137). Comecei a resolução das questões de forma alternada, as questões estavam entre as páginas 178 e 183. Fizemos a leitura compartilhada e as discussões das alternativas trabalhadas nas questões.

Costumo utilizar o material didático ofertado pelo Ministério da Educação, às vezes, complemento o material, como aconteceu com a aula sobre a aula de literatura negro-brasileira. Apesar de sabermos que todo material é plausível às críticas, os materiais didáticos são estudados, produzidos e revisados por profissionais gabaritados para tal finalidade.

Não deve ser o único recurso a nortear as aulas, mas ele é um instrumento importante e acessível aos meus estudantes. Por isso, penso que trabalhar com os livros didáticos é ofertar oportunidades de nosso estudante ter acesso às imagens, cores e leituras a partir dos diversos gêneros textuais. Essa oferta seria muito prejudicada sem a utilização do material, porém devemos analisar o material, acrescentarmos e substituímos o que considerarmos relevantes para a formação dos nossos estudantes da educação básica.

A pesquisadora Sousa (2019), em um estudo, buscou analisar o ensino de literatura em uma coleção de livro didático. Na coleção analisada, consta o livro didático que eu empreguei nas minhas aulas (Português Contemporâneo: diálogo, reflexão e uso de William Cereja, Carolina Dias Vianna e Christiane Damien, 2016). A referida autora constatou algo que eu também observei: a falta de autoria feminina negra na seção da literatura negro-brasileira, por esta razão, inseri o poema de Vozes-Mulheres de Conceição Evaristo. Souza (2019, p.76) destaca que: “Merece registro a pouca inserção de textos de autoria feminina, negra, indígena, africana, afro-brasileira, estrangeira e contemporânea, bem como textos não canonizados e gêneros literários orais [...]”.

Souza (2009) evidencia algumas situações que devem ser revistas na coleção, porém ressalta pontos positivos, dentre eles:

Seus autores - há compatibilidade de formação acadêmica dos autores da coleção PCDRU com a área de conhecimento Língua Portuguesa, ou seja, todos possuem Graduação em Letras Vernáculas com Habilitação em Língua Portuguesa e Literaturas e/ou cursos específicos nessa área); **a autenticidade e a confiabilidade do texto** - a obra didática PCDRU foi certificada pelas universidades brasileiras, sob o comando da SEB/MEC); **natureza do texto** - trata-se de uma coleção com abordagem didática de textos literários nas três etapas do EM) e **os conceitos-chave e a lógica interna do texto** - incidência de uma abordagem historiográfica dos movimentos literários, via periodização dos estilos de época, pautada no estudo de obras e autores canônicos, com predomínio de alguns gêneros literários da modalidade escrita, como poemas, romances, contos e crônicas (Souza, 2019, p.75-76).

Apesar das críticas feitas, Souza (2019) direciona a reflexão para algo que é reafirmo: livro didático é construído por pessoas com formações específicas. Cabem a nós, professoras e professores, selecionarmos, inserirmos discussões para além daquelas trazidas, caso consideremos pertinentes e tenhamos aberturas para isso. É relevante destacar que os livros são construídos por pessoas que possuem um determinado posicionamento no mundo, e que existem vozes silenciadas, uma delas, foi a ausência da produção feminina negra como bem destacada pela pesquisadora Denise Dias de Carvalho Souza (2019).

1.4 Discussões das questões (início das observações)

Dentre as questões estudadas nessas aulas, uma delas se destacou com relação ao interesse dos estudantes, foi a *questão 257 que discutia a violência doméstica contra a mulher*. Percebi o interesse dos estudantes através dos momentos de interação, começaram a falar que discordavam das práticas violentas e que em mulher não se batia. Eles ficaram mais participativos e também menos agitados, inclusive, fizeram silêncio para que um dos colegas fizesse um relato sobre a temática (diário do dia 14/09/2022, apêndice 2, p. 104). A referida questão fez parte de uma campanha publicitária que apresenta uma família desenhada a partir do olhar de uma criança (do filho mais velho). Vejamos:



Disponível em: www.agenciapatriciagalvao.org.br. Acesso em: 15 maio 2017 (adaptado).

A criança desenhou e nomeou a mãe, a irmã Aninha e desenhou o pai como um monstro. Na parte superior da campanha, aparece o texto em destaque “Quem bate na mulher machuca a família inteira”, apresenta ainda no canto inferior à esquerda o número para fazer denúncia (a questão completa consta no anexo 64, p. 137).

1.5 *Produções escritas pelos estudantes*

Após a discussão sobre o tema da questão, inclusive com relato de um estudante (descrito na análise e no diário reflexivo), solicitei que escrevessem a opinião deles sobre a questão da violência doméstica. Dezenove estudantes escreveram, escolhi cinco textos com os seguintes critérios: os textos que trouxeram a questão da violência doméstica dialogando (interagindo discursivamente) com o medo (implícito ou explícito) de denunciar. Nesse sentido, diálogo, segundo Volóchinov (2021), que afirma dentre outras situações, que o diálogo é a forma mais relevante na interação discursiva, “vemos aqui uma das origens do conceito de diálogo em MFL, nele concebido como a forma mais importante da interação discursiva” (Grillo, 2021 p.40). O dialogismo está nas relações humanas, portanto, circulando nos diversos enunciados existentes. Vejamos a seguir a tematização dos textos recebidos. Os textos em destaque foram os escolhidos para refletirmos sobre a construção de sentidos através da análise discursivo dialógica proposta pelos estudos de Bakhtin e o Círculo e do qual nos embasamos para pensar as questões sobre língua (gem).

Opiniões dos estudantes	Tema da discussão proposta
Texto 1	Violência doméstica e feminicídio;
Texto 2	Violência doméstica contra mulheres e crianças;
Texto 3	Violência doméstica e denúncia (medo implícito);
Texto 4	Violência doméstica e uso de drogas e alcoolismo;
Texto 5	Violência doméstica e sofrimento;
Texto 6	Violência doméstica (contra a mulher) e o medo em denunciar (estudante pardo,

	17 anos);
Texto 7	Violência doméstica e a lei Maria da Penha;
Texto 8	Violência e crime;
Texto 9	Violência doméstica e o isolamento;
Texto 10	Violência doméstica (contra crianças) e o medo em denunciar (estudante negra, 17 anos);
Texto 11	Violência doméstica e família (medo implícito);
Texto 12	Violência doméstica e denúncia;
Texto 13	Violência doméstica contra mulheres, crianças e idosos;
Texto 14	Características da violência doméstica;
Texto 15	Violência doméstica e denúncia;
Texto 16	Violência doméstica (contra a mulher) e o medo em denunciar (estudante negra, 17 anos);
Texto 17	Violência doméstica e denúncia;
Texto 18	Não escreveu sobre o tema;
Texto 19	Violência doméstica e denúncia.

Quadro 4 – Textos opinativos dos estudantes sobre a violência doméstica. Fonte: pesquisadora.¹¹

1.6 Segundo momento de aulas selecionadas para análises

As aulas do segundo momento selecionado para análise foram as aulas do dia 07/11 e 09/11 do ano de 2022 (apêndice 3 e 4, p.104-105) e do dia 30/12 (apêndice 4, p.105). Essas aulas tiveram como tematização a ocupação profissional pela mulher negra. Após as discussões nas aulas, foi solicitado que os estudantes escrevessem a opinião deles acerca da temática.

¹¹ Todos os textos produzidos pelos estudantes constam nos anexos deste estudo a partir da página 115.

O quadro seguinte apresenta o objetivo do trabalho desenvolvido a partir da discussão temática que embasou a escrita dos textos opinativos pelos estudantes, a faixa etária, de forma geral, desses estudantes, além dos materiais utilizados, as datas das observações e a quantidade de horas das aulas. Em seguida, mostro a contextualização do material didático, da discussão da questão e da produção escrita pelos estudantes.

Objetivo da discussão sobre “A literatura negro-brasileira”	Refletir sobre a produção de negros na literatura brasileira e a ocupação de espaços profissionais da população negra, especificamente, da mulher negra.
Sujeitos participantes (dos textos selecionados para análises)	Três estudantes lidos socialmente como pardos (Davi- texto 4, Pedro-texto 9, Tiago-texto 10), uma estudante negra (Débora - texto 5) e uma estudante lida socialmente como parda (Ester - texto 6) e uma estudante branca (Brenda-texto 11) todos com 17 anos.
Material utilizado nas aulas	Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso; Cópias do poema Vozes Mulheres (Conceição Evaristo)
Datas das observações	07/11/2022 09/11/2022 30/12/2022
Quantidade de horas/aulas	6 horas

Quadro 5 - Aulas a partir do tema “A literatura negro-brasileira”. Fonte: pesquisadora.

1.7 Material didático:

O tema da aula deste momento foi a literatura negro-brasileira, a discussão ocorreu através dos textos e poemas do livro didático adotado pela escola, intitulado *Português contemporâneo*¹²: diálogo, reflexão e uso de autoria de Cereja, Vianna e Damien (2016). Além dos textos do livro didático, utilizei cópias do poema Vozes Mulheres de Conceição Evaristo (anexo 65, página 140).

¹² Vale ressaltar que o ciclo de utilização do livro didático estava encerrado, mas como ainda não havia chegado o livro escolhido pela rede estadual, continuávamos utilizando os antigos. O referido livro didático foi recolhido pela Secretaria Estadual de Educação no final do ano letivo de 2022.

1.8 Discussões dos poemas

Inicialmente, fiz a leitura compartilhada com os estudantes sobre o texto informativo sobre “A literatura negro-brasileira”. O texto relata o processo de escravização e de discriminação que os negros sofreram e ainda sofrem. Posteriormente, observamos as primeiras manifestações da literatura negro-brasileira que datam do século 19.

Em seguida, apresentei dois poemas dos autores negros-brasileiros: Adão Ventura e Márcio Barbosa (anexo 65, página 140). A cada leitura, os estudantes colocavam as opiniões deles a partir de questionamentos feitos por mim. Os poemas discutidos são intitulados, respectivamente, “Para um negro” e “Nossa gente”. Além desses poemas, discutimos o poema “Vozes-Mulheres” da escritora Conceição Evaristo. O poema produzido pela escritora negra gerou um debate interessante sobre a ocupação de espaço da mulher negra, os estudantes pareciam bem reflexivos.

1.9 Produções escritas pelos estudantes

A partir da discussão realizada em sala de aula sobre o poema Vozes-Mulheres de Conceição Evaristo, sobre a ocupação profissional da mulher negra, solicitei que os estudantes escrevem a opinião deles a partir da seguinte indagação: Você acredita que essa situação acabou ou ainda continua? Justifique a sua opinião. Destaco que dezesseis estudantes realizaram a atividade de produção solicitada. Em seguida, apresento a tematização de todos os textos produzidos.

Opiniões dos estudantes	Tema da discussão proposta
Texto 1	Racismo de forma geral;
Texto 2	Negros e profissões;
Texto 3	Problemas sociais;
Texto 4	Cópia do texto 3;
Texto 5	Não escreveu sobre a temática;
Texto 6	Racismo, trabalho e mulher (estudante pardo, 17 anos);

Texto 7	Obediência ao branco;
Texto 8	Racismo e gerações;
Texto 9	Racismo de forma geral;
Texto 10	Mulher negra, racismo e trabalho (estudante negra, 17 anos);
Texto 11	Racismo de forma geral (relação temporal, estudante parda, 17 anos);
Texto 12	Racismo de forma geral (relação temporal, estudante parda, 17 anos);
Texto 13	Trabalho e racismo;
Texto 14	Trabalho e racismo;
Texto 15	Trabalho, racismo e mulher (estudante parda, 17 anos);
Texto 16	Problemas sociais, racismo (relação temporal, estudante pardo, 17 anos).

Quadro 6 – Textos opinativos dos estudantes sobre a ocupação profissional da mulher negra.

Fonte: pesquisadora.

Selecionei para análise seis produções que trouxeram para o debate a relação entre racismo, trabalho, mulher e ou a relação de tempo e espaços na discussão. A seleção desses textos a partir do recorte “racismo, trabalho, mulher e ou a relação de tempo e espaços”, parte do meu interesse em entender o diálogo entre o racismo atravessado pelas questões do trabalho da mulher no tempo e espaço atual e histórico. Esse foi o critério de seleção dos textos que serão analisados, por isso, a escolha de produções de diferentes alunos no quadro acima. Na tematização sobre violência doméstica, selecionei mais cinco textos. O critério de escolha se deu através do debate entre violência doméstica e o medo em denunciar. Com relação a essa tematização quis entender o posicionamentos dos estudantes acerca do medo em mulheres fazerem as denúncias dos seus agressores. Entender esses posicionamentos permite-nos buscar estratégias para diminuição desse medo. As escolhas, em ambas as tematizações, embasam-se, também, nas teorias lidas durante o processo do mestrado e discutidas neste estudo.

Além dos materiais apresentados, utilizei os diários das aulas mencionadas para análises e que constam no quadro 1 (p.24) em destaques, bem como de forma completa nos

anexos. A seguir, faço as análises dos três instrumentos usados para geração e coleta de dados das aulas selecionadas.

Nas discussões posteriores, proponho reflexão acerca do racismo e da ocupação da mulher negra. Aponto as contribuições das disciplinas no processo de construção do mestrado, dentre outras concepções. Neste momento é importante retomar o objetivo geral da pesquisa que é refletir acerca de questões relacionadas à mulher negra e sua posição no mundo com base em aulas de língua portuguesa no 3º ano do ensino médio. Vale acentuar que o projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP). Tendo parecer aprovado em 14 de julho de 2022, sob o número: 5.528.776 e Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) de número 58229622.8.0000.5013.

2. “UMA MULHER QUE MERECE VIVER E AMAR COMO OUTRA QUALQUER DO PLANETA”: ASPECTOS TEÓRICO-DIALÓGICOS

Nesta seção, discuto sobre racismo e a ocupação profissional da mulher negra. Além disso, trarei ao longo dela, reflexões sobre conceitos Bakhtinianos, dentre eles: tema e significação na língua, tensão, polos opostos, entonação, individualização e o que é coletivo, compreensão responsiva ativa e testemunha e juiz. Esses conceitos direcionam explicitamente com os sentidos construídos pelo “eu” e pelo “outro” na vida.

2.1 Tematizando teoricamente o racismo e a situação da mulher negra: “[...] ainda existe muita discriminação, desigualdade social e racismo”¹³

“O racismo cotidiano nos coloca de volta em cenas de um passado colonial - colonizando-os novamente” (Kilomba, 2018, p.224).

A sociedade em que vivemos é estruturada/pensada para que um grupo específico esteja centralizado no poder, como sabemos, ele é composto dos homens brancos, cis heteronormativos. Para que aconteça o domínio de um grupo em detrimento a outros, é (foi) necessário colocar um grupo em lugar subalterno. Através de reflexões encaminhadas por Ramón Grosfoguel (2016), destaco as discussões que perpassam pela realidade atual. Grosfoguel debate a construção social que foi idealizada a partir de quatro genocídios/epistemicídios ao longo do XVI. Séculos depois, percebemos a intrínseca relação da realidade atual com as situações históricas e sociais discutidas pelo pesquisador. Grosfoguel argumenta que o privilégio do homem ocidental foi constituído dos genocídio/epistemicídios dos sujeitos coloniais.

Os quatro genocídios/epistemicídios argumentados foram: contra muçulmanos e judeus; contra povos indígenas; contra africanos que, depois, foram escravizados; contra as mulheres que transmitiam conhecimentos de forma oral e que foram, por isso, brutalmente, queimadas vivas (Grosfoguel, 2016). É revoltante perceber como se deu o processo de

¹³ As aspas nos subtítulos indicam trechos que compõem os textos produzidos por estudantes e que não constam nas análises deste estudo (estão nos anexos 20, p. 122, 17, p.120, 62, p.136).

estrutura de poder arquitetada e que repercute até hoje, seja com relação às epistemologias que centralizam as discussões na academia, seja na construção das ocupações das mulheres, dos negros e indígenas. O debate interessa-nos para que cada vez mais tenhamos discussões voltadas para reconstrução, se é que é possível, dos lugares que nós poderíamos ter ocupado e, que, através dos atos brutais não conseguimos conquistar.

Pensando sobre essas questões, particularmente, no que se refere ao racismo, Grosfoguel (2016, p.39) declara que:

Com a escravização dos africanos, o racismo religioso foi complementado, ou vagarosamente substituído, pelo racismo de cor. Desde então o racismo contra o negro tornou-se uma estrutura fundamental e constitutiva da lógica do mundo moderno-colonial.

O racismo foi pensado há séculos e continua perpetuando-se, continua sendo respaldado, ao longo do tempo, pelo colonialismo. Ele tenta colocar-nos em postos de trabalhos com característica de escravidão. Nessa construção, em 2021, tivemos um aumento significativo de pessoas resgatas do trabalho análogo à escravidão. Em 2021, foram 1.930, alta de 106% em relação a 2020, segundo reportagem da CNN Brasil.¹⁴ Além disso, segundo dados da Subsecretaria de Inspeção do Trabalho, por meio da Lei de Acesso à Informação, o Repórter Brasil fez um levantamento e constatou que, entre 2016 e 2018, negros e pardos são 82% das pessoas resgatadas do trabalho escravo no Brasil. Tendo como características: jovens, nordestinos e sem escolaridade.¹⁵ Um exemplo trazido pela BBC News Brasil¹⁶ discute a história de João (nome fictício). João ficou durante 15 anos no trabalho análogo à escravidão. Ele estudou somente até a quarta série e relatou que “ficava sem salário e tinha que tomar água suja”. Ele foi resgatado junto com mais 50 colegas em 2003. Após o resgate, João foi indenizado e contou com o apoio de representantes do Ministério Público do Trabalho e de instituições filantrópicas. Em 2019, trabalhava como atendente em uma cantina e sentia-se orgulhoso por ter a carteira assinada. Nesse cenário, discutimos com Grosfoguel (2016, p. 41) quando ele afirma que “ao contrário do que Foucault discute, o racismo do século XVI já estava institucionalizado como racismo biopolítico do Estado.” O racismo

¹⁴ Reportagem disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/brasil-soma-mais-de-13-mil-resgatados-por-trabalho-analogo-a-escravidao-em-10-anos/>. Acesso 09/09/2023.

¹⁵ Reportagem disponível em: <https://reporterbrasil.org.br/2019/11/negros-sao-82-dos-resgatados-do-trabalho-escravo-no-brasil/>. Acesso 09/09/2023.

¹⁶ Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-49186678>. Acesso em 14/01/2024.

biopolítico classifica a vida de quem merece viver e morrer, portanto, “para determinados grupos humanos precarizados, a sociedade não produz enlutamento, o que torna esses grupos vulneráveis à necropolítica“ (Perini e Silva, 2022, p. 1). Se a morte de uma pessoa negra não gera comoção com a mesma intensidade da morte de uma pessoa branca, teremos uma valoração à vida dessas pessoas. Dessa maneira, a morte de pessoas negras no Brasil está ligada ao racismo biopolítico. Para ilustrar tal realidade, Perini Silva (2022), trazem gráficos que reforçam a biopolítica no Brasil. Os gráficos apresentados pelos pesquisadores apontam o índice maior de homicídios de mulheres negras quando comparados a de mulheres não negras, bem como um índice exorbitante de mortes de pessoas negras em intervenções policiais. Esses dados servem para que todos possam refletir e não naturalizar as mortes de pessoas negras, não colaborando com o racismo biopolítico. Enfatizo que a institucionalização e estruturação do racismo quando não escraviza, extermina a população negra.

Grosfoguel (2016) conduz a argumentação para que novos conhecimentos sejam pensados para além das estruturas que temos hoje. Ele coloca a decolonialidade como possibilidade para a produção do conhecimento e cita Enrique Dussel para destacar que as epistemologias devem servir ao mundo além do “sistema-mundo capitalista, patriarcal, eurocêntrico, cristão, moderno e colonialista” (Grosfoguel, 2016, p.46).

Nesse sentido e refletindo a partir da posição das pessoas negras, observo que estamos muito distantes do centro ou do topo do poder. Estamos nas margens de uma sociedade racista. E a situação se agrava quando entra a questão de gênero nessa tensão, quando se trata da mulher, ela, (eu) se distancia ainda mais do centro estrutural de poder na sociedade contemporânea. Sabemos que a escravização das pessoas negras tem bastante responsabilidade nesse processo.

Kilomba (2018, p.76) reflete que uma das formas da constituição do racismo “é a combinação do preconceito e do poder”. É, justamente, nessa relação de poder que o racismo será construído. Esse lugar de poder é assumido pelo lugar de privilégios. Nesse movimento, o racismo é “um sistema de opressão que nega direitos, e não um simples ato de vontade de um indivíduo” (Ribeiro, 2012, p.8). Algumas situações foram colocadas para não refletirmos sobre questões do processo de escravização das pessoas (que nega direitos), passamos anos aprendendo (na escola) que as pessoas eram escravas. É silenciado que as pessoas foram escravizadas por um grupo, o de homens brancos, que foi construído um processo para fazer com que as pessoas negras não fossem consideradas “pessoas iguais” aos brancos (Ribeiro, 2019).

Quando me refiro a esse silenciamento, refiro-me ao fato de na escola não acontecer discussões que falasse do processo que escravizou as pessoas negras, apenas, menciona-se que as pessoas eram escravas. Quando eu estava no ensino fundamental e médio, não existiu nas aulas, reflexão que discutisse que pessoas brancas escravizaram as pessoas negras. O que era muito discutido, é que a Princesa Isabel, mulher branca, libertou os escravos. Ela teria assinado a Lei Áurea, abolindo a escravidão no Brasil. E como se a situação das pessoas escravizadas fosse algo natural e que ela deu um novo redirecionamento para a vida da população negra. Outro aspecto que me chama atenção, depois do processo formativo do mestrado, é o quanto eu não levava autores negros para o projeto de literatura que ocorre todos os anos na escola. Eu participava do processo de silenciamento, não dando destaque para a literatura negra, aceitando os cânones brancos literários. Nesses dois anos, trabalhei com autoras negras, o que me deu uma sensação de: “como não percebi isso antes?”, mas ao mesmo tempo, o alívio de pensar: “ainda tenho tempo de fazer diferente”. Dessa maneira, a construção desse processo é refletido ainda na atualidade, apesar de entender que existe um movimento de desconstrução desse processo, mas que ainda é pouco diante da estrutura em que o processo se deu. Percebo um movimento de desconstrução quando observo os trabalhos desenvolvidos por pesquisadores acerca do racismo e negros lutando por ocupar espaços de poder. No momento em que estudiosos buscam conscientizar as pessoas sobre o racismo, assim como quando vejo a postura de pessoas brancas engajadas na luta antirracista. Ainda é pouco, sim, mas já é um caminho para que as próximas gerações vivam em mundo menos racista. Nesse viés, Ribeiro (2019, p.8) declara que compreendeu que as pessoas negras foram escravizadas “e não era escrava-palavra que denota que essa seria uma condição natural, ocultando que esse grupo foi colocado ali pela ação de outrem” (Ribeiro, 2019, p.8).

Para tratarmos o debate sobre o racismo, é relevante começarmos pela base histórica de propagação dos acontecimentos, não silenciando discursos que contribuem para a naturalização do processo escravocrata que as pessoas negras sentiram e ainda sentem. Quando me refiro que as pessoas sentem o processo escravocrata, penso que elas podem sentir de duas maneiras. A primeira é quando refletem sobre essas questões, pensando, por exemplo, nos locais que moram, no acesso à cultura, a lazer para as pessoas do seu bairro. Quando refletem sobre as questões de espaços profissionais que gostariam de ocupar e que esbarram em situações que, devido a sua realidade, não conseguem. A outra possibilidade de experienciar é tendo que se submeter a situações de trabalho precário para terem o mínimo de dignidade material para sobreviver. Nesse segundo movimento, entendo que as pessoas negras não refletem exatamente acerca do processo que as colocou naquela determinada situação,

mas sofrem as consequências desse processo (ainda que não reflitam acerca dessa relação). Petrone (2020) relata as dificuldades enfrentadas (em momento da pandemia de coronavírus e para além dele) pelas pessoas que moram em periferias e favelas, em maioria, pessoas negras. Segundo a autora, “é duro saber que essas doenças podem ser desenvolvidas a partir da vida precária: alimentação inadequada, estresse, tudo o que faz parte do cotidiano árduo” das pessoas que vivem na pobreza e nos locais relatados (Petrone, 2020, p. 16).

Ainda mencionando os aspectos de sentir as consequências do processo de escravidão no Brasil, vamos ter índices altos com relação a trabalho doméstico, a necessidade de dependência do Sistema Único de Saúde, como discutido por Petrone (2020) em que afirma que quase 70% da população negra necessita estritamente do SUS. Esse fato também evidencia as questões financeiras da população negra, além do mais é importante citar, a partir de Petrone (2020) que a mortalidade materna atinge com mais frequência mulheres e pobres, assim como a ocorrência das mortes nas primeiras semanas de vida mais frequentes em crianças negras. Petrone ressalta também que a maioria das mulheres mortas são vítimas de doenças que poderiam ser prevenidas, as mortalidades maternas “são a maioria das vítimas de hipertensão, hemorragia e infecções, causas que poderiam ser, em grande medida, evitadas” (Petrone, 2020, p.28). Nesse contexto, Ribeiro (2019, p.09) declara que:

O primeiro ponto a entender é que falar sobre o racismo no Brasil é, sobretudo, fazer um debate estrutural. É fundamental trazer a perspectiva histórica e começar pela relação entre escravidão e racismo, mapeando suas consequências. Deve-se pensar como esse sistema vem beneficiando economicamente por toda a história a população branca, ao passo que a negra, tratada como mercadoria, não teve acesso a direitos básicos e à distribuição de riquezas (Ribeiro, 2019, p.9).

Podemos perceber que existe uma relação intrínseca do racismo com o processo de escravidão. Como bem colocou a filósofa, existe um sistema que se beneficia historicamente com esse processo. Sistema esse que beneficia a população branca, essa mesma população que escravizou pessoas e que faz com que o silêncio se perpetue. É preciso que as pessoas brancas reconheçam o lugar de privilégios que possuem. Esse lugar que foi alcançado através do sofrimento do outro. Em contrapartida, temos o grupo social que sofreu no passado e sofre no presente as consequências da escravidão. O processo de submissão continua, na medida em temos a maior parte da população negra na pobreza. Nos presídios temos um índice de quase 70% de pessoas negras presas, ou seja, um indicativo de que caminhamos em processo desigual, o qual nos coloca em condições difíceis de vida e que evidencia a desigualdade social e o racismo estrutural no sistema prisional¹⁷. Essas situações são exemplos para

¹⁷ Disponível em: <https://www.correiobraziliense.com.br/brasil/2023/08/5114831-pretos-e-pobres-sao-maioria-nos-presidios-nos-presidios-brasileiros.html>. Acesso em 10/11/2023.

entendermos o quanto o processo de escravidão reverbera nos dias atuais. Sobre esse aspecto, Nunes (2006, p. 96) argumenta que:

Apesar do discurso que nega ou ameniza a presença do preconceito e da discriminação racial no país, não é difícil ver manifestações de racismo no dia-a-dia da vida social brasileira. Ora ele é escancarado, como nos massacres frequentes, ora é silencioso, como no olhar policial que põe constantemente os negros sob suspeita. Pesquisa recente concluiu que há diferença de tratamento, por parte da justiça, de brancos e negros. Estes são tratados com mais severidade, desde a instância policial até o tribunal, como se a criminalidade e a possibilidade de “perturbar a ordem social” lhes fosse inerente (ver Adorno, 1996).

Nunes (2006) faz uma reflexão sobre a violência explícita do racismo no Brasil e a tentativa de disfarçar essa violência. O texto de Nunes foi produzido há dezoito anos, o dado sobre o sistema prisional é do ano de 2023, o que confirma para a sociedade que o racismo continua e que precisamos de discussões que envolvam a temática, bem como possíveis contribuições para a formação (de professores e estudantes) na luta antirracista.

A nós, foi negado o direito à educação e o acesso às riquezas, o que sem dúvidas, é consequência da nossa ocupação na contemporaneidade. Sabemos que o Brasil foi o último país da América Latina abolir a escravidão. Nunes (2006) enfatiza a questão de não esquecermos as marcas profundas deixadas pelo processo da escravidão, por isso, é “preciso não esquecer os navios negreiros e os objetos de tortura” (Nunes, 2006, p.90).

É necessário destacar que após a abolição, os negros foram proibidos de frequentarem a escola pública, o que diz a Lei n. 1, de 1837, e o Decreto nº 15, de 1839, sobre Instrução Primária no Rio de Janeiro (primeira lei da educação):

Artigo 3º São proibidos de frequentar as Escolas Publicas:
1º Todas as pessoas que padecerem molestias contagiosas.
2º Os escravos, e os pretos Africanos, ainda que sejam livres ou libertos.

Dito isso, percebemos o quanto o processo contribui para que ocupemos determinados espaços. Fomos libertos sem direito à educação pública, sem direito à moradia, sem direito a viver com dignidade. Para nós restaram os serviços braçais para sobrevivência e o racismo estrutural historicamente marcado. Assim, o racismo não é algo individual ou moral como bem coloca Ribeiro (2019, p.14), mas algo estrutural, portanto, discursos como “mas eu não sou racista” não se sustenta, pois esse é discurso que não leva em consideração o problema estrutural existente. O que nos interessa é a desconstrução estrutural do racismo, nitidamente, muitas reflexões devem ser feitas para que consigamos continuar mesmo que, minimamente, ressignificar o olhar para a população negra. Ribeiro nos indica como podemos

contribuir pela luta antirracista, então, reflete que nos autoquestionando, fazendo perguntas e “entender seu lugar e duvidar do que parece “natural”- é a primeira medida para evitar reproduzir esse tipo de violência, que privilegia uns e oprime outros” (Ribeiro, 2019, p.22).

A partir dessa discussão e embasada em refletir sobre o racismo, trazendo a temática social para as aulas de ensino de língua, especificamente, de Língua Portuguesa, objetivando romper, minimamente que seja, com construções estereotipadas da representação da mulher negra, é que trarei algumas contribuições para pensarmos sobre a desconstrução desses estereótipos. Nesse sentido, julgo interessante citar as reflexões propostas por Ribeiro (2021), quando declara que quando falamos sobre racismo, questões de gênero, somos deslegitimados por um grupo que considera que essas questões são “mimimi”. Por isso, é tão importante a participação de todas as pessoas na luta antirracista. O engajamento de pessoas brancas nesse processo corrobora com a desconstrução de que é o racismo é “mimimi” de pessoas negras. Na verdade, “a tomada de consciência sobre o que significa desestabilizar a norma hegemônica é vista como inapropriada ou agressiva, porque aí se está confrontado o poder” (Ribeiro, 2021, p.79). Quando nós, pessoas negras, confrontamos o poder, o grupo que se beneficia e que representa o poder tenta de todas as formas desestruturar reflexões que contribuem para questionamento estrutural racial, por exemplo. Isso é feito, obviamente, para que os privilégios do grupo hegemônico continuem, o que mantém dessa maneira, o sistema de opressão.

Esse sistema de opressão racista e sexista tentará direcionar os papéis sociais que as pessoas negras devem ou deveriam ocupar. A partir de uma estrutura que não disponibiliza políticas públicas para que as mulheres negras consigam vivenciar realidades que não as do trabalho doméstico. Nesse contexto, Ribeiro (2021, p.40), enfatiza que:

Segundo pesquisa desenvolvida pelo Ministério do Trabalho e Previdência Social em parceria com o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), de 2016, 39,6% das mulheres negras estão inseridas em relações precárias de trabalho, seguidas pelos homens negros (31,6%), mulheres brancas (26,9%) e homens brancos (20,6%). Ainda segundo a pesquisa, mulheres negras eram o maior contingente de pessoas desempregadas e no trabalho doméstico (RIBEIRO, 2021, p.40).

O número de mulheres negras em condição de trabalho precário é alto, como demonstra Ribeiro através da pesquisa feita. Além disso, o domínio dos trabalhos domésticos é da mulher negra, o que nos traz um profundo questionamento acerca desses dados. Isso deve ser visto como escravidão que ainda persiste. Todo processo de escravidão corroborara para essa realidade e ainda contribui “para a manutenção da mentalidade ‘casa-grande e senzala’ no país em que, nas senzalas e nos quartos de empregada, a cor foi e é negra” (Ribeiro, 2019,

p.11). Destaco e defendo que as temáticas que visem discutir a realidade das pessoas negras na sociedade devem ser colocadas em pauta para que consigamos provocar padrões de ocupações, por exemplo. Principalmente no âmbito da educação, contexto onde contribuimos para a formação de consciências. Paulo Freire (1979) coloca a conscientização como um compromisso histórico, “é também consciência histórica: é inserção crítica na história, implica que os homens assumam o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo” (Paulo Freire, 1979, p. 15). Todos nós temos o compromisso histórico de refletir e debater em sala de aula sobre as temáticas aqui discutidas. Assim também, colaborando com as construções de consciências críticas acerca da realidade do mundo, visto que somos nós quem o fazemos, assim como podemos refazê-lo, como bem colocado por Paulo Freire.

Nesse viés, estaríamos buscando propor novos olhares e construções de imagens para a mulher negra, pois o contexto de silenciamento das pessoas negras ainda é vislumbrado pela estrutura de poder que permeia a sociedade brasileira. Dessa maneira e reafirmamos as palavras de Ribeiro (2021, p.43) se faz urgente novo pensar sobre “o deslocamento do pensamento hegemônico e a ressignificação das identidades, sejam elas de raça, de gênero ou de classe”, pois assim possibilitaremos visibilidade e voz para os sujeitos que foram silenciados dentro dessa normatização hegemônica (Ribeiro, 2021, p.43).

É nítida a relação de tensão existente nas discussões que envolvem a ruptura de padrões socialmente colocados, principalmente, quando este tenta desestruturar algo que foi previamente pensado para silenciar e oprimir o outro. Um exemplo dessa relação, diz respeito à construção das epistemologias hegemônicas existentes. Assim, é importante que questionemos a defesa de uma epistemologia legitimada em detrimento de outra (s). Sobre essa discussão, Mignolo (2021, p.47) afirma que a produção do conhecimento “no mundo moderno/colonial” é que determina o conhecimento como legítimo e duradouro. Assim, é interessante pensarmos: esses conhecimentos legitimados foram produzidos por qual grupo social? Foram produzidos por mulheres? Esses são questionamentos relevantes para refletirmos sobre a manutenção do poder também na epistemologia, assim como em outros espaços. No que tange aos estudos decoloniais, Lugones (2020) faz uma discussão importante acerca do apagamento do gênero no colonialismo de poder. A referida autora faz uma investigação a partir da intersecção entre raça, classe, gênero e sexualidade. Lugones (2020) preocupa-se em entender a indiferença dos homens com relação as violência que as mulheres de cor sofrem e destaca que as relações de interseccionalidades foram ignoradas. A utilização mulheres de cor, dentre outras discussões, refere-se as “mulheres vítimas da

dominação racial, como um termo de coalizão contras múltiplas opressões” (Lugones, 2020, p.33). Se a interseccionalidade não foi pauta nas discussões sobre a colonialidade de poder, percebe-se a perpetuação do controle por parte dos homens brancos. Como marca Djamila Ribeiro (2018, p. 22): “devemos pensar uma reconfiguração do mundo a partir de outros olhares, questionar o que foi criado a partir de uma linguagem eurocêntrica”. Nosso papel social é questionador, é pensarmos sobre essas questões nos espaços que ocupamos, ou seja, na sala de aula, pois a partir dessas reflexões podemos oportunizar desconstruções.

Sobre esse aspecto, Meniconi e Silva (2022, p.77), destacam que:

A escola, enquanto instituição política, ao tempo em que pode colaborar para a visibilidade de grupos marginalizados, também pode representar um movimento contrário, a partir da imposição de narrativas hegemônicas, muitas vezes disseminadas nos currículos escolares. Sendo assim, surge a necessidade de trazer temáticas decoloniais para o âmbito educacional, colaborando para o desenvolvimento do letramento crítico dos alunos, para que possam reconhecer discursos segregatórios e estabelecer diálogos e ações de ressignificação e resistência.

Da mesma forma que a escola pode contribuir para dar voz aos grupos marginalizados (dos quais eu pertenço), ela pode contribuir para a manutenção de posturas autoritárias e preconceituosas. As pesquisadoras Meniconi e Silva (2022) reforçam os argumentos de que é necessário trabalharmos com temáticas decoloniais para que tenhamos visibilidade nas discussões. Refletindo a partir da visibilidade dos grupos silenciados, estaremos contribuindo para o letramento crítico dos estudantes. Dessa maneira, como colocado pelas pesquisadoras podemos dialogar, ressignificar e resistir. Através do diálogo, ressignificação e da resistência acredito que teremos reflexões e ocupações de espaços diferentes dos quais ainda temos na sociedade atual.

Observando o contexto social da mulher negra, Djamila Ribeiro (2019, p.22), afirma que “sobre a mulher negra incide a opressão de classe, de gênero e de raça, tornando o processo ainda mais complexo”. A reflexão discutida pela filósofa enfatiza que a mulher negra enfrenta um sistema que a oprime de várias maneiras o que, sem dúvidas, corrobora para o cenário de não ocupação da mulher negra em diversos espaços de poder. Como Ribeiro coloca esses aspectos atrelados à mulher negra fazem com que tenhamos um processo ainda mais complexo dentro da estrutura social arquitetada para que o homem cis heteronormativo domine. Nesse sentido, Lugones (2020, p12-13) reflete que:

Somente ao perceber gênero e raça como tramados ou fundidos indissolúvelmente, podemos realmente ver as mulheres de cor. Isso significa que o termo “mulher”, em si, sem especificação dessa fusão, não tem sentido ou tem um sentido racista, já que a lógica categorial historicamente seleciona somente o grupo dominante – as

mulheres burguesas brancas heterossexuais – e, portanto, esconde a brutalização, o abuso, a desumanização que a colonialidade de gênero implica.

Dito isso, não se trata apenas de falar sobre mulher, é necessário falar sobre a mulher e através da interseccionalidade. Sem tratar desses aspectos, não teremos o sentido real do que as mulheres de cor passaram e de como isso é revertido nos diversos aspectos da sociedade contemporânea.

Sobre esse processo, Krada Kilomba (2018, p.97) discute que as mulheres negras são incluídas em discursos que não refletem de fato a realidade vivenciada por nós, mulheres negras. Pensando nos discursos que não refletem a realidade da mulher negra, Kilomba (2018) declara que isso acontece quando ocorre “um debate sobre racismo no qual o *sujeito* é o homem *negro*”, por exemplo. No debate sobre racismo que traz como representação o homem negro, o racismo será pautado no lugar social desse homem negro; a mulher negra enfrenta o racismo como o homem negro, mas encara outro aspecto que o homem negro não enfrenta: o de gênero. Nesse sentido também, a mulher branca que discute questões de gênero o faz de um ponto de ocupação de espaço: o de sujeito branco. Essa mulher branca sofre com as questões de gênero, não de “cor”. Dessa maneira, a pauta deve ser embasada e defendida a partir da perspectiva que representa efetivamente a mulher que é negra, ou seja, a que sente o racismo e a questão de gênero entrelaçada ao seu espaço no mundo. Nesse embate, nessa tensão, “nós ocupamos um lugar muito crítico dentro da teoria” (Kilomba, 2018, p.97).

Refletimos que as posições ocupadas devem ser pautadas nas mulheres que encaram o gênero e raça. De outro jeito colabora-se para o afastamento dela/nosso do centro, nos distanciando dos lugares que deveríamos ocupar. Nesse sentido, “tais narrativas separadas mantém a invisibilidade das mulheres negras nos debates acadêmicos e políticos” (Kilomba, 2018, p.98). Se existe o negro, discutindo o racismo, e se existe a mulher branca trazendo o debate de gênero, que estes o façam do lugar que ocupam, mas a mulher negra, não pode ser silenciada nos discursos de outros, pois só ela ocupa esse lugar no mundo, é preciso que a ela/nós seja dado voz, corpo e poder.

Assim, é importante retomar Moreira Júnior (2022), que em sua pesquisa de doutorado, fez uma discussão a partir da perspectiva decolonial em aulas de língua espanhola em uma escola pública no ensino fundamental II (aulas remotas em razão da pandemia de Covid-19). O pesquisador estabelece, através da discussão sobre racismo, o direcionamento da temática para mais próximo da realidade dos estudantes. Com isso, os estudantes perceberam que os casos de racismo estão muito bem próximos deles, os fazendo refletir,

dentro da fase de formação deles, já que são muito jovens (turmas de 6º e 7º anos). Nas palavras do pesquisador:

As histórias endereçadas, como prefiro chamar, isto é, histórias do nosso endereço, têm a potência de gerar a aproximação ao outro e a sensibilização por ele, visto que a distância geográfica, infelizmente, pode demandar um esforço maior para a empatia ou gerar a falsa sensação de que os problemas de *lá* não são os mesmos de *cá* (MOREIRA JÚNIOR, 2023, p.183).

Quero dizer com isso que é interessante que pensemos em não distanciar as tematizações das aulas de línguas para campos distantes da realidade dos nossos estudantes. Quando perguntei na aula do dia 07/11/22 (apêndice 3, p.104) se meus estudantes foram atendidos por médica ou médico negro, tentei aproximar a reflexão das questões raciais para o contexto vivenciado por eles. Assim como fez o professor Paulo Stella, da pós-graduação, quando tratamos da ocupação das mulheres negras na Faculdade de Letras. Não precisamos ir longe geograficamente para trabalhar essas questões, elas estão extremamente próximas, principalmente, nas comunidades periféricas (onde se deu a pesquisa de Moreira Junior, 2022).

