

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS MESTRADO PROFISSIONAL
(PROFLETRAS)

Dissertação

A autoria e os processos de inserção do indivíduo: desenvolvendo a leitura e escrita no
ambiente escolar

Simone da Conceição Januário

Seropédica
2022



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS MESTRADO
PROFISSIONAL (PROFLETRAS)

**A AUTORIA E OS PROCESSOS DE INSERÇÃO DO INDIVÍDUO:
DESENVOLVENDO A LEITURA E ESCRITA NO AMBIENTE ESCOLAR**

Simone da Conceição Januário

Sob orientação do Professora Doutora
Rívia Silveira Fonseca

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, como requisito parcial para a obtenção do grau e **Mestra em Letras**, na área de concentração Linguagens e Letramentos, linha de pesquisa Teorias da Linguagem e Ensino.

Seropédica/2022

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

J33
a JANUÁRIO, Simone da Conceição, 1975-
A AUTORIA E OS PROCESSOS DE INSERÇÃO DO INDIVÍDUO:
DESENVOLVENDO A LEITURA E ESCRITA NO AMBIENTE ESCOLAR
/ Simone da Conceição JANUÁRIO. - PARACAMBI, 2022.
265 f.: il.

Orientadora: Rívia Silveira da Fonseca.
Dissertação (Mestrado). -- Universidade Federal Rural
do Rio de Janeiro, PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
MESTRADO PROFISSIONAL, 2022.

1. Análise do Discurso. 2. Autoria. 3. Ensino. I.
Fonseca, Rívia Silveira da, 1975-, orient. II
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS MESTRADO
PROFISSIONAL III. Título.

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS**

SIMONE DA CONCEIÇÃO JANUÁRIO

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de Mestra em Letras, no Programa de Mestrado Profissional em Letras, área de concentração em Linguagens e Letramentos.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM 11/07/2022.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Rivia Silveira Fonseca (UFRRJ)
Orientadora

Prof. Dr. Andréa Rodrigues (UERJ)
Avaliador externo

Prof. Dr. Wagner Alexandre dos Santos Costa (UFRRJ)
Avaliador interno

SEROPÉDICA – 2022



Emitido em 2023

TERMO Nº 515/2023 - PROFLET (12.28.01.00.00.78)

(Nº do Protocolo: NÃO PROTOCOLADO)

(Assinado digitalmente em 11/05/2023 17:04)

RIVIA SILVEIRA FONSECA
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
Depd.CS (12.28.01.00.00.87)
Matricula: 00009104

(Assinado digitalmente em 11/05/2023 14:22)

WAGNER ALEXANDRE DOS SANTOS COSTA
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
Coord.CGLpi (12.28.01.00.00.75)
Matricula: 00050483

(Assinado digitalmente em 22/05/2023 17:20)

ANDRÉA RODRIGUES
ASSINANTE EXTERNO
CPF: 000.000.727-00

Visualize o documento original em <https://sipac.ufrrj.br/documentos/> informando seu número: **515**, ano: **2023**, tipo: **TERMO**, data de emissão: **11/05/2023** e o código de verificação: **c79646309c**

No momento da colheita, elas não estão mais aqui..., mas estiveram em cada minuto do processo de plantio e de construção do sonho e do anseio. É para vocês, minha mãe Heydman e minha amiga e irmã de sonho e vivência Cirlene Olímpia.

Dedico este trabalho também àquelas pessoas a quem foram negadas oportunidades de sonhar, quiçá de realizar sonhos; que não puderam ser e existir com a dignidade que um ser humano merece. Que tiveram que colocar a sobrevivência acima do processo de vivência, aquelas pessoas que não puderam chegar perto do conhecimento que lhe propiciasse a condição de luta por si e pelos seus. Dedico a todas aquelas pessoas que foram invisibilizadas no passado e àquelas que se levantam e lutam contra a invisibilização no presente. A todas aquelas que gritam por si e pelos seus, à coletividade que garante a união e a unificação da força e da resistência. Dedico à luta diária de quem endurece sem perder a ternura.

AGRADECIMENTOS

Aos meus filhos, minha razão para tudo, que já nasceram convivendo com minha batalha para estudar e convivem, ainda hoje, de maneira compreensiva, com a minha persistência.

Aos meus pais, minha mãe in memoriam, por me fazerem forte o suficiente para não aceitar a desistência como uma opção e me fazerem compreender, na marra, que luta, resistência e perseverança são características inatas daqueles que “vêm de onde eu vim”.

A tia Maria Helena, esse meu exemplo intelectual e quem me acompanhou e incentivou nos primeiros passos em direção ao magistério e ao estudo da Língua Portuguesa.

À minha irmã caçula, Ana Paula, que me incentiva e me injeta potência através de seu olhar de admiração.

A Omar, por toda a paciência e incentivo em suas palavras e ações.

A minha amiga Aline Tomaz pela paciência e perseverança ao meu lado em tantas solicitações de revisão e auxílios para estruturação e formatação do trabalho.

A minha amiga Valéria Lourenço pelo incentivo, força e por se dispor a me ajudar com resolução de dúvidas e textos diversos.

A Vitória Lourenço, essa filha linda que que Valéria aceita compartilhar comigo às vezes e que me auxiliou com o abstract.

Ao amigo Filipo Tardim que me socorreu com textos e dicas em vários momentos.

À amiga Patrícia de Albuquerque, companheira e amiga em momentos de desânimo e quase desistência.

Aos amigos da turma VI do PROFLETRAS, que fizeram especiais minhas manhãs de sexta durante todo o ano de 2019 e que, mesmo sem saber, me fortaleceram e me ajudaram a não desistir durante o período mais difícil da minha vida.

A Thaís Araújo, que quase foi minha colega de rede, hoje professora da UERJ e que se prontificou a me auxiliar com textos num momento já de desespero.

A minha orientadora por ter continuado sua função, sem desistir da minha orientação, depois da reviravolta que vivi.

Aos professores Wagner Costa e Andréa Rodrigues por terem aceitado a banca num tempo que pode ser considerado atípico e por terem me oferecido contribuições que ampliaram em muito o meu entendimento e desenvolver do trabalho.

À existência da terapia, que hoje me possibilita continuar a caminhada.

A mim. Sim, a mim, que todo dia supero cada obstáculo e empecilho esperado ou inesperado, visível ou não, mas que eu sei que existe, que eu vivo e que só eu posso superar.

Agradeço ainda à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES), Código de financiamento 001."

"Existem momentos na vida onde a questão de saber se se pode pensar diferentemente do que se pensa, e perceber diferentemente do que se vê, é indispensável para continuar a olhar ou a refletir."

Michel Foucault

RESUMO

JANUÁRIO, Simone da Conceição. **A autoria e os processos de inserção do indivíduo para o desenvolvimento das capacidades de leitura e escrita no ambiente escolar**. 2022, 263 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras – ProfLetras). Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2021.

Este trabalho apresenta uma proposta de atividades de leitura e escrita voltadas para o segundo segmento do ensino fundamental a partir de reflexões sustentadas na Análise do discurso de base materialista, que tem Michel Pêcheux (1975) como seu precursor na França e no Brasil é desenvolvida por Eni Orlandi (1999, 2009), dentre outros pesquisadores. O intuito é analisar possíveis efeitos da aplicação da AD ao mobilizá-la como base para as aulas de língua portuguesa para promover práticas de leitura e escrita no ensino fundamental, em escolas públicas municipais do município do Rio de Janeiro, rede para onde o trabalho foi pensado. As propostas foram pensadas para turmas de oitavo ano, podendo também ser estendidas para o nono ano, público para o qual pensei um arquivo textual que traga não só na temática, mas na escrita em si, o cotidiano e a coletividade do povo negro e periférico e, além disso, a escrita de autoras e autores negros. Para mediar e nortear essa seleção textual, me baseei na teoria sobre a “escrivência” de Conceição Evaristo, teorizada por Duarte e Nunes (2020). As atividades propõem atividades de leitura oral e escrita para formação de memória discursiva que leve o aluno ao processo de escrita, onde ocupará a posição de sujeito-autor, sem necessária ou obrigatoriamente ser limitado a reprodução de sentidos já prontos, podendo produzir sua leitura a partir de seus gestos interpretativos. Os textos literários farão o trabalho de interdisciplinaridade entre Literatura e AD, além de atender a opção pela narrativa como modo de estruturação. Os textos formadores dos arquivos serão compostos por Evaristo (2014), Cuti (2016), Lourenço (2013, 2022), Emicida (2020), Ferréz (2020), dentre vários outros. As duas primeiras fases da atividade propõem leituras orais e dinâmicas e sugerem interações entre a turma, que busquem reflexões acerca das vivências periféricas, a terceira fase propõe leituras e produções breves e promovem a autoria coletiva, com textos que refletem sobre, além da vivência periférica, a identidade dessa periferia e a quarta e última fase propõe uma coletânea de produções escritas de cada aluno, com o intuito de compartilhamento da escrita e dos gestos de leitura e autoria. Para reflexões acerca da AD e seus conceitos, aponto as contribuições de Orlandi (2009), Orlandi e Lagazzi-Rodrigues (2017) e Pêcheux (2006). Para pensar e analisar o papel da leitura e da escrita no ambiente escolar e o texto, a leitura e a escrita numa perspectiva discursiva, aponto para Orlandi (1998, 1999, 2009, 2012, 2014 e 2017), Fernandes (2019), Rodrigues e Moraes (2020). Indursky (2001, 2017 e 2019). A perspectiva sociológica de Althusser (1980) também norteou as reflexões e além dela, a concepção freireana de educação, através de Freire (1987, 1989, 1996) conduz o fazer linguístico e pedagógico que proponho.

Palavras-chave: Análise do discurso, autoria, ensino.

ABSTRACT

JANUÁRIO, Simone da Conceição. **Authorship and the processes of insertion of the individual for the development of reading and writing skills in the school environment.** 2022, 263p. Dissertation (Language Professional Master Degree in a National Network – ProfLetras). Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2021

This paper presents a proposal of reading and writing activities for the second segment of elementary school from reflections supported by the materialist discourse analysis, which has Michel Pêcheux (1975) as its precursors in France and in Brazil is developed by Eni Orlandi (1999, 2009), among other researchers. The purpose is to analyze possible effects of applying AD when mobilizing it as a basis for Portuguese language classes to promote reading and writing practices in elementary schools in the municipality of Rio de Janeiro, the network where the work was conceived. The proposals were designed for eighth-grade classes, and may also be extended to ninth-grade classes, for which I thought of a textual archive that brings not only in the theme, but also in the writing itself, the daily life and collectivity of black and peripheral people and, in addition, the writing of black authors. To mediate and guide this textual selection, I based myself on the theory about Conceição Evaristo's "writing-life", theorized by Duarte and Nunes (2020). The activities propose oral and written reading activities for the formation of discursive memory that will lead the student to the writing process, where he will occupy the position of subject-author, without necessarily or compulsorily being limited to the reproduction of ready-made meanings, being able to produce his reading from his interpretative gestures. The literary texts will perform the interdisciplinary work between Literature and AD, in addition to meeting the option for narrative as a structuring mode. The texts forming the files will be composed by Evaristo (2014), Cuti (2016), Lourenço (2013, 2022), Emicida (2020), Ferréz (2020), among several others. The first two phases of the activity propose oral and dynamic readings and suggest interactions between the class, which seek reflections about the peripheral experiences, the third phase proposes readings and brief productions and promote collective authorship, with texts that reflect on, in addition to the peripheral experience, the identity of this periphery and the fourth and final phase proposes a collection of written productions of each student, in order to share writing and reading gestures and authorship. For reflections about AD and its concepts, I point the contributions of Orlandi (2009), Orlandi and Lagazzi-Rodrigues (2017) and Pêcheux (2006). To think and analyze the role of reading and writing in the school environment and the text, reading and writing in a discursive perspective, I point to Orlandi (1998, 1999, 2009, 2012, 2014 and 2017), Fernandes (2019), Rodrigues and Moraes (2020). Indursky (2001, 2017 and 2019). The sociological perspective of Althusser (1980) also guided the reflections and beyond it, the Freirean conception of education, through Freire (1987, 1989, 1996) leads the linguistic and pedagogical making that I propose.

Keywords: Discourse analysis , Authorship, teaching

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- AIE** – Aparelho Ideológico do Estado
- AD** – Análise do Discurso
- BNCC** – Base Nacional Comum Curricular
- CIEP** – Centros Integrados de Educação Pública
- DP** – Discurso pedagógico
- EF** – Ensino Fundamental
- EM** – Ensino médio
- FD** – Formação Discursiva
- LDB** – Lei de Diretrizes e Bases
- OCLP** – Orientação Curricular Língua Portuguesa
- PCNs** – Parâmetros Curriculares Nacionais
- PROFLETRAS** – Programa de Mestrado Profissional em Letras
- SME** – Secretaria Municipal de Educação

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Imagem do Currículo Carioca p. 85.....	37
Figura 2: imagem do Currículo Caarioca p. 86.....	38
Figura 3: Antiga Fábrica de Tecidos Bangu.....	57
Figura 4: Antiga Fábrica de Tecidos Bangu em 1906.....	57
Figura 5: O, hoje, Shopping Bangu.....	57
Figura 6: escola Municipal Getúlio Vargas- em Bangu.....	58
Figura 7: Momento em que, o então presidente Getúlio Vargas, inaugura a E.M. Getúlio Vargas.....	59
Figura 8: Preparação da "Roda de Leitura" na qual os alunos traziam textos selecionados por eles e liam para a turma.....	68
Figura 9: Capasa dos "livros" produzidos pelos alunos.....	69
Figura 10: Página com título e apresentação da turma.....	69
Figura 11: Página de Identificação da direção da escola e da turma 1701.....	70
Figura 12: Páina de identificação da direção escolar e da turma 1703.....	70
Figura 13: Texto I contido na Coletânea da turma 1701.....	71
Figura 14: texto contido na coletânea da turma 1701.....	72
Figura 15: Convite ao leitor para participar da continuação do "texto coletivo".....	73
Figura 16: Texto contido na coletânea da turma 1703.....	74
Figura 17: Livros das duas turmas preparados para o evento escolar.....	75
Figura 18: Apresentação dos textos da turma 1701 no evento escolar.....	75
Figura 19: Momento de apresentação dos textos da 1701 aos convidados da Sala de Leitura da escola.....	76
Figura 20: Leitura de uma das narrativas da turma 1703 aos alunos e convidados.....	76
Figura 21: Quadro criado e produzido pelo então "Coletivo Alexandra Cartonera" para a primeira exposição no IM- UFRRJ.....	78
Figura 22: Coletivo Alexandra Cartonera.....	78
Figura 23: Apresentação da "Oficina Cartonera" no CIEP Garrincha Alegria do Povo em Paracambi.....	79
Figura 24: Professora, escritora e poeta Valéria Lourenço, à época, graduanda na UFRRJ e membro do Coletivo Cartonera realizando a leitura de um dos seus contos para alunos do projeto.....	80
Figura 25: Capas produzidas pelos alunos para o conto "Réquiem", de Valéria Lourenço.....	81
Figura 26: Capas produzidas durante a oficina para o outro conto de Valéria Lourenço, o "Avenida Brasil".....	81
Figura 27: Página do material Didático que originou a atividade.....	100

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1-ANÁLISE DO DISCURSO PRESENTE! – Alguns conceitos e relações	23
1.1- Análise de discurso	23
1.2- Discurso	25
1.2.1 Interdiscurso	26
1.2.2 Formação discursiva.....	27
1.3- Ideologia	29
1.3.1- A “posição” sujeito e a formação histórica de assujeitamento	32
1.3.2- Ler e escrever no espaço escolar: deslocar e resistir!	35
1.4- A “escrevivência” de Evaristo: forjando sujeitos-autores em salas de aulas do Ensino Fundamental da escola pública periférica	41
2-AMPARO DOS DOCUMENTOS OFICIAIS: PCN’S, BNCC E O CURRÍCULO MUNICIPAL	45
3- METODOLOGIA E CONTEXTUALIZAÇÃO	55
3.1- Caracterizando a pesquisa:.....	55
3.2- O local de “nascimento” da proposta:.....	56
3.3- Os sujeitos e suas funções.....	59
3.4- As questões averiguadas	61
4- NARRATIVAS QUE ANTECEDEM – E EXPLICAM – A PROPOSTA	63
4.1 A leitura e a escrita da vida em sala de aula: uma apresentação	63
4.1.1- E nasce uma ideia gestada em conjunto: o sujeito aprendiz na função de sujeito “ensinante” ..	66
4.1.2- Memórias da docência: discursos interligados.....	77
4.2- Caderno Pedagógico	83
4.2.1- Fase 1 da atividade - construção do arquivo	83
4.2.2- Os textos, a ideologia e o imaginário.....	87
4.3 – Fase 2 da atividade - Apresentação da proposta: Discursos não legitimados e gestos de construção de uma leitura discursiva.....	88
4.4 – Fase 3 da Atividade - De sujeito-leitor a sujeito-autor: escrevendo-nos para inscrevemo-nos.....	99
4.5 - Fase 4 – Atividade Final	121
5- PARA UM EFEITO DE CONCLUSÃO	123
REFERÊNCIAS	126
APÊNDICES	130
A – Caderno Pedagógico versão para o professor.....	130
B Caderno Pedagógico versão para o aluno.....	203

ANEXOS	253
A Resolução Nº 003/2020, de 02 de junho de 2020.....	253
B Texto: Falando em línguas: uma carta para as mulheres escritoras do terceiro mundo (na íntegra) ..	255
C Texto: Ayoluwa, a alegria do nosso povo (na íntegra)	263

INTRODUÇÃO

O Ensino de Língua Portuguesa na rede pública de educação – com destaque para a rede municipal da cidade do Rio de Janeiro, na Zona Oeste da cidade, onde leciono desde 2015 – implica desafios diários, além de muito compromisso com os objetivos e meios de ensino. Nessa região, trabalhamos com um público imerso em um ambiente violento e repleto de carências econômicas e sociais, além de terem como cotidiana e naturalizada a vivência com preconceitos diversos e, dentre eles, o preconceito linguístico e cultural, uma vez que esse público vive, em sua maioria, em comunidades e/ou áreas periféricas do subúrbio da capital.

Nas experiências que vivi até hoje, em 28 anos de trabalho na educação pública, inicialmente com o primeiro segmento do ensino fundamental, em funções pedagógicas, burocráticas e administrativas, e em seguida, nos últimos 06, dos 28 anos, como professora de Língua Portuguesa no ensino fundamental (EF) II, na rede municipal do Rio de Janeiro, percebo que, entre os alunos com os quais tive contato, em sua maioria, existe uma relação inicial de resistência às aulas e a toda e qualquer atividade proposta, principalmente quando o assunto é leitura e/ou escrita. Como eles partem de uma parcela social que é privada de seus direitos e da assistência de serviços públicos básicos, inseridos numa realidade familiar de pouca instrução formal e quase nenhum acesso a atividades de cultura diversificada daquela na qual são imersos em seu dia a dia, essa resistência pode, talvez, ser explicada pela pouca atividade linguística e cultural que permita uma familiaridade com a expressão oral e escrita, com o ato de ter voz e expressão verbal na sociedade.

Além da resistência às atividades de produção escrita e à leitura, há ainda, por mais retrógrado que pareça, o pensamento – e nesse caso incluo falas de colegas professores da disciplina, que expõem seus posicionamentos em reuniões pedagógicas, conselhos de classe e em conversas de corredores e salas de professores – da Língua Portuguesa como um imenso conjunto de regras que devem ser memorizadas mecanicamente, de repetição de estruturas e discursos ou ainda a ideia de intenso e contínuo julgamento da expressão espontânea ou natural do aluno, enaltecendo os métodos e conteúdos mais antigos. Questões que, provavelmente, influenciam esse aluno a se reservar, evitando se expressar em momentos que ele não perceba como atividade fora do contexto de aula e avaliação.

Observando essa dificuldade, que se mostrou muito mais evidente pra mim nas turmas de 7º e 8º anos do Ensino Fundamental, com as quais trabalhei nesses 06 anos na rede municipal¹, percebi a necessidade de pensar a proposição de um trabalho que pudesse dar conta de dificuldades como motivação para a escrita e identificação pessoal com o processo de leitura, tendo como propósito atingir, como uma das consequências do trabalho, maior afinidade e habilidade com a escrita e, principalmente, reconhecimento da necessidade de se expressar por essa modalidade. Nesse sentido, busco, a partir do reconhecimento de si mesmo dentro do processo, que o aluno possa desenvolver habilidades que permitam inseri-lo não só no produto, mas em todo o processamento de sua escrita.

Essa inserção deverá se dar a partir do contexto de reconhecimento do tema, do sujeito-leitor, do sujeito-autor, do local, do tempo, da ideologia e todos os outros contextos presentes no ato de produzir, de ler e de ser lido. Com essa intenção, proponho desenvolver o trabalho que tem como título: *A autoria e o processo de inserção do indivíduo: desenvolvendo a leitura e a escrita*.

Antes de dar prosseguimento e adentrar a exposição da estrutura do trabalho aqui apresentado, informo que adotei a escrita em primeira pessoa, uma vez que a proposta de inserção do indivíduo na função autor de e para um coletivo, e o trabalho com memórias discursivas e de vivências, me permitem uma maior aproximação do texto produzido. Além das justificativas que se dão pelo próprio estilo de trabalho, a ideia de movimento, deslocamento e ruptura trazida para esse trabalho, com base em PÉCHEUX 2006 e ORLANDI 2009 (e que serão conceituadas mais a frente) me permitem também ousar com o próprio uso linguístico.

Retornando à proposta, destaco que, por meio de atividades que levem em consideração o contexto da produção escrita e da construção do aluno-leitor acerca da formação do sujeito histórico, as atividades propostas visam estimular e conduzir o grupo na busca de uma escrita mais consciente e reflexiva, analisando as possibilidades de produção de sentido a partir da observação das condições e objetivos de escrita, além da busca da interação entre seus possíveis leitores e seus textos. As atividades desenvolvidas propõem uma escrita de si e dos seus após contato com textos literários já publicados ou a serem publicados, que trazem impressa em si essa metodologia e que ilustram o conceito de “escrevivência”, presente na literatura contemporânea de vários autores,

¹ Há uma regra nas escolas da rede que determina que os professores mais novos na escola não têm direito de escolher os anos com os quais vai trabalhar e, com isso, as turmas de 7º e 8º anos, sempre me couberam, por eu ser a professora com menos tempo de atuação na escola onde eu trabalhava, o que me fez perceber que, não somente naquela Unidade escolar, era comum que as turmas de período intermediário não eram as preferidas dos professores.

como Conceição Evaristo, Carolina Maria de Jesus, Ferréz, dentre outros, que formam a literatura negra ou afro-brasileira, a literatura periférica e até marginal. Essa ideia da escrita de um coletivo sobre um coletivo permeará todo o trabalho, com o apoio de Duarte e Nunes (2020), obra que propõe a reflexão teórica sobre o conceito de “escrevivência”, de Conceição Evaristo, selecionando artigos de diversas escritoras em variadas perspectivas.

Além do interesse na continuidade do trabalho com a escrita, enxerguei também a possibilidade de trabalhar, juntamente, e até anteriormente, o desenvolvimento da leitura, aplicando aqui a ideia na qual acredito, e que terá sustentação em Indursky e Zinn (1985) e Indursky (2019), de que escrita e leitura caminham juntas e que o prazer e capacidade de escrita são desenvolvidos em conjunto com o prazer e capacidade de leitura e até a partir dela. Portanto, o desenvolvimento das duas habilidades são os objetivos do Caderno de atividades elaborado para esse trabalho: a leitura e a escrita; uma como resultado complementar da outra.

Sendo, como citado acima, objetivo primeiro do Caderno de atividades desenvolver entre os alunos e o ato de ler e escrever uma relação que os afete positivamente e, num segundo momento, o reconhecimento de seu domínio dessa tecnologia, adquirido pela prática da leitura, da reflexão e conseqüentemente da escrita, com consciência do papel de autor a ser exercido e, como afirma Orlandi 1999, das responsabilidades que recaem sobre essa função, a Análise do discurso (AD) será a teoria da qual lançarei mão para embasamento teórico dessa pesquisa e para atingir o objetivo proposto – estudar e experimentar a ação do indivíduo enquanto sujeito-leitor e sujeito-autor em seu próprio processo de construção linguística – me utilizei dos estudos de Eni Orlandi (1998, 1999, 2009, 2012, 2014 e 2017), além de Pêcheux (2006), Indursky (1985, 2017 e 2019), Lagazzi-Rodrigues (2017) e outros teóricos e pesquisadores da Análise do Discurso de base materialista, visando mostrar a AD como uma teoria possível à prática docente, uma vez que ela possibilita o estudo e análise minuciosa das condições de produção de cada texto, numa perspectiva sócio histórica, o que propicia a intimidade necessária para uma aproximação espontânea e voluntária do ato de leitura e escrita.

Posto isso, é mister, para cumprir o protocolo e forjar o efeito de introdução desse trabalho, explicitar que o primeiro capítulo trará os elementos teóricos de embasamento dessa proposta. Portanto, falarei sobre a AD e alguns de seus pressupostos mais importantes para esse trabalho, como forma de explorar essa teoria e seus aspectos relacionados ao ato da leitura e da escrita.

No entanto, como já citado acima, um conceito novo nos estudos literários norteará a formação do arquivo pedagógico – termo emprestado de Indursky (2019) e Pêxcheux (2014) – além de embasar as orientações para a atividade final de produção escrita, a “escrevivência”, de Conceição Evaristo, teorizada numa coletânea de artigos organizada por Nunes & Duarte (2020), que ganhará uma seção nesse capítulo dedicado à metodologia e à fundamentação teórica desse trabalho. O objetivo será o de apresentar as relações que aproximam os textos inscritos nesse conceito das construções de leitura numa perspectiva discursiva materialista, somando a isso a base para os gestos de leitura e escrita dos alunos, delineando o trabalho de introdução dos alunos na função discursiva de autoria. Nesse sentido, o trabalho aqui apresentado prevê, em uma prática pedagógica, a interação entre a AD e a literatura como práticas linguísticas consonantes e bases teóricas essenciais para o Ensino Fundamental.

Ainda no capítulo teórico, em relação direta com a discussão trazida pela AD, trarei uma seção dedicada à percepção da instituição escola, das ideologias que cercam e cerceiam o ambiente escolar, com base em Althusser (1980), e ainda a relação dessa ideologia com o currículo proposto e a maneira como se propõe o desenvolvimento da leitura e da escrita nesse espaço, a partir da discussão trazida por Orlandi, Pfeifer e Indursky, in Orlandi (1998), Freire (1982), Orlandi (1999) e Lagazzi-Rodrigues (2017). Tentarei, além disso, relacionar ainda as diversas vivências e essa relação com a leitura e a escrita dentro do espaço escolar, partindo da problematização de Rodrigues (2019), Mota (2020) e Tardim (2021).

O segundo capítulo será apresentado nesta introdução a partir de uma pequena justificativa, que terá seus detalhes ampliados num capítulo dedicado à contextualização da ação que desencadeou esse trabalho. Por enquanto, apenas utilizarei um resumo narrativo para expor as razões desse segundo capítulo.

A percepção de que esse poderia ser o trabalho proposto surgiu a partir de uma atividade de produção textual que consta do material pedagógico da própria Rede Municipal de Ensino, a qual sugere a escrita de um texto narrativo, sobre os sonhos e desejos dos discentes. A proposta tinha como um dos objetivos, trabalhar a aplicabilidade e uso do conceito gramatical das pessoas do discurso na língua portuguesa e da percepção do sentido desse uso, a partir do foco narrativo, conteúdo que era trabalhado naquele período com as turmas de 7º ano do Ensino Fundamental. Ao ler e propor que fizéssemos esse trabalho, eu observei um interesse e curiosidade maior dos alunos

nessa produção, e a atividade se tornou um trabalho mais amplo do que o que era proposto inicialmente.

Assim, percebi que o contexto envolvido na proposta de produção trouxe para a sala de aula uma familiaridade que não está, comumente, presente nas atividades diárias do trabalho com a língua da qual deveríamos ser íntimos e familiares naturalmente. Decidi, então, aprofundar essa proposta e transformá-la em pesquisa, tendo como base teórica, como já dito acima, a Análise do discurso e, inicialmente, buscando nos documentos que regem o currículo escolar, com especial atenção para a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o necessário amparo legal para essa ação.

A Base Nacional Comum Curricular é o documento de âmbito federal, aprovado em dezembro de 2017, e que, atualmente, orienta o trabalho em sala de aula em todas as redes de educação básica na atualidade. Nesse documento, mais do que os conteúdos a serem ministrados, temos informações sobre a política linguística supostamente adotada para essas redes e a relação das habilidades linguísticas que devem ser construídas junto aos alunos. Além disso, há a divisão do documento em quatro eixos de orientação para o trabalho (Eixo da oralidade, eixo da leitura, eixo da escrita e eixo da análise linguística), o que me permitiria estratégias de análise mais detalhada para o trabalho com a leitura e a escrita, além de me garantir espaço na sala de aula para o trabalho tanto com a modalidade oral quanto com a modalidade escrita. Isso se não fossem os conflitos teóricos e conceituais que se apresentam ao se contrapor a proposta de visão linguística e de currículo, o que limita o que chamo, no segundo capítulo, de “Amparo dos documentos oficiais”.

Dedicarei, portanto, o segundo capítulo desta dissertação às informações específicas sobre os documentos aos quais precisei estar atenta para o desenvolver desse trabalho. Sendo assim, é importante antecipar que busquei embasamento também nos Parâmetros Curriculares nacionais (PCN's), documentos que deram origem à BNCC, e no Currículo de Língua Portuguesa da Rede de educação municipal do município do Rio de Janeiro, além da já citada BNCC. Portanto, esses documentos farão parte da composição do capítulo citado. Nele procurarei não só expor a base legal das atividades propostas, mas também problematizar as discussões traçadas para a formação desses documentos, os objetivos que estavam em questão e que são expostos no documento de Introdução aos PCN's.

Meu foco, neste capítulo, será o de que, apesar da Análise do discurso possibilitar a proximidade maior com as condições de produção e de leitura, aspecto amplamente defendido nos

PCN's, ela define uma visão de língua enquanto acontecimento social e que, teoricamente, seria o mesmo adotado pelos documentos seguidos para a aplicabilidade do trabalho aqui textualizado. Dou ênfase ao “teoricamente” porque é interesse, também, deixar frisado aqui que a perspectiva do termo discurso para a AD difere da usada nos documentos e, além disso, a prática adotada nos currículos e nos materiais didáticos adotados e até produzidos pela rede municipal carioca, por exemplo, se afastam do que defende a AD. A exemplo disso, o documento municipal “Leitura, escrita e análise: alguns pressupostos teórico-metodológicos”, de 2013, traz que:

Para a autora, o fato de que uma **língua-em-função** apenas ocorre sob a forma de textualidade, evidencia que **só o estudo das regularidades textuais e discursivas**, na sua produção e interpretação, pode constituir o objeto de um ensino da língua. (p. 09)²

Essa visão de estudo das “regularidades textuais e discursivas” para constituir o objeto de ensino da língua é questionado por Orlandi (1999), ao citar Foucault (1969), que propõe:

[...] “fazer uma história dos objetos discursivos que não os enterrasse na profundidade comum de um solo originário, mas devolvesse o nexos das regularidades que regem sua dispersão.” Ou melhor: “em lugar de reconstruir cadeias de inferências (como se faz frequentemente na história das ciências ou da filosofia), em lugar de estabelecer quadros de diferenças (como fazem os linguistas), descreveria *sistemas de dispersão*.”³ (p. 60)

A diferença da perspectiva discursiva da AD e a perspectiva discursiva de outras teorias textuais que regem os documentos oficiais residem nessa visão de não transparência da língua que se reflete na heterogeneidade do texto, advinda de sua inscrição em uma formação discursiva, enquanto os documentos preveem uma regularidade que daria origem a uma suposta homogeneidade formal.

Busco, através do Caderno pedagógico proposto, trabalhar a construção do sujeito-autor e do sujeito-leitor produzindo

[...]uma forma de conhecimento sobre leitura e sobre sujeito-leitor que dê à escola uma sustentação sobre bases descritivas histórico-discursivas e que lhes permita trabalhar com noções mais próximas das determinações reais de seus aprendizes (e não apenas imaginadas em nossas propostas bem-intencionadas). (ORLANDI, 1998, P.07)

² Grifos meus.

³ Grifos do texto original.

E, na sequência, mais por uma questão técnica e protocolar a qual sou assujeitada que por uma questão de grau de importância, serão descritos o ambiente no qual e para o qual a ideia surgiu inicialmente, o público para o qual foi pensada, a metodologia desenvolvida e as razões da necessidade de mudanças no desenvolvimento prático do trabalho. Esse terceiro capítulo trará em sua constituição a contextualização da escola para onde nasceu a atividade primeira e seu público, situando o trabalho e suas justificativas. Além dessa importante e necessária contextualização, farei um breve retorno ao conceito de “escrevivência”, não mais para teorizá-lo, mas para relacioná-lo e expor a relação entre esse conceito e seus elementos constituintes e a vivência e formação histórica do sujeito-aluno em foco no contexto primeiro de surgimento dessa ideia.

No quarto capítulo, é apresentada a proposta pedagógica, comentada e com inserções de propostas dialógicas com o professor, que trará, além das sugestões de atividades, algumas caixas de texto com dicas e retomadas de conceitos trabalhados em cada atividade, que possibilitarão a interdisciplinaridade e a polissemia discursiva como garantia de construção de sentidos por movimentos e deslocamentos de discursos.

Dividi a proposta pedagógica em quatro fases de trabalho no material dedicado ao professor e três fases na versão dedicada ao aluno. Sua primeira fase tratará da formação do arquivo discursivo pedagógico, proposto para o professor, com uma seção dedicada ao conceito de Arquivo pedagógico, conforme INDURSKY (2019), e com o cuidado de priorizar o contexto das vivências como um dos pontos aqui pretendidos, sendo de suma importância a seleção atenta e precisa dos textos para leitura e, além deles, uma justificativa para a seleção destes e as referências detalhadas de cada texto escolhido. A segunda fase da proposta, que é, no material do aluno, a primeira fase das atividades, é a de propostas de leitura dos textos numa perspectiva discursiva, com atividades que propõem gestos de leitura dos alunos e construção de uma memória discursiva, que atuará, posteriormente, como o interdiscurso, conforme nos mostra Indursky (2019). Essas atividades de leitura, interpretação e construção de sentidos, propostas na fase 2, encaminharão o professor para a terceira fase do caderno pedagógico, que diz respeito a atividades que propõem propostas de pequenos textos, introduzindo aí a função sujeito-autor como proposta para o discente e, em seguida, a quarta e última fase (terceira no caderno do aluno), que leva à proposta de prática final da escrita numa perspectiva discursiva associada a prática discursiva da leitura construída nas segunda e terceira fases.

Por último, e acredito que importante para constituir a ilusão de tudo já ter sido exposto, ou para possibilitar o meu “efeito-desfecho” (GALO 2008, *In* INDURKY 2019), sigo então para minhas considerações finais, seguidas das referências bibliográficas constituintes do interdiscurso/arquivo textual que me possibilitaram a proposta para uma outra concepção de trabalho com a língua, num ensaio de movimentos de deslizamento que me permitiram deslizar para releituras/reescrituras interpretativas, para um "espaço polêmico das maneiras de ler[...]"(Pêxheux, 1982/1994, p. 57 – *In* Indursky 2019) e os anexos de todo o material produzido para o professor e para o aluno.

1-ANÁLISE DO DISCURSO PRESENTE! – Alguns conceitos e relações

A Análise do discurso (AD) de base materialista ou da escola francesa, fundada na perspectiva discursiva de Michel Pêcheux, introduzida e estudada no Brasil por Eni Orlandi, compreenderá o suporte teórico desse trabalho e, com o intuito de ambientar o leitor e o professor que se interessar pela proposta que aqui apresento, dedico esse capítulo a elucidar conceitos básicos da AD que serão fundamentais no desdobramento dessa proposta.

Além das explicitações de relações teóricas, friso como necessário ainda apresentar os conceitos teóricos da AD aos quais farei referência no decorrer do texto e que são vigentes nessa etapa do trabalho. Saliento que conceitos mais específicos serão retratados de acordo com as etapas da atividade pedagógica, no próprio Caderno pedagógico, em caixas de diálogos destinadas à interação com o professor, em momento oportuno e conveniente.

1.1- Análise de discurso

O primeiro conceito a ser apresentado, para que eu mantenha uma coerência discursiva, didática e até de argumentação, é o da própria Análise de discurso, com o propósito de elucidação e confirmação do percurso seguido. Acredito, portanto, que, nada mais coerente que trazer à luz o que diz Orlandi – a pioneira nos estudos discursivos no Brasil e o principal aporte teórico nessa proposta – acerca da descrição da disciplina. Para tanto, trago para observação um trecho de sua “nota ao leitor” em Pêcheux, 2006:

A Análise de Discurso — quer se a considere como um dispositivo de análise ou como a instauração de novos gestos de leitura — se apresenta com efeito como uma forma de conhecimento que se faz no entremeio e que leva em conta o confronto, a contradição entre sua teoria e sua prática de análise. E isto compreendendo-se o entremeio seja no campo das disciplinas, no da desconstrução, ou mais precisamente no contato do histórico com o lingüístico⁴, que constitui a materialidade específica do discurso. (Pêcheux, 2006)⁵

Escolhi, entre outras possíveis obras da autora, essa definição feita por Orlandi por trazer expressa a possibilidade de considerar a AD “como a instauração de novos gestos de leitura”, o que é exatamente a proposta da primeira fase das atividades propostas nesse trabalho, – possibilitar leituras diversas, a partir de ações diversificadas, ampliando a produção de sentidos no discurso

⁴ Mantive a grafia da palavra de acordo com o texto original.

⁵ Grifos meus.

proferido por um sujeito que, nessa perspectiva, é histórico e se constitui pela ideologia, como ainda afirma a própria Orlandi (2009): “O sujeito se constitui e o mundo se significa. Pela ideologia.” (p.96) – além de trazer o foco principal que minha proposta busca a partir da AD, que é o deslocamento de tradições leitoras e de escrita, colocando o histórico em contato com o conhecimento e o uso linguístico.

No entanto, há ainda a viabilidade de complementação dessas definições, trazendo para o centro a produção de sentido e destacando o que diz Pêcheux (2006):

Todo enunciado, toda seqüência⁶ de enunciados é, pois, linguisticamente descritível como uma série (léxico-sintaticamente determinada) de pontos de deriva possíveis, oferecendo lugar a interpretação. É nesse espaço que pretende trabalhar a análise de discurso. (p. 53)

A determinação do espaço onde a AD pretende atuar possibilita um melhor trato do objeto de estudo pretendido, que são os textos lidos e produzidos pelos alunos, além dos gestos em questão para cada processo de produção, seja da habilidade leitora, seja da habilidade escritora. Nesse sentido, é interessante evidenciar os interesses periféricos e centrais da AD, o que aponto no próximo fragmento de Orlandi (2009):

A Análise de Discurso, como seu próprio nome indica, não trata da língua, não trata da gramática, embora todas essas coisas lhe interessem. Ela trata do discurso. (...)
(...)Na Análise de Discurso, procura-se **compreender a língua fazendo sentido**, enquanto trabalho simbólico, parte do trabalho social geral, constitutivo do homem da sua história.
(...)a Análise de Discurso não trabalha com a língua enquanto um sistema abstrato, **mas** com a língua no mundo, com maneiras de significar, **com homens falando, considerando a produção de sentidos enquanto parte de suas vidas**, seja enquanto sujeitos seja enquanto membros de uma determinada forma de sociedade.
Levando em conta o homem na sua história, considera os processos e condições de produção da linguagem, pela análise da relação estabelecida pela língua com os sujeitos que a falam e as situações em que se produzem o dizer. (p. 15-16)⁷

Assim, o interesse principal da AD é aquele que me interessa em sala de aula e procuro expressar a partir das atividades e propostas de leitura e escrita contidas no caderno pedagógico, a língua em uso e fazendo sentido, como parte da vida do aluno que se expressa, que constrói seu discurso independentemente da sala de aula, que já chega na sala de aula de posse da língua, precisando inserir-se enquanto sujeito de sua expressão.

Sendo, então, o discurso o objeto de estudo da A.D, é relevante refletirmos acerca desse conceito.

⁶ Mantive a grafia do texto original.

⁷ Grifos meus.

1.2- Discurso

Sendo o discurso o objeto de estudo da AD, compreendo como necessária uma reflexão acerca desse objeto que será também o objeto da análise e das ações planejadas nessa produção.

Uma definição bem simples é apresentada por Orlandi (2009):

[...] a palavra discurso, etimologicamente, tem em si a idéia⁸ de curso, de percurso, de movimento, de correr por, de movimento. O discurso é assim palavra em movimento, prática de linguagem: com o estudo do discurso observa-se o homem falando. (p. 15)

Essa definição resume o que é analisado pela AD e a preocupação que deve ter o ensino de língua nas salas de aulas do Ensino Fundamental, numa perspectiva linguística que leve em conta a formação do sujeito falante, leitor e autor constituído e forjado historicamente. O conceito de discurso se mostra não em oposição ao conceito de língua, mas como um outro recorte teórico, que relaciona língua e discurso. Nessa relação, na concepção da autora, “As sistematicidades linguísticas – que nessa perspectiva não afastam o semântico como se fosse externo – são as condições materiais de base sobre as quais se desenvolvem os processos discursivos”. (ORLANDI, 2009, p.22)

E a autora prossegue: “A língua é, assim, a condição de possibilidade do discurso.” E ao citar Pêcheux (1975), Orlandi complementa sua análise dizendo: “A relação é de recobrimento, não havendo, portanto, uma separação estável entre eles.” (ORLANDI, 2009, p.22). Se língua e discurso se recobrem, e a língua é a materialidade do discurso, o discurso só se manifesta através dela. Nessa concepção, entendo que meus alunos precisam se expressar a partir da língua, materializando sua historicidade, expondo assim, em seu discurso, seu posicionamento acerca da ideologia vigente, além de constituírem a consciência de assujeitamento a essa ideologia vigente que determina leituras, concepções e expressões verbais e comportamentais na vivência social.

Outros dois conceitos diretamente relacionados ao conceito de discurso serão discutidos a seguir: o interdiscurso e a formação discursiva.

⁸ Mantive a grafia original.

1.2.1 Interdiscurso

O termo “interdiscurso” toma grande importância nesse trabalho, uma vez que me proponho trabalhar a partir de memórias e construção de gestos de interpretação levando em consideração o que já foi dito e o que mantém o dizer. No entanto, é válido destacar que a memória da qual trato aqui é pensada em relação ao discurso, como diz o professor Filipo Tardim: “Não é uma memória do indivíduo em si, mas sim uma memória ligada à historicidade” (TARDIM– 2021). E nessa perspectiva, a professora Eni Orlandi conceitua o termo memória da seguinte forma:

É definido como aquilo que fala antes, em outro lugar, independentemente. Ou seja, é o que chamamos memória discursiva: o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retoma sob a forma do pré-construído, o já-dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada da palavra. O interdiscurso disponibiliza dizeres que afetam o modo como o sujeito significa em uma situação discursiva dada. (ORLANDI 2009, p. 31)

Essa memória coletiva é que traz pela história e sem pedir licença, pelas filiações de sentidos, outros dizeres, no jogo linguístico historicizado e marcado pela ideologia e pelas posições relativas ao poder (ORLANDI 2009, p. 32) o que é dizível e, portanto, o dizer formulado e materializado. É essa memória que dá base à possibilidade de um dizer.

Nesse mesmo contexto, ao conceituarmos o termo memória segundo a perspectiva discursiva, é de interesse trazer a distinção entre interdiscurso e intertexto, feita por Orlandi, em sequência nessa mesma obra, o que nos definirá o conceito que intitula essa seção, interdiscurso, numa contraposição com outro conceito que também será importante para o professor durante a aplicação das atividades propostas:

É preciso não confundir o que é interdiscurso e o que é intertexto. O interdiscurso é todo o **conjunto de formulações** feitas e **já esquecidas** que determinam o que dizemos. Para que minhas palavras tenham sentido é preciso que elas já façam sentido. E isto é efeito do interdiscurso: é preciso que o que foi dito por um sujeito específico, em um momento particular se apague na memória para que, passando para o “anonimato”, possa fazer sentido em “minhas” palavras. (...) o interdiscurso é da ordem do saber discursivo, memória afetada pelo **esquecimento**, ao longo do dizer, enquanto o intertexto restringe-se à relação de um texto com outros textos. Nessa relação, a intertextual, o **esquecimento** não é estruturante, como o é para o interdiscurso⁹. (p. 33-34)

Três conceitos são, portanto, relacionados e expostos nessa seção – memória discursiva, interdiscurso e intertexto – no intuito de mostrar a interligação existente entre eles e como acontecem no desenvolver das atividades do caderno pedagógico, objeto final desse trabalho.

⁹ Grifos meus.

Nessa distinção, daremos especial atenção ao esquecimento que, na AD, faz parte da estruturação do discurso, pois, numa proposta de leitura discursiva, aquilo que não é dito deve ser “escutado” naquilo que é dito. Essa noção de esquecimento será tratada a seguir, na conceituação de Formação Discursiva, outro conceito importante para as atividades propostas.

1.2.2 Formação discursiva

Segundo o Dicionário de análise do discurso, de Charaudeau e Mainguenu (2014, p. 240), “a noção de formação discursiva foi introduzida por Foucault e reformulada por Pêcheux no quadro da análise do discurso. Em função dessa dupla origem, conservou uma grande instabilidade.” A conceituação de Foucault, segundo o dicionário, buscava um conjunto de enunciados associando-os a um sistema de regras que seriam determinadas historicamente. Porém, ainda segundo Charaudeau e Mainguenu, a conceituação ficou longe de “um procedimento de análise do discurso que não poderia dissociar formação discursiva e estudos das marcas linguísticas e da organização textual.” (p. 241).

Já Pêcheux propôs que:

[...] toda “formação social”, caracterizável por uma certa relação entre as classes sociais, implica a existência de “posições políticas e ideológicas, que não são feitas de indivíduos, mas que se organizam em formações que mantêm entre si relações de antagonismo, de aliança ou de dominação”. Essas formações ideológicas incluem “uma ou várias formações discursivas interligadas, que determinam o que pode e deve ser dito [...] a partir de uma posição dada em uma conjuntura dada.” (Haroche, Henry e Pêcheux, 1971:102. In CHARAUDEAU e MAINGUENAU, 2014. p. 241)

E é a partir da definição de Pêcheux, numa definição objetiva e bem sucinta, que Orlandi (2009, p. 43) conceitua Formação discursiva (FD) como: “aquilo que numa formação ideológica dada – ou seja, a partir de uma posição dada em uma conjuntura sócio-histórica dada – determina o que pode e deve ser dito”. Além disso, outros pontos são apresentados pela autora de maneira complementar para a compreensão:

O discurso se constitui em seu sentido porque **aquilo que o sujeito diz se inscreve em uma formação discursiva e não outra** para ter um sentido e não outro. Por aí percebemos que as palavras não têm um sentido nelas mesmas, elas derivam seus sentidos das formações discursivas em que se inscrevem. As formações discursivas, por sua vez, representam no discurso as formações ideológicas. Desse modo, os sentidos sempre são determinados ideologicamente. [...] Tudo que dizemos tem, pois, um traço ideológico em relação a outros traços ideológicos [...] O estudo do discurso explicita a maneira como linguagem e ideologia se articulam, se afetam em sua relação recíproca. [...] E todo

discurso se delinea na relação com outros: **dizeres presentes e dizeres que se alojam na memória.** (p. 43)¹⁰

Nesse ato de se inscrever numa dada FD é que podemos perceber o esquecimento funcionando na estruturação do discurso, pois ele, o esquecimento, estará relacionado àquilo que não é selecionado na memória para a inscrição nessa formação discursiva. Ou seja, aquilo que não é dito no discurso expresso não foi selecionado por essa memória, sendo excluído dessa inscrição. Ao selecionar o que dirá em oposição ao que não será dito, o sujeito faz isso a partir de uma posição ideológica, posição essa que delimita esse dizer e opta por uma FD que se dá a partir de uma memória.

Outro e importante ponto destacado por Orlandi (2009, p. 44) diz respeito à significação das palavras a partir de sua inscrição numa FD, segundo a autora:

É pela referência à formação discursiva que podemos compreender, no funcionamento discursivo, os diferentes sentidos. Palavras iguais podem significar diferentemente porque se inscrevem e formações discursivas diferentes. (P. 44)

Todo o processo de inscrição e significação, como visto até aqui, se dá no sentido de determinar o que pode e deve ser dito, a partir de uma formação ideológica, interpelando assim o indivíduo em sujeito de seu discurso.

Em um vídeo verbete da Enciclopédia do discurso da Universidade Federal fluminense (ENCIDIS UFF) Indursky (2020), diz que:

“em semântica e discurso, formação discursiva corresponde a um domínio de saber, constituído de enunciados discursivos que representam um modo de relacionar-se com a ideologia vigente, resultando o que pode e deve ser dito por um sujeito.”¹¹

Indursky traz, nessa discussão, o entrelaçamento da noção de sujeito com a noção de FD. E é também a partir da definição Pêcheux que ela nos propõe essa discussão do entrelaçamento tanto da noção de sujeito como da noção de ideologia com a ideia de FD. Ainda nesse vídeo verbete, a estudiosa continua: “a formação discursiva pode ser entendida como *o que pode e deve ser dito pelo sujeito*¹², ou seja, ela tem seus saberes regulados pela forma sujeito e apresenta-se dotada de bastante unicidade” [...]

Nessa discussão, Indursky questiona se ainda é produtor o debate e defesa da FD, porém, não me deterei nessa discussão, o que na verdade me interessa nessa discussão é a afirmação de

¹⁰ Grifos meus.

¹¹ Disponível em www.youtube.com/watch?v=Qs1KtjJI8Ik. Acessado em 01/06/2022.

¹² Grifo meu, para destacar o que já é afirmado por Orlandi, confirmando o mesmo embasamento.

que dentro da própria FD o sujeito pode identificar-se ou contrapor-se à FD apresentada pela forma-sujeito, construindo assim sua identificação ou contra identificação com a formação ideológica presente na FD. Essas duas modalidades de inscrição na FD, segundo Indursky, relacionam-se com a noção de Interdiscurso, que determina a FD.

Em formação discursiva II, um segundo vídeo verbete, Freda Indursky dá ênfase à contra identificação e traz também o conceito de desidentificação, que são movimentos através dos quais o sujeito passa a questionar o saber apresentado na FD e a partir daí deixa de reduplicá-los e passa a ser exposto a outros saberes. Essa possibilidade de movimento e de heterogenização de saberes é o que busco¹³.

Estando exposto esse entrelaçamento necessário entre FD, sujeito e ideologia, é ao conceito de ideologia que dedico a próxima reflexão.

1.3- Ideologia

Um conceito caro e essencial à AD é o de ideologia e por isso é relevante traçar considerações acerca desse termo. É também relevante elucidar que a significação desse termo que importará aqui é a de uso na AD, não tendo seu sentido cristalizado na etimologia legitimada socialmente e nem no uso atual e descomprometido do termo.

Ainda que não fique presa à etimologia do termo, é pelo etimológico que começarei citando Tardim (2021), que traz um elucidativo resumo da origem do termo:

O termo “ideologia” (do francês: *idéologie*) foi criado pelo filósofo francês Destutt de Tracy no final do Século XVIII, a partir das palavras oriundas do grego *ιδέα* (aparência/ideia) + *λόγος* (estudo), portanto, ciência das ideias. No marxismo, ideologia é uma crença falsa ou falsa consciência das relações de domínio entre as classes resultante da distorção ou inversão proposital da realidade feita pela classe dominante, de modo a estabelecer e sustentar relações da manutenção de sua dominação. (p. 18)

Nessa perspectiva, percebemos que o termo está diretamente ligado a fatores históricos e sociológicos, nos fazendo refletir por um percurso interdisciplinar ou até interdiscursivo, uma vez que se constitui a partir de discursos diversos, permitindo a construção do sentido a partir dos contextos envolvidos, conforme apregoa a AD. Acrescento a essa explicação etimológica, uma explicação filosófica e bem didática do termo, feita pela filósofa MARILENA CHAÚÍ (1997), em obra destinada ao Ensino Médio (EM):

¹³Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=B5ktV9VO6hg>. Acessado em 01/06/2022

Essa elaboração intelectual incorporada pelo senso comum social é a **ideologia**. Por meio dela, o ponto de vista, as opiniões e as ideias de uma das classes sociais – a dominante e dirigente – tornam-se o ponto de vista e a opinião de todas as classes e toda a sociedade. A função principal da ideologia é ocultar e dissimular as divisões sociais e política, dar-lhes a aparência de indivisão e de diferenças naturais entre os seres humanos. (CHAUÍ, 1997, p. 174)

Da conceituação filosófica de Chauí do termo ideologia – conceituação que nos encaminha para uma reflexão do funcionamento social dessa formulação intelectual – proponho uma reflexão a partir da formulação do filósofo Louis Althusser (1980), que nos traz uma análise mais complexa e distingue os papéis dessas classes que Chauí chama, para nossos estudantes do EM, de “classes dominante e dirigente”:

Na teoria marxista, o Aparelho de Estado (AE) compreende: o Governo, a Administração, o Exército, a Polícia, os Tribunais, as Prisões etc., que constituem a que chamaremos a partir de agora o Aparelho Repressivo de Estado. Designamos por Aparelhos Ideológicos de Estado um certo número de realidades que se apresentam ao observador imediato sob a forma de instituições distintas e especializadas: O AIE religioso, o AIE escolar, o AIE familiar, o AIE jurídico, o AIE político (partidos), o AIE sindical, o AIE da informação, o AIE cultural. (p. 43-44)

A descrição do funcionamento social da ideologia trazida pelo filósofo francês traça a existência de distintos Aparelhos de Estado e distingue os que, segundo o autor, atuam pela violência (os repressores) e atuam pela ideologia (os ideológicos). A escola, instituição na qual nos propomos atuar, integra, segundo Althusser, o grupo dos aparelhos ideológicos e, numa análise histórica, ele mostra que, na atualidade, ela ocupa o papel que anteriormente era desempenhado, ao lado da família, pela igreja. Esse posicionamento dá a escola, segundo o filósofo, o posicionamento de “Aparelho ideológico dominante”, o qual ele explica:

Desde a pré-primária, a Escola toma a seu cargo todas as crianças de todas as classes sociais, e a partir da Pré-Primária, inculca-lhes durante anos, os anos em que a criança está mais “vulnerável”, entalada entre o aparelho de Estado familiar e o aparelho de Estado Escola, “saberes práticos” envolvidos na ideologia dominante (...) ou simplesmente, a ideologia dominante no estado puro (...). Algures, por volta dos dezesseis anos, uma enorme massa de crianças cai “na produção”: são os operários ou os pequenos camponeses. A outra parte da juventude escolarizável continua: e seja como for faz um troço do caminho para cair sem chegar ao fim e preencher os postos dos quadros médios e pequenos empregados, pequenos e médios funcionários, pequeno-burgueses de toda a espécie. Uma última parte consegue acender aos cumes, quer para cair no semi-desemprego intelectual, quer para fornecer, além dos “intelectuais do trabalhador coletivo”, os agentes da exploração (capitalistas, managers), os agentes da repressão (militares, polícias, políticos, administradores) e os profissionais da ideologia (...) Cada massa que fica pelo caminho está praticamente recheada da ideologia que convém ao papel que ela deve desempenhar na sociedade de classes: papel de explorado (...); papel de

agente da exploração (...), de agentes da repressão (...), ou profissionais da ideologia. (p. 64-66)

A descrição de Althusser sobre o funcionamento social da ideologia me remete possível e breve comparação do funcionamento descrito e o funcionamento da educação formal brasileira: nossa primeira lei de diretrizes e bases da educação brasileira (LDB), a 4024/1961 traçava um funcionamento da educação formal que trazia o direito à educação como bandeira. A segunda LDB (5692/1971) trazia algumas modificações, dentre elas a inclusão do Ensino Pré-primário, a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Artística e Programa de saúde no currículo escolar, além de incluir a possibilidade de um currículo profissionalizante para o Ensino Médio e inclui o Ensino religioso na grade regular de ensino. Porém, não falava ainda sobre obrigatoriedade da educação formal. Já a LDB atual, a lei 9394/1996, traz, dentre outras alterações nas quais não vou me deter aqui, o aumento de 01 ano para a “Educação Básica”, que recebe esse nome nessa lei e passa a compreender três fases de ensino, que vão desde o Ensino Fundamental I ao ensino Médio e traz a obrigatoriedade da matrícula e frequência da criança a partir dos 06 anos de idade. Além da exigência da Educação infantil nas redes municipais.