Nesse contexto, o pesquisador discute alguns questionamentos que, apesar de serem direcionados para a língua espanhola, podemos trazer também para o ensino da Língua Portuguesa:

No âmbito do ensino de línguas adicionais, trago algumas questões a serem reiteradamente problematizadas pelos educadores, as quais também me fiz durante esta pesquisa, quando se busca empreender uma prática deconstrutiva/decolonial:

- O que entendo por língua?
 - Que língua estou ensinando?
 - A quem estou ensinando?
 - Como estou ensinando?
 - Para que estou ensinando?
 - Que conhecimentos e saberes estou promovendo e quais estou silenciando ou ignorando?
 - Como estou vendo, sentindo, ouvindo, falando com meus alunos quando estou ensinando?
 - O que estou aprendendo quando estou ensinando?
 - A serviço de que proposta de mundo estou ensinando essa língua?
- E a pergunta mais pertinente, que sintetiza as anteriores:
- Que ser humano estou ajudando a construir ensinando essa língua? (MOREIRA JÚNIOR, 2023, p.59)

As questões argumentadas direcionam para as tematizações trabalhadas nas aulas de Língua Portuguesa. O termo *tematizações* foi pensando a partir da compreensão de *tema* discutido por Volóchinov (2017). Defendemos o sentido dela através da tomada de consciência existencial, reagiremos de forma única a cada tematização existente na vida. É possível contribuir através dessas tematizações e vislumbrar questionamentos de estruturas

para além da sala de aula. Dentre as indagações propostas Moreira Júnior (2023), uma destaca-se: “Que ser humano estou ajudando a construir ensinando essa língua?”. Acrescento: Estamos contribuindo para a construção de um ser humano que pense sobre as questões sociais? Que questione o lugar direcionado para ela/ele? Que pense nos motivos que levaram suas mães a terem determinados empregos? Ou estamos contribuindo para a formação de pessoas que simplesmente acatam o mundo e suas existências como sendo direcionadas e acabadas?

Pensando nesses questionamentos, a proposta acerca das tematizações em aula busca propor um novo direcionamento da perspectiva dos estudantes. Assim, de alguma forma, eles podem mostrar indignação com as discussões propostas. Mostram-se indignados com a violência doméstica sofrida, principalmente, pelas mulheres, bem como com os espaços ainda ocupados por mulheres negras. Refletem a partir das suas vivências acerca da ocupação dos espaços por mulheres negras. Paulo Freire em sua obra “Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa” reforça que os professores devem respeitar os saberes dos estudantes e, principalmente, questionar os saberes que são discutidos na escola. Freire (1996, p. 15) faz alguns questionamentos que se tecem com a perspectiva que esta pesquisa assume. Dentre eles:

Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Por que não estabelecer uma necessária “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos (Freire, 1996, p.15).

Essas questões consideradas por Freire (1996) destaca o que realizamos na pesquisa ao trabalharmos com a tematização da violência doméstica e da ocupação profissional pela mulher negra. Ao trabalharmos com essas tematizações, estamos associando aspectos da realidade social dos estudantes à disciplina de Língua Portuguesa. Aprofundaremos essas reflexões mais adiante com as interpretações dos dados selecionados.

É importante ressaltar a pesquisa de mestrado de Maryana Rocha (2021) que traz um debate muito relevante acerca do feminismo e do letramento crítico, especificamente, em aulas de inglês da professora/pesquisadora da turma. Vale destacar que, a pesquisadora ocupa o lugar de uma mulher branca. Ela discute alguns pontos acerca do feminismo a partir da perspectiva de uma mulher branca e faz pontuações acerca do feminismo negro, sobretudo, destacando a interseccionalidade. Significa dizer que opressões sofridas por grupos sociais

distintos perpassam por questões outras, como raça, gênero, sexualidade e classe social. Rocha (2021, p.31) cita Akotirene (2019) para destacar essas questões e ressalta que:

Nessa perspectiva, uma vez que a interseccionalidade se fez presente nas discussões e nas organizações metodológicas dos textos lidos, passei a compreender que opressões vivenciadas por nós, mulheres, não são experiências coletivas idênticas. Pelo contrário, compreendi que raça, gênero, sexualidade e classe social se entrelaçam e podem criar opressões distintas para as pessoas (Akotirene, 2019, citada por Rocha, 2021).

A pesquisadora se deparou com uma situação extremamente machista em uma determinada aula. Ela levou uma notícia sobre o compartilhamento de fotos de mulheres (nuas) para discussão em sala. E, durante a discussão, um estudante afirmou que a mulher que manda nudes, pede para que as fotos sejam compartilhadas, já que, segundo ele, as mulheres deveriam ter outro comportamento. A partir do debate foi possível observar quanto o machismo está atrelado à violência contra a mulher, seja no compartilhamento de uma foto, que é um tipo de violência, adentrando em outras como o assédio e o estupro.

Ainda sobre esse episódio do estudante, Rocha (2021, p.21) advoga que:

Eu nunca havia presenciado tanto ódio e desrespeito contra nós, mulheres. O estudante, de fato, acreditava que as mulheres mereciam ser assediadas e violentadas. Infelizmente, a fala do aluno retrata um pensamento coletivo, pois a naturalização da violência contra a mulher e culpabilização da vítima são presentes no nosso país.

O fato destacado pela pesquisadora discorre sobre como esses discursos colocam em nós, mulheres, a culpa pelo crime do outro. Esse outro é homem. Veja bem: ele assedia, violenta, dissemina fotos, muitas vezes, mata a mulher. Mesmo diante desse cenário, a culpa é atribuída à mulher. A mulher não pode se vestir da forma que ela gostaria, ela precisava pensar nesse outro que a condena, antes mesmo de se vestir, de escolher uma cor para sua roupa ou para sua boca. É extremamente desgastante para nós, mulheres, vivermos em sociedade tão machista e racista.

Rocha (2021) discorre ainda que a violência doméstica e o crime de feminicídio são praticados pelos namorados ou maridos das vítimas. Além disso, a pesquisadora cita Silva (2019) para argumentar que as vítimas de feminicídios passaram por agressões e ameaças frequentes. Assim, “logo, existe uma relação entre a violência doméstica e o feminicídio” (Silva, 2019, citada por Rocha, 2021, p. 126).

Traçando um olhar histórico, a situação é ainda pior quando é atravessada pela mulher negra. Rocha (2021) através de Davis (2016) reforça as distinções de gênero ainda no

processo escravocrata. A pesquisadora afirma que as mulheres eram submetidas ao mesmo trabalho esgotante que os homens negros, mas que sofriam punições diferentes. Dessa maneira, “além das mulheres negras escravizadas serem espancadas, elas eram estupradas. O estupro era, então, uma prática de violência constante” (Rocha, 2021, p.27). A mulher negra ainda hoje é quem mais sofre com a violência, como mencionamos na introdução deste estudo. Por isso, as discussões como a propostas na pesquisa de Rocha (2021), bem como deste estudo devem ser pautas nas aulas de línguas.

Um caso citado por Rocha (2021) e que me marcou profundamente foi o crime acontecido contra o menino Miguel. Quando vi a notícia pela primeira vez, fiquei extremamente chocada. A violência contra a pessoa negra, a desvalorização da vida de uma pessoa negra neste país é gritante, ou melhor, é sufocante. No referido caso, estamos falando de uma criança de apenas cinco anos. Sendo as mulheres negras, em sua maioria, empregadas domésticas, a mãe do menino Miguel, Mirtes, ocupava esse lugar.

Assim, Mirtes trabalhava na casa de Sari Corte Real, mulher branca e primeira-dama de Tamandaré (Pernambuco). Como Mirtes não pode deixar Miguel na escola, visto que as aulas estavam suspensas devido à pandemia, a única alternativa foi levá-lo para o trabalho. Durante o trabalho, Sari Corte Real pede para que Mirtes vá passear com os cachorros. Para isso, teve que deixar a criança sob os cuidados da patroa. Sari não teve paciência com Miguel e o deixou sozinho em um elevador com destino fatal. O menino caiu do 9º andar e morreu! Uma criança negra, filho único de uma empregada doméstica negra, que foi obrigada a trabalhar durante uma pandemia. Sendo Mirtes uma mulher de classe social diferente, certamente ela não teria perdido filho da forma que aconteceu. O caso do menino Miguel gerou muita comoção, porém Sari continua livre. E se fosse o contrário? Se Mirtes não tivesse cuidado do filho da patroa? Sabemos onde Mirtes estaria, como mencionado na introdução deste estudo, ela estaria ocupando o espaço em que a maior parte de negros ocupa: no presídio.

Sobre o ocorrido, Rocha (2021, p.93) declara que:

Entendo que o caso de Mirtes revela o racismo estrutural presente na sociedade brasileira, uma vez que a maioria das empregadas domésticas no nosso país são mulheres negras. Além disso, é possível perceber que durante a pandemia, as/os mais desamparadas/os foram/são aquelas/es de classe econômica menos desfavorecida.

Rocha (2021) destaca nesse trecho, a relação de gênero, de raça e classe social. Mirtes era uma mulher negra e pobre de recursos financeiros. Portanto, o lugar de Mirtes é triplamente opressor na sociedade em que vivemos. O lugar Mirtes foi o lugar pensado pelo colonialismo para que nós ocupemos. Depois da morte do menino Miguel, Mirtes grita e chora por justiça nas redes sociais. Mirtes usa a hashtag #justiçapormiguel, atualmente, ela cursa 7º período de Direito (conforme consta em seu perfil oficial no Instagram @mirtesrenata).

É no aspecto do acesso ao conhecimento que penso que devemos insistir em nossas aulas. Pensando em como minhas estudantes, especialmente, as negras podem vislumbrar outros caminhos. Mirtes precisou passar pela dor de perder um filho para ter a oportunidade de percorrer outros caminhos que não fosse a do emprego doméstico. Outro aspecto que é lamentável na história de Mirtes é que sua mãe, mulher negra, também era empregada doméstica dessa mesma família. A história das mulheres se repetindo nesse processo servidão.

É importante frisar também a pesquisa desenvolvida pela pesquisadora Tania Rodrigues (2021), ela pesquisou acerca dos discursos de mulheres negras em eventos de leitura. A pesquisadora ressalta que as participantes da pesquisa utilizaram a metáfora descobrirem-se negras para marcarem a conscientização delas diante do racismo em nosso país. “O assumir-se negra está relacionado aos signos de empoderamento, luta e resistência contra a opressão racial a que estão sujeitas” (Rodrigues, 2021, p.8). É com o desejo de lutar contra a opressão racial que a minha pesquisa também foi pensada.

Rodrigues (2021) discute alguns termos importantes para pensarmos sobre a questão da identificação das pessoas negras. Ela destaca que:

As palavras preto e pardo, por exemplo, são denominações usadas pelo IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - órgão administrado pelo governo federal para classificar a população afrodescendente no Censo do país. Essas palavras, que indicam gradações no tom de pele, produzem sentidos nas relações raciais do país porque carregam juízos de valor (Rodrigues, 2021, p.12).

Sabemos que essas classificações carregam valores distintos, ser uma pessoa parda acarreta um juízo de valor diferente de quem é uma pessoa preta. Como a autora mencionou trata-se de gradações na tonalidade da pele. Pessoas pardas têm o tom da pele menos escuro que a pessoa preta. Como esses tons são valorados diferentes, logo, teremos situações diferentes em para as pessoas. As pessoas pardas sentirão o racismo diferente das pessoas pretas, afirmo isso, levando em consideração toda a discussão feita até agora acerca do

processo escravocrata, porém é extremamente necessário dizer que os pardos e pretos compõem o grupo afrodescendente no Brasil (como bem destacado pela autora).

Pensando sobre os termos de classificação a partir do tom de pele, Rodrigues faz um levantamento histórico acerca destes. Rodrigues (2021) cita Couto (1997) para trazer dados sobre os vocábulos. Rodrigues (2021, p.12) reforça que alguns termos não são mais utilizados e que, atualmente, se utilizados nos ofenderiam, pois possuem ligação com os animais irracionais:

Após a chegada dos Africanos surgiram quatro novas categorias étnicas: o *mulato*, mestiço de branco e negra; o *pardo*, filho de mãe mulata e pai branco; o *cafuzo*, filho de negro e índia; e o *cabra*, filho de negro e mulata. Os descendentes de pai e mãe europeus eram apelidados de *mazombos* e os nascidos no Brasil de pai e mãe negros de *crioulos* (Couto, 1997, p. 312-313, citado por Rodrigues, 2021, p.12).

Esse dado discutido pela autora traz um apontamento histórico de como se identificavam os afrodescendentes. Essas classificações surgiram a partir do reforço dos traços físicos para recapturar as pessoas escravizadas que fugiam. Assim, quando aconteciam fugas, “os donos de escravos publicavam anúncios muito detalhados sobre a aparência física dos escravos fugitivos para que eles fossem facilmente reconhecidos e capturados” (Rodrigues, 2021, p.12). O reforço das características das pessoas negras escravizadas que fugiam é percebido nas ideias até hoje difundidas. Quem foge? É o negro que está fugindo? Então ele é suspeito.

Outro dado discutido na tese de Rodrigues (2021) diz respeito ao mito da democracia racial, este mito busca simplificar de forma errônea as questões étnico-raciais existentes em nosso país. Afirmar que estamos todas e todos em condições de igualdade é negar a existência de uma história que estruturou a atualidade, para que a existência de pessoas brancas e pretas fosse completamente distinta. É negar todo um processo que pessoas brancas fizeram com as pessoas negras, é negar que existem privilégios brancos advindos desse processo. É necessário que as pessoas brancas reconheçam seus lugares de privilégios e lutem conosco contra o racismo. Como discutido pela pesquisadora, a ideia do mito da democracia racial vai corroborar com o discurso da meritocracia, como se todas as pessoas tivessem oportunidades iguais e que o mais esforçado consegue seu objetivo. Dessa forma, “somos induzidos a acreditar em outro mito: o da meritocracia da população branca” (Rodrigues, 2021, p. 23).

Rodrigues (2021, p.25) menciona que “mestiçagem no Brasil é frequentemente entendida como um aspecto admirável do povo brasileiro, muito embora suas origens estejam

no estupro da mulher escravizada”. Esse apontamento é bem forte e faz com que pensemos na formação da população brasileira. A mulher negra escravizada sofria estupros, ela era tida como propriedade. Infelizmente, este pensamento atravessou séculos e muitos homens ainda consideram a mulher como propriedade. O que acarreta também em violência doméstica e feminicídios como já demonstrado neste estudo.

A maternidade da mulher negra representava fonte de lucros para as famílias escravocratas. As mulheres negras eram alugadas ou vendidas com ou sem os filhos para amamentar crianças brancas de famílias ricas (Rodrigues, 2021). Rodrigues (2021, p. 27 e 28) cita Giacomini (1988) para mostrar os anúncios da época que pretendiam alugar ou vender as mulheres negras para a finalidade de amamentação:

Aluga-se uma optima ama sem cria” (Jornal do Comercio, 1/08/1850), “Vende-se uma preta de nação, com bastante leite e da primeira barriga, sem cria, mui vistosa e rapariga” (Diário do Rio de Janeiro, 4/07/1850) (ibid.: p.52) “Vende-se uma preta, moça, com bom leite com o filho ou sem elle, que tem dous mezes” (Jornal do Comercio, 8/08/1850); “Vende-se ou aluga-se uma rica ama com muito bom leite, parida há dous mezes, tem 18 annos de idade, vende-se com cria ou sem ella” (Diário do Rio de Janeiro, 29/07/1850) (GIACOMINI, 1988, p. 53).

A criança era só um corpo negro (ainda pequenino) e já era objeto de comércio para as famílias escravocratas. Como mencionado nos anúncios, a mulher negra escravizada poderia ser vendida com a criança ou sem ela. Sendo objetos, essa mulher, na percepção do “seu dono” e da família dele, não teria sentimentos.

Obviamente, é essa uma questão altamente complexa do ponto de vista estrutural, um posicionamento que precisa ser repensado/questionado e não naturalizado. É nesse embate que devemos discutir e buscar maneiras de propor rupturas com o sistema que deslegitima epistemologias, vozes, corpos, “raças” e gênero. É nesse processo dolorido que estou inserida e que entendo a importância de trabalharmos essa tematização, pois questionar é debater o movimento de naturalização de ocupações de espaços. Nessa perspectiva, enfatizamos que “o antirracismo é uma luta de todas e todos” (Ribeiro, 2019, p.15).

Nesse contexto, assumiremos uma postura crítica na construção do ensino/aprendizagem, pois como declara Rojo (2009, p.114), “duas armas a favor da construção da coligação contra-hegemônica seriam justamente a escola e as tecnologias digitais”, enfatizando as questões de letramento crítico no espaço escolar. As tematizações discutidas visam o letramento crítico dos estudantes. Nesse entendimento, as propostas devem fazer sentido para os estudantes, partindo de tematizações da realidade do mundo. É

justamente esse sentido encontrado nas práticas sociais e “discursivas das quais os alunos participam” (Tilio, 2021, p.41).

Nesse tópico, discuti o processo escravocrata que as pessoas negras sofreram e como isso é refletido na contemporaneidade. O resultado desse processo reflete na ocupação de espaços profissionais pelas pessoas negras, especialmente, pela mulher negra. Além disso, propus discussão sobre o racismo no âmbito do gênero, isto é, em como a mulher negra sofre através da estrutura de poder pensada para homens, sobretudo, brancos. Ainda destaquei que, devemos debater e romper com padrões socialmente colocados, dessa maneira, pensando no envolvimento na luta antirracista por todas e todos.

2.2 Tematizando o racismo na aula de Língua Portuguesa: a situação da professora e dos alunos

“Toda palavra é ideológica, assim como cada uso da língua implica mudanças ideológicas.” (Bakhtin, 2021, p.217).

Inicialmente, trago algumas reflexões sobre tema e significação na língua, tensão, polos opostos e entonação. Entendo que esses aspectos estão circulando no discurso, no mundo, na vida. A partir deles, delinco a discussão através da exemplificação com a tematização do racismo, mas entendendo que as reflexões de Bakhtin e o Círculo estão em todos os outros temas que circulam em nossa existência.

Segundo Volóchinov (2017), tema e significação estão na língua, na vida, portanto, estão circulando na sala de aula e, por isso, analiso a construção da tematização nas aulas de língua portuguesa. Discuto as tematizações a partir da violência doméstica com ênfase na violência contra a mulher, assim como a ocupação profissional da mulher negra. Esses temas devem ser pautados pela reflexão crítica pelos estudantes da educação básica, área em que atuo. Entendo que discutir essas tematizações na educação básica é extremamente importante, pois nossos estudantes estão em uma formação humana, visto que é um público ainda de adolescentes. A turma era composta, em maioria, por estudantes pardos e negros, vivem em bairros próximos da escola e também alguns alunos da zona rural. É válido citar que a escola é a única que oferece ensino médio na cidade. Acredito que as reflexões das duas tematizações contribuíram para que eles pensem sobre essas questões que estão na sociedade.

Penso que refletiram sobre a relevância de denunciarem a violência doméstica e que não devem silenciar diante da realidade social. Assim como, compreendo que eles terão um posicionamento crítico diante de questões racistas e observarão que devem ocupar espaços diferentes dos que a realidade deles aponte.

Nesse sentido, pensando na relação do tema e da significação reflito através de Volóchinov (2017, p.229) que “o tema é uma reação da consciência em constituição à formação da existência. A significação é um artefato técnico de realização do tema”. Se existe tema, existirá significação, pois não existirá um sem o outro. As tematizações acontecem no momento do enunciado concreto. Volóchinov (2017) destaca que o tema deve se sustentar em uma significação estável, “caso contrário ele perderá a sua conexão com aquilo que veio antes e que veio depois, ou seja, perderá totalmente o seu sentido” (Volóchinov, 2017, p.229). As tematizações trabalhadas situam no movimento de discussão, bem como através dos textos produzidos. É possível perceber na tematização textual como nas discussões os valores que circulam, tanto por mim como pelos discentes.

Em outras palavras, o tema (Volóchinov, 2017) discutido é a reação que eu tenho diante de situações postas socialmente. Para exemplificar, usarei uma citação retirada de um texto que não consta nas análises deste estudo. Uma estudante negra escreveu em seu posicionamento: “Muitos homens e mulheres da cor negra tendem a sofrer as consequências na sociedade brasileira, pois ainda existe muita discriminação, desigualdade social e racismo¹⁸.” Apesar da discussão da aula ter sido voltada para a mulher negra, ainda assim, a reação que ela teve diante das reflexões engloba o homem negro. A estudante não centra a discussão para a mulher, ela tematiza o homem negro no espaço de discriminação, desigualdade social e racismo, atribuindo significação do ponto de vista dela. Por isso, o tema é único e irrepetível e “[...] envolve a situação específica em que se dá a interação, as enunciações, assim como o contexto mais amplo e as relações com outros enunciados historicamente estratificados” (Rodrigues, 2021, p.68).

Quando no sentido do processo de escravidão sofrido pelas pessoas negras, estou entendendo que a tematização carrega aspectos que estão ligados ao lugar de dor, de servir, de que as pessoas negras ainda ocupam. Partindo das reflexões de (Volóchinov, 2017), a tematização desse processo é a reação que eu tive, enquanto mulher negra, para

¹⁸ Texto completo no anexo 21, p.113.

conscientização da minha própria existência. A minha reação foi, inicialmente, de dor, de sentir o preconceito, de lembrar momentos que eu sofri o racismo e que, só posteriormente eu fui refletir sobre eles. Assim como, minha reação foi de buscar um movimento de luta contra o racismo. Meu movimento de luta, dentre outras atribuições, exige que busque ressignificar outras existências. Isso é possível através da ocupação do meu espaço de professora e de pesquisadora. Essa luta é travada nos espaços que eu ocupo, principalmente, em minha sala de aula, fazendo com que os meus estudantes entendam o que é o racismo. Mais ainda, fazendo com que minhas alunas não aceitem situações em que sejam vítimas de violências e que lutem pela ocupação dos espaços de poder e que saiam de espaços que geram sofrimentos. Minha existência também é resultado de um processo que me condicionou para o trabalho doméstico, para servir ao outro a partir de uma perspectiva física e não intelectual. Nesse sentido e tomando ainda como base as discussões sobre tema e significação, Volóchinov, 2017, reflete que:

Quem ignora o tema, acessível apenas a uma compreensão ativa e responsiva, e tenta, na definição da palavra, aproximar-se ao seu limite inferior, estável e idêntico, na verdade quer acender uma lâmpada desligando-a da corrente elétrica. Apenas a corrente da comunicação discursiva atribui à palavra a luz da sua significação.

Nesse viés, se o tema do racismo está circulando no mundo, nós teremos pessoas que praticam o racismo e pessoas que sofrem com o racismo. Nessa lógica, nós, enquanto formadores de opinião, não devemos ignorar o tema, muito menos isolá-lo. Volóchinov (2017, p. 233) reflete que querer limitar o tema é querer acender uma lâmpada “desligando-a da corrente elétrica”. Pensando no racismo, limitar essa tematização é desconsiderar todo o processo que serviu para escravizar as pessoas negras, não refletindo em como esse processo é ainda reconsiderado em ocupações do trabalho da pessoa negra. Desconsiderar esse processo é desejar acender essa lâmpada sem ter acesso à energia, não é possível acontecer.

Ainda pensando nas questões que permeiam o racismo, percebo a tensão existente entre as pessoas que sofrem com o racismo e aquelas que dizem que não praticam o racismo. Existem dois polos opostos “que oferecerem dois pontos de vista distintos acerca do mesmo evento” (Stella e Brait, 2021, p. 157). Os autores Stella e Brait argumentam que (2021, p.166):

A tensão estabelece-se no embate entre valores circulantes no contexto discursivo comum entre falante e ouvinte e entre os valores visados no horizonte valorativo do falante que penetram na consciência do ouvinte. O resultado é um choque de sentidos entre o que é comum e o que é visado, cujo resultado retorna ao contexto comum em forma de um deslocamento de sentidos e de reposicionamento constante nos espaços contextuais em que circulam enunciados relacionados.

As pessoas que praticam o racismo estão visando a um horizonte de pessoas que valoram aspectos relativos à cor branca em detrimento da cor negra. A tensão está acontecendo agora na escrita do texto, no meu tempo e espaço, enquanto pesquisadora, assim como irá acontecer no embate do tempo e espaço de discussão posteriormente.

Sobre essa discussão, Stella e Brait (2021, p.168) refletem sobre a “tensa relação entre os valores advindos do posicionamento do pesquisador no espaço-tempo e os valores circulantes na teoria como enunciado concreto”. A partir dessa discussão, o mesmo pesquisador poderá ter um outro olhar para teoria quando este estiver situado em outro tempo e espaço. A relação tensa está entre os valores do meu posicionamento como professora no embate comigo enquanto pesquisadora, isto é, a tensão existente entre esses dois tempos e dois espaços distintos.

Para contextualizar, podemos pensar nas tematizações trabalhadas nas aulas, elas são carregadas de tensão: as discussões sobre a violência doméstica (contra a mulher), quem sofre com essa violência, quem pratica essa violência e a responsabilidade da sociedade no combate a essa problemática. Nessa tematização, já temos o embate a partir de três sujeitos: quem sofre, quem pratica e quem deveria promover meios para que a violência não acontecesse ou, pelo menos, diminuísse. Essa relação do tempo e do espaço que deve nortear as discussões deste estudo é também aspecto primordial para entendermos os sentidos construídos ao longo das reflexões apontadas. Estou agora em um tempo e espaço discutindo sobre relações de racismo, da ocupação profissional da mulher negra, da violência doméstica, as discussões que estou fazendo estão respondendo a este tempo. Não temos como separar as reflexões deste lugar, se estivéssemos em outro tempo e espaço e pessoa, provavelmente, as discussões traçadas partiriam para outras perspectivas. Não temos como separar quem somos do que realizamos no nosso tempo e espaço, ocupando o lugar que eu ocupo no mundo, este reflete nas minhas aulas, nos textos utilizados, nos meus questionamentos no que concerne às reflexões tematizadas neste estudo.

Compreendendo a relação da tensão entrelaçada com a entonação, esta discutida por Volóchinov (2019) sendo “acima de tudo, a expressão da avaliação da situação e do auditório”. Assim, a entonação trará a avaliação do que acontece no enunciado proposto, bem como o auditório a que ela responde (Volóchinov, 2017, 2019). Percebi enquanto professora da turma, que as alunas e os alunos reagiram às temáticas das aulas de forma reflexiva, os olhares que não posso trazer diretamente para o texto, mas que estão permeando esta discussão e que não podem deixar de ser mencionados. Percebi olhares que representavam

reflexão, angústia, dor, o tom da aula, sobretudo, na aula sobre a ocupação dos espaços profissionais pelas mulheres negras. A aula teve um direcionamento que eu, inicialmente, não esperava, porque os estudantes puderam pensar, ainda que, por pouco tempo, a respeito dos lugares ocupados pelas as mulheres negras que eles conheciam. Quem sou eu, professora? Quem são estudantes? A que grupo social pertencemos? Em que tempo e espaço estamos?

Considerando essas indagações, tenho alguns encaminhamentos acerca delas: sou uma professora negra, trabalhando em uma rede pública estadual de Alagoas, tendo na turma pesquisada, estudantes em sua maioria, lidos socialmente como pardos e negros e que estudam em uma escola do interior de Alagoas. Eles e eu compomos um grupo social que se encontra distante do centro, estamos situados mais próximos à margem da estrutura pensada para que ocupemos determinados espaços. Espaços esses que me recuso aceitar e que desejo que meus estudantes se recusem também.

Refletindo sobre a individualização e ao que é coletivo (Bakhtin, 2021), percebo um entrelace muito interessante entre as tematizações sobre a violência doméstica, especificamente com foco na mulher, bem como a ocupação profissional da mulher negra. O que parecia algo individual, da minha realidade enquanto pessoa no mundo, carrega algo que é coletivo. As reflexões discutidas fizeram-me entender que estou dialogando com várias outras vozes, vozes de mulheres, principalmente, de mulheres negras que sofreram com a violência doméstica e ocupam lugares que não desejariam. Bakhtin (2021, p.57) manifesta que “cada produto ideológico carrega consigo a marca da individualidade do seu criador ou de seus criadores, mas essa marca é tão social quanto todas as demais particularidades e características dos fenômenos ideológicos”. O que inicialmente, eu imaginei ser algo particular, individual, responde ao social, não sou, somos nós que estamos aqui.

Respondo ao propor as discussões nas aulas, bem como meus alunos respondem ao debaterem a temática e escreverem acerca dessas. Respondemos através das nossas existências, dos nossos lugares no mundo. Sobre a compreensão responsiva ativa, Bakhtin (1997, p.291) afirma que “pode realizar-se diretamente como um ato (a execução da ordem compreendida e acatada)”, ou pode demorar-se um pouco, mas que a compreensão ativa que foi ouvida e compreendida de moto ativo “encontrará um eco no discurso ou no comportamento subsequente do ouvinte”.

A constituição da nossa existência, enquanto sujeitos no mundo, é dada muito antes de estarmos nele, antes de chegarmos ao nosso tempo-espaço (Bakhtin, 2018), sentidos já são

atribuídos a nós. Não posso deixar de citar de forma direta, o pensamento de Bakhtin (2017) com relação à existência:

Tudo o que me diz respeito, a começar pelo meu nome, chega do mundo exterior à minha consciência pela boca dos outros (da minha mãe, etc.), com a sua entonação, em sua tonalidade valorativo-emocional. A princípio eu tomo a consciência de mim através dos outros: deles eu recebo as palavras, as formas e a tonalidade para a formação da primeira noção de mim mesmo (Bakhtin, 2017, p.28).

Dando sentido a esta reflexão do filósofo e debatendo a partir da minha perspectiva, especificamente, sobre o racismo em nossa sociedade, entrelaço o debate de Bakhtin (2017) com a frase que circula bastante nas redes sociais: “Ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor de sua pele ou por sua origem, ou sua religião. Para odiar, as pessoas precisam aprender” de Nelson Mandela. Assim, já existem situações postas socialmente para que a pessoa negra vivencie, se até meu nome chega pelo outro como Bakhtin reflete, as concepções acerca de como o outro me percebe e como eu me percebo diante do outro são colocadas antes do meu existir. Essa construção perpassa pelos aspectos sociais e históricos que objetiva colocar a pessoa negra em lugares específicos.

Estamos situados no ano de 2024, em que discussões estão acontecendo acerca do racismo e de toda problemática que ele provoca. Ainda assim, sabemos que temos um longo processo até que tenhamos mudanças significativas, talvez, não as veremos, mas de alguma forma, estamos contribuindo para os questionamentos de situações que são colocadas. Assim como eu tomei consciência de mim através dos outros, as palavras que me disseram, a forma como as colocavam para mim e as ressignificações que, posteriormente, fiz foram advindas de outros.

Bakhtin (2017) discutirá outros conceitos importantes para entendermos nossa relação com mundo e do qual faço uma ponte com o que disse anteriormente, sobretudo, com tomada de consciência da existência pelo outro. Ele parte das reflexões sobre testemunha e juiz:

A testemunha e o juiz. Com o surgimento da consciência no mundo (na existência) e, talvez, com o surgimento da vida biológica (é possível que não só os animais como também as árvores e a relva testemunhem e julguem), o mundo (a existência) muda radicalmente. A pedra continua pétrea, o sol, solar, mas o acontecimento da existência no seu todo (inacabável) se torna inteiramente distinto porque pela primeira vez aparecem cenas da existência terrestre as personagens novas e as principais do acontecimento- a testemunha e o juiz. Até o sol, que mesmo permanecendo fisicamente o mesmo, tornou-se outro porque passou a ser conscientizado pela testemunha e pelo juiz (Bakhtin, 2017, p.28).

Estando eu percebendo e testemunhando as relações estabelecidas por cada aluno ou aluna, também sou juíza dessas ações, pois as julgo como valoradas ou não pela minha percepção de mundo e que também foi construída pelas várias vozes que me formam. Durante

as aulas, observei que alguns alunos e alunas afirmaram que as mulheres negras, devem ocupar outros espaços. Esses estudantes, ao falarem dessa forma, estão testemunhando contra um sistema que oprime, mas também, estão visando um julgamento para as ações deles. Os enunciados dos estudantes, no momento da aula, estão sendo direcionados para mim, professora da turma, ou seja, eu sou testemunha e juiz das discussões tematizadas e que serviram de norte para a aula. Da mesma forma, os estudantes foram testemunhas e juízes das minhas colocações nas aulas. Os discentes avaliaram, testemunham e julgaram os meus posicionamentos e de seus colegas.

Quando os alunos colocam-se contrários às questões de violência doméstica, estão levando em seus posicionamentos as vozes do “eu, do outro e do outro social”. Quando faço escolhas, os mesmos aspectos estão circulando, pois como sabemos é algo que está na vida. Estando na vida, está acontecendo. Muitas vezes, o que falta é a reflexão para esses pontos. Considerar que existem vozes nas nossas vozes, que o meu eu é formado a partir da percepção de outros é altamente complexo e, ao mesmo tempo, libertador para entender a vida. Os outros são todas as pessoas com as quais convivi e, até mesmo, antes do meu nascimento, pois todas as situações sociais foram construídas por outros, anterior à minha existência. As construções já estavam no mundo, por isso, os outros estão em mim e circulando aqui na minha escrita, nesse tempo e espaço.

3. “MAS É PRECISO TER FORÇA, É PRECISO TER RAÇA É PRECISO TER GANA SEMPRE”: CONTRIBUIÇÕES DAS DISCIPLINAS: DIÁLOGOS POSSÍVEIS¹⁹

Na seção anterior, encaminhei as referências teóricas deste estudo, tentando associar a perspectiva dialógica com reflexos de autores dos genocídios/epistemicídios, bem como questões que envolveram o processo escravocrata no Brasil, entrelaçando com a ocupação profissional da mulher negra. Tudo isso, com vistas ao debate acerca de tematizações nas aulas de Língua Portuguesa.

Nesta seção, tratarei do movimento teórico que me fez pensar essas questões. Fiz isso com base no processo formativo por que passei. Segundo Volóchinov (2017, p.238) “a sociedade em formação amplia a sua percepção da existência em formação. Nesse processo não pode haver nada de absolutamente estável”. É nessa formação, não estável, que refleti e encaminho as discussões que nortearam as disciplinas cursadas.

3.1 Diálogos possíveis

Linguística Geral

Disciplina ministrada pelo Prof. Dr. Aldir Santos de Paula

Na disciplina de Linguística Geral, estudamos três perspectivas linguísticas com foco de interesse diferentes: foram elas: Estruturalismo (Saussure), Gerativismo (Chomsky) e Funcionalismo. Dessa forma, as duas primeiras perspectivas (Estruturalismo e Gerativismo) se distanciam do nosso entendimento sobre língua/linguagem, apesar de reconhecermos a importância de Saussure para que a Linguística fosse reconhecida como ciência. Nesse sentido, as duas perspectivas nos fizeram refletir ainda mais que a língua não existe sem o outro (isolada como estrutura), sem sua essência de alteridade e seu viés ideológico.

Tentando dialogar com uma das ideias apresentadas, para um pouco além da abordagem estrutural, a única que podemos destacar o contexto social é a visão funcionalista da linguagem. Essa corrente se opõe ao estruturalismo e também ao gerativismo, pois a

¹⁹ Os planos de ensino de todas as disciplinas cursadas estão nos anexos deste estudo.

preocupação centra-se na relação entre a estrutura gramatical e os contextos de comunicação em que ocorrem.

Dessa forma e nas palavras de Cunha (2011, p.157):

Os funcionalistas concebem a linguagem como um instrumento de interação social, alinhando-se, assim, à tendência que analisa a relação entre linguagem e sociedade. Seu interesse de investigação linguística vai além da estrutura gramatical, buscando na situação comunicativa- que envolve os interlocutores, seus propósitos e o contexto discursivo - a motivação para os fatos da língua (Cunha, p.157, 2011).

Pensando na nossa concepção de língua e num possível diálogo com essa perspectiva e a nossa pesquisa, destaco que os funcionalistas entendem que a linguagem é “interação social”, que busca “propósitos e o contexto discursivo”. Com isso, penso que essa interação social (e o social não é isolado, não é estrutura) discutida deve considerar o “outro” na construção de sentidos. Assim como deve refletir que o “contexto discursivo” traz as ideologias desse “eu e outro” na interação, entendendo o caráter dialógico nessa construção.

Com relação aos aspectos estruturais, Cunha (p.157, 2011) cita algumas sentenças para contextualizar a análise funcionalista, a exemplo, temos: a) “Você é desonesto”; b) “Desonesto é você”. Assim, temos em “a” uma afirmativa e em (b) uma réplica pela inversão da palavra desonesto, por tanto, “significa que essa sentença só faz sentido em um contexto em que o interlocutor tenha feito anteriormente o mesmo insulto”. Isso corrobora para demonstração da análise funcionalista, nesta, recorre ao contexto de uso real, que provoca as diferentes estruturas sintáticas. Por isso, Cunha (2011, p.158) declara que o funcionalismo busca “essencialmente trabalhar com dados reais de fala ou escrita retirados de contextos efetivos de comunicação, evitando lidar com frases inventadas, dissociadas de sua função de comunicação”. Nesse contexto, consigo dialogar no sentido que os dados utilizados para análise serão dados e contextos reais. Um exemplo para essa situação foi quando uma estudante escreveu: “devemos respeitar as diferenças de cada um” (anexo 21, p.122). Essa construção só faz sentido, pelo fato da aula ter como foco as questões de ocupação profissional da mulher e termos tratados de questões raciais.

Dessa maneira, estabeleço conexão das ideias apresentadas com as reflexões sobre enunciado para Bakhtin. Nesse contexto, Bakhtin (2016, p.62) reitera que:

O enunciado é um elo na cadeia de comunicação discursiva e não pode ser separados dos elos precedentes que o determinam tanto de fora quanto de dentro, gerando nele atitudes responsivas diretas e ressonâncias ideológicas.

Nesse sentido, observo o contexto como construtor de sentidos, tanto para o enunciado, na perspectiva dialógica, como na visão funcionalista discutida. Assim, reforço a relevância das considerações que envolvem as condições de produção da e na linguagem.

Seminário em linguística aplicada e Seminário em estudos textuais

Disciplinas ministradas pela Profa. Dra. Flávia Colen Meniconi

Nos dois seminários, estudamos textos voltados para a discussão de letramento crítico e da decolonialidade. Um seminário teve como título “Seminários temáticos em LA: Decolonialidade e ensino de Línguas”, e o outro “Seminários em estudo do texto: Letramento crítico, ensino de línguas e formação docente em uma perspectiva crítica e transformadora”. O subtítulo deste último remete ao que senti na referida disciplina e no processo do mestrado: a formação crítica e transformadora em minha prática docente. As disciplinas aconteceram de modo remoto, visto que ainda estávamos no período de aulas on-line, devido à Pandemia de COVID-19. Nos dois seminários, aconteceram discussões a partir da apresentação (pelos discentes e pela professora) de textos selecionados pela profa. Dra. Flávia Meniconi. A professora Flávia solicitava que nós comentássemos, problematizássemos, assim como direcionava, refletia e nos instigava a pensar sobre as pautas de discussões trazidas. Vale destacar que os dois seminários contribuíram significativamente na reflexão teórico-prática das minhas aulas. Os estudos sobre letramento crítico e decolonialidade, dentre outras reflexões, direcionam para a possibilidade de estimular a criticidade dos alunos, no nosso estudo, em aulas de Língua Portuguesa.

Nesse viés, Tilio (2021, p.40) através de Cervetti; Pardales; Damico (2001) corroboram, destacando que:

Uma teoria de letramento crítico procura conscientizar os/as alunos/as a assumir uma crítica uma postura crítica perante a aprendizagem, entendendo que o conhecimento é ideológico, jamais natural ou neutro, e que a realidade e o significado não são dados de forma definitiva e única; são múltiplos, (re)construídos e (re) negociados com base em regras discursivas e práticas sociais imersas em relações de poder.

Assim, refletimos que uma das possibilidades para trabalhar nesse contexto com os estudantes parte da materialização de proposta por intermédio da Pedagogia dos Multiletramentos. A Pedagogia dos Multiletramentos por Tilio (2021) parte de uma (re) interpretação da proposta elaborada pelo Grupo de Nova Londres. Ele discute que a Pedagogia dos Multiletramentos parte de dois pontos: o de partida, em que coloca como

prática situada e o de chegada, prática transformadora. A prática situada, dentre outros aspectos, significa criação de possibilidades para que os estudantes sintam-se inseridos em situações que sejam relevantes e da realidade deles. Na prática transformadora é esperado que os estudantes produzam novos conhecimentos e sentidos a partir de seus contextos e “que passam a ser transformados pelos próprios aprendizes por meio do processo pedagógico” (Tilio, 2021, p.37). O autor destaca que entende que a instrução e a postura crítica são inerentes à proposta e que permeia as práticas pedagógicas. Dessa maneira, a Pedagogia dos Multiletramentos é a relação “retroalimentada entre prática situada e prática transformadora, permeada pela instrução e por uma postura crítica constante e incessante” (Tilio, 2021, p. 38). Dessa forma, os recursos são construídos a partir de eixos temáticos importantes para os estudantes contemporâneos, assim, eles serão motivados e engajados “discursivamente em interações sociais que contribuem para a construção do conhecimento e para a sua formação cidadã” (Tilio, 2021 p.41).

Vimos que esse distanciamento entre o que se produz na escola e o que os alunos veem em suas práticas sociais, não deve ser encarado como algo posto sem intencionalidade, pois sabemos que isso responde a questões estruturais de poder. Dessa maneira, reflito também a partir de Mor (2009) o quanto o trabalho de língua deve ser questionado, já que nós professores, algumas vezes, somos levados à repetição desse ensino, sem interrogarmo-nos a respeito. Precisamos questionar o que levamos para a nossa sala de aula, para que o ensino de língua não trate apenas de questões gramaticais, isto é, a repetição de regras sem a menor ligação com a realidade dos estudantes. Penso que devemos trabalhar a gramática e a literatura atrelada aos temas que estejam na vivência deles. Assim como devemos trabalhar a leitura também através do que os estudantes leem e produzem fora da escola. Quando acontece essa percepção, começamos a traçar estratégias para o processo de ensino. Assim, “foi quando percebi que, na homogeneidade ensinada nas línguas e linguagens, havia um projeto social e ideológico subjacente” (Mor, 2009, p. 1083).

Nessa perspectiva, toma como referência Gee (2015) e declara:

Gee chama a atenção para o fato de que o aprendizado da leitura e escrita nas escolas não levava em conta o que os aprendizes liam e escreviam fora da escola, concentrando-se no desenvolvimento escolar/acadêmico dessas habilidades. Para ele, a valorização do conhecimento escolar/acadêmico não precisaria excluir outros conhecimentos na ubiquidade desses. (Mor, 2009, p. 1083).

As discussões sobre o protagonismo estudantil vêm ganhando espaço na educação básica, também através dos documentos que a regulamentam. Com isso, o trabalho com

letramento crítico é constantemente reafirmado, fazendo com que tenhamos um direcionamento mais amplo para essas questões. Sabemos que, muitas vezes, o ensino está voltado para o desenvolvimento de conteúdos vinculado ao Exame Nacional do Ensino Médio. Então pensei em como trabalhar questões que tivessem uma perspectiva de letramento crítico e também decolonial, tomando como base algo que é solicitado para se trabalhar com a série da turma, ou seja, questões do Enem.