Esse breve resumo é apenas para ilustrar o que Althusser descreve no exceto acima e mostrar o uso da escola enquanto um importante AIE, e ainda demonstrar o que afirma o filósofo: “A ideologia interpela os indivíduos como sujeitos” (p.93), o qual acrescenta que

“a categoria de sujeito só é constitutiva de toda a ideologia na medida em que toda a ideologia tem por função (que a define) «constituir» os indivíduos concretos em sujeitos.”
(p. 94)

Observando o desenvolver das LDB's no decorrer dos tempos e do acompanhamento da formação social e as necessidades de cidadãos adequados a cada fase desse desenvolvimento, percebemos a escola funcionando como esse instrumento que tem a responsabilidade de adequação desse indivíduo, até interpelá-lo em sujeito de uma sociedade e não mais um indivíduo (um ser individual e único), mas uma parte de um grupo, com responsabilidades e funções a serem exercidas para tessitura e manutenção do sentido social. Nesse sentido, é possível perceber o sujeitamento do indivíduo e, portanto, sua formação pela ideologia.

Para dar prosseguimento à relação da ideologia e a linguagem, é essencial que entendamos que o papel da ideologia é o de garantir a manutenção do modelo social vigente em determinado período, no caso, o modelo capitalista, garantindo a relação de produção entre trabalhadores

explorados e classe dominante exploradora. A língua assume seu papel dentro da principal instituição desempenhadora da função de AIE, na escola, onde, “pela palavra”, é garantida a manutenção do status quo para a classe dominante (ALTHUSSER, 1980, p. 21-22).

Partindo da afirmação da interpelação do indivíduo como sujeito pela ideologia, e da língua como instrumento de manutenção de domínio dentro da instituição escolar, chego à reflexão sobre o funcionamento da ideologia na língua, ponto crucial para a AD, que foca todo seu esforço de análise na atuação do que, em algumas teorias, é chamada de elemento externo a língua: a ideologia.

A professora Eni Orlandi (2009) propõe pensarmos a ideologia a partir da linguagem e não mais a partir da Sociologia ou da Filosofia:

Se pensarmos a ideologia a partir da linguagem, e não sociologicamente, podemos compreendê-la de maneira diferente. Não a tratamos como visão de mundo, nem como ocultamento da realidade, mas como mecanismo estruturante do processo de significação. (ibidem, p. 96)

Nessa proposta, Orlandi demonstra que a ideologia “reúne sujeito e sentido”, e que é a ideologia que constitui o sujeito e significa o mundo. Nessa perspectiva, a ideologia se apresenta como “a condição para a constituição do sujeito e dos sentidos”, ou seja, a estruturação da língua na perspectiva discursiva da AD.

Sendo assim, ao ser exposto a uma proposta de leitura e escrita, o aluno estará afetado pelas condições de produção do texto que vai ler tanto quanto pelas condições de produção daquele que vai escrever. Sua produção de sentido se fará a partir das condições às quais já conhece e esteve exposto. O campo de significação que ele alcança é que construirá, para ele, o sentido do texto.

Lançando mão dessa relação da ideologia como a manutenção social e seu funcionamento no AIE Escola (e) com a interpretação, a construção de sentidos e a significação, a seguir refletiremos sobre a constituição do sujeito dentro do processo discursivo e as posições e funções desse sujeito, e sobre a escola e sua atuação no processo de construção da leitura e da escrita em seu espaço.

1.3.1- A “posição” sujeito e a formação histórica de assujeitamento

Para pensarmos a posição sujeito e suas funções, sugiro começarmos a tratar da ideia de subjetividade. Partirei da conceituação apresentada pelo já citado dicionário de Charaudeau e

Maningueneau (2014, p.456), onde o verbete “subjatividade” é apresentado a partir dos estudos de Benveniste (1966):

Para Benveniste, com efeito (1966:259-260), a subjatividade nada mais é que a “capacidade do locutor de se posicionar como ‘sujeito’”, e é na linguagem que devemos procurar os fundamentos dessa aptidão, “é na e pela linguagem que o homem se constitui como sujeito”.

A partir dessa afirmação, Benveniste traz para discussão a maneira como a subjatividade se apresenta no discurso e as marcas formais pelas quais essa subjatividade pode se apresentar. O estatuto linguístico dessa noção de subjatividade é colocado em cena pelo autor. O aspecto tratado aqui por Benveniste será tema de meu interesse na seção 4, onde tratarei da atividade de Produção escrita, no Caderno Pedagógico, dando maior destaque a essas marcas formais.

Outros autores dão continuidade à discussão, porém, é no aspecto discursivo que a subjatividade tratada por Benveniste aparecerá trazida por Pêcheux, associada ao conceito de sujeito do discurso, conforme nos mostra ainda a mesma obra:

[...] o sujeito do discurso não se pertence, ele se constitui “pelo” ‘esquecimento’ daquilo que o determina” (1975:228). Trata-se do fenômeno da “interpelação do indivíduo em sujeito de seu discurso [...] pela identificação (do sujeito) com a formação discursiva que o domina” (ibid), porque o sujeito é sobredeterminado por pré-construídos ideológicos (“efeito Munchausen”, ibid.:223).

O aspecto discursivo introduzido para a noção de subjatividade, que introduzirá a noção de discurso é tratado por Orlandi, ao citar Pêcheux, de maneira a detalhá-la na perspectiva da AD materialista:

Partindo da afirmação de que a ideologia e o inconsciente são estruturas-funcionamentos, M. Pêcheux diz que sua característica comum é de dissimular sua existência no interior de seu próprio funcionamento, produzindo um **tecido de evidências “subjativas”**, entendendo-se “subjativas” não como “que afetam o sujeito”, mas, mais fortemente, como “nas quais se constitui o sujeito”. Daí a necessidade de uma teoria materialista do discurso – uma **teoria não subjativista da subjatividade** – em que se possa **trabalhar esse efeito de evidências dos sujeitos** e também a dos sentidos.¹⁴ (2009, p.46)

Destaco que o foco primeiro da proposta de leitura e escrita a partir de uma perspectiva discursiva, é a de trabalhar, como citado acima, os efeitos dessa subjatividade no texto lido e conseqüentemente produzido e não as marcas formais evidenciadoras dessa subjatividade.

Com vistas nos efeitos a serem produzidos, continuaremos a reflexão acerca desse sujeito da AD, que é, nessa perspectiva, historicamente constituído. Esse sujeito do qual se ocupa a AD

¹⁴ Grifos meus.

não tem como vigência “a noção psicológica, empiricamente coincidente consigo mesmo” (Orlandi 2009, p. 48), sendo ainda necessário ser pensado que

O sujeito discursivo é pensado como uma “posição” entre outras. Não é uma forma subjetiva, mas um “lugar” que ocupa para ser sujeito no que diz. (M. Foucault, 1969): é a posição que deve e pode ocupar todo indivíduo para ser sujeito do que diz. (ibidem, p. 49).

Construindo essa consciência de diferença entre a ideia de sujeito gramatical e noção psicológica do sujeito empírico e o sujeito discursivo, vamos à diante para melhor entender a relação do sujeito discursivo e a língua, entendendo a forma histórica do sujeito. Para isso, é importante compreendermos o que é “forma-sujeito”, termo explicado por Orlandi em Orlandi e Lagazzi-Rodrigues 2017, onde, citando Althusser (1973), a escritora diz:

Todo indivíduo humano, isto é, social, só pode ser agente de uma prática se se revestir da forma-sujeito. A forma-sujeito, de fato, é a forma de existência histórica de qualquer indivíduo, agente das práticas sociais. É examinando as propriedades discursivas da forma-sujeito que nos deparamos com o ego-imaginário, como o sujeito do discurso. (P. 21)

Essa existência histórica do sujeito da qual fala Althusser é a posição ocupada pelo indivíduo inscrito em determinada formação discursiva, agindo na prática social que determina, naquele momento, naquela determinada situação, sua posição. Essa “posição” sujeito é explicada pelo fato de que o sujeito não pode ser, discursivamente, pensado como origem de si. Aí se estabelece um teatro da consciência segundo o qual o indivíduo é interpelado sujeito pela ideologia, pelo simbólico. (Pêcheux, in Orlandi e Lagazzy-Rodrigues, 2017). A forma-sujeito introduzida por Althusser é resultado dessa interpelação.

A forma-sujeito da sociedade atual é apresentada por Orlandi em várias obras (1999, 2009, 2012, 2017...) como uma contradição, uma vez que é “ao mesmo tempo livre e submisso”, “autônomo e responsável por”, “sujeito de” e “sujeito à”. No entanto, essa contradição é explicada exatamente por sua construção histórica, explicitada em Orlandi 2009, citando C. Haroche (1987), que

Mostra-nos que a forma-sujeito religioso, característica da Idade-Média, representou uma forma-sujeito diferente da moderna forma-sujeito jurídico. Com a transformação das relações sociais, o sujeito teve de tornar-se seu próprio proprietário, dando surgimento ao sujeito-de-direito com sua vontade e responsabilidade. A subordinação explícita do homem ao discurso religioso dá lugar à subordinação, menos explícita, do homem às leis: com seus direitos e deveres. Daí a ideia de um sujeito livre em suas escolhas, o sujeito do capitalismo. A crença na Letra (submissão a Deus) dá lugar à crença nas Letras (submissão ao estado e às Leis). Crença nas cifras, na precisão, sustentada pelo mecanismo lógico (se...então; ou...ou). Essa é uma submissão, diz a autora (idem), menos visível porque preserva a ideia de autonomia, de liberdade individual, de não-determinação do sujeito.

[...] É preciso acrescentar que a noção de sujeito-de-direito se distingue da de indivíduo. O sujeito-de-direito não é uma entidade psicológica, ele é efeito de uma estrutura bem determinada: a sociedade capitalista. Em consequência, há determinação do sujeito, mas há, ao mesmo tempo, processos de individualização do sujeito pelo Estado. (P. 48-49).

A citação acima, um tanto quanto longa, mas fundamental para o entendimento e entrelaçamento dos conceitos discutidos aqui, explicita a formação histórica do sujeito discursivo, a maneira como o sistema vigente atua sobre ele, responsabilizando-o por si e ao mesmo tempo submetendo-o a discursos ilusoriamente transparentes, determinados por diferentes formas de poder, que atuam em diferentes instituições ou AIE.

As diferenças de relações do sujeito com a linguagem em cada período da história humana determinam a definição histórica do sujeito que, como afirmado lá no início por Benveniste, se constitui na e pela linguagem. Essa constituição se interpela pela ideologia, pela qual todo indivíduo é assujeitado.

Para efeito de conclusão, Orlandi (1999, p. 77) vai nos afirmar que

Pêcheux (1975), ao pensar o discurso, fala em forma-sujeito (que é sempre historicamente determinada). A relação com a linguagem, da forma-sujeito característica de nossas formações sociais, é constituída da ilusão (ideológica) de que o sujeito é a fonte do que diz quando, na verdade, ele retoma sentidos preexistentes e inscritos em formações discursivas determinadas.

1.3.2- Ler e escrever no espaço escolar: deslocar e resistir!

É a partir do conceito de ideologia discutido acima que convido os professores e professoras para pensar o papel da escola enquanto espaço para produção do processo de leitura e da construção do sujeito-leitor e do sujeito-autor. Como apresentado anteriormente, ao falarmos da constituição da escola e sua função mostrada por Althusser (1980) de AIE, aparelho este que não exerce o papel repressor destinado a outros AIE, mas que, segundo o pensador, em sua teoria materialista, fundamentada na teoria marxista, tem a função de manutenção da ideologia vigente, atuando a partir da *reprodução das condições de produção*¹⁵. Segundo Althusser:

a Escola (mas também outras instituições de Estado como a Igreja ou outros aparelhos como o Exército) ensinam «saberes práticos» mas em moldes que asseguram a sujeição à ideologia dominante ou o manejo da «prática» desta.¹⁶ Todos os agentes da produção, da exploração e da repressão, não falando dos «profissionais da ideologia» (Marx) devem

¹⁵Conforme artigo da professora Carolina Fernandes, disponível em https://www.academia.edu/35896270/A_LEITURA_NA_ESCOLA_E_SUAS_FORMAS_DE_CONTROLE_E_DE_RESISTÊNCIA. Acessado em 22/04/2022.

¹⁶ Grifo meu.

estar de uma maneira ou de outra «penetrados» desta ideologia, para desempenharem «conscientosamente» a sua tarefa – quer de explorados (os proletários), quer de exploradores (os capitalistas), quer de auxiliares da exploração (os quadros), quer de papas da ideologia dominante (os seus «funcionários»), etc. (P. 22)

Nesse sentido, a escola seria o local de manutenção do discurso estatal por meio da dissimulação do discurso de domínio (Fernandes, s.d.) é, portanto, na escola que os indivíduos são moldados para manutenção do status quo. As ferramentas utilizadas para essa manutenção, então, estariam inseridas em todos os materiais e elementos oferecidos nesse espaço, na forma como esse espaço é determinado a funcionar, nas regras e normas estabelecidas, e, principalmente, nos documentos normativos que estabelecem currículos e prioridades de conteúdo e métodos.

Os materiais didáticos distribuídos e/ou adotados para em cada rede são reunidos e selecionados com o intuito dessa manutenção. Conforme Fernandes, ao citar Souza 2011¹⁷ “o livro didático é visto como instrumento desse aparelho ideológico escolar que legitima como verdadeiros e naturais certos gestos interpretativos, barrando outros que são censurados”. No caso dessa proposta de trabalho, não o livro didático em si, ou apenas, é questionado, mas o chamado Material Didático Carioca, de onde foi retirada a atividade que deu origem a reflexão para essa proposta.

O Material Didático Carioca citado aqui é distribuído para os alunos no decorrer do ano letivo, às vezes bimestralmente e às vezes semestralmente. No período de 2019, sua distribuição era semestral, e trazia organizado o conteúdo e o arquivo a ser lido com os alunos naquele semestre, seguido das atividades propostas. O arquivo proposto, selecionado previamente, reúne textos que obedecem a critérios de um determinado grupo, e que além de não condizerem com a realidade dos alunos do grupo com o qual eu trabalhava, seguiam a antiga e tradicional seleção de escritores e textos do cânone, quando da chamada Literatura, ou de crônicas e notícias distantes das narrativas cotidianas vividas pelo público em questão.

O documento curricular da rede, denominado Currículo Carioca, publicado e aprovado em 2020, assume como central e prioritário o trabalho com o texto, traz determinado em sua grade os objetivos a serem alcançados – denominados de habilidades no documento – e apresenta uma relação deles, distribuídos em três eixos, Análise linguística, Oralidade e Leitura/Análise linguística, fundamentando-se na BNCC. Essa distribuição, que liga a leitura diretamente a análise linguística já mostra o papel destinado à leitura e a função dessa no sistema educacional da rede

¹⁷ SOUZA, D. M. 1999. Gestos de censura. In: CORACINI, Maria José R. F. (Org.) Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira. 2. ed. Campinas: Pontes, 2011, p. 57-66.

municipal do Rio que, apesar de apresentar no documento fundamentações teóricas que apresentam a importância da construção de uma leitura crítica, conforme é possível conferir abaixo:

“É pela leitura que se garante o direito de acesso à cultura da sociedade letrada, aos bens culturais construídos sócio-historicamente. Garante-se ao aluno acesso ao dizer do outro, seja no texto literário ou não literário. Logo, parte-se da concepção já presente nas OCLP (Orientações Curriculares de Língua Portuguesa)¹⁸, considerando que ler é construir sentidos na interação com diferentes textos. (OCLP, 2020, p. 8)

No entanto, o mesmo documento apresenta contradições a esse respeito, ao enumerar habilidades, em sua maioria e como prioritárias, relacionadas a uma análise superficial do texto, detendo-se em sua estrutura e aspectos formais da língua conforme poderemos conferir em duas páginas incluídas abaixo, retiradas do currículo do 8º ano:

Figura 1: Imagem do Currículo Carioca p. 85

8º ANO	HABILIDADES	Bimestres				OBJETOS DE CONHECIMENTO
		1	2	3	4	
LEITURA E ANÁLISE LINGÜÍSTICA	1. Valorizar a literatura em sua diversidade cultural como patrimônio artístico da humanidade.	X	X	X	X	1º bimestre O texto literário.
	2. Relacionar assunto de textos lidos a seu conhecimento de mundo.	X	X	X	X	Características estruturais dos gêneros estudados.
	3. Construir diferentes hipóteses de leitura.	X	X	X	X	
	4. Avaliar as diferentes hipóteses de leitura elaboradas.	X	X	X	X	Verbo e adjetivos, elementos centrais na construção dos textos do tipo narrativo e descritivo.
	5. Antecipar o assunto de um texto.	X	X	X	X	
	6. Comparar textos a partir de diferentes critérios: suporte, assunto, linguagem etc.	X	X	X	X	Aspectos morfológicos, sintáticos e semânticos das classes de palavras.
	7. Compreender, em textos de diferentes gêneros discursivos, a correspondência entre grafema e fonema e a ortografia vigente.	X	X	X	X	
	8. Reconhecer as funções substantiva (substitutiva), adjetiva (modificadora) e adverbial (circunstancial) de palavras em um texto.	X	X	X	X	
	9. Ler com fluência e expressividade textos de diferentes gêneros.	X	X	X	X	
	10. Localizar informações explícitas, literalmente expressas no texto ou dele parafraseadas.	X	X	X	X	
	11. Inferir informações implícitas, seguindo as pistas fornecidas pelo texto como um todo	X	X	X	X	
	12. Identificar a finalidade (função social) de um texto e seu público-alvo.	X	X	X	X	
	13. Inferir o sentido de uma palavra ou expressão, no texto, percebendo o caráter polissêmico de palavras ou expressões e os diferentes significados que podem assumir em contextos diversos.	X	X	X	X	
	14. Relacionar palavras/ ideias de um mesmo campo semântico, de acordo com o contexto.	X	X	X	X	
As habilidades serão desenvolvidas, prioritariamente, por meio de gêneros discursivos, sempre escolhidos conforme a faixa etária, o interesse dos alunos e os recursos disponíveis.						

Fonte: Currículo Carioca 2020

¹⁸ Parênteses incluídos por mim no intuito de incluir a abreviação por extenso a partir de referência retirada da página 02 do documento curricular.

Pela reprodução da página do currículo na imagem, podemos perceber orientações e determinações, uma vez que se trata de um documento normativo oficial, que a ênfase destacada, mesmo tratando essa parte do terceiro eixo, o qual deve dar conta do trabalho com a leitura (conforme pode ser observado na primeira coluna à esquerda), é o aspecto estrutural do texto em questão e dos aspectos formais e normativos da língua, como pode ser observado na última coluna à direita, onde são listados os “objetos de conhecimento”.

Além dos “objetos”, verificamos, na segunda coluna, onde são relacionadas as “habilidades” a serem desenvolvidas, a prioridade para esses mesmos aspectos. Apesar de várias habilidades listadas, apenas “As habilidades negritadas são as essenciais do bimestre. Representam as expectativas de consolidação da aprendizagem em cada ano de escolaridade.” Essa observação é feita a partir de uma página apenas que, como identificado na primeira linha da última coluna, refere-se ao esperado para o 1º bimestre do ano.

No entanto, para melhor observância, reproduzo abaixo mais uma página, que trará os mesmos elementos observados nessa página (objetos de conhecimento e habilidades) para mais dois bimestres seguintes, o 2º e o 3º:

Figura 2: imagem do Currículo Caarioca p. 86

8º ANO	HABILIDADES	Bimestres				OBJETOS DE CONHECIMENTO
		1	2	3	4	
LEITURA E ANÁLISE LINGUÍSTICA	15. Reconhecer os sinais de pontuação e outras notações como marcas da expressividade em um texto, identificando efeitos de sentido de seus usos.	X	X	X	X	2º bimestre O texto literário.
	16. Identificar as relações de causa e consequência.	X	X	X	X	Características estruturais dos gêneros estudados.
	17. Reconhecer na combinação de elementos da linguagem de um texto, efeitos de humor e de ironia, explicando as pistas linguísticas que causam o humor e a ironia do texto.	X	X	X	X	O texto argumentativo: Noções preliminares O Substantivo: núcleo do sintagma nominal e a função sintática de sujeito.
	18. Distinguir um fato de uma opinião.	X	X	X	X	
	19. Comparar textos, estabelecendo relações entre eles (assunto/tema e estrutura).	X	X	X	X	
	20. Identificar relações lógico-discursivas entre partes de um texto, marcadas por recursos coesivos articuladores de relações de sentido (tempo, lugar, causa, dúvida, comparação, conclusão...)	X	X	X	X	3º bimestre O texto literário.
	21. Estabelecer relações entre as partes de um texto, identificando repetições e substituições que contribuem para a sua continuidade (substantivos, pronomes, palavras e/ou expressões mais gerais e mais específicas).	X	X	X	X	Características estruturais dos gêneros estudados. O verbo: núcleo do sintagma verbal e os tipos de predicado.

Fonte: Currículo Carioca 2020

Nessa segunda imagem, que também trata do eixo leitura, observamos a manutenção das propostas, que se mantém na superficialidade do texto e não abrem para uma proposta de leitura de deslocamentos de sentido, mas sim orientam priorizar uma manutenção discursiva.

Passando da ideia estabelecida do que é a escola enquanto AIE e do que ela representa, nesse sentido, para a formação do sujeito-leitor e do sujeito-autor, tendo em vista os currículos, propostas e materiais didáticos oferecidos, intento refletir sobre o funcionamento da ação leitora e da construção de sentido e sobre o funcionamento da ação de autoria a partir dos gestos de leitura possíveis, na perspectiva discursiva.

E já que proponho a perspectiva discursiva para essa reflexão, é nessa perspectiva que Orlandi (1987), ao refletir sobre o discurso pedagógico (DP)¹⁹, cita, muito coerentemente, Bourdieu e Marilena Chauí:

Bourdieu (1974) trata da escola como sede da reprodução cultural, e o sistema de ensino como sendo a solução mais dissimulada para o problema da transmissão de poder, ao contribuir para a reprodução da estrutura das relações de classe mascarando sob a aparência da neutralidade o cumprimento dessa função²⁰. Indo mais além, Marilena Chauí, na Folha de S. Paulo de 29 de junho (1980), diz que mais que a reprodução da ideologia dominante, das estruturas de classe e das relações de poder, a educação agora é tomada pelo seu aspecto econômico mais imediato, sendo a função da escola reproduzir a força de trabalho. Diz ela: "hoje a educação é encarada imediatamente como capital, produção e investimento que deve gerar lucro social". (p. 28)

Essa discussão nos leva a pergunta sobre como a escola faz isso, mas também à resposta, já dada durante nossa reflexão e muito bem elaborada e entregue por Orlandi (ibidem) "A escola se institui por regulamentos, por máximas que aparecem como válidas para a ação, como modelos. Ela atua pelo prestígio de legitimidade e pelo seu discurso, o DP". Essa instituição por regulamentos e máximas é referida acima, quando trago uma breve reflexão sobre o que diz o currículo escolar (documento regulamentar) e o que dizem as justificativas teóricas que embasam e introduzem esse currículo.

O DP é o que dá à escola a validação e o prestígio para limitar e pré-determinar, por exemplo, as leituras legitimadas e as não legitimadas. É nessa legitimação que o trabalho aqui proposto pretende atuar, buscando a ação da memória discursiva intervindo para construção de

¹⁹ O que é, então, o DP? Eu o tenho definido como um discurso circular, isto é, um dizer institucionalizado, sobre as coisas, que se garante, garantindo a instituição em que se origina e para a qual tende: a escola. O fato de estar vinculado à escola, a uma instituição, portanto, faz do DP aquilo que ele é, e o mostra (revela em sua função). (ORLANDI, 1987. p. 28)

²⁰ Grifo meu.

gestos de leituras que podem fazer com que o aluno se posicione como sujeito-leitor e consequentemente sujeito-autor.

Numa perspectiva discursiva,

[...] a interpretação não pode ser vista como mera decodificação, já que a linguagem é histórico-social. Deste modo, não há como entender que ao aluno – ao leitor - basta ir à palavra capturar o sentido que lá está. Intervêm neste **gesto interpretativo**, necessariamente, dois aspectos da memória discursiva: a **memória constitutiva** e a **memória institucionalizada**. A primeira diz respeito ao trabalho histórico de constituição de sentido. [...] o **interdiscurso**. A segunda refere-se ao trabalho social da interpretação no qual há uma tensão entre aqueles que têm direito a ela (os intérpretes) e aqueles que apenas a legitimam e a mantêm (os escreventes) [...] (cf. Orlandi, E. 1993b). (PFEIFER. *In* ORLANDI, 1998, p.102)

A proposta é que, dentro do espaço escolar, onde os gestos de leitura instaurados se dão através da memória discursiva institucionalizada, crie-se espaço para os gestos a partir da memória discursiva constitutiva, onde o aluno possa de fato inserir-se e constituir-se enquanto sujeito. E, ainda citando Pfeifer (1998),

Para que haja um evento interpretativo é preciso que o sujeito se represente no lugar de autor, ou seja, que ele se inscreva no interdiscurso: que o seu dito seja dizível. E isso acontece quando há o exercício de repetição histórica. (p. 102)

Sendo assim, a ideia é que os alunos, ao cumprirem as atividades propostas nesse caderno, atuem como sujeitos-leitores intérpretes (e autores) e não apenas sujeitos escreventes. Pois, “na AD se pode falar que o efeito sujeito-leitor é, necessariamente, constitutivo do sujeito-autor, pois que para a AD a exterioridade é constitutiva da linguagem.” (ibdem, p. 102). Essa exterioridade faz parte de todo o caderno e é proposta para a constituição de um espaço escolar mais democrático e voltado para a formação de um aluno de fato crítica e atuante, não apenas linguisticamente, mas social e historicamente.

Em Rodrigues, Moraes e Domingues (2019), a discussão sobre o impacto da AD no espaço escolar também traz afirmações, baseadas em Pêcheux, Orlandi, e Indursky, acerca da necessidade de uma perspectiva de trabalho com leitura e interpretação que modifique essa visão atuante no espaço escolar, permitindo a construção de sentidos livre das amarras de intérpretes legitimados a serem repetidos. Nesse sentido, afirmam que:

[...] na AD, a leitura e a interpretação são discutidas, (re)definidas, desnaturalizadas, ressignificadas (PÊCHEUX, 2010 [1969]; 1990a [1983]; ORLANDI, 1988; 2007; 2008; INDURSKY, 2001; 2010; 2019). Sendo a escola um espaço em que a leitura está sempre

presente – independentemente do modo como é concebida e realizada –, a AD e suas reflexões sobre leitura e interpretação podem ser mobilizadas pelo professor para a proposta de determinadas práticas que promovam em sala de aula outros modos de ler, de se identificar ou não com o que se lê (INDURSKY, 2010), de resistir (PÊCHEUX, 1990b [1982]), de se constituir como autor (ORLANDI, 1988; 1999; LAGAZZI-RODRIGUES, 2006). (RODRIGUES, MORAES e DOMINGUES 2019. P. 222/223).

Concluindo essa parte da discussão, a atuação da AD no espaço escolar enquanto teoria direcionadora pretende:

[...] apenas alertar que enquanto os professores (imersos em FD que ultrapassam o âmbito escolar) continuarem a entender os alunos como sujeitos que não são passíveis de interpretar, de nada adiantarão novas técnicas e metodologias. O problema é **ideológico** e não **metodológico**- [...] o problema é estarmos amarrados à FD que entendem a linguagem como literal, com os sentidos colados nas palavras e veículos transmissores de verdades únicas e unívocas: ao aluno basta ir ao código para buscar tal conhecimento. É enquanto continuarmos a simplificar o gesto interpretativo como uma mera ida ao código linguístico. [...] A leitura é produção de sentidos **por** e **para** sujeitos. É preciso, pois, que lembremos que a não leitura pode ser lida como um movimento de resistência e de afirmação de identidade. [...] E como entendemos que são as condições de produção que estão no bojo da construção de sentido [...] sabemos o quão árduo será o trabalho de transformação do sistema educacional. Já que esse é perpassado por questões políticas, administrativas, econômicas e, enfim, ideológicas. (IBDEM, p. 104)

1.4- A “escrevivência” de Evaristo: forjando sujeitos-autores em salas de aulas do Ensino Fundamental da escola pública periférica

O termo escrevivência foi gerado por Conceição Evaristo para denominar seu conjunto de obras e acabou inaugurando um estilo de escrita que pode caracterizar diversas obras de seus parceiros escritores e até irmãos de lida e de luta. O conceito do termo, dado pela própria Evaristo, coloca em intersecção um amplo conjunto de obras literárias que formam a literatura do século XXI. No livro “Escrevivência – a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo”, organizado por Constância Lima Duarte e Isabella Rosado Nunes, é apresentada uma análise sobre o conceito, além de explicações da própria autora sobre a origem da semântica usada para dar sentido ao termo:

Foi nesse gesto perene de resgate dessa imagem, que subjaz no fundo de minha memória e história, que encontrei a força motriz para conceber, pensar, falar e desejar e ampliar a semântica do termo. Escrevivência, em sua concepção inicial, se realiza como um ato de escrita das mulheres negras, como uma ação que pretende borrar, desfazer uma imagem do passado, em que o corpo-voz de mulheres negras escravizadas tinha sua potência de emissão também sob o controle dos escravocratas, homens, mulheres e até crianças. (Evaristo, 2020, p.31).

Nessa apresentação, a autora fala de uma concepção inicial da significação do termo, ligada à sua história e memória, o sentido da própria escrita construído a partir de sua história. Esse é um aspecto que dá a essa escrita traços de uma análise estritamente discursiva, em que a história e a memória influenciam no discurso, ou mais, criam o discurso, como confirma Orlandi (2020) ao afirmar que “Os estudos discursivos visam pensar o sentido dimensionado no tempo e no espaço das práticas dos homens”. Ademais, outro aspecto muito considerado na teoria discursiva é destacado pela autora, a coletividade de vozes por trás de sua produção e o intuito de agir sobre um determinado domínio para a construção de um sujeito-autor, nesse caso, a mulher negra.

O conceito em sua origem já traz implícita uma concepção de linguagem e expressão que prioriza a construção de sentido, o deslocamento de função e a partir do deslocamento de sentidos e significação, a expressão linguística carregada de ideologia, uma língua que se põe a serviço de uma representatividade. Dentro desse ponto de vista, encontro espaço para construir a relação que Orlandi, (2020) define como confluência entre AD, Ciências Sociais e Linguística, trazendo a reflexão sobre a maneira como a linguagem se materializa na ideologia e a ideologia se manifesta na linguagem.

É com essa essência que o termo começa a circular, porém, como acredito a partir dos estudos de AD, as palavras nascem de uma necessidade e vão se ressignificando a partir do uso, das novas necessidades, dos leitores, ou seja, o sentido não está pronto, não é cristalizado, inerte, ele se recria, se refaz, como diz ainda Orlandi (2020), a AD vai trabalhar com a língua no mundo, com maneiras diferentes e possíveis de significar, com homens falando e considerando a produção de sentidos, seja enquanto sujeitos ou enquanto membros uma sociedade. E é assim que o termo, a partir da leitura de um grupo de crianças, como conta a autora (Duarte; Nunes. 2020), recebe uma nova concepção: a escrita de nós. E passa a abarcar aí uma ideia diferente, voltada para um coletivo, não podendo ser confundida ou sinônima da escrita de si, ou do texto biográfico.

Assim, Escrevivência ganha um status maior, e passa a significar não mais apenas um grupo, uma pessoa ou uma única causa. A universalização da literatura proposta por Evaristo arrasta o termo e propõe uma visão coletiva.

“Tenho tido a percepção que, mesmo partindo de uma experiência tão específica, a de uma afro-brasilidade, consigo compor um discurso literário que abarca um sentido de universalidade humana. Percebo, ainda, que experiências específicas convocam as mais diferenciadas pessoas. (EVARISTO, 2020. p.32)

E, mais uma vez, encontro justificativa para abarcar a AD e os Textos “escrevíveis” numa proposta de atividade discursiva com a leitura e a escrita. Sendo a fase da seleção de arquivo textual uma fase de preparação para a etapa do trabalho com a leitura, é coerente unir o que diz Evaristo sobre seu conceito e obra e o que diz Indursky (1998), sobre uma prática discursiva da leitura: “O sujeito-leitor, ao praticar a leitura, o faz identificando-se com esse sujeito histórico, e assim instituindo-se como efeito-sujeito.”. E sendo a prática da leitura discursiva e a instituição desse aluno em sujeito-leitor para em seguida fazê-lo reconhecer-se como sujeito-autor é o objetivo maior dessa proposta de atividade, reafirmo a relação harmônica e produtora da AD e a literatura escrevível de Evaristo, que não limita a coletânea de textos em “texto de Conceição Evaristo”, mas se abre para agrupar textos que se inscrevem no ideal escrevível, confirmando e relacionando, o que diz Evaristo (2020), relacionando sua escrita ao que disse Indursky: “creio que a pessoa que lê, acolhe o texto, a partir de suas experiências pessoais, se assemelhando, simpatizando ou não com as personagens.”

E ainda aqui, no intuito de reafirmar as razões para a seleção dos textos, Indursky é, mais uma vez, quem endossa a ação:

Em uma formação social como a nossa, há um complexo de formações discursivas interligadas. E o sujeito, ao identificar-se com uma determinada posição de sujeito, acaba por inscrever-se em uma delas, com ela estabelecendo uma relação de identidade, ao mesmo tempo que diverge, opõe-se ou antagoniza-se com as demais posições de sujeito, próprias a outras formações discursivas. (1998, p.190)

É acreditando nessa relação de identidade com as formações discursivas predominantes nos textos selecionados que me proponho a uma atividade que vai possibilitar que o aluno estabeleça, além da construção de sua formação enquanto sujeito-leitor, a sua intimidade com a escrita, de maneira a se estabelecer como sujeito-autor.

Preciso destacar ainda que, para a seleção de textos, prevaleceu o critério temático, o de escritoras e escritores inscritos e comprometidos com uma luta coletiva e a contemporaneidade, sendo assim, os textos selecionados aqui trazem histórias de lutas e vivências diversas, além da convicção da necessidade de mudança na perspectiva social que, numa visão ideológica, política e existencial, acredita na mudança pela língua, no aspecto mais direto e palpável possível: o usual.

Essa mudança da qual falo refere-se à circulação e aceitação da literatura nas redes de ensino, à qual a literatura circula e é aceita. Diz respeito a uma construção de referências literárias que deixaram de fora não só escritoras e escritores negros, mas os personagens negros, os cenários

periféricos, a vida pobre e periférica, com seus fatos e sonhos que se diferem e muito dos fatos e vidas retratados até então na literatura. Uma minoria apagada pessoal e socialmente e, juntamente aos personagens e suas vidas, toda uma expressão linguística não reconhecida, vítima de uma “higienização” cultural que se reflete, sobretudo e primeiramente, na língua. Essa mudança é também um dos princípios da literatura escrivente, como citado a seguir:

E foi a partir da convivência com Conceição que passei a ler mais autoras e autores negras/os, assim como indígenas; e, naturalmente, ampliei a percepção sobre a sociedade, a vida. Uma constatação absurda, mas ainda comum nas rodas de amizade e trabalho cotidianas. Um mundo de olhares e vivências, principalmente das mulheres negras e indígenas, colocado à margem pela cultura hegemônica eurocêntrica, patriarcal e racista imposta aos povos originários e afro diaspóricos desde que seus pretensos “descobridores” chegaram a este país de cultura ancestral, insistentemente negada e corrompida. (NUNES, 2020, P. 13)

Assim, afirmo que Evaristo, mais uma vez, nos mostra a importância da luta pelas palavras, tanto para quem escreve, quanto para quem lê e, principalmente, para quem ousa atuar na leitura e na escrita. É com a consciência do enriquecimento da existência social e política e da inserção no mundo pela ação de ler (e da palavra no mundo) que convido os colegas e as colegas docentes a desenvolverem um trabalho que se dá como continuidade do que propunha Paulo Freire ao crer no ato de leitura da palavra como o ato de leitura do mundo:

a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele. Na proposta a que me referi acima, este movimento do mundo à palavra e da palavra ao mundo está sempre presente. Movimento em que a palavra dita flui do mundo mesmo através da leitura que dele fazemos. De alguma maneira, porém, podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de “escrivê-lo” ou de “reescrevê-lo”, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente. (FREIRE, 1989, p.13)

Desde propostas de metodologias pedagógicas até a elaboração dos documentos orientadores do currículo escolar, a discussão e a conclusão das discussões é sempre a mesma: o aluno precisa se reconhecer no processo de aprendizagem, no processo de leitura, no processo de escrita. Não apenas no tema, mas no contexto geral, no meio no qual o conhecimento é produzido, para quem esse conhecimento é produzido, que conhecimento é esse do qual ele precisa se apropriar, por quem é produzido. E inserir o aluno enquanto sujeito nesse e desse processo é o objetivo das atividades desenvolvidas no Caderno Pedagógico apresentado e proposto nesse trabalho.

2-AMPARO DOS DOCUMENTOS OFICIAIS: PCN'S, BNCC E O CURRÍCULO MUNICIPAL

Como já introduzido nesse texto, esse capítulo dedica-se a expor um panorama dos documentos oficiais normatizadores da educação pública brasileira, além dos objetivos e pretensões do caderno pedagógico apresentado nesse trabalho, de atividades de leitura e produção escrita em sala de aula. Acredito ser de grande importância uma exposição sobre a origem da atual BNCC e os documentos que a antecederam, além do atual currículo municipal que tem sua base, obviamente, na BNCC, uma vez que, ao propor a atividade que aqui é apresentada, pretendo apresentar o amparo desses documentos oficiais, no intuito de sanar dúvidas acerca da coerência prática e legal da proposta e sua aplicação em salas de aula do ensino público nacional brasileiro.

Quero expor, inicialmente, que a escolha do termo “amparo dos documentos oficiais”, no título, foi propositada, e tem o intuito de evidenciar que, na teoria, o ensino da língua portuguesa propõe um trabalho voltado para o acolhimento do aluno e das diversidades que com eles chegam ao contexto escolar. Portanto, os documentos oficiais, que determinam uma prática pedagógica e linguística amparada numa visão social, inclusiva e diversificada, preveem propostas de trabalho que diversifiquem a visão linguística e busquem aproximar o aluno do seu processo de aprendizagem e construção de conhecimento.

Ademais, o enunciado dos documentos prevê e determina o trabalho com a língua a partir de uma visão discursiva do objeto, conforme é possível conferir nos excertos abaixo, o que, portanto, acenaria para um amparo da visão teórico-metodológica proposta aqui:

Uma vez que as práticas de linguagem são uma totalidade e que o sujeito expande sua capacidade de uso da linguagem e de reflexão sobre ela em situações significativas de interlocução, as propostas didáticas de ensino de Língua Portuguesa devem organizar-se tomando o texto (oral ou escrito) como unidade básica de trabalho, considerando a diversidade de textos que circulam socialmente. Propõe-se que as atividades planejadas sejam organizadas de maneira a tornar possível a análise crítica dos discursos para que o aluno possa identificar pontos de vista, valores e eventuais preconceitos neles veiculados. (BRASIL, 1998, p. 59).

Além do excerto acima, o PCN de língua portuguesa (1998) também traz uma defesa da perspectiva discursiva da língua na abordagem do ensino em sala de aula:

Interagir pela linguagem significa realizar uma atividade discursiva: dizer alguma coisa a alguém, de uma determinada forma, num determinado contexto histórico e em 21 determinadas circunstâncias de interlocução. Isso significa que as escolhas feitas ao produzir um discurso não são aleatórias — ainda que possam ser inconscientes —, mas decorrentes das condições em que o discurso é realizado. (BRASIL, 1998, p. 20-21)

E complementando os enunciados, a BNCC reafirma o que poderia ser lido como um compromisso com essa perspectiva:

Ao mesmo tempo que se fundamenta em concepções e conceitos já disseminados em outros documentos e orientações curriculares e em contextos variados de formação de professores, já relativamente conhecidos no ambiente escolar – tais como práticas de linguagem, discurso e gêneros discursivos/gêneros textuais, esferas/campos de circulação dos discursos –, considera as práticas contemporâneas de linguagem, sem o que a participação nas esferas da vida pública, do trabalho e pessoal pode se dar de forma desigual. Na esteira do que foi proposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais [...] (BRASIL c, 2017, p. 67)

No entanto, o que se torna um problema a ser pensado é que essa perspectiva discursiva se mistura em teorias diversas e que não são definidas pelos documentos, teorias as quais trazem o texto para o centro do trabalho de ensino, porém sem uma unidade teórica e que determine a perspectiva a ser adotada. O termo discurso é usado, então, de maneira generalizada.

Conquanto esse amparo documental exista na teoria, na prática, o que ainda vivemos é o reverso da situação esperada. Dentro do espaço escolar o que ainda vemos é a falta de amparo e de aceitação ao diverso, é resistência e exclusão em vários aspectos e, principalmente, à diversidade linguística e ao trabalho voltado para a reflexão, sem homogeneização nem do processo de ensino e nem do sujeito exposto a esse processo. É exatamente essa homogeneização da prática do ensino linguístico, que se opõe à teoria amparadora da diversidade₂ e consciente do assujeitamento ideológico e, conseqüentemente, discursivo, sobre o qual esse trabalho se propõe à reflexão.

Apesar da escola se apresentar como um dos espaços de controle do Estado, acredito que ainda é dentro desse espaço que podemos apresentar novas e diferentes formas de existência e de construção de sentido. É de dentro desse espaço que podemos interferir na perpetuação do cânone linguístico principalmente que, na prática, exclui nossos alunos de espaços e realizações sociais e até profissionais.

No entanto, antes de adentrar essa questão, atrevo-me a uma breve exposição do meu percurso profissional, tão somente para explicitar minha vivência na educação pública e a participação, mesmo que de dentro das unidades escolares, em encontros e reuniões, dos debates para construção e implementação dos PCN's.

Minha experiência oficial, enquanto funcionária pública, na educação pública, começa em março de 1994. Mais de dois anos antes do decreto e sanção das diretrizes e bases da educação nacional através da Lei 9394, em 1996. E 04 anos antes da publicação dos PCN's. Participei do auge das discussões e experiências que antecederam a entrada em vigor da atual LDB e dos PCN's,

uma vez que cursei o Normal de maneira bem participativa e atuante no início da década de 90 (1991 a 1993). E essa discussão era toda elaborada levando em consideração, principalmente, a sociedade que se formava a partir dali e que tinha como marco o fim da guerra fria.

Minha atuação como docente no, a partir de então, chamado Primeiro Seguimento do Ensino Fundamental, se deu dentro do espaço de um Centro Integrado de Educação Pública (CIEP), com o programa de educação integral ainda ativo. Nessa atuação, fazia parte da minha grade horária de trabalho 02 horas diárias dedicadas a estudos e discussões de conceitos e teorias em debate naquela época para o material que estava sendo construído. Tínhamos acesso a revistas pedagógicas, livros, apostilas e materiais produzidos especificamente para os Cieps, com os temas pedagógicos e sociais que norteavam os debates mundiais e nacionais na época e que deviam ser lidos e debatidos diariamente.

Isso posto, e procurando atender a orientação do próprio PCN de Língua Portuguesa – Terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental, que apresenta como finalidade “construir-se em referência para as discussões curriculares da área (...) e contribuir com técnicos e professores no processo de revisão e elaboração de propostas didáticas.”²¹, fiz uso do documento como orientador principal para essa proposta e apresentarei uma breve análise desses documentos, no intuito de comprovar ter aqui uma proposição que se adéqua ao projeto de educação integralizadora, interdisciplinar e atenta para uma formação identitária individual e coletiva, conforme definido pelos PCN e pela própria Lei de Diretrizes e bases da educação brasileira. Começarei com a Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais – terceiro e quarto ciclos. A exploração será feita a partir desses volumes dedicados ao segundo segmento do Ensino Fundamental por ser a minha fase de atuação hoje e a fase para a qual o caderno foi pensado. Para trazer para a discussão esse documento que se propõe introduzir os parâmetros previstos para os currículos da educação pública, começo com uma citação retirada da apresentação do texto:

Os Parâmetros Curriculares Nacionais foram elaborados procurando, de um lado, respeitar diversidades regionais, culturais, políticas existentes no país e, de outro, considerar a necessidade de construir referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras. (BRASIL, 1998, p. 05)

O trecho referido que é, de fato, uma apresentação do documento, evidencia a visão social e política educacional delimitada para a atuação das escolas a partir de seus currículos, expondo

²¹ Página 13

uma preocupação que vai além dos muros escolares e pensa numa relação dos conteúdos a serem ensinados em sala de aula e essa vivência externa dos discentes que ocupam o interior desses muros. A visão destacada traduz uma preocupação com a construção de um currículo abrangente, que dê conta de uma formação social integral em cada área disciplinar componente do currículo escolar.

O documento introdutório dos PCNs registra uma perspectiva que demonstra, implícita e inevitavelmente, uma ideologia voltada a atuar sobre a redução das desigualdades e a possibilitação do acesso de um público até então excluído do processo educacional e ainda a inclusão de um ponto de vista mais social e inclusivo que até então também não era vislumbrado pelo sistema educacional vigente. No excerto abaixo, é explicitada a perspectiva integralizadora da educação proposta pelo documento:

[...] há uma expectativa na sociedade brasileira para que a educação se posicione na linha de frente da luta contra as exclusões, contribuindo para a promoção e integração de todos os brasileiros, voltando-se à construção da cidadania, não como meta a ser atingida num futuro distante, mas como prática efetiva. (BRASIL, 1998, p. 21)

Nessa perspectiva, observamos a evolução de uma proposta que visa a construção de currículos que busquem sanar tensões identificadas naquela sociedade e que não eram desejáveis para a sociedade que precisava (e ainda precisa) ser formada no novo contexto. As tensões mencionadas são relacionadas no documento, porém nesse texto darei destaque apenas a duas delas: “A tensão entre o global e o local” e “A tensão entre o universal e o singular”.

As duas tensões destacadas trazem implícitos em si os esforços que serão aplicados, por exemplo, na luta por um ensino de Língua portuguesa que leve em consideração o padrão normativo, mas que dê espaço e inclua de maneira igualmente importante os padrões regionais e as expressões individuais. Ainda nesse aspecto, ao analisar os objetivos definidos pelo documento para o ensino fundamental, percebo toda uma coesão de ideias capazes de atingir a todas as áreas de conhecimento. Cito abaixo alguns dos objetivos aos quais dou ênfase por acreditar que podem ser atingidos por meio das atividades propostas, uma vez que foram pensados durante o processo de teorização dessas atividades:

- conhecer características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais como meio para construir progressivamente a noção de identidade nacional e pessoal e o sentimento de pertinência ao país;
- conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais; [...]

- desenvolver o conhecimento ajustado de si mesmo e o sentimento de confiança em suas capacidades afetiva, física, cognitiva, ética, estética, de inter-relação pessoal e de inserção social, para agir com perseverança na busca de conhecimento e no exercício da cidadania;
- utilizar as diferentes linguagens — verbal, musical, matemática, gráfica, plástica e corporal — como meio para produzir, expressar e comunicar suas ideias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação; questionar a realidade formulando-se problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação. (BRASIL, 1998, p. 55 e 56)

Tendo exposto os objetivos gerais definidos pelo documento Introdução ao PCN para os currículos de todas as áreas de conhecimentos escolares, passarei a explorar o que diz ao documento PCN de Língua portuguesa, buscando localizar objetivos específicos ao ensino da Língua Portuguesa e tornar patente o quê na proposta de trabalho é coerente com esse documento que deu origem a nossa BNCC. A partir deste ponto trago o que, segundo este documento oficial, o sistema de educação pública brasileiro espera do ensino da língua materna, questões específicas do trato e uso da língua, além de uma relação íntima e direta com temas relacionados aos objetivos do Ensino Fundamental, o que firma mais que uma possibilidade, mas uma responsabilidade com a interdisciplinaridade do conteúdo e a dialogia e a polifonia intrínsecas da visão linguística discursiva.

Devido a essa visão, a estrutura dos PCNs para o Ensino Fundamental tem como ponto de partida os objetivos pretendidos para o Ensino fundamental, que é um compromisso de todas as disciplinas em conjunto, para a caracterização e objetivos específicos de cada disciplina, aqui com foco na Língua Portuguesa, para cada ciclo desta fase. Tal estrutura consolida um compromisso da educação com uma metodologia que permita uma abrangência coletiva e um trabalho em conjunto, onde cada disciplina precisa encontrar o ponto em comum com as demais e traçar seu plano de trabalho a partir dos objetivos a serem alcançados. O foco principal passa a ser a competência a ser desenvolvida no aluno e não o conteúdo disciplinar.

O documento, desenvolvido na década de 1990 e publicado no fim desta mesma década traz a percepção da principal deficiência no ensino até então: a leitura e, conseqüentemente, a escrita. Com o diagnóstico feito, o trabalho com o ensino público toma um novo e grande foco: a leitura, o texto. Tal perspectiva é expressa no trecho a seguir:

O ensino de Língua Portuguesa tem sido, desde os anos 70, o centro da discussão acerca da necessidade de melhorar a qualidade de ensino no país. O eixo dessa discussão no ensino fundamental centra-se, principalmente, no domínio da leitura e da escrita pelos alunos, responsável pelo fracasso escolar que se expressa com clareza nos dois funis em

que se concentra a maior parte da repetência: na primeira série (ou nas duas primeiras) e na quinta série. (BRASIL, 1998, p. 17).

Várias críticas acerca do ensino da Língua foram traçadas, desde as perspectivas adotadas até a metodologia aplicada, até ser concluído que a questão principal seria a finalidade desse ensino, e o “para que ensinar a Língua portuguesa?” passou a nortear o trabalho de várias secretarias estaduais e municipais de educação, oficializando uma perspectiva linguística que admite, oficialmente, um espaço para ressignificação da noção de norma, de língua, de erro, de aceito e não aceito e, principalmente, admitindo variedades linguísticas próprias de contextos reais dos alunos que passaram a acessar a educação pública a partir dessa nova formação social. Essa perspectiva adotada então e documentada nos PCNs é que me permite elaborar um trabalho focado no uso, na dinâmica do falante e na significação contida nesse uso.

O próprio documento admite que uma nova perspectiva linguística, que se abre para além dos cânones textuais admitidos até então como únicos modelos possíveis para a aquisição da língua, faria com que os discentes passassem a acessar mais facilmente as habilidades linguísticas para uma construção de conhecimentos que deem base para o uso fluente e seguro da língua materna. E, assim, o PCN Língua portuguesa traz propostas de um trabalho focado no uso e a partir do texto, dentro de um horizonte mais amplo e com foco discursivo.

É, certamente, visando a democratização dessa língua, que é um bem público, que esse foco discursivo passa a exercer um papel essencial nas discussões sobre os estudos e o ensino linguístico, comprovando o papel político e ideológico da língua no corpo social. Além disso, a popularização do ensino exerce o papel de impulsionar uma maior urgência nessa nova visão dos aspectos languageiros, permitindo, a partir da Análise de Discurso, um exame dos aspectos contidos neste documento que me possibilitam o trabalho feito. A próxima passagem a ser citada, mais uma vez, comprova essa visão da língua como um elemento integral e parte de uma carga ideológica que acompanha as mudanças sociais e as mudanças do sistema proposto através dela:

O domínio da linguagem, como atividade discursiva e cognitiva, e o domínio da língua, como sistema simbólico utilizado por uma comunidade lingüística²², são condições de possibilidade de plena participação social. Pela linguagem os homens e as mulheres se comunicam, têm acesso à informação, expressam e defendem pontos de vista, partilham ou constroem visões de mundo, produzem cultura. Assim, um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a

22

Mantive a ortografia do texto original.

responsabilidade de contribuir para garantir a todos os alunos o acesso aos saberes lingüísticos²³ necessários para o exercício da cidadania. (BRASIL, 1998, p. 19).

O reconhecimento desse papel social, político e ideológico exercido pela língua numa sociedade expõe uma necessidade de contextualização do ensino, reforçando a visão discursiva a partir dos elementos considerados para a elaboração dos objetos de conhecimento e das propostas de ensino. *O PCN Língua portuguesa* elabora o conceito de linguagem como ações interindividuais e realizadas por diferentes grupos e em diferentes momentos históricos de uma sociedade, e defende que “Cada uma dessas práticas se diferencia historicamente e depende das condições da situação comunicativa, nestas incluídas as características sociais dos envolvidos na interlocução” (BRASIL, 1998, p.20). Tal afirmação sintetiza exatamente o que defende a Análise de discurso enquanto teoria linguística e abraça, então, uma proposta de trabalho para desenvolvimento da leitura e da escrita com base nesta mesma teoria.

O trabalho com a linguagem/língua, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais, deve, nesse foco proposto, prever a íntima relação dessa tecnologia com a expressão de ideias, com a construção de relações, com a representação da realidade, além da própria construção das referências culturais. É esse trajeto que vai permitir ao usuário da língua elaborar explicações, mudanças e substituições de comportamentos, normas e regras sociais, o que deriva do elemento dialético próprio da linguagem, provocativo tanto da tradição quanto da mudança.

A consciência desse comportamento linguístico é a base da AD e está reafirmada na citação a seguir, tornando esta citação um perfeito amparo do trabalho proposto pelo PCN Língua portuguesa:

Nessa perspectiva, língua é um sistema de signos específico, histórico e social, que possibilita a homens e mulheres significar o mundo e a sociedade. Aprendê-la é aprender não somente palavras e saber combiná-las em expressões complexas, mas apreender pragmaticamente seus significados culturais e, com eles, os modos pelos quais as pessoas entendem e interpretam a realidade e a si mesmas. (BRASIL, 1998, p. 20).

Sendo esse trabalho uma proposta de caderno de atividades de leitura e produção escrita a partir da perspectiva discursiva da língua, tendo a AD como aporte teórico, o esforço para encontrar, nos documentos oficiais, elementos que admitam essa teoria é justificável e eleva o trabalho a um perceptível nível de comprometimento com a prática real do que aqui é proposto. As

²³

Mantive a ortografia do texto original.

linhas a seguir trarão, brevemente, conceitos da AD descritos no documento de orientação curricular e explicita a relação deles com o trabalho.

Com efeito, a concepção discursiva da língua traz à tona conceitos que precisam ser entendidos e objetivados dentro do que sugiro como trabalho, e nada mais coerente que iniciar com uma conceituação contida no próprio documento para atividade discursiva, que seria a própria interação por meio da linguagem, o ato de “dizer alguma coisa a alguém, de uma determinada forma, num determinado contexto histórico e em determinadas circunstâncias de interlocução.” (Brasil, 1998, p. 21). Ainda que o conceito de “atividade discursiva” seja trazido nesse contexto, ele apenas introduz, nesse texto, conceitos contidos no documento e que estão relacionados ou mesmo contidos na AD, o que não esgota a descrição do conceito, mas apenas familiariza o conceito e possibilita a AD no PCN.

Outrossim, o conceito de texto dentro do documento de orientação curricular também nos interessará nesse primeiro momento para que, posteriormente, possa ser utilizado de maneira já familiar para meu leitor. Dito isso, trago que, o texto, no PCN é apresentado como “O produto da atividade discursiva oral ou escrita que forma um todo significativo, qualquer que seja sua extensão” (IBDEM). A importância do elemento texto, nesse trabalho, se dá à medida da conscientização de que o discurso se manifesta linguisticamente por meio do texto e, ao produzir esses textos, os autores/sujeitos fazem escolhas (conscientes ou inconscientes) que estarão diretamente relacionadas às condições em que o discurso é processado e realizado.

Dessarte, é importante que eu destaque que o PCN dará à BNCC, próximo documento a ser comentado, uma obrigatoriedade discursiva ao implementar o currículo para o ensino da língua, e, apesar de desencontra-se teoricamente numa generalização prejudicial da BNCC aos currículos escolares, insere no atual documento outros conceitos caros à AD e que se inserem, diretamente, nos objetivos a serem alcançados pelo trabalho com a leitura e com a produção textual em sala de aula.

Após explicitada a perspectiva linguística teoricamente adotada pelo sistema educacional brasileiro e o caráter discursivo enquanto norte dessa perspectiva, adentro aos objetivos específicos determinados pelo PCN para o trabalho com a leitura e a produção escrita nas salas de aulas, buscando relacionar esses objetivos com as fases de desenvolvimento da atividade em questão. É mister já destacar que a ideia de trabalho da escrita amparado na leitura é, também, uma visão firmada no PCN, como veremos no trecho abaixo:

As categorias propostas para ensinar a produzir textos permitem que, de diferentes maneiras, os alunos possam construir os padrões da escrita, apropriando-se das estruturas composicionais, do universo temático e estilístico dos autores que transcrevem, reproduzem, imitam. É por meio da escrita do outro que, durante as práticas de produção, cada aluno vai desenvolver seu estilo, suas preferências, tornando suas as palavras do outro. (BRASIL, 1998, p. 77).

A construção de um padrão de escrita, seja esse padrão vinculado ao conteúdo, à estrutura ou à norma determinada para cada situação discursiva, se dará por meio da intertextualidade que será apresentada e desenvolvida a partir de diferentes situações de leitura propostas em sala de aula. Nossos documentos oficiais frisam a necessidade de oferta de textos bem selecionados, constituídos por conteúdos e estruturas diversas, porém, é necessário esclarecer que, nessa proposta, viso um trabalho com textos literários e de base narrativa.