A partir dessas concepções, entendendo que o letramento crítico parte de temáticas que trazem sentido para os estudantes e que este entrelaça às questões de sociais, levei para aula o debate sobre o poema “Mulher de vermelho” de Angélica Freitas. A partir da discussão em sala de aula e de posicionamentos dos estudantes acerca do poema, desenvolvi um artigo²⁰ em parceria com meu orientador Prof Dr. Paulo Stella. O artigo foi solicitado como requisito para conclusão dos referidos seminários.

Dessa maneira, reforcei que esse olhar questionador sobre alguns papéis seja pensando/repensando pelos estudantes. Acerca desse aspecto, “ampliar a visão de si no mundo social pode ser vista também como uma forma de me ver nos outros, ou seja, uma relação de alteridade (Bezerra, 2019, p.909). Em outros termos, Pardo (2019, p.210) reforça que a decolonialidade “busca romper tais paradigmas cristalizados nas relações socioculturais, político-econômicas, étnico-raciais e de gênero/sexualidade”.

Reforçamos a compreensão do trabalho no contexto educacional com o viés decolonial, dando vozes aos grupos silenciados, encaminhando o pensamento crítico dos estudantes, fazendo-os pensar e repensar os estereótipos que são fortalecidos na sociedade, com o intuito de romper com esses padrões. Dessa maneira, as discussões obtidas corroboraram com a prática de trabalharmos com a perspectiva decolonial, nesse sentido, daremos vozes aos grupos que foram e são historicamente marginalizados, bem como contribuiremos para a transformação social, visto que consideramos a língua como atividade social e dialógica (Volóchinov, 2021).

A partir das discussões das disciplinas, teremos como direcionar as aulas de Língua Portuguesa para um viés do letramento crítico e decolonial. Esses aspectos serão refletidos nos diários reflexivos da turma observada para coleta do *corpus* deste estudo.

²⁰ O artigo foi publicado pela Revista Letra Magna, disponível em: <https://ojs.ifsp.edu.br/index.php/magna/article/view/2162>.

Tópico em linguística aplicada 3: Para uma análise dialógica do discurso: tensão e produção de sentidos

Disciplina ministrada pelo Prof. Dr. Paulo Rogério Stella

Na disciplina “Para uma análise dialógica do discurso: tensão e produção de sentidos” fizemos discussões a respeito de reflexões de Bakhtin. Destacarei, brevemente, algumas delas: gêneros discursivos, entonação e contexto extraverbal.

Discutimos alguns aspectos dos gêneros discursivos, assim, “o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional-estilo indissolivelmente ligados no conjunto do enunciado”. A partir disso, refletimos que o enunciado particular é individual, “mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados”, ou seja, os gêneros do discurso (Bakhtin, 2016, p.12). A partir desse entendimento, o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional contribuem para a formação dos gêneros discursivos.

Sobre esse ponto, destaco as palavras de (Bakhtin, 2016, p.40) quando tece considerações sobre gênero e entonação:

Aí a vontade discursiva costuma limitar-se à escolha de um gênero, e só leves matizes de uma entonação expressiva (pode-se assumir um tom mais seco ou mais respeitoso, mais frio ou mais caloroso, introduzir a entonação de alegria, etc.) podem refletir a individualidade do falante (a sua ideia discursivo-emocional). Mas também aqui é possível uma reacentuação dos gêneros, característica da comunicação discursiva em geral; assim, por exemplo, pode-se transferir a forma de gênero da saudação do campo oficial para a comunicação familiar (...)

Podemos pensar na relevância da entonação na adequação do gênero escolhido, isso significa dizer que a mudança para entonação diferente encaminha para outros gêneros discursivos (que também refletem a individualidade do falante).

Nesse sentido, com relação à entonação, refletida por Volóchinov (2019), a “entonação é, acima de tudo, a expressão da *avaliação* da situação e do auditório”. Nesse viés, a entonação trará a avaliação do que acontece no enunciado proposto, bem como o auditório que ela responde, ou seja, a entonação carrega aspectos do subtendido da parte extraverbal do enunciado e a formação do horizonte valorativo (Volóchinov, 2017,2019).

Como dito, destacamos os aspectos do subtendido da parte extraverbal do enunciado, pois esse possibilita a construção de sentido pela entonação. Dessa forma, a situação concreta

é primordial para alcançarmos este entendimento, assim, destacamos “o *espaço e o tempo* do acontecimento do enunciado (o “onde” e o “quando”), o objeto ou *tema* do enunciado (“sobre o quê” se fala) e a *relação* dos falantes com o ocorrido” (Volóchinov, 2019, p.285).

O trabalho final da disciplina foi uma análise do filme *Antonia: uma sinfonia*. Esse filme é um drama de 2019, sob a direção de Maria Peters. Ele é baseado na história real da primeira regente de orquestra: Antônia Brico. O conceito escolhido para análise do filme foi a de entonação, discutida por Volóchinov (2019) e aspectos do subtendido da parte extraverbal do enunciado e a formação do horizonte valorativo (Volóchinov, 2017, 2019). Esses são alguns dos pontos que a entonação possui e que corroboram para a construção de sentidos que discutimos na análise de conclusão da disciplina.

Metodologias de investigação em linguística: o fazer científico nos estudos linguísticos

Disciplina ministrada pelo Prof. Dr. Ismar Inácio dos Santos Filho

Na disciplina de metodologias de investigação em linguística: o fazer científico nos estudos linguísticos, discutimos diversos aspectos do fazer científico. Dentre as várias discussões acontecidas, estudamos textos que visavam à busca da voz do pesquisador nos textos (Perrota, 2004; Ana Elisa Ribeiro, 2021); o pensamento abissal e pós-abissal; e metodologias para o pensamento pós-abissal (B.Souza Santos, 2014); entre vários outros autores e autoras.

Dentre eles, o que mais despertou o meu interesse foram os estudos de Souza Santos (2014) que nos fazem perceber e refletir sobre os conhecimentos que foram considerados por anos como não legitimados. Esse status de legitimidade concedido pela ciência colonizadora que temos. Fiquei me questionando: “Para quem farei minha pesquisa”?

Dessa forma, devemos considerar, por exemplo, os conhecimentos trazidos pelos alunos da minha sala de aula, o lugar de fala de cada sujeito envolvido na pesquisa. No meu caso, meus outros consideram o contexto educacional, a percepção da imagem da professora e de que forma isso poderia contribuir para reflexão sobre as práticas docentes e implicações nesse espaço.

Nesse contexto, S. Santos declara que a ciência Moderna vem passando por uma profunda crise, estando nesse processo de transição e de repensar as estruturas do “fazer

ciência”. Assim, o “paradigma dominante, portanto, aceita apenas uma forma de conhecimento verdadeiro, a saber, a que segue os seus preceitos” (Bertotti, 2010, p. 282).

Escrevi um ensaio sobre as perspectivas do pensamento pós-abissal e da ecologia de saberes de B. de Souza Santos (2014). A discussão sobre essas perspectivas se deu na disciplina, a partir da leitura do texto *Epistemologia do Sul* do referido autor. Como o meu interesse é a educação básica, mas especificamente o ensino médio (área em que atuo), o que se discute com estudantes, principalmente, no Exame Nacional do Ensino Médio instiga-me. Desse modo, penso que textos que os estudantes do ensino médio têm acesso deva cada vez mais ser pauta de discussões no âmbito da pesquisa. Dessa maneira, refleti sobre essas concepções a partir dos textos motivadores para a redação do Enem 2022. São quatro textos curtos que encaminham a discussão para a temática proposta no exame: “desafios para a valorização de comunidades e povos tradicionais no Brasil”.

Assim, destacamos que o conceito de linha abissal é um dos fundamentos da proposta de S. Santos nas discussões sobre as Epistemologias do Sul. Essa linha é a representação da separação entre “a realidade social em dois universos distintos” (Souza Santos, 2014, p.23). De um lado, o poder hegemônico/colonizador do conhecimento, do outro, os saberes de grupos sociais que são ignorados.

No que tange a ecologia de saberes, dentre outras percepções, ela preocupa-se em integrar os diferentes saberes; os saberes excluídos e a pluralidade de conhecimentos heterogêneos. Tanto o pensamento pós-abissal como a ecologia de saberes “tem como premissa a ideia de diversidade epistemológica do mundo, o reconhecimento da existência de uma pluralidade de formas de conhecimento além do conhecimento científico” (Souza Santos, 2014, p.45). E essa pluralidade que conhecimentos que também perpassa em nossas salas de aulas. Os estudantes possuem vivências distintas, crenças diferentes e todas elas devem ser apreciadas no processo educacional.

Os estudos de Souza Santos fizera-me perceber e refletir sobre os conhecimentos que foram considerados por anos como não legitimados. Esse status de legitimidade concedido pela ciência colonizadora que temos e como essa relação atravessa essa construção. Dessa forma, devemos considerar, por exemplo, os conhecimentos trazidos pelas alunas e alunos, o lugar de fala de cada sujeito envolvido na pesquisa, o que ele “traz”, “de onde ele vem”, que “outros” ele responde. Os saberes trazidos pelos estudantes diz respeito ao que eles têm acesso e que nós devemos considerar. Posso citar como exemplo, um fato ocorrido comigo em 2019, em que um estudante utilizou a expressão “pra frente” em uma determinada situação em sala de aula. Eu não sabia o que aquela expressão significava. Perguntei, ele me respondeu

que “pra frente” é quando uma pessoa é amostrada. Quando fiz a pergunta, uma estudante disse: “não acredito que a senhora não sabe o que é uma pessoa pra frente?”. Respondi que não sabia. Depois desse dia, comecei a utilizar nas aulas sobre variação linguística, a expressão “pra frente” que é falada com recorrência pelos estudantes da escola em que trabalho. Considerar os saberes, o que os estudantes fazem fora do ambiente escolar, o que assistem, o que leem, o que acontece em nossa sociedade, são aspectos que contribuem para o ensino de língua que se articule com o realidade deles.

Acreditando na pertinência da discussão, pois a proposta discute bem sobre considerar, respeitar e legitimar a ecologia de saberes, e que a experiência dos sujeitos também é conhecimento. Assim, teremos um pensamento pós-abissal e contribuiremos com as várias formas de conhecimentos existentes, nesse viés, valorizaremos a produção epistemológica de todas e todos.

Djamila Ribeiro refuta uma epistemologia mestre (termo utilizado por ela), que daria conta de todas as outras epistemologias existentes. Ribeiro (2018, p.20-21) afirma “o saber da minha avó, benzedeira, é um saber como qualquer outro. Até hoje sei que chá de boldo é infalível para curar ressaca (...)”. Devemos questionar o motivo do saber trazido pela benzedeira, no exemplo trazido por Ribeiro, não ser colocado no lugar social de prestígio. Mais uma vez, pensemos: quem produz esse saber? As pessoas que produzem esses saberes pertencem a que grupo social? É por essa busca de reconfiguração da legitimidade dos saberes que devemos pesquisar, refletir, debater e trazer para os espaços que atuamos, no meu caso, na sala de aula da educação básica estadual.

Tópico em Linguística Aplicada 2: escrita acadêmica para linguistas aplicados

Disciplina ministrada pela Profa. Dra. Lorena Araújo de Oliveira Borges

Na disciplina Tópico em Linguística Aplicada 2: escrita acadêmica para linguistas aplicados, fizemos algumas discussões que versavam sobre a escrita criativa, assim como, lemos textos que dialogavam com a escrita criativa. Dos textos lidos, a tese da escritora negra Grada Kilomba chamou minha atenção, sobretudo, pela discussão atrelada ao racismo. A pesquisadora escreveu um texto que nos inspirou a pensar na nossa escrita, ela conseguiu escrever uma tese com todos os aspectos obrigatórios para sustentação de um texto científico, no entanto, de maneira criativa. O título da obra de Kilomba é “Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano”. Além da discussão sobre como o racismo marca as mulheres

negras no dia a dia, ela se posiciona, a meu ver, com o distanciamento da escrita colonial acadêmica. A relação do sentir é marcada, os traumas e os relacionamentos vivenciados por essas mulheres e que me afetam também.

Outro texto bastante interessante com relação à temática e a forma de escrita é o texto das pesquisadoras Viane, Laranjeiro e Tom (2023). Elas denunciaram através de uma publicação (com a estrutura do texto científico), os crimes cometidos por um professor doutor de muito poder na Universidade de Coimbra. Os relatos das pesquisadoras reforçam e demonstram o quanto o homem ainda consegue oprimir, adoecer e silenciar mulheres. O homem branco, cis hetero normativo, fazendo uso do poder institucional adquirido por ele, estando ele na ocupação de alto cargo, conseguia manipular, e assediar pesquisadores, pior ainda tendo apoio durante décadas. É gritante perceber que as autoras, mulheres que ocupam posições de prestígio (e também de poder acadêmico) passem pelo tipo de situação descrita.

Um aspecto interessante é que os estudantes da disciplina foram escrevendo os textos durante o andamento da disciplina. Eu escolhi escrever um artigo que discute a construção de imagens da mulher em questões de linguagem do Enem: representações e estereótipos. O referido artigo tem como objetivo geral é refletir sobre a desconstrução de estereótipos sobre a mulher em de questões do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Para tanto, delinhei os seguintes objetivos específicos: i) identificar os recursos discursivos e visuais que possibilitam a desconstrução de imagens estereotipadas sobre o ser mulher; ii) compreender as estratégias discursivas e visuais utilizadas nas questões para construção de imagens. Fiz um levantamento das questões do Enem e, nele, constatei que de 2019 até 2022, o Exame trouxe apenas duas questões que discutiam a relação da mulher e o esporte (futebol) e que possuem o verbo-visual (Brait, 2013) atrelada à questão. Pensando nessas relações, busquei desenvolver discussões que permitem pensar sobre a mulher e a sociedade no que concerne à relação do futebol.

Ao longo deste tópico, foi possível mostrar as discussões que nortearam as disciplinas cursadas e suas contribuições. Entendendo o meu lugar social de mulher, ocupando o lugar de professora, reafirmo que devemos trabalhar a partir de temáticas como as que foram discutidas nas produções dos artigos para as disciplinas citadas. Nesse sentido, as questões que envolvem as representações estereotipadas das mulheres, como por exemplo, escolhas de roupas ou na questão da mulher e o futebol. Com isso, estaremos contribuindo para o pensamento crítico dos estudantes que ainda estão na educação básica.

4. “QUEM TRAZ NA PELE ESSA MARCA POSSUI A ESTRANHA MANIA DE TER FÉ NA VIDA”: A SALA DE AULA E AS TEMATIZAÇÕES: MULHER E VIOLÊNCIA

Qual a culpa que você carrega por ser mulher?

Culpa: [substantivo feminino]

(Maria Karina, jornalista).

Antes de iniciar a análise, é válido reforçar os dados que serão discutidos, assim como a quem pertence os textos selecionados para esta análise. O primeiro instrumento são os textos que compõem os planos de aulas: a questão do material do Enem que tematiza a violência contra a mulher e o poema que tematiza a ocupação profissional pela mulher negra (Conceição Evaristo).

O segundo instrumento são os textos opinativos produzidos pelos estudantes, sendo escolhidos onze textos a partir das duas tematizações descritas: cinco que tematizam a violência contra a mulher e o medo em denunciar (de forma explícita ou implícita). Estes textos foram produzidos por dois estudantes lidos socialmente como pardos (Marcos - texto 1, Maurício - texto 4); Um aluno negro (José-texto 5) e duas estudantes negras (Maria- texto 2; e Helena - texto 3), todos com 17 anos. O segundo momento de escrita selecionado é o momento que tematiza a ocupação profissional da mulher negra, neste, foram escolhidos mais seis textos que discutiam a mulher negra, o trabalho, racismo e ou a relação de tempo e espaço. Esses textos foram produzidos por três estudantes lidos socialmente como pardos (Davi- texto 4, Pedro-texto 9, Tiago-texto 10), uma estudante negra (Débora - texto 5) e uma estudante lida socialmente como parda (Ester - texto 6) e uma estudante branca (Brenda-texto 11) todos com 17 anos.

O terceiro instrumento são os diários reflexivos. Destaco que nas primeiras aulas (apêndice 1, p. 103) a turma estava muito agitada, os estudantes inquietos²¹:

²¹ Nesse dia, escrevi um resumo sobre as competências, expliquei para eles, reforçamos a competência V (redação do Enem).

Muito barulho, eu insistia que eles parassem para ouvir. Eles paravam, depois começavam a conversar alto novamente. É uma turma difícil, não apenas para mim (diário 12/09/22).

Nas aulas posteriores (apêndice 2, p. 104), a turma estava fazendo bastante barulho, propus semicírculo, o barulho diminuiu, apesar da reclamação.

Como mencionado, o material das aulas é o proposto pela Seduc. A turma, como de costume, agitada. Propus um semicírculo na tentativa de diminuição do barulho, reclamaram, mas modificaram as cadeiras (diário 14/09/22).

Logo depois, os estudantes fizeram silêncio e tivemos um momento de reflexão a partir das discussões sobre a violência doméstica. Nas aulas seguintes (apêndice 3, p.104), que se deram a partir da literatura negro-brasileira, a turma estava menos agitada, o dia estava chuvoso, menos quente, nas aulas seguintes (apêndice 4, p.105).

Depois de feita a leitura, discutimos com uma boa participação das (os) estudantes. O dia estava chuvoso, a sala menos quente, consertaram o ventilador que estava quebrado. Assim que cheguei à sala, um aluno me mostrou. Depois da discussão, fizemos a atividade do livro didático. A aula, hoje, foi tranquila, não sei se o calor, mas hoje fluiu (diário, 07/11/22).

Muita agitação e confusão, na construção seguinte, clima de tranquilidade (apêndice 5, p.106).

Hoje foi um dia bastante agitado. Estava tendo uma confusão entre alunos na sala ao lado da turma. Entrei na sala, tinham poucos alunos (...)A primeira aula estava acabando e nada da outra metade da turma chegar. Passado esse tempo, chegaram fazendo tumulto, pedi para que eles fossem até a coordenação que não entrariam naquela aula (diário 09/11/22).

Podem existir diversos motivos para a indisciplina da turma, podem ser motivos de dentro ou fora da escola, questões familiares, sociais estão atreladas à formação desses estudantes. É muito complexo saber o que acarreta a indisciplina, porém podemos pensar em

possibilidades para diminuição dela. Para compreender melhor essa indisciplina, constato nesse momento, que deveria ter investigado através de recursos próprios para isso. Boarini (2013, p.129) nos diz que “o comportamento indisciplinado pode estar dando sinais de que insatisfações estão sendo produzidas no âmbito da instituição escolar ainda que sejam manifestações individuais”. O que poderia estar causando a indisciplina? Seria o calor no ambiente? As aulas? No entanto, percebi com os diários reflexivos, que a disciplina se dava muito mais em momentos que despertavam a atenção deles. Pensar estratégias que façam despertar o interesse dos estudantes é uma forma de trabalhar a indisciplina. Não tenho como verificar na turma, visto que concluíram o terceiro ano do ensino médio no ano letivo de 2022, mas posso refletir acerca disso em turmas que possam ter a indisciplina de forma generalizada como ocorria na referida turma. Com esse entendimento e sabendo da importância da disciplina para o melhor desenvolvimento do ensino e que devemos construí-la, pois essa demanda, dentre tantas outras, é um compromisso e um desafio que faz parte do nosso trabalho (Boarini, 2013).

Apesar da indisciplina relatada, o silêncio surgiu em alguns momentos diferentes nas aulas. Ele surgiu no momento de fala de um estudante ao relatar sua posição contra quem agride mulher (apêndice 2, p.104).

Achei muito triste e muito corajoso o relato de um estudante ao relatar em voz alta que odiava quem batia em mulher e que muitas vezes viu seu pai bater em sua mãe. Os colegas começaram a complementar a fala do Carlos. Percebi que alguns permaneceram em silêncio, aparentava ser um tema que mexia com os alunos (diário, 14/09/2022).

Os estudantes fizeram silêncio quando dei um sermão na turma para que eu conseguisse seguir o planejamento do dia (apêndice 9, p.109).

Dado o sermão, a sala em silêncio, consegui olhar os cadernos [...] (diário, 14/09/2022).

Tivemos o silêncio como justificativa após a eleição presidencial (apêndice 13, p.111) e quando fizeram a leitura de uma entrevista (apêndice 15, p.112).

[...]Perguntei o motivo do silêncio. Um aluno respondeu que os bolsonaristas faltaram, por isso o silêncio (diário,31/10/2022) .

Hoje trabalhamos com o gênero entrevista. [...] Os discentes gostaram bastante, eles leram primeiro em silêncio (diário, 21/11/2022).

Em resumo, o silenciamento da turma aconteceu no momento da opinião do colega ao destacar a vivência de violência doméstica que ele passou com a família, quando chamei a atenção deles, após a eleição presidencial e, por fim, quando fizeram a leitura de uma entrevista. Desses dados que constam nos meus diários reflexivos, sem dúvidas, o que mais despertou o meu interesse, foi o relato do estudante. Quando o estudante diz quem odeia quem bate em mulher, ele consegue fazer com que colegas prestem atenção. Odiar tem muita força, o estudante coloca-se enfaticamente contra quem agride mulher. A participação dos colegas ao complementarem a fala do estudante e os silêncios dos demais têm sentidos para além daquele momento da sala de aula.

Feita a contextualização, brevemente, de como a turma estava nos dias das observações, destaco que o foco da análise é a tematização da violência doméstica (com ênfase na mulher) e a ocupação profissional da mulher negra. O intuito de trabalhar essas temáticas partem do meu entendimento de que ao fazer esse movimento de discussão em sala de aula, os estudantes poderão refletir sobre a construção social em volta deles. Acredito que isso possibilitará que os estudantes repensem e até rompam construções de violências ou que contribuam entendendo que eles, enquanto sujeitos no mundo, podem ajudar as vítimas. Com relação à reflexão da ocupação profissional da mulher negra, eu tinha o fito de fazer com que eles não achassem normal que a maioria das mulheres negras que eles conhecem não ocupe lugares de destaques.

4.1 Tematizando o medo na sala de aula: “[...] ligue para o número 180 e faça a denúncia”

Nesse primeiro momento de aulas, selecionei a questão que discutia sobre a violência doméstica²². Essa escolha parte de um material que já foi selecionado, ou seja, ao trabalhar com essa questão, estava seguindo uma orientação da rede de ensino estadual, portanto, posso afirmar que o estado é um possível outro que também escolhe e direciona as aulas e exige respostas dos alunos e minha. Percebo a relação de escolha da questão *atrelada a uma escolha*

²² Questão da prova de Linguagens do Enem 2017.

anterior (algumas vezes, esse outro aparenta não ter nome, mas existe, e é institucional). Apesar de seguir a orientação do material, foco em questões que tentem tratar da realidade social.

Assim, as tematizações discutidas nas aulas estão circulando no mundo, são temas sociais que apontam para dentro e para fora da sala de aula e, por isso, devem ser trabalhados. A questão que serviu de discussão na aula (anexo 64, página 137), além do verbal carrega o não verbal (o desenho de uma família). É importante citar que a questão faz parte de uma campanha que visa combater a violência doméstica. Nela, temos o *slogan* “Quem bate na mulher machuca a família inteira”. Este tema já carrega *uma significação* (Volóchinov, 2021) muito forte acerca da realidade social enfrentada por muitas famílias, inclusive famílias dos próprios estudantes. Os estudantes participaram ativamente, pedi para que eles me dissessem o que entendiam em relação ao desenho que a questão debatia. Eles fizeram a descrição das personagens e mencionaram a figura do pai como monstro. Perguntei o motivo de ser o pai retratado como monstro, os estudantes mencionaram que a violência, na maioria das vezes, é provocada pelo pai, padrasto ou algum homem. Sobre a interação dos estudantes, registrei:

[...] Observei que eles ficaram interessados em opinar sobre esse assunto. [...] Os colegas começaram a complementar a fala do Carlos (nome fictício). Percebi que alguns permaneceram em silêncio, aparentava ser um tema que mexia com os alunos (diário, 14/09/2022, apêndice 2, p.104).

Ainda que estejamos falando de uma produção criada para uma campanha, sabemos que se trata de uma realidade próxima, tanto que podemos confirmar com o relato do estudante (analisaremos posteriormente).

A partir da realização da discussão, percebi que este tema também me afeta, isso só foi possível após reflexão e escrita desse estudo, pois entendi que essa perspectiva atravessou a minha realidade e é redirecionada para a minha prática docente.

Observemos os textos selecionados²³:

²³ Todos os textos foram transcritos para facilitar a leitura.

Texto 1: estudante Marcos (anexo 6, p.117)

A família brasileira sofre com um mal na maioria das casas do nosso país que é a violência doméstica não existe so uma forma de violência a física, existem vários outros tipo como sexual, psicológica, econômica entre outras Muitas vitimas desse ato não denunciam por medo do agressor ou por dependência econômica, medo de ser julgada por sua família ou amigos. Até Julho desse ano o Brasil teve 22 mil denúncias.

O estudante Marcos de 17 anos é lido socialmente como um jovem pardo. Ele menciona alguns tipos de violência doméstica, declara que “violência doméstica não existe so uma forma de violência a física, existem vários outros tipo como sexual, psicológica, econômica entre outras”²⁴. Em seguida, mencionado o medo da denúncia e a busca de justificativa para tal atitude, ele acrescenta que “Muitas vitimas desse ato não denunciam por medo do agressor ou por dependência econômica, medo de ser julgada por sua família ou amigos”. Apesar do estudante não citar o termo mulher, entendi o direcionamento, pois ele utiliza a forma verbal “julgada”. Percebemos a construção de sentidos para uma mulher que é oprimida e que sofre violências das mais diversas formas e mesmo diante da situação, não pode denunciar por medo de sofrer mais violência ou por depender financeiramente desse agressor. Sobre esse aspecto, a pesquisa "Redes de apoio e saídas institucionais para mulheres em situação de violência doméstica"²⁵, realizada em outubro pelo Ipec (Inteligência em Pesquisa e Consultoria Estratégica/ 2022) traz indicativos sobre motivos das mulheres não deixarem as relações violentas. Dentre elas, o fator principal é a dependência financeira, seguida do medo de serem assassinadas.

Nesse viés, posso mencionar um estudo etnográfico produzido pela antropóloga Mónica Franch (2023). O contexto de pesquisa foi na área da saúde, observei, novamente, a questão do medo na discussão. Medo este sentido pelas participantes da pesquisa, no caso, agentes comunitárias de saúde, quando foram avisadas de um caso de violência doméstica no momento em que estavam fazendo o trabalho em uma comunidade no Recife. A esse respeito, Mónica Franch (2023, p.3) caracteriza o medo “como a principal emoção mobilizada diante da cena”, entrelaçando essa emoção com a dimensão do gênero. Apesar da agressão, a

²⁴ Os trechos dos textos dos estudantes, citados na análise, foram digitados conforme escreveram.

²⁵ Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2022/11/17/dependencia-economica-do-parceiro-e-medo-de-morrer-sao-principais-motivos-que-impedem-mulheres-de-deixar-relacoes-violentas-diz-ipec.ghtml>. Acesso em 22/01/2024

mulher, vítima da situação, voltou para casa com o parceiro. As possibilidades desse retorno envolvem inúmeras possibilidades, mas o medo está presente, em minha percepção, em todas elas.

Marcos menciona por duas vezes a palavra medo. Essa tematização circula com o medo na sociedade. O medo discutido no texto de Marcos é evidenciado nos demais textos (de forma explícita e implícita). A tematização da violência doméstica gera medo em quem discute, sobretudo, em quem sofre a violência. Mulheres vivem com medo em fazerem denúncias, medo de serem julgadas socialmente, medo de serem mortas. O agressor, geralmente, consegue fazer com que as mulheres tenham medo deles, o que acarreta no medo de denunciar. A relação de sentido da tematização com o medo dá-se pelo fato de muitas mulheres serem agredidas constantemente. Ao serem vítimas, observam que, em muitos casos, a mulher que faz a denúncia não tem garantia de segurança pelo poder público. Esse medo funciona, a meu ver, como um controle para a manutenção das agressões sofridas pelas mulheres. Essa falta de segurança das mulheres que denunciam, faz com que exista um medo coletivo, assim como faz com que os agressores sintam-se seguros em cometerem tais atos, pois não existe uma punição efetiva na maioria dos casos. Prova disso, posso citar o caso de Mônica Cavalcante²⁶, morta na calçada do Fórum de Justiça, da cidade de São José da Tapera (interior de Alagoas). Mônica gravou um vídeo antes de ser morta, em junho de 2023. O marido (assassino) segue livre e colocando medo (como diz o título da matéria) em toda a cidade: “Suspeito de matar impõe medo e faz silêncio imperar em cidade de AL²⁷”. Casos como esses reforçam o medo das vítimas em denunciarem os agressores. E mesmo quando a mulher denuncia são julgadas, em alguns casos, são colocadas como as culpadas das situações. A vítima nunca tem culpa, mas para a sociedade patriarcal em que vivemos, ela deve ser das mulheres.

A seguir, temos o texto da aluna Maria, estudante também com 17 anos e lida socialmente como uma jovem negra.

²⁶ Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/colunas/carlos-madeiro/2023/06/19/mulher-e-morta-e-deixa-video-em-fuga-do-marido-alagoas-se-morrer-foi-ele.htm>. Acesso em 14 de novembro de 2023.

²⁷ Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/colunas/carlos-madeiro/2023/06/20/suspeito-de-matar-mulher-impoe-medo-e-faz-silencio-imperar-em-cidade-de-al.htm>. Acesso em 14 de novembro de 2023.

Texto 2: estudante Maria (anexo 10, p.118)

A violência doméstica acontece contra crianças etc. as crianças se protegendo de gritos violento, na atualidade, em razão de vários fatos ocorridos no Brasil, temos presenciado um sensacionalismo muito grande por parte dos meios de comunicação...

A violência doméstica se dividem por espancamento, tendo maior números de vítimas as crianças de até cinco anos: abusos sexuais acontecendo em maior quantidade entre meninas de sete a dez anos de idade, e por danos morais em adolescentes e mulheres. As mães também são as grandes espancadas quando por algum motivo, a violência aparece também de forma psíquica, onde se destrói a moral, muito triste isso varias pessoas no mundo sofrendo violência doméstica, muitas tem medo de Denuncia.

A estudante Maria traz o contexto da violência doméstica para as crianças, adolescentes e mulheres, mas enfatiza o sofrimento da violência para as mulheres e afirma que “As mães também são as grandes espancadas quando por algum motivo, a violência aparece também de forma psíquica, onde se destrói a moral, muito triste isso varias pessoas no mundo sofrendo violência doméstica, muitas tem medo de Denuncia”. A estudante direciona para o sofrimento das mães, sendo estas espancadas e sofrendo violência também emocional, novamente, a relação de medo ao denunciar.

Essa questão do gênero e a violência doméstica são destacadas pela estudante através dos termos “meninas, mulheres e mães”. Maria direciona a entonação do seu posicionamento para meninas que são as que mais sofrem abusos sexuais, as mulheres que sofrem “por danos morais” e as mães “a violência aparece também de forma psíquica, onde se destrói a moral”. Fica nítida a preocupação da estudante com a violência doméstica que algumas mulheres passam desde infância.

O medo tematizado pela aluna Maria é conduzido para as meninas, adolescentes, mães e mulheres. A estudante direciona o medo delas em denunciar, destacando as diversas violências sofridas por essas mulheres. A estudante traz em seu discurso as fases que, geralmente, as mulheres passam, ela destaca que o contexto de violências acontece com “meninas”, “adolescentes”, “mulheres” e “mães”. Maria utiliza o plural em todos os termos que servem para se referir à mulher. A estudante demonstra compreender que existe relação explícita entre a violência e o medo que as mulheres têm em denunciar. Além de evidenciar

que isso acontece com “muitas”, o que sinaliza para uma realidade plural. A relação do medo é visível, novamente, “muitas tem medo de Denúncia”.

Nesse contexto, Silva (2023) ao discutir sobre o PoetrySlam, gênero artístico, produzido por Daisy Coelho e intitulado “Ser mulher é sentir medo, e você não entende o que é isso”, a pesquisadora percebeu que ele despertava reflexões sobre o ser mulher na sociedade brasileira. Silva (2023, p. 4) declarou que sentimos medo “de ser violentadas fisicamente, sexualmente, verbalmente, psicologicamente e patrimonialmente”. As reflexões apontadas pela pesquisadora convergem para o que a estudante apontou, assim como o que sentimos enquanto mulheres. Nós temos medo, a mulher tem medo, pois muitas vezes é colocada como a culpada pelas situações. Na continuação da discussão proposta, a pesquisadora coloca que muitas vezes acontece o silenciamento da mulher por medo e “por falta de empatia social, por considerarem que a mulher é a culpada pelas agressões” (Silva, 2023, p.48). É importante frisar que a pesquisadora trabalhou com outro gênero, mas quando relacionamos com o grupo marginalizado, no caso, o ser mulher: o medo é constante.

Temos novamente uma estudante negra e também com 17 anos. Vejamos o posicionamento dela sobre a questão da violência doméstica e o medo da denúncia.

Texto 3: estudante Helena (anexo 16, p.120)

A violência doméstica está presente na vida de várias mulheres, e em destaque as “as donas di casa”. A maioria dessas mulheres não denunciam por medo de seus maridos fazer algo pior a elas. Na minha opinião, não existe recursos apropriados para a defesa dessas mulheres, pois, a todo momento estão expostas a essas agressões.

Assim como no texto de Maria (texto 2), o de Helena (texto 3) apresenta o mesmo movimento, quando a estudante afirma que a violência doméstica é algo presente na vida de muitas mulheres, evidencia e enfatiza utilizando aspas para. Ela declara que: A violência doméstica está presente na vida de várias mulheres, e em destaque as “as donas di casa”. A estudante afirma que a violência sofrida pelas mulheres é provocada pelos maridos.

Ela ressalta que as mulheres temem pela vida delas. Dessa maneira, coloca-se “A maioria dessas mulheres não denunciam por medo de seus maridos fazer algo pior a elas”. Parece-me que esse algo pior, escrito pela estudante, pode apontar para algumas possibilidades, dentre elas, o feminicídio. Além disso, a estudante se posiciona respondendo em seu discurso o possível motivo da não denúncia dessas mulheres, assim, afirma “na minha opinião, não existe recursos apropriados para a defesa dessas mulheres, pois, a todo momento estão expostas a essas agressões”. Interessante perceber como os estudantes colocaram-se diante das questões sociais que permeiam a realidade deles, sobretudo, a estudante Maria. A estudante (texto 3) focaliza que as mulheres sofrem agressões a todo momento, pois não existe garantias (“recursos apropriados”) para que elas sintam-se seguras, defendidas. Pelo contrário, como coloquei na introdução deste estudo que, em 2022, a cada minuto, 35 mulheres foram agredidas fisicamente ou verbalmente no Brasil, além de que 65, 6% dessas mulheres são negras (segundo o DataFolhaFBPS). As mulheres não estão seguras em nosso país, por isso, o texto da estudante corrobora com o tema da problemática social da violência doméstica.

Relação do medo implícito na opinião, estudante pardo, 17 anos.

Texto 4: estudante Maurício (anexo 3, p.116)

A violência domestica é um problema que sempre aconteceu, em todas as classes sociais E algo que não se pode evitar por conta que ninguém tem coragem de ir fazer denuncia sobre o ocorrido, e para evitar coisas piores as pessoas que sofrem violência domestica preferem se manterem caladas para não sofrerem mais. Sou totalmente contra a esses tipo de coisas por que ninguém quer passar por isso. O certo a se fazer nesse caso é denunciar para que esse ato violento acabe, porem não são todos que tem coragem para tomar providencias. Acho que falta mais confiança das pessoas para que denunciem para poder acabar com essas pessoas que fazem isso.

Mauricio assume a perspectiva do medo já discutido nesta pesquisa: o de não denunciar para evitar “coisas piores”. O posicionamento do estudante também faz menção ao medo, só que para isso, ele utiliza a palavra “coragem” duas vezes em seu texto. Quem não tem coragem, tem medo. Ao discutir que a violência doméstica atinge todas as classes sociais, ele afirma que não se pode evitar, “por conta que ninguém tem a coragem de ir fazer denuncia sobre o ocorrido, e para evitar coisas piores as pessoas que sofrem violência domestica

preferem se manterem caladas para não sofrerem mais”. Se falta coragem em se fazer a denuncia é devido ao medo de represálias que as vítimas possam sofrer. O estudante coloca que “ninguém” denuncia, ou seja, a responsabilidade em denunciar não cabe somente à mulher que está sofrendo violência, mas esse “ninguém” remete aos familiares e, a meu olhar, a toda sociedade. Está tão enraizada a questão de “se denunciar é pior” que o estudante remete o debate para o silêncio das vítimas, isto é, elas preferem ficar “caladas para não sofrerem mais”.

Posteriormente, Maurício coloca-se contra a violência doméstica e que “ninguém” gostaria de passar por isso. Em seguida, ele declara que o correto é denunciar e assim a violência acabar, porém o estudante mantém distanciamento da situação: “não são todos que tem coragem para tomar providencias”. Ele finaliza o texto afirmando que falta mais confiança para se fazer denúncia. Percebo um movimento de tensão (Stella e Brait, 2021) gerada pela não denúncia e pela insegurança (falta de confiança). O embate está entre ter a coragem em fazer a denuncia e ter ou não os direitos violados, porém muitos casos tendem a direcionar para a questão da não efetivação de direitos das mulheres vítimas de violência doméstica. A falta de confiança, a falta de coragem é advinda do medo implícito e explícito na vida das mulheres.

Novamente a relação do medo implícito na opinião, estudante negro, 17 anos.

Texto 5: estudante José (anexo 11, p.119)

A violência domestica é uma coisa absurda que que acontece a mulher com milhares de brasileiras, já presenciei muita na minha infância com minha família, mas não quero presencia mais por que é uma coisa absurda.

José qualifica duas vezes o sentido de violência doméstica como absurda. Isso direciona o posicionamento dele para a discordância de tal prática. O estudante afirma que a violência acontece com milhares de mulheres. O fato de ele tentar numerar os casos faz com que tenha percepção da gravidade da violência doméstica contra as brasileiras. O estudante localiza essas mulheres, elas estão próximas de nós. Apesar de ser um posicionamento curto, José destaca como a temática é entrelaçada à realidade dele. Para isso, afirma que já presenciou casos de violência doméstica durante a infância e na família dele, não somente uma vez, mas

“muita”. Não fica expresso se entre seus pais, mas “com minha família”. Embora José tenha presenciado por muitas vezes, ele afirma que não deseja presenciar mais, pois “é uma coisa absurda”.

Percebo o medo implícito no posicionamento de José, o medo que tende a circular com essa tematização. Ao mesmo tempo em que o estudante testemunhou ações de violências domésticas (no tempo passado, na infância dele), ele avalia e julga essas ações (no presente). O estudante é juiz e testemunha (Bakhtin, 2017) em diferentes tempos e espaços. Assim, como juiz, o estudante não valida as práticas vivenciadas, colocando-se contra essa postura e que deseja não mais presencia-las.

É relevante citar que a construção de sentidos de mulher, de violência e de medo (explícito ou implícito) como apontada nas discussões refletem diretamente na minha vida e na vida dos meus estudantes. Para a vida deles, quando direcionam que discordam da violência doméstica e afirmam já tê-la vivenciado, seja de forma verbal na aula ou nas produções escritas por eles. Os estudantes indicam que a tematização está muito próxima da realidade deles. Para minha existência, ser **mulher** é ter **medo** da **violência** diariamente. Tenho medo quando tenho que andar sozinha por uma rua, medo de ser vítima de violência sexual, medo de ser vítima de um homem. Infelizmente, o medo para mim vem atravessado pelo machismo. Quando estou andando sozinha em uma rua, não sinto medo de outra mulher. Esse medo foi construído pela sociedade em que vivo. Assim, os sentidos apontados pelos meus estudantes e por mim, direcionam o medo para a existência das mulheres, para o meu existir. O medo é encaminhado nas discussões sobre violência doméstica de todos os estudantes, assim como para mim. A relação do medo em denunciar as violências sofridas acarreta uma série de situações que agravam ainda mais a realidade de nós, mulheres. Medo é resposta a algum acontecimento, é como me sinto emocionalmente diante de uma situação que aparenta ser perigosa. É a minha/nossa reação ao que pode nos colocar em perigo. Para ter medo é necessário ter consciência da situação vivenciada. Se meus estudantes tematizam o medo a partir da violência doméstica, com ênfase na mulher, eles estão respondendo a significação da tematização discutida, ou seja, estão tendo uma reação da consciência na formação da existência, pois é o que o tema significa (Volóchinov, 2017).

4.2 Tematizando a mulher negra em sala de aula: o passado no presente: “Quero sempre aprender mais e mais, pois o que não me falta é vontade de crescer na vida [...]”

A aula que tematizamos a mulher negra partiu de um assunto de Literatura, intitulado “A literatura negro-brasileira”. Propus uma discussão focada para o analisarmos o lugar social ocupado pela mulher negra, em especial, as mulheres negras que os estudantes conheciam. Para isso, fiz a leitura do poema “Vozes Mulheres” de Conceição Evaristo (anexo 65, p. 140), escritora negra brasileira. Assim, considero pertinente fazer uma breve descrição do referido poema. Contando a trajetória desde a geração da bisavó, a voz do poema ressalta o percurso sofrido que as gerações de mulheres negras tiveram, apesar disso, ela aparenta ter uma esperança de mudança a partir da voz da filha e afirma: “A voz de minha filha recolhe em si a fala e o ato. O ontem – o hoje – o agora. Na voz de minha filha se fará ouvir a ressonância O eco da vida-liberdade”. A partir desses versos, podemos mencionar que a filha lutará para mudar essa trajetória de sofrimento da mulher negra, provavelmente, por ocupar outros espaços que foram silenciados para nós. Nesse sentido, a voz do eu lírico é enfatizada como aquela que luta para contribuir com mudanças na vida da mulher negra. Os estudantes ficaram bem pensativos quando foram indagados se na cidade que eles moram existiam médicas ou médicos negros (falarei sobre isso mais adiante).

Acerca dos diários das aulas que tematizaram a ocupação profissional pela mulher negra (apêndices 3, 4 e 5, p.104-106) percebi enquanto professora da turma, o tom em que as alunas e os alunos reagiram à temática da aula. Registrei o seguinte momento:

Foi interessante perceber a indignação das (os) estudantes ao falarmos sobre a ocupação profissional da mulher negra na cidade dele. Perguntei se eles já foram atendidos por médicas negras? A resposta foi unânime: não. Perguntei em que as mulheres negras que eles conheciam trabalhavam. Infelizmente, o que eu já esperava, os trabalhos domésticos predominaram. Elas e eles pareciam bem reflexivos. Perguntei se na cidade deles, era comum eles terem médicos negros. A resposta foi: “nem homem e nem mulher sendo médicos aqui.” Eles relataram que não, discutiram sobre os espaços que os negros ainda ocupam (07/11/2022).