Os objetivos para esse contato são traçados de acordo com os objetivos previstos nos documentos, conforme abaixo:

No trabalho com os conteúdos previstos nas diferentes práticas, a escola deverá organizar um conjunto de atividades que possibilitem ao aluno desenvolver o domínio da expressão oral e escrita em situações de uso público da linguagem, levando em conta a situação de produção social e material do texto (lugar social do locutor em relação ao(s) destinatário(s); destinatário(s) e seu lugar social; finalidade ou intenção do autor; tempo e lugar material da produção e do suporte [...]) (BRASIL, 1998, p. 49)

O trabalho traz esse objetivo e esse aspecto da linguagem como princípio do ensino da língua e, assim, a AD apresenta-se como teoria não apenas possível, mas legítima para o trabalho com a leitura e a expressão escrita, mostrando-se adequada para alcançar objetivos no processo de leitura de textos orais ou escritos:

[...] na AD, a leitura e a interpretação são discutidas, (re)definidas, desnaturalizadas, ressignificadas (PÊCHEUX, 2010 [1969]; 1990a [1983]; ORLANDI, 1988; 2007; 2008; INDURSKY, 2001; 2010; 2019). Sendo a escola um espaço em que a leitura está sempre presente – independentemente do modo como é concebida e realizada –, a AD e suas reflexões sobre leitura e interpretação podem ser mobilizadas pelo professor para a proposta de determinadas práticas que promovam em sala de aula outros modos de ler, de se identificar ou não com o que se lê (INDURSKY, 2010), de resistir (PÊCHEUX, 1990b [1982]), de se constituir como autor (ORLANDI, 1988; 1999; LAGAZZI-RODRIGUES, 2006). (RODRIGUES, MORAES e DOMINGUES, 2019, p.222-223)

Simultaneamente ao processo de leitura, espera-se desenvolver habilidades relacionadas ao desenvolvimento do trabalho com a escrita, conforme é possível conferir na proposta de Indursky e Zinn:

Percorrendo as etapas da produção de leitura, o leitor armazena um referencial significativo de ideias, capacitando-se desta forma, para a produção textual [...] assim, a produção textual vem a ser a situação em que o sujeito-autor realiza a contextualização de ideias que se inter-relacionam, num arranjo pessoal, apresentando organização e coerência, com o objetivo de produzir um texto que revele seu posicionamento. (1985, p. 81)

A BNCC, com suas diretrizes oriundas do PCN é o documento regulamentar de conteúdo escolar mais recente e que rege os currículos em território nacional, sendo assim, o Currículo do Município do Rio de Janeiro tem sua base na BNCC. Esse currículo, embora se subdivida, propiciando espaço para o texto, conforme previsto em documentos superiores e inclusive para o trabalho com a oralidade, ainda traz as habilidades a serem desenvolvidas a partir de “objetos de conhecimentos”, espaço do currículo que destaca o que deve ser ensinado para o alcance de cada habilidade, e esses objetos são baseados em dicotomias entre fala e escrita, apontando hierarquias em seus espaços de uso na escola, estruturas de textos e marcas formais linguísticas, mesmo no espaço que, segundo a divisão do documento, seria dedicado à leitura e à escrita, conforme já demonstrado na seção 1.3.2, onde falo sobre a leitura no espaço escolar.

A proposta de atividades que apresento busca estar de acordo com o que determinam os documentos oficiais, apesar de não encontrar amparo para uma abordagem de trabalho com leitura e escrita que busca produzir a leitura (Indursky, 1985) e não parafrasear textos. Busco produzir, para sala de aula, para alunos do 8º ano do Ensino Fundamental, a partir de uma perspectiva discursiva da língua, atividades que desenvolvam as funções leitor e autor, oferecendo ao aluno um espaço de construção de sentido, ou seja, gestos de interpretação, onde o próprio aluno se faça sujeito-leitor e sujeito-autor, buscando deslocar as funções exercidas pelo professor e pelo aluno no espaço, no que diz respeito ao desenvolvimento da leitura e da escrita.

3- METODOLOGIA E CONTEXTUALIZAÇÃO

Até aqui, tratamos de aportes e fundamentações teóricas e documentais, visando dar um respaldo para sustentação da proposta a ser apresentada. Este capítulo tratará do aporte metodológico da pesquisa, iniciando pela apresentação de sua natureza e, em seguida, do contexto local, social e pedagógico no qual os sujeitos envolvidos atuam tanto na função aluno/estudante quanto na função professor.

3.1- Caracterizando a pesquisa:

O trabalho que proponho iniciou-se com o projeto de uma pesquisa-ação, metodologia que visava tanto o meu envolvimento, como pesquisadora, como o dos alunos que participariam de todo o processo de elaboração e aplicação da proposta, com o intuito de averiguar e registrar resultados, que conforme Baldissera (2001)²⁴, pressupõe “uma ação por parte das pessoas implicadas no processo investigativo, visto partir de um projeto de ação social ou da solução de problemas coletivos e estar centrada no agir participativo e na ideologia de ação coletiva”. Essa era, inicialmente, a proposta do Programa ProfLetras, no entanto, o desvio da normalidade devido à pandemia de CORONA VÍRUS, que acometeu o mundo a partir de 2020, exigiu que o Programa e suas práticas fossem repensados, assim admitindo um novo método de pesquisa.

A pesquisa bibliográfica passou a ser então o novo método de pesquisa aplicado e utilizando-me da análise de material produzido pelos alunos, através de uma metodologia interpretativa com abordagem qualitativa desse material, tenho na AD o suporte teórico para análise e proposição de aplicação da proposta. Para um melhor entendimento e embasamento desse tipo de pesquisa, recorro a Medeiros (2017)²⁵, que expõe que a pesquisa bibliográfica se utiliza de teorias já publicadas, ajudando a ampliar o conhecimento sobre um determinado objeto de pesquisa e aumentando o domínio e o conhecimento do pesquisador sobre o assunto de interesse dele.

²⁴ Disponível em

https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5706220/mod_resource/content/1/Pesq_a%C3%A7%C3%A3o_metodologia_conhecer_agir.pdf. Acesso em fevereiro 2022

²⁵ Disponível em <https://www.sabedoriapolitica.com.br/products/tipologias-da-pesquisa-em-ciencias-humanas-e-sociais/>. Acesso em novembro de 2021

Ainda em Medeiros (2017), é exposto que “Na pesquisa bibliográfica o investigador irá levantar o conhecimento disponível na área, identificando as teorias produzidas, analisando-as e avaliando sua contribuição para auxiliar a compreender ou explicar o problema objeto da investigação” (KÖCHE, 2015, p. 122 apud Medeiros, 2017).

Com o método de pesquisa bibliográfica de estudos produzidos pela AD, que como já exposto no capítulo 1, tem como objeto de estudo o discurso, a proposta é a elaboração de um caderno de atividades que proponha uma interpretação crítica da coletânea de textos apresentada aos alunos e que, a partir dessa interpretação eles construam condições de produzir uma escrita onde estejam inseridos não como indivíduos mas como sujeitos históricos produzidos, também, pela reflexão e debates dos quais serão participantes.

Conforme será visto a partir do capítulo 4, a proposta de interpretação na perspectiva da AD, como propõe Orlandi (2009), é de construção de um dispositivo que tem como característica expor o que é dito e o como é dito em contraposição ao que não foi dito, constituindo novos e possíveis sentidos.

3.2- O local de “nascimento” da proposta:

O trabalho aqui desenvolvido teve sua idealização nas salas de aulas das turmas de 7º ano do EF da E. M. Getúlio Vargas, localizada na área central do bairro Bangu, na Zona Oeste da cidade do Rio de Janeiro.

A escola, fundada em julho de 1935, fica localizada ao lado do atual Bangu Shopping, que se instalou no prédio onde funcionou, de 1889 a 2005, a famosa e tradicional Fábrica de tecidos de Bangu (Companhia Progresso Industrial do Brasil)²⁶, e foi um dos elementos de progresso trazidos pela fábrica para o bairro.

²⁶ Informação que pode ser conferida em <https://diariodorio.com/historia-da-fabrica-de-tecidos-de-bangu/>

Figura 3: Antiga Fábrica de Tecidos Bangu



Fonte: <https://m.facebook.com/museudebangu/>. Acesso em 02/06/2022

Figura 4: Antiga Fábrica de Tecidos Bangu em 1906



Fonte: <https://diariodorio.com/historia-da-fabrica-de-tecidos-de-bangu/>. Acesso em 02/06/2022

Figura 5: O, hoje, Shoping Bangu



Fonte: <https://www.aliancesonae.com.br/shopping/bangu-shopping/>. Acesso em 02/06/2022

A fábrica foi responsável pelo progresso urbano do bairro que, até a sua criação, era um bairro rural. Foi em torno da fábrica que se construiu vilas residenciais, uma tradicional igreja e a estrada férrea para Santa Cruz, que também é um dos pontos de referência da escola, pois a estação ferroviária de Bangu fica bem de frente para a escola, o que a torna um ponto de fácil acesso, bem próxima à todo o centro comercial, que os alunos chamam de Centro de Bangu.

A inauguração da escola contou com a presença do então presidente da república Getúlio Vargas²⁷, fato que rendeu muita fama para a Unidade escolar. Além disso, sua excelente localização, além da pomposa estrutura física para a época, fez dela a principal escola do bairro e que atendia um público seletivo, em sua grande maioria filhos de operários da fábrica. Toda essa fama tornou a E. M. Getúlio Vargas uma escola tradicional e que enchia de orgulho a todos que nela trabalhavam ou estudavam.²⁸

Outra informação que pode ser somada aos motivos do orgulho que os moradores têm da escola é o fato de ela ter sido tombada e tornar-se a única da Zona oeste do Rio de Janeiro nessa condição.

Figura 6: escola Municipal Getúlio Vargas- em Bangu



Fonte: http://www0.rio.rj.gov.br/sme/crep/escolas/escolas_era_vargas/_4_dec/. Acessado em 02/06/2022.

²⁷ Sobre a E. M. Getúlio Vargas http://emgetuliovargas.blogspot.com/p/blog-page_42.html

²⁸ <https://m.facebook.com/MultiRio/photos/em-5-de-julho-de-1935-foi-inaugurada-a-e-m-get%C3%BAlio-vargas-em-bangu-a-escola-que-/2503567662996775/>

Toda essa história de progressos e avanços faz com que a sociedade que reside e forma o bairro viva de um certo saudosismos de uma época glamorosa. Os funcionários da escola, muitos deles, ou são filhos de quem viveu essa época da tradição da escola ou viveram, eles próprios os “grandes tempos” e hoje questionam e têm uma grande preocupação em recuperar a história da escola.

A relevância de tudo isso que foi contado nessa seção se mostrará na próxima seção, onde falaremos um pouco dos sujeitos formadores desse espaço escolar.

Figura 7: Momento em que, o então presidente Getúlio Vargas, inaugura a E.M. Getúlio Vargas



Fonte: Museu de Bangu - Publicações (facebook.com). Acesso em 02/06/2022

3.3- Os sujeitos e suas funções

Minha atuação na Escola Municipal Getúlio Vargas começou em 2015. O espaço que encontrei divergia bastante da estrutura imponente e do ambiente glamoroso sobre o qual ainda hoje se ouve falar. O prédio bem antigo, tombado pelo patrimônio da cidade, conforme já citado, já não mais traz a sensação de glamour e conforto, mas sim de uma estrutura que precisa de reparos e que, como antigo que é, não atende a demandas mais atuais, como por exemplo a tão necessária

acessibilidade que toda escola nos tempos atuais deveria oferecer, até mesmo por determinação legal. Porém esse não se tornou o único problema da unidade escolar.

Com os progressos urbanos tão comemorados, o desorganizado crescimento geográfico e populacional também se deu. Esse crescimento avançou na formação de comunidades ao redor do bairro, de onde os jovens e crianças, cujos pais e responsáveis procuram afastá-los da vivência cotidiana com a violência, passaram a buscar escolas em áreas mais afastadas desse meio. Sendo assim, a E.M. Getúlio Vargas passou a ter como grande maioria de seu público alunos das comunidades de Senador Camará, Vila Aliança e Vila Kenedy, comunidades que vivem imersas em conflitos muito violentos entre tráfico e polícia.²⁹

Em 2015, quando cheguei na unidade, a escola ainda atendia suas últimas turmas do primeiro segmento do EF, estava em período de transição da escola de dois turnos para a escola de turno único. Para mim, o cenário era meio perturbador, principalmente no turno da tarde, onde, de acordo com a organização estabelecida na escola, eram alocados os alunos repetentes, os alunos com problemas de distorção idade-série e ainda aqueles que por algum motivo estavam sempre envolvidos em problemas de indisciplina.

Com o decorrer do tempo e a instauração do turno único essa realidade foi se adequando e o público a que a escola se destinaria ficando mais explícito: crianças e adolescentes de comunidades muito violentas e que traziam para aquele espaço, um dia glamouroso e cercado do que à época se definia como a alta sociedade, a realidade enfrentada por quem não teve acesso a toda aquela tradição da qual a escola gozou em seus áureos tempos. Portanto, a desigualdade e o conflito trazido por essa desigualdade de classes se instauraram no espaço dessa escola.

Diante de tal quadro histórico temos, como formadores desse espaço escolar, na posição de sujeito-aluno, em sua grande maioria, os filhos daqueles que vivenciaram a exclusão e a desigualdade de oportunidades no período em que a educação pública atendia a sujeitos diversos e opostamente caracterizadas em relação ao atual. Na posição de sujeito-professor/diretor ou cargos administrativos, de um modo geral, em sua maioria, os filhos, ou netos ou os próprios sujeitos atendidos por aquela escola no século de sua fundação e formação clássica. E na posição das funções encarregadas da limpeza e da cozinha os pais, ou tios ou apenas conhecidos, vizinhos,

²⁹ Infelizmente, não foi autorizado pela direção da escola o acesso ao Projeto político pedagógico da escola. Porém, como o trabalho tem caráter de proposição, esse impedimento não causou nenhum prejuízo de informação ao produto.

semelhantes daqueles alunos que hoje buscam uma oportunidade de formação e amparo de suas carências na escola pública.

Podemos perceber, nesse quadro, as diferentes classes e os diferentes sujeitos convivendo, se relacionando, interagindo e atuando socialmente em um mesmo espaço que se apresenta como formador e tem a função ideológica de formação, sendo uma instituição oficial e, portanto, um AIE.

É nesse contexto, a partir dessas condições de produção que pensei a atividade que foi iniciada em 2019, e (re)pensada, posteriormente para um caderno de atividades, levando esses sujeitos em consideração.

3.4- As questões averiguadas

As questões com as quais busco interagir nessa proposta de atividades discursivas dizem respeito à perspectiva linguística a ser abordada em sala de aula e, principalmente, à construção do espaço de leitura e conseqüentemente de escrita dentro do ambiente escolar. Um espaço que respeite a capacidade crítica e interpretativa do aluno e sua possibilidade de construção de sentido a partir de seu arquivo leitor e de sua historicidade. Nesse intuito, as seguintes questões são problematizadas para a elaboração do Caderno de atividades destinado a alunos do segundo segmento do Ensino Fundamental:

- Esses alunos se reconhecem e se identificam com a língua que lhes é apresentada e exigida na escola?
- Percebem por trás dos textos selecionados para suas aulas uma negação à culturas e discursos aos quais eles são inseridos em seu dia-a-dia, mas que não cabem na escola?
- Falam dentro do espaço escolar sobre seus sonhos e desilusões em relação à realidade na qual vivem?
- Veem dentro da escola a possibilidade de lerem e produzirem sentidos outros daqueles que lhes são entregues como únicos?
- Enxergam na leitura na escolar a possibilidade de inserção de si, podendo ler e significar a partir de realidades mais próximas à sua?

- Veem na escrita escolar a possibilidade de se constituir autor e narrar sua própria história?
- São capazes de organizar uma coletânea de textos próprios e compartilhar sua escrita e suas leituras com colegas e com a comunidade escolar?
- Acreditam na possibilidade de “ver”, “viver” e “escrever” a sua vivência e a dos seus?

São essas questões que guiam as atividades pensadas para o Caderno Pedagógico proposto a partir do próximo capítulo.

4- NARRATIVAS QUE ANTECEDEM – E EXPLICAM – A PROPOSTA

4.1 A leitura e a escrita da vida em sala de aula: uma apresentação

A Resolução nº 003/2020 (Anexo), define as normas para elaboração do trabalho de conclusão de curso da sexta turma do PROFLETRAS, turma da qual faço parte. O seu artigo 1º determina que os trabalhos de conclusão da turma em questão podem ter caráter propositivo sem, necessariamente, serem aplicados em sala de aula presencialmente. Isso foi determinado devido à pandemia de Covid-19, ocorrida em 2020-2021 e que impôs uma quarentena e o fechamento das instituições e do comércio em todo território nacional durante um longo período de tempo. Nesse sentido, as aulas passaram a ocorrer de modo remoto e, diante da realidade do Brasil, no que diz respeito à desigualdade social, econômica e principalmente tecnológica, os alunos das redes públicas foram extremamente prejudicados, apresentando grandes dificuldades para terem acesso às aulas, que ocorreram em modalidade não presencial, e assim manterem qualquer tipo de continuidade de trabalho.

Na rede municipal do Rio de Janeiro, o problema da violência urbana e da falta de assistência à periferia e às comunidades que já é grave em períodos normais, ocasionando muitos problemas de baixa frequência, evasão, agressividade e conflitos dentro e fora da escola, baixo rendimento escolar, dificuldade de aprendizagem, dentre outros, se agravou durante o período de fechamento das escolas. Com a decorrência da pandemia, muitos desses problemas se intensificaram, uma vez que além da dificuldade em acessar redes de internet, grande parte dos alunos do Ensino Fundamental não possuíam dispositivos eletrônicos que possibilitassem um acesso satisfatório às plataformas propostas para as aulas. Pesquisa, por exemplo, do Senado Federal, citada por TARDIM (2021), relata que quase 20 milhões de alunos das escolas públicas deixaram de ter aulas, sendo que 26% dos alunos da rede pública sequer têm acesso à internet, percentual reduzido a 4% na rede privada.

Além das questões tecnológicas, muitos ficaram expostos à insegurança alimentar; e às ocorrências de violência nos bairros onde residem. A insegurança alimentar, um fator gravíssimo que afeta os alunos da rede municipal do Rio, foi motivo de ações judiciais. Segundo dados da própria Ouvidoria da Defensoria pública do Rio de Janeiro, mais de 641 mil estudantes tiveram seu

direito à alimentação escolar desrespeitado e várias ações foram movidas para conseguirem reaver o direito³⁰.

Outro fator grave e recorrente, que afeta muito o processo educacional na rede municipal do Rio, as “guerras contra o tráfico”, que afligem as comunidades da cidade do Rio, também se tornaram mais graves e afetantes durante a pandemia, uma vez que a exposição passou a ser diária e constante aos conflitos, sem os intervalos de quando estavam nas escolas. De acordo com a Rede de Observatórios de segurança³¹, o número de mortes causadas por operações policiais nas comunidades cariocas teve uma drástica redução em março de 2020, vindo a aumentar absurdamente em abril do mesmo ano (57,9% em relação ao mesmo período do ano anterior).

A rede municipal do Rio, inicialmente, exigiu que as escolas criassem meios de manter os alunos em contato com a escola, até que regularizassem uma plataforma única para este fim. A escola onde eu atuava naquele momento, E. M. Alzira Araújo, como várias outras das quais tomei conhecimento, utilizaram a rede do Facebook como maneira de encaminhar material de aula para os alunos e manter o contato com alunos e responsáveis. Outras tentaram criar sites próprios. Cada escola buscava a solução mais viável para sua comunidade escolar. E durante esse período, que chegou a durar quase 01 ano, muitos alunos evadiram e simplesmente não mantinham mais nenhum vínculo com o ambiente escolar.

Após esse período de tentativa de adaptação, a Secretaria Municipal de Educação determinou plataforma (Aplicativo Rio educa em casa)³², carga horária diária, regulamentou tipos de atividades, porém, a evasão já tinha se tornado o maior problema desse “novo modelo” de educação pública, e todas as regulamentações não passavam de determinações vazias de ações e sentidos, uma vez que não atingiam de fato os alunos, que obtiveram o maior prejuízo nesse período.

³⁰ Disponível em <https://defensoria.rj.def.br/noticia/detalhes/10981-DPRJ-ajuizou-ao-menos-22-acoes-por-alimentacao-a-alunos-na-pandemia>. Acesso em 19 de maio de 2022.

³¹ Disponível em <http://observatorioseguranca.com.br/wordpress/wp-content/uploads/2021/09/Operac%CC%A7o%CC%83es-policiais-no-RJ-durante-a-pandemia.pdf>. Acesso em 19 de maio de 2022.

³² Confira em <https://prefeitura.rio/educacao/sme-lanca-aplicativo-de-ensino-para-alunos-da-rede-municipal-para-ampliaraprendizagem/#:~:text=A%20Secretaria%20Municipal%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o,da%20Rede%20Municipal%20de%20Ensino>

Todas as questões apresentadas justificam o fato de as atividades serem propostas e definidas como produto final do trabalho, sem uma apresentação de resultados a partir dessas atividades.

No caso desse trabalho em especial, como já mencionado na introdução do texto, ele resulta de atividades realizadas com duas turmas de 7º ano na Escola Municipal Getúlio Vargas, localizada na área central do bairro de Bangu, na zona Oeste do município do Rio de Janeiro. Tal atividade acabou se tornando experimental e deu origem às atividades pensadas e descritas no Caderno Pedagógico que apresento nesse trabalho. As atividades realizadas com as turmas àquela época foram menos numerosas, sem apresentação de muitos textos além dos previstos no Caderno Pedagógico Carioca, a não ser o filme “O lar das crianças peculiares”, que originou a atividade de texto coletivo, pensando um fim para o filme.

As atividades realizadas renderam uma coletânea de textos dos alunos, que foi encadernada e apresentada aos responsáveis e que, em um planejamento já introduzido para o ano seguinte, seria material para atividades a serem propostas para o ano de 2020. No entanto, ainda anteriormente à questão da pandemia, uma nova ocorrência: eu fui obrigada a mudar de escola no fim de 2019, indo atuar na já citada Escola Municipal Alzira Araújo, no bairro de Campo Grande, ainda na Zona Oeste do município do Rio; o que se tornou mais uma razão para elaborar mais detalhadamente o trabalho.

Alguns fragmentos dos textos produzidos pelos alunos em 2019 constarão dos anexos desse trabalho, com o intuito de demonstrar a intimidade com a escrita advinda de uma proposta que permitiu a inserção do sujeito-aluno na função de sujeito-autor, a partir da narrativa de experiências e pensamentos que ele dominava, além da “autorização” para que ele se inserisse no texto da maneira como se sentisse à vontade.

Portanto, retomando a determinação da Resolução 03/2020, esse capítulo dedica-se a apresentação do caderno pedagógico comentado para o professor, elaborado a partir de reflexões surgidas das atividades aplicadas e das relações feitas com as aulas ministradas pelos professores durante o processo de curso do Mestrado.

Nessa pesquisa dedico-me a apresentar uma proposta de atividade que possibilita uma abordagem do trabalho com leitura e escrita, com atividades que têm base discursiva, nos fundamentos da Análise do Discurso. O foco é na observação do modo de construção dos sentidos no texto e a partir dos textos, considerando o interdiscurso, no reconhecimento dos sentidos de

acordo com a posição-sujeito, e no desenvolvimento da leitura e da autoria, evidenciado na capacidade de textualizar seus gestos interpretativos³³. Essas atividades são pensadas para alunos do 8º ano do Ensino Fundamental, com o intuito de desenvolver, com o aluno, as funções sujeito-leitor e sujeito-autor, oferecendo a ele um espaço de construção de significado, onde o próprio aluno se faça sujeito-leitor e sujeito-autor, buscando deslocar da passividade para a atividade as funções exercidas pelo professor e pelo aluno no espaço escolar, no que diz respeito ao desenvolvimento da leitura e da escrita.

Busco ainda, com esse caderno, tornar mais acessível ao aluno uma concepção linguística que lhe permita ver a língua a partir de um aspecto simbólico e onde há espaço para a heterogeneidade e que nessa heterogeneidade é onde vai se construir sua identidade linguística, permitindo a ele sua existência e reconhecimento a partir do que lê e do que escreve.

Para um panorama mais completo, antes de trazer a proposta em seu passo a passo, trarei um relato sobre o início de tudo, de como surgiu a ideia do trabalho.

4.1.1- E nasce uma ideia gestada em conjunto: o sujeito aprendiz na função de sujeito “ensinante”

O ano de 2019 foi um ano marcante, profissionalmente falando. Último ano de trabalho presencial, com possibilidade de olho no olho, de toque, de abraços e afetos antes da pandemia, que tornou toda essa dinâmica escolar distante e remota. Mas, além disso, foi o ano em que desenvolvi trabalhos inesquecíveis com alunos curiosos, dedicados e que despertaram para o mundo da leitura e da escrita de maneira inconsciente tanto para eles quanto para mim. Digo inconsciente porque, apesar de ter construído um planejamento com objetivo e conteúdo determinados até mesmo como uma exigência da função professora, não havia uma determinação teórica como a que me move nesse trabalho.

Também inconscientemente os alunos me guiaram pelo caminho que os levava ao interesse e encantamento pela escrita e à capacidade de uma leitura repleta de novos sentidos e conseqüentemente novas técnicas. E eu, inconscientemente, realizei um trabalho repleto de deslocamentos e desconstruções de sentidos, de discursos, de funções e até de afetos. Isso sem falar num amadurecimento identitário e social que veio como consequência para eles e para mim.

³³ Retomo aqui o professor Filipino Tardim, em sua dissertação, defendida em 2021.

O Material Pedagógico Carioca de Língua Portuguesa do 7º ano de 2019 trazia, como uma das suas atividades, uma proposta de produção textual na qual o aluno deveria produzir um texto escrito, narrando um sonho seu, contando como faria (ou teria feito) para realizar esse sonho. O enunciado da atividade traz nas entrelinhas uma proposta de escrita em 1ª pessoa, uma vez que sugere que o aluno escreva sobre uma experiência sua. A proposta tinha como objetivo o foco narrativo, conteúdo que era trabalhado naquele momento e que faz parte do conteúdo previsto para o 7º ano no Currículo Carioca, juntamente com a obrigatoriedade do conteúdo que tratava da estrutura do texto narrativo. Naquele momento trabalhávamos os “Tipos de narradores” e usos dos tempos verbais. Porém, o que aconteceu, na verdade, foi que a atividade virou um grande momento de reflexões e trocas de histórias entre os alunos que se preocupavam se poderiam falar de si e contar histórias verdadeiras sobre suas vidas ou se deveriam inventar sonhos e histórias.

A tal preocupação perdurou pelos dois tempos de aula de LP naquele dia e, para minha surpresa, por mais dois seguintes. Diante do grande interesse da turma, fui sendo levada a orientá-los sobre as maneiras de contar as próprias histórias, os próprios acontecimentos, os modos de se fazerem presentes em cada uma das histórias. Além disso, a maneira como trocavam suas histórias e escritas entre si me motivava a pensar possibilidades de estender e ampliar o trabalho. A essa altura, todo o programa previsto para aquele bimestre foi sendo comprometido uma vez que o único interesse daqueles seres (lindezas como eu os chamava) era o de escrever, escrever, escrever...

Na segunda semana de trabalho com aqueles textos, já no sétimo tempo de aula tomado por aquela mesma atividade, a outra turma de 7º ano que estava entrando naquela atividade, turma 1703, ficou sabendo como ela estava sendo realizada na turma anterior e assim solicitaram seu “direito à autoria”. Entendi então que precisaria ir além e que eles precisavam de contato com textos que traziam histórias mais reais, ou que pelo menos tivessem a aparência de real. Do real deles, do concreto, daquilo que eles viam, e que entendiam como vivência, como fato e como sonhos. Fiz uma seleção de textos extras, além do material pedagógico oficial da rede, e comecei a propor, em uma sala diversa (chamada sala de mídia), onde tínhamos acesso à reprodutores de imagem digital, a notebook e a outras ferramentas, encontros – e não mais aulas – onde líamos textos reproduzidos no quadro pelo reproduutor de imagem (*Datashow*).

Fazíamos diferentes tipos de leitura, tanto de textos mais curtos como mais longos, leituras silenciosas, em voz alta, leitura dividida entre a turma, leitura dinâmica, jogral, lenta, eu lia em voz

alta para eles... O objetivo era apenas a leitura, não teriam aqueles textos registrados em nenhum papel, apenas na memória e, alternando os dias, fazíamos trabalho de leitura e de escrita.

Figura 8: Preparação da "Roda de Leitura" na qual os alunos traziam textos selecionados por eles e liam para a turma



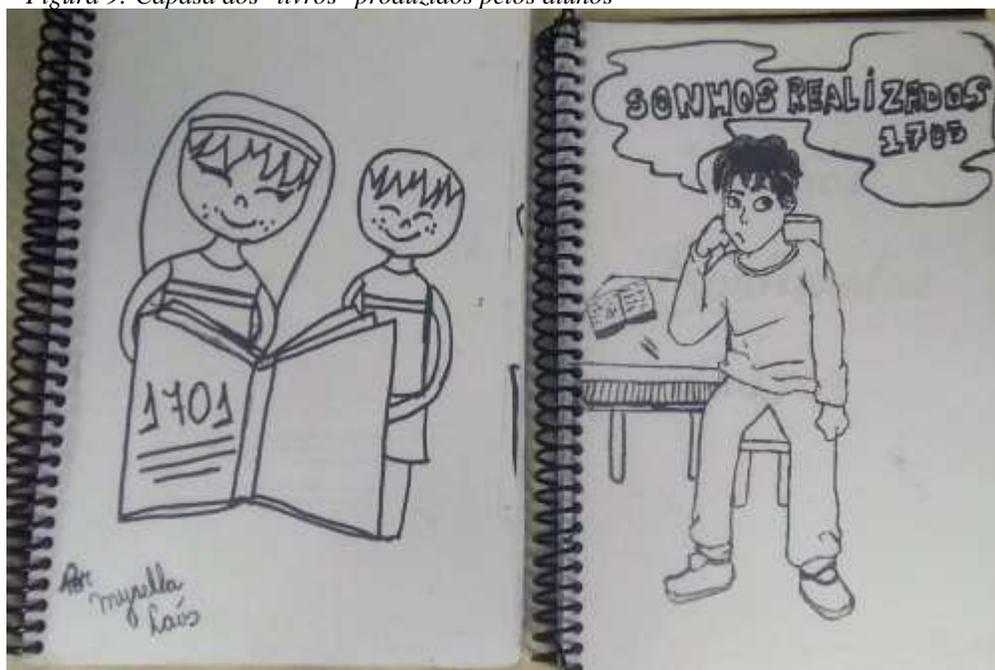
Fonte: Fotos do acervo da autora.

O trabalho de escrita dividia-se no primeiro momento em escrita coletiva, momento no qual toda a turma dava ideia para um único texto que eu digitava para eles, enquanto eles criavam, e essa digitação era reproduzida no quadro, o que possibilitava que cada um lesse, relesse, desse palpite para mudança do dito e do como foi dito ou deveria ser dito. Em outro momento eles se dedicavam à escrita da própria história, o que levou um tempo para ficar definitivamente pronta.

Seguem imagens de parte do trabalho produzido e encadernado:³⁴

³⁴ Destaco que, como citado, todo o trabalho de revisão e digitação do trabalho foi feito pelos próprios alunos, com pouquíssimas intervenções minhas, e que a norma padrão não foi o foco principal das revisões.

Figura 9: Capasa dos "livros" produzidos pelos alunos



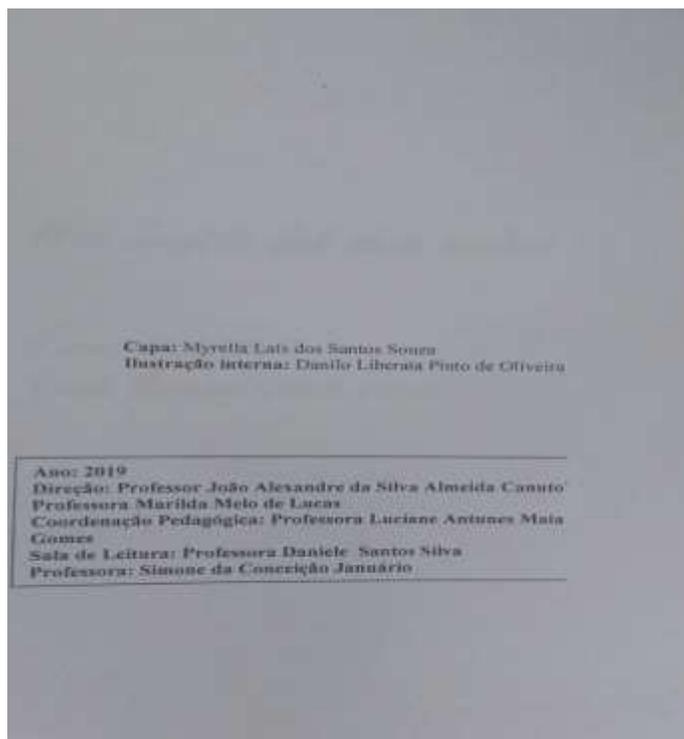
Fonte: Acervo pessoal da autora.

Figura 10: Página com título e apresentação da



Fonte: Acervo pessoal da autora.

Figura 11: Página de Identificação da direção da escola e da turma 1701



Fonte: Acervo pessoal da autora.

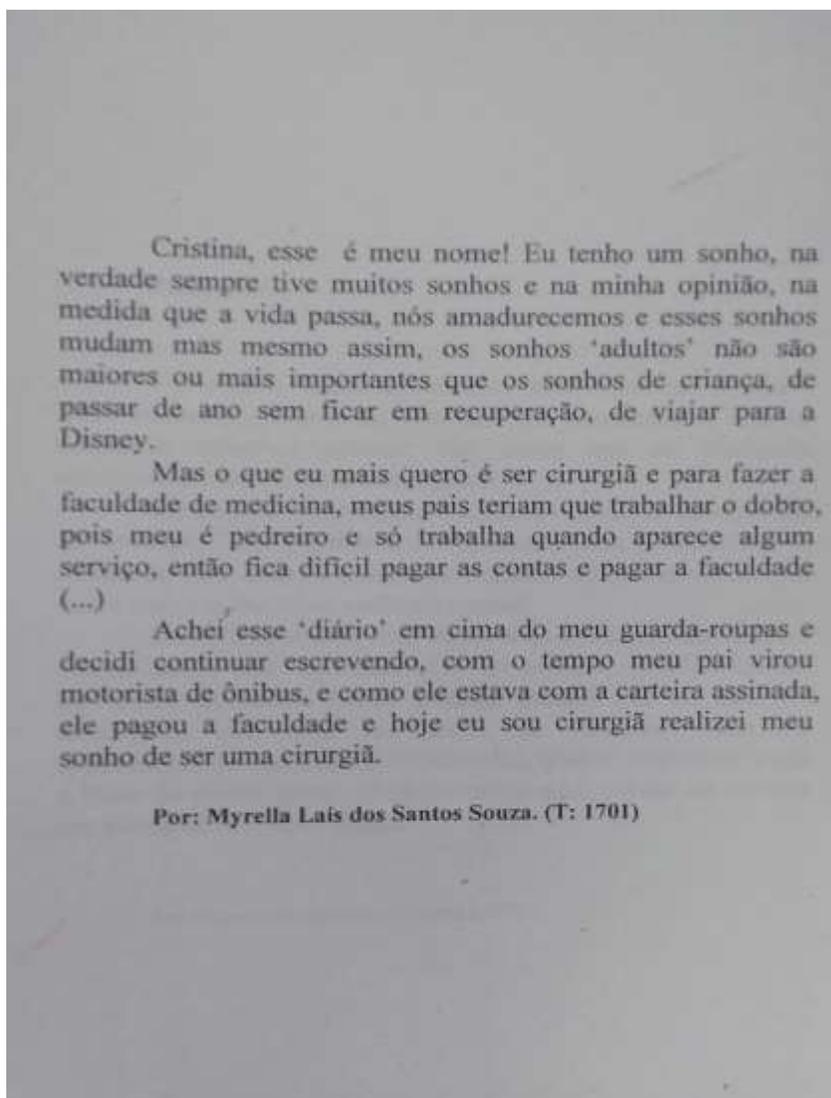
Figura 12: Página de identificação da direção escolar e da turma 1703



Fonte: Acervo particular da autora.

Durante esse trabalho, a concepção do produto que sairia dali se ampliou, e o tempo também. Sendo assim, decidimos que a turmas construiriam uma coletânea de textos narrativos das turmas 1701 e 1703 e que, esses textos, seriam encadernados juntos, formando um livro de cada turma. MAS Mais importante que a ideia do produto foi a do desenvolvimento desse trabalho: ao fim da produção de cada um, o texto de cada colega deveria passar por dois outros para revisão e opiniões e após essa revisão, seria entregue para dois outros companheiros de turma que ficaram responsáveis pela digitação dos escritos. O texto coletivo entrou como “bônus de leitura”, no fim do livro e cada membro da turma teve seu exemplar para guardar.

Figura 13: Texto I contido na Coletânea da turma 1701



Fonte: Acervo particular da autora..

Figura 14: texto contido na coletânea da turma 1701

Meu sonho

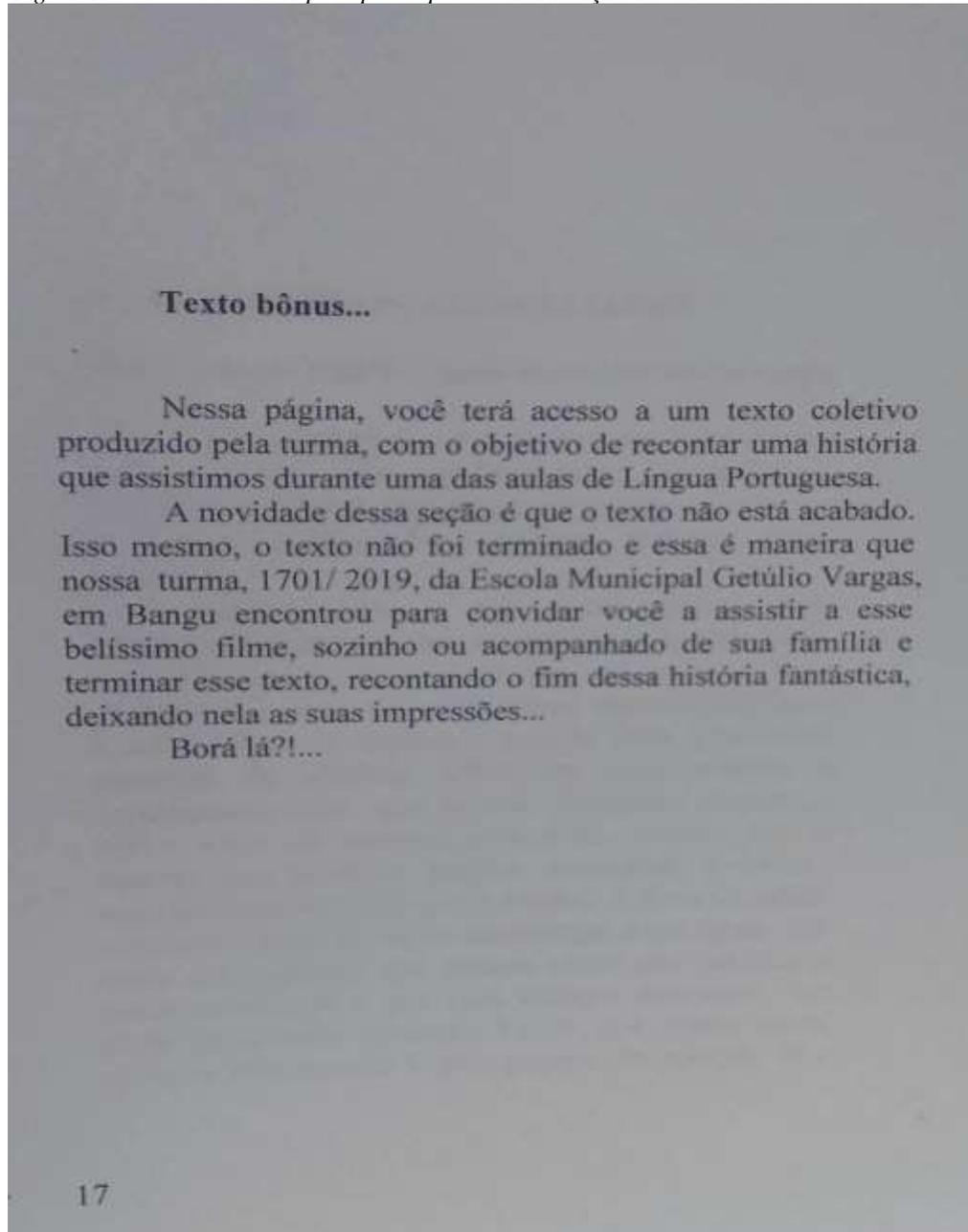
Um sonho, todas as crianças tem! Pode ser o sonho mais estranho e esquisito, mas eles são os encantos, e esses encantos, criam-se mentas. Foi assim que eu Manuella atualmente com 22 anos tive o meu!

Meu sonho é bem difícil, aliás era difícil na minha vida de criança. Pois precisava de dinheiro para a faculdade e coisas do tipo, mas eu porque ao máximo nos meus estudo, eu sabia isso iria me levar onde eu queria!

Eu estudei muito, tirei notas boas e notas ruins também fazem parte, mas aprender com os erros é melhor ainda! Enfrentei momentos ruins, quando escutei que eu não iria conseguir, que isso era coisa de 'homem' mas eu continuei. Hoje sou militar do exército, quebrei barreiras, calei a boca de muita gente. Hoje eu estou aqui, sendo eu mesma em busca de um novo sonho.

De: Manuella Santos (TURMA:1701)

Figura 15: Convite ao leitor para participar da continuação do "texto coletivo"



Fonte: Acervo particular da autora.

Figura 16: Texto contido na coletânea da turma 1703

Sonho

Todos nós temos um sonho, o qual fazemos de tudo para realizar.

Eu sou Alice, aos 7 anos realizei sim um sonho. Por meu pai e minha mãe não serem casados, e terem uma gravidez inesperada, eu não tinha conhecido os meus parentes. Não sabia se tinha irmão, primos e etc. tudo mudou quando meu pai me ligou, depois que eu completei 7 anos, dizendo que ia me buscar. Aquele dia foi tão maravilhoso! Entrei na casa dele e conheci meus 2 irmãos, Mariana e Mateus. Depois de uns meses fui para Salvador.

Descobri que tinha mais 2 irmãos, Jonatas e Junior. Conheci minha avó, meus tios e primos da família Mello! Foi o dia mais feliz da minha vida toda

Viu? Os sonhos se realizam sim, não importa se vai demorar ou não, se você tiver foco, você consegue!

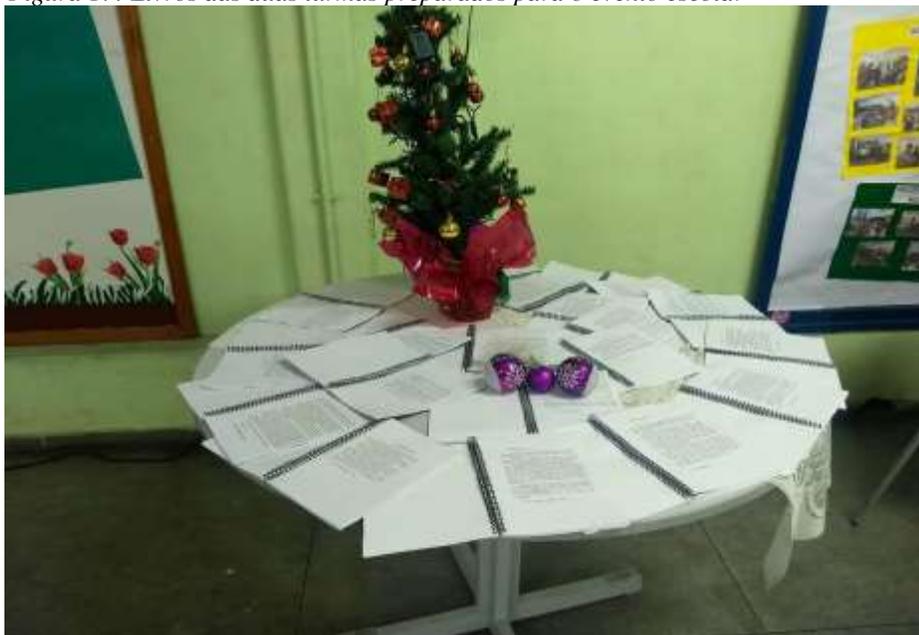
Por: Alice Mello (TURMA:1703)

Fonte: Acervo particular da autora.

Passado o período de leitura, escrita, revisão, digitação e encadernação dos livros da “1701” e da “1703”, algo teria que ser feito para que esse compilado, que deu tanto trabalho para ser produzido e teve uma história tão bonita desde a sua origem, fosse exibido com todos os louros merecidos. Assim, as turmas, agora mais que unidas e íntimas com seus respectivos grupos,

organizou um dia de autógrafos e lançamento dos livros das turmas. Para esse dia, cada aluno levou dois convidados escolhidos por eles, que participaram de um lanche coletivo, ouviram as leituras dos textos e receberam, juntamente, com o aluno-escritor a cópia do livro. Além disso, cada um dos autores autografou a cópia do colega e assim, ao fim do ano letivo, ainda que alguns deles tenha se separado das turmas, levou consigo um exemplar das histórias de cada amigo, feito e construído ali, naquele espaço escolar.

Figura 17: Livros das duas turmas preparados para o evento escolar



Fonte: Acervo particular da autora

Figura 18: Apresentação dos textos da turma 1701 no evento escolar



Fonte: Acervo particular da autora.

Figura 19: Momento de apresentação dos textos da 1701 aos convidados da Sala de Leitura da escola



Fonte: Acervo particular da autora.

Figura 20: Leitura de uma das narrativas da turma 1703 aos alunos e convidados



Fonte: Acervo particular da autora.

Esse trabalho durou dois bimestres e, todas as análises necessárias para os estudos previstos no programa curricular foram feitas a partir das leituras e das produções dos próprios estudantes. E onde isso tudo se encaixa para essa...dissertação? ...

O encaixe se dá no fato de que tal atividade foi realizada exatamente no período em que eu cursava as aulas do meu mestrado, o PROFLETRAS, e, durante as aulas de Análise de discurso, ao apresentar um trabalho para a professora Rívia, a partir da leitura de Lagazzi-Rodrigues (2017), em seu artigo *Texto e Autoria*, me veio a consciência de que, as teorias que eu estava estudando ali embasariam aquele trabalho realizado sem uma fundamentação teórica que encorpasse a ação e desse a ela o status de pesquisa acadêmica. Foi então que, professora Rívia e eu, pensamos em unir a prática já realizada aos estudos discursivos que me eram apresentados e eu trouxe para esse texto a experiência vivida em sala de aula como uma proposta – agora mais elaborada, pensada e desenvolvida – de um Caderno de atividades repleto de sentido e que pretende problematizar a composição do trabalho com a língua no que se refere à interpretação, entendendo o ato de interpretar como gestos de leitura e escrita que se dão dentro do ambiente escolar.

4.1.2- Memórias da docência: discursos interligados

Hoje, pensando esse trabalho, resgato memórias que me fazem afirmar que, sem dúvidas, essa ideia do aluno-autor (aluno como sujeito-autor) no espaço escolar já permeia meu trabalho desde o meu início como docente, dando aulas ainda no 1º segmento do Ensino fundamental, quando ainda tentava o acesso à graduação em Letras.

Porém, é uma memória de um trabalho realizado quando eu cursava a graduação na UFRRJ – Instituto Multidisciplinar, que essas lembranças me vêm com mais potência e me levam a esse movimento de retorno, trazendo a interdiscursividade e a memória discursiva para meu trabalho. Uma ideia que surgiu entre amigos da graduação e a professora Camila do Valle, a partir de uma experiência dela e que nos foi apresentada como sugestão, coordenou um belo trabalho realizado no ano de 2013, no CIEP onde eu então atuava como “Agente de Leitura”.

Figura 21: Quadro criado e produzido pelo então "Coletivo Alexandra Cartonera" para a primeira exposição no IM- UFRRJ



Fonte: <<https://www.facebook.com/media/set/?set=a.10200407488948853&type=3>. Acesso em 14/06/2022.

Figura 22: Coletivo Alexandra Cartonera



Fonte: <https://www.facebook.com/photo.php?fbid=511852812298260&set=t.100004206367795&type=3> ACESSO em 14/06/2022.

O trabalho consistia em reuniões entre grupos de alunos do Ensino Fundamental e alunos da graduação em Letras da Universidade Rural, realizando trabalhos de leitura, conversas, debates e produção de capas de livros com a técnica cartonera. Planejamos o trabalho e as atividades a serem desenvolvidas e assim, textos como “Pai contra mãe” de Machado de Assis ganhou uma

nova significação, sendo lido após assistirem ao filme “Quanto vale ou é por quilo?”, e discutido o filme e o conto com o grupo de graduandos. Durante as discussões, direitos como acesso ao ensino superior em Universidades Públicas e a ideia do direito à autoria viraram tema e, a outra atividade, foi a leitura de dois contos de nossa colega graduanda Valéria Lourenço, que tinha acabado de ter os dois textos publicados no livro Cadernos Negros, vol.36. A leitura dos textos juntamente com a autora e o debate sobre “O que é um escritor” e “quem pode ser escritor”, deu origem à outras duas atividades: “Papo com a autora” e uma palestra da própria Valéria Lourenço sobre “Como a escrita surgiu para essa autora”.

Figura 23: Apresentação da "Oficina Cartonera" no CIEP Garrincha Alegria do Povo em Paracambi



Fonte: https://www.facebook.com/simone.januario.395/photos_albums. Acesso em 15/06/2022.

Figura 24: Professora, escritora e poeta Valéria Lourenço, à época, graduanda na UFRRJ e membro do Coletivo Cartonera realizando a leitura de um dos seus contos para alunos do projeto.



Fonte: <https://www.facebook.com/media/set/?set=a.10200407488948853&type=3> ACESSO em 14/06/2022

Em seguida, os alunos foram convidados a produzir possíveis capas para os textos de Valéria, com o auxílio e orientação de outros membros do grupo e de coletivos diferentes. Dessa atividade, outras foram se alinhando, trazendo para atividades e eventos na escola coletivos de trabalhos com artes visuais como pintura, desenho, fotografia, dentre outros. Ainda realizamos, como trabalho de campo, uma visita ao campus da Universidade Federal Rural em Nova Iguaçu, com a coordenação da professora Camila do Vale, apoio dos técnicos administrativos responsáveis pelo transporte e a coordenação do curso de Letras, e organização dos discentes envolvidos, agora já formadores do “Coletivo Alexandra Cartonera”.

Figura 25: Capas produzidas pelos alunos para o conto "Réquiem", de Valéria Lourenço



Fonte: <https://www.facebook.com/media/set/?set=a.10200407488948853&type=3> ACESSO em 14/06/2022

Figura 26: Capas produzidas durante a oficina para o outro conto de Valéria Lourenço, o "Avenida Brasil"



Fonte: <https://www.facebook.com/media/set/?set=a.10200407488948853&type=3> ACESSO 14/06/2022

Após esse trabalho, a ideia de autoria se ampliou para aqueles alunos e o contato com a escrita tornou-se algo mais próximo e passou a ter uma outra importância. Uma professora da unidade fez o lançamento do seu livro, na biblioteca, trazendo a escrita (ferramenta da língua e da disciplina com a qual ela trabalhava na escola) para a Educação física, outra graduação que ela cursava naquele momento. Também foi feita, na Sala de Leitura, um “Sarau autoral”, onde textos dos alunos, juntamente com outros textos clássicos decoraram a sala e foram declamados e até musicados pelos alunos, além de serem apresentadas músicas compostas por alunos do Ensino Médio.

Essa narrativa se faz relevante para trazer ao trabalho todas as memórias que se fazem presentes nessa escrita, no discurso que permeia o trabalho sobre a importância da autoria e da autoidentificação do aluno com as narrativas e as narratividades que lhes são oferecidas na construção de sua memória discursiva e de sua formação discursiva, à medida que discursos diversos lhes foi sendo apresentado acerca de quem lê e quem escreve e do ambiente no qual se lê e se produz sentido, para se apropriarem de suas histórias e darem a elas o status oferecido pelo seu papel enquanto sujeito-autor.

Essas memórias me mostram que, em todo o meu trabalho, a escrita e a autoria sempre se fizeram pontos referenciais e que a busca da aproximação do aluno com os textos já escritos publicados e os discursos contidos no texto e no próprio ato da escrita já eram latentes e se construía, me encaminhando para escrita sobre esses trabalhos.

Em seguida a esses relatos, apesento a proposta em si e acho justo e viável adiantar que, como é um material voltado para o professor, cada etapa descrita e explicada virá acompanhada de conceitos teóricos da AD que pretendo construir e aplicar naquela fase, procurando a teoria como algo possível e viável ao trabalho de ensino da LP.

Da mesma maneira, vejo ainda como oportuno elucidar que, uma vez mais embasado teoricamente e repensado, replanejado, a agora proposta ganha novas etapas, mais planejadas e estruturadas. Três serão as etapas do trabalho para o aluno, que propõem atividades que envolvem a leitura, a interpretação e a escrita e reescrita, todas com perspectivas discursivas e embasadas na AD. No entanto, na versão dedicada ao professor, serão quatro as etapas, uma vez que estará incluída, como primeira etapa, a formação do arquivo pedagógico, atividade proposta ao professor e que antecede a as atividades propostas aos alunos.

Uma outra e importante informação é a escolha de textos não jornalísticos, mas ficcionais, na verdade, com base narrativa e que se apoiarão no conceito de “escrevivência” de Conceição Evaristo, que é o critério que escolhi para a seleção do arquivo textual/documental a ser utilizado. Durante a apresentação das fases da atividade, cada escolha será devidamente justificada e explicada, para que um trabalho sólido e confiável possa ser desenvolvido, porém, que fique explícito que a seleção do arquivo não é estagnada, em caso de aplicação da proposta, o professor poderá selecionar seu tema, sua política linguística e seu arquivo, conforme o interesse dos sujeitos envolvidos, aproveitando o arquivo pedagógico proposto aqui ou criando um arquivo seu.

4.2- Caderno Pedagógico

4.2.1- Fase 1 da atividade - construção do arquivo

ARQUIVO DE MEMÓRIA E RESISTÊNCIA LINGUÍSTICA E EXISTENCIAL

Essa etapa da prática proposta é dedicada apenas ao professor ou à professora que se disponha a aplicá-la em sala de aula, e visa descrever o caminho percorrido para a seleção dos textos a serem lidos e trabalhados na etapa primeira da atividade, que é a fase da leitura. Vale ressaltar que essa lista é uma seleção possível e que pode, e deve, sem nenhum prejuízo para o trabalho, ser acrescentada, diminuída ou até totalmente modificada.

É muito importante que, ao elaborar uma atividade, o professor tenha em mente os objetivos a serem atingidos com cada fase proposta nela. Também é de primeira relevância que esses objetivos atendam ao previsto no currículo seguido e a política linguística e educacional inscrita nos documentos oficiais da educação nacional e, principalmente, que, enquanto agentes educacionais e, conseqüentemente políticos, que a política linguística na qual acreditamos esteja inserida, mesmo que seja como contraponto, nesse trabalho.

Com essa visão, proponho nesse trabalho a seleção de um arquivo de textos que atendam a pretensão da proposta, a política linguística na qual acredito e à qual é confirmada pela legislação educacional brasileira e seus documentos oficiais curriculares. E ainda a perspectiva literária que pretendo apresentar aos meus alunos e que atendam às identidades regionais, econômicas, sociais,

etárias, temporais e históricas nas quais esses jovens estão envolvidos e pelas quais são, de alguma maneira, influenciados.

Atendendo a essa expectativa, trago um arquivo propositadamente de textos de literatura negra, em sua maioria, escritoras negras, periféricos e periféricas, além de atuais, em contraposição aos textos do cânone literário apresentado no material didático distribuído a esses alunos. Além da preocupação em mostrar textos, de certa forma inovadores, com temas polêmicos e menos vistos na circulação escolar, opto também pelo texto, tradicionalmente, chamado de literário, em contraposição aos jornalísticos que são, em sua maioria, o corpus oferecido pelo material didático carioca. Trabalho, portanto, com textos de predominância narrativa, em prosa e em versos.

Para o desenvolvimento dessa etapa, alguns conceitos me são caros, pois trarão para primeiro plano a concepção discursiva com a qual me proponho a trabalhar. Nesse intuito, para essa seção, é importante o conceito de ‘arquivo’ e, em sequência, o de ‘arquivo pedagógico’. Outras noções deverão, no entanto, vir a ser mobilizadas para dar conta do enfoque pretendido para a leitura e a escrita, porém, esta seção se dedicará aos conceitos especificados e, possivelmente, suas relações com a construção da leitura e da escrita.

Tendo pretensão direta ao que importa a esse trabalho, sem delongas teóricas acerca dos conceitos visitados, início com a noção breve e objetiva citada por Pêcheux, in Orlandi 2014, que diz ser o arquivo “entendido no sentido amplo de “campo de documentos pertinentes e disponíveis sobre uma questão”. A partir dessa conceituação, Pêcheux fala sobre os gestos de leituras praticados até o século XIX para constituição de um arquivo (corpus textual) a ser analisado e as ocorrências posteriores a esse período que transformaram esses gestos, trazendo gestos de leitura não necessariamente determinados por alguma instituição do Estado. Partindo dessa transformação, Indursky (2019, p.6) introduz a noção de arquivo com o conceito de Pêcheux, porém, complementa citando Courtine (1981, p. 26), que, segundo Indursky, reflete sobre essa noção e afirma “que um corpus pode ser constituído por material de arquivo, isto é, por material já existente.” Da noção de ‘arquivo’ mais generalizada, a autora passa à ideia de ‘arquivo do pesquisador’, que de acordo com sua análise consiste em

[...]juntada dos documentos pertinentes aos seus propósitos de pesquisa para compor o que, em um primeiro momento, podemos designar de corpus empírico [...]. É o que chamo de arquivo do pesquisador (esse material encontra-se em "estado bruto" ou, se preferirmos, em forma empírica). (idem, pp. 24- 25).

Esse arquivo do pesquisador, segundo a autora, não estará completo em nenhum momento e será essa incompletude sua característica principal, uma vez que os gestos de leitura do pesquisador, sua busca de acordo com seus objetivos, reunirão esse material, inicialmente, dispersos e que depois da identificação e recolhimento do pesquisador, passarão a formar seu arquivo, passando a existir de outra forma. Partindo desse raciocínio, segundo Indursky (ibidem, p. 07), é perceptível que, assim como o pesquisador forma seu arquivo, qualquer outra pessoa, profissional ou grupo podem formar também um arquivo e aí chegamos, então, ao conceito mais específico e mais interessante ao meu trabalho, o de ‘arquivo pedagógico’. Um professor pode, perfeitamente, formar um arquivo seu, um arquivo constituído de textos destinados “às atividades que serão propostas a seus alunos. Por essa razão, chamo-os de *arquivos pedagógicos*.” (INDURSKY, 2019) Esses textos serão selecionados de acordo com elementos temáticos, linguísticos e até de formação discursiva determinada por esse professor, e dariam conta da

[...] organização de arquivos pedagógicos para trabalhar com duas práticas discursivas, a leitura e a produção textual. Tais arquivos podem ser organizados tanto para trabalhar com crianças menores, reunindo, por exemplo, uma coletânea de contos fantásticos (histórias de fadas, de princesas, tanto em suas versões clássicas quanto nas versões pós-modernas, tanto escritas como imagéticas). Podem reunir uma coletânea de contos cujos personagens são crianças. E podem ser organizados para trabalhar com alunos maiores. Neste caso, podem reunir coletâneas que permitam ver, por exemplo, a mulher através dos tempos, via textos literários. Podem reunir artigos de opinião sobre determinado tema etc. (INDURSKY, 2019, P.07)

O arquivo pedagógico vai resguardar, segundo Indursky, a especificidade de não estar ligado à memória documental determinada por instituições, como trazido por Orlandi (2001) e que é citada por Indursky, já que esse arquivo será organizado por textos selecionados pelo próprio professor e por vezes pelo professor juntamente com o aluno, no entanto, será lacunar tal qual a memória discursiva teorizada por Orlandi.

Tal como a memória discursiva, eles são da ordem da incompletude, são lacunares, pois é impossível neles reunir todos os textos já produzidos sobre determinado tema. Por conseguinte, podem, a qualquer momento, receber mais textos, mas sempre guardarão a marca da lacunaridade. (INDURSKY, 2019, p. 8)

A lacunaridade a qual a autora se refere diz respeito aos espaços que se constituem num arquivo, uma vez que será impossível reunir nesse arquivo todos os textos acerca de um determinado tema. E, ao citar Pêcheux, a autora completa que

um texto ressoa no outro, seja para identificar-se com seu posicionamento e reproduzir seus sentidos, seja para refutá-los e, assim, tomar outra direção de sentidos e assumir outro posicionamento. É neste sentido que podemos afirmar que um texto, ao inscrever-se em

uma rede de memória, se institui como uma prática social e passa a fazer parte de uma história social dos textos. (INDURSKY, 2019, p. 8-9)

Ao ler esse artigo percebi a confirmação do que, no início do trabalho, eu afirmo, mesmo não tendo, no momento primeiro de realização do trabalho, embasamento teórico que sustentasse a afirmação. Agora, após o contato com Orlandi, Pêcheux e Indursky, percebo que a AD me dá embasamento teórico e que a proposta de construção de uma seleção de textos, antecedendo as atividades propostas, agora posso chamar, baseada nesses autores, de construção do arquivo pedagógico. Nesse sentido, a afirmação de que “um texto, ao inscrever-se em uma rede de memória, se institui como uma prática social e passa a fazer parte de uma história social dos textos.” (Indursky, 2019, p. 9) corrobora com o meu convencimento de que a oferta de textos em gêneros discursivos variados, tratando o tema e o conceito literário pretendido, alcançará o objetivo de possibilitar a fluência da escrita, reafirmando que:

Ir aos arquivos pedagógicos será um modo de aprender que os textos não iniciam neles mesmos, mas que surgem em outros textos aos quais os textos respondem, fazem eco, contestam, se opõem. [...]

Com os arquivos pedagógicos criados pelo professor, o sujeito-aluno terá a oportunidade de mergulhar numa coletânea de textos que lhe proporcionarão diferentes leituras que aportam diversificados posicionamentos sobre um único e determinado tema. Essa atividade vai conduzir o aluno à construção de sua história de leituras e habilitá-lo a se apropriar de enunciados postos a sua disposição para produzir, a partir deles, seus próprios textos. (INDURSKY, 2019. p.9-10)

Após toda essa explicação em torno do que é o arquivo e como pode (e deve) ser construído, retomo a minha justificativa, já iniciada na introdução e mais aprofundada numa seção específica dentro do segundo capítulo, sobre os elementos que nortearam a construção do meu arquivo pedagógico e o conceito literário que, numa construção interdiscursiva, costura os textos selecionados, provocando a convicção ilusória de unidade temática e vozes interligadas.

É o conceito de escrevivência, de Evaristo, citado e teorizado no capítulo teórico, que vai costurar esses textos e respaldar minha escolha literária para a formação do arquivo pedagógico. Além de, baseada nessa opção, falar um pouco sobre a relação que encontrei dessa base literária e a AD, para traçar um percurso legítimo, trazendo a importância e a ocorrência e atuação da ideologia na língua, e ainda confirmar o aspecto interdisciplinar do trabalho, que se dá a partir dessa relação.

Partindo dessa interdisciplinaridade entre a AD e a Literatura, alguns conceitos relacionados à sociologia e/ou à psicanálise e filosofia também poderão ocorrer no decorrer do

capítulo, uma vez que a própria AD institui em si essa interdisciplinaridade, guardadas as devidas proporções e diferenças, o que não fará necessário um foco prioritário neles.

4.2.2- Os textos, a ideologia e o imaginário

Como já justificado acima, os textos escolhidos seguem critérios definidos por mim, com o intuito de apresentar aos alunos textos que, muitas vezes, não circulam nas escolas ou na mídia cotidiana, além de propor o contato com outras culturas e identidades e com temas e personagens que, comumente, não são protagonistas de histórias, ou não são apresentados com uma perspectiva positiva a respeito de si. Essa visão atende ao objetivo de variedade textual, linguística, cultural e histórica, prevista nas grades curriculares, na LDB, nos PCN, e na própria BNCC, como é possível conferir a seguir:

(...) destaque-se a relevância desse campo para o exercício da empatia e do diálogo, tendo em vista a potência da arte e da literatura como expedientes que permitem o contato com diversificados valores, comportamentos, crenças, desejos e conflitos, o que contribui para reconhecer e compreender modos distintos de ser e estar no mundo e, pelo reconhecimento do que é diverso, compreender a si mesmo e desenvolver uma atitude de respeito e valorização do que é diferente. (BRASIL, 2018, p.139)

A seleção de autores é variada, e trará autores já muito conhecidos, como Conceição Evaristo, Carolina Maria de Jesus, Cuti, Ferréz; escritores e escritoras não muito conhecidos no mercado literário, como minha querida amiga Valéria Lourenço, e outros que a mim foram apresentados por ela na coletânea Cadernos Negros. Além da arte literária, vídeos e música, como: **Ikosilê** – espetáculo teatral “Meus Cabelos de Baobá”, com Fernanda Dias/Coletivo Malungo (RJ/RJ), o samba enredo da Escola de Samba Beija-flor (2022) e a música A ordem natural das coisas, de Emicida.

A relação de textos apresentadas aqui é limitada, visto que o trabalho visa um determinado período, o que não impossibilita o professor de prorrogar esse tempo.

Listo, abaixo, os textos a serem utilizados para as atividades:

- Maria, conto de Conceição Evaristo, em Olhos d’água;
- 16 de julho, primeira página de Quarto de despejo de Carolina Maria de Jesus;
- Mulheres extraordinárias #9;
- E se o mundo (não) acabasse agora? – Valéria Lourenço;
- A ordem natural das coisas – EMICIDA;
- Meme retirado do facebook;

- Falando em línguas: uma carta para as mulheres escritoras do terceiro mundo (Fragmento) Glória Anzaldúa;
- Empretecer o pensamento é falar da Beija-flor – Samba enredo de 2022 do G.R.E.S Beija-Flor de Nilópolis;
- Ikosilê – espetáculo teatral “Meus Cabelos de Baobá”, com Fernanda Dias/Coletivo Malungo;
- Nota a esta edição, da 6ª edição do livro Capão Pecado, de Ferréz;
- Incidente na raiz. Cuti;
- Réquiem, de Valéria Lourenço, em Cadernos Negros, vol. 36;
- Ayoluwa, a alegria de nosso povo, de Conceição Evaristo, em Olhos d’água.

Os textos listados trazem histórias de realidades comuns e que se inscrevem no conceito literário que selecionei para embasar não só a escolha dos textos, mas toda a proposta de leitura e de escrita que surgirá desses textos. O Conceito em questão, já citado acima, é “escrevivência” e nasceu a partir da experiência literária de leitura e de escrita, além do posicionamento ideológico de Conceição Evaristo.

4.3 – Fase 2 da atividade - Apresentação da proposta: Discursos não legitimados e gestos de construção de uma leitura discursiva

Inicialmente, é importante uma apresentação da proposta, do enunciado da atividade e é ainda mais importante que esse enunciado traga todas as informações bem explícitas, sem que sejam necessárias muitas adivinhações para que os alunos entendam o que está sendo pedido.

O primeiro enunciado é acerca de uma atividade de leitura, que é por onde eu inicio o trabalho de percepção e construção de significado. A leitura a que me proponho aqui deve ser desprendida de qualquer outra leitura já realizada desse conto por qualquer outra pessoa. A intenção é que o aluno se sinta seguro para realizar uma leitura e interpretação própria, sem que precise conferir se está “correta” a leitura.

Seguem as atividades da primeira fase:

Essas atividades preveem, pelo menos, dois principais objetivos:

- A.I Conduzir os alunos a práticas de leitura reflexiva acerca do discurso inserido nos textos literários apresentados, com foco na narrativa, a fim de proporcionar

gestos que contribuam para a formação de sujeitos críticos, priorizando as possibilidades diversas de produção de sentido a partir de gestos de leitura;

- A.II Promover aos alunos atividades que contribuam para o desenvolvimento de uma postura analítica, que os leve a considerar, durante a leitura, elementos que vão além da materialidade do texto (circulação, aspectos sociais e históricos), e a própria inserção no contexto, considerando o seu processo histórico durante sua atuação como leitor e produtor de sentido quando em contato com o texto.

TEXTO 1-

Maria, de Conceição Evaristo

1- Vamos fazer uma leitura coletiva do conto *Maria*, de Conceição Evaristo. Sua única tarefa, agora, é estar atento e ser participativo na leitura. A professora/professor iniciará a leitura e vocês vão acompanhar, atentando para os momentos em que ela solicitar que um de vocês continue.

- A leitura poderá ser feita mais de uma vez se um dos envolvidos tiver essa necessidade.

2- Após a leitura, atente para os elementos que você poderá classificar como familiares e não familiares e distribua-os no quadro abaixo:

ELEMENTOS FAMILIARES	ELEMENTOS NÃO FAMILIARES

Resposta individual, uma vez que cada aluno pode ter construída uma familiaridade diferente com vocábulos diversos. Espero que os alunos, por meio de gestos de leitura, consigam substituir a palavra que dá nome ao módulo por outras possíveis que podem deslocar ou manter o sentido, estabelecendo possibilidades de inserção individual na leitura do texto. A AD trabalha com possibilidades de leitura através de gestos possíveis.

3- Agora, a turma será dividida em grupos de 05 componentes cada e vocês farão a leitura entre vocês, atentando para palavras ou expressões cujo significado não seja de conhecimento do grupo.

A proposta de divisão da turma em grupo será, no decorrer das atividades, uma das estratégias para provocar a discussão coletiva, a tomada de posição e a decisão por uma posição que atenda ao grupo. O intuito é trabalhar, dessa forma, a percepção da individualidade e da ação individual e da coletividade, que interfere tanto na construção de sentidos como no posicionamento e, portanto, na adesão a uma formação discursiva. É importante, portanto, que o professor tenha sempre em mente seu papel de mediador e não interfira nos posicionamentos, além de incentivar que as discussões ocorram de maneira dialógica e que permitam trocas.

- A Anotem essas expressões e, em discussão e de acordo com o contexto textual, anotem que significados o grupo constrói acerca de cada elemento.

- B Fale para a turma, numa apresentação oral, os sentidos construídos pelo grupo e comparem se as expressões escolhidas pelos outros grupos são as mesmas que as do seu grupo e o que há de comum nos significados.

- C Por último, cada grupo deve criar um glossário do texto *Maria*, e anotar no caderno.

Com essa atividade, ainda que pareça um percurso comum de formular sentidos estáticos, o objetivo é fazer com que o aluno perceba como se formam os sentidos. Para isso, será importante que o professor conduza as discussões, auxiliando na percepção das condições de leitura e de acesso a esse texto.

TEXTO 2-

16 de julho

Levantei. Obedeci à Vera Eunice. Fui buscar água. Fiz o café. Avisei as crianças que não tinha pão. Que tomassem café simples e comesse carne com farinha. Eu estava indisposta, resolvi me benzer. Abri a boca duas vezes, me certifiquei que estava com mau-olhado. A indisposição desapareceu, saí e fui ao seu Manuel levar as latas para vender. Tudo quanto eu encontro no lixo eu cato para vender. Deu treze cruzeiros. Fiquei pensando que precisava comprar pão, sabão e leite para a Vera Eunice. E os treze cruzeiros não dava! Cheguei em casa, aliás no meu barracão, nervosa e exausta. Pensei na vida atribulada que eu levo. Cato papel, lavo roupa pra dois jovens, permaneço na rua o dia todo. E estou sempre em falta. A Vera não tem sapatos. E ela não gosta de andar descalça. Faz uns dois anos que eu pretendo comprar uma máquina de moer carne. E uma máquina de costura.

Cheguei em casa, fiz almoço para os dois meninos. Arroz, feijão e carne. E vou sair para catar papel. Deixei as crianças. Recomendei a elas para brincar no quintal e não sair na rua, porque os péssimos vizinhos que eu tenho não dão sossego aos meus filhos. Saí indisposta, com vontade de

deitar. Mas, o pobre não repousa. Não tem o privilégio de gozar descanso. Eu estava nervosa interiormente, ia maldizendo a sorte. (...) Catei dois sacos de papel. Depois retornei, catei uns ferros, umas latas e lenha. Vinha pensando. Quando eu chegar na favela vou encontrar novidades. Talvez a dona Rosa ou a indolente Maria dos Anjos brigaram com meus filhos. Encontrei a Vera Eunice dormindo e os meninos brincando na rua. Pensei: são duas horas. Creio que vou passar o dia sem novidade! O João José veio me dar mantimentos. Peguei a sacola e fui. Era o dono do centro espírita da Rua Vergueiro 103. Ganhei dois quilos de arroz, idem de feijão e dois quilos de macarrão. Fiquei contente. A perua foi embora. O nervoso interior que eu sentia se ausentou. Aproveitei a minha calma interior para eu ler. Peguei uma revista e sentei no capim, recebendo os raios solar para me aquecer. Li um conto. Quando iniciei outro surgiu os filhos pedindo pão. Escrevi um bilhete e dei ao meu filho João José para ir ao Arnaldo comprar um sabão, dois Melhorais e o resto de pão. Pui água no fogão para fazer café. O João retornou. Disse que havia perdido os melhorais. Voltei com ele para procurar. Não encontramos.

Quando eu vinha chegando no portão, encontrei uma multidão. Crianças e mulheres, que vinha reclamar que o José Carlos havia apedrejado suas casas. Para eu repreender ele.

(Carolina Maria de Jesus. In Quarto de despejo – Diário de uma favelada. São Paulo: Círculo do livro, 1960).

1- Enquanto uma aluna ou a própria professora ler o texto, a proposta é que você acompanhe em silêncio e bem concentrado/a na leitura. Após ler, quantas vezes precisar, selecione expressões linguísticas que ajudem a construir imagens da narradora e dos filhos personagens da narrativa, além das vizinhas, vizinhos e o cenário no qual se passa a história:

EXPRESSÕES LINGUÍSTICAS SELECIONADAS

2- Agora, mostre o artista que você é e faça um trabalho de colagem, usando as revistas que se encontram disponíveis, como representação da descrição imaginada por você para o local onde se passa a história e as personagens envolvidas. Tente, a partir da colagem, recriar uma cena, o mais próximo possível de uma das cenas narradas no texto. Essa atividade poderá ser realizada individualmente ou em dupla.

Com essa atividade, a intenção é levar o aluno a ativar a memória visual e relacioná-la à narrativa lida, buscando que o aluno consiga fazer aproximações entre a vivência narrada no texto e as vivências as quais, de alguma maneira, ele já teve acesso. Dessa maneira, o aluno começará a ser preparado para a expressão escrita, ativando a memória discursiva também a partir de sua memória visual. Essa atividade leva em

conta o conhecimento que o aluno traz, seja construído pela leitura da linguagem verbal ou pela leitura de outras linguagens.

Sobre a constituição do sujeito-leitor na perspectiva trazida pela proposta acima, cito Orlandi:

[...]na constituição do sujeito-leitor, a escola tem excluído a relação dele com outras linguagens que não a verbal (a da música, da pintura, do cinema, da computação etc.) e a sua prática de leitura não-escolar.

A imagem de um sujeito-leitor que se relaciona somente com a linguagem verbal e no interior da escola tem sido o fundamento para as metodologias da leitura que são propostas. (1999, p. 47)

TEXTO 3-

1- A próxima tarefa é assistir ao documentário a seguir, juntamente com a turma:



Mulheres extraordinárias #9 Disponível em: <https://youtu.be/IufWv4430aA>

a) Enquanto assiste ao vídeo, compare as personagens e o cenário que você criou na colagem com as que são mostradas. Anote, no caderno, o que há em comum e o que há de diferente entre eles.

b) Busque no texto expressões que possam trazer alguma informação que te leve à descrição mostrada no vídeo. Se achar, anote no caderno. Em seguida, vamos fazer uma roda para falarmos sobre as percepções e perspectivas materializadas no texto pela narradora e a interpretação de cada leitor na turma. A pergunta é: Como esse texto fez sentido para cada um de vocês?

Com essa atividade, a expectativa é que o aluno comece a perceber as vivências trazidas para dentro de sala de aula e compare com as vivências e personagens imaginadas por ele. Além disso, espero que, a partir de sua memória discursiva e de sua perspectiva interdiscursiva, o aluno também perceba:

- 1 A origem humilde da escritora, o fato dela ser negra e sua formação leitora e escritora;
- 2 A diferença da materialidade linguística exposta pelo texto de Carolina Maria de Jesus, e consiga aproximar a sua prática linguística à da autora.

2- A próxima tarefa é de comparação. Releia o texto *Maria*, de Conceição Evaristo, reflita acerca dos pontos destacados abaixo e compare-o com o texto de Carolina Maria de Jesus:

O que há em comum e o que há de diferente entre:

- As personagens;
- O cenário;
- Os fatos narrados;
- O sujeito narrador dos fatos.

Escreva um breve comentário sobre essa comparação.

Resposta pessoal, com a qual tenho como objetivo o desenvolvimento da autoria.

3- Que elementos linguísticos presentes nos dois textos te levaram a essa conclusão comparativa?

Ao sugerir a comparação entre os dois textos minha expectativa é de que os alunos possam perceber características básicas comuns entre os personagens dos dois textos, tais como:

- ✓ *Classe social*
- ✓ *Serem moradores de periferia e/ou comunidades*
- ✓ *Carências econômicas e sociais*
- ✓ *(Talvez) sugestões sobre a cor da pele.*

Se tais percepções não forem atingidas, o espaço estará aberto para cada percepção e proposta de discussão. Provoações que levem o aluno a perceber o que não está escrito, o que é silenciado no texto, também será importante, com o intuito de provocá-los a falar e expressar sobre o que até então é silenciado nos textos que são oferecidos no ambiente escolar e pode estar explícito nesses textos.

TEXTO 4-

<i>e se o mundo (não) acabasse agora?</i> I- uma mãe preta e seus filhos uma casa cama quentinha a água e o pão	sobre-viver cotidianamente naquele barraco agora lar não se pode descansar os pés se levantam muito cedo outros sequer dormem caminhada longa
--	---

<p>sonho... de milhões de brasileiros e dela que carrega o mundo nas costas desde sempre um país tantas lutas banheiros organizando a bagunça de gentes do mundo e enfim a noite chega o corpo moído - não desiste!?</p> <p>ufa! um banco escolar a professora desenha esperança no quadro como se pegasse em suas mãos a ensina também a desejar novos futuros segura o sono e mantém a caneta firme entre os dedos às vezes o café ajuda a ter olhos abertos o perigo sempre está à espreita “quem vem de onde vim, não dorme no ponto!”</p> <p>II- acaba a folia do carnaval pandemia globalizada doença não tem fronteira e se o mundo acabar agora? a rotina continua inabalável casa-transporte-trabalho-escola-filhos-cansaço sonho? o cobrador a desperta seu destino chegou desconfiada desce lentamente as escadas da comunidade tudo escuro de novo desacostumou-se a ver o sol brilhar para além dos vidros que limpa com flanela e sabão dias e mais dias repetem-se as cenas filhos em casa escolas fechadas gastos de comida triplicam</p>	<p>pela madrugada estrada de barro abrem-se caminhos um ônibus histórias a embalar som do vai-vem quase maternal duas horas depois lá está ela limpando salas ... e a vida?]</p> <p>III- difícil manter a fé na humanidade “um vírus que não escolhe cor” mas os números não mentem, de novo, negros e pobres morrem aos montes e o transporte continua lotado #FICAEMCASA por todo lugar achou bonita aquela frase e se ela tivesse uma casa de verdade? com chuveiro água e pão para os filhos e que saudade sentia da escola as palavras da professora como mantra resistir existir só queria sonhar</p> <p>IV- os sete filhos estavam protegidos sobreviveram como ela e tudo tentando voltar ao “normal” crianças correndo sonhos que assim como vírus atravessam fronteiras o caderno antes guardado clama pela escrita como quem grita uma emergência queria falar do hoje pensou na última aula que teve e na provocação da professora para que escrevessem um texto sobre algo muito importante que cada um havia presenciado em toda sua vida. aos trinta e cinco anos, ela se lembrou que acordar-sair-voltar pra casa era um milagre cotidiano. estar fincada ao chão e ainda cuidar dos filhos era como um renascimento. tomou coragem e, na folha ainda em branco, começou a história pelo título “e se o mundo não acabasse agora?”.</p> <p><i>(Valéria Lourenço (2022- no prelo)</i></p>
---	--

<p>[mas não podemos falar de dinheiro no meio da poesia e de coisas banais preocupações mundanas. e se amanhã a fome? vamos falar de deuses, ninfas, e magias e tudo que há de mais belo e sublime.</p>	
---	--

1- Ler o texto, buscar se, em alguma passagem você se identifica com o que é contado.

Se houver identificação, compartilhe com os colegas.

Com essa questão, espero que o aluno já se introduza no conceito de intertextualidade e, através de uma memória discursiva, possa relacionar algum ponto da narrativa do poema com sua vivência e com outros textos lidos até aqui.

2- Alguma característica na escrita do texto te chama a atenção? Qual? Por quê?

Com essa questão, espero que, a partir da memória das várias orientações e determinações acerca do aspecto formal da língua, o aluno perceba que o texto é todo escrito com letras minúsculas e que levante hipóteses sobre esse modo de escrever ou ainda que não reconheça a legitimidade dessa opção e possa questionar a escrita e presença do texto nas atividades, impulsionando uma discussão sobre como surgem as regras da escrita.

3- De que outra maneira você escreveria esse texto?

Espero que o aluno fale sobre a questão formal e proponha “corrigir” a escrita do texto. Se essa proposta não surgir entre os alunos, a ocasião pode ser aproveitada para uma discussão sobre a escrita proposta na escola e a escrita que eles praticam, observando-se os posicionamentos e contrapontos apresentados, no intuito de atentar, sempre, para o que não é falado sobre esse assunto.

4- Agora, após uma intimidade maior com o texto, a tarefa é montar uma apresentação teatral (esquete) tendo o texto lido como base:

Com essa atividade, além de intuir trazer a oralidade para a cena, também é intuito que o aluno produza gestos de interpretação ao atuar como sujeito-leitor e que esses gestos o encaminhem para o desenvolvimento da função sujeito-autor. Nessa atividade, espero que o aluno produza uma leitura parafrástica, retomando os dizeres lidos, ainda que numa outra forma discursiva. Porém, existe a possibilidade da leitura polissêmica, ocasionando um deslocamento interdiscursivo e essa possibilidade é uma das observações pretendidas.

Acerca da construção de sentidos poderem ser parafrásticos e/ou polissêmicos, a explicação de Orlandi (2009), é que:

[...]todo funcionamento da linguagem se assenta na tensão entre processos parafrásticos e processos polissêmicos. Os processos parafrásticos são aqueles pelos quais em todo dizer há sempre algo que se mantém, isto é, o dizível, a memória. A parafrase representa assim o retorno aos mesmos espaços do dizer. Produzem-se diferentes formulações do mesmo dizer sedimentado. A parafrase está do lado da estabilização. Ao passo que, na polissemia, o que temos é o deslocamento, ruptura de processos de significação. Ela joga com o equívoco.

Essas são duas forças que trabalham continuamente o dizer, de tal modo que todo discurso se faz nessa tensão: entre o mesmo e o diferente. (P. 36)

A turma deverá ser dividida em grupos que deverão se responsabilizar por partes do trabalho:

Grupo A- reescritura do texto, adequando-o para falas de personagens.

Grupo B- revisão do texto reescrito, para verificar a completude do texto e a adequação linguística para as personagens e a situação de produção da leitura e de escrita desse texto.

Grupo C- montagem do cenário para a apresentação.

Grupo D- direção da peça e distribuição das posições, das funções e dos textos.

Grupo E- atores.

TEXTO 5-

A ordem natural das coisas

A merendeira desce, o ônibus sai
Dona Maria já se foi, só depois é que o sol nasce
De madrugada que as aranha tece no breu
E amantes ofegantes vão pro mundo de Morfeu
E o sol só vem depois
O sol só vem depois
É o astro rei, okay, mas vem depois
O sol só vem depois
Anunciado no latir dos cães, no cantar dos galos
Na calma das mães, que quer o rebento cem por cento
E diz "leva o documento, Sam"
Na São Paulo das manhã que tem lá seus Vietnã
Na vela que o vento apaga, afaga quando passa
A brasa dorme fria e só quem dança é a fumaça
Orvalho é o pranto dessa planta no sereno
A lua já 'tá no Japão, como esse mundo é pequeno
Farelos de um sonho bobinho que a luz contorna
Dar um tapa no quartinho, esse ano sai a reforma
O som das criança indo pra escola convence
O feijão germina no algodão, a vida sempre vence
Nuvens curiosas, como são
Se vestem de cabelo crespo, ancião
Caminham lento, lá pra cima, o firmamento
Pois no fundo ela se finge de neblina
Pra ver o amor dos dois mundos
A merendeira desce, o ônibus sai
Dona Maria já se foi, só depois é que o sol nasce
De madrugada que as aranha desce no breu
E amantes ofegantes vão pro mundo de Morfeu
E o sol só vem depois
O sol só vem depois
É o astro rei, okay, mas vem depois
O sol só vem depois

A merendeira desce, o ônibus sai
Dona Maria já se foi, só depois é que o sol nasce
De madrugada que as aranha desce no breu
E amantes ofegantes vão pro mundo de Morfeu
E o sol só vem depois (só vem depois)
O sol só vem depois (o sol só vem depois)
É o astro rei, okay, mas vem depois
O sol só vem depois

Fonte: [LyricFind](#)

(A Ordem natural das coisas. Compositores: Damien Seth / Emicida. Intérpretes: Emicida e MC Tha. In: AmarElo. Intérprete: Emicida. São Paulo: Laboratório Fantasma, 2019. 1 álbum, faixa 2.)

- O texto “A ordem natural das coisas” é a letra de uma canção do cantor, compositor, produtor, escritor, empresário e rapper Emicida.

1- Após fazer uma leitura silenciosa, vamos ouvir a canção, acompanhando a letra e cantando junto, se desejarem. Em seguida, vamos pensar juntos sobre alguns pontos e registrar as conclusões a que chegarem:

a) De que assunto o texto trata?

O texto trata de acontecimentos cotidianos, do que se repete no dia a dia. O que espero é que consigam identificar nas ações descritas a narrativa sobre a ordem em que os dias acontecem, e a perspectiva de que, para o trabalhador e morador da periferia o nascer do sol não inicia o dia, pois, quando ele nasce, a vida cotidiana dessas pessoas já começou. A inversão e deslocamento do senso comum acerca do iniciar do dia é o ponto principal.

b) Que personagens mais se destacam no texto? O que essas personagens têm em comum?

A merendeira (dona Maria) e em sequência outras personagens (elementos) como aranhas, amantes, plantas, nuvens. O que espero é que, a partir da memória discursiva, os alunos consigam relacionar que todas as personagens enumeradas, ou elementos personificados, fazem parte de uma mesma rotina.

c) Que ações são praticadas por essas personagens? O que essas ações têm em comum?

Sair para trabalhar, tecer teia, o sol nasce, os cães latem, os galos cantam... inúmeras outras ações são narradas e, com essa questão, espero que o aluno perceba que a letra da canção fala de coisas simples, acontecimentos naturais e rotineiros, e coloca a saída da merendeira para trabalhar com o dia ainda escuro nessa relação, naturalizando esse ato. Teoricamente, espero a percepção da naturalização daquilo que é, na verdade, sistemático.

d) Em que essas personagens e essas ações narradas e descritas no texto se relacionam com o título (o nome) do texto?

Espero que o aluno perceba e apareça, entre as possibilidades de respostas, sequência de ações iniciada e repetida pela saída da merendeira para o trabalho com o dia ainda escuro, incluindo essa ação na “ordem natural das coisas”, como se fosse o natural e não o condicionado.

e) Que relação você faria entre o texto 5 e os outros textos lidos até aqui?

Resposta pessoal na qual o objetivo principal é o desenvolvimento da autoria.

f) Busque imagens com as quais você consiga construir alguma relação com a letra da canção, imprima ou recorte e traga para a sala de aula. Apresente a imagem aos seus colegas e explique a relação que você construiu:

Com essa atividade, tenho como objetivo o desenvolvimento da autoria oral, apoiando-se na intertextualidade possível entre a linguagem não verbal e a verbal.

Em consonância com a atividade anterior e essa que introduz a próxima fase, a de produção escrita, outros conceitos serão introduzidos, já que estão diretamente relacionados com a ideia dos processos parafrásticos e polissêmicos na linguagem, introduzidos por meio da atividade anterior e com continuidade nessa atividade. A inserção desses conceitos durante as atividades dá conta de uma estratégia de facilitação do acesso do professor aos conceitos discursivos que estão por trás das atividades propostas, fazendo a relação da proposta com a teoria da AD.

4.4 – Fase 3 da Atividade - De sujeito-leitor a sujeito-autor: escrevendo-nos para inscrevemo-nos

[...]uma produção de escrevivência, em que o ato de escrever se dá profundamente cumpliciado com a vivência de quem narra, de quem escreve; mas, ao mesmo tempo em que o sujeito da escrita apresenta em seu texto a história do outro, também pertencente a sua coletividade (NUNES e DUARTE, 2020)

Nessa terceira fase da atividade me proponho à continuidade do raciocínio discursivo, passando do momento da leitura para a produção a partir das leituras. O trabalho com a apresentação de textos continua e, principalmente, com os gestos de leitura. O objetivo aqui será o de sondar que tipo de relação o aluno já terá constituído até aqui com a expressão escrita, de que maneira ele interpreta e atua sobre os textos apresentados e qual a relação que esse aluno vê como possível com a leitura e a escrita propostas na instituição escolar na qual ele está inserido, além de propor deslocamentos possíveis para as leituras e escrita já impostas.

A construção de um posicionamento mais consciente do ato de ler é o intuito, a partir da “constituição histórica do sujeito-leitor, sua caracterização, e a relação estabelecida entre as instituições de ensino e esse sujeito, produzindo assim (gestos) de leitura e interpretação”. (ORLANDI, 1998, p. 07). Para apresentar e explicar essa fase, trago para observação a atividade que deu início a essa ideia, que trouxe, originariamente, a atividade para a sala de aula, dando origem às discussões e à reflexão que proponho:

Figura 27: Página do material Didático que originou a atividade

Leia o texto:

ESPAÇO CRIAÇÃO

"CADA SONHO QUE VOCÊ DEIXA PARA TRÁS, É UM PEDAÇO DO SEU FUTURO QUE DEIXA DE EXISTIR."
- STEVE JOBS -

Paulo Coelho, escritor, letrista e jornalista brasileiro, no site <http://g1.globo.com/platb/paulocoelho/2011/11/08/realizacao-dos-sonhos/>, afirma que:

"Existem duas coisas que impedem uma pessoa de realizar os seus sonhos: achar que eles são impossíveis, ou, através de uma súbita virada na roda do destino, vê-los transformarem-se em algo possível quando menos se espera."

E você, concorda com esta afirmação? Acredita que, com força de vontade, você pode ser o que quiser, o que sonhar? Então, pense em suas possibilidades. Viaje em suas ideias! E, pensando em seus desejos, em seus objetivos, que tal escrever sobre seu sonho? Em uma folha separada, você poderá redigir a primeira versão do seu texto, organizando-o a partir de três aspectos: defina qual é o seu sonho, aponte seus motivos para esta escolha e conte-nos de que forma pretende alcançá-lo. Ao terminar, revise essa primeira escrita. Você vai precisar estar atento às palavras que usou, à pontuação, à ortografia e à concordância. Ao terminar, que tal fazer um vídeo com seu relato? Compartilhe com seus colegas as suas ideias e peça ajuda ao (a) seu (sua) Professor(a).

Professor(a), sugerimos que defina um gênero para a produção textual, dependendo do nível de desenvolvimento de seus alunos. Consideramos importante tomar como referência os textos já explorados em sala de aula, que constem dos cadernos pedagógicos, do livro didático ou de outras fontes que já tenham sido utilizadas. Sugerimos, ainda, que a atividade de produção do vídeo seja realizada em dupla e que você oriente os alunos quanto à revisão textual.

Fonte: Material Pedagógico Carioca, 2018 – 4º bimestre, p.5

A imagem acima é a página do Material Didático Carioca, do 4º bimestre de 2018, destinado às turmas de 7º ano da rede municipal de educação do município do Rio de Janeiro.³⁵ Essa foi a atividade proposta para os alunos que, em seu enunciado, orienta o aluno a fazer um texto e um vídeo sobre o sonho que tem e de que forma pretende alcançá-lo. Na orientação para o professor, a sugestão é a definição de um gênero textual a ser escrito. É importante ressaltar que essa atividade é antecedida por outras de “análise textual e linguística”, e que os textos anteriores ao apresentado

³⁵ Não encontrei o arquivo do material de 2019, o ano em propus a atividade, disponível na página oficial da SME, no entanto, o 2018, que está disponível do drive oficial da secretaria, é o mesmo material, com mudança apenas do ano letivo.

nessa atividade tinham o tema em comum: “a realização de um sonho”. Além do tema, a base narrativa também é um ponto em comum aos textos: conto e crônica. Numa outra atividade antecedente é solicitada também a análise do cartaz do filme: Um sonho possível.

Um foco incessante nas atividades desse caderno é a estrutura do gênero trabalhado, através de tabelas para serem preenchidas com partes dos textos, textos recortados em partes, dentre outras tarefas a serem completadas. O texto é o centro dos estudos propostos, porém numa visão restrita e numa proposta pouco abrangente e que limita a ação do aluno, em conformidade com o que diz Lagazzi-Rodrigues (2017), o texto tornou-se, nos estudos da linguagem, extremamente familiar aos alunos em toda a vida escolar, sua presença é constante, principalmente, nas aulas de língua portuguesa, como espaço de discussão das ideias dos autores e de análise de questões gramaticais. E esse é o ponto de fuga. Já não era interessante para os alunos as análises linguísticas e as estruturas a serem decoradas. O interesse, nessa proposta, residiu no tema e na proposta de estar inserido, de se incluir, de construir-se dentro da escrita, a possibilidade de análise de suas próprias ideias, podendo produzir interpretação, deslocamentos de sentido e possibilitando assim uma leitura polissêmica de textos outros e diversos.

E assim, diferentemente de mais uma proposta de análise, como já narrado, elaborei um trabalho no qual, em vez de fazer um vídeo, criaram narrativas para uma coletânea de textos da turma. Vários elementos tornaram-se importantes a partir daí: o próprio sentido de sonho para cada um deles, o conceito de possível, a própria narratividade possível a cada um, a consciência de si e de sua história, suas vivências, as existências que rodeavam cada um e a consciência de seu papel dentro do espaço escolar e da escola em sua vida. A consciência de assujeitamento aos espaços e aos sistemas onde circulam e existem e o próprio papel em cada um desses espaços é o principal ponto para esse trabalho.

Proponho um trabalho no qual o foco está na produção de sentido e não na estrutura. As marcas formais deixam de ser o centro e a análise de elementos perde espaço para a síntese de vivências. É nesse ponto que a concepção de “discurso” apresentada pela AD substitui a concepção vazia apresentada pelos documentos oficiais que, teoricamente propõem uma perspectiva discursiva da língua, mas na prática mantém o foco numa estrutura, vazia de sentido e, principalmente, fundamentada na ideia de que o sentido nasce com a palavra, já está lá e é estagnado, não permite movimentos ou interpretação diversa.

A fase da qual falarei agora foca na escrita e é o principal diferencial da proposta. O posicionamento do aluno como autor e suas impressões leitoras influenciando essa escrita é o que espero alcançar com a proposta.

Proponho aqui retomar um outro recorte para o estudo do texto: sua relação com a autoria. Pouco tematizada durante o percurso escolar, raramente praticada no espaço da escola, a autoria fica estabelecida e repetida como “qualidade ou condição de autor” e o autor como “escritor de obra artística, literária ou científica”. Uma possibilidade sonhada por alguns alunos: “um dia serei escritor!”. Uma vontade muitas vezes guardada em poemas e contos que esperam o grande momento de virem a público e se tornarem um livro! E na grande maioria dos casos, uma condição nunca aventada por alunos! “Eu autor?” Entre estes e a autoria, uma enorme distância! (LAGAZZY-RODRIGUES, 2017, p. 91)

O texto aqui é também o centro do trabalho, porém na concepção de materialidade do discurso, como espaço de autoria, essa é concepção dada a ele durante o trabalho com a leitura e é a que coloco em prática na proposta de produção escrita.

TEXTO 1-

Observe o meme³⁶ postado em uma página de humor do facebook chamada “Chorei UFPA”:



³⁶ “trata-se de um gênero discursivo de ambiência digital caracterizado pela replicabilidade veloz de unidades de sentido (por exemplo, uma cena, uma frase, uma fotografia), atualizadas discursivamente em cada enunciação. Possui, em geral, hibridez composicional, o que significa, por sua natureza, ser constituído de uma ou mais semioses (palavra, imagem, som, gifs, vídeo). Do ponto de vista de sua funcionalidade, admite o humor, a crítica, ou imprevisivelmente, outras funções. Além disso, são textos necessariamente compartilháveis, o que os leva a constituírem uma rede de enunciados interligados entre si, ao passo que também agrupam pessoas com interesses comuns.” (Costa, 2021, p. 5992)

Fonte: <https://www.facebook.com/choreiufpa>

1- O que o meme acima retrata?

Espero que os alunos, a partir da memória discursiva, percebam que o texto acima ilustra o tema que norteou o texto anterior (E se o mundo (não) acabasse hoje?), além dos outros textos lidos na fase anterior das atividades. Além disso, que o aluno perceba a rotina retratada na imagem, que somente é diferenciada pela iluminação retratada em cada quadro. Se a percepção não ocorrer, que ele exponha outras possibilidades de leitura, assumindo o papel de sujeito-autor.

A respeito da memória discursiva, retomo Lagazzy-Rodrigues (2006), que afirma;

Todo sujeito possui um corpo social discursivo que lhe forma uma memória discursiva (no caso uma memória de leitura), permitindo-lhe que, por exemplo, na prática de leitura e escrita, formule os sentidos que estão em funcionamento (os implícitos, os estereótipos, os não-ditos etc.). (p. 97)

2- A cena retratada traz uma crítica social. Qual a crítica você acha possível retirar dela?

Tendo o objetivo de desenvolver a autoria, espero que, dentre outras possíveis respostas, o aluno formule algo acerca da rotina do trabalhador, morador de periferias e áreas mais pobres.

3- Você vê, no texto acima, alguma relação com algum outro texto que tenha lido até agora? Se sim, com qual texto? Fale sobre a relação que você percebe:

Espero que o aluno, a partir de sua memória discursiva assuma sua função de sujeito-leitor e retome, pelo interdiscurso, algum ou alguns dos textos do arquivo apresentado e, atuando como sujeito-autor, relacione os textos apresentados até então, apontando pontos em comum e pontos divergentes.

4- Para descrever uma imagem verbalmente, em língua portuguesa, utilizamos palavras que nomeiam, que caracterizam, que especificam outras. É o caso dos substantivos, dos adjetivos e dos advérbios.

Localize no texto “E se o mundo (não) acabasse hoje?” palavras que estejam nomeando, caracterizando ou especificando outras e que sirvam também para descrever a imagem apresentada nessa atividade, por haver características comuns entre os dois textos:

As Classes gramaticais são conteúdo previsto para o sétimo ano do Ensino fundamental, assim como suas funções na estrutura frasal. No entanto, o objetivo aqui vai além do reconhecimento e classificação das marcas formais, é observar “como elas estão no texto, como elas se “encarnam” no discurso” (Orlandi, 2009, p.90). Sendo assim, me interessa observar o entendimento do aluno sobre o uso das palavras que vão usar em descrições nas suas narrativas e como vão descrever.

Possibilidades de resposta: cotidianamente, brasileiros, cansados, madrugada, muito cedo, ônibus, sol, brilha, vidro...

TEXTO 2-

Falando em línguas: uma carta para as mulheres escritoras do terceiro mundo
21 de maio de 1980

Queridas mulheres de cor, companheiras no escrever. Sento-me aqui, nua ao sol, máquina de escrever sobre as pernas, procurando imaginá-las. Mulher negra, junto a uma escrivainha no quinto andar de algum prédio em Nova Iorque. Sentada em uma varanda, no sul do Texas, uma chicana abana os mosquitos e o ar quente, tentando reacender as chamas latentes da escrita. Mulher índia, caminhando para a escola ou trabalho, lamentando a falta de tempo para tecer a escrita em sua vida. Asiático-americana, lésbica, mãe solteira, arrastada em todas as direções por crianças, amante ou ex-marido, e a escrita não é fácil escrever esta carta. Começou como um poema, um longo poema. Tentei transformá-la em um ensaio, mas o resultado ficou áspero, frio. Ainda não desaprendi as tolices esotéricas e pseudo-intelectualizadas que a lavagem cerebral da escola forçou em minha escrita. Como começar novamente? Como alcançar a intimidade e imediatez que quero? De que forma? Uma carta, claro. Minhas queridas hermanas, os perigos que enfrentamos como mulheres de cor não são os mesmos das mulheres brancas, embora tenhamos muito em comum. Não temos muito a perder – nunca tivemos nenhum privilégio. Gostaria de chamar os perigos de “obstáculos”, mas isto seria uma mentira. Não podemos transcender os perigos, não podemos ultrapassá-los. Nós devemos atravessá-los e não esperar a repetição da performance.

É improvável que tenhamos amigos nos postos da alta literatura. A mulher de cor iniciante é invisível no mundo dominante dos homens brancos e no mundo feminista das mulheres brancas, apesar de que, neste último, isto esteja gradualmente mudando. A lésbica de cornão é somente invisível, ela não existe. Nosso discurso também não é ouvido. Nós falamos em línguas, como os proscritos e os loucos.

Porque os olhos brancos não querem nos conhecer, eles não se preocupam em aprender nossa língua, a língua que nos reflete a nossa cultura, o nosso espírito. As escolas que freqüentamos, ou não freqüentamos não nos ensinaram a escrever, nem nos deram a certeza de que estávamos corretas em usar nossa linguagem marcada pela classe e pela etnia. Eu, por exemplo, me tornei conhecedora e especialista em inglês. Para irritar, para desafiar os professores arrogantes e racistas que pensavam que todas as crianças chicanas eram estúpidas e sujas. E o espanhol não era ensinado na escola elementar. E o espanhol não foi exigido na escola secundária. E mesmo que agora escreva poemas em espanhol, como em inglês, me sinto roubada de minha língua nativa.

Não tenho imaginação

você diz

Não

Não tenho língua.

A língua para clarear
minha resistência ao literato.

Palavras são uma guerra para mim.

Ameaçam minha família.

Para conquistar a palavra

para descrever a perda

arrisco perder tudo.

Posso criar um monstro

as palavras se alongam e tomam
corpo
inchando e vibrando em cores
pairando sobre minha mãe,
caracterizada.
Sua voz na distância
ininteligível iletrada
. Estas são as palavras do monstro.
Cherríe Moraga

Quem nos deu permissão para praticar o ato de escrever? Por que escrever parece tão artificial para mim? Eu faço qualquer coisa para adiar este ato — esvazio o lixo, atendo o telefone. Uma voz é recorrente em mim: Quem sou eu, uma pobre chicanita do fim do mundo, para pensar que poderia escrever? Como foi que me atrevi a tornar-me escritora enquanto me agachava nas plantações de tomate, curvando-me sob o sol escaldante, entorpecida numa letargia animal pelo calor, mãos inchadas e calejadas, inadequadas para segurar a pena?

Como é difícil para nós pensar que podemos escolher tornar-nos escritoras, muito mais sentir e acreditar que podemos! O que temos para contribuir, para dar? Nossas próprias expectativas nos condicionam. Não nos dizem a nossa classe, a nossa cultura e também o homem branco, que escrever não é para mulheres como nós? [...]

(ANZALDÚA, Gloria. Falando em línguas: uma carta para as mulheres escritoras do terceiro mundo (Fragmento). Revista Estudos Feministas, v. 8, n. 1, p. 229-236, 2000.)

1- Esta é uma carta de uma escritora e estudiosa norte-americana, publicada em uma revista de estudos feministas, conforme o nome da revista diz. Nós vamos ler um fragmento da carta e, em seguida, dividir a turma em grupos para discussão e apresentação posterior dos seguintes pontos:

a) Pelo que você leu:

- Qual a função deste texto?
- O tema da carta –
- O objetivo da carta –
- Questões ou problemas trazidos pela carta –
- A quem ela é remetida –

Espero que os alunos, através da memória discursiva, identifiquem, entre as várias possibilidades de resposta, que esse é um texto que tem a função de dirigir-se diretamente à outra pessoa, e esse, especificamente, dirige-se às escritoras de países menos desenvolvidos economicamente, incentivando a escrita e a reflexão sobre a importância da escrita e da circulação dessa escrita entre as mulheres principalmente. Além disso, por meio de seu tema, o texto também possibilita a realização de uma reflexão que vai unir a questão da mulher na sociedade e seu acesso à intelectualidade e a áreas do conhecimento que, por muitas décadas, ficou restrita a homens, trazendo para o trabalho uma interdisciplinaridade e interdiscurso com a disciplina História e com a ciência sociológica.

Após a leitura em voz alta, que deverá ser dividida entre todos os presentes na sala, cada grupo deverá fazer a sua leitura e discutir esses pontos, para apresentar oralmente sua conclusão para a turma:

- Essa atividade propicia a continuidade das discussões orais e em grupo e da colocação do posicionamento de cada grupo aos outros, permitindo o posicionamento do aluno a partir da inscrição de um grupo em uma determinada formação discursiva, deslocando os alunos de seus posicionamentos individuais para posicionamentos coletivos, permitindo que na prática, deixem de ser indivíduos e torne-se sujeitos.

b) Em seguida à discussão, reflita e escreva sobre as seguintes questões:

– Você se sente incluído ou incluída no público para quem essa carta é remetida?

Resposta pessoal, objetivando que o aluno consiga manifestar gestos interpretativos registrando, por escrito, seu posicionamento (sua inscrição em alguma FD) a respeito da possibilidade de ele apresentar-se como um escritor, mas que também perceba que a carta é direcionada ao público escritor feminino. A pergunta direcionada diretamente ao aluno, através do recurso da marca linguística “você”, tem por intuito reforçar a ideia de que o texto lido (carta) é sempre direcionado diretamente a alguém e ao mesmo tempo fazê-lo perceber-se convocado a atuar nessa leitura. As perguntas seguintes mantêm a mesma estratégia.

– Se a sua resposta à pergunta anterior for sim, explique de que maneira você se percebe incluído ou incluída. Se for não, explique o porquê:

Resposta pessoal, através da qual espero que o aluno expresse, pelo registro escrito, apoiando-se no interdiscurso, argumentos sobre a atividade de escrita e autoria e da atuação da mulher nessa função em nossa sociedade.

2- Leia esse fragmento.

[...] “As escolas que freqüentamos, ou não freqüentamos, não nos ensinaram a escrever, nem nos deram a certeza de que estávamos corretas em usar nossa linguagem marcada pela classe e pela etnia.” [...]

– Você já refletiu sobre a sua língua e a sua maneira de se expressar? O que você pensa sobre isso

Resposta pessoal. Essa atividade tem por objetivo o desenvolvimento da função autora e da ocupação da posição sujeito-autor.

– Você percebe diferenças entre sua maneira de falar e escrever no seu dia a dia e a maneira como deve escrever para seu professor ou professora? Fale sobre isso:

Resposta pessoal. Essa pergunta tem por objetivo provocar, por meio da memória discursiva, um posicionamento do aluno, levando-o a ocupar a posição sujeito-autor.

– Que relação você pensa existir entre a língua que você fala e escreve, os textos que você lê e a sua identidade?

Resposta pessoal com o objetivo de levar os alunos a ocuparem a posição sujeito-autor.

3- A autora se identifica, etnicamente, como “Chicana”. Você sabe o que é uma “Chicana”? Leia abaixo:

CHICANOS

Por Dídimo Castillo Fernández

Os chicanos são uma parte importante da população hispânica dos Estados Unidos. “Chicano” é o termo empregado para designar os cidadãos norte-americanos de origem mexicana. A palavra, de origem náuatle, mistura também “México” e “mexicano”, provenientes de “mexica” [me’shi ka], que era a maneira como os astecas nomeavam seu território, localizado na parte central do que atualmente é o México. Em termos históricos, a origem dos chicanos remonta à população mexicana dos territórios conquistados pelos Estados Unidos em meados do século XIX, que posteriormente deram lugar aos estados do Texas, da Califórnia, do Colorado, de Nevada e do Novo México. A condição de chicano tem um componente ideológico e cultural que reivindica a herança histórica e tenta formar uma identidade própria. [...]

(Disponível em <http://latinoamericana.wiki.br/verbetes/c/chicanos> Acesso em 16 de março de 2022)

– Que elementos você acha importantes para a identificação de uma pessoa?

Resposta pessoal. O objetivo é sondar que memórias o aluno tem acerca dos elementos que o constituem enquanto indivíduo e enquanto sujeito social.

– Como você se identifica? Descreva-se:

Resposta pessoal. O objetivo é averiguar a construção da memória discursiva a partir do arquivo pedagógico apresentado e das discussões desenvolvidas na sala.

TEXTO 3-

Empretecer o Pensamento É Ouvir a Voz da Beija-Flor

Mocambo de crioulo sou eu, sou eu
Tenho a raça que a mordança não calou
Ergui o meu castelo dos pilares de cabana
Dinastia Beija-Flor
Mocambo de crioulo sou eu, sou eu
Tenho a raça que a mordança não calou
Ergui o meu castelo dos pilares de cabana
Dinastia Beija-Flor
A nobreza da corte é de ébano
Tem o mesmo sangue que o seu
Ergue o punho, exige igualdade
Traz de volta o que a História escondeu
Foi-se o açoite e a chibata sucumbiu
Mas você não reconhece o que o negro construiu
Foi-se ao açoite e a chibata sucumbiu
E o meu povo ainda chora pelas balas de fuzil
Quem é sempre revistado é refém da acusação
O racismo mascarado pela falsa abolição
Por um novo nascimento, um levante, um compromisso
Retirando o pensamento da entrada de serviço
Versos para Cruz, Conceição no altar
Canindé, Jesus, oh, Clara!
Nossa gente preta tem feitiço na palavra
Do Brasil acorrentado ao Brasil que não se cala
Versos para Cruz, Conceição no altar
Canindé, Jesus, oh, Clara!
Nossa gente preta tem feitiço na palavra
Sou o Brasil que não se cala
Meu Pai Ogum, ao lado de Xangô
A Espada e a Lei por onde a fé luziram
Sob a tradição Nagô
O grêmio do gueto resistiu
Nada menos que respeito, não me venha sufocar
Quantas dores, quantas vidas nós teremos que pagar?
Cada corpo um orixá, cada pele um atabaque
Arte negra em contra-ataque
Canta, Beija-Flor, meu lugar de fala
Chega de aceitar o argumento
Sem senhor e nem senzala vive um povo soberano
De sangue azul, nilopolitano

(Composição: Diego do Piso / J Velloso Rosa / Manolo / Julio Assis / Beto Nega / Leo)

1- Após uma leitura silenciosa, vamos fazer uma leitura dinâmica, dividida entre a turma, na qual cada pessoa lerá uma estrofe:

a) Você consegue identificar esse texto? Se sim, de onde o reconhece?

Resposta pessoal. Espero que o aluno consiga identificar, a partir de sua memória discursiva, que o texto é a letra do samba enredo da Escola de Samba Beija-flor de Nilópolis do ano de 2022 (ano corrente). Se a resposta for negativa, será um excelente momento para introduzir o assunto sobre a cultura do samba enredo e como ocorre a construção desse texto (letra), mostrando a importância da inserção histórica do sujeito nesse processo.

Após a leitura, e a resposta à pergunta, vamos ouvir o samba.

2- O que você entende por “Empretecimento do pensamento”?

Espero que o aluno perceba, a partir da intertextualidade e do interdiscurso promovido propositalmente entre os textos do arquivo pedagógico e as discussões provocadas nas atividades anteriores, a proposta de inclusão do pensamento e da literatura negra nas seleções literária e nos conteúdos escolares e acadêmicos. Se essa percepção não for expressa, uma vez que a manutenção da FD priorizada em toda formação desse aluno é uma das possibilidades de posicionamento, o momento poderá ser utilizado para introduzir a discussão.

3- Você consegue construir alguma referência para os nomes citados no texto: Cruz, Conceição, Canindé e Jesus? Quais?

Espero que o aluno, através da memória discursiva, consiga expressar seus gestos interpretativos por meio do registro escrito. Dentre outras possibilidades de resposta, espero que o aluno identifique as referências à Conceição Evaristo, Carolina Maria de Jesus e à favela onde Carolina morava quando foi descoberta, referências já oferecidas em textos anteriores e que tenha dificuldade provável com Cruz, em referência à Cruz e Souza, o que criará a oportunidade para falar sobre o poeta. Além dessas, é possível ainda que relacionem elementos do cristianismo – provavelmente a principal referência dos alunos com relação aos nomes citados – com as religiões de matriz africana presentes na música.

4- Os termos abaixo relacionados são citados na mesma estrofe:

Pai Ogum, Xangô, Espada, justiça, tradição, Nagô.

Qual a possível relação de sentido entre esses elementos?

Espero que o aluno perceba a informação já oferecida no enunciado (de que há uma relação entre eles) e traga, a partir de uma memória discursiva, a ideia de que se relacionam no campo discursivo da religião de matriz africana. Outras possibilidades de resposta existem, e serão recebidas como elementos provocadores para discussão acerca do tema.

5- O enredo da Escola de samba Beija-flor de Nilópolis traz uma proposta que já é anunciada em seu título: **Empretecer o pensamento é ouvir a voz da Beija-Flor**. Que proposta seria essa e qual o seu posicionamento acerca dessa proposta?