Citei a questão da profissão de médica ou médico, pois existe a construção social que marca a profissão como de extrema relevância, um cargo profissional de alto nível. É válido destacar que muitos estudantes da escola, fazem o curso de técnico em enfermagem. Esse fato é tão recorrente que gera comentários na escola, pois são muitos estudantes. Eles não esperam o ensino médio para começarem o curso, alguns começam no segundo ano do ensino médio, a maioria, no terceiro ano. Pensando no registro, os estudantes confirmam que nunca foram atendidos por médicas negras. Posteriormente, um estudante que diz que não existem médicos ou médicas negras na cidade deles. Depois, começamos a discutir os espaços profissionais que eles viam as mulheres negras. Eles demonstraram interesse nas reflexões apontadas, fato que me deixou contente.

É importante destacar também a percepção do meu eu profissional nos diários, mencionei que, apesar de ser professora negra, não conhecia o poema, que só tive conhecimento dele no mestrado. Esse aspecto fez com que eu questionasse também o que leio, o que levo para a minha sala de aula, o que eu compartilho com meus estudantes.

Em seguida, entreguei o poema “Vozes Mulheres” de Conceição Evaristo. Destaco aqui que conheci esse poema na disciplina sobre decolonialidade, ministrada pela professora Flávia Meniconi. Mesmo sendo uma professora negra, ainda não conhecia esse poema. Assim, coloquei o poema no meu planejamento que seria abordado no 4º bimestre (diário, 07/11/2022).

Nesse sentido, percebi-me como alguém que precisaria levar mais produções de pessoas socialmente marginalizadas. Só foi possível ter essa percepção porque agora estou analisando a minha prática docente. Trazendo essas questões para o embate, entendi como marcante pensar a posição de docente no dado momento em que me situo. As tematizações das aulas estão respondendo ativamente ao papel social que ocupo, assim como existe todo aspecto social e histórico que norteiam o meu direcionamento em sala de aula.

O momento de escrita dos estudantes foi embasada na tematização da mulher negra, pedi que os estudantes escrevessem a opinião deles a partir da seguinte pergunta: Você acredita que essa situação acabou ou ainda continua? Justifique a sua opinião.

Escolhi seis textos que discutiam a mulher negra, o trabalho, racismo e ou discutissem a relação temporal (presente e passado) na marcação do posicionamento. O critério de seleção foi este: as opiniões que trouxeram o debate desses aspectos. Esses textos foram produzidos

por três estudantes lidos socialmente como pardos (Davi- texto 4, Pedro-texto 9, Tiago-texto 10), uma estudante negra (Débora - texto 5) e uma estudante lida socialmente como parda (Ester - texto 6) e uma estudante branca (Brenda-texto 11) todos com 17 anos.

Inicialmente, temos o texto de Davi, estudante pardo e com 17 anos.

Texto 6: estudante Davi (anexo 25, p.123)

Ainda continua, muitas mulheres trabalha na cozinha, passando, varrendo o poema fala sobre o sofrimento das mulheres negras que não tem seu espaço na sociedade preconceituosa, não concordo com isso tem que ser resolvido muitas mulheres se revolta e isso é muito triste todos nós temos que conquistar nossos objetivos independente da sua cor de pele. Então isso tem que muda, em pleno 2022 isso ainda acontece no mundo em que vivemos isso é muito revoltante.

O estudante Davi afirma que “muitas mulheres trabalha na cozinha, passando, varrendo o poema fala sobre o sofrimento das mulheres negras que não tem seu espaço na sociedade preconceituosa”. Podemos a partir do posicionamento dele destacar a negra que sofre, que passa, que varre, que ocupa profissionalmente o trabalho braçal. Além disso, no referido trecho, a responsabilidade da sociedade é colocada. O estudante percebe a relação do preconceito, observando a situação a partir da discussão do poema, assim como ele está inserido na sociedade que pratica tais ações. Ele julga a sociedade que por ela ainda ter esse comportamento e destaca que “Então isso tem que muda”.

A questão colocada pelo estudante é muito importante para pensarmos o papel da sociedade com relação à ocupação da mulher negra. Percebi através da minha experiência o quanto a sociedade pode contribuir. No meu caso, os meus professores e professoras tiveram um papel extremamente relevante, acreditavam no meu potencial e falavam para que eu seguisse. Obviamente, um campo específico da sociedade: as professoras e professores, por isso, entendo o impacto do nosso trabalho. Eles me fizeram compreender que eu podia ser mais, que a educação possibilitaria uma travessia diferente para minha existência. Acerca desse aspecto, os professores possibilitam tirar-nos da invisibilidade. Nesse sentido, “a mulher negra é constantemente posta em local de desinteresse, invisível aos olhos da maioria, e deixa

de ocupar bons postos de emprego, permanecendo às margens da sociedade” (Chai, Moraes, Souza e Ramos, 2023, p.5). Precisamos sair da invisibilidade, a postura decolonial e a formação da sociedade (em seus diversos aspectos, em especial, à educação) possibilitam caminhos outros para nós, mulheres negras.

Posteriormente, Davi diz que: “Então isso tem que muda, em pleno 2022 isso ainda acontece no mundo em que vivemos isso é muito revoltante”. Nesse trecho, ele marca o seu (nosso) tempo, com fito de mostrar que deveríamos ter avançado na luta contra o preconceito e espaços socialmente ocupados pelas mulheres negras. Davi apresenta repulsa ao fato das mulheres negras ainda continuarem sofrendo preconceito na sociedade, bem como em ainda estarem ocupando espaços que não são objetivados por elas. O estudante diz que independente da cor da pele, as pessoas devem conquistar seus objetivos, e declara: “não concordo com isso tem que ser resolvido muitas mulheres se revolta e isso é muito triste todos nós temos que conquistar nossos objetivos independente da sua cor de pele”. O estudante traz em seu posicionamento, a ideia de que a cor da pele não deve ser critério para que as pessoas negras estejam, majoritariamente, ocupando determinados espaços. Dentre esses espaços, o estudante cita “muitas mulheres trabalha na cozinha, passando, varrendo”. O posicionamento do estudante Davi aponta para a desconstrução dessa realidade, visto que “estamos em pleno 2022”.

Vejamos, agora, o texto da Débora, estudante negra.

Texto 7: estudante Débora (anexo 29, p.124)

Acho que continua mais não como antes, porque hoje em dia as mulheres negra não é como antes que dependia das famílias brancas para viver agora elas procurão mais ter sua própria dependencia como social e profissional.

Apesar de ser a única estudante negra, ela tem uma percepção diferente um pouco dos colegas. Acredita que a ainda continua, mas que não como era antigamente. A estudante acrescenta e marca o tempo: “agora elas procurão mais ter sua própria dependencia como social e profissional”, ou seja, a mulher negra busca sua independência social e profissional (aluna escreveu “dependência”, acredito que ela queria escrever independência). Dessa forma, se a mulher negra procura sua independência social, significaria dizer que essa dependência

não é dada, ela não a possui. A mulher negra precisa buscá-la para conseguir, tanto a social como a profissional. Um fato interessante que a estudante menciona é a construção do “agora”. Entender esse agora é remeter ao passado, passado de sofrimento, de um processo que ainda deixou marcas. O que antes não era possível, devido ao processo de escravidão o, “agora”, para a estudante, é possível. Nesse sentido, o que Débora relatou só foi possível porque temos a estudante dialogando com o outro, no caso, o processo histórico das pessoas negras escravizadas, além de existir a relação do tempo e do espaço em que os acontecimentos situam-se (Bakhtin, 2018, p.11).

Segue o texto da estudante Ester, estuda lida socialmente como parda.

Texto 8:estudante Ester (anexo 34, p.125)

Ainda continua, pois, mesmo com o passar das gerações da bisavó até a filha, o racismo ainda existe e não é um trabalho fácil de retirar os estereótipos enraizados na sociedade enquanto muitos ainda normalizam atitudes/falas preconceituosas. Muitas crianças negras e pobres ainda têm sua infância perdida; muitas mulheres negras ainda precisam trabalhar obedecendo brancos, pois é o única forma de sustentar a família; muitas mulheres negras ainda são vistas apenas como empregadas apenas por serem negras. Então, sim, a situação ainda continua e quase nada mudou.

A estudante afirma que as situações (acerca da ocupação profissional da mulher negra) ainda continuam e que isso é devido à construção feita pela sociedade. Ester focaliza a discussão não somente para as mulheres, mas coloca também a questão das crianças negras e pobres. Um aspecto interessante é o fato de ela citar “Muitas crianças negras e pobres ainda têm sua infância perdida”. Ela faz a associação dos aspectos de serem crianças negras atreladas à pobreza, o que de fato acontece, apesar de não ter sido o foco da aula. Sobre esse aspecto, penso que a falta de representatividade da pessoa negra ligada à prosperidade, à riqueza, a frequentar bons lugares, a ter acesso ao lazer e a cultura, tudo isso faz com que as pessoas vejam a pessoa negra em um lugar que remete à pobreza. O que observamos na mídia é a criança negra ligada à miséria, seja nos anúncios televisivos que pedem ajuda para alimentar crianças africanas, seja nas redes sociais. Destaco que os anúncios são

extremamente importantes para que consigamos amenizar o sofrimento dessas crianças. Um dos anúncios recorrentes é da UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância) que pede doação para comprar sachês de alimento terapêutico para crianças com desnutrição severa. Ao abrir o site²⁸, encontramos uma criança negra se alimentando. Infelizmente, o fato mencionado pela estudante atrela-se muito às imagens que circulam sobre a nossa existência. Dado esse que dialoga com o que discuti anteriormente, o processo que nos escravizou repercute até os dias atuais e coloca-nos em espaços de sofrer. Posteriormente, a estudante redireciona o texto e focaliza as mulheres negras.

E importante destacar que o posicionamento da estudante apresenta também a relação do tempo na discussão, ela menciona as gerações “da bisavó até a filha” citadas no poema de Conceição Evaristo para enfatizar que “o racismo ainda existe”. Em seguida, Ester declara que não é fácil de acabar, argumentando que ele é estereótipo já enraizado na sociedade, isto é, algo que se encontra consolidado no social. A aluna cita que “muitos” (muitas pessoas) ainda normalizam atitudes e falas preconceituosas. Observei nesse momento, que a estudante debate contra a sociedade que naturaliza falas e atitudes que contribuem para a consolidação do racismo.

A estudante finaliza, afirmando que “muitas mulheres negras ainda são vistas apenas como empregadas apenas por serem negras. Então, sim, a situação ainda continua e quase nada mudou.” Nesse último trecho, a aluna reforça a questão da existência do racismo, a mulher negra ainda é vista como a empregada, não se pensando, em primeiro momento, que esta mulher poderia ocupar outro espaço profissional, por isso, a estudante confirma com argumentação consistente que “quase nada mudou”. Esse “quase nada mudou” decorre da relação da mulher negra não ter outras oportunidades de trabalho (em muitos casos), visto que ainda somos a maioria quando se fala em trabalhos domésticos. Nesse sentido, ressaltamos as palavras de Djamila Ribeiro (2021, p.40) quando traz os dados de 2016 do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) em que afirma que as “mulheres negras eram o maior contingente de pessoas desempregadas e no trabalho doméstico”.

Estudante pardo, 17 anos.

Texto 9: estudante Pedro (anexo 35, p.125)

²⁸ Disponível em: <https://help.unicef.org/fome-na-africa?language=en> . Acesso em 14/01/2023.

Sobre esse assunto é infelizmente comum hoje em dia, porque existe pessoas com o mesmo pensamento de antigamente é por problemas sociais, e isso é um absurdo problema que precisa ser resolvido.

O estudante Pedro lamenta a existência da ocupação de determinados espaços pela mulher negra e aponta para a relação de tempo e espaço que envolve a tematização. O estudante afirma que ainda é “comum hoje em dia”, ele direciona para a discussão que tivemos em sala de aula, a de que a mulher negra é maioria no trabalho doméstico, em suma, nos trabalhos braçais.

Em seguida, Pedro destaca que isso acontece devido às pessoas terem o “mesmo pensamento de antigamente”. Nesse trecho, o estudante se refere ao processo escravocrata e a relação disso no passado e no presente, ou seja, “hoje em dia” e “antigamente” proposta na opinião do estudante. Ele discorda da situação, declarando que é absurdo que essa situação ainda continue e “problema que precisa ser resolvido”. O estudante coloca a situação como um problema que precisa ser resolvido. Portanto, entende que a tematização da ocupação de espaços pela mulher negra precisa de reflexão para que seja resolvida.

A situação descrita por Pedro, não é uma condição simples de ser solucionada, mas necessita de debate e de possíveis posicionamentos que abordem sobre a ocupação de espaços de poder pela mulher negra. Sobre a questão de representatividade, a pesquisadora Bárbara Carine Soares (2023, p.20) discute a seguinte colocação “onde a gente não vê, a gente não se pensa, não se projeta”. Esse apontamento da pesquisadora deixou-me bastante reflexiva. Não nos vemos em determinados espaços, isso provoca um distanciamento de ocupação de alguns espaços pensados para que a pessoa branca ocupe. Por isso, advogo que a temática deve ser pauta nas aulas de Língua Portuguesa da educação básica. No meu entendimento, a tematização provoca questionamentos e, talvez, no futuro a ocupação de espaços de poder pelos estudantes.

Estudante pardo, 17 anos.

Texto 10: estudante Tiago (anexo 31, p.124)

Esses problema sociais que ocorre hoje em dia são reflexos que aconteceu na

antiguidade, que ainda existe pessoas com o mesmo pensamento de antigamente, por isso acontece isso.

O texto do estudante Tiago é semelhante ao texto anterior, possivelmente, os estudantes tenham discutido sobre a temática. Nesse posicionamento, o estudante também coloca a situação como um problema social e que acontece na atualidade. Os termos “hoje em dia e antigamente” repetem-se como texto de Pedro. A relação do pensamento das pessoas também é algo comum entre os textos. Percebo que os estudantes utilizam a maneira de pensar das pessoas como contribuição para que a situação ainda perdure. Dito de outro modo, as pessoas pensam como “antigamente” e, pensando (continuamente) como “antigamente”, a mulher negra deve permanecer no lugar de “antigamente”. Logo, deve continuar servindo: lavando, passando, varrendo como discutido em outros momentos.

O texto do Tiago distancia-se do posicionamento de Pedro pelo seguinte: o do Pedro anuncia que o problema deve ser resolvido e que é um absurdo. A ideia de resolução não é apresentada por esse estudante. Os dois estudantes focalizam os tempos verbais para o presente ao mesmo tempo em que fazem menção ao passado. Estamos vivendo o presente sob os atravessamentos do passado histórico que as pessoas negras vivenciaram. O diálogo entre o passado e o presente, de certa maneira, leva as pessoas negras para o passado colonizador. Ocupar, majoritariamente, o lugar de servir de força braçal, revela o racismo. Sobre isso, Krada Kilomba (2018, p. 224) argumenta que “racismo cotidiano nos coloca de volta em cenas de um passado colonial - colonizando-os novamente”, pensando sob essa ótica, estamos tentando romper com a colonização cotidianamente.

Estudante branca, 17 anos.

Texto 11: estudante Brenda (anexo 30, p.124)

Ainda continua mais de uma forma clandestina, essa situação tomou forma antigamente e essas pessoas não tinham nenhum apoio so delas mesmas, já hoje em dia muitos de nós exergamos que isso é extremamente errado, dando mais voz a essas pessoas que acabam passando por muito preconceito.

A estudante Brenda, assim, como Tiago e Pedro trazem nos posicionamentos da relação da contemporaneidade e do passado. A estudante menciona o “hoje” em dia e o “antigamente” para debater a tematização, destaca que a situação da ocupação de espaços continua de forma clandestina. O que aponta para uma prática de racismo velado, clandestino, mas que ainda é mantido na sociedade atual. Existe o apontamento que “antigamente” as pessoas não tinham apoio, isto é, a escravidão e o racismo não eram vistos como algo negativo do ponto de vista geral, somente pelas próprias “só apoio delas mesmas”. Esse argumento é reforçado posteriormente, quando afirma que, na atualidade, já existe a percepção de algo errado: “hoje em dia muitos de nós exergamos que isso é extremamente errado”. A aluna sinaliza que muitas pessoas já percebem que o processo de manutenção das situações discutidas na tematização são erradas, por outro ângulo, noto que esse ponto não é algo que contempla toda a sociedade. Em seguida, a aluna se distancia da tematização, visto ser uma aluna branca e declara que é preciso dar mais voz as pessoas negras “a essas pessoas que acabam passando por muito preconceito”. Brenda, apesar de falar de outro lugar, demonstra preocupa-se com as pessoas que sofrem preconceito. Nessa compreensão, destaco, assim como as pesquisadoras e pesquisadores que “o antirracismo é uma luta de todas e todos” (Ribeiro, 2019, p.15).

Existem pesquisadoras e pesquisadores brancos envolvidos no processo de luta antirracista, podemos citar o trabalho de Natália Luczkiewicz da Silva (2023). A pesquisadora, que é branca, busca discutir o antirracismo a partir de seu lugar e assume seu lugar ao declarar que “em uma sociedade racista, nunca fui violentada pela cor da minha pele, pela textura do meu cabelo ou por meus traços físicos” (Silva, 2003, p.35). A marcação desse lugar pela pesquisadora é extremamente importante, pois seu posicionamento corrobora para a desconstrução de deslegitimação do racismo, a luta antirracista ganha força. A referida autora discute que se a escola não tiver um posicionamento “feminista, antirracista, anti-homofóbica e tolerante, ela acaba perpetuando discursos eurocentrados que considera as identidades sociais, culturais e individuais, como uma coisa exótica e estranha” (Silva, 2023, p.44). Minha reflexão caminha na mesma direção da pesquisadora, é preciso que a escola assuma a postura antirracista, dentre as citadas, pois é na escola que também acontece à formação crítica dos estudantes.

A partir dos fragmentos dos posicionamentos dos discentes, dos textos trabalhados em sala de aula e dos diários, percebi a relação dialógica entre o “hoje e o passado”, ou seja, o racismo é resultado também desse passado marcado nos posicionamento deles. A ocupação

profissional das pessoas negras também é resultado desse processo escravocrata, sendo, portanto, é interessante perceber a relação atemporal estabelecida entre o racismo e desigualdade social. Assim, os estudantes estabelecem a relação de tempo e espaço no processo da manutenção escravocrata ainda existente em nossas realidades.

Outro aspecto que merece destaque faz referência ao processo de recepção da tematização das aulas sobre a literatura negro-brasileira. Conforme registro e reflexão do diário do dia 07/11/2023 (apêndice 3, p.104), percebi como os estudantes receberam a temática:

(...) Os alunos estavam menos agitados, um aluno perguntou se eu já tinha feito o Enem e como foi.

(...)Perguntei para eles o que achavam sobre a desigualdade escolar e social que os negros enfrentam. Eles foram participativos.

Depois de feita a leitura, discutimos com uma boa participação das (os) estudantes (...)A aula, hoje, foi tranquila, não sei se o calor, mas hoje fluiu.

É importante destacar o movimento de como a tematização discutida encaminha a participação e a sensação de reflexão por parte deles. Eles iniciam a aula com menos agitação e, durante a aula, demonstraram participação, finalizando-a de forma tranquila.

Diante disso, o trabalho a partir das tematizações discutidas apresenta o intuito de debater temas que provoquem nos estudantes o pensamento crítico sobre os lugares socialmente imposto para as mulheres. Nesta seção, direcionei as construções de sentidos produzidos pelos estudantes e por mim nas referidas tematizações. Na próxima seção, encaminho as considerações finais deste estudo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa desenvolvida objetiva através das tematizações debatidas, reflexões que discutam a mulher na sociedade. Como discorrido, a estrutura de poder privilegia um grupo social específico e que nós, mulheres, sobretudo, as mulheres negras ficam distante dessa estrutura. Ficando à margem dela, ficar à margem de algo significa para mim, proteção ao que está no centro. Quem sofre/sofrerá com manutenção dos privilégios de quem está no poder? Os grupos marginalizados. Dentre eles: o da mulher, assim como a mulher negra, nesse último caso, duplamente, por ser mulher e por ser negra. Por isso, debater temas que discutam criticamente acerca da violência doméstica e da ocupação profissional pela mulher negra devem ser pauta nas aulas de Língua de Portuguesa.

Nesse sentido, alguns fatos foram apresentados na pesquisa, eles confirmam a realidade social das mulheres. Dentre as situações referenciadas, destaco a pesquisa realizada pelo DataFolhaFBPS (2022) que apresenta dados assustadores: a cada minuto, 35 mulheres foram agredidas fisicamente ou verbalmente no Brasil, e que 65, 6% dessas mulheres são negras. Além dessa pesquisa, outra pesquisa ratificou o que é de conhecimento geral: as mulheres negras ocuparam, em 2022, 92% do trabalho doméstico, segundo o Departamento Intersindical de Estudos e Estatísticas (Dieese).

Os fatos destacados pelas pesquisas me fazem pensar sobre debate histórico do processo escravocrata, que violentava mulheres negras e que negou direitos para nós, pessoas negras. Sobre esse aspecto, mostrei na pesquisa, a primeira a Lei n. 1, de 1837, e o Decreto nº 15, de 1839, sobre Instrução Primária no Rio de Janeiro (primeira lei da educação). Essa lei proibia que “os escravos, e os pretos Africanos, ainda que sejam livres ou libertos” frequentassem as escolas. Se atualmente, ocupamos determinados espaços, deve-se ao processo histórico que passamos. Por isso, propus o conceito de *espaços de sofrer*, espaços pensados para que as pessoas negras ocupem. Resistiremos. Lutaremos pelos *espaços de poder*, majoritariamente, ocupados pelas pessoas brancas do nosso país.

Nessa perspectiva, reitero a defesa de que devemos trabalhar as diversas tematizações que evidenciem a realidade social. As tematizações escolhidas e discutidas foram refletidas através das considerações propostas por Bakhtin e o Círculo, dentre elas, as de tema e significação (Volóchinov, 2017). Argumentei a partir do filósofo que tema e significação estão circulando na vida, nos diversos espaços sociais que frequentamos, portanto, está presente na sala de aula. Nesse sentido, analisamos as tematizações da violência doméstica e

da ocupação profissional pela mulher negra. Em vista disso, reitero que o tema (Volóchinov, 2017) representa a reação da consciência ao que é construído pela existência, que é individual e também coletiva. Se existe tema, existirá significação, pois não existirá um sem o outro. As tematizações aconteceram no momento do enunciado concreto, no momento das aulas e dos textos produzidos pelos estudantes.

A partir desse entendimento, retomo ao objetivo geral desta pesquisa que é refletir acerca de questões relacionadas à mulher negra e sua posição no mundo com base em aulas de língua portuguesa no 3º ano do ensino médio. Podemos verificar como as tematizações da violência doméstica e da ocupação profissional pela mulher negra pode trazer contribuições para um possível posicionamento crítico dos estudantes. Faço essa afirmativa com base nos apontamentos feitos pelos estudantes, tanto nas discussões em sala de aula como nos textos escritos e refletidos neste estudo. Apoiada nos objetivos específicos: Observar a circulação temática acerca da mulher negra nas produções dos alunos; Produzir sentidos para a professora e para os alunos com base nos temas observados. A partir deles, construí duas questões que terão encaminhamentos de respostas a seguir.

As questões pensadas foram: Que recursos linguístico-discursivos foram utilizados para evidenciar a construção da tematização da mulher negra? Que posição discursiva os envolvidos assumem diante desses temas?

Ao que diz respeito ao primeiro questionamento, no que tange ao trabalho desenvolvido acerca da ocupação profissional da mulher negra e a partir dos três instrumentos, pude perceber a tematização de um sistema que oprime o outro (no caso, as negras e os negros). Em suma, o racismo é utilizado como principal recurso linguístico discursivo, sendo mencionado implícito ou explicitamente nos instrumentos utilizados nesta análise. Para isso, os estudantes fazem uso de palavras que retomam o presente e o passado, isto é, as relações de espaços e tempos na construção de sentidos que apontam para o processo colonizador ainda existente. Sendo assim, percebo e reforço o processo de reflexão a partir de uma discussão que envolve o dialogismo na construção dos sentidos na aula e para além da sala de aula. Com relação ao trabalho desenvolvido a partir da tematização da violência doméstica, verifiquei que os estudantes construíram discursos que visavam discordar da violência contra mulheres e crianças, assim como colocaram efetivamente contra o agressor, tanto na discussão em sala de aula como nos textos escritos por eles. Além disso, a questão do Enem que respondemos em sala de aula, cujo foco partia do verbo-visual, contribuiu para tematizar a violência doméstica, sobretudo, contra a mulher.

Com relação à segunda questão de pesquisa, observei que os estudantes assumem uma postura de revolta com relação aos temas discutidos, discordando da manutenção da violência doméstica e da ocupação dos espaços profissionais da mulher negra. Foi possível perceber indignação, tristeza e revolta nos textos sobre violência doméstica, assim como nas discussões produzidas por elas e eles na aula de língua portuguesa. Eles refletiram sobre a questão de julgamento que as mulheres passam por não conseguirem denunciar seus agressores (texto 1, estudante Marcos); Percebi a relação do abuso sexual atrelada à violência doméstica, situação trabalhada no texto da estudante Maria (texto 2). Essa estudante encaminha a discussão afirmando que a maioria dos abusos acontece contra meninas, o que reforça que devemos ter um trabalho voltado para discussões de gênero. O texto da estudante Helena (texto 3), demonstra com nitidez que a violência doméstica é algo presente na vida das mulheres e reforça afirmando que as “as donas di casa” sofrem. Além disso, destaca que a violência sofrida é provocada pelos maridos. Esse último dado que a estudante Helena traz, versa com o que a pesquisadora Rocha (2021) discute em um dos pontos da pesquisa de mestrado e que discutimos neste estudo. Rocha (2021) debate que violência doméstica e o crime de feminicídios são executados pelos namorados ou maridos das vítimas. Além disso, ela discute um dado importante, as mulheres que são mortas passaram por situações de agressões antes do crime, por isso, assim como a pesquisadora, compreendo que “existe uma relação entre a violência doméstica e o feminicídio” (Rocha, 2021, p. 126). Essa relação pode ser discutida nas aulas de línguas, buscando demonstrar para os estudantes que a violência seja qual for não deve ser naturalizada pelas famílias e devem ser denunciadas.

Ainda respondendo a segunda questão pesquisa pude constatar e registrar indignações, culpabilização da sociedade e o desejo de mudança social. Os estudantes ficaram bem pensativos quando foram indagados se na cidade que eles moram existiam médicas ou médicos negros. Na oportunidade, eles negaram a existência de médicas ou médicos negros. Foi notável, nesta aula, como os estudantes ficaram reflexivos. No texto do estudante Davi (texto 6), é debatido o preconceito sofrido pelas mulheres negras. Ademais, o estudante responsabiliza a sociedade pelas práticas preconceituosas e afirma que essas ações devem mudar, apontando que “Então isso tem que muda”. O desejo pela mudança é muito positivo, visto que precisamos de reflexões que permitam transformações mesmo que lentamente. O posicionamento da estudante Débora (texto 7) difere um pouco dos colegas, porém aponta que a mulher negra procura ter mais independência, mas como mencionamos, se ela procura é porque algo não é dado. Apesar disso, a estudante apresenta uma postura discursiva que

aponta para mudanças na vida da mulher negra. Por fim, o texto de Ester (texto 8) que reforça a reponsabilidade da sociedade na construção de lugares pensados para as mulheres negras. Ela ressalta que crianças pobres e negras “ainda têm sua infância perdida”. Esse último aspecto citado me fez lembrar o caso do menino Miguel, morto após cair do 9º andar de um prédio após ser deixado aos cuidados da patroa de sua mãe. Há ainda, no texto da estudante, uma menção extremamente importante e que focaliza a discussão do estudante Davi (texto 6) questão da sociedade que naturaliza falas e atitudes que contribuem para a consolidação do racismo.

Dessa forma, as tematizações que os estudantes tiveram acesso, através dos textos que constituíram o planejamento das aulas, construídas através das discussões também em sala de aula contribuem para a formação crítica desses estudantes. Nesse sentido, os alunos enquanto pessoas no mundo poderão contribuir a desconstrução de estereótipos sociais, bem como contribuiremos, acredito, com o ensino/aprendizagem da língua de forma mais crítica.

Nesse contexto, espero que essa dissertação possa contribuir para os docentes da educação básica, pesquisadores, ou seja, para Linguística Aplicada, na busca do ensino e aprendizagem de língua através do viés crítico. Entendendo que a criticidade deve ser atravessado por tematizações que dialoguem com a realidade social dos grupos marginalizados, dentre eles, a da mulher negra.

Destaco também que essas tematizações estão na realidade dos estudantes, visto que eles foram de alguma forma, tocados pelas tematizações. Pensando, sobretudo, que os sentidos construídos por elas perpassam por outros que nos constituem. É a voz que tenta direcionar a luta antirracista e de combate à violência contra a mulher que deve ser ressaltada nas aulas, para que assim, nossos estudantes sejam disseminadores desta voz e não da que oprime o outro. Que possamos, assim, construir um lugar em que as mulheres não sofram violências e que esta sendo uma mulher negra, que possa sonhar e realizar com espaços profissionais que desejarem. Assim, que as mulheres negras não sejam obrigadas a estarem em espaços por necessidade de sobrevivência. Obviamente que essa construção pode nem ser vista por nós, mas tentemos deixar, de algum modo, nossa contribuição. Afinal, como disse Paulo Freire (1992, p.5), patrono da educação brasileira: é necessário ter esperança, mas esperança do verbo esperar, pois “enquanto necessidade ontológica a esperança precisa da prática para tornar-se concretude histórica. É por isso que não há esperança na pura espera, nem tampouco se alcança o que se espera na espera pura, que vira, assim, espera vã”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTONIA, UMA SINFONIA. Direção de Maria Peters. Holanda e Bélgica. 2019 | 12 | 2h 19min.

BAKHTIN, M. M. Os gêneros do discurso. In: _____. **Estética da criação verbal**. Tradução de Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra. Notas da edição russa de Serguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2016, p. 11-69.

BAKHTIN, Mikhail. **O homem ao espelho: apontamentos dos anos 1940**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020.

BAKHTIN, Mikhail. **Teoria do romance II: As formas do tempo e do cronotopo**. Tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra; organização da edição russa de Serguei Botcharov e Vadim Kójinov. São Paulo: Editora 34, 2018.

BAKHTIN, Mikhail/Volóchinov. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Editora 34, 2021.

BERTOTTI, Monique. Resenha Crítica da obra: **Um discurso sobre as ciências de Boaventura de Souza Santos**. Revista do Departamento de ciências jurídicas e sociais da Unijuí, 2014.

BEZERRA, S. S. Reflexões sobre colonialidade de gênero e letramento crítico em aulas no ensino médio. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada** [online]. 2019, v. 19, n. 4, pp. 901-926. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1984-6398201914818>>. Epub 9 Dez 2019. ISSN 1984-6398. <https://doi.org/10.1590/1984-6398201914818>.

BOARINI, Maria Lucia. **Indisciplina escolar: uma construção coletiva**. São Paulo: Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, 2013.

BRAIT, Beth. **Olhar e ler: verbo-visualidade em perspectiva dialógica / *Looking and Reading: Verbal-Visuality from a Dialogical Perspective***. Revista Bakhtiniana, São Paulo, 8 (2): 43-66, Jul./Dez. 2013. 43. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/bak/a/tBC3qMfb9HbSC9Qv9jVx6Dn/>

BRUNER, J. **Fabricando histórias: direito, literatura, vida**. São Paulo: Letra e Voz, 2014.

CHAI, Cássius Guimarães. MORAES, Vitor Hugo Souza. DE SOUSA, Karine Sandes. RAMOS, Fernanda Franklin da Costa. **Interseccionalidade da escravidão contemporânea da mulher negra à luz do pensamento decolonial: trabalho, determinantes e desigualdades sociais**. Rio de Janeiro, 2023. Disponível em:

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SILVA, Natália Luczkiewicz da. **Letramento crítico e decolonialidade: construindo espaços de ressignificação**. Revista Gatilho. Juiz de Fora, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/gatilho/article/view/38312>

SILVA, Natália Luczkiewicz da. MENICONI, Flávia Colen. “**Precisamos lutar até o fim**”: **práticas de insurgência evidenciadas a partir do gênero fotodenúncia**. Revista Leia Escola, 2022. Disponível em: <http://revistas.ufcg.edu.br/ch/index.php/Leia/article/view/2661/pdf>

FRANCH, Mónica. “**Ainda bem que não foi na barriga!**”: **revisitando uma cena etnográfica de violência contra a mulher**. São Paulo, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sausoc/a/7HD8HHQp5FPzQRJ8H9fS8Vf/?lang=pt>

FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire** / Paulo Freire; [tradução de Kátia de Mello e Silva; revisão técnica de Benedito Eliseu Leite Cintra]. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Notas: Ana Maria Araújo Freire Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREITAS, Maria Teresa, SOUZA, Solange Jobim e, KRAMER, Sonia. **Ciências Humanas e Pesquisa: Leituras de Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Cortez, 2003. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/bakhtiniana/article/view/8124/0>

GROSGOUEL, Ramon. **A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios ao longo do século XVI**. Revista Sociedade e Estado, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/se/a/xpNFtGdzw4F3dpF6yZVVGgt/?format=pdf>

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano**. Rio de Janeiro: Editora Cobogó, 2018.

Lei n. 1, de 1837, e o Decreto nº 15, de 1839, sobre Instrução Primária no Rio de Janeiro. Disponível em: <file:///C:/Users/danyc/Downloads/chrisramil,+RHE++n.+18+-+documento.pdf>

Lieselotte Viaene, Catarina Laranjeiro e Miye Nadya Tom. **The walls spoke when no one else would: autoethnographic notes on sexual-power gatekeeping within avant-garde academia**, 2023.

LUGONES, María. **Pensamento feminista hoje perspectivas decoloniais**. originalmente publicado na revista Worlds and Knowledge Otherwise, vol. 2, dosê 2, abr 2008. Disponível em: <https://cpdel.ifcs.ufrj.br/wp-content/uploads/2020/10/Maria-Lugones-Colonialidade-e-genero.pdf>

MARTELOTTA, Mário Eduardo. **Manual de linguística**. São Paulo: Contexto, 2011.

MIGNOLO. W.D. VEIGA, I.B. (tradução) (2021) **Desobediência epistêmica, pensamento independente e liberdade decolonial**. Revista X, 16, 24-53. Universidade Federal do Paraná.

MINAYO, M. C. S. (org). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 21 ed. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 1994.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. **Oficina de Linguística Aplicada**. Campinas: Mercado das Letras, 1996.

MONTE MOR, W.; Santos, A.S. **Práticas discursivas e concepção/ensino-aprendizagem de língua(s) na contemporaneidade – Uma entrevista com Walkyria Maria Monte Mor**. Práticas discursivas e concepção/ensino-aprendizagem de língua(s) na contemporaneidade. **Revista Eventos pedagógicos**, v. 10, n. 2 (2019), p. 1081-1090.

MOREIRA JÚNIOR, Rusanil dos Santos. **A caminho de uma pedagogia decolonial nas aulas de língua espanhola: uma experiência no ensino fundamental II de uma escola pública e periférica de Maceió**. 245 f. Tese (doutorado em Linguística e Literatura) – Universidade Federal de Alagoas. Faculdade de Letras. Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura. Maceió, 2022.

NUNES, Sylvia da Silveira. **Racismo no Brasil: tentativas de disfarce de uma violência explícita**. Psicologia USP, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pusp/a/kQXPLsM8KBkZYsBTnTGhvmj/?lang=pt>

PARDO, Fernando da Silva. **Decolonialidade e ensino de línguas: perspectivas e desafios para a construção do conhecimento corporificado no cenário político atual**. **Revista**

Letras Raras, [S.l.], v. 8, n. 3, p. Port. 200-221 / Eng. 198-218, set. 2019. ISSN 2317-2347.
Disponível em: <<http://revistas.ufcg.edu.br/ch/index.php/RLR/article/view/1422>.

PERINI, I.R. SILVA, M.L. Biopolítica, racismo estrutural e violência racial no Brasil. Revista Jovens Pesquisadores, 2022. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/jovenspesquisadores/index>

PERROTTA, Cláudia. **Um texto pra chamar de seu – preliminares sobre a produção do texto acadêmico**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

PETRONE, Talíria. **(Re) nascer em tempos de pandemia [recurso eletrônico]: uma carta à Moana Mayalú**. 1. ed. - São Paulo : Boitempo, 2020.

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. **Como ser um educador antirracista**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2023.

RIBEIRO, Djamila. **Lugar de fala**. São Paulo: Editora Jandaíra, 2021.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

RIBEIRO, Djamila. **Quem tem medo do feminismo negro?** São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

RIBERO, Ana Elisa. **Notas de uma orientadora imperfeita: pesquisar, ler e escrever na área de Letras**. Minas Gerais: Revista Trem de Letras, 2021.

ROCHA, Maryana Josina Tavares da. **Feminismo e letramento crítico em aulas de inglês no Instituto Federal de Alagoas : desconstruções e condutas propositivas** / Maryana Josina Tavares da Rocha. – 2021.

RODRIGUES, Tania Regina Barreira. **Análise dialógica dos discursos de mulheres negras em eventos de leitura – construção de sentidos e identidades**. São Paulo: Puc, 2021.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SOBRAL, Adail Ubirajara. A concepção de autor do "Círculo Bakhtin, Medvedev, Voloshinov": confrontos e definições. **Macabéa – Revista Eletrônica do Netlli**, Crato, v. 1., n. 2., Dez. 2012, p. 123-142.

SOUSA, Denise Dias de Carvalho. **O ensino de literatura sob a perspectiva do livro didático de língua portuguesa do ensino médio**. São Gonçalo, Rio de Janeiro: Pensares em Revista, 2019.

SOUZA SANTOS, de Boaventura. MENESES, Maria Paula. **Epistemologia do Sul**. São Paulo, Cortez, 2014.

SOUZA, S.J.; ALBUQUERQUE, 2012. **A pesquisa em ciências humanas – Uma leitura bakhtiniana**. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/bak/a/rxyrcnwMdPtWsbXTtLRLb4C/>. Acesso em: 21 de setembro de 2022.

STELLA, Paulo Rogério. BRAIT, Beth. **Contexto como espaço de criação e cocriação: um olhar sobre obras de Bakhtin e o Círculo**. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/bak/a/9pFhJGqR6hfS7cWXjDw3yFm/>

STELLA, Paulo Rogério. **Produção de conhecimentos e o profissional de letras: Questões para o dialogismo**. Projeto de Pesquisa/Chamada CNPqNº 09/2023 Bolsas de Produtividade em Pesquisa. Mimeo: Maceió, 2023.

STELLA, Paulo Rogério; BRAIT, Beth. **Tensão e produção de sentidos em Bakhtin e o Círculo**. *Linguagem em (Dis)curso* –LemD, Tubarão, SC, v. 21, n. 1, p. 151-169, jan./abr. <https://doi.org/10.1590/1982-4017-210109-8420> . 2021.

TILIO, R. (Re) interpretando e implementando criticamente a pedagogia dos multiletramentos. **Revista Linguagem em Foco**, Fortaleza, v. 13, n. 2, p. 33–42, 2021. DOI: 10.46230/2674-8266-13-5569. Disponível em: [https://www.academia.edu/65744539/ Re interpretando e implementando criticamente a pedagogia dos multiletramentos](https://www.academia.edu/65744539/Re_interpretando_e_implementando_criticamente_a_pedagogia_dos_multiletramentos)

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2008.

VOLÓCHINOV, V. **A palavra na vida e a palavra na poesia** – Ensaios, artigos, resenhas e poemas. Organização, tradução, ensaio introdutório e notas: Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2019.

VOLÓCHINOV, V. Tema e significação na língua. In: (Círculo de Bakhtin). **Marxismo e filosofia da linguagem**. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. Ensaio introdutório de Sheila Grillo. São Paulo: Editora 34, 2017. p. 227-239.

APÊNDICES

(Diários utilizados nas análises)

APÊNDICE 1

Data: 12/09/22 (aulas 1 e 2)

Primeiro dia de registro, como quase sempre, turma agitada. Eles têm as primeiras aulas da semana comigo, ou seja, depois do fim de semana, eles voltam à rotina na escola com a aula de português.

Como é de costume, muitos alunos ficam na porta, aguardando. Apesar de ficarem dois auxiliares solicitando a entrada dos alunos para as salas. Os estudantes justificam que a sala de aula é muito quente, por isso, aguardam fora. Nesse dia, eu ia entrando em outra sala, confundi os horários. Quando me dei conta, voltei para a sala correta. Escutei um dizendo: pode passar direto. Não tinha como identificar. Eu apenas respondi que sabia que eles amavam quando os professores faltavam. Eles começaram a sorrir e seguimos para a sala deles.

Especificamente este ano, estamos trabalhando com um material que a Seduc adotou e a escola solicitou que as aulas fossem embasadas por esse material. Ele é composto por dois livros que abordam as disciplinas que compõem “linguagens no Enem”: um deles é composto com os conteúdos e o outro com muitas questões que foram feitas no exame. Além desses, temos um livro de redação, nele, encontramos contextualização sobre o tipo textual dissertativo-argumentativo, textos motivadores e folhas personalizadas para a elaboração de redação, porém os alunos não podem escrever nessas folhas, apenas, no caderno.

Nesse contexto, nossas aulas da semana te viveram como direcionamento:

Revisão sobre as competências avaliadas no exame;

Escrita de redação “modelo Enem” para ser feita em casa;

Resolução de questões do material do “Todo Enem” Linguagens;

Escrevi um resumo sobre as competências, expliquei para eles, reforçamos a competência V. Muito barulho, eu insistia que eles parassem para ouvir. Eles paravam, depois começavam a conversar alto novamente. É uma turma difícil, não apenas para mim.

APÊNDICE 2

Data: 14/09/22 (aulas 3 e 4)

Como mencionado, o material das aulas é o proposto pela Seduc. A turma, como de costume, agitada. Propus um semicírculo na tentativa de diminuição do barulho, reclamaram, mas modificaram as cadeiras.