Espero que o aluno se posicione, se inscrevendo em alguma posição discursiva já conhecida a partir de uma memória discursiva, atuando assim na função sujeito-autor.

TEXTO 4-



Ikosilê – espetáculo teatral “Meus Cabelos de Baobá”, com Fernanda Dias/Coletivo Malungo (RJ/RJ). Disponível em: <https://youtu.be/mSkW-dLrp98>

- Essa é uma peça teatral, estreada em 27 de novembro de 2021, como parte do Asè Festival, que ocorreu em 2021 e teve como objetivo celebrar a Cultura Negra. O festival durou 12 dias e foi dividido em módulos de diferentes expressões artísticas. Essa peça fez parte do módulo Ikosilê, que significa, em yorubá, “expressão, expressar-se”. Termo muito coerente ao nosso trabalho.

1- Após assistir à peça, reflita e escreva aqui que outros termos, em língua portuguesa, poderiam ser usados como nome para esse módulo, que reuniu espetáculos de dança, música e teatro?

Espero que, a partir da memória discursiva e de suas experiências de vivência, o aluno analise o contexto de produção dessa escrita e faça o caminho inverso, ao invés de escrever o sentido do vocábulo, busque um vocábulo que, dê conta do sentido produzido nesse contexto.

2- Você já ouviu falar sobre o idioma yorubá? Se sim, que língua é essa? Se não, que língua você imagina que seja a partir da peça que você assistiu?

Resposta pessoal, com o objetivo de desenvolvimento da função autora do aluno.

3- Que temas você consegue perceber a partir de sua leitura da peça? Liste-os aqui:

Resposta pessoal. Aqui busco o desenvolvimento de gestos interpretativos a serem desenvolvidos pela expressão escrita, no intuito de desenvolvimento da função de autoria.

4- Dos temas listados, quais você percebe se repetirem dos textos anteriores?

Resposta pessoal, que pode ser variada, de acordo com a percepção interdiscursiva do aluno. Dentre as possíveis respostas, a religiosidade, a importância da coletividade, a memória, a família, a ancestralidade, os preconceitos, podem ser respostas citadas.

5- Você já teve contato com algum desses temas dentro da escola? Se sim, qual(s)? Se não, por que acha que esses temas não foram trazidos anteriormente para aulas?

Resposta pessoal que busca gestos interpretativos para desenvolvimento da função de autoria.

6- Você consegue perceber, de alguma maneira, a passagem do tempo na peça? Se sim, como esse fenômeno se mostra?

Dentre várias possíveis respostas, espero que o aluno perceba a ação de reflexão e memória da personagem na criação de uma narrativa acerca da ancestralidade e coletividade de sua cultura.

7- Você percebe alguma relação construída, no texto, entre a questão da identidade e o ato de escrever? Se sim, explique essa relação. Se não, explique o que é identidade para você, que elementos constroem a identidade de alguém?

Espero que, a partir da memória discursiva, o aluno perceba o chamado presente no texto para a “importância de contar a sua própria história”, e que por gestos de interpretação relacione a identidade e a linguagem.

8- Que papel a expressão escrita e a oral ocupam nos últimos dois textos?

Espero que, pela memória discursiva, o aluno manifeste gestos interpretativos pelo registro escrito. Dentre as possíveis respostas, o aluno pode falar sobre a importância da oralidade comum à cultura afro-brasileira, sobre as narrativas e histórias que compõem nossa cultura, ou ainda sobre o preterimento do pensamento e da narrativa não eurocêntrica e sobre a importância da escrita na cultura e nos sistemas no qual estamos inseridos e, principalmente, sobre a importância da perspectiva de quem conta a história.

TEXTO 5-

NOTA A ESTA EDIÇÃO

“SE AQUI NINGUÉM NEM LÊ, como você vai ser escritor?”

Quem diria que, vinte anos depois de escrito, um livro poderia mudar tanta coisa, até a vida de quem o escreveu... Histórias datilografadas de madrugada, e quase sempre sem um café pra tomar, serviriam para gerar tantos abraços, conversas, mudanças na vida real.

Dizem por aí que a poesia pode nos levar para vários lugares. Sou prova viva de que um livro pode bem mais que te fazer voar. Ele me propiciou conhecer muitos lugares, entre estados e países, e ir até mais longe: conhecer os corações dos seres humanos.

Um filho com vinte anos que me retribuiria, pois, minhas mãos doíam à noite durante a escrita, toda ela feita com caneta e papel para depois datilografar, muitas vezes à luz de velas, já que na favela em que eu morava quase sempre acabava a luz.

Na moral, nunca pensei que daria frutos, escrevia só para não ser mais um. Mas também nunca pensei na derrota. A gente não pode se dar ao luxo de pensar em fracassar quando mora na quebrada.

A história continuaria a ser escrita, sem se importar se tinha que ser anotada em guardanapos, em maços de cigarro ou muitas vezes na mão – a mesma mão que eu protegia no ônibus para que a tinta não borrasse e minhas ideias não se perdessem.

Quantas vezes minha mãe bateu na porta durante a madrugada e perguntou se eu não ia dormir... Página após página, ia sendo tecida acoberta que me cobriria com o calor do título de escritor.

Na vizinhança, o apoio era raro. Diziam que o filho do Raimundo estava ficando louco, o dia todo naquele quartinho, que quem estudava demais dava nisso, virava “bicha”, talvez crente, ou pior ainda para eles, professor.

O cara que não serviu para ser faxineiro de um grande hotel de São Paulo; que durante anos vendeu vassouras nas ruas da Sul; que insistiu em passar no teste para ser garçom, mas não tinha boa “aparência”; que foi recusado em dezenas de empresas, e sempre porque morava “naquele lugar”; aquele que era ajudante de pedreiro, ou que depois foi ajudante geral na rede Bob’s; aquele gordinho ali da rua de cima, barbudo, que falava pra caralho de revolução, de não aceitar coisas que o sistema faz... Esse cara ia ser escritor? Para de tiração...

Em paralelo à escrita do livro, cheguei ao ponto de não ter nada, de começar a andar com outras amizades, de ver alguns amigos de infância entrarem no fluxo do bairro. Eu começava a viver o meu tema e deixar de ser só um observador. E numa tarde fui a um amigo e o preparei para ficar com os originais do que eu tinha escrito, com medo de morrer antes de terminar o livro. Aos poucos a vida criminal foi chegando, eu estava entrando no clima do bairro. Entre terminar de ler um velho romance do Hesse e descarregar uma carga roubada, entre escrever mais um capítulo e ir com os manos ver uma situação, entre testemunhar os meus próximos se matando sem nem arranhar a superfície do sistema, as palavras foram crescendo, e era nítido quem iria ganhar.

A literatura é egoísta demais para ser dividida com o crime.

Com o livro pronto, hora de começar a correr para mostrar. Mas para quem? Foi em shows de rap, que comecei a ler alguns trechos, e também em associações de bairro. Afinal aquele público usava camisetas com frases que pareciam poesia. Uma história que muitos resumiam como “ficção da realidade”. A capa do livro eu trago tatuada no meu braço direito, e as marcas que ele deixou nas pessoas eu trago na lembrança.

Rael marcou muitos momentos, sejam eles nas universidades, onde o livro foi adotado, ou até mesmo nos presídios onde uma rádio feita por presos recitava trechos do livro toda manhã.

Em todas as quebradas em que colo, não tem um dia que alguém não fale do livro.

Um tempo atrás, num show, um MC me disse que achou que *Capão Pecado* era um disco de rap, e não pensava na época que podia ser um livro, de tão a milhão que ele era comentado nas ruas.

Um livro, talvez um reflexo de uma periferia que cerca toda a cidade. Um povo que serve a comida, que lava os carros, que faz a segurança, que cuida dos filhos dos ricos, e que muitas vezes não tem segurança nem alimentação para os próprios filhos, mas que ainda tem esperança embora cada vez menos sonhos e menos ainda realizações.

Um livro serve para muitas coisas. No caso do *Capão*, serviu para fortificar amizades, como a dos manos que sempre ficaram lada a lado comigo, no desemprego, nos desenganos e nos desassossegos dessa vida tumultuada como as casas daqui.

Pessoas raras como Cebola, Alex, Ronaldo, Cacá, Marrom, Nandinho, Marquinhos, Panetone, Amaral e todos que rodearam o postinho durante anos na Favela Santiago.

Até me trouxe novas amizades, como a de um preto do Maranhão chamado Ghóez, que veio me conhecer e virou um grande irmão.

Um livro que, a cada história, tinha a pretensão de querer trazer eternidade para esses mesmos amigos.

Capão Pecado me deu até uma esposa, que só conheci porque a Cebola (amigo e personagem) mentiu pra mim, dizendo que ela havia lido o livro e adorado, e isso me deu confiança para chegar nela. É, a gente inventa um mundo inteiro, mas treme inteiro perante uma mulher linda.

Nada disso teria acontecido se não fosse a ajuda de Ana Maria Detthow de Vasconcelos, que acreditou no meu primeiro livro, *Fortaleza da desilusão*, patrocinou o trabalho e me mandou embora da empresa dizendo: “Vai ser escritor”.

A primeira reportagem foi do Fernando Costa Netto, que comandava o *Notícias Populares* (acho que fui o único cara da periferia a sair vivo no jornal). Devo isso ao contato que o rapper Cobra (Conexão do Morro) me deu.

Bom, de lá para cá, muitos contribuíram para o crescimento do livro, em especial os vários nomes da literatura marginal e do rap nacional que somaram nessa caminhada.

Muitos chegaram, muitos já se foram, mas história continua aí, viva, entrando na vida das pessoas, influenciando-as, e talvez até mudando destinos, assim como fez comigo.

Vinte anos de caminhada, um livro-filho que já atingiu a maioridade, e isso num país que decreta pena de morte a todo periférico ao nascer.

Vinte anos lutando por cada novo leitor, passando mão em mão, geralmente vindo das mãos dos professores, que insistem em que o ensino seja a cura, que se deslize a caneta para que não se ouça o barulho das balas.

A história de Rael e Paula está nessas páginas, mas antes estava na própria vida, e a cada nova leitura ela se desenrola novamente.

Sempre vai ficar na minha memória a empolgação do Alex (Ratão) quando o livro saiu. E a do Fábio Martins (Cebola), que durante uma semana direto foi comigo até a pequena sala da editora para que eu usasse o computador de lá, e dormia no chão enquanto eu digitava o final do livro. E depois, durante anos, carregou a bolsa com os livros, e tantos bares e eventos em que fomos vender e o tanto de ônibus que passamos por baixo da catraca... A Marisa Moura e manos como Nego Du, comentando página por página, o Jorge (Santista) se preparando para filmar as festas na quebrada, o Marquinhos gritando na minha janela: “Nal, e o livro, já acabou?”.

Sim, irmão! O livro ficou pronto e vocês estão aqui comigo, em cada linha, em cada vírgula. Ninguém vai apagar mais nossa história.

A nova edição está aí, aniversariando vinte anos de muitas histórias, reflexo de um bairro entre outros milhares, que ainda é onde me sinto o melhor escritor e melhor ser humano, pelo menos da minha aldeia.

As primeiras edições e reimpressões desse livro foram publicadas pela extinta Labortexto. Ele foi distribuído em centenas de escolas e bibliotecas públicas e comunitárias, tendo mais edições e reimpressões pela Objetiva e depois pela editora Planeta, quando teve a comemoração de 100 mil exemplares vendidos. Esta sexta edição do livro, revisada, sai pela Companhia das Letras.

Um salve a todas as periferias, estampadas nas camisetas, nos adesivos, nas tatuagens e no sangue de quem, apesar de tudo, se faz firme e forte todos os dias.

(Ferréz, outubro 2020)

1- Este texto foi escrito por Ferréz, escritor paulista, do Capão Redondo, uma conhecida favela da cidade de São Paulo, por ocasião da 6ª edição do seu livro *Capão Pecado*, que completou, em 2020, vinte anos de seu lançamento.

A proposta é que, após ler, em conjunto na turma, a nota sobre o livro, cada aluno escolha um dos seus 22 pequenos capítulos, que estão divididos em 5 partes do livro e monte uma breve apresentação para turma:

O objetivo dessa atividade é, além da inserção de uma literatura mais marginal que as comumente apresentadas nas escola da rede Carioca, o aluno perceba uma escrita que alcançou sucesso e que parte de um meio social mais próximo ao dele, além da reprodução de uma linguagem que foge ao padrão imposto no ambiente escolar.

O trabalho com gestos que permitam ao aluno uma produção de sentido polissêmica passa também pela variedade linguística apresentada a ele, que permita seu reconhecimento e identificação ou não com a FD apresentada e sugerida.

Com a leitura dessa obra, espero que as apresentações propostas aos alunos tragam para a sala de aula conflitos discursivos que possibilitem o debate e as tomadas de posicionamento discursivo que vão refletir-se nas próximas atividades, por meio da memória discursiva.

TEXTO 6-

Incidente na raiz

Jussara pensa que é branca. Nunca lhe disseram o contrário. Nem o cartório.

No cabelo crespo deu um jeito. Produto químico e fim! Ficou esvoaçante e submetido diariamente a uma drástica auditoria no couro cabeludo para evitar que as raízes pusessem as manguinhas de fora. Qualquer indício, munia-se de pasta alisante, ferro e outros que tais e...

O nariz, já não havia nenhuma esperança de eficácia no método de prendê-lo com pregador de roupa durante horas por dia. A prática materna não dera certo em sua infância. Pelo contrário, tinha-lhe provocado algumas contusões de vasos sanguíneos. Agora, já moça, suas narinas voavam

mais livremente ao impulso da respiração. Detestava tirar fotografias frontais. Preferia de perfil, uma forma paliativa, enquanto sonhava e fazia economias para realizar operação plástica.

E os lábios? Na tentativa de esconder-lhes a carnosidade, adquirira um cacoete – já apontado por amigos e namorados (sempre brancos) – de mantê-los dentro da boca.

Sobre a pele, naturalmente bronzeada, muito creme e pó para clarear.

Lá um dia, vem alguém com a notícia de “alisamento permanente”. Era passar o produto nos cabelos uma só vez e pronto, livrava-se de ficar de olho nas raízes. Um gringo qualquer inventara a tal fórmula. Cobrava caro, mas garantia o serviço. Segundo diziam, a substância alisava a nascente dos pelos. Jussara deixou-se influenciar. Fez um sacrifício nas economias, protelou o sonho da plástica e submeteu-se.

Com as queimaduras químicas na cabeça, foi internada às pressas, depois de alguns espasmos e desmaios.

Na manhã seguinte, ao abrir com dificuldade os olhos, no leito do hospital, um enfermeiro crioulo perguntou-lhe:

Tá melhor, nêga?

Ela desmaiou de novo.

(Cuti. Contos Escolhidos. Rio de Janeiro, Malê: 2016.)

- *A proposta é de, inicialmente, pedir uma leitura silenciosa e reflexiva do Texto. Em seguida, pedir que um aluno, ou o próprio professor, leia-o em voz alta, para toda a turma.*

1- Após a leitura, procure recordar se você conhece alguém com as mesmas características e posicionamento de Jussara. Conte, em uma pequena narrativa, de no máximo 10 linhas, a história dessa pessoa:

Reposta pessoal com o objetivo de promover a possibilidade de o aluno ocupar a posição de sujeito autor.

2- Agora, procure imaginar Jussara e faça um “retrato” falado dela para um colega desenhá-la. Esse trabalho deve ser em dupla. Um descreve e o outro desenha.

Após os desenhos prontos, entreguem-nos ao professor, pensem em um título que chame bastante atenção para um mural da sala de aula, que será montado com os desenhos e um trecho do texto escolhido pela turma;

Essa atividade propõe a interação da oralidade, da escrita e de uma linguagem não verbal (o desenho) para promover a produção de sentido coletivo, além de expor os trabalhos produzidos pelos alunos, oportunizando o compartilhamento da autoria de um texto nessa linguagem.

TEXTO 7-

Réquiem

Sim, eu ouvi o barulho. Era o estômago roncando, que não a deixava dormir há dias. O frio daquele julho nas ruas da bela cidade impregnava seu olhar com névoa, garoa e fumaças.

Lembranças de uma casa abandonada após uma breve separação que já durava alguns anos. O juramento de não pisar no seio da sagrada família, numa casa que um dia teve suas paredes pintadas com tinta sangue do seu corpo.

Aquele que ela tinha decidido amar para sempre teimava em colorir sua cara com cores diversas. O vermelho. O roxo. O amarelo da vergonha. Até que um dia ela se foi. Quando a vi imaginei que estivesse faminta. A mesma roupa dos últimos tempos, as memórias bloqueadas a partir do momento em que pensou ser livre para buscar sua felicidade onde bem quisesse.

A cada passo que ela dava para atravessar a rua, eu acompanhava seu olhar disperso, desesperado e tenso. Guardou a fome num local seguro, mas o choro do filho não coube em bolsa alguma. Deixou-o por alguns instantes ao lado daquele corpo com quem dividia o calor da noite, embaixo da orquestra de carros regida por gente apressada.

Tentou segurar a lágrima já sem sal que escorria pelo negro rosto. Usou mais uma vez o seu último fio de coragem, pegou a faca que usava para se proteger à noite, à espera do pão de cada dia, e foi buscar o leite emprestado na venda mais próxima.

(Valéria Lourenço. Em Cadernos Negros, volume 36: contos afro-brasileiros. São Paulo: Quilombhoje, 2013.)

1- Qual o título desse texto? Você conhece o sentido da palavra que intitula esse texto?

Essa pergunta requer uma resposta pessoal, porém provoca a produção de sentido a partir da memória discursiva. Resposta pode ser positiva ou negativa e qualquer uma das duas levará à discussão acerca do uso dessa palavra como título do texto.

2- Qual significado você dá para essa palavra após ler o texto que ela intitula?

Resposta pessoal. Com o objetivo de levar o aluno a ocupar a posição sujeito-autor.

3- Se você tivesse escrito esse texto, que título você daria?

Resposta pessoal, que tem por objetivo o desenvolvimento da posição sujeito-autor pelo aluno.

4- Observe de que maneira essa história é contada. Descreva o que você percebe sobre quem conta a história:

Como uma das possibilidades de resposta, espero que o aluno perceba que o narrador conta como se participasse da história e como quem vê tudo o que acontece, e que observe a marca formal de primeira pessoa do singular, mostrando que a perspectiva dessa narrativa é toda desse narrador onisciente, mas que, apesar de mostrar-se em primeira pessoa, não é personagem.

Havendo ou não essa percepção, a perspectiva narrativa (ou o foco narrativo) poderá ser introduzido a partir dessa atividade e desse texto, e essa discussão será importante para apresentar ao aluno as marcas formais responsáveis pela perspectiva que demarca a narrativa, além das possibilidades de sua inserção na narrativa que produzirá como última atividade.

Para essa introdução, é importante retornarmos a Benvenist, já citado no primeiro capítulo, na seção onde falo sobre a posição sujeito. Nesse momento é importante retomá-lo para introduzir e explicar um dos aspectos das atividades propostas e, principalmente, a atividade que terminará a sequência, onde é solicitado ao aluno a escrita de uma narrativa em primeira pessoa.

Primeiramente, a ideia de pessoa do discurso e a de foco narrativo serão aspectos a serem explicados para os alunos, por dois motivos:

- 1- É parte do conteúdo solicitado pelo currículo da rede municipal do Rio de Janeiro;
- 2- Para que o aluno compreenda e faça uso, conscientemente, das marcas linguísticas que podem possibilitar a ele uma maior facilidade no desenvolvimento de sua narrativa.

Como já dito por Orlandi (2009), as marcas formais não são o foco da AD, mas também interessam para a compreensão de como se forma o sentido em cada discurso. Um dos objetivos desse trabalho, apresentados na introdução desse texto, é o de inserção do indivíduo aluno enquanto sujeito de sua escrita. Já foi dito também que a ideia de sujeito discursivo para a AD não tem a ver com autonomia e consciência de si, mas com uma função desempenhada em cada situação de produção do discurso e que, no que diz respeito à autonomia, remete à autonomia do dizer, mas também e principalmente ao assujeitamento linguístico e ideológico.

Ainda que esse seja o ponto crucial da AD, é importante que o professor se inteire do conceito linguístico formulado sobre essa subjetividade discursiva e que origina a discussão no campo da linguagem. Benveniste (2005) explica a subjetividade discursiva como “a capacidade do locutor para se propor como sujeito” (p. 286) e prossegue a conceituação, explicando que

[...] essa subjetividade [...] não é mais que a emergência de uma propriedade fundamental da linguagem. É “ego” que *diz ego*. Encontramos aí o fundamento da “subjetividade” que se determina pelo status linguístico de “pessoa”. [...]

[...]A linguagem só é possível porque cada locutor se apresenta como sujeito, remetendo a ele mesmo como eu no seu discurso. (ibdem)

A relação estabelecida entre o sujeito locutor e seu discurso é explicitada, como vimos acima, pelo contraste expresso pelo termo “eu”, que ainda segundo o linguista, pressupõe um outro,

exterior ao locutor, fazendo da linguagem um fenômeno marcado pela expressão da subjetividade (p. 286-287).

Para expressar formalmente essa subjetividade no discurso, o autor serve-se de termos (eu,tu), que ele explica como “formas linguísticas que indicam a “pessoa”.”(p.287). E são essas formas linguísticas que serão, inicialmente, explicadas para os alunos, a partir de seu uso e função na escrita, para a produção que se deseja deles.

O fato de que esses “pronomes” (termos usados em prol ou em lugar dos nomes) não remeterem a nenhum conceito ou a um indivíduo, não denominar nenhuma entidade lexical, dá a ele um status especial no discurso e deverá remeter o aluno à ideia da perspectiva da narrativa. A respeito da referência do termo “eu”, Benveniste define:

[...] *eu* se refere ao ato de discurso individual no qual é pronunciado, e lhe designa o locutor. É um termo que não pode ser identificado a não ser dentro do que, noutro passo, chamamos uma instância de discurso, e que só tem referência atual. A realidade à qual ele se remete é a realidade do discurso. É na instância de discurso na qual *eu* designa locutor que este se enuncia como “sujeito”. É, portanto verdade ao pé da letra que o fundamento da subjetividade está no exercício da língua [...]
Os pronomes pessoais são o primeiro ponto de apoio para essa revelação da subjetividade na linguagem. (2005, p. 288)

Após a apresentação do pronome pessoal como primeiro ponto de apoio para que o aluno trabalhe sua subjetividade, outras marcas poderão ser apresentadas e exploradas durante as produções, como demonstrativos, advérbios, adjetivos... No entanto, que para o professor fique claro que seu foco não será – pelo menos não é isso que proponho – a nomenclatura e reprodução mecânica de conceitos, mas a análise de como os alunos se relacionarão com os textos a partir do domínio desse uso. De que maneiras produzirão sentido nos textos lidos e nos textos escritos, como utilizarão essas estratégias no processo de inserir-se em suas escritas.

Benveniste observa ainda o efeito dessa instalação da subjetividade na linguagem que, segundo ele:

Cria na linguagem e, acreditamos, igualmente fora da linguagem, a categoria de pessoa. Tem, além disso, efeitos muito variados sobre a própria estrutura das línguas, quer seja na organização das formas ou nas relações da significação. (idem, p. 290)

Essa categoria da pessoa, criada discursivamente, para explicar essa instalação da subjetividade na língua e ao mesmo tempo as diferentes perspectivas nas quais podem se traçar uma narrativa é que servirão de apoio ao aluno a quem pedimos a produção.

Assumindo, no entanto, a perspectiva discursiva materialista da linguagem, como afirma Orlandi (2009, p. 50), nossa base é a de que “não podemos reduzir a questão da subjetividade ao linguístico” a dimensão histórica e psicanalítica também precisa ser tomada em conta e, como já afirmado em outras passagens desse texto, os mecanismos linguísticos, ainda que específicos, não podem ser o único aspecto pelo qual se explica a subjetividade na linguagem.

É observando a relação do nosso sujeito-leitor com a ideologia e a materialização dessa na linguagem que teremos realizada a identificação dele como sujeito-autor. Passemos às perguntas:

5- De que outra maneira essa história poderia ser narrada?

Entre algumas possibilidades de resposta, espero que, após uma exposição sobre o narrador do texto e suas características, os alunos falem sobre as possibilidades de narrativas em primeira pessoa onde o personagem narre a própria história e demonstre isso por marcas formais específicas.

6- Que realidade é narrada no texto?

Entre algumas possibilidades de resposta, espero que o aluno perceba a realidade de uma mulher em condição de rua e as causas dessa situação.

7- Que sensações você teve enquanto lia a narrativa?

Resposta pessoal que tem por objetivo levar o aluno a assumir a posição de sujeito-autor, expressando suas sensações pelo registro escrito.

Texto 8 -

Ayoluwa, a alegria do nosso povo (fragmento)

Quando a menina Ayoluwa, a alegria do nosso povo, nasceu, foi em boa hora para todos. Há muito que em nossa vida tudo pitimbava. Os nossos dias passavam como um café sambango, ralo, frio e sem gosto. Cada dia era sem quê nem porquê. E nós ali amolecidos, sem sustância alguma para apumar o nosso corpo. Repito: tudo era uma pitimba só. Escassez de tudo. Até a natureza minguava e nos confundia. Ora aparecia um sol desensolarado e que mais se assemelhava a uma bola murcha, lá na nascente. Um frio interior nos possuía então, e nós mal enfrentávamos o dia sob a nula ação da estrela desfeita. Ora gotejava uma chuva de pinguitos tão ralos e escassos que mal molhava as pontas dos nossos dedos. E então deu de faltar tudo: mãos para o trabalho, alimentos, água, matéria para os nossos pensamentos e sonhos, palavras para as nossas bocas, cantos para as nossas vozes, movimento, dança, desejos para os nossos corpos.

Os mais velhos acumulados de tanto sofrimento, olhavam para trás e do passado nada reconheciam no presente. Suas lutas, seu fazer e saber, tudo parecia ter se perdido no tempo. O que fizeram, então? Deram de clamar pela morte. E a todo instante eles partiam. E, com a tristeza da falta de lugar em um mundo em que eles não se reconheciam mais, muitos se foram. Dentre eles, me lembro de vô Moyo, o que trazia boa saúde, de tio Masud, o afortunado, o velho Abede, o homem abençoado, e outros e outros. Todos estavam enfraquecidos e esquecidos da força que traziam no significado de seus próprios nomes. As velhas mulheres também. Elas que sempre inventavam formas de enfrentar e vencer a dor, não acreditavam mais na eficácia delas próprias. Como os homens, deslembravam a potência que se achava resguardada partir de suas denominações. E pediam veementemente à vida que se esquecesse delas e que as deixasse partir. Foi com esse estado de ânimo que muitas delas empreenderam a derradeira viagem: vovó Amina, a pacífica, tia Sele, a mulher forte como um elefante, mãe Asantewaa, a mulher de guerra, a guerreira, e ainda Malika, a rainha. Com a ida de nossos mais velhos, ficamos mais desamparados ainda. E o que dizer para os nossos jovens, a não ser nossas tristezas?

E até eles, os moços, começaram a se encafiar dentro deles mesmos, a se tornarem infelizes. Puseram-se a matar uns aos outros, e a tentarem contra a própria vida, bebendo líquidos maléficos ou aspirando um tipo de areia fininha que em poucos dias acumulava e endurecia dentro de seus pulmões. Ou então se deixavam morrer aos poucos, cada dia um pouquinho, descrentes que pudesse existir outra vida senão aquela, para viverem. As mães, dias e noites, choravam no centro do povoado. A visão dos corpos jovens dilacerados era a paisagem maior e corriqueira diante de nossos olhos.

O milagre da vida deixou de acontecer também, nenhuma criança nascia e, sem a chegada dos pequenos, tudo piorou. [...]

(Conceição Evaristo. Olhos d'água. Rio de Janeiro: Pallas: Fundação Biblioteca Nacional, 2014.)

- *O texto acima é um fragmento de um conto de Conceição Evaristo. Ele foi escolhido para fechar a seleção de textos que precede a atividade de produção textual. Teremos, a partir dele, três atividades:*

1- Professor, fale sobre a autora e, em seguida, proponha que um aluno se ofereça para fazer a leitura em voz alta para os colegas. Diga-lhes que o texto poderá ser lido mais de uma vez, se quiserem e que, portanto, outros alunos podem repetir a leitura:

2- Após lerem e refletirem sobre a narrativa, dividam-se em grupos (4 a 5 grupos) para discutirem sobre uma continuidade para o texto, que deverá ser escrita pelo grupo. O texto deverá conter 2 parágrafos, que finalizarão a narrativa.

Espero como resposta uma composição coletiva, cujo objetivo é o desenvolvimento da autoria de maneira coletiva, para que nas próximas atividades a autoria individual possa prevalecer.

Depois de terem definido, em grupos, diferentes finais para a narrativa, a proposta é que um representante de cada grupo leia o final criado pelo seu grupo para toda a turma.

3- Em uma segunda aula (outro dia), a proposta é de uma produção coletiva. Após lerem, relerem e pensarem finais para a narrativa de Conceição Evaristo, proponho que a turma crie um texto coletivo, que deverá ser registrado pelo professor, enquanto narram. Um único final proposto por toda a turma.

Essa atividades têm como objetivo provocar a discussão e adesão dos indivíduos a um interdiscurso coletivo, propiciando a experiência de construção de uma única narrativa construída por todos, o que acarretará concordâncias e discordâncias até que cheguem a um discurso comum que vá representar todo o grupo. Além disso, ouvir sobre a autora e tentar pensar como ela para tentar imaginar como ela terminaria texto, imaginando características do indivíduo no sujeito-autor pode ser um bom exercício de constituição da escrita e de formas de constituir o indivíduo em sujeito.

Após a produção de um final para a narrativa, o professor deverá ler para os alunos, numa roda de leitura, a continuidade e o final do texto original, propondo uma discussão sobre a narrativa.

4.5 - Fase 4 – Atividade Final

“Creio que conceber escrita e vivência, escrita e existência, é amalgamar vida e arte, Escrevivência.” (Conceição Evaristo)

Agora, após ter lido variados textos sobre sonhos diversos, em variados sentidos de sonhos, com temáticas variadas e personagens distintos, você está convidado a refletir e trazer memórias acerca desse tema, relacionando as vivências que você conheceu e a sua vivência.

Você pode se colocar no lugar de uma das destinatárias da carta de Gloria Nzaldúa, ou no lugar de Ferréz, ou da professora Valéria Lourenço, ou de Carolina Maria de Jesus, de Conceição Evaristo.... e qualquer um dos autores ou personagens apresentados a você. Ou pode ainda ficar no seu lugar, ser você, sonhar por você... ou narrar o que já sonhou...

Relacionando os textos de Valéria Lourenço, de Gloria Nzaldúa e os outros que lemos no decorrer dessas atividades, reflita sobre seus sonhos e as maneiras possíveis de realizá-los. Num texto narrativo, em 1ª pessoa, conte qual é esse sonho e que planejamentos você precisa seguir para alcançar a realização desse sonho. Não se esqueça que você falará sobre você, portanto, suas

vivências, seu lugar e as pessoas que te cercam fazem parte da sua existência. Inclua-se no texto, traga sua realidade para dentro da narrativa.

A tarefa de escrita deverá ser pensada, planejada e revisada quantas vezes for necessário. Após o texto de cada um pronto, formaremos grupos de revisores e digitadores. A turma será dividida em equipes que ficarão responsáveis por tarefas para organização de um livro, uma coletânea de textos da turma.

Após os textos definitivamente escritos, serão formados grupos distintos que ficarão responsáveis por:

Grupo I- Rer ler os textos dos colegas, apontando modificações necessárias ou inadequações;

Grupo II- Buscar maneiras de diagramar o texto e configurar as páginas;

Grupo III- Digitar os textos dos colegas para montagem da coletânea;

Grupo IV- Criar ilustração para a capa do livro.

Após ser revisado, digitado, configurado, ilustrado, montado e impresso, o livro poderá ser lançado, num evento organizado pela própria turma ou pela escola.

5- PARA UM EFEITO DE CONCLUSÃO

O trabalho apresentado, sendo produto final do curso de Mestrado Profissional, tinha, originalmente, a proposta de uma intervenção pedagógica, com atividades que seriam aplicadas em sala de aula e teriam aqui relatados o passo a passo da aplicação e um relatório de resultados alcançados. No entanto, com o advento da Pandemia de COVID 19, uma longa quarentena foi decretada pelos governos, o que acarretou a suspensão das aulas presenciais e numa grande busca por maneiras de substituição das aulas presenciais por atividades virtuais e remotas de ensino.

Essa realidade que surpreendeu a todos e perdurou bem mais do que era esperado, fez com que uma nova proposta surgisse para a turma 6 do PROFLETRAS (turma a qual eu pertenço). Através da Resolução Nº 003/2020 – Conselho Gestor, de 02 de junho de 2020 foi permitido que os trabalhos de conclusão pudessem ter caráter propositivo sem, necessariamente, serem aplicados em sala de aula presencialmente. O que transformou o trabalho pretendido no Caderno pedagógico aqui apresentado.

Todos os âmbitos da vida de cada um de nós foram afetados com a pandemia. Para alguns, a perda de entes queridos, amigos e conhecidos tornou os dias mais difíceis, em outros casos, a própria saúde foi afetada até de forma irreversível, problemas relacionados à saúde mental se intensificaram ou surgiram e novos desafios se fizeram, tornando ainda mais difícil a jornada docente e discente.

A economia sofreu quedas bruscas, o desemprego se multiplicou e a miséria passou a ser um risco eminente para muitas pessoas, nesse circuito estão inseridos conhecidos, familiares e até alunos e suas famílias. O desafio de ser docente e cursar um mestrado profissional que exige empenho e seriedade no desenvolvimento de uma pesquisa que envolve outras pessoas e a própria prática profissional ficou ainda mais patente.

Retomar a pesquisa e dar a ela um corpo, materializá-la, uma vez que a ideia já era bem-organizada mentalmente foi algo intimamente difícil depois de tantas transformações e mudanças exigidas pelos contextos. Fazer o encontro do trabalho proposto em sala de aula, da minha perspectiva linguística e social enquanto profissional de Letras e pretensa pesquisadora da AD foi agradável, apesar de difícil. A AD me proporcionou a confirmação de que os conflitos de classes regem até as relações linguísticas e institucionais. Ela me possibilita levar para a sala de aula a

proposta de resistência e de questionamento possíveis aos modelos dados e impostos, a partir de propostas de deslizamentos de sentido e deslocamentos de FD.

A partir da atividade que deu origem à proposta pedagógica pude acrescentar o conhecimento teórico que não existia até então e propor um trabalho mais embasado e que propõe a concepção educativa na qual acredito e que posso expressar através de Paulo Freire, quando ele diz que:

A grande tarefa do sujeito que pensa certo não é transferir, depositar, oferecer, doar ao outro, tomado como paciente de seu pensar, a inteligibilidade das coisas, dos fatos, dos conceitos. A tarefa coerente do educador que pensa certo é, exercendo como ser humano a irrecusável prática de inteligir, desafiar o educando com quem se comunica e a quem comunica, produzir sua compreensão do que vem sendo comunicado. (1996, p. 38)

Para alcançar o objetivo de produzir formas de conhecimento e de produção de sentido, foi imperativo observar e refletir sobre “a constituição histórica do sujeito-leitor, sua caracterização, e a relação estabelecida entre as instituições de ensino e esse sujeito, produzindo assim modos (gestos) de leitura e interpretação.” (Orlandi, 1998, p.7). O Caderno Pedagógico apresentado nesse trabalho traz a proposta de uma construção da leitura a partir da historicidade do sujeito envolvido nesse processo, mas também da historicidade do espaço escolar no qual essa leitura é construída sob a ideologia predominante do Discurso Pedagógico. O objetivo mais relevante no processo de construção da leitura no espaço escolar, numa perspectiva discursiva

“[...] é o de avaliar a sua (da AD)³⁷ capacidade teórica e metodológica na compreensão do fenômeno da leitura e suas implicações no que diz respeito à produção e circulação de sentidos em nossa formação social, procurando compreender, de modo particular, o espaço de interação próprio da Escola.” (Orlandi, 1998, p. 7-8).

A proposta de inserção do indivíduo nas funções sujeito-leitor e sujeito-autor se dão a partir da perspectiva de esse sujeito inscrever-se no já dito para ressignificar e se significar (Orlandi, 1998, p. 12). A relação da escola com o leitor que circula em seu espaço e desse leitor com a perspectiva leitora da escola é o foco de reflexão para essas atividades.

A partir da leitura, que na perspectiva da AD é construída, propus o desenvolvimento e inserção desse sujeito em FD diversas das já tradicionalmente acessadas, com o arquivo apresentado e as atividades propostas. E a intenção também da ocupação da função sujeito-autor, que é outra parte do caminho percorrido pelas atividades e as reflexões feitas para atingir esse

37

Inferência minha.

objetivo durante a elaboração do Caderno pedagógico me permitiram pensar, em concordância com Indursky (2019) que:

Somente pela vivência das práticas de leitura e da escrita, tomadas em seu ciclo autoral, é que será possível produzir mais e qualificados leitores, capazes de produzir uma leitura interpretativa que os inscreva na autoria de sua própria escrita. (p. 21)

É na perspectiva da autonomia que se insere o trabalho proposto, uma perspectiva que permita ao aluno pensar qualquer contexto, qualquer situação social e cultural na qual ele esteja inserido, e que cobre do professor pensar a relação entre os processos de ensino e aprendizagem e os sujeitos neles implicados. Como professora de LP e educadora, a ideia é convidar os docentes das redes públicas a rompermos com o autoritarismo do DP e buscarmos a

[...] formação de uma sociedade democrática composta por cidadãos críticos e conscientes de suas responsabilidades. [...] [...] fazer predominar o DPE polêmico, pois além de ele propiciar a prática da polissemia, que favorece a autoria dos alunos, possibilita, também, um diálogo entre a escola e as temáticas de cunho social, agindo como uma forma de relacionar o saber estruturado ao “mundo real”. (In FERNANDES e SANTOS, 2019, p. 168).

Através dessa proposta, deixo um convite a uma educação mais ousada e que se proponha a atingir e inserir esse novo público, formado em uma sociedade que surge com novas demandas, anseios e necessidades diversas.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, L. **Aparelhos ideológicos do estado**. Tradução de Joaquim José de Mora Ramos. Lisboa: Editorial Presença/ Martins Fontes, 1998.

ANZALDÚA, Gloria. **Falando em línguas: uma carta para as mulheres escritoras do terceiro mundo (Fragmento)**. In Revista Estudos Feministas, v. 8, n. 1, p. 229-236, 2000.

Disponível em:

<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/9880>> Acessado em fevereiro de 2022.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

..... Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular. Versão final homologada**. Brasília: MEC, 2018.

..... **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 11 de março de 2022.

..... **Lei 10.639/2003**. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em 11 de março de 2022.

COSTA, Wagner Alexandre dos Santos. **Cerveja ou vírus? O objeto de discurso corona em memes fotográficos da internet**. Fórum Linguístico v. 18 n. 2 (2021), p. 5989-6000. Disponível em: Acesso em 14 de nov. de 2021.

CUTI. “Incidente na raiz.” In CUTI. **Contos escolhidos**. Rio de Janeiro: Malê, 2016.

CHARAUDEAU, Patrick, MAINGUENEAU, Dominique. **Dicionário de Análise do discurso**. Coordenação de tradução KOMESU, Fabiana. 3 ed. São Paulo: Contexto, 2014.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. 6 ed. São Paulo: Editora Ática, 1997.

DUARTE, Constância Lima & NUNES, Isabela Duarte (Orgs.). **Escrivência: a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo**. Ilustrações: Goya Lopes. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020.

EVARISTO, Conceição. Maria. In **Olhos d'água**. Rio de Janeiro: Pallas: Fundação Biblioteca Nacional, 2014.

..... Ayoluwa, a alegria do nosso povo. In **Olhos d'água**. Rio de Janeiro: Pallas: Fundação Biblioteca Nacional, 2014.

FALCOUNIER, Damien Alain, OLIVEIRA, Leandro Roque de (Emicida). “**A ordem natural das coisas**”. In EMICIDA. Álbum: *AmarElo*. 2019. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/emicida/a-ordem-natural-das-coisas-part-mc-tha/>

FERNANDES, Carolina. **A leitura na escola e suas formas de controle e de resistência**. Disponível em: https://www.academia.edu/35896270/A_LEITURA_NA_ESCOLA_E_SUAS_FORMAS_DE_CONTROLAMENTO_E_DE_RESISTENCIA Acessado em 25/04/2022.

..... **A escrita escolar a partir da Análise de Discurso: o discurso pedagógico polêmico em prol do desenvolvimento de um aluno-autor**. In SCRIPTA, Belo Horizonte, v. 23, n. 48, p. 163-176, 2 quadrimestre de 2019. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/19293>. Acessado em 24/05/2022.

FERRÉZ. **Capão Pecado**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler em três artigos que se complementam**. 23 ed. São Paulo: Autores associados: Cortez, 1989. Coleção polêmicas do nosso tempo. 2020.

..... **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 31 ed. São Paulo: Paz e terra, 1996 (Coleção Leitura).

..... **Pedagogia do oprimido**. Disponível em [Guia definitivo da bibliografia de Paulo Freire - Centro de Referências em Educação Integral \(educacaointegral.org.br\)](http://www.centrodeReferencias.org.br). Acesso em 18 de maio de 2022.

INDURSKY, Freda. **Leitura, escrita e ensino à luz da análise do discurso**. In: NASCIMENTO, Lucas (org.). *Presenças de Michel Pêcheux: da análise do discurso ao ensino*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2019, p. 97-120. Disponível em: https://www.academia.edu/35347893/A_ESCRITA_A_LUZ_DA_ANALISE_DO_DISCURSO. Acesso em 18 de abril de 2022.

..... **Da heterogeneidade do discurso à heterogeneidade do texto e suas implicações no processo da leitura**. In (org.) ERNST-PEREIRA, Aracy; FUNCK Susana Bornéo. *A leitura e a escrita como práticas discursivas*. – Pelotas: Educat, 2001.

..... **O texto nos estudos da linguagem: Especificidades e limites**. In (orgs.) ORLANDI, Eni P. / LAGAZZI-RODRIGUES, Suzy. *Introdução às ciências da linguagem – Discurso e textualidade*. 3 ed. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2017.

Ikosilê – espetáculo teatral “**Meus Cabelos de Baobá**”, com Fernanda Dias/Coletivo Malungo (RJ/RJ). Disponível em: <https://youtu.be/mSkW-dLrp98> Acessado em 18/03/2022ZA
JESUS, Carolina Maria de. *Quarto de despejo – Diário de uma favelada*. São Paulo: Círculo do livro, 1960.

LAGAZZI-RODRIGUES, Suzy. Texto e autoria. In (orgs.) ORLANDI, Eni P. / LAGAZZI-RODRIGUES, Suzy. **Introdução às ciências da linguagem – Discurso e textualidade**. 3 ed. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2017.

LOURENÇO, Valéria. “Réquiem”. In (orgs.) RIBEIRO, Esmeralda, BARBOSA, Márcio. **Cadernos Negros, volume 36: Contos afro-brasileiros**. São Paulo: Quilombhoje, 2013.

..... (No prelo) **E se o mundo (não) acabasse hoje?** 2022.

MARIANI, Bethania. **O PCB e a imprensa: comunistas no imaginário dos jornais**. Rio de Janeiro: Revan; Campinas, São Paulo, UNICAMP, 1998.

MULHERES EXTRAORDINÁRIAS #9 Disponível em <https://youtu.be/IufWv4430aA>
Acessado em 18/03/2022.

ORLANDI, Eni Puchineli (organizadora). **A leitura e os leitores**. Campinas, São Paulo: Pontes, 1998.

..... **Discurso e leitura**. Campinas, São Paulo: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1999.

ORLANDI, Eni P. **Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. 5 ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2007.

..... **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. 8 ed. Campinas, São Paulo: Pontes, 2009.

..... **Discurso em análise: sujeito, sentido, ideologia**. Campinas, São Paulo: Pontes, 2012.

..... (org.) [et al.]. **Gestos de leitura: da história no discurso**. 4 ed. Campinas, São Paulo: Editora da Unicamp, 2014.

ORLANDI, Eni P. Análise de discurso. In (org.) ORLANDI, Eni P. / LAGAZZY-RODRIGUES, Suzy (Orgs.). **Introdução às ciências da linguagem – Discurso e textualidade**. 3 ed. Campinas, São Paulo: Pontes, 2017.

PÊCHEUX, Michel. **O discurso: estrutura ou acontecimento**. Tradução Eni P. Orlandi. 4 ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006.

..... Ler o arquivo hoje. In(org.) [et al.]. **Gestos de leitura: da história no discurso**. 4 ed. Campinas, São Paulo: Editora da Unicamp, 2014.

PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação - Subsecretaria de Ensino. **Currículo Carioca**. Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <http://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/10884556/4269410/LINGUAPORTUGUESA.pdf>. Acesso em 11 de março de 2022.

..... Coordenadoria de Educação. **Leitura, escrita e análise linguística: alguns pressupostos teóricos**. Rio de Janeiro, 2013. Disponível em <https://www.rio.rj.gov.br/web/rioeduca/recursos-pedagogicos>. Acesso em março de 2020.

RODRIGUES, Andréa; MORAES, Marcos André de Oliveira; DOMINGUES, Mariana Vieira. **O impacto da análise do discurso em práticas de ensino: experiências com leitura e escrita na escola**. Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/pensaresemrevista/article/view/47375/31867> acessado em 17/04/2022.

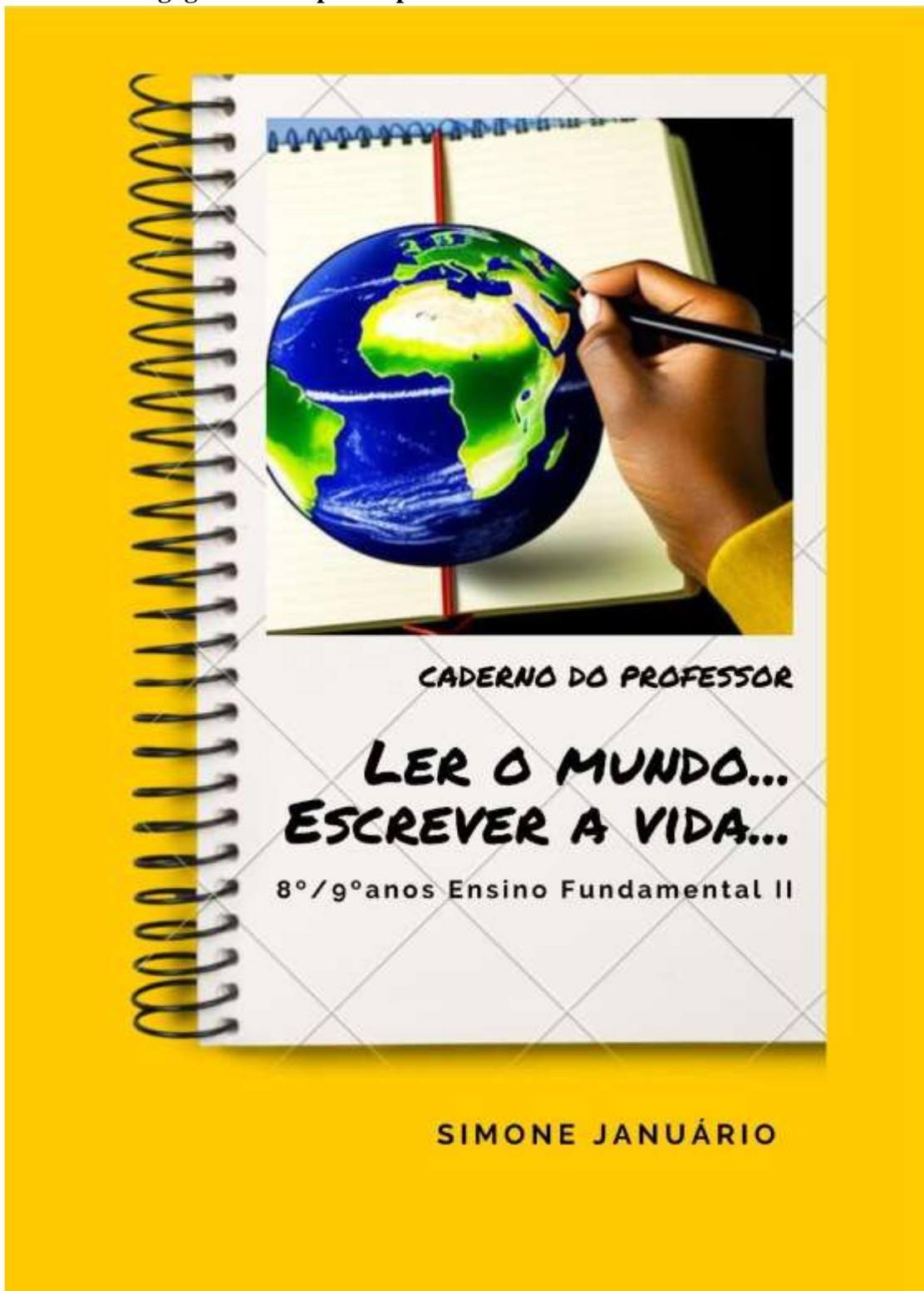
Samba-Enredo 2022. **Empretecer o Pensamento É Ouvir a Voz da Beija-Flor**. Grêmio Recreativo Escola de Samba Beija-flor. Disponível em <https://www.letras.mus.br/beija-flor-rj/samba-enredo-2022-empretecer-o-pensamento-e-ouvir-a-voz-da-beija-flor/>.

SANTOS, Leandra Ines Seganfredo; MACIEL, Ruberval Franco & FORTILLI Solange de Carvalho (orgs.). **Formação docente e ensino de Língua Portuguesa: resultados e perspectivas do/no Proletras- Região Centro-Oeste**. Sinop: Editora Unemat, 2017.

TARDIM, F. “Nunca vi cartão postal que se destaque uma favela”: autoria e produção de sentido de alunos em uma escola periférica. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Programa de Pós-graduação em Letras mestrado profissional (PROFLETRAS). Duque de Caxias, p. 143, 2021.

APÊNDICES

A – Caderno Pedagógico versão para o professor



Apresentação

Colegas professores

Este é um caderno de atividades de leitura e escrita e tem como tema o cotidiano da periferia dentro da literatura e do pensamento negro. A partir de uma sequência de textos de escritoras e escritores negros que usam a estrutura narrativa para contar o cotidiano comum das periferias das comunidades e das suas vivências em geral.

Este caderno é dividido em três fases de atividades que objetivam construir um processo de leitura, reflexão e escrita do aluno a partir de uma perspectiva discursiva da Língua Portuguesa. O aporte teórico metodológico é a Análise do discurso (AD) de base materialista e, relacionando a AD com a “literatura escrevente” de Conceição Evaristo, traçaremos, a partir das atividades propostas, um percurso de construção do sujeito-leitor e sujeito-autor com seus alunos, a partir da inserção do indivíduo que se faz aluno no espaço da sala de aula no processo de construção da leitura e da escrita e a constituição do sujeito-aluno. No decorrer das atividades, alguns conceitos teóricos referentes à AD estarão disponibilizados para que você possa consultar caso perceba necessidade.

Desenvolver a interpretação e os pontos vista sobre temas que são comuns no dia a dia de uma grande maioria de pessoas e que não são lidos e pensados nas salas de aula, além de apresentar escritores que ainda se encontram à margem da literatura selecionada para o espaço escolar é um dos processos de inserção desse indivíduo no trabalho com a leitura. Ao longo do caderno, leremos textos diversos que levarão esse aluno a refletir sobre as histórias contadas, os textos que lhes foram apresentados até hoje, como e para que pode ser usada a escrita, além de possibilitar a reflexão sobre o processo de se tornar autor do seu discurso e do seu texto, a responsabilidade sobre esse discurso e que discursos dão base ao seu. Quem esse aluno lê e por quem e para que ele será lido?

Estamos aos poucos retomando a normalidade após um longo período de isolamento social, perdas irreparáveis, um grande desafio social e humano vivido por todo o mundo. Porém com muitos desafios ainda a serem vencidos, desafios antigos e novos, que surgem com a sociedade que se desenha nesse século XXI. Esse caderno poderá ajudá-lo a pensar outros percursos, trajetórias e perspectivas no ensino da Língua Portuguesa, além de lhe oferecer uma proposta atual e que vai lhe ajudar na adequação do programa de ensino às leis e documentos vigentes, como a Lei 10639/2003, a LDB (Lei 9394/1996) e a BNCC.

Essa adequação de conteúdo escolar faz parte de um processo de construção educacional e social que é constante e urgente. A perspectiva adotada nesse material propõe a intensificação de atividades de leitura e escrita com base discursiva, em casa ou na escola, objetivando o desenvolvimento da escrita, para o espaço escolar ou para a vida.

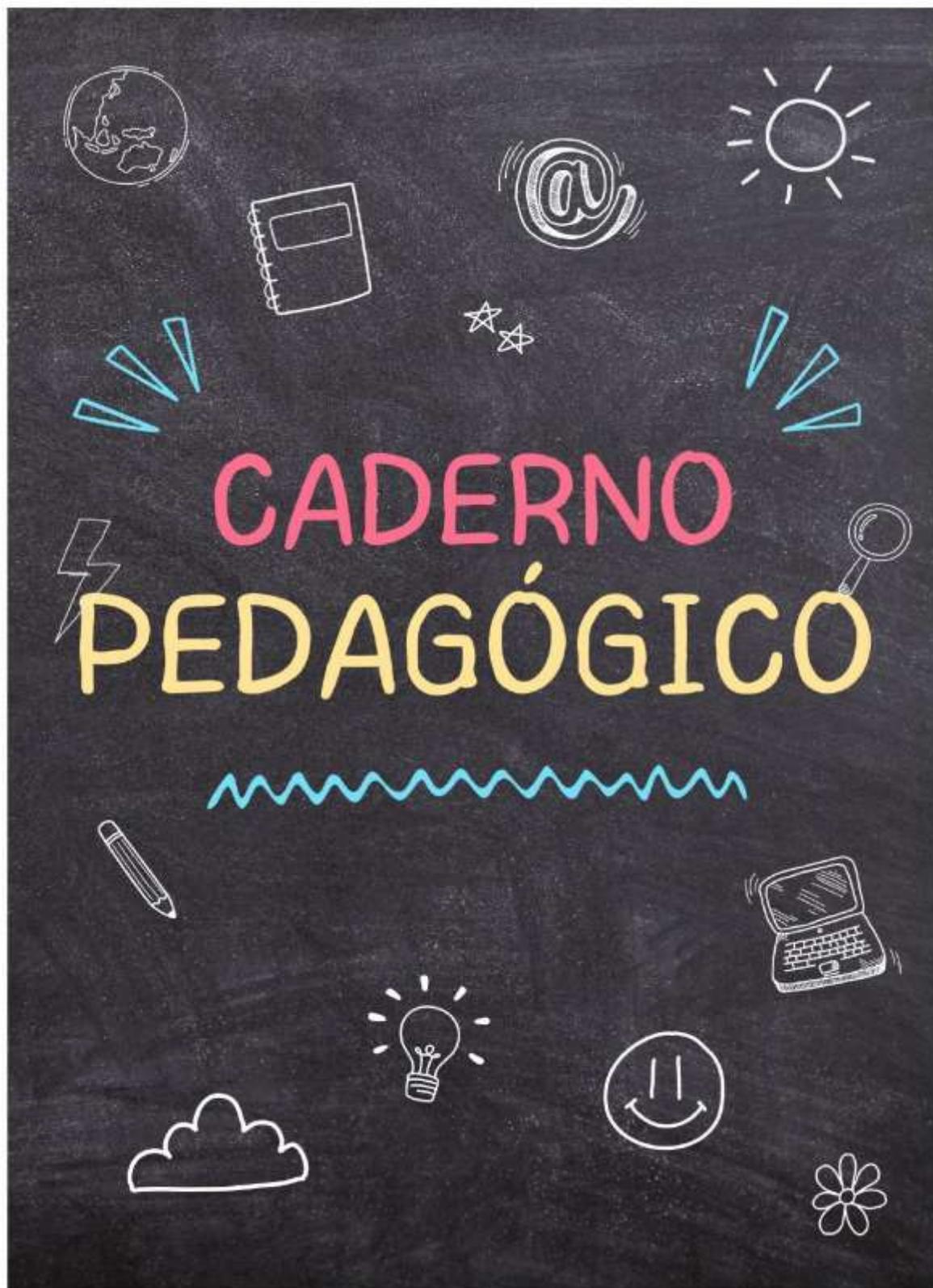
Faço um convite a você, colega professor a convocar seu aluno a ler e escrever, não para ser avaliado ou receber nota, mas para ser lido!

Vamos tentar?