Hoje, conversamos sobre algumas questões do Enem. Dentre essas questões, uma falava sobre a violência doméstica, a partir de um desenho feito hipoteticamente feito por uma criança. Observei que eles ficaram interessados em opinar sobre esse assunto. Achei muito triste e muito corajoso o relato de um estudante (Carlos) ao relatar em voz alta que odiava quem batia em mulher e que muitas vezes viu seu pai bater em sua mãe. Os colegas começaram a complementar a fala do Carlos (nome fictício). Percebi que alguns permaneceram em silêncio, aparentava ser um tema que mexia com os alunos. Então pedi que quem quisesse, poderia relatar a opinião de forma escrita e me entregar na aula seguinte. Perguntaram se valeria nota, como sempre. Eu respondo: toda participação vale alguma coisa.

É muito difícil lidar com a agitação da turma, que tem um “ar” bem diferente das demais. Fiquei refletindo sobre as palavras e o tom de desabafo do estudante. Seria o contexto de violência vivenciado por esses jovens que tornava a “turma diferente”? É uma questão a ser pensada, e que eu só pude perceber após a socialização da questão.

Raramente, eu saio satisfeita das aulas dessa turma, dessa vez, sai um pouco satisfeita pela participação e silêncio dos demais colegas na hora dos colegas darem a opinião de forma voluntária. Expliquei para eles sobre o texto opinativo, que trouxessem na aula seguinte. A pergunta de quase sempre? Vale nota? Expliquei que não era “obrigatório”, mas que seria importante para mim, pois poderia entender o que eles pensavam sobre o tema.

APÊNDICE 3

Diário do dia 07/11/22 (aulas 33 e 34)

Hoje a aula foi sobre literatura negro-brasileira, discussão sobre a produção de negros na literatura brasileira. Os alunos estavam menos agitados, um aluno perguntou se eu já tinha feito o Enem e como foi. relatei brevemente a minha experiência. Ele aparentou ter gostado, pois agradeceu. Falei para ele que eu que agradecia por ele ter me feito lembrar de algo muito bom e enfatizei que eles estavam vivendo a melhor fase da vida deles: a da escola.

Fizemos a leitura do texto do livro didático e dos poemas produzidos por dois autores negros, em que os alunos participaram e relataram acontecimentos. Além disso, falamos sobre a escravidão e a produção literária de negras e negros. Perguntei para eles o que achavam sobre a desigualdade escolar e social que os negros enfrentam. Eles foram participativos.

Foi interessante perceber a indignação das (os) estudantes ao falarmos sobre a ocupação profissional da mulher negra na cidade dele. Perguntei se eles já foram atendidos por médicas negras? A resposta foi unânime: não. Perguntei em que as mulheres negras que eles conheciam trabalhavam. Infelizmente, o que eu já esperava, os trabalhos domésticos predominaram. Elas e eles pareciam bem reflexivos.

Perguntei se na cidade deles, era comum eles terem médicos negros. A resposta foi: “nem homem e nem mulher sendo médicos aqui.” Eles relataram que não, discutiram sobre os espaços que os negros ainda ocupam. Em seguida, entreguei o poema “Vozes Mulheres” de Conceição Evaristo. Destaco aqui que conheci esse poema na disciplina sobre decolonialidade, ministrada pela professora Flávia Meniconi. Mesmo sendo uma professora negra, ainda não conhecia esse poema. Assim, coloquei o poema no meu planejamento que seria abordado no 4º bimestre.

Depois de feita a leitura, discutimos com uma boa participação das (os) estudantes. O dia estava chuvoso, a sala menos quente, consertaram o ventilador que estava quebrado. Assim que cheguei à sala, um aluno me mostrou. Depois da discussão, fizemos a atividade do livro didático.

A aula, hoje, foi tranquila, não sei se o calor, mas hoje fluiu.

APÊNDICE 4

09/11/22 (aulas 35 e 36)

Hoje foi um dia bastante agitado. Estava tendo uma confusão entre alunos na sala ao lado da turma. Entrei na sala, tinham poucos alunos. Perguntei para os poucos que estavam na sala, o que tinha acontecido, qual era o motivo de os estudantes não estarem na sala. Eles sabem que devem esperar o professor chegar para depois saírem. Iniciei a aula, continuamos com as discussões sobre a literatura negro-brasileira, pedi que escrevessem a opinião deles sobre os espaços que o negro ainda ocupa, qual era a percepção deles sobre isso. A primeira aula estava acabando e nada da outra metade da turma chegar. Passado esse tempo, chegaram fazendo tumulto, pedi para que eles fossem até a coordenação que não entrariam naquela aula.

Eles começaram a questionar, eu já estressada não permiti. Levei todos para a coordenação, a coordenação deu advertência verbal. Conclui a aula com os que estavam desde o começo. Devido aos acontecimentos do dia, deixei para continuarmos a escrita em outro momento. Que dia cansativo!

APÊNDICE 5

Continuação: 30/12/22

Hoje, as (os) estudantes continuaram a escrita do texto sobre a ocupação dos espaços por pessoas negras. Além disso, a aula serviu para organização do projeto (produção de cartazes, marcadores de texto e a criação dos quadrinhos). Escreveram como de costume sobre a temática da aula do dia 09/11/22, não tivemos tempo de realizar no dia, assim como nos dias seguintes, devido ao tumulto da aula que deveria ter acontecido a escrita, ao projeto da escola, dentre outras questões de pontos facultativos e médicos que tive. Os estudantes foram buscar material no almoxarifado da escola e ficaram produzindo na sala (em grupos). Foi uma tarde proveitosa e tranquila. Eles chamavam, tiravam dúvidas e produziram, dessa vez, sem tumulto.

DIÁRIOS REFLEXIVOS

APÊNDICE 6

Data: 05/09/22

Falei sobre a pesquisa e solicitei autorização dos estudantes. Perguntei se tinham dúvidas, alguns alunos perguntaram o que tinham que fazer. Eu disse que fizessem o que fazem sempre. Que eles não teriam que fazer nada do que fazem na rotina de sala de aula. Pedi que levassem o TCLE para que os pais lessem e assinassem. Duas mães entraram em contato (pelo WhatsApp) para confirmar do que se tratava o documento. Expliquei para elas e no dia seguinte, os estudantes levaram.

Um aspecto que eu achei interessante: o documento entregue possui meu endereço. Um aluno perguntou se ali era rua que eu moro. Eu disse que sim. Ele então rindo disse que iria mandar uma bomba. Apesar de ter ouvido, eu pedi para ele repetir. Ele disse que estava brincando e que mandaria um açaí (esse aluno é um dos mais tranquilos).

AULAS (5 e 6)

Data: 19/09/22

Hoje, foram poucos alunos, 21 no total. Perguntei o porquê tinham poucos, os colegas responderam que os outros estavam de ressacada, devido o feriado do dia 16 (emancipação política de Alagoas). Alguns alunos trouxeram o texto solicitado na aula anterior.

Fui então fazer a chamada. Deixei a sala no formato habitual. Quando eu chamei por uma aluna, percebi que ela estava chorando. Fui até ela, saímos da sala. Perguntei se ela queria conversar, ela disse que não. Perguntei se ela queria ficar sozinha. Ela fez afirmativa. Solicitei uma auxiliar do corredor que a levasse para a sala da coordenação. Eles foram. Depois a coordenação ligou para a mãe, ela levou a estudante para um posto de saúde. A aluna estava tendo crise de ansiedade constante em casa e, agora, na escola.

Voltei para sala, começamos a nossa aula sobre “polissemia e ambiguidade”, levei cópias de um material para os alunos. Eles participaram ativamente sobre os sentidos discutimos em anúncio.

Tive que “adiantar aula” em outra turma (turma 3ºT05). O auxiliar me chamou para adiantar a última aula de outra turma. Deixei atividade com eles (cópias) e voltei para turma I. A turma 05 é super tranquila e participativa (o auxiliar fica olhando a turma), para que eles não fiquem ociosos e nos corredores.

Começamos a resolver as questões, quando uma mãe de um aluno com deficiência me chamou, disse que a coordenação a mandou saber o motivo do dinheiro do filho não ter sido depositado. Os estudantes estão recebendo um valor de R\$ 100,00 reais pela frequência. Expliquei para ela que esse mês ocorreu um atraso na folha de pagamento, mas que a frequência do estudante estava correta.

Voltei para o foco da aula, os alunos já estavam inquietos, muito barulho, concluímos as questões com muito esforço. Foi o dia complicado, ainda mais pelas demandas externas às aulas da turma.

APÊNDICE 7

AULAS (9 e 10)

Data: 26/09/22

Observei que eles sentaram mais no fundo. Estão inquietos, pois estão fazendo avaliações em todas as disciplinas. Hoje será a nossa avaliação bimestral. Optei por eles fazerem em duplas e com consulta. Depois que eu avisei que seria com consulta ao material e em duplas, os estudantes ficaram menos barulhentos. Novamente (como é de costume, dia de segunda-feira) temos poucos alunos. A justificativa é a preguiça e a festa dos fins de semana.

Hoje, Ricardo estava sonolento, ele toma medicamento e sofre com depressão e ansiedade (ele quem afirmou isso em uma conversa fora da aula). No começo do ano letivo, ele era o “bobo da corte” da turma. Fui conversando com ele e, aos poucos, ele vem diminuindo as “brincadeiras” que fazia para chamar atenção dos colegas e “acabar” com a aula. Nesse aspecto, ele vem melhorando o comportamento, apesar de demonstrar pouco interesse nas aulas (pelo que os colegas professores dizem e pelo que vejo nas minhas aulas). Encontro bastante com o João vagando pela escola.

Os alunos que terminavam as aulas podiam sair. Eles demoraram em torno de uma hora. Foi um dia tranquilo. Eles amam sair cedo.

APÊNDICE 8

AULAS (11 e 12)

Data: 29/09/22

A aula de hoje foi animada. Rimos bastante, apesar de alguns estudantes terem ficado eufóricos. Nesta aula, o foco da aula era “análise linguística: implícitos e intertextualidade”, comecei a instigar a participação da turma sobre o que eles entendiam por implícitos e intertextualidade. Alguns participaram. Passamos para o exercício que consta no material didático para o 3º ano (recomendado pela escola, enquanto os livros novos não chegam).

Tirei cópias do anúncio que iríamos trabalhar e levei para sala; pedi para que fizessem grupos, assim fizeram. O anúncio era sobre o novo fusca. O carro na cor vermelha e na faixa esquerda. Eu, de forma inconsciente, não fiz menção a questões políticas, ou melhor, não tinha esse objetivo. Apesar de não ter tido esse objetivo, achei muito legal e pertinente os

implícitos do anúncio. Talvez se não fosse a aula que antecederesse a eleição presidencial, os alunos não tivessem destacado esses pontos.

Um aluno apoiador da direita foi o primeiro a se manifestar dizendo de forma sorridente que aquilo que era campanha, ele disse que uma forma que os colegas começaram a sorrir e afirmaram que ali era a Lula. A sala de aula foi tomada por um barulho, risos e de um lado, ouvia 13 e do outro 22 (números dos candidatos à presidência). Deixei os estudantes à vontade por uns minutos, estava amando a discussão deles. Estavam participando, isso trazia uma alegria para mim. Depois, pedi que me ouvissem, expliquei que apesar de não ter pensando nessa possibilidade, poderíamos considerar como implícito se fosse algo relacionado à política, mas que o foco da discussão era a questão de velocidade do carro. Perguntei que pode andar pela esquerda? E pela direita? O antigo fusca andava por qual e qual motivo? A participação foi maravilhosa. Sai da aula muito feliz e pensativa.

APÊNDICE 9

10/10/22

As aulas desse dia foram para entrega das avaliações, ajustes de notas, observar anotações da disciplina no caderno dos estudantes, bem como discutirmos às questões contidas na avaliação e possíveis dúvidas e encaminhamentos.

Nos momentos como o dia de hoje, os alunos dessa turma, que são já são barulhentos, costumam piorar na indisciplina e conversas paralelas. Então, para amenizar o barulho, recorro ao “sermão” que é muito chato para todos nós, inclusive, ameaçando encaminhar e chamar os pais até a coordenação. Clima muito chato, mas até isso é corriqueiro na turma.

Dado o sermão, a sala em silêncio, consegui olhar os cadernos, enfatizar que a nota final foi resultado da participação deles nas aulas, assiduidade, comportamento, anotações e avaliação bimestral.

Após isso, fiz a correção das questões com eles e a aula finalizou com o clima chato, e silêncio, graças a Deus. Relembrei que não tínhamos aula na quarta, todos, inclusive eu, contentes.

APÊNDICE 10

AULAS (21 e 22)

17/10/22

Hoje, iniciamos a aula de literatura. O tema da aula foi: a literatura de resistência e a poesia marginal. Perguntei para eles o que esses nomes os faziam lembrar. Eles falaram que marginal lembrava coisa ruim, gente que é marginal, que usa drogas.

Nesse momento, alguns começaram a dizer: fulano é marginal. Expliquei para eles que esse marginal tem a ver com o que a sociedade coloca à margem, os que não ocupam lugar de prestígio, que não teria ligação com as coisas ruins, entre elas, drogas, mas que somos levados a acreditar que sim. Conversei com eles, expondo quem são as pessoas que vivem à margem da sociedade, nessa relação de poder: negros, mulheres, pessoas com deficiências, as pessoas que não tem voz. Chegamos ao contexto da ditadura militar, li um trecho do “box” do livro didático, perguntei se eles já haviam estudado na aula de história, assim, os estudantes começaram a participar. Perguntei: quem não teria voz nesse contexto que conversamos agora? Uma aluna falou que os artistas, estendi para as pessoas que iam de encontro com o regime da época. Encaminhei a discussão, também, dizendo para eles que prestassem atenção na palavra resistência. O que era resistir? Que resistir era não nos deixarmos dominar. Eles pareciam interessados.

Logo após, trabalhamos o poema “Não há vagas” de Ferreira Gullar, fizemos algumas questões (discutidas em grupos). Dessa vez, sai satisfeita da aula, apesar do cansaço.

APÊNDICE 11

AULAS (23 e 24)

19/10/22

Hoje, continuamos a discussão sobre o poema “Não há vagas”. Tinha muito barulho no corredor do 3º ano, alguns professores faltaram, o que deixou algumas turmas ociosas. O pessoal da coordenação pediu para eu “adiantar” aula. Pedi que os alunos se juntassem em grupos para responderem às questões sobre o poema. Enquanto eles ficaram fazendo, fui direcionar a turma ociosa.

Na volta, resolvemos às questões, percebi que eles gostam de ficar em grupos. Depois solicitei que eles escrevem a opinião deles sobre o contexto e ou o poema discutido.

Não tive muito tempo com eles, pois tive que ficar em duas turmas, muito cansativo, mas participaram, pelo menos, isso.

APÊNDICE 12

AULAS (27 e 28)

26/10/22

Mais um dia agitado na escola, tive que adiantar “aula” em outra turma que estava sem professor. Quando isso acontece, os alunos ficam vagando pelos corredores. Deixei uma atividade para o auxiliar ficar observando os estudantes. Já estava previsto que trabalharíamos a Competência 5 da redação do Enem. Essa competência discute a proposta de intervenção que deve constar no exame. Depois voltei para a sala (mais duas vezes de idas e vindas da outra turma), até que estavam fazendo a atividade, exceto duas meninas, estas estavam rindo alto, atrapalhando os colegas. Perguntei do que elas estavam rindo, o motivo da graça. Elas ficaram caladas, aparentemente a “graça” havia acabado. Continuamos, os estudantes concluíram a atividade. Depois pedi que alguns fizessem a leitura das sugestões de intervenções produzidas. Terminamos a aula. Apesar da correria, deu certo, eles entenderam bem a proposta da aula.

APÊNDICE 13

AULAS (29 e 30)

31/10/22

A aula de hoje foi extremamente tranquila, dia pós-eleição para a presidência do Brasil. Os alunos não estavam “para conversa”. Perguntei o motivo do silêncio. Um aluno respondeu que os bolsonaristas faltaram por isso o silêncio. Já uma aluna pediu para que eu não me admirasse tanto. Estava muito quente, os alunos me mostraram que um dos três ventiladores, estava quebrado. Falei com o coordenador (no intervalo) que fizessem o reparo, que estava insuportável ficar na sala. Nesse dia, trabalhamos o conteúdo gerúndio e gerundismo a partir de quadrinhos do material didático dos alunos. Fizemos a leitura compartilhada, perguntei as relações que eles conseguiam estabelecer entre o nome da personagem e o andamento da história em quadrinhos. Eles participaram, respondendo ao que

foi perguntado. Eles responderam a atividade em grupos, depois fizemos a correção coletiva com as devidas justificativas das questões. Momento de tranquilidade, pois tinha pouco movimento na escola. Acredito que a escola estava vazia porque no primeiro turno a escola foi fechada na segunda-feira, no segundo turno, isso não aconteceu, o que fez com que tivéssemos um número pequeno de estudantes nas salas de aulas.

APÊNDICE 14

AULAS (39 e 40)

16/11/22

A escola desenvolve anualmente, um projeto intitulado “Literar’t”. Nesse projeto, cada turma fica responsável pela apresentação de uma obra da literatura brasileira. Não fizemos esse projeto nos anos de 2020 e 2021 (devido ao período mais forte da pandemia). Essa turma ficou com a obra “Vidas Secas” de Graciliano Ramos, escolhi essa obra porque no 2º bimestre trabalhamos o modernismo e eles mostraram-se curiosos ao saberem do Romance.

Expliquei como seria o projeto e as atividades que eles teriam que desenvolver para o dia do evento, foi um tumulto bom, começaram a conversar um com os outros sobre o que iriam fazer. Distribuí as tarefas por grupos. Posteriormente, recordamos o que havíamos discutido no 2º bimestre de aula. Perguntei o que eles lembravam sobre a obra. Depois disso, levei minha caixinha de som para que eles ouvissem um audiobook, ficaram atentos. Pedi para que nas aulas seguintes, eles levassem as pesquisas e o andamento das tarefas solicitadas. Eles se reuniram nos grupos e começaram a conversar. Dessa vez, tudo tranquilo, o barulho que eu ouvia não me incomodava porque eles estavam empolgados com o projeto.

APÊNDICE 15

AULAS (41 e 42)

21/11/22

Hoje trabalhamos com o gênero entrevista. Levei para a aula uma transcrição de uma transcrição de uma entrevista em que o candidato teve um comportamento/falas inapropriadas. Os discentes gostaram bastante, eles leram primeiro em silêncio.

Perguntei que gostaria de ser o entrevistado, eu seria a entrevistadora. Davi (nome fictício) imediatamente disse que iria lê. Quando iniciamos a leitura, dois estudantes de outra turma interromperam e perguntaram se poderiam fazer uma pesquisa com a turma. Deixei que eles entrassem e explicassem. Falaram que era sobre a copa e que seria para uma atividade. As alunas e os alunos ficaram entusiasmados, muito barulho e com a minha intervenção conseguiram terminar a pesquisa.

Passada a movimentação da pesquisa sobre a copa. Pedi que o aluno Davi continuasse a leitura. Davi é muito participativo, porém tem problemas na fluência da leitura. Isso me motivou ao longo do ano a pedir que ele lesse sempre que ele estava disponível para isso. No momento em que ele fazia a leitura, uma aluna, que não é participativa, nem tampouco estudiosa, disse olhando para ele: “é para ler, não é para soletrar não”. Imediatamente, sem pensar muito, eu disse: “Carla, você quer lê por ele?” Eu sabia que a resposta seria não, pois ela nitidamente demonstra desinteresse. Ela respondeu que não. Daí eu disse: “então deixe o seu colega ler”. Ela, em tom de abuso: “estou deixando”. Eu retruquei com “ótimo”.

Davi e eu terminamos a leitura, eu fiz perguntas sobre a compreensão do texto. Eles estavam muito participativos. Passei dicas que estão também no material dos estudantes e após, fizeram a atividade e corrigimos. Apesar do tumulto inicial, foi uma boa aula. Sai satisfeita.

AULAS (43 e 44)

23/11/22

Apresentação no pátio da escola. O grêmio estudantil organizou o evento. Não tivemos aula, as apresentações duraram toda à tarde.

APÊNDICE 16

AULAS (51 e 52)

07/12/22

Culminância do projeto Literart. Tivemos participação ativa dos estudantes.

APÊNDICE 17

AULAS (53 e 54)

12/12/22

Hoje foi um dia super tranquilo. Solicitei um texto com intuito de ter a percepção de planos dos estudantes. Teve como tema o seguinte: “Como você se imagina daqui 10 anos (vida pessoal, formação e trabalho)?”. Além disso, passei as notas do bimestre (todos participaram do projeto, ou seja, todos aprovados). Dei algumas palavras finais de encorajamento (encerramento) e motivação para os estudantes. Isso com o objetivo que eles continuem estudando após essa etapa da vida deles. Duas alunas me abraçaram e agradeceram pela “paciência” que, confesso, foi muita com elas. Enfim, mais um ciclo encerrado e a sensação de “dever cumprido”.

Total de aulas previstas: 54 aulas;

Total de aulas observadas: 36 aulas (feriados, pontos facultativos, eleição e jogos da copa, evento no pátio e projetos nas segundas e quartas-feiras).

ANEXOS

TEXTOS PRODUZIDOS PELOS ESTUDANTES

(Discussão sobre violência doméstica)

ANEXO 1

Violência doméstica é problema atual no Brasil e no mundo, porque pode ser violência de diferentes tipos como (violência) violência verbal, física, psicológica e pode ser em diferentes lugares.

Como em casa e no trabalho e em lugares como como feminicídio, mas para acabar com isso deve ter leis mais severas para esses crimes.

ANEXO 2

A violência doméstica é um assunto muito sério e que, mesmo assim, não é discutido com a frequência que deveria. É muito comum que as pessoas relacionem o termo apenas com violência contra as mulheres, mas o fato é que a violência doméstica é mais que isso. Todos podem sofrer, ali mesmo os filhos e, principalmente, os idosos. É muito triste que a violência física e psicológica contra os idosos (ou, ali mesmo, adolescentes) seja normalizada em pleno 2022, com a desculpa de que "é para educar". Que forma horrenda de educar. Que forma horrenda de demonstrar afeto! O ciclo da violência doméstica vai continuar se as pessoas ~~continuam~~ ~~com~~ persistirem na agressão como ~~forma~~ algo bom, quando, claramente, não é.

ANEXO 3

A violência doméstica é um problema que sempre acontece, em todos os dois sexos. É algo que não se pode evitar por conta que ninguém tem o controle de ir fazer denúncia sobre o ocorrido, e para evitar coisas piores os países que sofrem violência doméstica preferem se manterem calados por não sofrerem mais. São totalmente contra a esses tipo de coisas até por que ninguém quer passar por isso, e até o se fazer nesse caso é denúncia para que esse ato violento cede, porém não são todos que tem coragem para tomar providências. Fato que falta mais educação das pessoas para que denunciarem para poder acabar com essas pessoas que fazem isso.

ANEXO 4

A violência doméstica é uma violência física, como espancamentos e a personalidade destruída para um convívio familiar do agressor. Que não sabe lidar com pequenas frustrações que essas relações causam no decorrer do cotidiano acompanhado de alcoolismo e uso de outras drogas.

LULA 13.

ANEXO 5

"Violência doméstica"

Violência doméstica é um tipo de violência física ou psicológica exercida contra qualquer pessoa ou grupo de pessoas sobre a base de seu sexo ou gênero que impacta de maneira negativa em sua identidade e bem-estar social. O termo utiliza-se "para distinguir a violência com um daquela que se dirige a indivíduos ou grupos sobre a base de seu gênero" constituindo numa violação dos direitos humanos.

A violência de gênero apresentada diferentes manifestações, como atos que causam sofrimento ou danos, ameaças, coerção ou outra privação de liberdade.

ANEXO 6

Violência Doméstica

A FAMÍLIA BRASILEIRA SOFRE COM UM MAL NA MAIORIA DAS CASAS DO NOSSO PAÍS QUE É A VIOLÊNCIA DOMÉSTICA NÃO EXISTE SO UMA FORMA DE VIOLÊNCIA A FÍSICA, EXISTEM VÁRIOS OUTROS TIPO COMO SEXUAL, PSICOLÓGICA, ECONÔMICA ENTRE OUTRAS MUITAS VÍTIMAS DESSE ATO NÃO DENUNCIAM POR MEDO DO AGRESSOR OU POR DEPENDÊNCIA ECONÔMICA, MEDO DE SER JULGADA POR SUA FAMÍLIA OU AMIGOS. ATÉ JULHO DESSE ANO O BRASIL TEVE 22 MIL DENÚNCIAS.

ANEXO 7

A violência doméstica como qualquer outro crime da codexia e existem vários tipos de violência doméstica que são elas; violência física, psicológica, sexual e moral, e existe a ~~lei~~ lei que muita gente conhece que é a Lei Maria da Penha e de acordo com algumas pesquisas a violência doméstica acontece em famílias de baixa renda.

ANEXO 8

TEMA: "Violência doméstica"

A violência doméstica acontece normalmente todos os dias, pode ser em casa na rua ou no trabalho ou em outros lugares, isso é crime que pode dar codexia. A violência doméstica pode ser psicológica sexual e mental violência física. A violência doméstica acontece em famílias com mesmas condições sociais.

ANEXO 9

Texto opinativo sobre "violência doméstica"

Violência doméstica está sendo uma das coisas mais principais no país, pois é uma coisa onde maioria das mulheres que trabalham em ~~em~~ casa de família até a casa mesmo onde muitas delas ~~estão~~ sofrem violência verbal e física.

~~de~~ muitas das mulheres preferem ser enxada do que ir procura as medidas corretas sobre essa coisa.

ANEXO 10

Texto opinativo sobre "Violência Doméstica"

A violência doméstica acontece ^{contra} crianças etc. as crianças se protegendo de gritos violentos, na atualidade, em razão de vários fatos ocorridos no Brasil, temos presenciado um sensacionalismo muito grande por parte das meios de comunicação...

Violência doméstica se divide por idades, tendo maior número de vítimas as crianças de até cinco anos: abusos sexuais acontecendo em maior quantidade entre meninas de sete a dez anos de idade, e por danos físicos em adolescentes e mulheres. As mães também são as grandes responsáveis quando por algum motivo, a violência aparece também de forma física, onde se destaca a moral muito triste isso várias pessoas no mundo sofrem violência doméstica, e muitos tem medo de denunciar.

ANEXO 11

"Violência doméstica"

A violência doméstica é uma coisa absurda que por acontecer com milhares de brasileiras, foi percebida muito no momento recente com muitas famílias, mas não quero perceber mais por que é uma coisa absurda.

ANEXO 12

A Violência doméstica é um dos casos que envolvem mulheres por um lado, Poder Ser, denunciado. Violência é um crime. Seio Violência é crime etc.

* Lei MARIA DA PENHA.

ANEXO 13

Na atualidade, em razão de vários fatos ocorridos no Brasil, temos presenciado um pessimismo muito grande por parte dos meios de comunicação. Principalmente os televisivos. Porém, esse assunto custa há milhares de anos. A violência doméstica acontece contra crianças, adolescentes, mulheres e idosos sendo que os agressores são os próprios familiares das vítimas!

ANEXO 14

Violência doméstica na mim é tudo aquilo que a mulher vem sofrendo no seu dia a dia ataques, violência, xingamentos, insucessos todos os dias no mesmo local acontece em casa, na rua, mais acontece muitas da mulher sofrer esses ataques dentro da sua própria casa de seu convívio, qualquer ação, lesão contra a mulher é violência doméstica.

ANEXO 15

Violência doméstica

A violência doméstica acontece contra crianças, adolescentes, mulheres e idosos.

As violências domésticas se dividem por esponsamentos, tendo maior número de vítimas.

O perfil do agressor é caracterizado por autoritarismo, falta de paciência, grosserias e vários castigos diários.

O importante é que, ao se tomar conhecimento dessas formas de violências, sejam feitas denúncias aos órgãos especializados para ajudar as vítimas e tentar tirá-las desse terrível cenário.

ANEXO 16

A violência doméstica está presente na vida de várias mulheres, e em destaque as "donas de casa". A maioria dessas mulheres não denuncia por medo de seus maridos fazer algo de pior a elas. Na minha opinião, não existe recurso apropriado para a defesa dessas mulheres, pois, a todo momento estão expostas a essas agressões.

ANEXO 17

Texto opinativo sobre

"Violência doméstica"

A violência doméstica na maioria dos casos não contra crianças, adolescentes, mulheres e idosos, sendo que os agressores são os próprios familiares das vítimas. A maioria das agressões acontece por falta de paciência, irritabilidade, grosserias exingimentos constantes, ou por conta do uso de álcool ou de outras drogas. Se casei um familiar a vítima está passando por uma ligação para o número: 180 e fazer a denúncia.

ANEXO 18

PASSAR PARA OS MAOS JA ALGUEM; DAR ALGO A
ALGUEM; DAR: ENTRAR COM RESPONSABILIDADE;
ENTRAR COM CARTOES PARA OS FUNCIONARIOS.
PASSAR ALGO PARA ALGUEM MEDIANTE
PAGAMENTO; VERDADE: ENTRAR UM BEM POR
DIREITO

ANEXO 19

Violência doméstica

Violência doméstica é todo e qualquer tipo de violência contra a mulher, muitas das vezes, ou a mulher ou o seu agressor é seu próprio companheiro (marido, namorado). São os tipos de violência doméstica contra os mulheres, que não precisa ser necessariamente física. Muitas das vezes, no momento em que a mulher se encaixa, não denuncia e sofre nas mãos do agressor pelo resto da vida. Sem apoio de familiares e dependente do seu agressor.

ANEXO 20

Situação ocorreu ou ainda continua? Justifique defendendo a sua opinião.

concordo, pois ainda continua, mesmo com o passar dos anos e das gerações, o racismo ainda existe no mundo.

Muitos homens e mulheres da cor negra tendem a sofrer as consequências na sociedade brasileira, pois ainda existe muita discriminação, desigualdade social, e racismo por conta da cor de cabelo, da pele escura, dos olhos negros. Um infinito mundo de pessoas racistas e incapazes de aceitar e respeitar o próximo, independente de quem seja. Devemos respeitar as diferenças de cada um. O que importa é ter a consideração pelas pessoas.

ANEXO 21

Na minha opinião, ainda existe muito esse tipo de situação. Muitas pessoas sofrem preconceitos por trabalhar em empregos simples como, domésticas, estafetas de cama, ainda sofrem com preconceitos e rejeição das outras pessoas. Isso está presente em todo lugar.

Essas pessoas devem ter mais empatia com os outros e saber que nem todos têm oportunidade de subir na vida, mas isso não é motivo para diminuir ninguém.

Não concordo com esse tipo de situação, até porque, liberdade de expressão não dá carta branca para o preconceito, as pessoas devem ter empatia, viver os seus conceitos e se posicionar.

ANEXO 22

ocorreu ou ainda? Justifique defendendo a sua opinião.

Esses problemas sociais são bastante comuns porque tem pessoas que ainda estão passando por necessidades básicas e eu não concordo com isso e espero melhorar.

ANEXO 23

opinião.

Esses problemas sociais são bastante comuns porque tem pessoas que ainda estão passando por necessidades básicas e eu não concordo com isso e espero melhorar.

ANEXO 24

ou ainda continua? Justifique defendendo a sua opinião

Esses problemas são bastante comuns hoje em dia porque existem pessoas com necessidades básicas e por isso não concordo tem que melhorar.

ANEXO 25

Ainda continua, muitas mulheres trabalham na cozinha, lavando e fazendo faxina sobre o sofrimento das mulheres negras que não tem seu espaço na sociedade brasileira, não concordando com isso tem que ser resolvido muitas mulheres vem revoltadas e isso é muito triste todos nós temos que conquistar nossos espaços independentemente da sua cor de pele, então isso tem que mudar, em 2022 isso ainda acontece no mundo em que vivemos isso é muito revoltante.

ANEXO 26

ainda continua? Justifique. Defenda a sua opinião.

R: Concordo, porque ainda continua pois mesmo com o passar das gerações, o racismo ainda existe e não é algo fácil... na sociedade enquanto muitos ainda normalizam as atitudes, pois muitas crianças negras e pobres sofrem por isso, as mulheres e homens negros ainda sofrem os brancos, isso é uma injustiça pois tanto negros e brancos tem que terem o mesmo direito.

ANEXO 27

OU AINDA CONTINUA? JUSTIFIQUE DEFENDENDO A SUA OPINIÃO

R: CONCORDO PORQUE APESAR DAS GERAÇÕES DA BISAVO COM A FILHA, O RACISMO AINDA CONTINUA EXISTINDO NÃO É UM TRABALHO FÁCIL A SOCIEDADE JULGA AS OUTRAS PESSOAS PELA COR E PELO O GEITO DE CADA PESSOA AGIR

ANEXO 28

SIM.
Ainda essa situação continua de certa forma. Nos tempos antigos
vem crescendo por que todo trabalho não importa o que
distrito vai ser uma situação de império.

Acabou ou ainda continua? Justifique. Defenda a sua
opinião.

ANEXO 29

- R. Achei que continua mais não como antes, porque
hoje em dia as mulheres ^{negras} não é como antes que
dependia das famílias brancas para viver, agora
elas procuram mais ter sua própria dependência
como social ~~em~~ profissional.

ANEXO 30

Acabou ou ainda continua? Justifique. Defenda sua opinião.
Ainda continua mais de uma forma clandestina,
essa situação tomou forma antigamente e essas
pessoas não tinham nenhum apoio as delas mes-
mas, ja hoje em dia muitos de nos empregamos que
isso é extremamente errado, dando mais vez
a essas pessoas que acabam passando por muita
preconceito.

ANEXO 31

Defenda sua opinião sobre problemas sociais
que o crime hoje em dia são milhões
que acontecem na antiguidade, que ainda
existe pessoas com o mesmo pensamento
de antigamente, por isso acontece isso

ANEXO 32

ou ainda continue? Justifique. Defenda a sua opinião.
Em acordo que uma situação ainda continue, porque ainda existe muitos processos que não têm uma oportunidade de estudos, ter um trabalho que dê para ter um vida digna, e estes processos não obrigados ao trabalho Brasil.

ANEXO 33

Justifique e defenda a sua opinião? Não acabou hoje em dia pessoas das comunidades, pessoas negras ainda ocupam a maioria dos trabalhos braçais, porém cada vez que passa estamos mudando isso.

ANEXO 34

ou ainda continua? Justifique. Defenda a sua opinião.
A = Ainda continua, pois, mesmo com o passar das gerações da bisavó até a filha, o racismo ainda existe e não é um trabalho fácil retirar os estereótipos enraizados na sociedade enquanto muitos ainda normalizam atitudes/falas preconceituosas. Muitas crianças negras e pobres ainda têm sua infância perdida; muitas mulheres negras ainda precisam trabalhar obedecendo bromes, pois é a única forma de sustentar a família; muitas mulheres negras ainda são vistas apenas como empregadas apenas por serem negras. Então, sim, a situação ainda continua e quase nada mudou.

ANEXO 35

Situação atual de... Justifique e defenda sua opinião. Não acabou hoje em dia, porque existe e infelizmente comum hoje em dia, porque existe pessoas com o mesmo pensamento de antigamente e por outros problemas sociais, e isso é um absurdo de problema que precisa ser resolvido.

Texto opinativo sobre o poema "Não há vagas" de Ferreira Gular

(contexto da ditadura militar)

ANEXO 36

1º - Texto opinativo do poema "Não há vagas".

Em obra que os escritores devem escrever a realidade que estão vivendo, mesmo a realidade sendo base em unção. No tempo de ditadura muitos escritores sofreram muito por não ter a liberdade de se expressar, e os poemas que não concordavam com as opiniões dos governantes da época eram perseguidos, e muitos eram até mortos por discordar das opiniões dos governos militares.

ANEXO 37

português

A ditadura militar foi uma época muito (muito) difícil para os brasileiros, mas was um grande problema a mídia e os jornais por causa que se criticavam o governo e os perseguiam e que falavam a realidade. Mas a literatura sempre falou a realidade e tinham grande apoio da sociedade, e sim eu apoio a literatura falar a realidade.

ANEXO 38

1º) Texto opinativo do poema "Não há vagas"

Na tempo da ditadura militar os poetas sofriam muito por não ter a liberdade de se expressar e os poetas que não concordavam com as opiniões dos governantes da época eram perseguidos, e muitos eram até mortos por discordar das opiniões dos governos militares.

ANEXO 39

A literatura é uma coisa onde Arte é produzida com várias palavras, sua definição específica depende de diversas, tais de ordem social, História, cultura. Sua função é a ~~propagação~~ Arte da palavra, assim utiliza a língua e um instrumento de comunicação e de interação social.

As principais funções são catártica, estética, cognitiva, político-social e lúdica.

ANEXO 40

A ditadura militar foi uma época muito difícil para o brasileiro, mas era um grande problema a mídia e os foneses.

A ditadura durou 21 meses, teve 5 mandatos militares e instituiu 16 atos institucionais, a ditadura no Brasil foi um regime autoritário que teve início com golpe militar em 31 de março de 1964, com a deposição do presidente João.

ANEXO 41

Eu acho super legais os textos da literatura brasileira, como: os poemas, as poesias, as músicas e etc... mas acho que devíamos falar, ler e escrever sobre os assuntos mais da população brasileira, como a ditadura militar pois a alguns anos atrás eles impediram a população brasileira de falar ou expressar suas opiniões sobre tal assunto.

com a ditadura militar muitas pessoas perderam a vida, vidas inocentes.

temos que falar sobre assuntos como: a fome, a miséria, o desemprego, a liberdade de expressão e o racismo contínuo neste país.

ANEXO 42

Português

A ditadura militar foi uma época muito difícil para os brasileiros, mas era um grande problema, a mídia e os formadores por causa que se criticavam o governo por procederem, as que falavam a realidade, mas a literatura sempre fala a realidade e tinha grande apoio da sociedade.

ANEXO 43

Texto opinativo.

R: Na minha opinião os autores devem escrever o que sentem vontade, se seja, eles devem se livrar para escrever uma ficção e escapar da triste realidade em que vivem, como forma de escapismo, como também para escreverem sobre tudo que estão sentindo, um desabafo, um manifesto. A ditadura foi um período de aflição e tristeza, eu acho que as pessoas estavam sentindo muitas coisas ao mesmo tempo e, com certeza, guardavam tudo dentro de si por medo de serem pegos pelos militares. Eles merecem liberdade para escreverem sobre qualquer assunto e/ou sentimento.

ANEXO 44

Q: Como você se imagina daqui 10 anos (vida pessoal, formação e trabalho)?

R: Daqui a 10 anos eu terei 27 anos. É muita coisa, pois eu não me imagino com tanta idade. Não é como se, depois do ensino médio, tudo começasse a dar, magicamente, começasse a se arrumar na minha vida. Obviamente isso não vai acontecer.

Bom, eu espero que eu não esteja casada ou com filhos. Isso não é o modelo que eu mesma criei na minha vida, ainda mais com 27 anos. Espero que eu esteja bem longe de Brasília, em um apartamento em Rio de Janeiro (ou em qualquer outro lugar), com uma varanda com vista bonita e 2 gatos fofinhos. Espero que eu viaje bastante por aí e visite minha mãe e meus avós com frequência. Espero que eu já tenha terminado a faculdade de História e trabalhando em alguma escola que me pague bem, ou que eu seja concursada. Enfim, espero que eu e todo mundo tenhamos saúde.

ANEXO 45

Como você se imagina daqui 10 anos (vida pessoal, formação e trabalho)?

Como eu me imagino é que eu tenha realizado o que eu sonho agora porque hoje em dia está patalhando por que acontece ser militar das forças armadas servir o meu país e que os bens (muito) materiais que eu desejo eu consigo para mim e que eu tenha uma boa família por que eu e desfruto novas conquistas.

ANEXO 46

Como você se imagina daqui a 10 anos,
(Vida pessoal, formação e trabalho)?

Eu pretendo fazer faculdade de engenharia civil e depois fazer um concurso para a polícia rodoviária federal. Eu também me vejo casado e com dois filhos, com minha casa própria, um site e com 2 carros e uma moto.

ANEXO 47

Como você se imagina daqui 10 anos. (Vida Pessoal, formação e trabalho)?

Daqui 10 anos eu me imagino com uma família. E formado ~~em~~ como Policial militar, me imagino morando fora e junto da minha família. E sempre ao lado dos meus Pais.

ANEXO 48

Como você se imagina daqui a 10 anos
(Vida Pessoal, formação e trabalho)?

Daqui a 10 anos, eu espero estar formado em Psicologia, ter um rendimento considerável de dinheiro e quem sabe ter alguns filhos, mas o que eu mais desejo é estar bem financeiramente e ter uma vida consideravelmente boa, assim como algumas pessoas têm.

Então, daqui a este tempo espero que eu consiga essas coisas que quero. Por isso vou estudar em busca dessas coisas para que o futuro seja como eu espero que seja, então eu me vejo daqui a 10 anos estando formado, com um bom trabalho e uma vida tranquila com minha família.

10 ANOS ANEXO 49

Em 10 ANOS EU ME VEJO CONQUISTANDO VARIAS COISAS TENDO UM OTIMO TRABALHO COM UMA OTIMA REMUNERAÇÃO, UMA CASA PROPRIA EM UM FAZENDA BEM NO INTERIOR, TER VIAJADO NO MAXIMO PARA UNS 5 PAISES, TER UM CARRO RESAIXADO, ESPERO QUE EU ESTEJA TRABALHANDO COM O QUE EU SEMPRE QUIS, VIVENDO DA FORMA OU DE UMA FORMA QUE EU ESTEJA SEMPRE FELIZ, QUE EU TENHA TERMINADO A FACULDADE SE EU FOR FAZER NÉ ESPERO QUE DA QUI A 10 ANOS O MUNDO NÃO ACABE PELO AMOR DE DEUS.

ANEXO 50

Como você se imagina daqui 10 anos (vida pessoal, formação e trabalho)?

Daqui a 10 anos em relação a vida pessoal já pretendo estar com uma família estábilizada com filhos, já em relação a formação, no momento ~~de~~ ainda não tenho algo certo mas pretendo estar profissionalizado e com um trabalho que eu goste, pois quero ter a opção de trabalhar com a minha família não take

ANEXO 51

Trabalhando no que eu sempre quis, formada, com minha propria casa, com os parentes que eu gosto comigo, amigos e familia. Quero viajar pra varios lugares que eu quiser e minha familia. Trabalhar com o que eu gostar, me imagino e espero ser feliz com quem eu amo, espero conseguir passar na federal e me vejo estudando nela. minha ~~para~~ propria casa do jeito que eu gostar, e está com quem me fizer bem

ANEXO 52

Como você se imagina daqui a 10 anos (vida pessoal, formação e trabalho)?

Eu mim vejo rico, trabalhando como influenciador, com minha casa própria viajando muito, ajudando minha família, ser feliz com a pessoa em que eu vou amar ao meu lado é difícil falar porque pode acontecer tantas coisas em minha vida que eu não imagino, mais o que eu quero mesmo pro meu futuro é meu espaço conquistar todos os meus objetivos e sonhos, quero fazer vários amigos ter pessoas maravilhosas em minha vida então é isso que eu quero daqui a 10 anos, 5 anos ter muita saúde sempre que é o mais importante, paz e muito amor é isso, mais o que eu mais quero é trabalhar muito e ajudar minha família sempre.

ANEXO 53

Como você se imagina daqui 10 anos (vida pessoal, formação e trabalho)?

Em 2030 por aí eu já quero estar com minha própria casa quero ser um grande jogador de futebol, ser um pai de família, ganhar muito dinheiro para poder ajudar meus pais e minha família, quero poder dar tudo de bem e de melhor para meus filhos e se minha carreira de futebol não der certo quero poder trabalhar pra mim mesmo, quero ter três carros e várias mulheres.

ANEXO 54

Como eu me imagino daqui a dez anos?

Bom para mim mesmo é no trabalho eu quero estar em uma situação atual em estar estudando mais aqui a dez anos eu vou estar numa situação diferente tanto mais quanto atualmente a vida que aqui a dez anos eu quero ser um pouco mais também vou trabalhar mais que vou em algum país de garotinho até em algum outro lugar que eu quero trabalhar mais meu filho eu quero muito mais vida pessoal que sempre foi muito difícil tem mais bom e ruim tudo isso em ter namorado também isso em um dia ser alguém no mundo em condições de tudo.

ANEXO 55

Bom, eu me imagino farmácia em Tec. de enfermagem, farmácia em medicina e já trabalhando, também desejo estar fazendo faculdade para doutorado. pretendo viajar por um tempo até concluir o doutorado. quero ter minha própria casa e meu carro. e quero ajudar minha família em tudo, quero fazer de tudo para ajudá-los. Também desejo construir minha família, me casar e ter meus filhos, mas antes desse desejo quero me estabilizar financeiramente e concluir todos os meus sonhos.

ANEXO 56

Como você se imagina daqui 10 anos (vida pessoal, formação e trabalho)?

Formada com algo que me identifique, ter
balão com algo que eu goste e me deixe
realizada. Ter a minha casa própria, ter
um casamento, viajando e vivendo a vida.
Buscando ser melhor a cada dia, evoluin-
do com cada fase da minha vida. Quero
continuar estudando, com o que eu goste po-
de evoluir cada vez mais. Espero realizar o sonho
de minha mãe em ter sua casa própria
também

ANEXO 57

Como eu me imagino daqui a 10 anos e estar
trabalhando para ter uma vida financeira boa
e minha vida pessoal, também está muito boa
por que pretendo estar casada, pretendo também
ter filhos mas pra frente, e formação ainda
não sei a minha formação e também preten-
do está morando sozinho, por isso quero trabalhar
me um emprego bom pra ajudar minha família

ANEXO 58

COMO VOCÊ SE IMAGINA DAQUI 10 ANOS (VIDA, PESSOAL, FORMA
ÇÃO E TRABALHO)? R: DAQUI A 10 ANOS EU VOU ESTÁ COM 27 ANOS
SER DEUS PERMITIR EU QUERO TER TERMINADO O MEU CURSO
DE ENFERMAGEM SER FOR O PROJETO DE DEUS VOU QUERER
ESTÁ COM A MINHA FILHA É A MINHA VÓ ^{E DEUS} DO MEU LADO
QUERO DA ORGULHO A MINHA VÓ E O MEU PAI QUE ESTÁ
LA NO CEÚ DEPOIS QUE EU PERDI O MEU PAI NÃO TEM SIDO
MUITO FACIL A MINHA VIDA NA MINHA VIDA SO TEVI DECEP-
DECAÇÃO COM PESSOAS QUE EU PENSAVA QUE ERA MEUS
AMIGOS QUE ESTARIA DO MEU LADO MAIS FOI TUDO ERRADO

ANEXO 59

→ Como você se imagina daqui 10 anos (vida pessoal, formação e trabalho)?

R: Daqui a 10 anos, me imagine tendo minha própria casa, morando sozinho, trabalhando com a área da medicina e fazendo faculdade para doutorado. Exercendo o meu trabalho de professora e enfermeira, é o que eu penso.

Estou imaginando opera, dessa vez que daqui pra lá eu mude de ideia, não quero meiar em missias... não me imagine com filhos, por é algo que eu não quero, imagine está com meus pais vivos, pois não sei o que será de mim sem eles.. Desejo e quero ter todas coisas que amo hoje esteja com saúde e uma vida boa.

ANEXO 60

• Como você se imagina daqui 10 anos (vida pessoal, formação e trabalho)?

Me imagine formada em psicologia e exerenda a profissão, também gosto muito da curso de fisioterapia e, se sobrar e o tempo permitir, quero ter a graduação nessa área também. Sobre a vida pessoal, não quero mudar muito. Não me imagine dividindo a vida com alguém, quero a minha paz, a minha privacidade. Imagina-me criando vários animais (cachorros e gatos) já que sou apaixonada por eles. Talvez, tempo mais tarde, quero adotar uma criança, acho uma linda atitude e sempre tive vontade. Como já disse antes, que na trabalhar como psicóloga, acho uma das profissões mais linda e necessária que temos, será uma honra e um prazer ajudar as pessoas.

ANEXO 61

me vejo formada, morando em uma casa própria quero estar trabalhando, para sustentar meus pais, pois tudo que eles fazem por me hoje eu quero fazer muito mais por eles.

Quero estar com a mulher amiga [redacted] compartilhando os momentos e a vida com ela! Daqui a 10 anos vou estar com 27 anos, quero estar formada na minha tão sonhado profissão (Medicina) talvez eu esteja pensando em ter um filho, quero encontrar alguém, a pessoa certa, também tenho muita vontade de fazer um contínuo para os meradores de rua, tenho isso vontade desde infância!

ANEXO 62

Hoje há 30 anos, eu me ~~est~~ imagino formada, com uma casa própria, cuidando da minha família e ajudando eles em tudo.

Quero ter conquistado tudo (de quase tudo) que eu penso agora, ser feliz no trabalho que sempre quis e imbuindo cada vez mais em mim. Quero ver meus amigos conquistando tudo que já me faltou um dia, muito muito.

Não penso em casar e nem ter filhos ainda durante esses 30 anos, mas se for da vontade de Deus, vai acontecer, pois é tudo com permissão dele. Quero dar tudo de melhor a minha mãe, tudo com meu esforço e determinação. Quero e sempre apoiar de mais e mais, pois o que não me falta é vontade de crescer na vida e fazer ~~tudo~~ tudo por quem já fez por mim.

E não sempre lembrar da senhora Lú?!

A senhora é demais ♡

ANEXO 63

Bom nesse momento eu não sei bem o que fazer faculdade pois ainda estou pensando o que fazer Bem Pois tem varias Projeções em mente. Mas em outro lado não só é faculdade mas imagino uma pessoa casada com um ótimo marido ~~se~~ ~~deus~~ ~~quiser~~ kkk. com a minha filha onde ~~eu~~ ~~vou~~ minha choduzinha ~~de~~ ~~mas~~ ~~se~~ ~~eu~~ ~~idadi~~ não espere continua aqui pois tudo isso que estou falando espere que seja em Bahia pois quero muito conhecê-la, in tudo isso espere que seja como eu tô imaginando pois quero muito ter minha própria ~~família~~ família e minha casa.

ANEXO 64 Planos utilizados nas análises:

DURAÇÃO DA AULA: 4 horas
PLANO DE AULA
IDENTIFICAÇÃO
TEMA: RESOLUÇÃO DE QUESTÕES DO ENEM (Interpretação de texto, enunciação e discurso)
DOCENTE: Daniela Caetano da Silva
DISCIPLINA: Língua Portuguesa/Literatura brasileira
PÚBLICO ALVO: Estudantes do Ensino Médio (3º ano)

OBJETIVOS
GERAL
Refletir acerca de questões do Exame Nacional do Ensino Médio; Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas.
ESPECÍFICOS
H21 – Reconhecer em textos de diferentes gêneros, recursos verbais e não verbais utilizados com a finalidade de criar e mudar comportamentos e hábitos.
H22 – Relacionar, em diferentes textos, opiniões, temas, assuntos e recursos linguísticos.
H23 – Inferir em um texto quais são os objetivos de seu produtor e quem é seu público alvo, pela análise dos procedimentos argumentativos utilizados.
H24 – Reconhecer no texto estratégias argumentativas empregadas para o convencimento do público, tais como a intimidação, sedução, comoção, chantagem, entre outras.

CONTEÚDOS
Interpretação de texto, enunciação e discurso (através do diversos gêneros textuais).

METODOLOGIA

As aulas serão expositivas e dialogadas e desenvolvidas a partir da resolução de questões do material didático “todo Enem Linguagens”, do trabalho “foco no Enem”.

RECURSOS

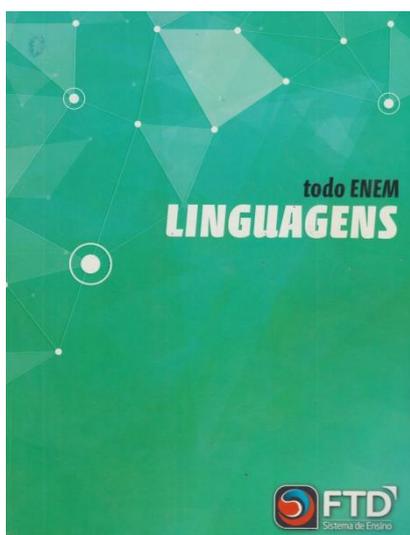
Quadro; Pincel; Apagador; Cópias de material; livro.

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Considerando que o processo avaliativo ocorre processualmente ao longo das aulas, será avaliada a participação dos alunos, observando a contextualização do tema com sua realidade. Ademais, como formar de fixação e aprofundamento dos estudos, será avaliada através de avaliações bimestrais em sala, a qual terá posterior correção e levantamento das possíveis dúvidas dos alunos.

REFERÊNCIAS

FTD Sistema de ensino: todo ENEM: ciências humanas e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias, linguagens, códigos e suas tecnologias e matemática e suas tecnologias-^a ed.-São Paulo: FTD, 2019. Vários autores.



MATERIAIS DIDÁTICOS páginas 178/182 (questão que teve foco de discussão)

Questão 257: Enem 2017

Campanhas publicitárias podem evidenciar problemas sociais. O Cartaz tem como finalidade



Disponível em: www.agenciapatriciagalvao.org.br. Acesso em: 15 maio 2017 (adaptado).

1. alertar os homens agressores sobre as consequências de seus atos,
2. Conscientizar a população sobre a necessidade de denunciar a violência doméstica.
3. instruir as mulheres sobre o que fazer em casos de agressão.
4. despertar nas crianças a capacidade de reconhecer atos de violência doméstica.
5. exigir das autoridades ações preventivas contra a Violência doméstica.

ANEXO 65

PLANO DE AULA
IDENTIFICAÇÃO
TEMA: A literatura negro-brasileira
DOCENTE: Daniela Caetano da Silva
DISCIPLINA: Língua Portuguesa/Literatura brasileira
PÚBLICO ALVO: Estudantes do Ensino Médio (3º ano)
DURAÇÃO DA AULA: 4 horas

OBJETIVOS
GERAL Refletir sobre a produção literária de escritores e escritoras negros.
ESPECÍFICOS EM13LP01 Relacionar o texto, tanto na produção como na leitura/escuta, com suas condições de produção e seu contexto sócio-histórico de circulação (leitor/audiência previstos, objetivos, pontos de vista e perspectivas, papel social do autor, época, gênero do discurso etc.), de forma a ampliar as possibilidades de construção de sentidos e de análise crítica e produzir textos adequados a diferentes situações.

CONTEÚDOS
Leitura crítica dos poemas (realidade social); Interpretação a partir dos poemas.

METODOLOGIA
As aulas serão expositivas e dialogadas e desenvolvidas a partir da resolução de questões do material

didático “todo Enem Linguagens”, do trabalho “foco no Enem”.

RECURSOS

Quadro; Pincel; Apagador; Cópias de material; livro.

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Considerando que o processo avaliativo ocorre processualmente ao longo das aulas, será avaliada a participação dos alunos, observando a contextualização do tema com sua realidade. Ademais, como formar de fixação e aprofundamento dos estudos, será avaliada através de avaliações bimestrais em sala, a qual terá posterior correção e levantamento das possíveis dúvidas dos alunos.

REFERÊNCIAS

Cereja, William Roberto. Português contemporâneo : diálogo, reflexão e uso, vol. 3 / William Roberto Cereja, Carolina Assis Dias Vianna, Christiane Damien Codenhoto. --1. ed. -- São Paulo : Saraiva, 2016.

MATERIAIS DIDÁTICOS páginas 304 até 309 do livro: (questão que teve foco de discussão/escrita posicionamentos)

Interpretação textual - Vozes-mulheres

Vozes-Mulheres

A voz de minha bisavó
ecoou criança
nos porões do navio.
ecoou lamentos
de uma infância perdida.

A voz de minha avó

ecoou obediência
aos brancos-donos de tudo.

A voz de minha mãe
ecoou baixinho revolta
no fundo das cozinhas alheias
debaixo das trouxas
roupagens sujas dos brancos
pelo caminho empoeirado
rumo à favela

A minha voz ainda
ecoa versos perplexos
com rimas de sangue
e
fome.

A voz de minha filha
recolhe todas as nossas vozes
recolhe em si
as vozes mudas caladas
engasgadas nas gargantas.

A voz de minha filha
recolhe em si
a fala e o ato.

O ontem – o hoje – o agora.

Na voz de minha filha
se fará ouvir a ressonância
O eco da vida-liberdade.

(Conceição Evaristo. Poemas de recordação e outros movimentos, p. 10-11).

A literatura negro-brasileira

Há, na cultura brasileira, um grupo significativo de escritores negros e mestiços que produzem uma literatura identificada com suas raízes históricas e culturais, normalmente chamada de *afro-brasileira* ou *afrodescendente*. Essas raízes evidentemente remetem à sua origem africana e ao processo histórico de escravização e discriminação que os negros sofreram e sofrem no Brasil.

Essa denominação, entretanto, é questionada por alguns negros por várias razões. Primeiramente porque nem todo país africano é negro. Em segundo lugar, porque, mesmo nos países africanos de língua portuguesa, há escritores brancos – como é o caso de Mia Couto, Luandino, Antônio Jacinto, Pepetela, Nadine Gordimer, entre outros – que não têm como prioridade, em seu projeto literário, a luta contra o preconceito racial.

É por essa razão que alguns militantes da causa negra preferem o uso da expressão *literatura negro-brasileira* para identificar a produção que tem na negritude um de seus pilares centrais. Cuti, escritor brasileiro, por exemplo, explica a diferença:



[...] a palavra “negro” nos remete à reivindicação diante da existência do racismo, ao passo que a expressão “afro-brasileiro” lança-nos, em sua semântica, ao continente africano, com suas mais de 54 nações, dentre as quais nem todas são de maioria de pele escura, nem tampouco estão ligadas à ascendência negro-brasileira. Remete-nos, porém, ao continente pela via das manifestações culturais. Como literatura é cultura, então a palavra estaria mais apropriada a servir como selo.

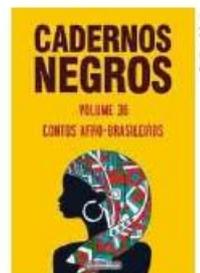
(Cuti. *Literatura negro-brasileira*. São Paulo: Selo Negro, 2010. p. 40.)



A literatura negro-brasileira – isto é, a literatura que reflete um posicionamento de um sujeito etnicamente negro – teve suas primeiras manifestações na obra de Luiz Gama (1830-1882), Cruz e Sousa (1861-1898) e Lima Barreto (1881-1922), que atuaram de forma isolada.

No século XX, surgem várias associações negras que se interessam pela produção literária, formando um grupo de produtores e leitores de literatura negro-brasileira. Entre os escritores que surgiram desses grupos estão Abdias Nascimento, Solano Trindade, Eduardo de Oliveira, Carlos de Assumpção, Oswald de Camargo e Oliveira Silveira.

Em 1978, foram fundados os *Cadernos negros*, que até hoje servem como meio de agregação e de divulgação da produção literária negro-brasileira. Em 1980, foi fundado o grupo Quilombhoje, formado pelos escritores Cuti, Oswald de Camargo, Paulo Colina e Abelardo Rodrigues com o objetivo de promover eventos culturais de literatura negro-brasileira. Além do grupo Quilombhoje, que continua muito ativo, tem destaque o grupo GENS (Grupo de escritores negros de Salvador) e o Negricia – Poesia e Arte de Crioulo, na cidade do Rio de Janeiro.



Conheça os escritores e as ações do grupo Quilombhoje, acessando o site <http://www.quilombhoje.com.br>.

Quilombhoje

Você vai ler, a seguir, dois poemas dos autores negro-brasileiros Adão Ventura e Márcio Barbosa.

Texto 1

Para um negro

In: *Axé: antologia contemporânea*

para um negro
a cor da pele
é uma sombra
muitas vezes mais forte
que um soco.

para um negro
a cor da pele
é uma faca
que atinge
muito mais em cheio
o coração.

(Adão Ventura. In: Zilá Bernd (org.). *Antologia de poesia afro-brasileira – 150 anos de consciência negra no Brasil*. Belo Horizonte: Mazza, 2011. p. 212.)

Texto 2

Nossa gente

nossa gente também veio
pra ser feliz e ter sorte

nossa gente é quente
é bela e forte

mas às vezes essa gente
passa, inconsciente

sofre, mas não se mexe
ri, mas não se gosta

nossa gente inconsciente
sofrendo, fica fraca

nem vê que por dentro ainda
traz a força da mãe África

nem vê que pode vencer
pois tem energia nos braços

e pode ter liberdade
alegria e espaço

superando a pobreza
socializando a riqueza

inventando unidade
solidariedade, abraços

nosso povo é lindo
nosso povo é afro

e perfeito vai destruindo
ódios e preconceitos

“esse povo negro
que se diz moreno”

com suas cores, com seu jeito
é um povo pleno

nossa gente é ventania
é ousadia, é mar cheio

nossa gente também veio
pra ser feliz e ter sorte



Crédito: Rigena, 985 / Coréia/Quemstar

(Márcio Barbosa. In: Luiz Carlos Santos, Marina Galas, Ulisses Tavares (org.). *O negro em venos*. São Paulo: Moderna, 2005. p. 98-9.)

1. b) As metáforas representam o modo como o negro sente a discriminação de que é vítima: como um golpe, um soco ou uma facada no coração. Sente, ainda, o peso da história de mau-trabato no período da escravidão.

1. No poema "Para um negro", o eu lírico sugere o que representa a cor da pele para um negro por meio de duas metáforas.

- Quais são as metáforas? É uma "sombra mais forte que um soco" e "uma faca que atinge muito mais em cheio o coração".
- Interprete as metáforas e responda: O que a cor da pele representa para um negro?
- Essas metáforas sugerem o ponto de vista de alguém. Quem é o agente de ações como desferir o soco ou a facada?

Todos os que discriminam em razão da cor da pele negra e o peso de sua história.

2. O título do poema é ambíguo. Comente os sentidos que ele apresenta. O título, "Para um negro", sugere ao mesmo tempo uma dedicatória (poema dedicado a todos os negros que sofrem preconceito) e também o ponto de vista de um negro, ou seja, o modo como ele sente o preconceito.

3. O poema "Nossa gente" descreve os negros brasileiros.

- O eu lírico se inclui entre o grupo designado pela expressão *Nossa gente*? Por quê? Sim, pois o emprego do pronome possessivo "nossa", em 1ª pessoa, inclui o enunciador.
- Segundo o poema, quais são as qualidades do povo negro do Brasil? Justifique sua resposta com palavras e expressões do texto. É um povo belo e forte ("é bela e forte"), lindo, afro, valiente e ousado ("nossa gente é ventania / é ousadia").
- Explique o sentido da palavra *inconsciente* nestes versos:

.....
"mas às vezes essa gente
passa, inconsciente

sofre, mas não se mexe,
ri, mas não se gosta

nossa gente inconsciente
sofrendo, fica fraca"

.....

Os versos dão a entender que o próprio povo negro às vezes não tem consciência de sua negritude, não se gosta, não se valoriza e, assim, enfraquece.

4. Ambos os poemas abordam o tema "ser negro" no Brasil. O texto 1, porém, enfoca a perspectiva histórica, psicológica e emocional do negro que sofre preconceito; já o texto 2, ao mesmo tempo que valoriza a negritude brasileira, destacando a beleza e o caráter dos negros, lamenta que alguns não tenham consciência de seus valores e de seus direitos, e por isso se anulam e sofrem, acomodando-se ao preconceito.

4. Compare o poema de Adão Ventura e o de Márcio Barbosa. Que semelhanças e diferenças apresentam quanto ao tratamento do tema?

Adão Ventura

Adão Ventura (1946-2004) nasceu em Santo Antônio do Itambé, Minas Gerais.

Formou-se em Direito, foi professor de literatura contemporânea na Universidade do Novo México, nos EUA, diretor da Fundação Palmares durante muitos anos.

Publicou vários livros de poesia, entre eles *Abri-se um abutre ou mesmo depois de deduzir dele o azul* (1970), *As musculaturas do Arco do Triunfo* (1976) e *A cor da pele* (1980).



Adão Ventura/Arca



ANEXO 66

COMPETÊNCIAS AVALIADAS NA REDAÇÃO DO ENEM

Competência 1 - Demonstrar domínio da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa.

Competência 2 - Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa (repertório).

Competência 3 - Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista (abordagem do tema e autoria).

Competência 4 - Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação (elementos coesivos).

Competência 5 - Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos (ação, agente, modo/meio, efeito e detalhamento).

Agora que você já sabe qual é a competência 5 e do que ela trata, fica mais fácil de entender como é possível elaborar algo que corresponda às expectativas, certo?

Vamos analisar a proposta de intervenção do Enem 2017, a redação teve como tema "Os desafios para a formação educacional de surdos no Brasil".

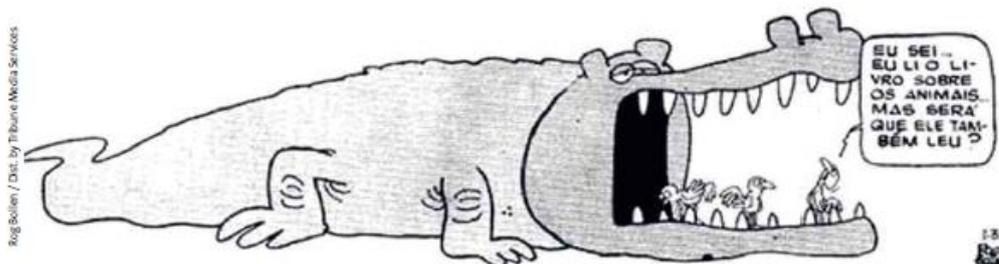
Portanto, é dever do Estado garantir o pleno acesso à educação às pessoas surdas e fiscalizar o cumprimento da lei. Cursos itinerantes de Libras para gestores e educadores devem ser financiados pelo poder público para que a segunda língua oficial do país seja difundida e levada para a sala de aula. A fiscalização pode ser feita por meio de aplicativos e atividades online que permitissem aos surdos avaliar seu próprio processo de aprendizagem e denunciar quaisquer exclusões relacionadas à surdez no ambiente escolar. Com isso, será possível a garantia de direitos a todos.

LÍNGUA E LINGUAGEM

Análise linguística: implícitos e intertextualidade

FOCO NO TEXTO

Leia o cartum a seguir.



(Disponível em: <http://www.graphiqbrasil.com/tirasclassicas/animalcrackers.html>. Acesso em: 18/3/2016.)

- Observe a parte não verbal do cartum.
 - O que cada um dos três pássaros está fazendo? *O 1º está ciscando no dente do crocodilo e o 2º está virado para o 3º, que olha para cima com uma expressão preocupada e fala alguma coisa.*
 - O que o olhar do crocodilo expressa? *Tédio, cansaço, preguiça.*
- Agora leia a fala do pássaro e levante hipóteses:
 - O começo de sua fala é uma resposta dada a qual fala anterior, implícita no contexto do cartum? De quem foi essa fala? *Entre outras possibilidades, algo como: "Pode vir comer com a gente, não tem nenhum perigo", dita por um dos outros passarinhos.*
 - O receio desse pássaro é de que aconteça o quê? *De que o crocodilo os devore.*
 - O olhar do crocodilo é consequência de qual ação anterior que ele praticou? *Provavelmente ele tem esse olhar porque acabou de se alimentar, está com o estômago cheio e prestes a dormir.*
- Leia o boxe "O crocodilo e o pássaro-palito" e responda:
 - Qual é o "livro sobre os animais" a que o terceiro pássaro faz referência? *Um livro de biologia ou uma enciclopédia.*
 - Por que ele julga importante que o crocodilo tenha lido esse livro?

Para saber que a relação entre eles é cooperativa, isto é, se o crocodilo não comer o pássaro, nenhum sai prejudicado e ambos se beneficiam.

O crocodilo e o pássaro-palito

No estudo dos tipos de relações dos seres, a biologia chama a atenção para a protocooperação existente entre algumas espécies, na qual há benefícios para todos os seres envolvidos, embora eles não dependam um do outro para sobreviver. É esse o caso do crocodilo e do pássaro-palito: o pássaro se alimenta de parasitas e restos de comida que estão na boca do crocodilo e, como consequência, contribui para a higiene bucal de seu companheiro.



János Balogh/Corbis/Getty Images/Photo/Photo



REGISTRE
NO CADERNO

4. O humor do cartum é construído com base em uma quebra de expectativa trazida pela fala do pássaro.

- a. Qual expectativa é quebrada? A de que as relações entre animais irracionais são predeterminadas, não envolvendo negociação ou raciocínio científico que dê base a elas.
- b. Uma pessoa que não conhece a relação ecológica existente entre crocodilos e pássaros é capaz de compreender o cartum em sua totalidade? Justifique sua resposta. Não, pois não compreenderá a qual "livro" o pássaro faz referência, nem entenderá o que os pássaros fazem na boca do crocodilo sem que ele os devore.

34

UNIDADE 3 HORA E VEZ DA LINGUAGEM

REFLEXÕES SOBRE A LÍNGUA

Você viu, no estudo anterior, que um texto pode estabelecer uma relação direta com outro texto para construir seu sentido. A essa relação dá-se o nome de *intertextualidade*.

Intertextualidade são as relações, menos ou mais explícitas, entre um texto e outros textos produzidos anteriormente a ele.

Em princípio, a intertextualidade é uma característica de todos os textos, uma vez que qualquer atividade de linguagem tem como base textos com os quais seus produtores tiveram contato. Segundo esse ponto de vista, nós só conseguimos compreender efetivamente um texto em suas diversas nuances se conhecemos e levamos em conta os códigos, as leis e as convenções do gênero ao qual ele pertence e da situação de comunicação em que ele circula. E, para tanto, precisaremos levar em conta outros textos já lidos e produzidos, isto é, a intertextualidade, que pode variar desde uma referência explícita, como ocorre em citações, remissões, paráfrases ou paródias, ou pode estar implícita, como visto no cartum estudado na seção anterior.

Os *implícitos*, por sua vez, são ideias que não estão declaradas nos textos, mas que são passíveis de serem apreendidas pelos interlocutores que conhecem os códigos, as leis e as convenções do gênero ao qual pertence o texto e da situação de comunicação em que ele circula.

A paródia

A paródia é um modo particular de se estabelecer uma relação intertextual, uma vez que paródias se apropriam das ideias do texto original, em geral para subvertê-lo ou mesmo satirizá-lo. Esse recurso pode ser utilizado por meio da exploração do estilo, da estrutura ou do tema do texto no qual a paródia se baseia.

A literatura está repleta de exemplos de paródias. Um dos contos da obra *Sagarana*, de Guimarães Rosa, autor estudado por você na seção **Literatura** deste capítulo, é considerado por alguns estudiosos uma paródia. Trata-se do conto "O marido pródigo", que, desde seu título, passando pelo nome da personagem Lalino Salãthiel, entre outras semelhanças, estabelece relação intertextual com a parábola bíblica "O filho pródigo", tomando-a como referência para subvertê-la com a construção de novos sentidos.



LÍNGUA e LINGUAGEM

TEXTO E ENUNCIÇÃO

Leia o anúncio a seguir.



(Disponível em: <http://flaviogomes.grandepremio.uol.com.br/2013/01/another-comment-42>. Acesso em: 30/6/2017.)

A geração de 45: Clarice Lispector e Guimarães Rosa. Análise linguística: implícitos e intertextualidade. A dissertação (III) **CAPÍTULO 3**

237

1. O anúncio é construído com base em um implícito que precisa ser compreendido por seus interlocutores para que ele faça sentido. Observe a parte não verbal do texto e levante hipóteses:

- a. Onde o carro está? *Em uma rodovia.*
- b. Por que a imagem ao fundo está embaçada? *Porque ele está andando em alta velocidade.*



2. Releia o enunciado central.

- a. Levante hipóteses: Por que “agora” o fusca anda na faixa da esquerda? Onde ele andava anteriormente e por quê? *Porque ele está com um motor melhor, mais potente, o que permite atingir velocidades maiores. Antes ele andava na faixa da direita, pois seu motor era antigo e todos os outros carros o ultrapassavam.*
- b. Qual informação está implícita nesse trecho? *A de que, nas rodovias, os carros com velocidade mais baixa devem andar na faixa da direita, a fim de deixar os carros com velocidades mais altas passarem.*
- c. Relacione o enunciado central com a orientação que está na parte inferior do anúncio, à esquerda. *Por sugerir no enunciado principal que o fusca permite ao seu dono correr mais nas estradas, o anúncio chama a atenção para a importância de respeitar os limites de velocidade, para não incentivar em seus leitores a prática de uma direção irresponsável e perigosa.*

3. Releia o enunciado da parte inferior, à direita, e identifique o efeito de sentido que é produzido pelo anúncio ao se referir ao fusca como “o carro”.

Ao utilizar o artigo definido o, o anúncio chama a atenção para o fusca, como se ele fosse o melhor ou o único carro “genuíno” do mercado.

Leia os cartazes a seguir, que circularam pela Internet e fazem parte de uma campanha da Controladoria Geral da União (CGU).



(Disponíveis em: <http://www.semprefamilia.com.br/fgu-faz-campanha-contra-corrupcao-em-atitudes-cotidianas>. Acesso em: 22/3/2016.)

4. b) Fazem parte do discurso do “jeitinho” brasileiro, de pessoas que sempre querem obter vantagens em situações diversas da vida social.

4. Levante hipóteses:

- a. Por que o enunciado central dos cartazes está entre aspas?
Porque sugere a reprodução de uma fala de alguém.
- b. De qual discurso, comum na sociedade, esses enunciados fazem parte?
- c. Qual é a função dessas frases no interior desse discurso?
Elas são utilizadas como argumentos para justificar uma atitude ilícita.

5. Identifique as palavras ou as expressões que retomam essas frases:

- a. no enunciado em letras brancas e maiúsculas do cartaz; *desculpa*
- b. no enunciado em letras brancas na parte de baixo do cartaz; *justificativas*
- c. no logotipo da campanha. *pequenas corrupções*



O Concretismo

O primeiro movimento importante do período contemporâneo da nossa literatura é o *Concretismo*, que surgiu em São Paulo, com o lançamento da revista *Noigandres* (1952-62), publicada pelos irmãos Augusto e Haroldo de Campos e por Décio Pignatari. O grupo tinha como proposta uma poesia concreta, isto é, uma poesia-objeto, sem a presença do eu lírico, que falasse por si só, radicalizando as experiências com a linguagem-objeto, feitas por João Cabral de Melo Neto. Influenciada pelo Futurismo e pelo Cubismo, a poesia concreta rompia com o verso linear e explorava recursos tipográficos, como tipos e tamanhos de letras, cores, texturas, sugerindo movimento e convidando o leitor para ler o texto de variadas formas. Também participaram desse grupo os poetas José Lino Grünewald, Ronaldo Azeredo, Wladimir Dias Pinto, Mário Chamie e José Paulo Paes, entre outros.

O movimento concretista se estendeu até o final da década de 1960 e exerceu forte influência nas artes, inclusive sobre o Tropicalismo (1967-8), movimento musical formado por Caetano Veloso, Gilberto Gil, Tom Zé, Rogério Duprat e a banda Os Mutantes, entre outros artistas ou grupos. Ainda hoje, vários artistas, como o poeta e compositor Arnaldo Antunes, mantêm laços com as propostas concretistas.

Os anos 1950-1960 em contexto

Os anos 1950 caracterizam-se por terem sido um período democrático e desenvolvimentista, cujo auge ocorreu no governo de Juscelino Kubitschek e com a construção de Brasília.

Em 1964, um golpe militar tirou do poder o presidente João Goulart e deu início a uma ditadura que se estendeu até 1985.

No início do regime militar, o país ainda teve uma intensa vida cultural, com o surgimento da Bossa Nova, o Cinema Novo, o Teatro de Arena e as vanguardas concretas.

O decreto do AI-5, em 1968, entretanto, deu início a um período de perseguições políticas, prisões, torturas, censura e exílio de políticos, intelectuais e artistas.



Arquivo Iconografia

A literatura de resistência e a poesia marginal

Como reação à situação política vivida pelo país desde o golpe militar de 1964, artistas da música, do teatro e da literatura passaram a fazer uma arte de resistência. Entre outros, foi o caso do escritor e compositor Chico Buarque de Holanda, do diretor teatral José Celso Martinez Correa, do ator e dramaturgo Gianfrancesco Guarnieri e dos escritores Thiago de Melo e Ferreira Gullar. Todos eles tiveram problemas com a censura, alguns chegaram a ser presos e todos viveram no exílio por alguns anos.

Nas décadas de 1970-1980, como meio de driblar a censura e as poucas opções editoriais, surgiu um grupo de poetas que resolveu produzir de forma independente suas publicações, na forma de revistas, jornais, folhetos mimeografados e pôsteres, e vendê-las diretamente ao público em portas de cinemas e teatros e em *happenings* e *shows* musicais. Essa literatura foi chamada de *poesia marginal* e contou com escritores como Waly Salomão, Ulisses Tavares, Cláudio Willer, Roberto Piva, Cacaso, Chacal e Hilda Hilst, entre outros.



Arquivo UFF/Thalipres

Cena da peça *Roda viva*, de Chico Buarque, encenada em 1968 com direção de José Celso Martinez Correa. A peça virou símbolo da resistência à ditadura depois que um grupo de mais de cem integrantes do Comando de Caça aos Comunistas (CCC) invadiu o teatro Galpão, em São Paulo, espancou artistas e depredou o cenário.

Ferreira Gullar

Depois da morte de Drummond, em 1987, Ferreira Gullar passou a ser considerado pela crítica como o mais importante poeta brasileiro vivo. Sua primeira obra, *Um pouco acima do chão*, data de 1949.

A atuação de Gullar, entretanto, não se limita à poesia. É também um importante crítico de arte e de literatura e um intelectual atuante.

Em 1956, juntamente com Lygia Clark e Hélio Oiticica, participou da 1ª Exposição de Arte Concreta, que reuniu artistas concretistas do Rio de Janeiro e de São Paulo. Alguns anos depois, afastou-se do movimento concreto e passou a fazer uma poesia social.

Gullar tem uma vasta produção literária e cultural. Entre seus livros de poesia mais importantes, destacam-se *Dentro da noite veloz* (1975), *Poema sujo* (1976), *Muitas vozes* (1999) e *Em parte alguma* (2010); no teatro, em parceria com Odvaldo Vianna Filho, *Se correr o bicho pega, se ficar o bicho come* (1966); na literatura infantil, *Um gato chamado gatinho* (2005).

FOCO NO TEXTO

Você vai ler, a seguir, dois poemas de Ferreira Gullar. O primeiro foi produzido em 1963 e integra a obra *Dentro da noite veloz*; o segundo faz parte da obra *Muitas vozes*, publicada em 1999.

Ferreira Gullar

Ferreira Gullar é o pseudônimo de José Ribamar Ferreira. Nasceu em São Luís, no Maranhão, em 1930. É poeta, contista, dramaturgo, crítico de arte, ensaísta, tradutor, autor de literatura infantil e trabalhou em vários jornais e revistas.

Foi militante no Partido Comunista e, durante o regime militar, foi exilado e viveu no Chile, na Argentina e na União Soviética.

Em 2010, recebeu o Prêmio Camões e, em 2011, o Jabuti. É membro da Academia Brasileira de Letras e escreve crônicas no jornal *Folha de S. Paulo*.



Arquivo/ADONIS/2014

Texto 1

Não há vagas

O preço do feijão
não cabe no poema. O preço
do arroz
não cabe no poema.
Não cabem no poema o gás
a luz o telefone
a sonegação
do leite
da carne
do açúcar
do pão

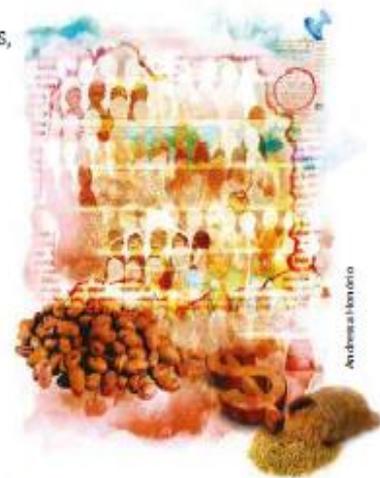
O funcionário público
não cabe no poema
com seu salário de fome
sua vida fechada
em arquivos.
Como não cabe no poema

o operário
que esmerla seu dia de aço
e carvão
nas oficinas escuras

— porque o poema, senhores,
está fechado:
“não há vagas”

Só cabe no poema
o homem sem estômago
a mulher de nuvens
a fruta sem preço

O poema, senhores,
não fede
nem cheira



Andressa Montório

(*Dentro da noite veloz e Poema sujo*. São Paulo: Circulo do Livro, 1963)

1. O poema “Não há vagas” é organizado em duas partes.

a. Identifique os versos que pertencem a cada uma das partes.

b. De que trata cada uma dessas partes?

A primeira parte trata do que “não cabe no poema”; a segunda parte, do que “cabe”.

2. Compare algumas das coisas que cabem e que não cabem no poema, de acordo com o poema “Não há vagas”:

CABEM	NÃO CABEM
arroz	homem sem estômago
feijão	mulher de nuvens
luz	fruta sem preço
telefone	
operário	



a. De que tipo são as coisas que não cabem no poema?

São as coisas simples e concretas da realidade: as necessidades humanas, os trabalhadores.

b. De que tipo são as coisas que cabem no poema?

São as coisas que não existem na vida real ou são distantes da realidade concreta.

c. A oposição entre o que cabe e o que não cabe no poema revela duas concepções diferentes sobre o fazer poético. Quais são elas?

A concepção que parte do princípio de que a poesia deve retratar a realidade como ela é e a concepção que procura excluir do poema a realidade concreta, ou o lado feio da realidade.

d. O eu lírico se mostra favorável a uma delas? Se sim, qual? Justifique sua resposta.

Sim, ele se mostra favorável à poesia que retrata a realidade concreta, pois o poema faz uma espécie de denúncia dessa poesia alienada, distante da realidade, que “não fede nem cheira”.

3. O poema “Não coisa” também aborda o tema do fazer poético. Releia estes versos:

5. b) Em ambos os textos há a ideia de que a poesia pode transformar a visão do ser humano a respeito do mundo: no texto 1, por meio da denúncia e da crítica da realidade; no texto 2, por meio de uma certa “desautomatização” do olhar, possibilitada por um trabalho cuidadoso e particular com a linguagem.

A linguagem dispõe de conceitos, de nomes mas o gosto da fruta só o sabes se a comes

4. b) Professor: Abra a discussão com a classe, pois há mais de uma possibilidade de resposta.

Sugestão: A voz do poema representa toda a humanidade; ela e espelha todas as reflexões e dúvidas do ser humano em relação ao mundo, e não apenas as do eu lírico ou do poeta e, por isso, tem um caráter coletivo, universal.

Ele considera que a linguagem é incapaz de possibilitar uma percepção do objeto tal qual a que temos quando nos relacionamos diretamente com ele. Por exemplo, comer uma fruta é uma experiência que a linguagem não consegue expressar com a mesma completude.

a. Como o eu lírico vê a relação entre linguagem e objeto? Explique, utilizando elementos do poema.

b. Justifique o título do poema.

O poema tem esse título porque ele é justamente o “não objeto”; é um dizer sobre o objeto, mas nunca o objeto.

c. Diante do desafio, o poeta desiste? Justifique sua resposta com elementos do poema.

Não; ele “tenta no poema / dizer o indizível”, subvertendo a linguagem, buscando novas formas de se expressar.

d. O que o poeta consegue fazer em relação ao objeto? Explique em que consiste sua ação.

d) O poeta consegue torná-lo “aparência pura” e iluminá-lo, isto é, por meio do poema faz com que o leitor veja ou apreenda o objeto de forma especial, com outro olhar, com uma percepção diferente.

4. Releia os últimos versos do poema “Não objeto”:

O poema é uma coisa que não tem nada dentro,

a não ser o ressoar de uma imprecisa voz que não quer se apagar — essa voz somos nós.



a. O que há no poema? Uma voz imprecisa, que ressoa.

b. Interprete o último verso do poema: “— essa voz somos nós”.

5. O poema “Não coisa” foi escrito quase 40 anos depois do poema “Não há vagas”, e ambos abordam o tema da criação poética.

a. Que diferença há na abordagem dos dois textos em relação a esse tema?

b. Que ideia sobre a criação poética está presente nos dois poemas?

5. a) Em “Não há vagas”, há destaque para a função social e política da poesia como meio de denúncia e conscientização; em “Não objeto”, essa função não é tão destacada nem explicitada e, além disso, de acordo com a concepção expressa nesse poema, a linguagem com um não é capaz de substituir a experiência direta com as coisas.

Análise linguística: as diferentes formas de dizer

FOCO NO TEXTO

Leia as notas de jornal a seguir.

JUNDIAÍ

Ladra abandona filha de 3 anos durante assalto

Flagrada furtando uma loja com três comparsas, uma mulher saiu correndo e deixou a filha de 3 anos no local do furto, em Jundiaí, interior de São Paulo. O caso aconteceu na terça-feira, mas só antontem as imagens da ação foram divulgadas pela polícia. Seguranças entregaram a menina ao Conselho Tutelar. A Justiça decidirá o destino da criança. Ela pode ficar sob a guarda dos avós.