Sumário

FASE 1 - Construção do arquivo.....	1
Arquivo de memória e resistência linguística e existencial.....	1
- Os textos, a ideologia e o imaginário.....	3
FASE 2 - Apresentação da proposta.....	4
Discursos não legitimados e gestos de construção de uma leitura discursiva.....	4
ATIVIDADES.....	6
TEXTO 1- <i>Maria</i>	6
Lendo e produzindo sentido coletivamente.....	8
TEXTO 2- <i>16 de julho</i>	11
Lendo e criando a leitura.....	11
Agora é com você!.....	12
TEXTO 3- <i>Mulheres Extraordinárias #9</i>	13
Mulheres extraordinárias #9 Disponível em: https://youtu.be/lufWv4430aA	13
Outras linguagens e possíveis leituras.....	13
TEXTO 4- <i>e se o mundo (não) acabasse agora?</i>	15
Ler, identificar e se reconhecer.....	16
TEXTO 5- <i>A ordem natural das coisas</i>	18
Linguagens e leituras: a música que canta e encanta nossos dias.....	19
FASE 3 DA ATIVIDADE.....	21
De sujeito-leitor a sujeito-autor: Escrevendo-nos para inscrevemo-nos.....	21
TEXTO 1- <i>Meme</i>	23
Construindo e reconstruindo sentidos.....	23
TEXTO 2- <i>Falando em línguas: uma carta para as mulheres escritoras do terceiro mundo (fragmento)</i>	24
Construindo e reconstruindo sentidos.....	26
Identidade e linguagem.....	28
TEXTO 3- <i>Empretecendo o Pensamento É Ouvir a Voz da Beija-Flor</i>	29

Identidade e linguagem.....	30
TEXTO 4- <i>Meus cabelos de baobá</i>	32
Construindo e reconstruindo sentidos.....	33
TEXTO 5- <i>NOTA A ESTA EDIÇÃO</i>	34
Agora é com você!.....	36
TEXTO 6- <i>Incidente na raiz</i>	37
Ler, identificar e se reconhecer.....	38
TEXTO 7- <i>Réquiem</i>	39
Construindo e reconstruindo sentidos.....	39
TEXTO 8- <i>Ayoluwa, a alegria do nosso povo (fragmento)</i>	42
Construindo e reconstruindo sentidos.....	43
Hora de ouvir.....	45
FASE 4 - ATIVIDADE FINAL.....	46
Atividade final.....	46
Orientações e possibilidades.....	46
ARQUIVO PEDAGÓGICO.....	48
1.1- Textos componentes de um arquivo.....	50
1.1.1- Conto de Machado de Assis: <i>Pai contra mãe</i>	50
1.1.2- Filme nacional: <i>Quanto Vale Ou É Por Quilo?</i>	56
1.1.3- Entrevista com Laurentino Gomes: <i>"Infelizmente, a história da escravidão é contada por pessoas brancas"</i>	57
1.1.4- Folder: <i>Campanha contra o racismo do Ministério Público de Pernambuco</i>	62
1.1.5 Resenha: <i>O perigo de uma história única, de Chimamanda Ngozie Adichie</i>	64
REFERÊNCIAS.....	67



FASE 1 – Construção do arquivo

Arquivo de memória e resistência linguística e existencial

Essa etapa da prática proposta é dedicada apenas ao professor ou à professora que se disponha a aplicá-la em sala de aula, ela não estará contida no Caderno dedicado ao aluno. Essa fase diz respeito à seleção dos textos a serem lidos e trabalhados na etapa primeira da atividade, que é a fase da leitura. O caderno apresenta um arquivo selecionado para essas atividades e ele foi pensado de acordo com:

- A Perspectiva linguística;
- A Perspectiva literária;
- O objetivo a ser atingido a partir desse arquivo.

No fim desse caderno, que é um material exclusivo para o professor, há mais uma sugestão de Arquivo pedagógico possível, que é oferecido como sugestão de material.

Vale ressaltar que a seleção feita é apenas uma das possíveis e que pode, e deve, sem nenhum prejuízo para o trabalho, ser acrescentada, diminuída ou até totalmente modificada de acordo com critérios adotados pelo professor.

É muito importante que, ao elaborar uma atividade, o professor tenha em mente os objetivos a serem atingidos com cada fase proposta nela. Também é de primeira relevância que esses objetivos atendam ao previsto no currículo seguido e a política linguística e educacional inscrita nos documentos oficiais da educação nacional e, principalmente, que, enquanto agentes educacionais e, conseqüentemente políticos, que a política linguística na qual acreditamos esteja inserida, mesmo que seja como contraponto, nesse trabalho.

Com essa visão, proponho nesse trabalho a seleção de um arquivo de textos que atendam a pretensão das atividades, uma política linguística que contemple a diversidade e as possibilidades de expressão e sentidos polissêmicos. Também a perspectiva literária visa atender às identidades regionais, econômicas, sociais, etárias, temporais e históricas nas quais muitos de nossos jovens estão envolvidos e pelas quais são, de alguma maneira, influenciados.

Atendendo a essa expectativa, o arquivo é propositadamente de textos de literatura negra, em sua maioria, escritoras negras, periféricos e periféricas, além de atuais, em contraposição aos textos do cânone literário apresentado no material didático distribuído a esses alunos. Além da preocupação em mostrar textos, de certa forma inovadores, com temas polêmicos e menos vistos na circulação escolar, opto também pelo texto, tradicionalmente, chamado de literário, em contraposição aos jornalísticos que são, em sua maioria, o corpus oferecido pelo material didático que já circula nas escolas. Trabalho, portanto, com textos de predominância narrativa, em prosa e em versos.

Para o desenvolvimento dessa etapa, será importante acessar o conceito de 'arquivo' e, em seqüência, o de 'arquivo pedagógico'. Outras noções deverão, no entanto, vir a ser

mobilizadas para dar conta do enfoque pretendido para a leitura e a escrita e estes estarão apresentados para o professor no decorrer das atividades.

A noção breve e objetiva citada por Pêcheux, in Orlandi 2014, que diz ser o arquivo "entendido no sentido amplo de "campo de documentos pertinentes e disponíveis sobre uma questão", atende o objetivo desse material, que é o de colocar ao alcance do professor, de maneira objetiva, conceitos caros ao aporte teórico escolhido, a Análise do Discurso (AD). A partir dessa conceituação, Pêcheux fala sobre os gestos de leituras praticados até o século XIX para constituição de um arquivo (corpus textual) a ser analisado e as ocorrências posteriores a esse período que transformaram esses gestos, trazendo gestos de leitura não necessariamente determinados por alguma instituição do Estado. Partindo dessa transformação, Indursky (2019, p.6) introduz a noção de arquivo com o conceito de Pêcheux, porém, complementa citando Courtine (1981, p. 26), que, segundo Indursky, reflete sobre essa noção e afirma "que um corpus pode ser constituído por material de arquivo, isto é, por material já existente." Da noção de 'arquivo' mais generalizada, a autora passa à ideia de 'arquivo do pesquisador', que de acordo com sua análise consiste em

[...]juntada dos documentos pertinentes aos seus propósitos de pesquisa para compor o que, em um primeiro momento, podemos designar de corpus empírico (idem, pp. 24- 25). É o que chamo de arquivo do pesquisador (esse material encontra-se em "estado bruto" ou, se preferirmos, em forma empírica)

Esse arquivo do pesquisador, segundo a autora, não estará completo em nenhum momento e será essa incompletude sua característica principal, uma vez que os gestos de leitura do pesquisador, sua busca de acordo com seus objetivos, reunirão esse material, inicialmente, dispersos e que depois da identificação e recolhimento do pesquisador, passarão a formar seu arquivo, passando a existir de outra forma. Partindo desse raciocínio, segundo Indursky (ibidem, p. 07), é perceptível que, assim como o pesquisador forma seu arquivo, qualquer outra pessoa, profissional ou grupo podem formar também um arquivo e aí chegamos, então, ao conceito mais específico e mais interessante a esse material, o de 'arquivo pedagógico'. Um professor pode, perfeitamente, formar um arquivo seu, um arquivo constituído de textos destinados "às atividades que serão propostas a seus alunos. Por essa razão, chamo-os de *arquivos pedagógicos*." Esses textos serão selecionados de acordo com elementos temáticos, linguísticos e até de formação discursiva determinada por esse professor e daria conta da

[...] organização de arquivos pedagógicos para trabalhar com duas práticas discursivas, a leitura e a produção textual. Tais arquivos podem ser organizados tanto para trabalhar com crianças menores, reunindo, por exemplo, uma coletânea de contos fantásticos (histórias de fadas, de princesas, tanto em suas versões clássicas quanto nas versões pós-modernas, tanto escritas como imagéticas). Podem reunir uma coletânea de contos cujos personagens são crianças. E podem ser organizados para trabalhar com alunos maiores. Neste caso, podem reunir coletâneas que permitam ver, por exemplo, a mulher através dos tempos, via textos literários. Podem reunir artigos de opinião sobre determinado tema etc. (INDURSKY, 2019, P.07)

O arquivo pedagógico vai resguardar, segundo Indursky, a especificidade de não estar ligado à memória documental determinada por instituições, como trazido por Orlandi (2001) e que é citada por Indursky, já que esse arquivo será organizado por textos selecionados pelo próprio professor e por vezes pelo professor juntamente com o aluno, no entanto, será lacunar tal qual a memória discursiva teorizada por Orlandi.

Tal como a memória discursiva, eles são da ordem da incompletude, são lacunares, pois é impossível neles reunir todos os textos já produzidos sobre determinado tema. Por conseguinte, podem, a qualquer momento, receber mais textos, mas sempre guardarão a marca da lacunaridade. (INDURSKY, 2019, p. 8)

A lacunaridade a qual a autora se refere diz respeito aos espaços que se constituem num arquivo, uma vez que será impossível reunir nesse arquivo todos os textos acerca de um determinado tema. E, ao citar Pêcheux, a autora completa que

um texto ressoa no outro, seja para identificar-se com seu posicionamento e reproduzir seus sentidos, seja para refutá-los e, assim, tomar outra direção de sentidos e assumir outro posicionamento. É neste sentido que podemos afirmar que um texto, ao inscrever-se em uma rede de memória, se institui como uma prática social e passa a fazer parte de uma história social dos textos. (INDURSKY, 2019, p. 8-9)

Um outro aspecto, a oferta de textos em composições discursivas variadas, tratando o tema e o conceito literário pretendido, auxiliará no alcance do objetivo de possibilitar a fluência da escrita, reafirmando que:

Ir aos arquivos pedagógicos será um modo de aprender que os textos não iniciam neles mesmos, mas que surgem em outros textos aos quais os textos respondem, fazem eco, contestam, se opõem. [...]
Com os arquivos pedagógicos criados pelo professor, o sujeito-aluno terá a oportunidade de mergulhar numa coletânea de textos que lhe proporcionarão diferentes leituras que aportam diversificados posicionamentos sobre um único e determinado tema. Essa atividade vai conduzir o aluno à construção de sua história de leituras e habilitá-lo a se apropriar de enunciados postos a sua disposição para produzir, a partir deles, seus próprios textos. (INDURSKY, 2019, p.9-10)

Após toda essa explicação em torno do que é o arquivo e como pode (e deve) ser construído, destaco um outro elemento que também foi base para a construção do arquivo pedagógico desse caderno: é o conceito literário que, numa construção interdiscursiva, costura os textos selecionados, provocando a convicção ilusória de unidade temática e vozes interligadas.

O conceito de escrevivência, de Evaristo, teorizado em Duarte e Nunes 2020, vai costurar os textos do arquivo pedagógico utilizado nesse caderno e respaldar a escolha literária para a formação desse arquivo pedagógico, e ainda confirmar o aspecto interdisciplinar do trabalho, que se dá nessa relação.

- Os textos, a ideologia e o imaginário

Como já justificado acima, os textos escolhidos seguem critérios definidos com o intuito de apresentar aos alunos textos que, muitas vezes, não circulam nas escolas ou na mídia cotidiana, além de propor o contato com outras culturas e identidades e com temas e personagens que, comumente, não são protagonistas de histórias, ou não são apresentados com uma perspectiva positiva a respeito de si. Essa visão atende à ideia de transversalidade, tão necessária na construção do saber.

Os textos selecionados trazem histórias de realidades comuns e que se inscrevem no conceito literário selecionado para embasar não só a escolha dos textos, mas toda a proposta de leitura e de escrita que surgirá desses textos.

Para concluir a apresentação, destaco, mais uma vez, que, diferentemente do material produzido para o professor, o Caderno dedicado ao aluno é formado por três fases, uma vez que a primeira fase, que existe nessa versão para o professor, dá conta de uma parte teórica que pode ajudá-lo a conduzir as atividades propostas.

São treze os textos selecionados para as atividades que serão apresentadas a seguir:

- Maria, conto de Conceição Evaristo, em Olhos d'água;
- 16 de julho, primeira página de Quarto de despejo de Carolina Maria de Jesus;
- Mulheres extraordinárias #9 Documentário exibido em série do programa Fantástico.
- E se o mundo (não) acabasse agora? – de Valéria Lourenço, texto no prelo.
- A ordem natural das coisas -EMICIDA, do álbum Amarelo.
- Meme retirado do facebook
- Falando em línguas: uma carta para as mulheres escritoras do terceiro mundo (Fragmento) Gloria Anzaldúa.
- Empretecer o pensamento é falar da Beija-flor -Samba enredo de 2022 do G.R.E.S Beija-flor de Nilópolis -
- Ikosilê - espetáculo teatral "Meus Cabelos de Baobá", com Fernanda Dias/Coletivo Malungo
- Nota a esta edição, da 6ª edição do livro Capão Pecado, de Ferréz
- Incidente na raiz. De Contos escolhidos, Cuti;
- Réquiem, de Valéria Lourenço, em Cadernos Negros, vol. 36
- Ayoluwa, a alegria de nosso povo, de Conceição Evaristo, em Olhos d'água.

FASE 2 - Apresentação da proposta

Discursos não legitimados e gestos de construção de uma leitura discursiva

Inicialmente, é importante uma apresentação da proposta, do enunciado da atividade e é ainda mais importante que esse enunciado traga todas as informações bem explícitas, sem

que sejam necessárias muitas adivinhações para que os alunos entendam o que está sendo pedido.

O primeiro enunciado é acerca de uma atividade de leitura, que é por onde é dado início ao trabalho de percepção e construção de significado. A leitura proposta aqui é desprendida de qualquer outra leitura já realizada desse conto por qualquer outra pessoa, ainda que não seja livre das intertextualidades e interdiscursividade. A intenção é que o aluno se sinta seguro para realizar a leitura e gestos de interpretação sem que precise conferir se está "correta" a leitura. E para que não haja influência direta nesse gesto de interpretação, e ainda porque um dos objetivos é a construção do sujeito-autor, não há perguntas que apresentem múltiplas escolhas de resposta, o aluno produzirá suas respostas.

Essas atividades preveem cinco principais objetivos:

- A.I Conduzir os alunos a práticas de leitura reflexiva acerca do discurso presente nos textos literários apresentados, com foco na narrativa, a fim de proporcionar gestos que contribuam para a formação de sujeitos críticos, priorizando as possibilidades diversas de produção de sentido a partir de gestos de leitura;
- A.II Promover aos alunos atividades que contribuam para o desenvolvimento de uma postura analítica, que os leve a considerar, durante a leitura, elementos formadores materialidade do texto (circulação, aspectos sociais e históricos), e a própria inserção no contexto, considerando o seu processo histórico durante sua atuação como leitor e produtor de sentido quando em contato com o texto;
- A.III Propor atividades que estimulem e conduzam o grupo na busca de uma escrita mais consciente e reflexiva, analisando as possibilidades de produção de sentido a partir da observação das condições e objetivos de escrita;
- A.IV Que por meio das propostas os alunos possam buscar a interação entre possíveis leitores e seus textos;
- A.V Que as atividades desenvolvidas proponham uma escrita de si e dos seus, como resultado de contato com textos literários já publicados ou a serem publicados, que trazem impressa em si essa metodologia e que ilustram o conceito de "escrevivência".

Seguem as atividades:

ATIVIDADES

TEXTO I- *Maria*

Maria estava parada há mais de meia hora no ponto do ônibus. Estava cansada de esperar. Se a distância fosse menor, teria ido a pé. Era preciso ir se acostumando com a caminhada. O preço da passagem estava aumentando tanto! Além do cansaço, a sacola estava pesada. No dia anterior, no domingo, havia tido festa na casa da patroa. Ela levava para casa os restos. O osso do pernil e as frutas que tinham enfeitado a mesa. Ganhara frutas e uma gorjeta. O osso, a patroa ia jogar fora. Estava feliz, apesar do cansaço. A gorjeta chegara numa hora boa. Os dois filhos menores estavam muito gripados. Precisava comprar xarope e aquele remedinho de desentupir nariz. Daria para comprar também uma lata de Toddy. As frutas estavam ótimas e havia melão. As crianças nunca tinham comido melão. Será que os meninos iriam gostar de melão?

A palma de uma de suas mãos doía. Tinha sofrido um corte, bem no meio, enquanto cortava o pernil para a patroa. Que coisa! Faca a laser corta até a vida!

Quando o ônibus apontou lá na esquina, Maria abaixou o corpo, pegando a sacola que estava no chão entre as suas pernas. O ônibus não estava cheio, havia lugares. Ela poderia descansar um pouco, cochilar até a hora da descida. Ao entrar, um homem levantou lá de trás, do último banco, fazendo um sinal para o trocador. Passou em silêncio, pagando a passagem dele e de Maria. Ela reconheceu o homem. Quanto tempo, que saudades! Como era difícil continuar a vida sem ele. Maria sentou-se na frente. O homem sentou-se ao seu lado. Ela se lembrou do passado. Dos primeiros enjooos. Da barriga enorme que todos diziam gêmeos, e da alegria dele. Que bom! Nasceu! Era um menino! E haveria de se tornar um homem. Maria viu, sem olhar, que era o pai do seu filho. Ele continuava o mesmo. Bonito, grande, o olhar assustado não se fixando em nada e em ninguém. Sentiu uma mágoa imensa. Por que não podia ser de uma outra forma? Por que não podiam ser felizes? E o menino, Maria? Como vai o menino? Cochichou o homem. Sabe que sinto falta de vocês? Tenho um buraco no peito, tamanha a saudade! Tou sozinho! Não arrumei, não quis mais ninguém. Você já teve outros... outros filhos? A mulher baixou os olhos como que pedindo perdão. É. Ela teve mais dois filhos, mas não tinha ninguém também. Ficava, apenas de vez em quando, com um ou outro homem. Era tão difícil ficar sozinha! E dessas deitadas, repentinas, loucas, surgiram os dois filhos menores. E veja só, homens também! Homens também? Eles haveriam de ter outra vida. Com eles tudo haveria de ser diferente. Maria, não te esqueci! Tá tudo aqui no buraco do peito...

O homem falava, mas continuava estático, preso, fixo no banco. Cochichava com Maria as palavras, sem, entretanto, virar para o lado dela. Ela sabia o que o homem dizia. Ele estava dizendo de dor, de prazer, de alegria, de filho, de vida, de morte, de despedida. Do buraco-saudade no peito dele... Desta vez ele cochichou um pouquinho mais alto. Ela, ainda sem ouvir direito, adivinhou a fala dele: um abraço, um beijo, um carinho no filho. E logo após,

levantou rápido sacando a arma. Outro lá atrás gritou que era um assalto. Maria estava com muito medo. Não dos assaltantes. Não da morte. Sim da vida. Tinha três filhos. O mais velho, com onze anos, era filho daquele homem que estava ali na frente com uma arma na mão. O de lá de trás vinha recolhendo tudo. O motorista seguia a viagem. Havia o silêncio de todos no ônibus. Apenas a voz do outro se ouvia pedindo aos passageiros que entregassem tudo rapidamente. O medo da vida em Maria ia aumentando. Meu Deus, como seria a vida dos seus filhos? Era a primeira vez que ela via um assalto no ônibus. Imaginava o terror das pessoas. O comparsa de seu ex-homem passou por ela e não pediu nada. Se fossem outros os assaltantes? Ela teria para dar uma sacola de frutas, um osso de pernil e uma gorjeta de mil cruzeiros. Não tinha relógio algum no braço. Nas mãos nenhum anel ou aliança. Aliás, nas mãos tinha sim! Tinha um profundo corte feito com faca a laser que parecia cortar até a vida.

Os assaltantes desceram rápido. Maria olhou saudosa e desesperada para o primeiro. Foi quando uma voz acordou a coragem dos demais. Alguém gritou que aquela puta safada lá da frente conhecia os assaltantes. Maria se assustou. Ela não conhecia assaltante algum. Conhecia o pai do seu primeiro filho. Conhecia o homem que tinha sido dela e que ela ainda amava tanto. Ouvia uma voz: Negra safada, vai ver que estava de coleio com os dois. Outra voz vinda lá do fundo do ônibus acrescentou: Calma, gente! Se ela estivesse junto com eles teria descido também. Alguém argumentou que ela não tinha descido só para disfarçar. Estava mesmo com os ladrões. Foi a única a não ser assaltada. Mentira, eu não fui e não sei porquê. Maria olhou na direção de onde vinha a voz e viu um rapazinho negro e magro, com feições de menino e que relembavam vagamente o seu filho. A primeira voz, a que acordou a coragem de todos, tornou-se um grito: aquela puta, aquela negra safada estava com os ladrões! O dono da voz levantou e se encaminhou em direção à Maria. A mulher teve medo e raiva. Que merda! Não conhecia assaltante algum. Não devia satisfação a ninguém. Olha só, a negra ainda é atrevida, disse o homem, lascando um tapa no rosto da mulher. Alguém gritou: Lincha! Lincha! Lincha!... uns passageiros desceram e outros voaram em direção à Maria. O motorista tinha parado o ônibus para defender a passageira: - Calma, pessoal! Que loucura é esta? Eu conheço esta mulher de vista. Todos os dias, mais ou menos neste horário, ela toma o ônibus comigo. Está vindo do trabalho, da luta para sustentar os filhos... Lincha! Lincha! Lincha! Maria punha sangue pela boca, pelo nariz e pelos ouvidos. A sacola havia arrebentado e as frutas rolavam pelo chão. Será que os meninos iriam gostar de melão?

Tudo foi tão rápido, tão breve, Maria tinha saudades de seu ex-homem. Porque estavam fazendo isto com ela? O homem havia segredado um abraço, um beijo, um carinho no filho. Ela precisava chegar em casa para transmitir o recado. Estavam todos armados com facas a laser que cortam até a vida. Quando o ônibus esvaziou, quando chegou a polícia, o corpo da mulher estava todo dilacerado, todo pisoteado.

Maria queria tanto dizer ao filho que o pai havia mandado um abraço, um beijo, um carinho.

(Conceição Evaristo. In *Olhos d'água*. Rio de Janeiro: Pallas Fundação Biblioteca Nacional, 2014).

LENDO E PRODUZINDO SENTIDO COLETIVAMENTE

1- Vamos fazer uma leitura coletiva do conto Maria, de Conceição Evaristo. Sua única tarefa, agora, é estar atento e ser participativo na leitura. A professora/professor iniciará a leitura e vocês vão acompanhar, atentando para os momentos em que ela solicitar que um de vocês continue.

- **A leitura poderá ser feita mais de uma vez se um dos envolvidos tiver essa necessidade.**

2- Após a leitura, atente para os elementos que você poderá classificar como familiares e não familiares e distribua-os no quadro abaixo:

ELEMENTOS FAMILIARES	ELEMENTOS NÃO FAMILIARES

*Resposta individual, uma vez que cada aluno pode ter construído uma familiaridade diferente com vocábulos diversos. Espera-se que os alunos, por meio de **gestos de interpretação**, consigam selecionar vocábulos e reelaborar sentidos, estabelecendo possibilidades de inserção individual na leitura do texto. A AD trabalha com possibilidades de leitura através de gestos possíveis.*

Sobre gestos de interpretação, recorreremos a algumas obras da professora Eni Orlandi.

Em *A leitura e os leitores*, 1998, Orlandi cita Pêcheux e diz que:

[...] "um gesto, na expressão gesto de leitura [...] é um ato a nível simbólico. O que nos permite dizer que um gesto de interpretação é uma intervenção no real sentido. Daí o peso e a importância de interpretar. (P. 22)

Em sua obra *Interpretação*, de 2007, Orlandi diz que:

[...] interpretar, para o analista de discurso, não é atribuir sentidos, mas expor-se a materialidade do texto (ainda Pêcheux), ou, como tenho proposto (Orlandi 1987), é compreender, ou seja, explicitar o modo como o objeto simbólico produz sentidos, o que resulta em saber que o sentido sempre pode ser outro. [...] a interpretação é uma injunção. Face a qualquer objeto simbólico, o sujeito se encontra na necessidade de "dar" sentido. O que é dar sentido? Para o sujeito que fala, é construir sítios de significância (delimitar domínios), é tornar possíveis gestos de interpretação (Orlandi, 1993).

E podemos ainda recorrer a Orlandi (2009), onde a professora conclui:

A Análise de Discurso não procura o sentido "verdadeiro", mas o real sentido em sua materialidade linguística e histórica. A ideologia não se aprende, o inconsciente não se controla com o saber. A própria língua funciona ideologicamente, tendo em sua materialidade esse jogo. Todo enunciado, dirá M. Pêcheux (1990), é linguisticamente

descritível como uma série de pontos de deriva possível oferecendo lugar à interpretação. Ele é sempre possível de ser/tomar-se outro. Esse lugar do outro enunciado é o lugar da interpretação, manifestação do inconsciente e da ideologia na produção dos sentidos e na constituição dos sujeitos. (p. 57)

3- Agora, a turma será dividida em grupos de 05 componentes cada e vocês farão a leitura entre vocês, atentando para palavras ou expressões cujo significado não seja de conhecimento do grupo.

*A proposta de divisão da turma em grupo será, no decorrer das atividades, uma das estratégias para provocar a discussão coletiva, a tomada de posição e a decisão por uma posição que atenda ao grupo. O intuito é trabalhar, dessa forma, a percepção da individualidade e da ação individual e da coletividade, que interfere tanto na construção de sentidos como no posicionamento e, portanto, na adesão a uma **formação discursiva**. É importante, portanto, que o professor tenha sempre em mente seu papel de mediador e não interfira nos posicionamentos, além de incentivar que as discussões ocorram de maneira dialógica e que permitam trocas.*

A respeito de "formação discursiva", vejamos que segundo Charaudeau e Mainguenu (2014), Pêcheux propôs que:

[...] toda "formação social", caracterizável por uma certa relação entre as classes sociais, implica a existência de "posições políticas e ideológicas, que não são feitas de indivíduos, mas que se organizam em formações que mantêm entre si relações de antagonismo, de aliança ou de dominação". Essas formações ideológicas incluem "uma ou várias formações discursivas interligadas, que determinam o que pode e deve ser dito [...] a partir de uma posição dada em uma conjuntura dada." (Haroché, Henry e Pêcheux, 1971:102. In CHARAUDEAU e MAINGUENAU, 2014. P. 241)

E, a partir da definição de Pêcheux, de maneira objetiva e bem sucinta, Orlandi (2009, p. 43) conceitua Formação discursiva (FD) como: "aquilo que numa formação ideológica dada — ou seja, a partir de uma posição dada em uma conjuntura sócio-histórica dada — determina o que pode e deve ser dito".

- A Anotem essas expressões e, em discussão e de acordo com o contexto textual, anotem que significados o grupo constrói acerca de cada elemento.
- B Fale para a turma, numa apresentação oral, os sentidos construídos pelo grupo e comparem se as expressões escolhidas pelos outros grupos são as mesmas que as do seu grupo e o que há de comum nos significados.

Atenção, Professor!

O texto selecionado para a primeira atividade é relativamente longo, é um conto completo e, por isso, as possíveis dificuldades e o desânimo para a leitura devem ser considerados e respeitados. É muito importante, nesse caso, que o professor/professora participe ativamente da leitura juntamente com o aluno, no sentido de incentivá-lo à atuação na significação do texto.

- C Por último, cada grupo deve criar um glossário do texto *Maria*, e anotar no caderno.

Com essa atividade, ainda que pareça um percurso comum de formular sentidos estáticos, o objetivo é fazer com que o aluno perceba como se formam os sentidos. Para isso, será importante que o professor conduza as discussões, auxiliando na percepção das **condições de leitura** e de acesso a esse texto.

Agora é com você!

Sobre Condições de leitura, é importante recorreremos ao que diz Orlandi (1998):

[...] em princípio dizer é produzir (tornar possíveis) gestos de interpretação, no entanto, na prática significativa há um "trabalho", uma divisão social da leitura, como diz M. Pêcheux, ou seja, o direito à interpretação (à leitura) é sócio historicamente distribuído. De certo modo, o funcionamento discursivo tem como base a possibilidade (ou impossibilidade) de se constituírem esses lugares[...]. Do ponto de vista das formações sociais, as instituições regem essa possibilidade. O que nos leva a considerar tarefa fundamental a de se observar o modo como, na relação com a instituição (e a legitimidade), se formam esses lugares. [...] não há uma forma de leitor, mas uma variedade de leitores e, além disso, o próprio leitor muda conforme as situações de linguagem. Por seu lado, na Escola, há interdição m relação às condições sócio-históricas de leitura, há um perfil de leitor "ideal", que é o leitor "empresarial", o que domina a quantidade, e que tem uma leitura linear, superficial, de "aparência". [...] Diante dessas injunções, o leitor resiste. Foge pelos interstícios. Produz contradições. Há, assim, não um, mas uma variedade de leitores como efeito da resistência ao perfil "leitor-ideal". (P. 23)

TEXTO 2- 16 de julho

Levantei. Obedeci a Vera Eunice. Fui buscar água. Fiz o café. Avisei as crianças que não tinha pão. Que tomassem café simples e comesse carne com farinha. Eu estava indisposta, resolvi me benzer. Abri a boca duas vezes, me certifiquei que estava com mau-olhado. A indisposição desapareceu, sai e fui ao seu Manuel levar as latas para vender. Tudo quanto eu encontro no lixo eu cato para vender. Deu treze cruzeiros. Fiquei pensando que precisava comprar pão, sabão e leite para a Vera Eunice. E os treze cruzeiros não dava! Cheguei em casa, aliás no meu barracão, nervosa e exausta. Pensei na vida atribulada que eu levo. Cato papel, lavo roupa pra dois jovens, permaneço na rua o dia todo. E estou sempre em falta. A Vera não tem sapatos. E ela não gosta de andar descalça. Faz uns dois anos que eu pretendo comprar uma máquina de moer carne. E uma máquina de costura.

Cheguei em casa, fiz almoço para os dois meninos. Arroz, feijão e carne. E vou sair para catar papel. Deixei as crianças. Recomendei a elas para brincar no quintal e não sair na rua, porque os péssimos vizinhos que eu tenho não dão sossego aos meus filhos. Sai indisposta, com vontade de deitar. Mas, o pobre não repousa. Não tem o privilégio de gozar descanso. Eu estava nervosa interiormente, ia maldizendo a sorte. (...) Catei dois sacos de papel. Depois retornei, catei uns ferros, umas latas e lenha. Vinha pensando. Quando eu chegar na favela vou encontrar novidades. Talvez a dona Rosa ou a indolente Maria dos Anjos brigaram com meus filhos. Encontrei a Vera Eunice dormindo e os meninos brincando na rua. Pensei: são duas horas. Creio que vou passar o dia sem novidade! O João José veio me dar mantimentos. Peguei a sacola e fui. Era o dono do centro espírita da Rua Vergueiro 103. Ganhei dois quilos de arroz, idem de feijão e dois quilos de macarrão. Fiquei contente. A perua foi embora. O nervoso interior que eu sentia se ausentou. Aproveitei a minha calma interior para eu ler. Peguei uma revista e sentei no capim, recebendo os raios solar para me aquecer. Li um conto. Quando iniciei outro surgiu os filhos pedindo pão. Escrevi um bilhete e dei ao meu filho João José para ir ao Arnaldo comprar um sabão, dois Melhorais e o resto de pão. Pus água no fogão para fazer café. O João retornou. Disse que havia perdido os melhorais. Voltei com ele para procurar. Não encontramos.

Quando eu vinha chegando no portão, encontrei uma multidão. Crianças e mulheres, que vinha reclamar que o José Carlos havia apedrejado suas casas. Para eu repreender ele.

(Carolina Maria de Jesus. In Quarto de despejo - Diário de uma favelada. São Paulo: Círculo do livro, 1960).

LENDO E CRIANDO A LEITURA

1- Enquanto uma aluna ou a própria professora ler o texto, a proposta é que você acompanhe em silêncio e bem concentrado/a na leitura. Após ler, quantas vezes precisar, selecione expressões linguísticas que ajudem a construir imagens da narradora e dos filhos personagens da narrativa, além das vizinhas, vizinhos e o cenário no qual se passa a história:

EXPRESSÕES LINGUÍSTICAS SELECIONADAS

2- Agora, mostre o artista que você é e faça um trabalho de colagem, usando as revistas que se encontram disponíveis, como representação da descrição imaginada por você para o local onde se passa a história e as personagens envolvidas. Tente, a partir da colagem, recriar uma cena, o mais próximo possível de uma das cenas narradas no texto. Essa atividade poderá ser realizada individualmente ou em dupla.

*Com essa atividade, a intenção é levar o aluno a ativar a memória visual e relacioná-la à narrativa lida, buscando que o aluno consiga fazer aproximações entre a vivência narrada no texto e as vivências as quais, de alguma maneira, ele já teve acesso. Dessa maneira, o aluno começará a ser preparado para a expressão escrita, ativando a **memória discursiva** também a partir de sua memória visual. Essa atividade leva em conta o conhecimento que o aluno traz, seja construído pela leitura da linguagem verbal ou pela leitura de outras linguagens.*

Sobre a constituição do sujeito-leitor na perspectiva trazida pela proposta acima, cito Orlandi :

[...]na constituição do sujeito-leitor, a escola tem excluído a relação dele com outras linguagens que não a verbal (a da música, da pintura, do cinema, da computação etc.) e a sua prática de leitura não-escolar.

A imagem de um sujeito-leitor que se relaciona somente com a linguagem verbal e no interior da escola tem sido o fundamento para as metodologias da leitura que são propostas. (1999, p. 47)

A respeito da memória discursiva, retomo Lagazzy-Rodrigues (2006), que afirma:

Todo sujeito possui um corpo social discursivo que lhe forma uma memória discursiva (no caso uma memória de leitura), permitindo-lhe que, por exemplo, na prática de leitura e escrita, formule os sentidos que estão em funcionamento (os implícitos, os estereótipos, os não-ditos etc.). (p. 97)

Agora é com você!

TEXTO 3- Mulheres Extraordinárias #9



Mulheres extraordinárias #9 Disponível em: <https://youtu.be/iufWv443oaA>

OUTRAS LINGUAGENS E POSSÍVEIS LEITURAS

3-A próxima tarefa é assistir ao documentário a seguir, juntamente com a turma:

Esse vídeo traz informações resumidas sobre a vida da autora numa animação, fazendo uma ligação de sua história de vida e sua obra. Portanto, professor/professora, pare o vídeo quando achar conveniente inferir ou quando algum aluno apresentar dúvidas ou quiser fazer colocações. Nessa fase já será interessante trazer informações sobre o que é um diário, as características desse gênero, os conteúdos e expressões de sentido expressas nele, a construção do significado de loco narrativo e o responsável pela perspectiva materializada nesse texto.

a) Enquanto assiste ao vídeo, compare as personagens e o cenário que você criou na colagem com as que são mostradas. Anote, no caderno, o que há em comum e o que há de diferente entre eles:

b) Busque no texto expressões que possam trazer alguma informação que te leve à descrição mostrada no vídeo. Se achar, anote no caderno. Em seguida, vamos fazer uma roda para falarmos sobre as percepções e perspectivas materializadas no texto pela narradora e a interpretação de cada leitor na turma. A pergunta é: Como esse texto fez sentido para cada um de vocês?

*Com essa atividade, a expectativa é que o aluno comece a perceber as vivências trazidas para dentro de sala de aula e compare com as vivências e personagens imaginadas por ele. Além disso, espera-se que, a partir de sua memória discursiva e de sua **perspectiva interdiscursiva**, o aluno também perceba:*

- 1 A origem humilde da escritora, o fato dela ser negra e sua formação leitora e escritora;
- 2 A diferença da materialidade linguística exposta pelo texto de Carolina Maria de Jesus, e consiga aproximar a sua prática linguística à da autora.

Segundo a professora Orlandi (2009):

O interdiscurso é todo o conjunto de formulações feitas e já esquecidas que determinam o que dizemos. Para que minhas palavras tenham sentido é preciso que elas já façam sentido. E isto é efeito do interdiscurso: é preciso que o que foi dito por um sujeito específico, em um momento particular se apague na memória para que, passando para o "anonimato", possa fazer sentido em "minhas" palavras. (...) o interdiscurso é da ordem do saber discursivo, memória afetada pelo esquecimento, ao longo do dizer [...]. (P. 53-54)

4- A próxima tarefa é de comparação. Releia o texto *Maria*, de Conceição Evaristo e reflita acerca dos pontos destacados abaixo e compare-o com o texto de Carolina Maria de Jesus:

O que há em comum e o que há de diferente entre:

- As personagens;
- O cenário;
- Os fatos narrados;
- O sujeito narrador dos fatos.

Escreva um breve comentário sobre essa comparação:

Resposta pessoal, com o objetivo de desenvolvimento da autoria.

5- Que elementos linguísticos presentes nos dois textos te levaram a essa conclusão comparativa?

Ao sugerir a comparação entre os dois textos, a expectativa é de que os alunos possam perceber características básicas comuns entre os personagens dos dois textos, tais como:

- ✓ Classe social
- ✓ Serem moradores de periferia e/ou comunidades
- ✓ Carências econômicas e sociais
- ✓ (Talvez) sugestões sobre a cor da pele.

Se tais percepções não forem atingidas, o espaço estará aberto para cada percepção e proposta de discussão. Provocações que levem o aluno a perceber o que não está escrito, o que é silenciado no texto, também será importante, com o intuito de provocá-los a falar e expressar sobre o que até então é silenciado nos textos que são oferecidos no ambiente escolar e pode estar explícito nesses textos.

TEXTO 4- e se o mundo (não) acabasse agora?

<p>I-</p> <p>uma mãe preta e seus filhos uma casa cama quentinha a água e o pão sonho... de milhões de brasileiros e dela que carrega o mundo nas costas desde sempre</p> <p>um país tantas lutas banheiros organizando a bagunça de gentes do mundo</p> <p>e enfim a noite chega o corpo moido - não desiste!?</p> <p>ufa! um banco escolar a professora desenha esperança no quadro como se pegasse em suas mãos a ensina também a desejar novos futuros segura o sono e mantém a caneta firme entre os dedos às vezes o café ajuda a ter olhos abertos o perigo sempre está à espreita “quem vem de onde vim, não dorme no ponto!”</p> <p>II-</p> <p>acaba a folia do carnaval pandemia globalizada doença não tem fronteira e se o mundo acabar agora? a rotina continua inabalável casa-transporte-trabalho-escola-filhos- cansaço sonho? o cobrador a desperta</p>	<p>sobre-viver cotidianamente naquele barraco agora lar não se pode descansar os pés se levantam muito cedo outros sequer dormem</p> <p>caminhada longa pela madrugada estrada de barro abrem-se caminhos um ônibus histórias a embalar som do vai-vem quase maternal duas horas depois lá está ela limpando salas</p> <p>...</p> <p>e a vida?]</p> <p>III-</p> <p>difícil manter a fé na humanidade “um vírus que não escolhe cor” mas os números não mentem, de novo, negros e pobres morrem aos montes e o transporte continua lotado #FICAEMCASA por todo lugar achou bonita aquela frase e se ela tivesse uma casa de verdade? com chuveiro água e pão para os filhos e que saudade sentia da escola as palavras da professora como mantra resistir existir só queria sonhar</p> <p>IV-</p> <p>os sete filhos estavam protegidos sobreviveram como ela e tudo tentando voltar ao “normal” crianças correndo sonhos que assim como vírus atravessam fronteiras</p>
---	---

<p>seu destino chegou</p> <p>desconfiada desce lentamente as escadas da comunidade tudo escuro de novo desacostumou-se a ver o sol brilhar para além dos vidros que limpa com flanela e sabão dias e mais dias repetem-se as cenas filhos em casa escolas fechadas gastos de comida triplicam</p> <p>[mas não podemos falar de dinheiro no meio da poesia e de coisas banais preocupações mundanas. e se amanhã a fome? vamos falar de deuses, ninfas, e magias e tudo que há de mais belo e sublime.</p>	<p>o caderno antes guardado clama pela escrita como quem grita uma emergência queria falar do hoje</p> <p>pensou na última aula que teve e na provocação da professora para que escrevessem um texto sobre algo muito importante que cada um havia presenciado em toda sua vida. aos trinta e cinco anos, ela se lembrou que acordar-sair-voltar pra casa era um milagre cotidiano. estar fincada ao chão e ainda cuidar dos filhos era como um renascimento. tomou coragem e, na folha ainda em branco, começou a história pelo título "e se o mundo não acabasse agora?".</p> <p>(Valéria Lourenço (2022- no prelo)</p>
---	---

LER, IDENTIFICAR E SE RECONHECER

1- Ler o texto, buscar se, em alguma passagem você se identifica com o que é contado.

Se houver identificação, compartilhe com os colegas.

Com essa questão, espera-se que o aluno já se introduza no conceito de intertextualidade e, através de sua memória discursiva, possa relacionar algum ponto da narrativa do poema com sua vivência e com outros textos lidos até aqui.

2- Alguma característica na escrita do texto te chama a atenção? Qual? Por quê?

Com essa questão, espera-se que, a partir da memória das várias orientações e determinações acerca do aspecto formal da língua, o aluno perceba que o texto é todo escrito com letras minúsculas e que levante hipóteses sobre esse modo de escrever ou ainda que não reconheça a legitimidade dessa opção e possa questionar a escrita e presença do texto nas atividades, impulsionando uma discussão sobre como surgem as regras da escrita.

3- De que outra maneira você escreveria esse texto?

Espera-se que o aluno fale sobre a questão formal e proponha "corrigir" a escrita do texto. Se essa proposta não surgir entre os alunos, a ocasião pode ser aproveitada para uma discussão sobre a escrita proposta na escola e a escrita que eles praticam, observando-se os posicionamentos e contrapontos apresentados, no intuito de alertar, sempre, para o que não é falado sobre esse assunto.

Agora é com você!

4- Agora, após uma intimidade maior com o texto, a tarefa é montar uma apresentação teatral (esquete) tendo o texto lido como base:

Com essa atividade, além de intuir trazer a oralidade para a cena, também é intuito que o aluno produza gestos de interpretação ao atuar como sujeito-leitor e que esses gestos o encaminhem para o desenvolvimento da função sujeito-autor. Nessa atividade, o objetivo é que o aluno produza uma leitura parafrástica, retomando os dizeres lidos, ainda que numa outra forma discursiva. Porém, existe a possibilidade da leitura polissêmica, ocasionando um deslocamento interdiscursivo e essa possibilidade é uma das observações pretendidas.

Acerca da construção de sentidos poderem ser parafrásticos e/ou polissêmicos, a explicação de Orlandi (2009), é que:

[...]todo funcionamento da linguagem se assenta na tensão entre processos parafrásticos e processos polissêmicos. Os processos parafrásticos são aqueles pelos quais em todo dizer há sempre algo que se mantém, isto é, o dizível, a memória. A paráfrase representa assim o retorno aos mesmos espaços do dizer. Produzem-se diferentes formulações do mesmo dizer sedimentado. A paráfrase está do lado da estabilização. Ao passo que, na polissemia, o que temos é o deslocamento, ruptura de processos de significação. Ela joga com o equivoco.

Essas são duas forças que trabalham continuamente o dizer, de tal modo que todo discurso se faz nessa tensão: entre o mesmo e o diferente. (P. 36)

A turma deverá ser dividida em grupos que deverão se responsabilizar por partes do trabalho:
Grupo A- reescritura do texto, adequando-o para falas de personagens.

Grupo B- revisão do texto reescrito, para verificar a completude do texto e a adequação linguística para as personagens e a situação de produção da leitura e de escrita desse texto.

Grupo C- montagem do cenário para a apresentação.

Grupo D- direção da peça e distribuição das posições, das funções e dos textos.

Grupo E- atores.

O resultado do trabalho pode ser apresentado a outras turmas do mesmo ano de escolaridade ou até a escola toda, o importante é que toda a produção tenha um objetivo bem definido. Além do foco no produto, é interessante que todo o processo seja detalhado e valorizado durante todo o tempo de produção.

A ideia é que o texto e a apresentação não fiquem longos e que toda a turma possa atuar em alguma função. Cada um exercendo e se identificando com sua função, percebendo linguagens e códigos.

diferentes para o desenvolvimento dos trabalhos, e assim percebendo a possibilidade de construções de sentidos diversos.

TEXTO 5- *A ordem natural das coisas*

A merendeira desce, o ônibus sai
 Dona Maria já se foi, só depois é que o sol nasce
 De madrugada que as aranha tece no breu
 E amantes ofegantes vão pro mundo de Morfeu
 E o sol só vem depois
 O sol só vem depois
 É o astro rei, okay, mas vem depois
 O sol só vem depois
 Anunciado no latir dos cães, no cantar dos galos
 Na calma das mães, que quer o rebento cem por cento
 E diz "leva o documento, Sam"
 Na São Paulo das manhã que tem lá seus Vietnã
 Na vela que o vento apaga, afaga quando passa
 A brasa dorme fria e só quem dança é a fumaça
 Orvalho é o pranto dessa planta no sereno
 A lua já 'tá no Japão, como esse mundo é pequeno
 Farelos de um sonho bobinho que a luz contorna
 Dar um tapa no quartinho, esse ano sai a reforma
 O som das criança indo pra escola convence
 O feijão germina no algodão, a vida sempre vence
 Nuvens curiosas, como são
 Se vestem de cabelo crespo, ancião
 Caminham lento, lá pra cima, o firmamento
 Pois no fundo ela se finge de neblina
 Pra ver o amor dos dois mundos
 A merendeira desce, o ônibus sai
 Dona Maria já se foi, só depois é que o sol nasce
 De madrugada que as aranha desce no breu
 E amantes ofegantes vão pro mundo de Morfeu
 E o sol só vem depois
 O sol só vem depois
 É o astro rei, okay, mas vem depois
 O sol só vem depois
 A merendeira desce, o ônibus sai
 Dona Maria já se foi, só depois é que o sol nasce

De madrugada que as aranha desce no breu
 E amantes ofegantes vão pro mundo de Morfeu
 E o sol só vem depois (só vem depois)
 O sol só vem depois (o sol só vem depois)
 É o astro rei, okay, mas vem depois
 O sol só vem depois

Fonte: [LyricFind](#)

(A Ordem natural das coisas. Compositores: Damien Seth / Emicida. Intérpretes: Emicida e MC Tha. In: AmarElo. Intérprete: Emicida. São Paulo: Laboratório Fantasma, 2019. 1 álbum, faixa 2.)

- ✦ O texto "A ordem natural das coisas" é a letra de uma canção do compositor, produtor, escritor, empresário e rapper Emicida.

LINGUAGENS E LEITURAS: A MÚSICA QUE CANTA E ENCANTA NOSSOS DIAS

1) Após fazer uma leitura silenciosa, vamos ouvir a canção, acompanhando a letra e cantando junto, se desejarem. Em seguida, vamos pensar juntos sobre alguns pontos e registrar as conclusões a que chegarem:

a) De que assunto o texto trata?

*O texto trata de acontecimentos cotidianos, do que se repete no dia a dia. O que espero é que consigam identificar nas ações descritas a narrativa sobre a ordem em que os dias acontecem, e a perspectiva de que, para o trabalhador e morador da periferia o nascer do sol não inicia o dia, pois, quando ele nasce, a vida cotidiana dessas pessoas já começou. A inversão e **deslocamento** do senso comum acerca do iniciar do dia é o ponto principal.*

b) Que personagens mais se destacam no texto? O que essas personagens têm em comum?

A merendeira (dona Maria) e em sequência outras personagens (elementos) como aranhas, amantes, plantas, nuvens. O que espero é que, a partir da memória discursiva, os alunos consigam relacionar que todas as personagens enumeradas, ou elementos personificados, fazem parte de uma mesma rotina.

Deslocamento, na perspectiva discursiva, é o resultado de um movimento de resistência do sujeito durante seus processos de interpretação, construção de sentido. Orlandi 1998 dia, a esse respeito:

A resistência, aliás, é ela própria movimento do sujeito para uma posição que não o submete inteiramente à coerção. É a prática de deslocamento desse sujeito em direção a um lugar em que ele constrói um poder dizer (S. Lagazi, 1989). Digressão dos sentidos, circulação do sujeito. O processo de resistência é justamente isso: estabelecer um outro lugar de discurso onde se possa (re) significar o que ficou

"fora" do discurso. [...] Os deslocamentos se produzem pela exposição do sujeito à historicidade. [...] Ao conhecer como funcionam os discursos, se apreendem certos procedimentos, se aprende a se relacionar com a interpretação de certa maneira. A maneira da Análise de dDiscurso é a que procura construir um dispositivo que produza um deslocamento (Orlandi 1996): o da produção de um efeito de alteridade que faça com que o sujeito se desloque do ponto cego da transparência, do efeito de evidência (o sentido "natural"). Ele passa então a expor seu olhar à opacidade, deslocando-se para uma leitura que trabalha (e não apague) o efeito da alteridade, em que o sujeito não se identifica com, mas observa, os movimentos da interpretação. (P. 17/19/21)

c) Que ações são praticadas por essas personagens? O que essas ações têm em comum?

Sair para trabalhar, tecer teia, o sol nasce, os cães latem, os galos cantam... inúmeras outras ações são narradas e, com essa questão, espero que o aluno perceba que a letra da canção fala de coisas simples, acontecimentos naturais e rotineiros, e coloca a saída da merendeira para trabalhar com o dia ainda escuro nessa relação, naturalizando esse ato. Teoricamente, espero a percepção da naturalização daquilo que é, na verdade, sistemático.

d) Em que essas personagens e essas ações narradas e descritas no texto se relacionam com o título (o nome) do texto?

Espero que o aluno perceba e apareça, entre as possibilidades de respostas, sequência de ações iniciada e repetida pela saída da merendeira para o trabalho com o dia ainda escuro, incluindo essa ação na "ordem natural das coisas", como se fosse o natural e não o condicionado.

e) Que relação você faria entre o texto 5 e os outros textos lidos até aqui?

Resposta pessoal na qual o objetivo principal é o desenvolvimento da autoria.

f) Busque imagens com as quais você consiga construir alguma relação com a letra da canção, imprima ou recorte e traga para a sala de aula. Apresente a imagem aos seus colegas e explique a relação que você construiu:

Com essa atividade, tenho como objetivo o desenvolvimento da autoria oral, apoiando-se na intertextualidade possível entre a linguagem não verbal e a verbal.

FASE 3 DA ATIVIDADE

De sujeito-leitor a sujeito-autor: Escrevendo-nos para inscrevemo-nos

[...]uma produção de escrevivência, em que o ato de escrever se dá profundamente cumplicado com a vivência de quem narra, de quem escreve; mas, ao mesmo tempo em que o sujeito da escrita apresenta em seu texto a história do outro, também pertencente à sua coletividade (NUNES e DUARTE, 2020)

Nessa terceira fase da atividade a proposta é dar continuidade ao raciocínio discursivo, passando do momento da leitura para a produção a partir das leituras. O trabalho com a apresentação de textos continua e, principalmente, com os gestos de leitura. O objetivo aqui será o de sondar que tipo de relação o aluno já terá constituído até aqui com a expressão escrita, de que maneira ele interpreta e atua sobre os textos apresentados e qual a relação que esse aluno vê como possível com a leitura e a escrita propostas na instituição escolar na qual ele está inserido, além de propor deslocamentos possíveis para as leituras e escrita já impostas.

A construção de um posicionamento mais consciente do ato de ler é o intuito das atividades, a partir da "constituição histórica do sujeito-leitor, sua caracterização, e a relação estabelecida entre as instituições de ensino e esse sujeito, produzindo assim (gestos) de leitura e interpretação. (ORLANDI, 1998, p. 07).

O texto é o centro dos estudos propostos nessas atividades, numa visão discursiva. O interesse, nessa proposta, reside na ideia de estar inserido, de se incluir, de construir-se dentro da escrita, a possibilidade de análise de suas próprias ideias, podendo produzir interpretação e principalmente deslocamentos de sentido e possibilitando assim uma leitura polissêmica de textos outros e diversos.

E assim, diferentemente de mais uma proposta de análise, é apresentado um trabalho no qual, os alunos serão convidados a criar narrativas para uma coletânea de textos da turma. Vários elementos tornam-se importantes a partir daí: o próprio sentido de sonho para cada um deles, o conceito de possível, a própria narratividade possível a cada um, a consciência de si e de suas histórias, suas vivências, as existências que rodeiam cada um e a consciência de seu papel dentro do espaço escolar e consciência do papel que a escola ocupa em suas vidas. A consciência de assujeitamento aos espaços e aos sistemas que gerem os espaços por onde circulam e existem e o próprio papel em cada um desses espaços é o principal ponto para esse trabalho.

A proposta é um trabalho no qual o foco está na produção de sentido e não na estrutura. As marcas formais deixam de ser o centro e a análise de elementos perde espaço para a síntese de vivências. É nesse ponto que a concepção de "discurso" apresentada pela AD substitui a concepção vazia apresentada pelos documentos oficiais que, teoricamente propõem uma perspectiva discursiva da língua, mas na prática mantém o foco numa

estrutura, vazia de sentido e, principalmente, fundamentada na ideia de que o sentido nasce com a palavra, já está lá e é estagnado, não permite movimentos ou interpretação diversa.

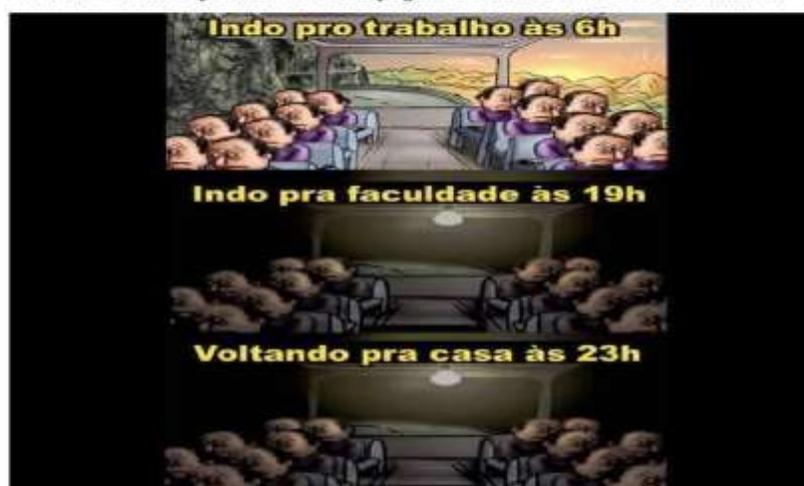
A fase de atividades iniciada nessa parte do caderno foca na escrita e é o principal diferencial da proposta. O posicionamento do aluno como autor e suas impressões leitoras influenciando essa escrita é o que se espera alcançar com a proposta.

Proponho aqui retomar um outro recorte para o estudo do texto: sua relação com a autoria. Pouco tematizada durante o percurso escolar, raramente praticada no espaço da escola, a autoria fica estabelecida e repetida como “qualidade ou condição de autor” e o autor como “escritor de obra artística, literária ou científica”. Uma possibilidade sonhada por alguns alunos: “um dia serei escritor!”. Uma vontade muitas vezes guardada em poemas e contos que esperam o grande momento de virem a público e se tornarem um livro! E na grande maioria dos casos, uma condição nunca aventada por alunos! “Eu autor?” Entre estes e a autoria, uma enorme distância! (LAGAZZY-RODRIGUES, 2017, p. 91)

O texto é também o centro do trabalho, porém na concepção de materialidade do discurso, como espaço de autoria, essa é concepção dada a ele durante o trabalho com a leitura e é a colocada em prática na proposta de produção escrita.

TEXTO I- Meme

Observe o meme¹ postado em uma página de humor do facebook chamada "Chorei UFPA":



Fonte: <https://www.facebook.com/choreiufpa>

CONSTRUINDO E RECONSTRUINDO SENTIDOS

1- O que o meme acima retrata?

*Espera-se que os alunos, a partir da **memória discursiva**, percebam que o texto acima ilustra o tema que norteou o texto anterior (E se o mundo (não) acabasse hoje?), além dos outros textos lidos na fase anterior das atividades. Além disso, que o aluno perceba a rotina retratada na imagem, a partir da diferença na iluminação em cada quadro. Se a percepção não ocorrer, que ele exponha outras possibilidades de leitura, assumindo o papel de sujeito-autor.*

2- A cena retratada traz uma crítica social. Qual a crítica você acha possível retirar dela?

Tendo o objetivo de desenvolver a autoria, espera-se que, dentre outras possíveis respostas, o aluno formule algo acerca da rotina do trabalhador, morador de periferias e áreas mais pobres.

3- Você vê, no texto acima, alguma relação com algum outro texto que tenha lido até agora?