Duas das suspeitas acabaram detidas. A mãe da menina abandonada não havia sido localizada até a manhã de ontem.

VIOLÊNCIA

Mulher é feita refém em shopping no Tatuapé

Uma mulher foi mantida refém por um homem com uma faca no pescoço, ontem à tarde, na praça de alimentação do Shopping Metrô Tatuapé, na zona leste da capital. Parte do local foi esvaziada pelos policiais, e frequentadores chegaram a pensar que havia um arrastão. O homem acabou preso pela PM. A vítima não ficou ferida, mas foi atendida por uma equipe médica.

(O Estado de S. Paulo, 12 de junho de 2015.)

1. Ambas as notas fazem referência a problemas de violência envolvendo mulheres.
 - a. Em qual delas a mulher é a agente responsável pela violência? *Na 1ª.*
 - b. Em qual delas a mulher sofre a violência? *Na 2ª.*
 - c. Quais outros termos, além de *mulher*, cada uma das notas utiliza na manchete e ao longo do texto para fazer menção à mulher a que se refere?
Na 1ª: ladra, a mãe da menina abandonada; na 2ª: a vítima.
2. Releia a 1ª manchete.
 - a. Reescreva-a, substituindo a palavra *ladra* pela palavra *mulher*. *Mulher abandona filha de três anos durante assalto.*
 - b. Discuta com os colegas e o professor: Quais são as possíveis mudanças de sentido entre a manchete original e a escrita por você no item anterior?
O termo mulher é mais genérico e isento de julgamento em relação à pessoa a que se refere, se comparado ao termo ladra.
 - c. É possível pensar que a 1ª manchete não utiliza a palavra *mulher* para evitar uma ambiguidade. Explique qual seria essa ambiguidade. *Nessa reescrita da manchete, a mulher poderia ser também a vítima do assalto.*
 - d. Proponha uma reescrita para a 1ª manchete, utilizando a palavra *mulher* e eliminando a ambiguidade apontada por você no item anterior.
Entre outras possibilidades: "Mulher abandona filha de 3 anos ao praticar assalto".

3. As manchetes lidas foram redigidas com estruturas diferentes, em vozes distintas (leia o boxe “Voz ativa e voz passiva analítica”).

- Reescreva a 1ª manchete utilizando a estrutura da 2ª.
Filha de 3 anos é abandonada por ladra durante assalto
- Reescreva a 2ª manchete, utilizando a estrutura da 1ª.
Mulher fica refém em shopping no Tatuapé ou Homem faz mulher refém em shopping no Tatuapé.
- Discuta com os colegas e o professor: Quais são as possíveis mudanças de sentido entre as manchetes originais e as escritas por você nos itens anteriores?
O destaque que é dado a um ou outro elemento das manchetes (a ladra, a filha, a mulher ou o homem) varia conforme a construção.

Releia os trechos a seguir, extraídos, respectivamente, da 1ª e da 2ª notas, e responda às questões de 4 a 6.

Voz ativa e voz passiva analítica

Como você já deve ter estudado em anos anteriores, a gramática tradicional chama de voz a relação entre sujeito e verbo. Entre as relações possíveis, destacamos para esse estudo a voz ativa (quando o sujeito é agente da ação verbal: *mulher rouba carro*) e a voz passiva analítica (quando o sujeito é paciente da ação verbal: *mulher é roubada por seu vizinho*).

● ● ● ● ● ● ● ●

I. “Flagrada furtando uma loja com três *comparsas*, uma mulher saiu correndo”

II. “A *vítima* não ficou ferida”

● ● ● ● ● ● ● ●



4. Sobre os gêneros das palavras em destaque, responda:

- Apenas pela leitura isolada dessas frases, é possível saber se *comparsas* e *vítima* são homens ou mulheres? Justifique sua resposta.
Não, pois se trata de nomes que têm a mesma forma para se referir a ambos os gêneros.
- Deduza, com base no texto das notas como um todo: *Comparsas* e *vítima* são homens ou mulheres? Justifique sua resposta com elementos dos textos.

São todas mulheres, o que se confirma pelo uso da expressão *duas das suspeitas* na 1ª nota, e pelo fato de *vítima* retomar *mulher*, na 2ª.

5. Observe que foram utilizados, respectivamente, o numeral *três* e o artigo *a* antes das palavras em destaque.

- Na primeira frase, se houvesse artigo antes de *comparsas*, seria possível identificar de imediato o gênero dessa palavra? Justifique e proponha uma reescrita que comprove sua resposta.
Sim, pois o artigo de finiria o gênero: “Flagrada [...] com as três comparsas”.
- Reescreva essa frase, mudando o gênero original que a palavra tem no texto.
“Flagrada [...] com os três comparsas”.
- Discuta com os colegas e o professor: Por que a presença do artigo *a* na segunda frase não permite identificar o gênero da pessoa a que ela se refere? Dê um exemplo de frase que ilustre sua afirmação.
Porque a palavra vítima é flexionada no feminino, independentemente da pessoa a quem se refere: “O homem foi uma vítima da situação”.



6. Entre os dois termos em destaque, um tem um sentido mais pejorativo, isto é, geralmente é utilizado em contextos nos quais se quer exprimir certa reprovação.

- Identifique qual é esse termo.
comparsas
- Proponha uma substituição desse termo por outro que não altere o sentido do enunciado, mas que não tenha o mesmo tom depreciativo.
companheiras, parceiras, pares
- Embora não tenha um sentido pejorativo tão marcado, o outro termo também pode ser utilizado com esse tom de reprovação. Imagine uma situação e crie um enunciado no qual o segundo termo apresente sentido depreciativo.
Ela sempre se faz de vítima.

7. Releia o trecho a seguir, extraído da 2ª nota.

● ● ● ● ● ● ● ●

“Uma mulher foi mantida refém por um homem com uma faca no pescoço”

● ● ● ● ● ● ● ●

Leia as manchetes e lides a seguir, que fazem referência a um mesmo fato, para responder às questões 4 e 5.



I. Morador de rua é condenado a 5 anos de prisão por carregar Pinho Sol e água sanitária

Laudou fala em “ínfima possibilidade” de produtos serem utilizados como bomba incendiária, mas juiz acatou o pedido do MP e condenou Rafael Vieira

(Disponível em: <http://www.cartacapital.com.br/sociedade/morador-de-rua-e-condenado-a-5-anos-de-prisao-por-carregar-pinho-sol-e-agua-sanitaria-7182.html>. Acesso em: 16/3/2016.)

II. Catador é o primeiro condenado após onda de manifestações

(Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2013/12/1380488-catador-e-o-primeiro-condenado-apos-onda-de-manifestacoes.shtml>. Acesso em: 16/3/2016.)

III. Catador de latas é o primeiro condenado após onda de protestos

Homem de 26 anos foi preso por portar artefato explosivo durante manifestação que levou centenas de milhares de pessoas às ruas do centro do Rio, em 20 de junho

(Disponível em: <http://www.estadao.com.br/noticias/geral,catador-de-latas-e-o-primeiro-condenado-apos-onda-de-protestos,1104164>. Acesso em: 16/3/2016.)

IV. ÚNICO CONDENADO PELAS MANIFESTAÇÕES É JOVEM, NEGRO E POBRE

Rafael Braga Vieira, de 26 anos, nascido na Vila da Penha, no Rio de Janeiro, que diz nunca ter participado de uma manifestação, foi condenado a cinco anos de prisão por posse de explosivos: ele carregava uma garrafa de Pinho Sol e outra de cloro. Especialistas afirmam ser impossível fazer um coquetel molotov com uma garrafa de plástico. Mesmo assim Rafael cumpre pena em Bangu 5. Uma condenação anterior por roubo pode ter influenciado o juiz.

(Disponível em: <http://www.brasil247.com/pt/247/favela247/129515/%C3%A9nico-condenado-pelas-manifesta%C3%A7%C3%B5es-%C3%A9-jovem-negro-e-pobre.htm>. Acesso em: 16/3/2016.)

V. Homem é condenado a seis anos por levar garrafa em protesto no Rio

Rapaz foi em 20 de junho, dia da maior manifestação ocorrida na cidade, com participação de 300 mil pessoas

(Disponível em: <http://www.tribunahoje.com/noticia/86218/brasil/2013/12/04/homem-condenado-a-seis-anos-por-levar-garrafa-em-protesto-no-ri.html>. Acesso em: 16/3/2016.)



- 4.** Como cada uma delas se refere:
- a. ao indivíduo que é foco da notícia? I. “morador de rua”; II. “catador”; III. “catador de latas”; “primeiro condenado”; IV. “único condenado”; “jovem, negro e pobre”; “Rafael Braga Vieira, de 26 anos, nascido na Vila da Penha, no Rio de Janeiro, que diz nunca ter participado de uma manifestação”; V. “homem”; “rapaz”
- b. ao que se passou com ele? I. “é condenado [...] por carregar”; II. “é o primeiro condenado”; III. “é o primeiro condenado [...] por portar”; IV. “único condenado pelas manifestações [...] a cinco anos de prisão por posse”; V. “condenado a seis anos por levar garrafa em protesto”
- c. aos objetos que ele carregava? I. “Pinho Sol e água sanitária”; III. “artefato explosivo”; IV. “uma garrafa de Pinho Sol e outra de cloro”; V. “garrafa”
- d. ao local onde ele estava? III. “durante manifestação que levou centenas de milhares de pessoas às ruas do centro do Rio, em 20 de junho”; V. “em protesto no Rio”; “20 de junho, dia da maior manifestação ocorrida na cidade, com participação de 300 mil pessoas”.
- 5.** Comparando os textos, identifique e justifique suas respostas.
- a. Qual mais se solidariza com o indivíduo a que se refere?
- b. Qual tem um posicionamento desfavorável em relação ao indivíduo a que se refere? O texto III, que afirma que ele carregava um “artefato explosivo”, fato que por si só já o condena.
5. a) O texto IV, que dá detalhes sobre quem é o rapaz, reforça que ele foi o único condenado, salienta sua condição desfavorável na sociedade e acrescenta que, segundo especialistas, o material que ele portava não era explosivo, como se alegou na condenação.



TEXTO E ENUNCIÇÃO

Leia a história em quadrinhos a seguir.



- Levante hipóteses e justifique suas respostas com elementos do texto:
 - Quem é o homem de óculos e terno? *Um professor, porque está diante de um painel e tem um bastão, como se estivesse regendo uma classe.*
 - Quem o interpela, sem aparecer no texto? *Provavelmente, um ou mais alunos, porque é questionada a fala do professor, que, por sua vez, faz referência a *af no fundo*.*
- As interpelações da(s) personagem(ns) que não aparece(m) vão fazendo com que a personagem de terno modifique uma de suas afirmações anteriores.
 - Identifique, nos três primeiros quadros, quais são os termos correspondentes que fazem parte dessa modificação. *se vai; morreu; foi morto*
 - Deduz: Qual seria a versão dessa informação no 3º quadrinho? Justifique. *Provavelmente, assassinado, seguindo o ápice da gradação. Além disso, o professor se mostra irritado, como se seu discurso camuflado estivesse sendo desvendado.*
- Releia os trechos a seguir, extraídos das falas interrompidas da personagem de terno.

-
- "Mais um ditador sanguinário"
 - "Durante décadas ele aterrorizou a população"
 - "As forças da liberdade, com forte apoio"
-



- Quais termos dessas frases se referem diretamente ao "ditador" mencionado? *sanguinário; ele aterrorizou*
 - Quais termos se referem àqueles que combateram o "ditador" mencionado? *forças da liberdade*
 - Tendo em vista os termos e expressões utilizados pelo homem de terno em relação ao "ditador" mencionado, conclua: Qual é o posicionamento dele? Justifique com base em suas respostas aos itens anteriores. *Contrário ao "ditador", pois utiliza termos depreciativos para se referir a ele e termos mais favoráveis para falar de quem era contra ele.*
- No último quadrinho, o homem de terno interrompe sua exposição.
 - Por que ele fica irritado? *Em razão das contínuas interrupções a sua fala e por estar sendo contrariado.*
 - Identifique, nessa fala, a expressão que ele utiliza para se referir às intervenções da(s) outra(s) personagem(ns). *teoria da conspiração*
 - Conclua: Por que ele utiliza essa expressão? *Porque ele julga que as indagações têm o objetivo de atrapalhar e mudar o foco de sua exposição, pois o obrigam a rever e reelaborar sua fala.*

Análise linguística: gerúndios e gerundismo

FOCO NO TEXTO

Leia a tira a seguir.



(Folha de S. Paulo, 14/3/2013.)

- No 1º quadrinho, a personagem faz uma afirmação.
 - O que denota a expressão da personagem nesse quadrinho?
Serenidade, tranquilidade.
 - Observe o nome da personagem e o título pelo qual ela é apresentada e deduza: Qual é a relação entre eles?
O nome Norma faz referência às normas que regem o uso padrão da língua ou às regras da gramática normativa.
 - Que imagem a tira constrói sobre as pessoas que estudam português? Levante hipóteses: Essa é uma postura comum a todos os estudiosos da língua portuguesa? A imagem de que os estudiosos de português se ocupam com as normas da gramática, além de julgar e policiar os usos que os falantes da língua fazem dela.
- Observe o 2º quadrinho.
 - Qual é a relação dele com a fala da personagem do 1º quadrinho?
Ele mostra uma situação de conversa que exemplifica a "tiponite aguda", mencionada pela personagem no 1º quadrinho.
 - Deduza: A que uso da língua corresponde a expressão *tiponite aguda*? Essa expressão sugere aprovação ou reprovação? Justifique sua resposta com elementos do texto.
Ao uso excessivo da expressão *tipo*. A expressão *tiponite aguda* remete a uma doença ou a um problema de saúde. Além disso, quando no 1º quadrinho a personagem fala em "algo pior", ela afirma indiretamente que se trata de algo ruim e sugere reprovação em relação ao fato mencionado.
- Sobre o 3º e o 4º quadrinhos:
 - O que denota a expressão de cada uma das personagens?
No 3º, de preocupação, angústia; no 4º, de indiferença ou até mesmo de soberba, presunção.
 - Que relação há entre o 4º quadrinho e o 3º quadrinho?
 - Deduza: A qual fato corresponde a expressão *gerundismo* nesse contexto? Trata-se de uma classificação que sugere aprovação ou reprovação? Justifique sua resposta com elementos do texto.
 - Você concorda que as falas do 4º quadrinho possam ser classificadas dessa forma?
Resposta pessoal. Professor: Lance a discussão em sala e deixe em aberto, já que as próximas questões farão uma análise mais específica das construções.
- Agora, leia o diálogo a seguir, que contém as mesmas expressões tratadas como gerundismo na tira em estudo, imaginando que ele aconteceu entre dois colegas de trabalho, no escritório da empresa.



Professor: Espera-se que os alunos reconheçam que se trata de um estereótipo e que obviamente nem todos os estudiosos da língua assumem essa postura. Comente que, na atualidade, esse papel tem sido desempenhado mais por jornalistas e pela sociedade em geral do que pelos próprios estudiosos da língua.

b) O 4º quadrinho mostra uma situação de fala que em tese exemplificaria o fato mencionado pela personagem no 3º quadrinho.
c) Ao uso de locuções como *vou estar almoçando* e *vou estar falando*. Sugere reprovação, dada a expressão de repulsa da personagem no 3º quadrinho e a retomada de sua fala no 1º, segundo a qual esse uso seria ainda "pior" se comparado a outro, já considerado ruim.

- Posso passar na sua sala ao meio-dia hoje?
 — Puxa, hoje nesse horário *vou estar almoçando*.
 — E no final da tarde?
 — No final da tarde *vou estar falando* com os funcionários da filial de Recife em uma videoconferência.



- a. Discuta com os colegas e o professor: O uso das expressões *vou estar almoçando* e *vou estar falando*, nesse diálogo, causa algum estranhamento?

Espera-se que os alunos digam que não, uma vez que esses usos são corriqueiros em situações de fala cotidiana.

- b. As formas verbais do gerúndio podem ser utilizadas para diferentes finalidades, todas relacionadas a situações em que o verbo tem um aspecto durativo, isto é, indica que a ação realizada tem certa duração no tempo. No diálogo lido, o uso do gerúndio tem essa finalidade? Justifique sua resposta.

Sim, pois indicam ações que vão acontecer durante certo período de tempo: almoçar e falar.

- c. Deduza: Essas expressões exemplificam de fato ocorrências de gerundismo, tal como considera a personagem da tira?

Espera-se que os alunos percebam que não, uma vez que a reprovação expressa pela personagem da tira indica que gerundismo seria uma construção estranha à língua, inadequada ou errada.



O aspecto verbal

Você certamente já sabe que os verbos se conjugam em tempos, pessoas e modos variados. Outra categoria que também influencia no sentido dos verbos é o aspecto relacionado tanto aos sentidos do verbo quanto ao posicionamento do falante em relação à forma verbal que utiliza.

Para este estudo, é importante destacar que alguns verbos apresentam aspecto menos ou mais contínuo ou durativo, isto é, representam ações que se prolongam menos ou mais no tempo, por seu próprio sentido, ainda que dependam do contexto do enunciado em que aparecem. Por exemplo, ações como cair, tropeçar, nascer e morrer são não durativas por princípio, ao passo que ações como trabalhar, crescer, estudar e morar são, em princípio, durativas.

5. Observe as seguintes possibilidades para indicar futuro:

dormirei – vou dormir

encontrarei – vou encontrar

chamarei – vou chamar

estarei – vou estar

farei – vou fazer

- a. Faça uma rápida pesquisa com seus colegas: Entre os pares listados, quais dessas formas vocês mais usam em seu dia a dia?

Resposta pessoal.

Atualmente, no Brasil, as locuções são mais comuns do que as formas do futuro simples.

- b. Levante hipóteses: Qual é a relação entre esse uso do futuro e a construção chamada de gerundismo na tira em estudo?

A construção chamada de gerundismo na tira é formada pelo futuro do verbo estar seguido do gerúndio, indicando uma ação que vai ocorrer no futuro e que terá certa duração: estarei almoçando/falando, vou estar almoçando/falando.

6. Agora leia o diálogo a seguir, imaginando que ele também aconteceu entre dois colegas de trabalho, no escritório da empresa.



- Então o *e-mail* do fornecedor não chegou?
— Não. Mas eu *vou estar enviando* para você assim que recebermos.
— Ótimo. Ainda hoje faço o pagamento.
— Ok, já aviso que você *vai estar transferindo* o dinheiro para a conta dele.



Therese/Getty Images

- a. Com base nas informações do boxe “O aspecto verbal”, discuta com os colegas e o professor: Qual é a diferença, no sentido e no aspecto, das expressões verbais destacadas no diálogo acima em comparação com as expressões verbais destacadas na questão 4? Nas expressões destacadas no diálogo acima, diferentemente do que ocorre no diálogo da questão 4, os verbos têm sentido não durativo, uma vez que *enviar* e *transferir* são ações que, em geral, se iniciam e terminam pontualmente.
- b. Observe as construções *vou estar enviando*, *vou enviar*, *enviarei* e levante hipóteses: Quais são as diferenças de sentido entre elas?
- c. Entre as construções do item anterior, qual seria classificada como gerundismo pela professora da tira em estudo? E, nesse caso, qual poderia ser a repercussão social do uso excessivo dessa forma?



6. b) É possível considerar que há uma gradação na ênfase e na assertividade de cada uma das ocorrências: *enviarei* é a mais enfática e assertiva, seguida de *vou enviar* e, por fim, *vou estar enviando*, a qual, por sua vez, pode ainda dar o sentido de que a pessoa que a profere ainda vai demorar para de fato enviar.

c) A professora provavelmente recriminaria a construção *vou estar enviando*, que, se usada em excesso, pode acarretar discriminação e preconceito, uma vez que o dito gerundismo tem sido repellido socialmente por se tratar de uma construção que normalmente subverte o valor semântico e o emprego padrão de alguns verbos.

REFLEXÕES SOBRE A LÍNGUA

O gerúndio, assim como o infinitivo e o particípio, formas nominais dos verbos em português, pode se ligar a outros verbos em locuções verbais, a fim de construir um determinado sentido em um enunciado.

No caso do gerúndio, esse traço de sentido em geral está associado ao prolongamento da ação verbal. É o chamado *aspecto contínuo* ou *durativo* do verbo, utilizado sem causar estranhamento em enunciados como “estou estudando o dia todo”. Esse uso, entretanto, tem gerado polêmica em construções como “amanhã vou estar estudando o dia todo” ou, ainda, “vou estar enviando a mensagem para vocês”, como visto no estudo da seção anterior.

Esse estranhamento se deve especialmente ao aspecto durativo ou não durativo do verbo principal das orações nas quais a locução aparece. À parte o aspecto durativo, há algumas hipóteses sobre o uso dessa construção, entre elas:

- trata-se de uma sobreposição de verbos auxiliares, uma vez que a expressão *vou estar estudando*, por exemplo, poderia em tese ser substituída por *vou estudar* ou *estarei estudando*, com apenas um verbo auxiliar acompanhando o verbo principal;
- a construção com o gerúndio deixa o enunciado mais polido;
- a construção com o gerúndio marca menos o compromisso estabelecido pelo enunciado;
- a construção com o gerúndio modifica o aspecto dos verbos não durativos, acrescentando a eles a ideia de que levará um tempo para a ação se concretizar.

Qualquer que seja a intenção dos falantes ao utilizarem tais formas, mais interessante do que condená-las como erradas ou impuras é analisá-las e discutir em quais situações elas ocorrem, por que isso acontece e se há alternativas mais eficientes ou se elas cumprem devidamente sua finalidade.

Análise linguística: polissemia e ambiguidade

FOCO NO TEXTO

Leia o anúncio a seguir.

**VOCÊ
PODE FECHAR
UM GRANDE NEGÓCIO
SEM UMA
BOA PROPAGANDA.
O SEU.**

4 de dezembro.
Dia Mundial
da Propaganda.

AGÊNCIA
FORTE
PARCEIRO
ESTRATÉGICO

dcp

aláp

AMP

aprop

aprop-rs

Associação Brasileira das Agências de Publicidade (Abrap), Associação Iztu no Interesse da Agência de Publicidade (Aisp), Associação Brasileira de Propaganda (ABP), Federação Nacional das Agências de Propaganda (Fenaprop) e Sindicato das Agências de Propaganda no Estado do Rio Grande do Sul (Sinsapros).

(Zero Hora, Porto Alegre, 4/12/2013. Disponível em: https://www.pinterest.com/pin/510525307757751894/?from_navigate=true. Acesso em: 8/4/2016.)

1. Explique com outras palavras que sentido a primeira frase do anúncio constrói quando lida isoladamente. Se o anúncio fosse composto apenas por essa frase, qual seria a ideia veiculada por ele?

O anúncio constrói o sentido de que, mesmo sem investir em boa propaganda, o interlocutor poderia conquistar parcerias em negócios importantes, veiculando uma ideia de que não seria preciso investir em boa propaganda para se ter sucesso nos negócios.



REGISTRE
NO CADEI

2. Em relação à segunda frase:
- Qual termo é retomado pelo pronome *seu*? *negócio*
 - A quem se refere esse pronome? *Ao próprio interlocutor, tratado por ~~você~~ no anúncio.*
3. Há uma expressão do anúncio que tem sentidos diferentes nas duas leituras, isto é, uma expressão polissêmica.

- Qual é essa expressão? *fechar um grande negócio*
- Explique quais são os dois sentidos dessa expressão no contexto do anúncio.
Os sentidos de confirmar uma grande parceria de trabalho ou o sentido de encerrar as atividades de uma grande empresa.



4. Observe a parte inferior do anúncio em estudo.

- Quem é o anunciante? *Um conjunto de organizações ligadas à área da publicidade e propaganda: Associação Brasileira de Agências de Publicidade; Associação Latino-americana de Publicidade; Associação Rio-grandense de Propaganda; Federação Nacional das Agências de Propaganda; Sindicato das Agências de Propaganda do RS.*
- Qual fato motivou a publicação do anúncio? *O dia mundial da propaganda, 4 de dezembro.*

5. O anúncio em estudo explora a ambiguidade, isto é, as múltiplas possibilidades de leitura de um enunciado, por meio da polissemia de uma expressão.

- Levante hipóteses: Por que o anúncio em estudo utiliza essa estratégia?
- Quais efeitos de sentido são criados com o uso dessa estratégia?

5. a) A fim de chamar a atenção de empresários sobre a importância da propaganda para a sobrevivência do negócio que eles administram.

Um efeito tragicômico, uma vez que a quebra de expectativa do leitor cria humor a partir de uma hipótese trágica.

REFLEXÕES SOBRE A LÍNGUA

Você viu, no estudo do anúncio publicitário, que uma mesma expressão pode ter sentidos variados, isto é, pode ser polissêmica, e dar origem a leituras diversas, dependendo do contexto no qual é inserida. De fato, uma das características das palavras e expressões de uma língua é a polissemia: uma palavra ou expressão só pode ser de fato compreendida quando circula em um enunciado específico, dito por um enunciador, que se dirige a um ou mais interlocutores, com um determinado objetivo.

A polissemia é uma das possibilidades de se construir ambiguidade. Esta, por sua vez, é um recurso importante da língua, utilizado para produzir efeitos variados nos textos, principalmente o humor. Se utilizada de forma consciente e como uma estratégia, a ambiguidade pode ser muito produtiva. Se construída acidentalmente, por falta de familiaridade no trabalho com a linguagem, a ambiguidade pode gerar ruídos no processo de construção da leitura.

APLIQUE O QUE APRENDEU

Leia a tira a seguir e responda às questões 1 e 2.



(Disponível em: <http://www.jacarebanguela.com.br/wp-content/uploads/2010/04/N%C3%ADquel.jpg>. Acesso em: 9/4/2016.)

1. A ambiguidade da tira é pautada na polissemia de uma palavra.
- Qual é essa palavra? *descascar*
 - Quais são as duas possibilidades de sentido trabalhadas na tira? Justifique sua resposta com trechos do texto. *Os sentidos de "trocar de pele" pela exposição excessiva ao sol e de "tirar a casca".*
 - Discuta com os colegas e o professor: Em uma conversa entre duas pessoas na praia, essa ambiguidade existiria? Justifique sua resposta. *Não, pois só a opção de trocar a pele devido à exposição ao sol seria considerada.*

2. Além do termo polissêmico, dois elementos da tira possibilitam a construção da ambiguidade.
- Entre as opções a seguir, indique em seu caderno quais são eles, justificando sua resposta.

- as cores das bananas
- a fala do 2º quadrinho
- X • a legenda do 1º quadrinho
- X • os desenhos
- a fala do 1º quadrinho



- Conclua: Quais outros fatores podem ser importantes na construção de uma ambiguidade? *Os fatores contextuais que explicitam a situação de comunicação em que o enunciado é dito. Nesse caso, as imagens são importantes quando se trata de um texto que mistura as linguagens verbal e não verbal.*

3. Leia os trechos a seguir, adaptados de notícias de jornal.

- A testemunha confirmou que assistiu ao incêndio do seu apartamento
O incêndio foi no apartamento ou a testemunha estava no apartamento?
 - O corpo foi abandonado ao lado do banco
Banco: assento ou agência bancária?
 - O homem segurou a mulher com as duas mãos amarradas
O homem ou a mulher estava com as mãos amarradas?
 - A mãe cortou a manga para a filha
Manga fruta ou manga da camisa?
 - Recortei essa tira do jornal para fazermos o trabalho
Tira: história em quadrinhos ou pedaço?
 - A moça guardou o estojo da caneta que ganhou em seu aniversário
Ganhou o estojo ou ganhou a caneta?
 - Mãe obriga filha a ficar em casa por passeio de um fim de semana
O passeio será uma recompensa por ficar em casa ou foi o motivo pelo qual ela ficou em casa?
 - Ele prestará depoimento pela terceira vez nesta semana
Pela terceira vez só nesta semana ou esta semana será a terceira vez?
- Discuta oralmente com os colegas e o professor: Qual é a ambiguidade presente em cada uma delas? *Respostas em cada trecho.*
 - Nas questões anteriores, você viu que a ambiguidade foi utilizada propositalmente como uma estratégia. No caso desses trechos, é possível considerar que a ambiguidade tem essa mesma função? Justifique sua resposta.
 - Escolha três desses trechos e proponha uma reescrita para cada um, eliminando a ambiguidade.

b) Provavelmente não, pois se trata de trechos que narrem fatos que em tese aconteceram; portanto, não é desejável que se abra a possibilidade de mais de uma leitura, já que cada um faz referência a uma situação específica.

c) Possibilidades variadas de resposta, com base nas possibilidades mencionadas no item a. Por exemplo, "A testemunha confirmou que assistiu ao incêndio quando estava em seu apartamento", ou "A testemunha confirmou que viu seu apartamento se incendiar/ser incendiado."

4. Leia os textos I e II.

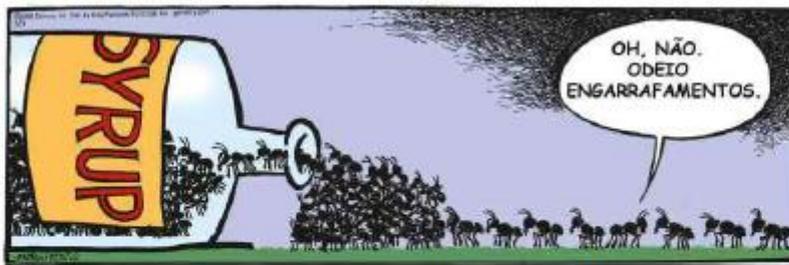


(Disponível em: <https://alegriaeboadiaposicao.wordpress.com/2012/11/01/algumas-pessoas-precisam-de-terapia/>. Acesso em: 10/4/2016.)

II.

MAMÃE GANSA

MIKE PETERS



© 2006 King Features Syndicate/Parade

(Disponível em: http://jeremia-h-mb.blogspot.com.br/2006_04_01_archive.html. Acesso em: 10/4/2016.)

A construção do humor nos dois textos se centra na utilização do recurso da ambiguidade, pautado em duas estratégias: a polissemia e a ambiguidade por segmentação.

- Deduza: Qual dos textos constrói a ambiguidade por segmentação? Justifique sua resposta, indicando qual é o trecho responsável pela ambiguidade.
- E qual constrói a ambiguidade por polissemia? Nesse caso, qual é o termo polissêmico? O texto II, pois explora dois sentidos da palavra engarrafamento: ação de colocar em garrafa e congestionamento.
- Em um dos textos em estudo, a ambiguidade só pode ser compreendida se for considerada, além da parte verbal, a imagem. Identifique qual é ele e justifique sua resposta. No texto II, pois é o desenho das formigas entrando em uma garrafa que abre a possibilidade da compreensão da palavra engarrafamento como "ação de colocar em garrafa".

e) O texto I, pois explora a dupla possibilidade de segmentação da expressão *ter a pia*, que, quando pronunciada rapidamente, se confunde com a palavra *terapia*.



Entrevista de emprego

FOCO NO TEXTO

Você vai ler, a seguir, a transcrição de trechos de uma entrevista de emprego, fruto de adaptação de entrevistas reais e simulações de entrevistas.



Entrevistador: – Boa tarde, Pedro, tudo bem?

Candidato: – Tudo bem.

Entrevistador: – Você trouxe seu currículo?

Candidato: – Trouxe... (colocando a mão no bolso) É... (retirando um papel dobrado do bolso) Eu acredito que cê possa ficar um pouco chateado, mas eu acredito que somos homens, né? Um currículo todo bonitinho, perfumado, num ia pegar bem, né?...

Entrevistador: – Certo. E você acha que as suas características se encaixam na nossa vaga?

Candidato: – Ah, mais ou menos... É que eu tô desempregado, aí queria arrumar um emprego e eu achei que... ah, achei que, de repente, dava pra entrar nessa vaga. E pra mim agora num importa, qualquer emprego serve, porque eu preciso ajudar a minha família.

Entrevistador: – Ok... E me fala um pouco sobre o seu último emprego.

Candidato: – Foi como auxiliar técnico em inspeção veicular, numa empresa que não era muito grande. Até que o trabalho era bom, mas a empresa na época começou a num me pagar direito e tal, e a empresa acabou falindo.

[...]

Entrevistador: – E nas suas horas vagas, o que você mais gosta de fazer?

Candidato: – Ficar no facebook.

Entrevistador: – Ah, tá... É... E você tem projetos de voltar a estudar, continuar a sua formação escolar, acadêmica?

Candidato: – Ah, assim... Eu num tenho muita vontade não, porque eu acho que eu já estudei bastante na minha vida até terminar o ensino médio, mas se for preciso eu até faço, assim, um curso, se não for demorar muito tempo...
[...]

Entrevistador: – Como você se vê daqui a dez anos?

Candidato: – Espero que casado... Porque, aliás, eu vou tá com 30, espero que esperando meu segundo filho. Quero tê filho novo, quero jogar bola com ele.

Entrevistador: – Certo... Eu vou encaminhar o seu currículo aqui pro pessoal da empresa responsável e eles vão entrar em contato com você... O seu endereço de e-mail é esse aqui? gato.sarado@balada.com.br?

Candidato: – É, esse aí mesmo. Mas olha, nessa próxima semana eu vou pro interior de férias com meus pais, então nem adianta me escrever que eu não vou conseguir ver e-mail. Então deixa pra outra, que é quando eu vou poder começar no trabalho, tudo bem?

Entrevistador: – Ah, tá... ok, tudo bem. Obrigado.

Candidato: – Obrigado.

Shutterstock



(Texto dos autores baseado em entrevistas reais disponíveis na Internet.)

1. O texto lido mostra que, na entrevista de trabalho, Pedro se comportou de maneira inadequada em determinados aspectos. Discuta com os colegas e o professor e identifique em quais dos pontos indicados a seguir pode-se perceber que Pedro não se saiu bem.

- I. Trajes
- X II. Detalhes sobre emprego anterior
- X III. Planos para o futuro
- X IV. Justificativa para a escolha da vaga
- V. Uso do celular
- VI. Excesso de cumprimentos ao entrevistador
- X VII. Endereço de e-mail
- VIII. Pouco conhecimento sobre a empresa
- X IX. Relação mantida com os estudos
- X X. Apresentação do currículo
- X XI. Ocupação do tempo livre
- X XII. Ressalvas no final da entrevista
- XIII. Desinformação quanto a acontecimentos nacionais e internacionais

2. Professor: Sugerimos discutir oralmente com os alunos essa questão. II: falou mal da empresa antiga, dizendo que não pagavam direito; III: falou apenas da vida pessoal (casar e ter filhos); IV: não mostrou interesse pelo trabalho especificamente nem pela empresa, e justificou a tentativa de emprego por interesses pessoais (estar desempregado, precisar ajudar a família); VII: o e-mail faz referência a atributos extremamente pessoais e indicados por meio de gírias (gab, saradq); IX: demonstrou desinteresse ("já estudei bastante"; "se não for demorar muito"); X: além de levar o currículo dobrado e dentro do bolso, sugeriu que um homem não pode ter um currículo bem-apresentado; XI: menção a uma única atividade e, ainda, extremamente banal (navegar nas redes sociais); XII: fez objeções a possível procedimento da empresa, antes mesmo de ser contratado, ao avisar que não iria ler e-mails durante uma viagem de passeio.



2. Com base no texto lido, justifique a inadequação a cada ponto indicado por você na questão anterior.

6 UNIDADE 4 CAMINHOS

Dicas sobre como se preparar para uma entrevista de emprego e como se portar durante sua realização

- Levar sempre uma cópia do currículo.
- Vestir-se de acordo com o ambiente da empresa.
- Ter conhecimento acerca da atuação da empresa na qual vai fazer a entrevista.
- Estar informado sobre acontecimentos nacionais e internacionais importantes da atualidade.
- Desligar o celular e, caso tenha se esquecido, não atender, se tocar.
- Não falar mal de empresas em que já trabalhou nem de pessoas com quem conviveu em ambiente de trabalho.

3. Discuta com os colegas e o professor e aponte alternativas de comportamento ou de respostas do candidato que seriam mais adequados ao objetivo de ser escolhido para a vaga de trabalho.

Professor: Sugerimos que, antes da discussão proposta, leia com os alunos o boxe "Perguntas mais frequentes em entrevistas de emprego e orientações de resposta".

4. Tendo em vista as modificações de comportamento ou de respostas apontadas na questão anterior, que respostas você daria às seguintes perguntas em uma entrevista de emprego? Possibilidades variadas de resposta.

- a. Você acha que as suas características se encaixam na nossa vaga?
- b. Fale um pouco sobre o seu último emprego.
- c. Nas suas horas vagas, o que você mais gosta de fazer?
- d. Você tem projetos de voltar a estudar e continuar a sua formação escolar?
- e. Como você se vê daqui a dez anos?



Perguntas mais frequentes em entrevistas de emprego e orientações de resposta

— Fale um pouco sobre você.

- Fale por cerca de um minuto. De maneira breve, conte onde nasceu, como é sua família, onde estudou, quais cursos fez, quais estágios e trabalhos anteriores realizou. (Se ainda não trabalhou, cite projetos de que participou, trabalhos voluntários que fez).

— Por que você quer trabalhar aqui?

- Dê uma resposta que demonstre conhecer a história da empresa, tentando encaixar o seu perfil profissional no perfil solicitado para a vaga oferecida. Por isso, é importante pesquisar antes sobre a empresa e mostrar na entrevista que o seu perfil tem afinidades com o que é esperado na função.

— Quais são as suas principais qualidades/pontos fortes?

- Responda sinceramente; não invente e procure citar características desejáveis para o cargo pretendido e, se for possível, dar exemplos de situações anteriores de trabalho em que a qualidade citada foi um destaque.

— Quais são os seus principais defeitos/traquezas?

- Responda sinceramente; não tente mencionar como defeito o que em tese é tido como qualidade, como, "detalhista", "perfeccionista", "sincero". Cite uma característica que não seja essencial para assumir a função pretendida (como ser muito tímido, pouco organizado, apressado, etc.).

— O que costuma fazer nas horas vagas?

- Mencione atividades que, de alguma forma, indiquem valores relacionados à empresa e à vaga pretendida: viajar, praticar esportes, reunir-se com amigos, etc.

— Quais são seus planos para o futuro? Como você se imagina daqui a x anos?

- Tente relacionar seus planos futuros com o trabalho pretendido. Mostre o que tem feito para conseguir cumprir seu planejamento e atingir seus objetivos.

— Por que escolher você e não alguém entre os outros candidatos?

- Mostre que tem vontade de trabalhar na empresa e na vaga pretendida, especificamente. Mencione o que você acredita que pode aprender com o trabalho e também como você pretende contribuir para a empresa com a experiência que tem.

teraturas africanas de língua portuguesa e literatura negro-brasileira. Análise linguística: polissemia e ambiguidade. Entrevista de emprego **CAPÍTULO 3**

5. Escolha, juntamente com o professor e os colegas, duplas para representar, em duas versões, a entrevista lida: com o comportamento e as respostas adequados e com o comportamento e as respostas inadequados. Depois, responda:

Resposta pessoal.

- a. Você percebeu todas as inadequações das respostas de Pedro logo na primeira leitura do texto? Compare sua resposta com a dos colegas.
- b. Caso você já tenha passado por uma entrevista de emprego, ouviu alguma dessas perguntas e/ou deu alguma dessas respostas? Comente com os colegas como foi. Resposta pessoal.

6. Observe a linguagem utilizada pelo participante da entrevista nestes trechos:



- "Eu acredito que cê possa ficar um pouco chateado, mas eu acredito que somos homens, né? Um currículo todo bonitinho, perfumado, num ia pegar bem, né?..."
- "Ah, mais ou menos... É que eu tô desempregado, aí queria arrumar um emprego e eu achei que... ah, achei que, de repente, dava pra entrar nessa vaga. E pra mim agora num importa, qualquer emprego serve, porque eu preciso ajudar a minha família."

Outras perguntas frequentes em entrevistas de emprego

Em uma entrevista de emprego, você pode se deparar também com perguntas como as que seguem. Quais respostas você daria a elas?

- — Por que veio fazer esta entrevista?
- — O que motiva você a fazer um bom trabalho?
- — Você trabalha bem em equipe?
- — Até hoje, quais foram as experiências que lhe deram maior satisfação?
- — O que você procura em um emprego?
- — Quais são os seus objetivos a curto prazo? E a longo prazo?



REGISTRE
NO CADERNO

a. Qual forma de tratamento o entrevistado utiliza para se dirigir ao entrevistador? Em entrevista de emprego, essa forma pode ser adequada ou inadequada. Explique essa afirmação e dê exemplos de situação em que ela é adequada.

b. Supondo que a entrevista de emprego lida tenha ocorrido em uma situação muito formal, explique por que os trechos a seguir se mostram inadequados.

- “num ia pegar bem” *Gírias como **pegar bem** são mais adequadas em contextos informais.*
- “É que eu tô desempregado, aí queria arrumar um emprego” *O uso de **aí** remete a uma fala muito informal, assim como a expressão **arrumar um emprego**.*
- “ah, mais ou menos... [...] eu achei que... ah, achei que, de repente, dava” *O uso excessivo de **ah** pode demonstrar hesitação, falta de assertividade. A expressão **de repente**, por sua vez, remete à ideia de decisão acidental, sem reflexão.*
- “entrar nessa vaga” *A expressão **entrar na vaga** é típica de contextos informais.*
- “qualquer emprego serve” *O uso dos termos **qualquer** e **serve** desvaloriza o trabalho almejado.*

c. Discuta oralmente com os colegas e o professor e imagine como as falas transcritas nessa questão poderiam ser modificadas para se adequar a um contexto mais formal.

*Possibilidades variadas de resposta, entre elas: a troca de **cê** por **voçê** ou **senhor**; de **num ia pegar bem** por **não seria necessário**; de **ah, mais ou menos** e **achei que de repente dava** por **pensa/acredito que sim**; de **entrar nessa vaga** por **essa vaga pode ser adequada para mim**; de **qualquer emprego serve** por **seja este ou outro emprego**.*

a) A forma é **cê**. Em entrevista de emprego, ela é adequada, por exemplo, em regiões do país nas quais esse uso é corrente e não demonstra desrespeito ou excesso de informalidade e também em situação na qual entrevistador e entrevistado tivessem idades muito próximas, ou se já se conhecessem antes da entrevista, ou a entrevista ocorresse em um ambiente muito informal. Em situação muito formal, ou sendo o entrevistador uma pessoa mais velha, ou sendo o ambiente muito sóbrio, a forma mais adequada é **senhor**.