Se sim, com qual texto? Fale sobre a relação que você percebe:

¹ "trata-se de um gênero discursivo de ambiência digital caracterizado pela replicabilidade veloz de unidades de sentido (por exemplo, uma cena, uma frase, uma fotografia), atualizadas discursivamente em cada enunciação. Possui, em geral, hibridiz composicional, o que significa, por sua natureza, ser constituído de uma ou mais semioses (palavra, imagem, som, gifs, vídeo). Do ponto de vista de sua funcionalidade, admite o humor, a crítica, ou imprevisivelmente, outras funções. Além disso, são textos necessariamente compartilháveis, o que os leva a constituírem uma rede de enunciados interligados entre si, ao passo que também agrupam pessoas com interesses comuns." (Costa, 2021, p. 5992)

Espero que o aluno, a partir de sua memória discursiva assuma sua função de sujeito-leitor e retome, pelo interdiscursão, algum ou alguns dos textos do arquivo apresentado e, atuando como sujeito-autor, relacione os textos apresentados até então, apontando pontos em comum e pontos divergentes.

Agora é com você!

4- Para descrever uma imagem verbalmente, em língua portuguesa, utilizamos palavras que nomeiam, que caracterizam, que especificam outras. É o caso dos substantivos, dos adjetivos e dos advérbios.

Localize no texto “E se o mundo (não) acabasse hoje?” palavras que estejam nomeando, caracterizando ou especificando outras e que sirvam também para descrever a imagem apresentada nessa atividade, por haver características comuns entre os dois textos:

*As Classes gramaticais são conteúdo previsto para o segundo segmento do Ensino fundamental, assim como suas funções na estrutura frasal. No entanto, o objetivo aqui, bem além do reconhecimento e classificação das **marcas formais**, é observar “como elas estão no texto, como elas se “encarnam” no discurso” (Orlandi, 2009, p.90). Sendo assim, interessa observar o entendimento do aluno sobre o uso das palavras que vão usar em descrições nas suas narrativas e como vão descrever.*

Possibilidades de resposta: cotidianamente, brasileiros, cansados, madrugada, muito cedo, ônibus, sol, brilha, vidro...

TEXTO 2- Falando em línguas: uma carta para as mulheres escritoras do terceiro mundo (fragmento)

21 de maio de 1980

Queridas mulheres de cor, companheiras no escrever. Sento-me aqui, nua ao sol, máquina de escrever sobre as pernas, procurando imaginá-las. Mulher negra, junto a uma escrivãzinha no quinto andar de algum prédio em Nova Iorque. Sentada em uma varanda, no sul do Texas, uma chicana abana os mosquitos e o ar quente, tentando reacender as chamas latentes da escrita. Mulher índia, caminhando para a escola ou trabalho, lamentando a falta de tempo para tecer a escrita em sua vida. Asiático-americana, lésbica, mãe solteira, arrastada em todas as direções por crianças, amante ou ex-marido, e a escrita

Não é fácil escrever esta carta. Começou como um poema, um longo poema. Tentei transformá-la em um ensaio, mas o resultado ficou áspero, frio. Ainda não desaprendi as tolices esotéricas e pseudo-intelectualizadas que a lavagem cerebral da escola forçou em minha escrita.

Como começar novamente? Como alcançar a intimidade e imediatez que quero? De que forma? Uma carta, claro.

Minhas queridas hermanas, os perigos que enfrentamos como mulheres de cor não são os mesmos das mulheres brancas, embora tenhamos muito em comum. Não temos muito

a perder - nunca tivemos nenhum privilégio. Gostaria de chamar os perigos de "obstáculos", mas isto seria uma mentira. Não podemos transcender os perigos, não podemos ultrapassá-los. Nós devemos atravessá-los e não esperar a repetição da performance.

É improvável que tenhamos amigos nos postos da alta literatura. A mulher de cor iniciante é invisível no mundo dominante dos homens brancos e no mundo feminista das mulheres brancas, apesar de que, neste último, isto esteja gradualmente mudando. A lésbica de cor não é somente invisível, ela não existe. Nosso discurso também não é ouvido. Nós falamos em línguas, como os proscritos e os loucos.

Porque os olhos brancos não querem nos conhecer, eles não se preocupam em aprender nossa língua, a língua que nos reflete a nossa cultura, o nosso espírito. As escolas que freqüentamos, ou não freqüentamos não nos ensinaram a escrever, nem nos deram a certeza de que estávamos corretas em usar nossa linguagem marcada pela classe e pela etnia. Eu, por exemplo, me tornei conhecedora e especialista em inglês. Para irritar, para desafiar os professores arrogantes e racistas que pensavam que todas as crianças chicanas eram estúpidas e sujas. E o espanhol não era ensinado na escola elementar. E o espanhol não foi exigido na escola secundária. E mesmo que agora escreva poemas em espanhol, como em inglês, me sinto roubada de minha língua nativa.

Não tenho imaginação
 você diz
 Não
 Não tenho língua.
 A língua para clarear
 minha resistência ao literato.
 Palavras são uma guerra para mim.
 Ameaçam minha família.
 Para conquistar a palavra
 para descrever a perda
 arrisco perder tudo.
 Posso criar um monstro
 as palavras se alongam e tomam
 corpo
 inchando e vibrando em cores
 pairando sobre minha mãe,
 caracterizada.
 Sua voz na distância
 ininteligível iletrada
 Estas são as palavras do monstro.
 Cherrie Moraga

Quem nos deu permissão para praticar o ato de escrever? Por que escrever parece tão artificial para mim? Eu faço qualquer coisa para adiar este ato – esvazio o lixo, atendo o telefone. Uma voz é recorrente em mim: *Quem sou eu, uma pobre chicanita do fim do mundo, para pensar que poderia escrever?* Como foi que me atrevi a tornar-me escritora enquanto me agachava nas plantações de tomate, curvando-me sob o sol escaldante,

entorpecida numa letargia animal pelo calor, mãos inchadas e cafejadas, inadequadas para segurar a pena?

Como é difícil para nós pensar que podemos escolher tornar-nos escritoras, muito mais sentir e acreditar que podemos! O que temos para contribuir, para dar? Nossas próprias expectativas nos condicionam. Não nos dizem a nossa classe, a nossa cultura e também o homem branco, que escrever não é para mulheres como nós? [...]

(ANZALDÚA, Gloria. *Falando em línguas: uma carta para as mulheres escritoras do terceiro mundo* (Fragmento). *Revista Estudos Feministas*, v. 8, n. 1, p. 229-236, 2000.)

CONSTRUINDO E RECONSTRUINDO SENTIDOS

1- Esta é uma carta de uma escritora e estudiosa norte-americana, publicada em uma revista de estudos feministas, conforme o nome da revista diz. Nós vamos ler um fragmento da carta e, em seguida, dividir a turma em grupos para discussão e apresentação posterior dos seguintes pontos:

a) Pelo que você leu:

- Qual a função deste texto?
- O tema da carta -
- O objetivo da carta -
- Questões ou problemas trazidos pela carta-
- A quem ela é remetida -

Espera-se que os alunos, através da memória discursiva, identifiquem, entre as várias possibilidades de resposta, que esse é um texto que tem a função de dirigir-se diretamente à outra pessoa, e esse, especificamente, dirige-se às escritoras de países menos desenvolvidos economicamente, incentivando a escrita e a reflexão sobre a importância da escrita e da circulação dessa escrita entre as mulheres principalmente. Além disso, por meio de seu tema, o texto também possibilita a realização de uma reflexão que vai unir a questão da mulher na sociedade e seu acesso à intelectualidade e a áreas do conhecimento que, por muitas décadas, ficou restrita a homens, trazendo para o trabalho uma interdisciplinaridade e interdiscurso com a disciplina História e com a ciência sociológica.

Após a leitura em voz alta, que deverá ser dividida entre todos os presentes na sala, cada grupo deverá fazer a sua leitura e discutir esses pontos, para apresentar oralmente sua conclusão para a turma:

- ⚡ Essa atividade propicia a continuidade das discussões orais e em grupo e da colocação do posicionamento de cada grupo aos outros, permitindo o posicionamento do aluno a partir da inscrição de um grupo em uma determinada formação discursiva, deslocando os alunos de seus posicionamentos individuais para posicionamentos coletivos, permitindo que na prática, deixem de ser indivíduos e torne-se sujeitos.

b- Em seguida à discussão, reflita e escreva sobre as seguintes questões:

- Você se sente incluído ou incluída no público para quem essa carta é remetida?

Resposta pessoal, objetivando que o aluno consiga manifestar gestos interpretativos registrando, por escrito, seu posicionamento (sua inscrição em alguma FD) a respeito da possibilidade de ele apresentar-se como um escritor, mas que também perceba que a carta é direcionada ao público escritor feminino.

A pergunta direcionada diretamente ao aluno, através do recurso da marca linguística "você", tem por intuito reforçar a ideia de que o texto lido (carta) é sempre direcionado diretamente a alguém e ao mesmo tempo fazê-lo perceber-se convocado a atuar nessa leitura. As perguntas seguintes mantêm a mesma estratégia.

- Se a sua resposta à pergunta anterior for sim, explique de que maneira você se percebe incluído ou incluída. Se for não, explique o porquê:

Resposta pessoal, através da qual espero que o aluno expresse, pelo registro escrito, apoiando-se no interdiscurso, argumentos sobre a atividade de escrita e autoria e da atuação da mulher nessa função em nossa sociedade.

2- Leia esse fragmento:

[...] "As escolas que freqüentamos, ou não freqüentamos, não nos ensinaram a escrever, nem nos deram a certeza de que estávamos corretas em usar nossa linguagem marcada pela classe e pela etnia." [...]

-Você já refletiu sobre a sua língua e a sua maneira de se expressar? O que você pensa sobre isso

Resposta pessoal. Essa atividade tem por objetivo o desenvolvimento da função autora e da ocupação da posição sujeito-autor.

-Você percebe diferenças entre sua maneira de falar e escrever no seu dia a dia e a maneira como deve escrever para seu professor ou professora? Fale sobre isso:

Resposta pessoal. Essa pergunta tem por objetivo provocar, por meio da memória discursiva, um posicionamento do aluno, levando-o a ocupar a posição sujeito-autor.

- Que relação você pensa existir entre a língua que você fala e escreve, os textos que você lê e a sua identidade?

Resposta pessoal com o objetivo de levar os alunos a ocuparem a posição sujeito-autor.

Sobre identidade, segundo a perspectiva discursiva, vale ressaltar que:

Identidade não se ensina, mas podem-se trabalhar os processos de identificação. Pode-se alargar a capacidade de interpretação do sujeito. Mas se estará sempre ideologicamente determinado. (Orlandi, 1998, p. 20)

IDENTIDADE E LINGUAGEM

3- A autora se identifica, etnicamente, como “Chicana”. Você sabe o que é uma “Chicana”?

Leia abaixo:

CHICANOS

*Por **Dídimo Castillo Fernández***

Os chicanos são uma parte importante da população hispânica dos Estados Unidos. “Chicano” é o termo empregado para designar os cidadãos norte-americanos de origem mexicana. A palavra, de origem náuatle, mistura também “México” e “mexicano”, provenientes de “mexica” [me’shi ka], que era a maneira como os astecas nomeavam seu território, localizado na parte central do que atualmente é o [México](#). Em termos históricos, a origem dos chicanos remonta à população mexicana dos territórios conquistados pelos Estados Unidos em meados do século XIX, que posteriormente deram lugar aos estados do Texas, da Califórnia, do Colorado, de Nevada e do Novo México. A condição de chicano tem um componente ideológico e cultural que reivindica a herança histórica e tenta formar uma identidade própria. [...]

(Disponível em <http://latinoamericana.wiki.br/verbetes/c/chicanos> Acesso em 16 de março de 2022)

Agora é com você!

Que elementos você acha importantes para a identificação de uma pessoa?

Resposta pessoal. O objetivo é sondar que memórias o aluno tem acerca dos elementos que o constituem enquanto indivíduo e enquanto sujeito social.

- Como você se identifica? Descreva-se:

Resposta pessoal. O objetivo é averiguar a construção da memória discursiva a partir do arquivo pedagógico apresentado e das discussões desenvolvidas na sala.

TEXTO 3- Empretecer o Pensamento É Ouvir a Voz da Beija-Flor

Mocambo de crioulo sou eu, sou eu
Tenho a raça que a mordança não calou
Ergui o meu castelo dos pilares de cabana
Dinastia Beija-Flor

Mocambo de crioulo sou eu, sou eu
Tenho a raça que a mordança não calou
Ergui o meu castelo dos pilares de cabana
Dinastia Beija-Flor

A nobreza da corte é de ébano
Tem o mesmo sangue que o seu
Ergue o punho, exige igualdade
Traz de volta o que a História escondeu

Foi-se o açoite e a chibata sucumbiu
Mas você não reconhece o que o negro construiu
Foi-se ao açoite e a chibata sucumbiu
E o meu povo ainda chora pelas balas de fuzil

Quem é sempre revistado é refém da acusação
O racismo mascarado pela falsa abolição
Por um novo nascimento, um levante, um compromisso
Retirando o pensamento da entrada de serviço

Versos para Cruz, Conceição no altar
Canindé, Jesus, oh, Clara!
Nossa gente preta tem feitiço na palavra
Do Brasil acorrentado ao Brasil que não se cala

Versos para Cruz, Conceição no altar
Canindé, Jesus, oh, Clara!
Nossa gente preta tem feitiço na palavra

Sou o Brasil que não se cala

Meu Pai Ogum, ao lado de Xangô
A Espada e a Lei por onde a fé luziu
Sob a tradição Nagô
O grêmio do gueto resistiu

Nada menos que respeito, não me venha sufocar
Quantas dores, quantas vidas nós teremos que pagar?
Cada corpo um orixá, cada pele um atabaque
Arte negra em contra-ataque

Canta, Beija-Flor, meu lugar de fala
Chega de aceitar o argumento
Sem senhor e nem senzala vive um povo soberano
De sangue azul, nilopolitano

(Composição: Diego do Piso / J Velloso Rosa / Manolo / Julio Assis / Beto Nega / Leo)

IDENTIDADE E LINGUAGEM

1- Após uma leitura silenciosa, vamos fazer uma leitura dinâmica, dividida entre a turma, na qual cada pessoa lerá uma estrofe:

a-Você consegue identificar esse texto? Se sim, de onde o reconhece?

Resposta pessoal. Espera-se que o aluno consiga identificar, a partir de sua memória discursiva, que o texto é a letra do samba enredo da Escola de Samba Beija-flor de Nilópolis do ano de 2022 (ano corrente). Se a resposta for negativa, será um excelente momento para introduzir o assunto sobre a cultura do samba enredo e como ocorre a construção desse texto (letra), mostrando a importância da inserção histórica do sujeito nesse processo.

Após a leitura, e a resposta à pergunta, vamos ouvir o samba:

(importante atividade para colocar o aluno em contato com a letra apresentada dentro da melodia para a qual foi criada, apresentando o samba enredo a partir de uma outra possibilidade e perspectiva, fazendo um convite para conhecer o samba enquanto representante cultural)

2- O que você entende por "Empretecer o pensamento"?

Espera-se que o aluno perceba, a partir da intertextualidade e do interdiscurso promovido propositadamente entre os textos do arquivo pedagógico e as discussões provocadas nas atividades anteriores, a proposta de inclusão do pensamento e da literatura negra nas seleções literária e dos conteúdos escolares e acadêmicos.

Se essa percepção não for expressa, uma vez que a manutenção da FD priorizada em toda formação desse aluno é uma das possibilidades de posicionamento, o momento poderá ser utilizado para introduzir a discussão.

3- Você consegue construir alguma referência para os nomes citados no texto: Cruz, Conceição, Canindé e Jesus? Quais?

Espera-se que o aluno, através da memória discursiva, consiga expressar seus gestos interpretativos por meio do registro escrito. Dentre outras possibilidades de resposta, é esperado que o aluno identifique as referências à Conceição Evarista, Carolina Maria de Jesus e a favela onde Carolina morava quando foi descoberta, referências já oferecidas em textos anteriores e que tenha dificuldade provável com Cruz, em referência à Cruz e Souza, o que criará a oportunidade para falar sobre o poeta.

4- Os termos abaixo relacionados são citados na mesma estrofe:

Pai Ogum, Xangô, Espada, justiça, tradição, Nagô.

Qual a possível relação de sentido entre esses elementos?

Espera-se que o aluno perceba a informação já oferecida no enunciado (de que há uma relação entre eles) e traga, a partir de uma memória discursiva, a ideia de que se relacionam no campo discursivo da religião de matriz africana. Outras possibilidades de resposta existem, e serão recebidas como elementos provocadores para discussão acerca do tema.

Agora é com você!

5- O enredo da Escola de samba Beija-flor de Nilópolis traz uma proposta que já é anunciada em seu título: **Empretecer o Pensamento É Ouvir a Voz da Beija-Flor**. Que proposta seria essa e qual o seu posicionamento acerca dessa proposta?

Espera-se que o aluno se posicione, se inscrevendo em alguma posição discursiva já conhecida a partir de uma memória discursiva, atuando assim na função sujeito-autor.

TEXTO 4- *Meus cabelos de baobá*



Ikosilê - espetáculo teatral "Meus Cabelos de Baobá", com Fernanda Dias/Coletivo Malungo (RJ/RJ). Disponível em: <https://youtu.be/mSkW-dLrp98>

- ✦ Essa é uma peça teatral, estreada em 27 de novembro de 2021, como parte do Asê Festival, que ocorreu em 2021 e teve como objetivo celebrar a Cultura Negra. O festival durou 12 dias e foi dividido em módulos de diferentes expressões artísticas. Essa peça fez parte do módulo Ikosilê, que significa, em yorubá, "expressão, expressar-se". Termo muito coerente ao nosso trabalho.

Professor, é possível que existam na turma alunos que nunca tenham ido a um teatro ou assistido a uma peça teatral. Com o objetivo de inseri-lo mais no trabalho, é interessante que isso seja indagado e que eles possam responder se já foram ou não e que, se algum aluno responder positivamente, possa contar a experiência aos colegas.

Assim, além de estimular a oralidade, você ajudará a desinibi-lo e a buscar memórias que o auxiliarão na construção de sentidos para as próximas atividades.

CONSTRUINDO E RECONSTRUINDO SENTIDOS

1- Após assistir à peça, reflita e escreva aqui que outros termos, em língua portuguesa, poderiam ser usados como nome para esse módulo, que reuniu espetáculos de dança, música e teatro?

Espera-se que, a partir da memória discursiva e de suas experiências de vivência, o aluno analise o contexto de produção dessa escrita e faça o caminho inverso, ao invés de escrever o sentido do vocábulo, busque um vocábulo que, dê conta do sentido produzido nesse contexto.

2- Você já ouviu falar sobre o idioma yorubá? Se sim, que língua é essa? Se não, que língua você imagina que seja a partir da peça que você assistiu?

Resposta pessoal, com o objetivo de desenvolvimento da função autora do aluno.

3- Que temas você consegue perceber a partir de sua leitura da peça? Liste-os aqui:

Resposta pessoal. Aqui, busca-se o desenvolvimento de gestos interpretativos a serem desenvolvidos pela expressão escrita, no intuito de desenvolvimento da função de autoria.

4- Dos temas listados, quais você percebe se repetirem dos textos anteriores?

Resposta pessoal, que pode ser variada, de acordo com a percepção interdiscursiva do aluno. Dentre as possíveis respostas, a religiosidade, a importância da coletividade, a memória, a família, a ancestralidade, os preconceitos, podem ser respostas citadas.

5- Você já teve contato com algum desses temas dentro da escola? Se sim, qual(s)? Se não, por que acha que esses temas não foram trazidos anteriormente para aulas?

Resposta pessoal que busca gestos interpretativos para desenvolvimento da função de autoria.

6- Você consegue perceber, de alguma maneira, a passagem do tempo na peça? Se sim, como esse fenômeno se mostra?

Dentre várias possíveis respostas, espera-se que o aluno perceba a ação de reflexão e memória da personagem na criação de uma narrativa acerca da ancestralidade e coletividade de sua cultura.

Agora é com você!

7- Você percebe alguma relação construída, no texto, entre a questão da identidade e o ato de escrever? Se sim, explique essa relação. Se não, explique o que é identidade para você, que elementos você acredita que constroem a identidade de alguém?

Espera-se que, a partir da memória discursiva, o aluno perceba o chamado presente no texto para a "importância de contar a sua própria história", e que por gestos de interpretação relacione a identidade e a linguagem.

8-Que papel a expressão escrita e a oral ocupam nos últimos dois textos?

Espera-se que, pela memória discursiva, o aluno manifeste gestos interpretativos pelo registro escrito. Dentre as possíveis respostas, o aluno pode falar sobre a importância da oralidade comum à cultura afro-brasileira, sobre as narrativas e histórias que compõem nossa cultura, ou ainda sobre o preterimento do pensamento e da narrativa não eurocêntrica e sobre a importância da escrita na cultura e nos sistemas no qual estamos inseridos e, principalmente, sobre a importância da perspectiva de quem conta a história.

TEXTO 5- NOTA A ESTA EDIÇÃO

“SE AQUI NINGUÉM NEM LÊ, como você vai ser escritor?”

Quem diria que, vinte anos depois de escrito, um livro poderia mudar tanta coisa, até a vida de quem o escreveu... Histórias datilografadas de madrugada, e quase sempre sem um café pra tomar, serviriam para gerar tantos abraços, conversas, mudanças na vida real.

Dizem por aí que a poesia pode nos levar para vários lugares. Sou prova viva de que um livro pode bem mais que te fazer voar. Ele me propiciou conhecer muitos lugares, entre estados e países, e ir até mais longe: conhecer os corações dos seres humanos.

Um filho com vinte anos que me retribuiria, pois, minhas mãos doíam à noite durante a escrita, toda ela feita com caneta e papel para depois datilografar, muitas vezes à luz de velas, já que na favela em que eu morava quase sempre acabava a luz.

Na moral, nunca pensei que daria frutos, escrevia só para não ser mais um. Mas também nunca pensei na derrota. A gente não pode se dar ao luxo de pensar em fracassar quando mora na quebrada.

A história continuaria a ser escrita, sem se importar se tinha que ser anotada em guardanapos, em maços de cigarro ou muitas vezes na mão – a mesma mão que eu protegia no ônibus para que a tinta não borrasse e minhas ideias não se perdessem.

Quantas vezes minha mãe bateu na porta durante a madrugada e perguntou se eu não ia dormir... Página após página, ia sendo tecida acoberta que me cobriria com o calor do título de escritor.

Na vizinhança, o apoio era raro. Diziam que o filho do Raimundo estava ficando louco, o dia todo naquele quatinho, que quem estudava demais dava nisso, virava “bicha”, talvez crente, ou pior ainda para eles, professor.

O cara que não serviu para ser faxineiro de um grande hotel de São Paulo; que durante anos vendeu vassouras nas ruas da Sul; que insistiu em passar no teste para ser garçom, mas não tinha boa “aparência”; que foi recusado em dezenas de empresas, e sempre porque morava “naquele lugar”; aquele que era ajudante de pedreiro, ou que depois foi ajudante geral na rede Bob’s; aquele gordinho ali da rua de cima, barbudo, que falava pra caralho de revolução, de não aceitar coisas que o sistema faz... Esse cara ia ser escritor? Para de tiração...

Em paralelo à escrita do livro, cheguei ao ponto de não ter nada, de começar a andar com outras amizades, de ver alguns amigos de infância entrarem no fluxo do bairro. Eu começava

a viver o meu tema e deixar de ser só um observador. E numa tarde fui a um amigo e o preparei para ficar com os originais do que eu tinha escrito, com medo de morrer antes de terminar o livro.

Aos poucos a vida criminal foi chegando, eu estava entrando no clima do bairro. Entre terminar de ler um velho romance do Hesse e descarregar uma carga roubada, entre escrever mais um capítulo e ir com os manos ver uma situação, entre testemunhar os meus próximos se matando sem nem arranhar a superfície do sistema, as palavras formam crescendo, e era nítido quem iria ganhar.

A literatura é egoísta demais para ser dividida com o crime.

Com o livro pronto, hora de começar a correr para mostrar. Mas para quem? Foi em shows de rap, que comecei a ler alguns trechos, e em associações de bairro. Afinal aquele público usava camisetas com frases que pareciam poesia. Uma história que muitos resumiam como "ficção da realidade". A capa do livro eu trago tatuada no meu braço direito, e as marcas que ele deixou nas pessoas eu trago na lembrança.

Rael marcou muitos momentos, sejam eles nas universidades, onde o livro foi adotado, ou até mesmo nos presídios onde uma rádio feita por presos recitava trechos do livro toda manhã.

Em todas as quebradas em que colo, não tem um dia que alguém não fale do livro.

Um tempo atrás, num show, um MC me disse que achou que *Capão Pecado* era um disco de rap, e não pensava na época que podia ser um livro, de tão a milhão que ele era comentado nas ruas.

Um livro, talvez um reflexo de uma periferia que cerca toda a cidade. Um povo que serve a comida, que lava os carros, que faz a segurança, que cuida dos filhos dos ricos, e que muitas vezes não tem segurança nem alimentação para os próprios filhos, mas que ainda tem esperança embora cada vez menos sonhos e menos ainda realizações.

Um livro serve para muitas coisas. No caso do *Capão*, serviu para fortificar amizades, como a dos manos que sempre ficaram lada a lado comigo, no desemprego, nos desenganos e nos desassossegos dessa vida tumultuada como as casas daqui.

Pessoas raras como Cebola, Alex, Ronaldo, Cacá, Marrom, Nandinho, Marquinhos, Panetone, Amaral e todos que rodearam o postinho durante anos na Favela Santiago.

Até me trouxe novas amizades, como a de um preto do Maranhão chamado Ghóez, que veio me conhecer e virou um grande irmão.

Um livro que, a cada história, tinha a pretensão de querer trazer eternidade para esses mesmos amigos.

Capão Pecado me deu até uma esposa, que só conheci porque a Cebola (amigo e personagem) mentiu pra mim, dizendo que ela havia lido o livro e adorado, e isso me deu confiança para chegar nela. É, a gente inventa um mundo inteiro, mas treme inteiro perante uma mulher linda.

Nada disso teria acontecido se não fosse a ajuda de Ana Maria Detthow de Vasconcelos, que acreditou no meu primeiro livro, *Fortaleza da desilusão*, patrocinou o trabalho e me mandou embora da empresa dizendo: "Vai ser escritor".

A primeira reportagem foi do Fernando Costa Netto, que comandava o *Notícias Populares* (acho que fui o único cara da periferia a sair vivo no jornal). Devo isso ao contato que o rapper Cobra (Conexão do Morro) me deu.

Bom, de lá para cá, muitos contribuíram para o crescimento do livro, em especial os vários nomes da literatura marginal e do rap nacional que somaram nessa caminhada.

Muitos chegaram, muitos já se foram, mas história continua aí, viva, entrando na vida das pessoas, influenciando-as, e talvez até mudando destinos, assim como fez comigo.

Vinte anos de caminhada, um livro-filho que já atingiu a maioridade, e isso num país que decreta pena de morte a todo periférico ao nascer.

Vinte anos lutando por cada novo leitor, passando mão em mão, geralmente vindo das mãos dos professores, que insistem em que o ensino seja a cura, que se deslize a caneta para que não se ouça o barulho das balas.

A história de Rael e Paula está nessas páginas, mas antes estava na própria vida, e a cada nova leitura ela se desenrola novamente.

Sempre vai ficar na minha memória a empolgação do Alex (Ratão) quando o livro saiu. E a do Fábio Martins (Cebola), que durante uma semana direto foi comigo até a pequena sala da editora para que eu usasse o computador de lá, e dormia no chão enquanto eu digitava o final do livro. E depois, durante anos, carregou a bolsa com os livros, e tantos bares e eventos em que fomos vender e o tanto de ônibus que passamos por baixo da catraca... A Marisa Moura e manos como Nego Du, comentando página por página, o Jorge (Santista) se preparando para filmar as festas na quebrada, o Marquinhos gritando na minha janela: "Nai, e o livro, já acabou?".

Sim, irmão! O livro ficou pronto e vocês estão aqui comigo, em cada linha, em cada vírgula. Ninguém vai apagar mais nossa história.

A nova edição está aí, aniversariando vinte anos de muitas histórias, reflexo de um bairro entre outros milhares, que ainda é onde me sinto o melhor escritor e melhor ser humano, pelo menos da minha aldeia.

As primeiras edições e reimpressões desse livro foram publicadas pela extinta Labortexto. Ele foi distribuído em centenas de escolas e bibliotecas públicas e comunitárias, tendo mais edições e reimpressões pela Objetiva e depois pela editora Planeta, quando teve a comemoração de 100 mil exemplares vendidos. Esta sexta edição do livro, revisada, sai pela Companhia das Letras.

Um salve a todas as periferias, estampadas nas camisetas, nos adesivos, nas tatuagens e no sangue de quem, apesar de tudo, se faz firme e forte todos os dias.

(Ferréz, Outubro 2020)

Esse texto foi escrito por Ferréz, escritor paulista, do Capão Redondo, uma conhecida favela da cidade de São Paulo, por ocasião da 6ª edição do seu livro *Capão Pecado*, que completou, em 2020, 20 anos de seu lançamento.

Agora é com você!

A proposta é que, após ler, em conjunto com a turma, a nota sobre o livro, cada aluno escolha um dos 22 pequenos capítulos, que estão divididos em 5 partes do livro e monte uma breve apresentação para turma:

O objetivo dessa atividade é, além da inserção de uma literatura mais marginal que às comumente apresentadas nas escolas, o aluno perceba uma escrita que alcançou sucesso e que parte de um meio social mais próximo a realidade que circunda nossa atualidade, além da reprodução de uma linguagem que foge ao padrão imposto no ambiente escolar.

O trabalho com gestos que permitam ao aluno uma produção de sentido polissêmica passa também pela variedade linguística apresentada a ele, que permita seu reconhecimento e identificação ou não com a FD apresentada e sugerida.

Com a leitura dessa obra, espero que as apresentações propostas aos alunos tragam para a sala de aula conflitos discursivos que possibilitem o debate e as tomadas de posicionamento discursivo que vão refletir-se nas próximas atividades, por meio da memória discursiva.

TEXTO 6- Incidente na raiz

Jussara pensa que é branca. Nunca lhe disseram o contrário. Nem o cartório.

No cabelo crespo deu um jeito. Produto químico e fim! Ficou esvoaçante e submetido diariamente a uma drástica auditoria no couro cabeludo para evitar que as raízes pusessem as manguinhas de fora. Qualquer indício, munia-se de pasta alisante, ferro e outros que tais e...

O nariz, já não havia nenhuma esperança de eficácia no método de prendê-lo com pregador de roupa durante horas por dia. A prática materna não dera certo em sua infância. Pelo contrário, tinha-lhe provocado algumas contusões de vasos sanguíneos. Agora, já moça, suas narinas voavam mais livremente ao impulso da respiração. Detestava tirar fotografias frontais. Preferia de perfil, uma forma paliativa, enquanto sonhava e fazia economias para realizar operação plástica.

E os lábios? Na tentativa de esconder-lhes a carnosidade, adquirira um cacoete - já apontado por amigos e namorados (sempre brancos) - de mantê-los dentro da boca.

Sobre a pele, naturalmente bronzada, muito creme e pó para clarear.

Lá um dia, vem alguém com a notícia de "alisamento permanente". Era passar o produto nos cabelos uma só vez e pronto, livrava-se de ficar de olho nas raízes. Um gringo qualquer inventara a tal fórmula. Cobrava caro, mas garantia o serviço. Segundo diziam, a substância alisava a nascente dos pelos. Jussara deixou-se influenciar. Fez um sacrifício nas economias, protelou o sonho da plástica e submeteu-se.

Com as queimaduras químicas na cabeça, foi internada às pressas, depois de alguns espasmos e desmaios.

Na manhã seguinte, ao abrir com dificuldade os olhos, no leito do hospital, um enfermeiro crioulo perguntou-lhe:

Tá melhor, nêga?

Ela desmaiou de novo.

(Cutí. Contos Escolhidos. Rio de Janeiro, Malê: 2016.)

- ✚ A proposta é de, inicialmente, pedir uma leitura silenciosa e reflexiva do Texto. Em seguida, pedir que um aluno, ou o próprio professor, leia-o em voz alta, para toda a turma.

LER, IDENTIFICAR E SE RECONHECER

1- Após a leitura, procure recordar se você conhece alguém com as mesmas características e posicionamento de Jussara. Conte, em uma pequena narrativa, de no máximo 10 linhas, a história dessa pessoa:

Resposta pessoal com o objetivo de promover a possibilidade de o aluno ocupar a posição de sujeito autor.

Agora é com você!

2- Agora, procure imaginar Jussara e faça um “retrato” falado dela para um colega desenhá-la. Esse trabalho deve ser em dupla. Um descreve e o outro desenha.

Após os desenhos prontos, entreguem-nos ao professor, pensem em um título que chame bastante atenção para um mural da sala de aula, que será montado com os desenhos e um trecho do texto escolhido pela turma;

Essa atividade propõe a interação da oralidade, da escrita e de uma linguagem não verbal (o desenho) para promover a produção de sentido coletivo, além de expor os trabalhos produzidos pelos alunos, oportunizando o compartilhamento da autoria de um texto nessa linguagem.

TEXTO 7- Réquiem

Sim, eu ouvi o barulho. Era o estômago roncando, que não a deixava dormir há dias. O frio daquele julho nas ruas da bela cidade impregnava seu olhar com névoa, garoa e fumaças.

Lembranças de uma casa abandonada após uma breve separação que já durava alguns anos. O juramento de não pisar no seio da sagrada família, numa casa que um dia teve suas paredes pintadas com tinta sangue do seu corpo.

Aquele que ela tinha decidido amar para sempre teimava em colorir sua cara com cores diversas. O vermelho. O roxo. O amarelo da vergonha. Até que um dia ela se foi. Quando a vi imaginei que estivesse faminta. A mesma roupa dos últimos tempos, as memórias bloqueadas a partir do momento em que pensou ser livre para buscar sua felicidade onde bem quisesse.

A cada passo que ela dava para atravessar a rua, eu acompanhava seu olhar disperso, desesperado e tenso. Guardou a fome num local seguro, mas o choro do filho não coube em bolsa alguma. Deixou-o por alguns instantes ao lado daquele corpo com quem dividia o calor da noite, embaixo da orquestra de carros regida por gente apressada.

Tentou segurar a lágrima já sem sal que escorria pelo negro rosto. Usou mais uma vez o seu último fio de coragem, pegou a faca que usava para se proteger à noite, à espera do pão de cada dia, e foi buscar o leite emprestado na venda mais próxima.

(Valéria Lourenço. Em *Cadernos Negros*, volume 36: contos afro-brasileiros. São Paulo: Quilombhoje, 2013.)

CONSTRUINDO E RECONSTRUINDO SENTIDOS

1- Qual o título desse texto? Você conhece o sentido da palavra que intitula esse texto?

Essa pergunta requer uma resposta pessoal, porém provoca a produção de sentido a partir da memória discursiva. A resposta pode ser positiva ou negativa e qualquer uma das duas levará à discussão acerca do uso dessa palavra como título do texto.

2- Qual significado você dá para essa palavra após ler o texto que ela intitula?

Resposta pessoal. Com o objetivo de levar o aluno a ocupar a posição sujeito-autor.

3- Se você tivesse escrito esse texto, que título você daria?

Resposta pessoal, que tem por objetivo o desenvolvimento da posição sujeito-autor pelo aluno.

4- Observe de que maneira essa história é contada. Descreva o que você percebe sobre quem conta a história:

Como uma das possibilidades de resposta, espero que o aluno perceba que o narrador conta como se participasse da história e como quem vê tudo o que acontece, e que observe a marca formal de primeira pessoa do singular, mostrando que a perspectiva dessa narrativa é toda desse narrador onisciente, mas que, apesar de mostrar-se em primeira pessoa, não é personagem.

Havendo ou não essa percepção, a perspectiva narrativa (ou o foco narrativo) poderá ser introduzido a partir dessa atividade e desse texto, e essa discussão será importante para apresentar ao aluno as marcas formais responsáveis pela perspectiva que demarca a narrativa, além das possibilidades de sua inserção na narrativa que produzirá como última atividade.

Nesse momento é importante que o professor consulte e relembre Émile Benveniste em sua obra *Problemas de linguística geral I*, retomando mais especificamente a quinta parte do livro, onde o estudioso teoriza “O homem na língua” e fala sobre sua teoria da subjetividade. O objetivo da retomada é o de o professor se preparar para introduzir e explicar um dos aspectos das atividades propostas e, principalmente, a atividade que terminará a sequência, onde é solicitado ao aluno a escrita de uma narrativa em primeira pessoa.

Primeiramente, a ideia de pessoa do discurso e a de foco narrativo serão aspectos a serem explicados para os alunos, por dois motivos:

Como dito por Orlandi (2009), as marcas formais não são o foco da AD, mas também interessam para a compreensão de como se forma o sentido em cada discurso. Um dos objetivos desse trabalho é o de inserção do indivíduo aluno enquanto sujeito de sua escrita. Já foi dito também que a ideia de sujeito discursivo para a AD não tem a ver com autonomia e consciência de si, mas com uma função desempenhada em cada situação de produção do discurso e que, no que diz respeito à autonomia, remete à autonomia do dizer, mas também e principalmente ao assujeitamento linguístico e ideológico.

Ainda que esse seja o ponto crucial da AD, é importante que o professor se inteire do conceito linguístico formulado sobre essa subjetividade discursiva e que origina a discussão no campo da linguagem. Benveniste (2005) explica a subjetividade discursiva como “a capacidade do locutor para se propor como sujeito” (P. 286) e prossegue a conceituação, explicando que

[...] essa subjetividade [...] não é mais que a emergência de uma propriedade fundamental da linguagem. É “ego” que *diz ego*. Encontramos aí o fundamento da “subjetividade” que se determina pelo status linguístico de “pessoa”. [...]

[...] A linguagem só é possível porque cada locutor se apresenta como sujeito, remetendo a ele mesmo como eu no seu discurso. (ibidem)

A relação estabelecida entre o sujeito locutor e seu discurso é explicitada, como vimos acima, pelo contraste expresso pelo termo “eu”, que ainda segundo o linguista, pressupõe um outro, exterior ao locutor, fazendo da linguagem um fenômeno marcado pela expressão da subjetividade (P. 286-287).

Para expressar formalmente essa subjetividade no discurso, o autor serve-se de termos (*eu, tu*), que ele explica como “formas linguísticas que indicam a “pessoa”.” (P.287). E são

essas formas linguísticas que serão, inicialmente, explicadas para os alunos, a partir de seu uso e função na escrita, para a produção que se deseja deles.

O fato de que esses “pronomes” (termos usados em prol ou em lugar dos nomes) não remeterem a nenhum conceito ou a um indivíduo, não denominar nenhuma entidade lexical, dá a ele um status especial no discurso e deverá remeter o aluno à ideia da perspectiva da narrativa. A respeito da referência do termo “eu”, Benveniste define:

[...] *eu* se refere ao ato de discurso individual no qual é pronunciado, e lhe designa o locutor. É um termo que não pode ser identificado a não ser dentro do que, noutro passo, chamamos uma instância de discurso, e que só tem referência atual. A realidade à qual ele se remete é a realidade do discurso. É na instância de discurso na qual *eu* designa locutor que este se enuncia como “sujeito”. É, portanto verdade ao pé da letra que o fundamento da subjetividade está no exercício da língua [...]
Os pronomes pessoais são o primeiro ponto de apoio para essa revelação da subjetividade na linguagem. (2005, p. 288)

Após a apresentação do pronome pessoal como primeiro ponto de apoio para que o aluno materialize sua subjetividade, outras marcas poderão ser apresentadas e exploradas durante as produções, como demonstrativos, advérbios, adjetivos... No entanto, que para o professor fique claro que seu foco não será -pelo menos não é isso que é proposto- a nomenclatura e reprodução mecânica de conceitos, mas a análise de como os alunos se relacionarão com os textos a partir do domínio desse uso. De que maneiras produzirão sentido nos textos lidos e nos textos escritos, como utilizarão essas estratégias no processo de inserir-se em suas escritas.

Benveniste observa ainda o efeito dessa instalação da subjetividade na linguagem que, segundo ele:

Cria na linguagem e, acreditamos, igualmente fora da linguagem, a categoria de pessoa. Tem, além disso, efeitos muito variados sobre a própria estrutura das línguas, quer seja na organização das formas ou nas relações da significação. (idem, p. 290)

Essa categoria da pessoa, criada discursivamente, para explicar essa instalação da subjetividade na língua e ao mesmo tempo as diferentes perspectivas nas quais podem se traçar uma narrativa é que servirão de apoio ao aluno a quem pedimos a produção.

Assumindo, no entanto, a perspectiva discursiva materialista da linguagem, como afirma Orlandi (2009, p. 50), nossa base é a de que “não podemos reduzir a questão da subjetividade ao linguístico” a dimensão histórica e psicanalítica também precisa ser tomada em conta e os mecanismos linguísticos, ainda que específicos, não podem ser o único aspecto pelo qual se explica a subjetividade na linguagem.

É observando a relação do nosso sujeito-leitor com a ideologia e a materialização dessa na linguagem que teremos realizada a identificação dele como sujeito-autor. Passemos às perguntas:

Agora é com você!

5- De que outra maneira essa história poderia ser narrada?

Entre algumas possibilidades de resposta, espera-se que, após uma exposição sobre o narrador do texto e suas características, os alunos falem sobre as possibilidades de narrativas em primeira pessoa onde o personagem narre a própria história e demonstre isso por marcas formais específicas.

6- Que realidade é narrada no texto?

Entre algumas possibilidades de resposta, espera-se que o aluno perceba a realidade de uma mulher em condição de rua e as causas dessa situação.

7- Que sensações você teve enquanto lia a narrativa?

Resposta pessoal que tem por objetivo levar o aluno a assumir a posição de sujeito-autor, expressando suas sensações pelo registro escrito.

TEXTO B- Ayoluwa, a alegria do nosso povo (fragmento)

Quando a menina Ayoluwa, a alegria do nosso povo, nasceu, foi em boa hora para todos. Há muito que em nossa vida tudo pitimbava. Os nossos dias passavam como um café sambango, ralo, frio e sem gosto. Cada dia era sem quê nem porquê. E nós ali amolecidos, sem sustância alguma para aprumar o nosso corpo. Repito: tudo era uma pitimba só. Escassez de tudo. Até a natureza minguava e nos confundia. Ora aparecia um sol desensolarado e que mais se assemelhava a uma bola murcha, lá na nascente. Um frio interior nos possuía então, e nós mal enfrentávamos o dia sob a nula ação da estrela desfeita. Ora gotejava uma chuva de pinguitos tão ralos e escassos que mal molhava as pontas dos nossos dedos. E então deu de faltar tudo: mãos para o trabalho, alimentos, água, matéria para os nossos pensamentos e sonhos, palavras para as nossas bocas, cantos para as nossas vozes, movimento, dança, desejos para os nossos corpos.

Os mais velhos acumulados de tanto sofrimento, olhavam para trás e do passado nada reconheciam no presente. Suas lutas, seu fazer e saber, tudo parecia ter se perdido no tempo. O que fizeram, então? Deram de clamar pela morte. E a todo instante eles partiam. E, com a tristeza da falta de lugar em um mundo em que eles não se reconheciam mais, muitos se foram. Dentre eles, me lembro de vô Moyo, o que trazia boa saúde, de tio Masud, o afortunado, o velho Abede, o homem abençoado, e outros e outros. Todos estavam enfraquecidos e esquecidos da força que traziam no significado de seus próprios nomes. As velhas mulheres também. Elas que sempre inventavam formas de enfrentar e vencer a dor, não acreditavam mais na eficácia delas próprias. Como os homens, deslembavam a potência que se achava resguardada partir de suas denominações. E pediam veementemente à vida que se esquecesse delas e que as deixasse partir. Foi com esse estado de ânimo que muitas delas empreenderam a derradeira viagem: vovó Amina, a pacífica, tia Sele, a mulher forte como um elefante, mãe Asantewaa, a mulher de guerra, a guerreira, e ainda Malika, a rainha. Com a ida de nossos mais velhos, ficamos mais desamparados ainda. E o que dizer para os nossos jovens, a não ser nossas tristezas?

E até eles, os moços, começaram a se encafiar dentro deles mesmos, a se tornarem infelizes. Puseram-se a matar uns aos outros, e a tentarem contra a própria vida, bebendo líquidos maléficos ou aspirando um tipo de areia fininha que em poucos dias acumulava e endurecia dentro de seus pulmões. Ou então se deixavam morrer aos poucos, cada dia um pouquinho, descrentes que pudesse existir outra vida senão aquela, para viverem. As mães, dias e noites, choravam no centro do povoado. A visão dos corpos jovens dilacerados era a paisagem maior e corriqueira diante de nossos olhos.

O milagre da vida deixou de acontecer também, nenhuma criança nascia e, sem a chegada dos pequenos, tudo piorou. [...]

(Conceição Evaristo. Olhos d'água. Rio de Janeiro: Pallas: Fundação Biblioteca Nacional, 2014.)

- ✚ O texto acima é um fragmento de um conto de Conceição Evaristo. Ele foi escolhido para fechar a seleção de textos que precede a atividade de produção textual. Teremos, a partir dele, três atividades:

CONSTRUINDO E RECONSTRUINDO SENTIDOS

1- Professor, fale sobre a autora e, em seguida, proponha que um aluno se ofereça para fazer a leitura em voz alta para os colegas. Diga-lhes que o texto poderá ser lido mais de uma vez, se quiserem e que, portanto, outros alunos podem repetir a leitura:

2- Após lerem e refletirem sobre a narrativa, dividam-se em grupos (4 a 5 grupos) para discutirem sobre uma continuidade para o texto, que deverá ser escrita pelo grupo. O texto deverá conter 2 parágrafos, que finalizarão a narrativa.

Espera-se como resposta uma composição coletiva, cujo objetivo é o desenvolvimento da autoria de maneira coletiva, para que nas próximas atividades a autoria individual possa prevalecer.

Depois de terem definido, em grupos, diferentes finais para a narrativa, a proposta é que um representante de cada grupo leia o final criado pelo seu grupo para toda a turma.

Agora é com você!

3- Em uma segunda aula (outro dia), a proposta é de uma produção coletiva. Após lerem, releerem e pensarem finais para a narrativa de Conceição Evaristo, a proposta é que a turma crie um texto coletivo, que deverá ser registrado pelo professor, enquanto narram. Um único final proposto por toda a turma.

Essas atividades têm como objetivo provocar a discussão e adesão dos indivíduos a um interdiscurso coletivo, propiciando a experiência de construção de uma única narrativa construída por todos, o que acarretará concordâncias e discordâncias até que cheguem a um discurso comum que vá representar todo o grupo. Além

disso, ouvir sobre a autora e tentar pensar como ela para tentar imaginar como ela terminaria texto, imaginando características do indivíduo no sujeito-autor. Pode ser um bom exercício de constituição da escrita e de formas de constituir o indivíduo em sujeito.

Hora de ouvir...

Após a produção de um final para a narrativa, o professor deverá ler para os alunos, numa roda de leitura, a continuidade e o final do texto original, propondo uma discussão sobre a narrativa.

FASE 4 – ATIVIDADE FINAL

“Creio que conceber escrita e vivência, escrita e existência, é amalgamar vida e arte, Escrevivência.” (Conceição Evaristo)

ATIVIDADE FINAL

Agora, após ter lido variados textos sobre sonhos diversos, em variados sentidos de sonhos, com temáticas variadas e personagens distintos, você está convidado a refletir e trazer memórias acerca desse tema, relacionando as vivências que você conheceu e a sua vivência.

Você pode se colocar no lugar de uma das destinatárias da carta de Gloria Nzaldúa, ou no lugar de Ferréz, ou da professora Valéria Lourenço, ou de Carolina Maria de Jesus, de Conceição Evaristo... e qualquer um dos autores ou personagens apresentados a você. Ou pode ainda ficar no seu lugar, ser você, sonhar por você... ou narrar o que já sonhou...

Relacionando os textos de Valéria Lourenço, de Gloria Nzaldúa e os outros que lemos no decorrer dessas atividades, reflita sobre seus sonhos e as maneiras possíveis de realizá-los. Num texto narrativo, em 1ª pessoa, conte qual é esse sonho e que planejamentos você precisa seguir para alcançar a realização desse sonho. Não se esqueça que você falará sobre você, portanto, suas vivências, seu lugar e as pessoas que te cercam fazem parte da sua existência. Inclua-se no texto, traga sua realidade para dentro da narrativa.

ORIENTAÇÕES E POSSIBILIDADES

A tarefa de escrita deverá ser pensada, planejada e revisada quantas vezes for necessário. Após o texto de cada um pronto, formaremos grupos de revisores e digitadores. A turma será dividida em equipes que ficarão responsáveis por tarefas para organização de um livro, uma coletânea de textos da turma.

Após os textos definitivamente escritos, serão formados grupos distintos que ficarão responsáveis por:

Grupo I- Releer os textos dos colegas, apontando modificações necessárias ou inadequações;

Grupo II- Buscar maneiras de diagramar o texto e configurar as páginas;

Grupo III- Digitar os textos dos colegas para montagem da coletânea;

Grupo IV- Criar ilustração para a capa do livro.

Após ser revisado, digitado, configurado, ilustrado, montado e impresso, o livro poderá ser lançado, num evento organizado pela própria turma ou pela escola.

Outras opções para publicação ou compartilhamento da coletânea é um blog ou contato com editoras independentes ou digitais, como “Clube dos autores” ou outras possíveis que façam edição e encadernação por encomendas e o material pode ser lançado como livro físico ou E-book. As opções podem variar de acordo com a estrutura da escola ou das turmas que forem realizar o trabalho.

Uma ideia é unir esse trabalho a algum trabalho da sala de leitura, se escola tiver algum espaço dedicado a ela, e organizar um dia de leituras dos textos e autógrafos entre os colegas de turma e convidados dos alunos.

ARQUIVO PEDAGÓGICO

Durante a escrita da proposta de trabalho para as salas de aula do Ensino Fundamental II que atenda a uma perspectiva discursiva da língua, fiz uma seleção de textos que materializem discursos diversos aos constantes do material pedagógico oficial que é destinado aos alunos nas redes públicas de ensino. Nesse levantamento, alguns textos foram inseridos no Caderno Pedagógico já finalizado e que pode ser utilizado por professores em salas de aula do Ensino Fundamental, principalmente dos 8º e 9º anos desse segmento, outros, que também atendem a objetivos e questões que levaram à produção desse material, estarão selecionados aqui, num arquivo dedicado ao professor que também queira propor um trabalho reflexivo e crítico, apresentando a possibilidade de um discurso que permita o deslizamento de sentido e o deslocamento do discurso pedagógico ao qual somos- alunos e professores - assujeitados no espaço escolar, para uma produção discursiva polissêmica que se desvie da reprodução pura e unicamente.

Percebendo a possibilidade de trazer para o centro das aulas também a discussão da necessidade de inserção da literatura e do pensamento afro-brasileiro, com mais destaque para a mulher escritora e intelectual, comecei a busca por textos escritos por negras e negros e/ou que tragam para o cerne da discussão e debate em sala de aula a rotina cotidiana do povo negro periférico, e que ainda explicita as reflexões traçadas por intelectuais e escritores negros acerca desse tema, a fim de construir uma coletânea propositadamente provocadora acerca do tema e elaborar, em cima desses textos, as atividades propostas para ações de leitura e escrita na perspectiva discursiva. Além da proposta de trabalho com uma visão discursiva da língua, a perspectiva literária defendida aqui é a de que os textos com temas marginais e escritos por negros e negras que adentraram a academia, as discussões que interessam a esse grupo ainda não ocupam o lugar central nas escolas, como ocupam os clássicos literários e os grandes nomes brancos da academia. E, principalmente, esses temas e escritores, por textualizarem uma realidade coletiva e bem próxima de determinados grupos de escolas periféricas, deveriam fazer parte da realidade escolar dos alunos atendidos nessas escolas.

Nesse sentido, busquei pesquisar em sites, livros, revistas e cheguei ao site do próprio Fundo nacional de desenvolvimento da educação (FNDE), sobre as obras literárias que, recentemente, passaram a ser destinadas às escolas de Ensino Fundamental pelo Programa Nacional de Livro Didático (PNLD) e que em 2020 promoveu a uma escolha de obras literárias para os acervos das bibliotecas ou salas de leituras das escolas e para trabalho com alunos em sala de aula, para o qual o professor deveria escolher duas obras para cada aluno. Pude perceber que, apesar de conter uma grande variedade de literatura ofertada, essa variedade ainda dá prevalência para as obras que partem de algum clássico ou nomes já consagrados, apesar da orientação, nos manuais disponibilizados pelo programa em seu site, de que os

professores discutissem com suas equipes e fizessem escolhas de livros adequados à realidade em que estivesse inserida a sua escola.

Além do site do PNLD, busquei textos, músicas, peças teatrais que estão disponíveis, pelo menos nas salas de aula das escolas em que realizei trabalho na rede municipal do Rio de Janeiro, não circulavam.

Ao reunir materiais, percebi que esse trabalho de pesquisa, consulta e juntada de material, dá forma ao que a professora Freda Indursky (2019) chama de arquivo pedagógico. É partindo da definição de Pêcheux, de que “arquivo é o campo de documentos pertinentes e disponíveis sobre uma questão” (p. 6), que a autora aponta o caminho que o pesquisador percorre quando junta os documentos para compor o corpus da pesquisa. Segundo Indursky, essa coletânea formada é o arquivo que um pesquisador precisa para formar o corpus discursivo, depois de feita leitura-análise e adequá-la ao seu objetivo. A autora afirma ainda que, assim como qualquer pesquisador, um professor pode, e deve, construir seu próprio arquivo para trabalho e análise e a esse arquivo construído pelo professor Freda Indursky chama de arquivo pedagógico.

O conceito de arquivo é também discutido por Orlandi (2009), que vai chamá-lo de memória institucionalizada, ao considerar que é a partir dessa memória que será separado quem tem e quem não tem direito ao gesto interpretativo. No entanto, Indursky (2019, p. 8) “os arquivos pedagógicos se aproximam mais do discurso documental, mas, com diferenças: quem o organiza é o professor; por vezes, professor e alunos, e não a instituição”, sendo, portanto, simulações da memória discursiva:

Considero tais arquivos como representação/simulação do interdiscurso e da memória discursiva. Sabemos que, de fato, não é possível representar nem o interdiscurso nem a memória discursiva, que existem na verticalidade. Por essa razão, justaponho à representação a noção de simulação. Através desse simulacro de representação, esses espaços discursivos, intangíveis por si mesmos, podem ser percebidos/compreendidos, já que esses arquivos gozam de algumas propriedades semelhantes às da memória discursiva e do interdiscurso. Tal como a memória discursiva, eles são da ordem da incompletude, são lacunares, pois é impossível neles reunir todos os textos já produzidos sobre determinado tema. Por conseguinte, podem, a qualquer momento, receber mais textos, mas sempre guardarão a marca da lacunaridade. E, tal como o interdiscurso, em seu interior sentidos antagônicos devem encontrar espaço, pois não são organizados de acordo com sua filiação ideológica. (p. 8, destaque da autora)

O objetivo desse arquivo é oferecer ao professor uma coletânea de outros textos e, inclusive, outros gêneros discursivos que podem ser utilizados para o desenvolvimento de outras e novas atividades, e que possibilitem a complementação ou substituição das atividades oferecidas no Caderno Pedagógico, de acordo com o objetivo daqueles que buscarem nesse material algum apoio para seu trabalho cotidiano em sala de aula.

1.1- Textos componentes de um arquivo

1.1.1- Conto de Machado de Assis: *Pai contra mãe*

A ESCRAVIDÃO levou consigo ofícios e aparelhos, como terá sucedido a outras instituições sociais. Não cito alguns aparelhos senão por se ligarem a certo ofício. Um deles era o ferro ao pescoço, outro o ferro ao pé; havia também a máscara de folha-deflandres. A máscara fazia perder o vício da embriaguez aos escravos, por lhes tapar a boca. Tinha só três buracos, dois para ver, um para respirar, e era fechada atrás da cabeça por um cadeado. Com o vício de beber, perdiam a tentação de furtar, porque geralmente era dos vinténs do senhor que eles tiravam com que matar a sede, e aí ficavam dois pecados extintos, e a sobriedade e a honestidade certas. Era grotesca tal máscara, mas a ordem social e humana nem sempre se alcança sem o grotesco, e alguma vez o cruel. Os funileiros as tinham penduradas, à venda, na porta das lojas. Mas não cuidemos de máscaras.

O ferro ao pescoço era aplicado aos escravos fujões. Imaginai uma coleira grossa, com a haste grossa também à direita ou à esquerda, até ao alto da cabeça e fechada atrás com chave. Pesava, naturalmente, mas era menos castigo que sinal. Escravo que fugia assim, onde quer que andasse, mostrava um reincidente, e com pouco era pegado.

Há meio século, os escravos fugiam com frequência. Eram muitos, e nem todos gostavam da escravidão. Sucedia ocasionalmente apanharem pancada, e nem todos gostavam de apanhar pancada. Grande parte era apenas repreendida; havia alguém de casa que servia de padrinho, e o mesmo dono não era mau; além disso, o sentimento da propriedade moderava a ação, porque dinheiro também dói. A fuga repetia-se, entretanto. Casos houve, ainda que raros, em que o escravo de contrabando, apenas comprado no Valongo, deitava a correr, sem conhecer as ruas da cidade. Dos que seguiam para casa, não raro, apenas ladinos, pediam ao senhor que lhes marcasse aluguel, e iam ganhá-lo fora, quitandando.