ANEXO 73

(Planos de ensino das disciplinas cursadas)

NOME DA DISCIPLINA:	SEMINÁRIOS TEMÁTICOS EM LA:
SUBTÍTULO DA DISCIPLINA:	DECOLONIALIDADE E ENSINO DE LÍNGUAS

CRONOGRAMA	
SEMANA	DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES
1	<ul style="list-style-type: none">• Apresentação Professor e alunos.• Discussão sobre o plano de ensino, as propostas de seminários, apresentações de trabalho e práticas avaliativas. <p>Introdução do tema relacionado ao letramento crítico e formação de professores de línguas.</p> <p>Leitura teórica e discussão</p> <p>QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder, cultura y conocimiento en América Latina. Dispositio, v. 24, n. 51, p. 137-148, 1999.</p> <p>WALSH, C. <i>Introducción. Lo Pedagógico Y Lo Decolonial: Entretejiendo caminos</i>. In: WALSH, C. (ed.). Pedagogías Decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir. Quito-Ecuador, 2013.</p>
2	<p>Apresentação de Seminários</p> <p>MONTE MOR, W.; Santos, A.S. Práticas discursivas e concepção/ensino-aprendizagem de língua(s) na contemporaneidade – Uma entrevista com Walkyria Maria Monte Mor. Práticas discursivas e concepção/ensino-aprendizagem de língua(s) na contemporaneidade. Revista Eventos pedagógicos, v. 10, n. 2 (2019), p. 1081-1090.</p>

3	<p>Apresentação de seminários</p> <p>MIGNOLO, W. D. Epistemic Disobedience, Independent Thought and De-Colonial Freedom. <i>Theory, Culture & Society</i>. Vol. 26 (7–8). Los Angeles, London, New Delhi, and Singapore: SAGE. p. 1-23, 2009. Disponível em: [https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0263276409349275] Acesso em: 02 mai. 2019.</p>
4	<p>Apresentação de seminários</p> <p>BEVILÁQUA, A. F.; LEFFA, V. J.; KIELING, H. S. Espanhol como língua estrangeira (E/LE), acción poética e xenofobia: uma experiência pedagógica como um recurso educacional aberto na perspectiva dos letramentos críticos. Trabalhos em Linguística Aplicada [online]. 2019, v. 58, n. 2 [Acessado 9 Fevereiro 2022] , pp. 759-778. Disponível em: https://doi.org/10.1590/010318138655137504201. Epub 23 Set 2019. ISSN 2175-764X. https://doi.org/10.1590/010318138655137504201.</p>
5	<p>Apresentação de seminários</p> <p>MOREIRA JUNIOR, Rusanil dos Santos. Por uma pedagogia decolonial no ensino de língua espanhola: uma experiência remota durante a pandemia da Covid-19. Revista Humanidades e Inovação: linguística aplicada, dialogismo e práticas sociais, Palmas, v.8, n.30, p. 63-81, janeiro, 2021. Disponível em: https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/4617. Acesso em: 29 de agosto de 2021.</p> <p>BEZERRA, S. S. Reflexões sobre colonialidade de gênero e letramento crítico em aulas no ensino médio. Revista Brasileira de Linguística Aplicada [online]. 2019, v. 19, n. 4 [Acessado 9 Fevereiro 2022], pp. 901-926. Disponível em: https://doi.org/10.1590/1984-6398201914818. Epub 9 Dez 2019.</p>

	ISSN 1984-6398. https://doi.org/10.1590/1984-6398201914818 .
6	<p>Apresentação de seminários</p> <p>IFA, Sergio; ARAÚJO, Jade Neves de Moura. O professor ecológico: a formação de professores de espanhol como um ato de resistência. Revista Letras Raras, [S.l.], v. 8, n. 4, p. Port. 118- 137 / Eng. 116-134, dez. 2019. ISSN 2317-2347. Disponível em: <http://revistas.ufcg.edu.br/ch/index.php/RLR/article/view/1509>. Acesso em: 11 fev. 2022. doi: http://dx.doi.org/10.35572/rlr.v8i4.1509.</p>
7	<p>Apresentação de seminários</p> <p>ANDREOTTI, V. O.; SILVA, J. E. ; JORDÃO, C. M. Nossa casa está caindo... e agora, Vanessa? Capitalismo, decolonialidade e futuros re-imaginados. Trabalhos em Linguística Aplicada [online]. 2021, v. 60, n. 2 [Acessado 10 Fevereiro 2022] , pp. 595-607. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/010318131002971620210510>. Epub 09 Ago 2021. ISSN 0103-1813. https://doi.org/10.1590/010318131002971620210510.</p>
8	<p>Apresentação de seminários</p> <p>ORTIZ OCAÑA, A.; ARIAS LÓPEZ, M.I.; PEDROZO CONEDO, Z. E. “Hacia una pedagogía decolonial en/desde el sur global”. Revista nustrAmérica. Vol. 6, n.12; jul-dez 2018. pp. 195-222</p>
9	<p>Apresentação de seminários</p> <p>PARDO, Fernando da Silva. Decolonialidade e ensino de línguas: perspectivas e desafios para a construção do conhecimento corporificado no cenário político atual. Revista Letras Raras, [S.l.], v. 8, n. 3, p. Port. 200-221 / Eng. 198-218, set. 2019. ISSN 2317-2347. Disponível em:</p>

	<p><http://revistas.ufcg.edu.br/ch/index.php/RLR/article/view/1422>. Acesso em: 10 fev. 2022. doi:http://dx.doi.org/10.35572/rlr.v8i3.1422.</p>
10	<p>Apresentação de seminários</p> <p>SANTOS, B. S.. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. Novos estudos CEBRAP [online]. 2007, n. 79 [Acessado 11 Fevereiro 2022] , pp. 71-94. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-33002007000300004>. Epub 01 Jul 2008. ISSN 1980-5403. https://doi.org/10.1590/S0101-33002007000300004.</p>
11	<p>Apresentação de seminários</p> <p>BORGES, T. R. S. Branquitude e epistemologia antirracista: por uma linguística aplicada efetivamente crítica. Trabalhos em Linguística Aplicada [online]. 2021, v. 60, n. 3 [Acessado 10 Fevereiro 2022] , pp. 826-840. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/010318139565511520210311>. Epub 13 Dez 2021. ISSN 2175-764X. https://doi.org/10.1590/010318139565511520210311.</p>
12	<p>Apresentação de seminários</p> <p>SILVA A. R. M.; MENICONI, F. C.; IFA, S. Produção escrita em Língua Espanhola e prática de letramento crítico no projeto Casas de Cultura no Campus. Uniletras, Ponta Grossa, v. 43, p. 1-18, e-17848, 2021. Disponível em: http://www.revistas2.uepg.br/index.php/uniletras</p>
13	<p>Apresentação de seminários</p> <p>DE QUEIROZ, A. S.; DOS SANTOS, E. C.; DE OLIVEIRA, K. C. N.; DE SOUSA, M. A.; VIEIRA, V. G. B. Ensino de língua portuguesa: uma proposta de sequência didática baseada nos estudos decoloniais. Revista do GELNE, v. 20, n. 2, p. 127-141, 4 fev. 2019.</p>
14	<p>Apresentação de seminários</p>

	MONTE-MÓR, W.M. Multimodalidades e comunicação: antigas novas questões no ensino de línguas estrangeiras. <i>Revista Letras & Letras</i> , Uberlândia, v. 26, n. 2, p. 469-476, 2010. Disponível em: < http://www.seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/viewFile/13106/7499 >.
15	Avaliação da disciplina Autoavaliação Entrega de trabalhos acadêmicos

ANEXO 74

NOME DA DISCIPLINA:	SEMINÁRIOS EM ESTUDOS DO TEXTO:
SUBTÍTULO DA DISCIPLINA:	LETRAMENTO CRÍTICO, ENSINO DE LÍNGUAS E FORMAÇÃO DOCENTE EM UMA PERSPECTIVA CRÍTICA E TRANSFORMADORA
CRONOGRAMA	
SEMANA	DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES
1	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação Professor e alunos. • Discussão sobre o plano de ensino, as propostas de seminários, apresentações de trabalho e práticas avaliativas. <p>Introdução do tema relacionado ao letramento crítico e formação de professores de línguas.</p> <p>Referências:</p> <p>KLEIMAN, A. B. Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna. Linguagem em (dis)curso, Santa Catarina, v. 8, n. 3, p.487-575, set. 2008. Semestral.</p>
2	Apresentação de seminário:

	FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia : saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
3	Apresentação de seminários: TILIO, R. (Re)interpretando e implementando criticamente a pedagogia dos multiletramentos. Revista Linguagem em Foco , Fortaleza, v. 13, n. 2, p. 33–42, 2021. DOI: 10.46230/2674-8266-13-5569. Disponível em: https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/5569 . Acesso em: 9 fev. 2022.
4	Apresentação de Seminários Silva, G. M. O processo de ensino-aprendizagem da leitura em uma turma de alunos surdos: uma análise das interações mediadas pela Libras. Revista Brasileira de Linguística Aplicada [online]. 2014, v. 14, n. 4 [Acessado 15 Fevereiro 2022] , pp. 905-933. Disponível em: < https://doi.org/10.1590/1984-639820145558 >. Epub 24 Out 2014. ISSN 1984-6398. https://doi.org/10.1590/1984-639820145558 .
5	Apresentação de seminários LARA, M. T. de A.; MENDONÇA, M. C. O meme em material didático: considerações sobre ensino/aprendizagem de gêneros do discurso. Bakhtiniana , Rev. Estud. Discurso, São Paulo, v. 15, n. 2, p. 185-209, jun. 2020. Disponível em: https://doi.org/10.1590/2176-457342169 . Acesso em: 26 de jun. 2020
6	Apresentação de Seminários SOUZA, F. O. O poetry Slam no Ensino de Língua Espanhola: uma proposta para o letramento literário crítico. Trabalhos em Linguística Aplicada [online]. 2021, v. 60, n. 3 [Acessado 9 Fevereiro 2022] , pp. 645-658. Disponível em: < https://doi.org/10.1590/0103181311005816202110081 >. Epub 13 Dez 2021. ISSN 2175-764X. https://doi.org/10.1590/0103181311005816202110081 .
7	Apresentação de seminários

	<p>DUBOC, A.P. FERRAZ, Daniel Mello. Letramentos críticos e formação de professores de inglês: currículos e perspectivas em expansão. In: JORDÃO, Clarissa Menezes. (Org.). Letramentos e Multiletramentos no Ensino de Línguas e Literatura. Revista Dossiê especial, vol. 1, 2011.</p>
8	<p>Apresentação de Seminários</p> <p>SILVA FEITOSA, D.; NEVES DE MOURA ARAUJO, J.; COLEN MENICONI, F.; IFA, S. RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM ALAGOAS: VIVÊNCIAS E REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA. PERcursos Linguísticos, [S. l.], v. 11, n. 27, p. 58–77, 2021. DOI: 10.47456/pl.v11i27.34017. Disponível em: https://periodicos.ufes.br/percursos/article/view/34017. Acesso em: 9 fev. 2022.</p>
9	<p>Apresentação de Seminários</p> <p>STORTO, L. J. ; ROCHA, L. R. M. ; CRUZ, G. C. . Ensino bilíngue e inclusão de estudantes surdos no ensino regular: análise de uma carta aberta dos primeiros doutores surdos brasileiros em Educação e Linguística. THE ESPECIALIST, v. 40, p. 1-20, 2019.</p>
10	<p>Apresentação de Seminários</p> <p>LEITÃO, A. A. P. Fanfictions: experiências na promoção do letramento literário e autoria escolar. DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada [online]. 2021, v. 37, n. 2 [Acessado 9 Fevereiro 2022] , 202148198. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1678-460X202148198>. Epub 11 Jun 2021. ISSN 1678-460X. https://doi.org/10.1590/1678-460X202148198.</p>
11	<p>Apresentação de Seminários</p> <p>LIMA-NETO, V.; OLIVEIRA, E. G. Memes no Facebook: letramento crítico na escola pública a partir do humor. PERIFERIA (DUQUE DE CAXIAS), v. 11, p. 33-53, 2019. Disponível em: https://doi.org/10.12957/periferia.2019.36445. Acesso em: 26 jun. 2020.</p>
12	<p>Apresentação de Seminários</p>

	<p>TAGATA, W.M. Letramento crítico, ética e ensino de língua inglesa no século XXI: por um diálogo entre culturas. Revista Brasileira de Linguística Aplicada [online]. 2017, v. 17, n. 3 [Acessado 31 Março 2022] , pp. 379-403. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1984-6398201710973>. Epub 22 Maio 2017. ISSN 1984-6398. https://doi.org/10.1590/1984-6398201710973.</p>
13	<p>Apresentação de Seminários</p> <p>MONTE MOR, W.; Santos, A.S. Práticas discursivas e concepção/ensino-aprendizagem de língua(s) na contemporaneidade – Uma entrevista com Walkyria Maria Monte Mor. Práticas discursivas e concepção/ensino-aprendizagem de língua(s) na contemporaneidade. Revista Eventos pedagógicos, v. 10, n. 2 (2019), p. 1081-1090.</p>
14	<p>Apresentação de Seminários</p> <p>CODEGLIA, Ana Florencia. Letramento crítico e ensino de língua espanhola: analisando atividades de leitura do livro didático <i>Cercania Joven</i>. Revista Porto das Letras, Belo Horizonte, vol. 1, n. 2, 2016.</p>
15	<p>Avaliação da disciplina</p> <p>Autoavaliação</p> <p>Entrega de trabalhos acadêmicos</p>

ANEXO 75

PLANO DE DISCIPLINA

NOME DA DISCIPLINA:	Linguística Geral
SUBTÍTULO DA DISCIPLINA:	História e fundamentos epistemológicos da Linguística

PERÍODO:	2022.1
LINHA DE PESQUISA:	Teoria e Análise Linguística
DOCENTE(S) RESPONSÁVEL(IS):	Aldir Santos de Paula
DIA(S) E HORÁRIO(S) DAOBERTA:	Segunda-feira: 09:00 -12:00
PLATAFORMA ONLINE:	
CARGA HORÁRIA:	45 horas de aula + 15 horas de produção discente = 4 créditos
EMENTA GERAL:	
História e fundamentos epistemológicos da linguística. Escolas seminais da teoria linguística: Estruturalismo (Europeu e Americano), Funcionalismo e Gerativismo.	
EMENTA ESPECÍFICA	
OBJETIVO(S)	
Discutir os fundamentos históricos e epistemológicos da linguística a partir de seu primeiro momento, século XIX, até a fundação da linguística moderna, com o corte epistemológico de Saussure e seus desdobramentos no século XX.	

Apontar as contribuições dessas correntes teóricas para o desenvolvimento dos estudos linguísticos.

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

Linguística como ciência.

Linguística do século XIX: Gramática Comparada e Neogramáticos.

Linguística do século XX: Saussure e o Estruturalismo Europeu.

Estruturalismo Americano.

Gramática Gerativa.

Funcionalismos.

METODOLOGIA

Leitura, análise e discussão de textos, estudo dirigido, aulas síncronas (através da plataforma Google Meet).

AVALIAÇÃO

Participação nas aulas, exercícios e realização de trabalho escrito.

REFERÊNCIAS BÁSICAS

BATTISTI, E.; OTHERO, G.; FLORES, V. Conceitos básicos de linguística: sistemas conceituais. São Paulo: Contexto, 2021.

BLOOMFIELD, L. Language. Chicago: The University of Chicago Press, 1984 [1993].

CARVALHO, C.I.C.; BARBOSA, J.R.A. (org.). Teorias linguísticas: orientações para a pesquisa. Mossoró: EdUFERSA, 2021.

CASTILHO, A.T. O que se entende por língua e por gramática. In: “Nova Gramática do Português Brasileiro”. São Paulo: Contexto, 2010. Cap. 1.

CHOMSKY, N. Linguagem e mente. Brasília: Universidade de Brasília, 1998.

CHOMSKY, N. Aspectos da teoria da sintaxe. Coimbra: Armênio Amado, 1978 [1965].

COLOMBAT, B; FOURNIER, J.-M.; PUECH, C. Uma história das ideias linguísticas. São

Paulo: Contexto, 2017.

FIORIN, J. L.; FLORES, V. do N.; BARBISAN, L. B. (orgs). Saussure: a invenção da Linguística. São Paulo: Contexto, 2013.

GIVÓN, T. A compreensão da gramática. São Paulo: Cortez, 2012.

HJELMSLEV, L. Prolegômenos a uma teoria da linguagem. São Paulo: Perspectiva, 2009.

ILARI, R. O estruturalismo linguístico: alguns caminhos. In: Fernanda Mussalim e Anna Christina Bentes (orgs.). Introdução à Linguística: Fundamentos Epistemológicos. Vol. 3. São Paulo: Cortez., p. 53 - 92, 2004.

JAKOBSON, R. Linguística e comunicação. 23.ed. São Paulo: Cultrix, 2008.

LYONS, J. Linguagem e linguística: uma introdução. Rio de Janeiro: LTC, 1987.

NEVES, Gramática funcional: interação, discurso e texto. São Paulo, Contexto, 2018.

OTHERO, G. de A.; KENEDY, E. Chomsky: a reinvenção da linguística. São Paulo: Contexto, 2019.

PAVEAU, M. A.; SARFATI, G.E. As grandes teorias da linguística: da gramática comparada à pragmática. São Carlos: Claraluz, 2006.

SAUSSURE, F. de. Escritos de linguística geral. São Paulo: Cultrix, 2004.

SAUSSURE, F. de. Curso de linguística geral. São Paulo: Cultrix, 2006.

SOUZA, E. R (org.). Funcionalismo linguístico: novas tendências teóricas. São Paulo: Contexto, 2016.

USÓN, R. M. et al. Teoría Lingüística: métodos, herramientas y paradigmas. Madrid: Ramón Areces, 2010.

REFERÊNCIAS ESPECÍFICAS

BORGES NETO, J. 2008. O que é Filosofia da Linguística?. (tradução e adaptação da introdução "What is the Philosophy of Science?" de Hitchcock, C. (ed) Contemporary debates in Philosophy of Science, Malden, MA: Blackwell, 2004, p. 1-19). Link: <https://docs.ufpr.br/~borges/diversos/publicacoes.html>

LEITURA. Revista do Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura da Universidade Federal de Alagoas. Maceió. Márcio Alexandre Cruz e Núbia Rabelo Bakker Faria (org.). v. 1, nº 62, jan./jun. 2019, ISSN 2317-9945.

MATEUS, M. H. M. A Linguística, esta ciência que nos identifica e nos envolve. Cadernos de Linguística, v. 1, n. 1, p. 01-16, 9 jul. 2020

NEGRÃO, E. V.. A faculdade da linguagem e os sistemas de interface: as relações entre a sintaxe e a semântica. DELTA, 2007, vol. 23, no.spe, p.43-64. ISSN 0102-4450.

NEVES, M. H. de M. A interface sintaxe, semântica e pragmática no funcionalismo. DELTA, Mar 2017, vol. 33, no.1, p.25-43. ISSN 0102-4450

ANEXO 76

PLANO DE DISCIPLINA

NOME DA DISCIPLINA:	METODOLOGIAS DE INVESTIGAÇÃO EM LINGUÍSTICA
SUBTÍTULO DA DISCIPLINA:	O fazer científico nos estudos linguísticos
PERÍODO:	2022.2
ÁREA:	Linguística
DOCENTE RESPONSÁVEL:	Ismar Inácio dos Santos Filho
DIA E HORÁRIO DA OFERTA:	Sexta-feira (das 9h às 12h)
MODALIDADE:	Presencial
CARGA HORÁRIA:	60h
EMENTA GERAL:	
Metodologia dos programas de pesquisa científica. A linguística como ciência autônoma. O tratamento de diferentes <i>corpora</i> em Linguística. Níveis de análise linguística.	
EMENTA ESPECÍFICA	

Reflexões e problematizações sobre o fazer científico, em específico acerca do fazer científico nos estudos linguísticos: i) discussão sobre o *status* de “científico” e ii) reflexões sobre os “paradigmas” epistemológicos hegemônicos e “princípios” epistemológicos alternativos. Estudos sobre a esfera acadêmica e a produção escrita: gêneros discursivos, citação, autoria e plágio.

OBJETIVO(S)

Fomentar a reflexão e o posicionamento crítico sobre a produção do conhecimento, em específico nos estudos linguísticos.

Garantir às/aos pós-graduando(a)s uma filiação epistemológica mais consciente e crítica à pesquisa em Linguística em desenvolvimento.

Proporcionar discussões acerca da esfera acadêmica e dos seus processos de institucionalização de pesquisa e de escrita.

Possibilitar às/aos pós-graduando(a)s uma escrita de dissertação e tese (e de outros gêneros acadêmicos) mais refletida.
CONTEÚDO PROGRAMÁTICO
<p>I) O fazer científico (1): noções e algumas problematizações [3 encontros]</p> <p>II) O fazer científico (2): questões relevantes para os estudos linguísticos [4 encontros]</p> <p>III) Sobre a produção do texto acadêmico (1): questões gerais da esfera acadêmica [3 encontros]</p> <p>IV) Sobre a produção do texto acadêmico (2): gêneros discursivos acadêmicos, citação, autoria e plágio [4 encontros]</p> <p>V) Dicas de pesquisa [1 encontro]</p>
METODOLOGIA
As aulas serão expositivo-dialogadas, a partir de textos teóricos previamente indicados para estudo. O grupo de pós-graduando(a)s será solicitado no decorrer das aulas a explicitar apontamentos de modo a relacionar/confrontar as reflexões teórico-conceituais com seus estudos linguísticos de dissertação ou tese. Aos textos teóricos podem ser associadas discussões complementares.
AVALIAÇÃO
O processo avaliativo comporta i) a participação nas aulas e atividades semanais (que engloba produção de resumos, resenhas e apontamentos fundamentados) e ii) a produção do trabalho final.
REFERÊNCIAS BÁSICAS
<p>BAKHTIN, Mikhail. Marxismo e filosofia da linguagem. São Paulo, SP: Editora Hucitec, 1995.</p> <p>BORGES NETO, José. Ensaio de filosofia da linguística. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2004.</p> <p>CALDAS, Maria Aparecida et. al. Documentos acadêmicos: um padrão de qualidade. Recife: Ed. UFPE, 2010.</p> <p>CHOMSKY, Noam. Aspects of the theory of the syntax. Cambridge, Mass: MIT Press,</p>

1965. CHOMSKY, Noam. **The minimalista program.** Cambridge: MIT Press, 1995.

CHMOSKY, Noam. **Ciência da linguagem: conversas com James McGilvray**. São Paulo: Editora Unesp, 2014.

DASCAL, Marcelo. **Fundamentos metodológicos da linguística**. Vol 1. São Paulo, SP: Global, 1982.

DUCROT, O e TODOROV, T. **Dicionário Enciclopédico das ciências da linguagem**. São Paulo, SP: Cultrix, 2001.

GONÇALVES, Adair V; GOIS, Marcos L. de. **Ciências da linguagem: o fazer científico**. Vol. 1. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2012.

GONÇALVES, Adair V; GOIS, Marcos L. de. **Ciências da linguagem: o fazer científico**. Vol. 2. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2014.

HENRY, P. Os fundamentos teóricos da “Análise automática do discurso” de Michel Pêcheux. In. GADED, F. e HAK, T. (Orgs.). **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1997.

LABOV, William. **Padrões sociolinguísticos**. São Paulo, SP: Parábola, 2008.

PÊCHEUX, Michel. **Sobre a (des)construção das teorias linguísticas: línguas e instrumentos linguísticos**. São Paulo, SP: Pontes, 1998.

WEINREICH, Uriel; LABOV, William; HERZOG, Marvin. **Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística**. São Paulo: SP: Parábola, 2006.

REFERÊNCIAS ESPECÍFICAS

- BAGNO, Marcos. Primeiras palavras. In. Marcos Bagno. **Objeto língua**. São Paulo: Parábola, 2019, p. 09-11.
- BESSA, José Cezinaldo Rocha. Entre citação, autoria e plágio na escrita científica de pós-graduandos. **Linguística**, Vol. 34:2, p. 99-118, dez., 2018.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador – introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- DURÃO, Fábio Akcelrud. **Metodologia de pesquisa em Literatura**. São Paulo: Parábola, 2020.
- GERALDI, João Wanderley. Pesquisa em linguagem na contemporaneidade. In. João Wanderley Geraldi. **Ancoragens – estudos bakhtinianos**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010, p. 51-63.
- MACHADO, Anna Rachel (Coord.). **Planejar gêneros acadêmicos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- MACHADO, Anna Rachel (Coord.). **Trabalhos de pesquisa – diário de leitura para a revisão bibliográfica**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Contemporaneidade e construção conhecimento na área dos estudos linguísticos. **Scripta**, Belo Horizonte, v. 7, n. 14, p. 159-171, 1º sem., 2004.
- NUNES, João Arriscado. O resgate da epistemologia. In. Boaventura de Sousa Santos e Maria Paula Meneses (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Edições Almedina S.A; Gráfica de Coimbra LDA, 2019, p. 215-242.
- PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. São Paulo: Parábola, 2019.

PERROTTA, Claudia. **Um texto pra chamar de seu – preliminares sobre a produção do texto acadêmico**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

POSSENTI, Sírio. O dado *dado* e o dado **dado** (o dado em análise do discurso). In. Sírio Possenti. Os limites do discurso – ensaios sobre discurso e sujeito. São Paulo: Parábola Editorial, 2008, p. 23-32.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Da arrogância cartesiana à “nova pragmática” [Prefácio]. In. Daniel Nascimento Silva, Dina M. M. Ferreira e Claudiana N. Alencar (Orgs.). **Nova Pragmática - modos de fazer**. São Paulo: Cortez, 2014, p. 11-14.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. O discurso científico, seus desdobramentos e seus embustes. In. Adair Vieira Gonçalves e Marcos Lúcio de Sousa Góis (Orgs.). **Ciências da linguagem: o fazer científico** (Vol. 2). Campinas, SP: Mercado de Letras, 2014, p. 07-23.

SANTOS, BOAVENTURA DE SOUSA. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In. Boaventura de Sousa Santos e Maria Paula Meneses (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Edições Almedina S.A; Gráfica de Coimbra LDA, 2019, p. 23- 71.

SIGNORINI, Inês. Resenha [Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e questão ética]. **Delta**, 19: 2, p. 381-387, 2003.

TÍLIO, Rogério Casanovas. Entrevista com Kanavillil Rajagopalan. **Policromias**, Ano III, p. 181-187, dez., 2018.

ANEXO 77

PLANO DE DISCIPLINA

NOME DA DISCIPLINA:	TÓPICOS EM LINGUÍSTICA APLICADA 3
SUBTÍTULO DA DISCIPLINA:	Para uma análise dialógica do discurso: tensão e produção de sentidos
PERÍODO:	2022.2
LINHA DE PESQUISA:	Linguística Aplicada
DOCENTE(S) RESPONSÁVEL(IS):	Paulo Rogério Stella
DIA(S) E HORÁRIO(S) DA OFERTA:	5as feiras das 14h às 17h

PLATAFORMA ONLINE:	
CARGA HORÁRIA:	60 horas/aulas
EMENTA GERAL: (Fornecida de acordo com o objeto e abordagem adotado pelo docente responsável pela disciplina).	
Análise e discussão sobre temas relacionados a questões teórico-metodológicas que fundamentam os projetos de pesquisa em desenvolvimento na linha de Linguística Aplicada.	
EMENTA ESPECÍFICA	
Propõe reflexões acerca de questões dialógicas em variadas manifestações de linguagem, levando em consideração o problema da tensão na produção de sentidos. Estabelece os princípios constitutivos do enunciado concreto, segundo os parâmetros determinados pelos estudiosos do Círculo, com vistas à produção de sentidos. Traça caminhos possíveis para análise de dados, do ponto de vista da tensão dialógica, por meio da construção de conceitos e suas aplicações em recortes de usos de linguagens, considerando-se as esferas de produção, circulação e recepção desses enunciados.	
OBJETIVO(S)	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Refletir acerca do sentido de dialogismo e tensão dialógica com base em eventos concretos de linguagens; 2. Refletir acerca da produção de sentidos, com base no elementos constitutivos do enunciado concreto, segundo os princípios estabelecidos pelo Círculo; 3. Propor formas de análise de dados com base nos conceitos presentes e constitutivos do processo dialógico, sempre levando em consideração a tensão e a produção e sentidos. 	
CONTEÚDO PROGRAMÁTICO	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Discurso e linguagens; 2. Questões acerca do enunciado concreto; 	

3. Formas de produção, circulação e recepção de enunciados concretos;
4. Os limites da produção de sentidos;
5. Os participantes do diálogo.

METODOLOGIA

- I. Discussões com base na leitura dos textos propostos;
2. Exposição/explicação de conceitos baseada nas questões trazidas pelos/as discentes;
3. Análise de dados como exercício dialógico de produção de sentidos.

AVALIAÇÃO

A avaliação se baseia na participação dos/as discentes em aula com base na leitura dos textos, fichamentos preparados e questões trazidas para discussão em sala.

Haverá também um produto final a ser combinado com os/as discentes.

REFERÊNCIAS BÁSICAS

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Introdução de Paulo Bezerra. Prefácio à edição francesa de Tzvetan Todorov. Tradução do russo de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

BAKHTIN, M. *Teoria do Romance I: A estilística*. Tradução, prefácio e notas de Paulo Bezerra. Organização da edição russa por Serguei Botcharov e Vadim Kójinov. São Paulo: Ed. 34, 1ª edição, 2015 [1977].

BAKHTIN, M. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Tradução direta do russo, notas e prefácio: Paulo Bezerra. São Paulo: Forense Universitária, 5ª edição, 2015 [1963].

BAKHTIN, M. *Os gêneros do discurso*. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra. Notas da edição russa de Serguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2016.

BAKHTIN, M. *Para uma filosofia do ato responsável*. Tradução aos cuidados de Valdemir Miotello & Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010 [1924].

MEDVIÉDEV, P. (Círculo de Bakhtin). *O método formal nos estudos literários*: Introdução

crítica a uma poética sociológica. Tradução: Ekaterina Vólkova Américo; Sheila Camargo Grillo. São Paulo: Contexto, 1ª edição, 2019 [1928].

VOLÓCHINOV, V. (Círculo de Bakhtin). *Marxismo e filosofia da linguagem*. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. Ensaio introdutório de Sheila Grillo. São Paulo: Editora 34, 2017.

VOLÓCHINOV, V. *A palavra na vida e a palavra na poesia* – Ensaio, artigos, resenhas e poemas. Organização, tradução, ensaio introdutório e notas: Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2019.

REFERÊNCIAS ESPECÍFICAS (importante citar artigos em periódicos nacionais)

ANTONIA, UMA SINFONIA. Direção de Maria Peters. Holanda e Bélgica. 2019 | 12 | 2h 19min.

BLOG DA BOITEMPO. Pandemia Capital – Uma nova série de ensaios da Boitempo sobre a crise da Covid-19. Disponível em: <https://blogdaboitempo.com.br/2020/04/14/pandemia-capital-nova-serie-de-ensaios-da-boitempo-sobre-crise-da-covid-19/> Acesso em julho de 2022.

BRAIT, Beth. Olhar e ler: verbo-visualidade em perspectiva dialógica. *Bakhtiniana. Revista de Estudos do Discurso*. São Paulo, 8 (2): 43-66, Jul./Dez. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/bak/a/RjfLWT8xz63JrBKXhyw3ZRq/?format=pdf&lang=pt> Acesso em julho de 2022.

GUSTAVE DORÉ – L’imaginaire au pouvoir. Expositions virtuelles. BNF. Disponível em: <http://expositions.bnf.fr/orsay-gustavedore/index.htm> Acesso em julho de 2022.

KOGAWA, João; RAMAZZINA-GIRARDI, Ana Luiza; NUNES DOS SANTOS, Renato. Intermedialidade e intericonicidade: um diálogo possível? / Intermediality and Intericonicity: A Possible Dialogue? *Bakhtiniana. Revista de Estudos do Discurso*, D.O.I. <http://dx.doi.org/10.1590/2176-457353511> , 17 (1): 98-115, jan./março 2022.

LEWIS, Carrol. Capítulo V. Conselho de uma lagarta. In: *Alice no País das Maravilhas*. Ilustrações de Sir John Tenniel. Tradução de Célia Regina Ramos. Editorial Arara Azul, 2002. <<http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/alicep.pdf> >. Acesso em 28 de junho de 2022.

MELVILLE, Herman. *Bartleby, o escriturário*. Uma história de Wall Street. Tradução de Cássia Zanon. Jerusalém: RukiaK, 2013. Disponível em:

<https://lelivros.love/book/download-bartleby-o-escriturario-herman-melville-em-epub-mobi-e-pdf/> Acesso em julho de 2022.

MOURA SOEIRO, Ítalo C. de; CARNEIRO, A. R. S.; RODRIGUES, S. G. C.

Reconhecendo a índole dialógica da paisagem: por uma semiótica marxista / Recognizing the dialogical nature of the landscape: for a Marxist semiotic. *Bakhtiniana. Revista de Estudos do Discurso*, [S. l.], v. 17, n. 2, p. Port. 29–57 / Eng. 32, 2022. DOI: 10.1590/2176-4573p55082. Disponível em:

<https://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/55082>. Acesso em: 12 jul. 2022.

PISTORI, M.H.C. and Paulo Rogério STELLA, P.R. Conflicting voices: speaking and keeping silent [online]. *SciELO in Perspective: Humanities*, 2022 [viewed 12 July 2022].

Available from: <https://humanas.blog.scielo.org/en/2022/07/05/conflicting-voices-speaking-and-keeping-silent/> Acesso em julho de 2022.

PISTORI, M.H.C. and Paulo Rogério STELLA, P.R. Open Science: Sharing and transparency in research popularization [online]. *SciELO in Perspective: Humanities*, 2022 [viewed 12 July 2022]. Available from:

<https://humanas.blog.scielo.org/en/2022/02/11/open-science-sharing-and-transparency-in-research-popularization/> Acesso em julho de 2022.

PISTORI, M.H.C. and STELLA, Paulo Rogério. Language Sciences and Discourses about the Pandemic: the Question of Ethics [online]. *SciELO in Perspective: Humanities*, 2021 [viewed 12 July 2022]. Available from:

<https://humanas.blog.scielo.org/en/2021/12/16/language-sciences-and-discourses-about-the-pandemic-the-question-of-ethics/> Acesso em julho de 2022.

STELLA, Paulo Rogério; Brait, Beth. Contexto como espaço de criação e cocriação: um olhar sobre obras de Bakhtin e o Círculo. *Bakhtiniana. Revista De Estudos Do Discurso*, 17(2), Port. 58–88 / Eng. 60. <https://doi.org/10.1590/2176-4573p54384>. 2022.

STELLA, Paulo Rogério; BRAIT, Beth. Tensão e produção de sentidos em Bakhtin e o Círculo. *Linguagem em (Dis)curso – LemD*, Tubarão, SC, v. 21, n. 1, p. 151-169, jan./abr. <https://doi.org/10.1590/1982-4017-210109-8420>. 2021.

STELLA, Paulo Rogério; CRUZ, Daniel Adelino Costa Oliveira da. Orhan Pamuk's Reception in Brazil: A Matter of Translation. *International Journal of Social Sciences and Interdisciplinary Studies*. (IJSSIS) 2022, 7:1.

ANEXO 78

PLANO DE DISCIPLINA

NOME DA DISCIPLINA:	TÓPICO EM LINGUÍSTICA APLICADA 2
SUBTÍTULO DA DISCIPLINA:	Escrita Acadêmica para Linguistas Aplicados
PERÍODO:	2023.1
LINHA DE PESQUISA:	Linguística Aplicada
DOCENTE(S) RESPONSÁVEL(IS):	Profa. Dra. Lorena Araújo de Oliveira Borges
DIA(S) E HORÁRIO(S) DA OFERTA:	Sexta-feira, das 13h às 16hrs
SALA:	
CARGA HORÁRIA:	60 horas / 4 créditos
EMENTA GERAL	
Fornecida de acordo com o objeto e abordagem adotado pelo docente responsável pela disciplina.	
EMENTA ESPECÍFICA	
Discussões sobre a habilidade da escrita e a produção de textos acadêmicos de qualidade. Desenvolvimento de estratégias para a produção de textos acadêmicos-científicos na área da Linguística Aplicada e dos Estudos Críticos do Discurso. A escrita criativa no âmbito das Ciências Sociais.	

OBJETIVO(S)
<ol style="list-style-type: none"> 1. Instrumentalizar os discentes na produção dos gêneros acadêmicos; 2. Desenvolver atividades de leitura e de produção textual de textos acadêmicos tendo como foco o escopo das investigações dos discentes;
CONTEÚDO PROGRAMÁTICO
<ol style="list-style-type: none"> 1. Pensando os gêneros acadêmico-científicos; 2. Organizando as ideias, organizando a pesquisa; 3. O que escrever no texto acadêmico? 4. Escrita criativa na produção textual acadêmica; 5. Prática de produção de textos acadêmicos.
METODOLOGIA
<p>Discussão a partir da leitura prévia dos textos indicados;</p> <p>Apresentação de seminários;</p> <p>Práticas de escrita;</p> <p>Trabalho final escrito.</p>
AVALIAÇÃO
<p>Avaliação das produções orais e escritas dos gêneros apontados na metodologia.</p>
REFERÊNCIAS BÁSICAS
<p>EDBERG, Hélène. <i>Creative writing for critical thinking: creating a discoursal identity</i>. Stockholm: Palgrave Macmillan, 2018.</p> <p>MAY, Steve. <i>Doing Creative Writing</i>. London e New York: Routledge, 2007.</p> <p>PEROBA, Cláudia. <i>Um texto para chamar de seu: preliminares sobre a produção do texto acadêmico</i>. São Paulo: Martins Fontes, 2004.</p> <p>PHILLIPS, Richard; KARA, Helen. <i>Creative writing for social research: a practical guide</i>. Bristol: Policy Press, 2021.</p>

REFERÊNCIAS ESPECÍFICAS (importante citar artigos em periódicos nacionais)

BISHOP, Wendy; STARKEY, David. *Keywords in Creative Writing*. Logan: Utah State University Press, 2006.

BRASIL, L. A. A escrita criativa e a universidade. *Letras de Hoje*, 50, n. esp. (supl.), s-105-109, 2015. Disponível em:
https://meriva.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/10943/2/A_escrita_criativa_e_a_universidade.pdf

MOTLEY, David. *The Cambridge Introduction to Creative Writing*. Cambridge: Cambridge University Press, 2007.

ZONTA, G.; ZANELLA, A. Escrita Criativa e autoral entre universitários/as: relações estéticas e bivocalidade. *Psic. Esc. Educ.*, 25, 2021. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/pee/a/DfRZcGPn9F5RQYDqTcVn7BP/>

CRONOGRAMA

Data	Atividade	Observação
17.03	Apresentação da disciplina, dos discentes e das respectivas pesquisas	
24.03	Atividade de escrita	Não haverá aula
31.03	Apresentação da pergunta de pesquisa e dos objetivos	<i>Cada discente, deverá apresentar, de forma detalhada e pergunta de pesquisa e os objetivos do texto que será produzido ao longo da disciplina.</i>
07.04	FERIADO	Não haverá aula
14.04	Discussão do texto	PHILLIPS, R.; KARA, Helen. <i>Creative Writing for Social Research: a practical guide</i> . Bristol (UK): Policy Press, 2021. pp. 1-66. LIVHOLTS, Mona. <i>Situated writing as theory and method: the untimely academic novella</i> . London/New

		York: Routledge, 2020. pp. 3-19.
21.04	FERIADO	Não haverá aula
28.04	Compartilhamento de escrita #1	
05.05	Discussão de texto	KILOMBA, Grada. <i>Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano</i> . Rio de Janeiro: Editora Cobogó, 2018.
12.05	Atividade de escrita	Não haverá aula
19.05	Compartilhamento de escrita #2	
26.05	Discussão de texto	A ser indicada
02.06	Atividade de escrita	Não haverá aula
09.06	Compartilhamento de escrita #3	
16.06	Compartilhamento de escrita #3	
23.06	Escrita do texto final	Espaço para dúvidas e considerações
30.06	Escrita do texto final	Não haverá aula
07.07	ENTREGA DOS TEXTOS FINAIS	

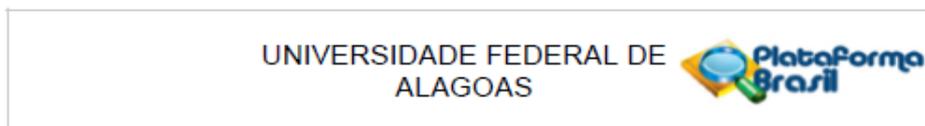
Lorena Araújo de Oliveira Borges

Pós-Graduação em Linguística e Literatura

Faculdade de Letras

Universidade Federal de Alagoas

ANEXO 79



Continuação do Parecer: 5.528.776

Básicas do Projeto	ETO_1918950.pdf	09:56:06		Aceito
Outros	NovacartarespostaDanielaCaetano.pdf	02/07/2022 09:54:41	DANIELA CAETANO DA SILVA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoposparecerDanielaSilva.pdf	02/07/2022 09:48:04	DANIELA CAETANO DA SILVA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	declaracaoexistenciainfraestruturaaautor izacao.pdf	01/06/2022 09:34:44	DANIELA CAETANO DA SILVA	Aceito
Outros	declaracaodadosepublicizacao.pdf	01/06/2022 09:33:43	DANIELA CAETANO DA SILVA	Aceito
Outros	CartarespostaDanielaCaetano.pdf	31/05/2022 09:14:07	DANIELA CAETANO DA SILVA	Aceito
Outros	TALE.pdf	31/05/2022 09:13:49	DANIELA CAETANO DA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEposparecer.pdf	31/05/2022 09:12:20	DANIELA CAETANO DA SILVA	Aceito
Cronograma	cronogramainclusonoprojeto.pdf	28/04/2022 08:47:27	DANIELA CAETANO DA SILVA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Termodecompromissopesquisadorponto s.pdf	28/04/2022 08:43:28	DANIELA CAETANO DA SILVA	Aceito
Declaração de concordância	declaracaodeconcordanciaescolar.pdf	28/04/2022 08:43:05	DANIELA CAETANO DA SILVA	Aceito
Folha de Rosto	folhaderostoassinadadirecao.pdf	28/04/2022 08:40:45	DANIELA CAETANO DA SILVA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

MACEIO, 14 de Julho de 2022

Assinado por:
Carlos Arthur Cardoso Almeida
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Longitudinal UFAL 1, n°1444,terreo do prédio do Centro de Interesse Comunitário (CIC) entre o SINTUFAL
 Bairro: Cidade Universitária CEP: 57.072-900
 UF: AL Município: MACEIO
 Telefone: (82)3214-1041 E-mail: cep@ufal.br