Quem perdia um escravo por fuga dava algum dinheiro a quem lho levasse. Punha anúncios nas folhas públicas, com os sinais do fugido, o nome, a roupa, o defeito físico, se o tinha, o bairro por onde andava e a quantia de gratificação. Quando não vinha a quantia, vinha promessa: "gratificar-se-á generosamente", — ou "receberá uma boa gratificação". Muita vez o anúncio trazia em cima ou ao lado uma vinheta, figura de preto, descalço, correndo, vara ao ombro, e na ponta uma trouxa. Protestava-se com todo o rigor da lei contra quem o acoutasse.

Ora, pegar escravos fugidios era um ofício do tempo. Não seria nobre, mas por ser instrumento da força com que se mantém a lei e a propriedade, trazia esta outra nobreza implícita das ações reivindicadoras. Ninguém se metia em tal ofício por desfastio ou estudo; a pobreza, a necessidade de uma achega, a inaptidão para outros trabalhos, o acaso, e alguma vez o gosto de servir também, ainda que por outra via, davam o impulso ao homem que se sentia bastante rijo para pôr ordem à desordem.

Cândido Neves, — em família, Candinho,— é a pessoa a quem se liga a história de uma fuga, cedeu à pobreza, quando adquiriu o ofício de pegar escravos fugidos. Tinha um

defeito grave esse homem, não agüentava emprego nem ofício, carecia de estabilidade; é o que ele chamava caiporismo. Começou por querer aprender tipografia, mas viu cedo que era preciso algum tempo para compor bem, e ainda assim talvez não ganhasse o bastante; foi o que ele disse a si mesmo. O comércio chamou-lhe a atenção, era carreira boa. Com algum esforço entrou de caixeiro para um armazém. A obrigação, porém, de atender e servir a todos feria-o na corda do orgulho, e ao cabo de cinco ou seis semanas estava na rua por sua vontade. Fiel de cartório, contínuo de uma repartição anexa ao Ministério do Império, carteiro e outros empregos foram deixados pouco depois de obtidos.

Quando veio a paixão da moça Clara, não tinha ele mais que dívidas, ainda que poucas, porque morava com um primo, entalhador de ofício. Depois de várias tentativas para obter emprego, resolveu adotar o ofício do primo, de que aliás já tomara algumas lições. Não lhe custou apanhar outras, mas, querendo aprender depressa, aprendeu mal. Não fazia obras finas nem complicadas, apenas garras para sofás e relevos comuns para cadeiras. Queria ter em que trabalhar quando casasse, e o casamento não se demorou muito.

Contava trinta anos. Clara vinte e dous. Ela era órfã, morava com uma tia, Mônica, e cosia com ela. Não cosia tanto que não namorasse o seu pouco, mas os namorados apenas queriam matar o tempo; não tinham outro empenho. Passavam às tardes, olhavam muito para ela, ela para eles, até que a noite a fazia recolher para a costura. O que ela notava é que nenhum deles lhe deixava saudades nem lhe acendia desejos. Talvez nem soubesse o nome de muitos. Queria casar, naturalmente. Era, como lhe dizia a tia, um pescar de canço, a ver se o peixe pegava, mas o peixe passava de longe; algum que parasse, era só para andar à roda da isca, mirá-la, cheirá-la, deixá-la e ir a outras.

O amor traz sobrescritos. Quando a moça viu Cândido Neves, sentiu que era este o possível marido, o marido verdadeiro e único. O encontro deu-se em um baile; tal foi— para lembrar o primeiro ofício do namorado, — tal foi a página inicial daquele livro, que tinha de sair mal composto e pior brochado. O casamento fez-se onze meses depois, e foi a mais bela festa das relações dos noivos. Amigas de Clara, menos por amizade que por inveja, tentaram arredá-la do passo que ia dar. Não negavam a gentileza do noivo, nem o amor que lhe tinha, nem ainda algumas virtudes; diziam que era dado em demasia a patuscadas. — Pois ainda bem, replicava a noiva; ao menos, não caso com defunto. —Não, defunto não; mas é que...

Não diziam o que era. Tia Mônica, depois do casamento, na casa pobre onde eles se foram abrigar, falou-lhes uma vez nos filhos possíveis. Eles queriam um, um só, embora viesse agravar a necessidade.

—Vocês, se tiverem um filho, morrem de fome, disse a tia à sobrinha.

—Nossa Senhora nos dará de comer, acudiu Clara. Tia Mônica devia ter-lhes feito a advertência, ou ameaça, quando ele lhe foi pedir a mão da moça; mas também ela era amiga de patuscadas, e o casamento seria uma festa, como foi.

A alegria era comum aos três. O casal ria a propósito de tudo. Os mesmos nomes eram objeto de trocados, Clara, Neves, Cândido; não davam que comer, mas davam que rir, e o riso digería-se sem esforço.

Ela cosia agora mais, ele saía a empreitadas de uma cousa e outra; não tinha emprego certo. Nem por isso abriam mão do filho.

O filho é que, não sabendo daquele desejo específico, deixava-se estar escondido na eternidade. Um dia, porém, deu sinal de si a criança; varão ou fêmea, era o fruto abençoado que viria trazer ao casal a suspirada ventura. Tia Mônica ficou desorientada, Cândido e Clara riram dos seus sustos.

—Deus nos há de ajudar, titia, insistia a futura mãe.

A notícia correu de vizinha a vizinha. Não houve mais que espreitar a aurora do dia grande. A esposa trabalhava agora com mais vontade, e assim era preciso, uma vez que, além das costuras pagas, tinha de ir fazendo com retalhos o enxoval da criança. À força de pensar nela, vivia já com ela, media-lhe fraldas, cosia-lhe camisas. A porção era escassa, os intervalos longos. Tia Mônica ajudava, é certo, ainda que de má vontade.

—Vocês verão a triste vida, suspirava ela. —Mas as outras crianças não nascem também? perguntou Clara. —Nascem, e acham sempre alguma cousa certa que comer, ainda que pouco... —Certa como? —Certa, um emprego, um ofício, uma ocupação, mas em que é que o pai dessa infeliz criatura que aí vem gasta o tempo?

Cândido Neves, logo que soube daquela advertência, foi ter com a tia, não áspero, mas muito menos manso que de costume, e lhe perguntou se já algum dia deixara de comer. —A senhora ainda não jejuou senão pela semana santa, e isso mesmo quando não quer jantar comigo. Nunca deixamos de ter o nosso bacalhau... —Bem sei, mas somos três. —Seremos quatro. —Não é a mesma cousa. — Que quer então que eu faça, além do que faço? — Alguma cousa mais certa. Veja o marceneiro da esquina, o homem do armarinho, o tipógrafo que casou sábado, todos têm um emprego certo... Não fique zangado; não digo que você seja vadio, mas a ocupação que escolheu é vaga. Você passa semanas sem vintém. — Sim, mas lá vem uma noite que compensa tudo, até de sobra. Deus não me abandona, e preto fugido sabe que comigo não brinca; quase nenhum resiste, muitos entregam-se logo.

Tinha glória nisto, falava da esperança como de capital seguro. Dai a pouco ria, e fazia rir à tia, que era naturalmente alegre, e previa uma patuscada no batizado.

Cândido Neves perdera já o ofício de entalhador, como abrira mão de outros muitos, melhores ou piores. Pegar escravos fugidos trouxe-lhe um encanto novo. Não obrigava a estar longas horas sentado. Só exigia força, olho vivo, paciência, coragem e um pedaço de corda. Cândido Neves lia os anúncios, copiava-os, metia-os no bolso e saía às pesquisas. Tinha boa memória. Fixados os sinais e os costumes de um escravo fugido, gastava pouco tempo em achá-lo, segurá-lo, amarrá-lo e levá-lo. A força era muita, a agilidade também. Mais de uma vez, a uma esquina, conversando de cousas remotas, via passar um escravo como os outros, e descobria logo que ia fugido, quem era, o nome, o dono, a casa deste e a gratificação; interrompia a conversa e ia atrás do vicioso. Não o apanhava logo, espreitava lugar azado, e de um salto tinha a gratificação nas mãos. Nem sempre saía sem sangue, as unhas e os dentes do outro trabalhavam, mas geralmente ele os vencía sem o menor arranhão.

Um dia os lucros entraram a escassear. Os escravos fugidos não vinham já, como dantes, meter-se nas mãos de Cândido Neves. Havia mãos novas e hábeis. Como o negócio crescesse, mais de um desempregado pegou em si e numa corda, foi aos jornais, copiou anúncios e deitou-se à caçada. No próprio bairro havia mais de um competidor. Quer dizer que as dívidas de Cândido Neves começaram de subir, sem aqueles pagamentos prontos ou quase prontos dos primeiros tempos. A vida fez-se difícil e dura. Comia-se fiado e mal; comia-se tarde. O senhorio mandava pelos alugueis.

Clara não tinha sequer tempo de remendar a roupa ao marido, tanta era a necessidade de coser para fora. Tia Mônica ajudava a sobrinha, naturalmente. Quando ele chegava à tarde, via-se-lhe pela cara que não trazia vintém. Jantava e saía outra vez, à cata de algum fugido. Já lhe sucedia, ainda que raro, enganar-se de pessoa, e pegar em escravo fiel que ia a serviço de seu senhor; tal era a cegueira da necessidade. Certa vez capturou um preto livre; desfez-se em desculpas, mas recebeu grande soma de murros que lhe deram os parentes do homem.

-É o que lhe faltava! exclamou a tia Mônica, ao vê-lo entrar, e depois de ouvir narrar o equívoco e suas consequências. Deixei-se disso, Candinho; procure outra vida, outro emprego.

Cândido quisera efetivamente fazer outra coisa, não pela razão do conselho, mas por simples gosto de trocar de ofício; seria um modo de mudar de pele ou de pessoa. O pior é que não achava à mão negócio que aprendesse depressa.

A natureza ia andando, o feto crescia, até fazer-se pesado à mãe, antes de nascer. Chegou o oitavo mês, mês de angústias e necessidades, menos ainda que o nono, cuja narração dispenso também. Melhor é dizer somente os seus efeitos. Não podiam ser mais amargos.

-Não, tia Mônica! bradou Candinho, recusando um conselho que me custa escrever, quanto mais ao pai ouvi-lo. Isso nunca!

Foi na última semana do derradeiro mês que a tia Mônica deu ao casal o conselho de levar a criança que nascesse à Roda dos enjeitados. Em verdade, não podia haver palavra mais dura de tolerar a dous jovens pais que espreitavam a criança, para beijá-la, guardá-la, vê-la rir, crescer, engordar, pular... Enjeitar quê? enjeitar como? Candinho arregalou os olhos para a tia, e acabou dando um murro na mesa de jantar. A mesa, que era velha e desconjuntada, esteve quase a se desfazer inteiramente. Clara interveio. -- Titia não fala por mal, Candinho. --Por mal? replicou tia Mônica. Por mal ou por bem, seja o que for, digo que é o melhor que vocês podem fazer. Vocês devem tudo; a carne e o feijão vão faltando. Se não aparecer algum dinheiro, como é que a família há de aumentar? E depois, há tempo; mais tarde, quando o senhor tiver a vida mais segura, os filhos que vierem serão recebidos com o mesmo cuidado que este ou maior. Este será bem criado, sem lhe faltar nada. Pois então a Roda é alguma praia ou monturo? Lá não se mata ninguém, ninguém morre à toa, enquanto que aqui é certo morrer, se viver à mingua. Enfim...

Tia Mônica terminou a frase com um gesto de ombros, deu as costas e foi meter-se na alcova. Tinha já insinuado aquela solução, mas era a primeira vez que o fazia com tal franqueza e calor, -- crueldade, se preferes. Clara estendeu a mão ao marido, como a

amparar-lhe o ânimo; Cândido Neves fez uma careta, e chamou maluca à tia, em voz baixa. A ternura dos dous foi interrompida por alguém que batia à porta da rua.

--Quem é? perguntou o marido. --Sou eu.

Era o dono da casa, credor de três meses de aluguel, que vinha em pessoa ameaçar o inquilino. Este quis que ele entrasse.

--Não é preciso... --Faça favor.

O credor entrou e recusou sentar-se, deitou os olhos à mobília para ver se daria algo à penhora; achou que pouco. Vinha receber os aluguéis vencidos, não podia esperar mais; se dentro de cinco dias não fosse pago, pô-lo-ia na rua. Não havia trabalhado para regalo dos outros. Ao vê-lo, ninguém diria que era proprietário; mas a palavra supria o que faltava ao gesto, e o pobre Cândido Neves preferiu calar a retorquir. Fez uma inclinação de promessa e súplica ao mesmo tempo. O dono da casa não cedeu mais.

--Cinco dias ou rua! repetiu, metendo a mão no ferrolho da porta e saindo.

Candinho saiu por outro lado. Nesses lances não chegava nunca ao desespero, contava com algum empréstimo, não sabia como nem onde, mas contava. Demais, recorreu aos anúncios. Achou vários, alguns já velhos, mas em vão os buscava desde muito. Gastou algumas horas sem proveito, e tornou para casa. Ao fim de quatro dias, não achou recursos; lançou mão de empenhos, foi a pessoas amigas do proprietário, não alcançando mais que a ordem de mudança.

A situação era aguda. Não achavam casa, nem contavam com pessoa que lhes emprestasse alguma; era ir para a rua. Não contavam com a tia. Tia Mônica teve arte de alcançar aposento para os três em casa de uma senhora velha e rica, que lhe prometeu emprestar os quartos baixos da casa, ao fundo da cocheira, para os lados de um pátio. Teve ainda a arte maior de não dizer nada aos dous, para que Cândido Neves, no desespero da crise começasse por enjeitar o filho e acabasse alcançando algum meio seguro e regular de obter dinheiro; emendar a vida, em suma. Ouvia as queixas de Clara, sem as repetir, é certo, mas sem as consolar. No dia em que fossem obrigados a deixar a casa, fá-los-ia espantar com a notícia do obséquo e iriam dormir melhor do que cuidassem.

Assim sucedeu. Postos fora da casa, passaram ao aposento de favor, e dous dias depois nasceu a criança. A alegria do pai foi enorme, e a tristeza também. Tia Mônica insistiu em dar a criança à Roda. "Se você não a quer levar, deixe isso comigo; eu vou à Rua dos Barbonos." Cândido Neves pediu que não, que esperasse, que ele mesmo a levaria. Notai que era um menino, e que ambos os pais desejavam justamente este sexo. Mal lhe deram algum leite; mas, como chovesse à noite, assentou o pai levá-lo à Roda na noite seguinte.

Naquela reviu todas as suas notas de escravos fugidos. As gratificações pela maior parte eram promessas; algumas traziam a soma escrita e escassa. Uma, porém, subia a cem mil-réis. Tratava-se de uma mulata; vinham indicações de gesto e de vestido. Cândido Neves andara a pesquisá-la sem melhor fortuna, e abrira mão do negócio; imaginou que algum amante da escrava a houvesse recolhido. Agora, porém, a vista nova da quantia e a necessidade dela animaram Cândido Neves a fazer um grande esforço derradeiro. Saiu de manhã a ver e indagar pela Rua e Largo da Carioca, Rua do Parto e da Ajuda, onde ela

parecia andar, segundo o anúncio. Não a achou; apenas um farmacêutico da Rua da Ajuda se lembrava de ter vendido uma onça de qualquer droga, três dias antes, à pessoa que tinha os sinais indicados. Cândido Neves parecia falar como dono da escrava, e agradeceu cortesmente a notícia. Não foi mais feliz com outros fugidos de gratificação incerta ou barata.

Voltou para a triste casa que lhe haviam emprestado. Tia Mônica arranjara de si mesma a dieta para a recente mãe, e tinha já o menino para ser levado à Roda. O pai, não obstante o acordo feito, mal pôde esconder a dor do espetáculo. Não quis comer o que tia Mônica lhe guardara; não tinha fome, disse, e era verdade. Cogitou mil modos de ficar com o filho; nenhum prestava. Não podia esquecer o próprio albergue em que vivia. Consultou a mulher, que se mostrou resignada. Tia Mônica pintara-lhe a criação do menino; seria maior a miséria, podendo suceder que o filho achasse a morte sem recurso. Cândido Neves foi obrigado a cumprir a promessa; pediu à mulher que desse ao filho o resto do leite que ele beberia da mãe. Assim se fez; o pequeno adormeceu, o pai pegou dele, e saiu na direção da Rua dos Barbonos.

Que pensasse mais de uma vez em voltar para casa com ele, é certo; não menos certo é que o agasalhava muito, que o beijava, que cobria o rosto para preservá-lo do sereno. Ao entrar na Rua da Guarda Velha, Cândido Neves começou a afrouxar o passo. — Hei de entregá-lo o mais tarde que puder, murmurou ele. Mas não sendo a rua infinita ou sequer longa, viria a acabá-la; foi então que lhe ocorreu entrar por um dos becos que ligavam aquela à Rua da Ajuda. Chegou ao fim do beco e, indo a dobrar à direita, na direção do Largo da Ajuda, viu do lado oposto um vulto de mulher; era a mulata fugida. Não dou aqui a comoção de Cândido Neves por não podê-lo fazer com a intensidade real. Um adjetivo basta; digamos enorme. Descendo a mulher, desceu ele também; a poucos passos estava a farmácia onde obtivera a informação, que referi acima. Entrou, achou o farmacêutico, pediu-lhe a fineza de guardar a criança por um instante; viria buscá-la sem falta.

—Mas...

Cândido Neves não lhe deu tempo de dizer nada; saiu rápido, atravessou a rua, até ao ponto em que pudesse pegar a mulher sem dar alarma. No extremo da rua, quando ela ia a descer a de S. José, Cândido Neves aproximou-se dela. Era a mesma, era a mulata fujona. —Arminda! bradou, conforme a nomeava o anúncio.

Arminda voltou-se sem cuidar malícia. Foi só quando ele, tendo tirado o pedaço de corda da algibeira, pegou dos braços da escrava, que ela compreendeu e quis fugir. Era já impossível. Cândido Neves, com as mãos robustas, atava-lhe os pulsos e dizia que andasse. A escrava quis gritar, parece que chegou a soltar alguma voz mais alta que de costume, mas entendeu logo que ninguém viria libertá-la, ao contrário. Pediu então que a soltasse pelo amor de Deus.

—Estou grávida, meu senhor! exclamou. Se Vossa Senhoria tem algum filho, peça-lhe por amor dele que me solte; eu serei tua escrava, vou servi-lo pelo tempo que quiser. Me solte, meu senhor moço! — Siga! repetiu Cândido Neves. —Me solte! —Não quero demoras; siga!

Houve aqui luta, porque a escrava, gemendo, arrastava-se a si e ao filho. Quem passava ou estava à porta de uma loja, compreendia o que era e naturalmente não acudia. Arminda ia alegando que o senhor era muito mau, e provavelmente a castigaria com açoutes,—cousa que, no estado em que ela estava, seria pior de sentir. Com certeza, ele lhe mandaria dar açoutes.

—Você é que tem culpa. Quem lhe manda fazer filhos e fugir depois? perguntou Cândido Neves.

Não estava em maré de riso, por causa do filho que lá ficara na farmácia, à espera dele. Também é certo que não costumava dizer grandes cousas. Foi arrastando a escrava pela Rua dos Ourives, em direção à da Alfândega, onde residia o senhor. Na esquina desta a luta cresceu; a escrava pôs os pés à parede, recuou com grande esforço, inutilmente. O que alcançou foi, apesar de ser a casa próxima, gastar mais tempo em lá chegar do que deveria. Chegou, enfim, arrastada, desesperada, arquejando. Ainda ali ajoelhou-se, mas em vão. O senhor estava em casa, acudiu ao chamado e ao rumor.

—Aqui está a fujona, disse Cândido Neves. -- É ela mesma. --Meu senhor! --Anda, entra...

Arminda caiu no corredor. Ali mesmo o senhor da escrava abriu a carteira e tirou os cem mil-réis de gratificação. Cândido Neves guardou as duas notas de cinquenta milréis, enquanto o senhor novamente dizia à escrava que entrasse. No chão, onde jazia, levada do medo e da dor, e após algum tempo de luta a escrava abortou.

O fruto de algum tempo entrou sem vida neste mundo, entre os gemidos da mãe e os gestos de desespero do dono. Cândido Neves viu todo esse espetáculo. Não sabia que horas eram. Quaisquer que fossem, urgia correr à Rua da Ajuda, e foi o que ele fez sem querer conhecer as consequências do desastre.

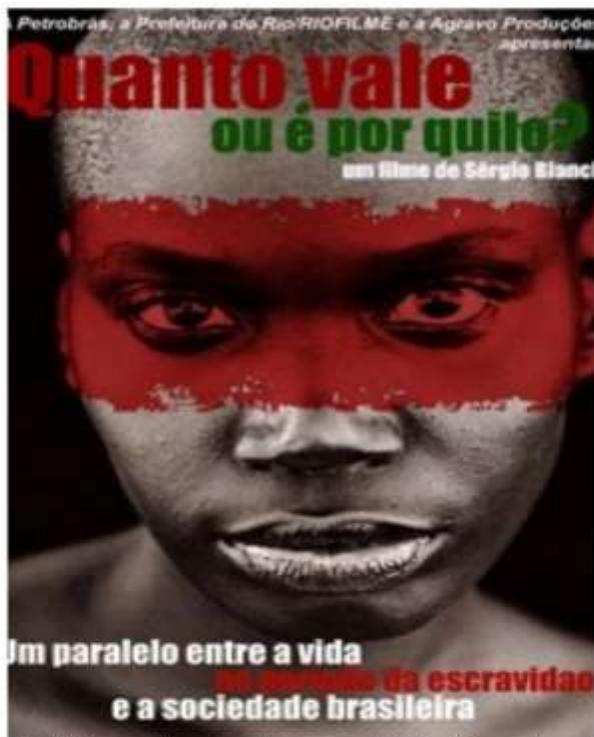
Quando lá chegou, viu o farmacêutico sozinho, sem o filho que lhe entregara. Quis esganá-lo. Felizmente, o farmacêutico explicou tudo a tempo; o menino estava lá dentro com a família, e ambos entraram. O pai recebeu o filho com a mesma fúria com que pegara a escrava fujona de há pouco, fúria diversa, naturalmente, fúria de amor. Agradeceu depressa e mal, e saiu às carreiras, não para a Roda dos enjeitados, mas para a casa de empréstimo com o filho e os cem mil-réis de gratificação. Tia Mônica, ouvida a explicação, perdoou a volta do pequeno, uma vez que trazia os cem mil-réis. Disse, é verdade, algumas palavras duras contra a escrava, por causa do aborto, além da fuga. Cândido Neves, beijando o filho, entre lágrimas, verdadeiras, abençoava a fuga e não se lhe dava do aborto.

—Nem todas as crianças vingam, bateu-lhe o coração.

(Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bv000245.pdf>. Acessado em 05/07/2022)

1.1.2- Filme nacional: *Quanto Vale Ou É Por Quilo?*

Filme brasileiro de 2005, do gênero drama, dirigido por Sérgio Bianchi.



<https://filmow.com/quanto-vale-ou-e-por-quilo-16070/>. Acessado em 05/07/2022.

1.1.3- Entrevista com Laurentino Gomes: *"Infelizmente, a história da escravidão é contada por pessoas brancas"*.

A **escravidão** existe desde o início da história humana, mas só atingiu uma escala industrial quando colonos europeus levaram à força **12,5 milhões de africanos** para a **América**. O resultado desse processo é que, pela primeira vez, a cor negra da pele se torna sinônimo de sujeito escravizado. As duas constatações estão no livro **Escravidão**, de **Laurentino Gomes**, conhecido pelos best-sellers **1808**, **1822** e **1889**.

Se na primeira trilogia o autor reconstituiu a construção institucional do Brasil nos anos que antecederam a Proclamação da República, a nova pesquisa se debruçou sobre a **formação social do país**. "Se você quiser entender o Brasil em uma dimensão mais profunda, precisa estudar a **escravidão**. Tudo que fomos no passado, o que somos hoje e que nós gostaríamos de ser no futuro tem a ver com a escravidão", afirmou ao EL PAÍS, em uma livraria em São Paulo.

O legado da escravidão, que perdurou por mais de 300 anos e trouxe ao país cerca de **5 milhões de negros e negras**, deixou sequelas profundas. O autor afirma que o **Brasil** precisa de

uma segunda abolição, "já que a maioria da população pobre é negra, sem acesso à educação, saúde e empregos decentes", diz.

Laurentino também defende que países que utilizaram mão de obra escrava devam pedir perdão, ainda que a questão seja polêmica. "É uma questão de honestidade, algo simbólico, porque foi um massacre, uma tragédia humanitária de grandes proporções. Agora, tenho dúvida se seria possível pagar essa dívida. Hoje, na África, há uma elite que é herdeira militar beneficiada pelo tráfico de escravos, aliado aos europeus. O rei **Ashanti**, em **Gana**, era fornecedor de cativos para ingleses e holandeses. Quem vai indenizar quem?", questiona.

A entrevista é de **Guilherme Henrique** e **Naiara Galarraga Gortázar**, publicada por **El País**, 20-11-2019.

Eis a entrevista.

Você aprendeu mais com a trilogia feita anteriormente ou com esse livro?

Com essa trilogia. A trilogia anterior me ajudou a entender o Brasil do ponto de vista burocrático, institucional, legal, ou seja, como foi a construção do estado brasileiro durante o **século XIX** depois do rompimento dos vínculos com **Portugal**. São três datas ícones: **1808**, que é a chegada da corte fugindo das tropas de **Napoleão Bonaparte** e o início o processo de independência do Brasil. O resultado é **1822**, com a independência de fato. O Brasil se mantém como monarquia durante 67 anos, o que os historiadores chamam de uma "flor exótica da América", já que estávamos cercados de repúblicas. E a terceira data é **1889**. Essa três datas ajudam muito a entender o que nós temos em **Brasília** hoje, essa promiscuidade entre **interesses públicos e privados**. Mas, se você quiser entender o Brasil em uma dimensão mais profunda, precisa estudar a **escravidão**, que é o assunto mais importante da história do país.

De que forma?

Tudo que fomos no passado, o que somos hoje e que nós gostaríamos de ser no futuro tem a ver com a **escravidão**. Primeiro por uma razão estatística: o **Brasil** foi o **maior território escravista da América**, com quase **5 milhões de cativos africanos**. Isso dá **40% do total de africanos escravizados** que embarcaram para o Novo Mundo, estimado em **12,5 milhões**. Foi o país que mais tempo demorou para acabar com o tráfico negreiro, com a **Lei Eusébio de Queirós**, em **1850**, e o último a acabar com a própria escravidão, em **1888**. O **Brasil** foi construído por escravos, em todos os ciclos econômicos, passando pelo **açúcar, ouro, diamante, café**. A escravidão não é um assunto acabado, tema de museu ou livro de história. Ela está presente na realidade brasileira. Os abolicionistas do século XIX, como **Joaquim Nabuco**, **Luiz Gama**, **André Rebouças** e **José do Patrocínio**, defendiam que o Brasil precisava fazer duas abolições. A primeira era parar de comercializar gente como mercado, algo ocorrido com a **Lei Áurea**. A segunda era incorporar os ex-escravos na sociedade brasileira como cidadãos, dando terra, emprego, educação, e isso o Brasil jamais fez. O país abandonou sua população afrodescendente à própria sorte.

Por que o Brasil os abandonou?

Quando você olha a história da abolição no Brasil, há uma história branca. O **Brasil**, no final do **século XIX**, tornou-se um pária no cenário internacional, como foi a **África do Sul** na época do **Apartheid**. A elite brasileira se deu conta de que a escravidão comprometia a imagem do país perante o mundo supostamente desenvolvido. Havia uma nobreza aqui, como se fosse **Versailles** ou a **Corte Espanhola**, de um país que se julgava europeu, monárquico, com uma imagem imperial. Mas a realidade nas ruas era de escravidão, pobreza e analfabetismo. A **Lei Áurea** procura livrar o país dessa nódoa, mas o Brasil nunca fez nenhum esforço para incorporar sua população, porque isso significava abrir mão dos privilégios, riquezas, redirecionar os recursos do Estado para pessoas que não tinham oportunidade.

O resultado disso é que hoje nós somos um dos países mais segregados do mundo, embora não tenhamos leis de segregação racial como houve nos **EUA** até a luta pelos direitos civis. Mas somos um país segregado na geografia, basta ir ao Rio de Janeiro e ver quem mora nos bairros violentos e dominados pelo crime organizado e quem vive em Copacabana ou no

Leblon, na zona sul. Também é um país segregado nos números, indicadores sociais. Por qualquer critério que você queira medir o Brasil, seja renda, emprego, segurança pública, existe um abismo entre oportunidades para a população branca e negra. Um homem negro aqui tem oito vezes mais chances de morrer em um homicídio do que um homem branco. Nós somos um país profundamente preconceituoso. No passado, desenvolvemos alguns mitos de que seríamos uma grande democracia racial, de que a convivência era cordial e amigável. Se você entrar numa rede social agora vai ver as manifestações de racismo explícitas, cruas, inclusive no discurso do presidente da República.

Qual a maior diferença da escravidão ocorrida nas Américas para a escravidão na história?

É como se a escravidão fizesse parte do código genético humano. Houve no Egito Antigo, na Babilônia, na Grécia Antiga e na África antes da chegada dos europeus. A própria etimologia da palavra escravo, *slave* em inglês, vem de "slavo", do povo branco que era escravizado no leste da Europa pelo Império Romano. A africana tem duas novidades: a primeira é a escala industrial, com 12,5 milhões de pessoas embarcadas em cerca de 35 mil viagens de navios negreiros para trabalhar em atividades no **Novo Mundo** que podem ser consideradas pré-industriais. A divisão dos trabalhos, os turnos, a hierarquia, a maneira de funcionamento de um **engenho de açúcar** no **Nordeste** brasileiro, ou de uma mina de diamante, se assemelhavam muito às futuras fábricas da revolução industrial na Inglaterra. A segunda característica está no nascimento do **racismo**: é a primeira vez na história da humanidade que há a associação entre a escravidão e a cor negra da pele. Há toda uma ideologia construída, inclusive de fundo religioso, para dizer que os africanos eram selvagens, bárbaros, pagãos, praticantes de religiões demoníacas, e que, portanto, a melhor coisa que poderia acontecer com o africano era ser escravizado para se incorporar a suposta civilização europeia que se instalava nos trópicos. Era muito comum nas discussões do parlamento brasileiro a ideia de que a escravidão era a redenção dos escravos. O **Padre Antônio Vieira**, no final do século 17, defendia a ideia de que era uma graça divina que os escravos tivessem tido a oportunidade de serem escravizados para se incorporar a **Igreja Católica**.

A Igreja Católica fez uma distinção entre índios e africanos, certo?

Há uma discussão **filosófica** e **teológica** sobre a conveniência ou não de **escravizar índios**. Mas a realidade é que os índios foram massacrados. **Portugueses** e **espanhóis**, quando chegaram à **América**, tentaram de todas as formas escravizar os índios. A primeira carga de escravos que cruza o oceano atlântico não foi da **África** para o **Brasil**, mas foi daqui para **Portugal**, em **1511**. Uma nau chamada "Bretoa", de um senhor chamado **Fernando de Noronha**, que hoje dá o nome ao nosso arquipélago no Nordeste, levando uma carga de pau-brasil, peles de onça pintada, papagaios e 35 indígenas que seriam leiloados em **Portugal**. Nos três séculos seguintes o **Brasil matou um milhão de indígenas a cada 100 anos** de diversas maneiras: expulsão de terras, guerras, extermínio e, principalmente, pelas doenças, como gripe, sarampo e varíola. A inviabilidade prática da escravidão, todo esse massacre indígena, coincide com a discussão filosófica dos **jesuítas** que afirmavam que eles não deveriam ser escravizados. Mas o fato é que os portugueses e espanhóis não conseguiram realizar seu projeto inicial que era escravizar os índios. Se eles tivessem conseguido, talvez não tivéssemos a escravidão africana, porque tínhamos 5 milhões de índios aqui, que foi o número aproximado de africanos trazidos para o Brasil. Há também uma justificativa bíblica para se voltar à África. No livro do **Gênesis**, **Noé**, após dilúvio, se torna produtor de vinho. Em uma determinada ocasião, ele bebe demais, se embriaga e dorme completamente nu dentro de casa. Os três filhos chegam e um deles, ao ver o pai daquele jeito, ridiculariza-o. É o **Cam**. Ao acordar, **Noé** teria lançado a "Maldição de Cam", dizendo que os descendentes dele seriam escravos. Os **padres jesuítas** diziam que os descendentes de **Cam** seriam os negros africanos e, portanto, candidatos naturais a escravidão. Isso era repetido de forma exaustiva.

Alguns pensadores do século XVIII e XIX, defensores da liberdade, eram a favor da escravidão?

Sim. **David Hume** [filósofo e escritor britânico] por exemplo. Ele era acionista de uma companhia de tráfico de escravos. **Thomas Jefferson**, que escreveu a **declaração de independência dos EUA** dizendo que todo ser humano nasce com direitos iguais, era dono de

um plantel enorme de escravos. **Tiradentes**, herói da **Inconfidência Mineira**, era dono de meia dúzia de escravos no ano que foi morto, no Rio de Janeiro.

Os países precisam pedir perdão pela escravidão?

Creio que sim. É uma questão de honestidade, algo simbólico, porque foi um massacre, uma tragédia humanitária de grandes proporções. Agora, tenho dúvida se seria possível pagar essa dívida. Hoje, na **África**, há uma elite que é herdeira militar beneficiada pelo tráfico de escravos, aliado aos europeus. O rei **Ashanti**, em **Gana**, era fornecedor de cativos para ingleses e holandeses. Quem vai indenizar quem? É difícil. Acho que uma atitude política de pedir perdão é importante. O **Papa João Paulo II** fez isso ao visitar a ilha de Goreia, em **Senegal**. Não foi pela **Igreja** como um todo, mas pelos católicos que se envolveram no tráfico de escravos. É algo importante para ir diminuindo essa ferida. As cotas preferenciais para afrodescendentes em escolas e postos da administração pública. Mas o simbólico também ajuda. Há uma dívida histórica que precisa ser enfrentada por palavras e gestos concretos.

O livro diz que para cada 100 habitantes do Brasil durante a escravidão, 86 eram escravos e 14 colonos brancos. Por que não houve uma rebelião, por exemplo? O que sustentava essa sociedade?

Havia manuais que aconselhavam fazendeiros a não manter plantéis de mesma origem, cultura, língua ou região geográfica. Isso impedia que eles se rebelassem. Existia, também, um sistema de premiação e punição. Se o escravizado fosse rebelde, era chicoteado. Se fosse cooperativo, ganhava folga semanal, o direito de cultivar uma horta, de ir à missa e de ganhar sua própria alforria. O **Brasil** teve um altíssimo número de alforrias. Um historiador norte-americano, **Donald Ramos**, afirma que a **alforria** foi um dos sistemas de controle mais eficientes do **sistema escravista**, porque ele oferecia ao cativo uma oportunidade de conquistar a liberdade e de escapar da escravidão. Há um estudo do historiador **Manolo Florentino** que diz que apenas 5% dos escravos brasileiros se rebelaram, fugiram e formaram **quilombos**. A principal forma de resistência era tentar ocupar os espaços que a sociedade escravista dava para o escravo se aproximar do universo dos brancos. Participar das irmandades religiosas, como a **Nossa Senhora do Rosário**, **São Benedito**, **Santa Ifigênia**, dava um "status social" para o escravo, com um papel simbólico. Existia um branqueamento cultural: quanto mais rápido ele se distanciava da cultura africana, mais "vantajoso" seria.

Você escreve que existia uma briga entre negros nascidos no Brasil e os crioulos. Como era isso?

O **crioulo** era o escravo de primeira geração nascido no Brasil. O **negro boçal** era o recém-chegado, também chamado de "preto novo". O sujeito nascido no **Brasil** se julgava superior, porque ele havia migrado para o universo dos brancos. Ele já tinha constituído família, falava a língua portuguesa, participava das irmandades religiosas e possuía o código da sociedade colonial portuguesa. O escravo chegado da África, não. As rebeliões aconteceram justamente nesse universo dos escravos recém-chegados. **Palmares**, por exemplo, era formado por negros **Jagas de Angola**, que se rebelaram no final do século 16, e fugiram para a **Serra da Barriga**, em **Alagoas**. A **Revolta do Malês**, de 1835, foi feita por negros muçulmanos, na Bahia, oriundos da Nigéria. As revoltas, fugas e quilombos ocorreram quase sempre por duas razões principais: crise na sociedade branca, como no caso de **Palmares**, ocorrida durante guerra contra os holandeses, ou em decorrência da homogeneidade étnica e a concentração de africanos que falavam a mesma língua e possuíam afinidade cultural.

Você consultou fontes de testemunhos de escravos para fazer o livro?

Pouco. Infelizmente, a história da escravidão é contada por pessoas brancas. Capitães de navios negreiros, viajantes europeus que visitaram o Brasil ou a África no período. Existem alguns depoimentos e biografias relativamente raras. Outra fonte preciosa para ouvir os escravos são inquéritos policiais quando eles eram acusados de crimes. Tem inquéritos da **Inquisição Católica** que relatam escravos presos e levados para **Portugal** acusadas de feitiçaria e de contrariar a doutrina da Igreja. O principal quilombo do Brasil, **Palmares**, não tem nenhuma fonte a partir dos quilombolas. Tudo que se sabe de **Palmares** são de relatórios e de expedições militares enviadas ao local.

Sobre esse tema, você questiona a figura de Zumbi e sua luta contra a escravidão. Não é uma contradição refutar a história do principal líder negro usando relatórios utilizados pelo Exército, que era majoritariamente branco?

De certa forma, sim. A história da escravidão é um assunto sensível, porque há uma guerra de narrativas. E não é por acaso que abro este capítulo falando do calendário cívico brasileiro, com o **13 de maio** e a **Lei Áurea**, e o **20 de novembro**, da **Consciência Negra**, com a morte de **Zumbi**. É uma guerra em andamento pela memória da escravidão. Não tomo partido se o **Zumbi** era abolicionista ou um grande general comparado a **Napoleão Bonaparte** ou **Alexandre o Grande**, como alguns historiadores negros tentaram fazer. O que eu mostro é a construção do **Zumbi** como herói nacional. Chego a conclusão que o verdadeiro **Zumbi** não está nos documentos e que há pouquíssima coisa. O que se sabe é a partir da história branca. O verdade **Zumbi** está na cabeça das pessoas, é um herói mítico. Agora, sem dúvida, se trata de um herói negro brasileiro, que se contrapõe à **Princesa Isabel**. Coloco no livro coisas curiosas que dificultam a construção desse herói, como a história do **Luiz Mott** [antropólogo], que levantou a hipótese de que **Zumbi** fosse gay. Ninguém incorporou esse herói gay, porque vivemos em um país homofóbico, misógino. Claro que tive muito cuidado para construir esse capítulo, porque ele mexe com um personagem muito importante para a identidade negra, mas eu não poderia fugir da raia e comprar uma história que não existe nos documentos. Quis mostrar diferentes narrativas e versões para que o leitor entenda que a história não se faz apenas de personagens reais e concretos, mas também de projeção mitológica.

Quando você terminou o livro, alguém negro leu?

Não. Passei para dois africanistas: o embaixador **Alberto da Costa Silva** e **Irene Vida Gala**. Eles me deram contribuições muito importantes. A **Irene** me chamou a atenção para algo que tento deixar evidente: os diferentes olhares sobre a escravidão. Existe o olhar negro, o olhar branco e olhar atento, que é onde me enquadro. Mas não tentei preencher cotas. Seria hipocrisia da minha parte tomar esse tipo de atitude, porque não fiz isso nos meus outros livros. Seria apenas relações públicas. Ao falar da Proclamação da República, não chamei um republicanista e um monarquista para dar diferentes opiniões.

O que poderia ser uma segunda abolição no Brasil?

Acho que é o nosso principal desafio no século XXI. Se você imaginar que a riqueza das nações não está mais nos recursos naturais, mas no capital humano, o Brasil nunca será um país decente, digno dos nossos sonhos, enquanto a imensa maioria da população não tiver educação, saúde e empregos decentes. Enfrentar a desigualdade social no **Brasil** é sinônimo de uma segunda abolição, porque a maioria dos pobres são negros. Por isso digo que não é só uma reparação histórica, mas um investimento no futuro. Essa é a principal agenda política daqui para frente, ainda que tenhamos um governo hostil. Isso é um tema represado do século XIX. Qualquer governo, partido político ou campanha eleitoral vai se defrontar com esse legado.

(Disponível em: <https://www.ihu.unisinos.br/categorias/594520-infelizmente-a-historia-da-escravidao-e-contada-por-pessoas-brancas-entrevista-com-laurentino-gomes>. Acessado em 06/07/2022)

1.1.4- Folder: Campanha contra o racismo do Ministério Público de Pernambuco

CAMPANHAS E PUBLICAÇÕES

A publicação de pôsteres, banners e materiais visuais, assim, por meio de ações de conscientização. A primeira edição, em 2012, teve o objetivo de divulgar o conceito de racismo institucional. Em 2013, a campanha "Racismo: Crime sem Justiça" foi criada para conscientizar a população sobre o racismo institucional. A ação, feita em parceria com a Polícia Civil e a Polícia Militar, consistiu em folhetos, cartazes, vídeos on-line, cartões e peças publicitárias, além de cartilhas com informações básicas para a denúncia e o acompanhamento do crime racial. Em 2014, foi lançado o sistema de denúncia de crimes raciais em Pernambuco e a campanha nacional "Pê Nôra Mãe" do Ministério da Justiça. Em 2015, em parceria com o Conselho Nacional de Controle de Atividades Financeiras (Coface), foi lançado o livro "Se Não for Racismo Institucional – De onde vem o GT Racismo", de autoria da consultora Edna Helena dos Santos, da Secretaria do Ministério Público de Pernambuco e da Polícia Civil.

INFORMATIVO

O GT tem um canal informativo de sua página, disponível exclusivamente para usuários do MPPE. Movimento Negro e outras instituições governamentais e não governamentais. Além de divulgar o trabalho do GT Racismo, o portal traz dicas de leitura, artigos, notícias e outros conteúdos para a atuação do Ministério Público. Toda a produção de conteúdo está disponível no sistema de Gestão de Informação do GT Racismo em www.mppr.pe.gov.br.

DIVULGAÇÃO

O GT Racismo tem desenvolvido projetos de divulgação para levar a população em geral informações e conhecimentos de qualidade sobre o racismo institucional. A primeira iniciativa foi o projeto "Colômbia - fronteiras de resistência", que desenvolveu o conteúdo de uma série de seminários, debates e a edição de vídeos pelo MPPE. Também foi realizada uma exposição fotográfica que faz parte do trabalho de conscientização. Outros projetos desenvolvidos, "Racismo Institucional: uma abordagem das vítimas de violência racial" e "Campanha de conscientização e denúncia do racismo institucional pelo MPPE".

REPERCUSSÃO

Também por meio de atuação do GT a divulgação de informações sobre o racismo institucional e suas consequências, inclusive com o envio de artigos, peças de arte e outros materiais às instituições de Segurança de Pernambuco, o exemplo dos 11 cartões GT Racismo de Edna Helena dos Santos, Polícia Civil e MPPE, através do Conselho de Defesa da Igualdade Racial e do Conselho de Defesa da Igualdade Racial (CDIR) em 2014.

ONGS

Em dezembro de 2014, o MPPE teve a honraria de receber o prêmio especial de Dependência do Sistema Único (SUS), além de ser reconhecido pela Organização de Defesa da Igualdade Racial (ODIR) em 2014. Também foi reconhecido pelo Conselho de Defesa da Igualdade Racial (CDIR) em 2014. Em 2015, o GT Racismo recebeu o prêmio de dependência do Sistema Único (SUS) em Pernambuco. Em 2015, o GT Racismo recebeu o prêmio de dependência do Sistema Único (SUS) em Pernambuco. Em 2015, o GT Racismo recebeu o prêmio de dependência do Sistema Único (SUS) em Pernambuco.



articulação e interação pela igualdade étnico-racial






Ministério Público de Pernambuco
GT Racismo
 Rua Pê de Melo, 300, P. 1º andar, São Antônio, Recife/PE
 CEP: 520.11-2
 Fone: (011) 3182.2200
www.mppr.pe.gov.br

ORGANIZAÇÃO

Desde em 2013, o Grupo de Trabalho sobre Discriminação Racial do Ministério Público Federal (MPF) surgiu com o objetivo de garantir a atuação de enfrentamento às racismo por meio de atuação, sensibilização, capacitação de membros e servidores e ações de conscientização institucional e sua consequência na reprodução das desigualdades raciais que atingem a população negra. Busca-se possibilitar uma mudança de atitudes positivas culturais da população de atuação.



As ações do GT Racismo incluem a promoção de reuniões institucionais e sua consequência na reprodução das desigualdades raciais que atingem a população negra. Busca-se possibilitar uma mudança de atitudes positivas culturais da população de atuação. No âmbito do GT, há também a realização de ações de conscientização institucional e sua consequência na reprodução das desigualdades raciais que atingem a população negra. Busca-se possibilitar uma mudança de atitudes positivas culturais da população de atuação.

QUESTÕES

O GT Racismo, composto por procuradores e promotores, promove reuniões periódicas de trabalho e reuniões do MPF, visando fortalecer o trabalho conjunto. O grupo busca promover ações que visem à capacitação de membros e servidores do MPF, visando fortalecer o trabalho conjunto. O grupo busca promover ações que visem à capacitação de membros e servidores do MPF, visando fortalecer o trabalho conjunto.

SACRAMENTO INSTITUCIONAL

Desde 2013, o Grupo de Trabalho sobre Discriminação Racial do Ministério Público Federal (MPF) surgiu com o objetivo de garantir a atuação de enfrentamento às racismo por meio de atuação, sensibilização, capacitação de membros e servidores e ações de conscientização institucional e sua consequência na reprodução das desigualdades raciais que atingem a população negra. Busca-se possibilitar uma mudança de atitudes positivas culturais da população de atuação.

ORGANIZAÇÃO INSTITUCIONAL

- No âmbito do Grupo de Trabalho sobre Discriminação Racial do Ministério Público Federal (MPF), há reuniões periódicas de trabalho e reuniões do MPF, visando fortalecer o trabalho conjunto.
- No âmbito do Grupo de Trabalho sobre Discriminação Racial do Ministério Público Federal (MPF), há reuniões periódicas de trabalho e reuniões do MPF, visando fortalecer o trabalho conjunto.
- No âmbito do Grupo de Trabalho sobre Discriminação Racial do Ministério Público Federal (MPF), há reuniões periódicas de trabalho e reuniões do MPF, visando fortalecer o trabalho conjunto.
- No âmbito do Grupo de Trabalho sobre Discriminação Racial do Ministério Público Federal (MPF), há reuniões periódicas de trabalho e reuniões do MPF, visando fortalecer o trabalho conjunto.
- No âmbito do Grupo de Trabalho sobre Discriminação Racial do Ministério Público Federal (MPF), há reuniões periódicas de trabalho e reuniões do MPF, visando fortalecer o trabalho conjunto.
- No âmbito do Grupo de Trabalho sobre Discriminação Racial do Ministério Público Federal (MPF), há reuniões periódicas de trabalho e reuniões do MPF, visando fortalecer o trabalho conjunto.

COMUNIDADES TRADICIONAIS

Desde 2013, o GT Racismo atua em parceria com as comunidades tradicionais, visando fortalecer o trabalho conjunto. O grupo busca promover ações que visem à capacitação de membros e servidores do MPF, visando fortalecer o trabalho conjunto.

QUESTÕES

O GT Racismo, composto por procuradores e promotores, promove reuniões periódicas de trabalho e reuniões do MPF, visando fortalecer o trabalho conjunto. O grupo busca promover ações que visem à capacitação de membros e servidores do MPF, visando fortalecer o trabalho conjunto.

TERMO

Desde 2013, o Grupo de Trabalho sobre Discriminação Racial do Ministério Público Federal (MPF) surgiu com o objetivo de garantir a atuação de enfrentamento às racismo por meio de atuação, sensibilização, capacitação de membros e servidores e ações de conscientização institucional e sua consequência na reprodução das desigualdades raciais que atingem a população negra. Busca-se possibilitar uma mudança de atitudes positivas culturais da população de atuação.

INDICADORES

O GT Racismo, composto por procuradores e promotores, promove reuniões periódicas de trabalho e reuniões do MPF, visando fortalecer o trabalho conjunto. O grupo busca promover ações que visem à capacitação de membros e servidores do MPF, visando fortalecer o trabalho conjunto.

CONCLUSÃO

O GT Racismo, composto por procuradores e promotores, promove reuniões periódicas de trabalho e reuniões do MPF, visando fortalecer o trabalho conjunto. O grupo busca promover ações que visem à capacitação de membros e servidores do MPF, visando fortalecer o trabalho conjunto.

PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO

O GT Racismo, composto por procuradores e promotores, promove reuniões periódicas de trabalho e reuniões do MPF, visando fortalecer o trabalho conjunto. O grupo busca promover ações que visem à capacitação de membros e servidores do MPF, visando fortalecer o trabalho conjunto.

PESQUISA INTERNA

Desde 2013, o GT Racismo atua em parceria com as comunidades tradicionais, visando fortalecer o trabalho conjunto. O grupo busca promover ações que visem à capacitação de membros e servidores do MPF, visando fortalecer o trabalho conjunto.

Como se entende o racismo da sua instituição? Descubra e o primeiro passo para combatê-lo.

LEI Nº 639/05 (LEI Nº 645/06)

A Lei Federal 12.630/2012 e a Lei 12.630/2012, que institui o Conselho Nacional de Controle de Atividades Financeiras (Coface), altera a Lei 9.307/1996, que institui o Conselho Administrativo de Recursos Fiscais (CARF), e cria o Conselho Administrativo de Recursos Fiscais (CARF), altera a Lei 9.307/1996, que institui o Conselho Administrativo de Recursos Fiscais (CARF), e cria o Conselho Administrativo de Recursos Fiscais (CARF).

CAPACITAÇÃO

O GT Racismo, composto por procuradores e promotores, promove reuniões periódicas de trabalho e reuniões do MPF, visando fortalecer o trabalho conjunto. O grupo busca promover ações que visem à capacitação de membros e servidores do MPF, visando fortalecer o trabalho conjunto.



(Fonte: <https://www.mppe.mp.br/mppe/institucional/nucleos-e-gts/gt-racismo/material-apoio-gt-racismo/category/493-folder>. Acessado em 06/07/2022.)

1.1.5 Resenha: *O perigo de uma história única, de Chimamanda Ngozie Adichie*

Sinopse: “Uma das palestras mais assistidas do TED Talk chega em formato de livro. Para os fãs de Chimamanda, e para todos os que querem entender a fonte do preconceito.

O que sabemos sobre outras pessoas? Como criamos a imagem que temos de cada povo? Nosso conhecimento é construído pelas histórias que escutamos, e quanto maior for o número de narrativas diversas, mais completa será nossa compreensão sobre determinado assunto.

É propondo essa ideia, de diversificarmos as fontes do conhecimento e sermos cautelosos ao ouvir somente uma versão da história, que Chimamanda Ngozi Adichie constrói a palestra que foi adaptada para livro. O perigo de uma história única é uma versão da primeira fala feita por Chimamanda no programa TED Talk, em 2009. Dez anos depois, o vídeo é um dos mais acessados da plataforma, com cerca de 18 milhões de visualizações.

Responsável por encantar o mundo com suas narrativas ficcionais, Chimamanda também se mostra uma excelente pensadora do mundo contemporâneo, construindo pontes para um entendimento mais profundo entre culturas.”

O perigo de uma história única, de Chimamanda Ngozie Adichie (Companhia das Letras, 2019), é a terceira palestra que a autora nigeriana ministrou para o TED Talks que acabou virando livro, tamanha a importância do assunto tratado. De forma bem simples, Chimamanda fala sobre o perigo (constante, ao qual ninguém está livre) de nos apegarmos a uma única narrativa, dando exemplos de sua própria trajetória.

Nós, seres humanos, somos feitos de histórias. Tudo o que sabemos e transmitimos é história, é construção social. Pensar nos perigos de uma história única vai bem mais além, portanto, de apenas ouvir os dois lados da história. Nos livrarmos das armadilhas da história única requer rever nossos próprios conceitos, pensar e pelo menos tentar entender o porquê pensamos determinadas coisas sobre pessoas, entidades, países etc.

A primeira vez que tive contato com essa palestra foi quando cursei a primeira disciplina de literaturas africanas de língua portuguesa, da UFF/CEDERJ. A nossa primeira tarefa desta disciplina foi responder a um fórum sobre qual seria a primeira coisa que nos vinha à mente quando o assunto era África. Podíamos responder com textos e/ou imagens, desde que com as devidas referências e justificativas. Acredito que não deve ser difícil para você que está lendo agora imaginar o que foi 99% das respostas. Praticamente todo mundo (incluindo eu) respondeu com imagens de fome, pobreza, exclusão social... daí para pior. Nenhum de nós sequer respondeu que a África é um continente imenso, bastante diverso e não um país. Todos caímos no estereótipo da narrativa única sobre a África.

Outro exemplo de narrativa única é, de modo geral, as comemorações do Dia da Consciência Negra nas escolas. O dia que poderia ser usado para mostrar narrativas diversas acaba caindo sempre no tema escravidão. Como se esse fosse o único assunto possível envolvendo os negros no Brasil.

Trazendo para o nosso presente atual, ainda no contexto da educação, recentemente as Universidades Federais foram acusadas de promover balbúrdia, de não fazer pesquisa, de serem de qualidade inferior etc., pelo próprio Ministro da Educação. Sem entrar em discussões político-partidárias no momento, será mesmo que as nossas Universidades estão assim tão exclusivamente desordeiras? Não existem, para dizer o mínimo, hospitais, clínicas, creches, bibliotecas etc. administradas por essas Universidades que atendem à população que não pode pagar e/ou não consegue atendimento em outros lugares? Estão restringindo toda a rede federal de ensino a uma história única, pelo que parece. Por qual motivo deveria ser o nosso questionamento.

Esse é um tema extremamente importante e muito pertinente termos essa palestra também em livro, para ser multiplicada em todos os canais possíveis. A fala de Chimamanda Ngozie Adichie é bem direta e nos convida a pensar. Assista, leia e reflita. Precisamos disso mais do que nunca.

(Disponível em: <https://www.literaturablog.com/resenha-o-perigo-de-uma-historia-unica-de-chimamanda-ngozie-adichie/>. Acessado em 06/07/2022).

Outras sugestões para compor o arquivo são o álbum Amarelo, do rapper Emicida e o próprio livro ou o vídeo da palestra de Chimamanda Ngozie Adichie.

É importante retomar que essa seleção não esgota os textos possíveis, é apenas uma amostra dos textos que permitem um vasto trabalho com a literatura e a história afro-brasileira e que possibilitam uma perspectiva discursiva da leitura e da escrita, relacionando literatura e AD a partir da ideia de 'escrevivência', teoria desenvolvida por Conceição Evaristo e teorizada por Duarte e Nunes 2020, usada como critério para a seleção dos textos que compõem o arquivo pedagógico desse caderno.

A intenção de construir com o aluno uma leitura crítica e reflexiva do outro e de si enquanto sujeitos leitores e autores requer do professor um trabalho mais voltado para as questões sociais, legais, filosóficas e, principalmente, humanas, que envolvem e desenvolvem a sociedade do século XXI. O comprometimento teórico e metodológico é o primeiro passo a ser dado pelo professor que entende o papel da escola na construção de uma sociedade consciente de direitos, deveres, papéis e funções a serem desempenhadas.

Esse Caderno Pedagógico se faz como um convite para uma construção social a partir da consciência linguística e existencial enquanto sujeitos sociais.

REFERÊNCIAS

- ANZALDÚA, Gloria. Falando em linguas: uma carta para as mulheres escritoras do terceiro mundo (Fragmento). In *Revista Estudos Feministas*, v. 8, n. 1, p. 229-236, 2000. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/9880>. Acessado em fevereiro de 2022.
- ASSIS, Machado de. Pai contra mãe. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bv000245.pdf>. Acessado em 05/07/2022).
- BIANCHI, Sérgio. *Quanto Vale Ou É Por Quilo?* Filme brasileiro. 2005. Disponível em: <https://filmow.com/quanto-vale-ou-e-por-quilo-t6070/>. Acessado em 05/07/2022.
- BRASIL, Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Versão final homologada. Brasília: MEC, 2018.
- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 11 de março de 2022.
- Lei 10.639/2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em 11 de março de 2022.
- CARVALHO, TAMIRES. Resenha: O perigo de uma história única, de Chimamanda Ngozie Adichie. 2019. Disponível em: <https://www.literaturablog.com/resenha-o-perigo-de-uma-historia-unica-de-chimamanda-ngozie-adichie/>. Acessado em 06/07/2022)
- CHARAUDEAU, Patrick, MAINGUENEAU, Dominique. Dicionário de Análise do discurso. Coordenação de tradução KOMESU, Fabiana. 3 ed. São Paulo: Contexto, 2014.
- CUTI. "Incidente na raiz." In CUTI. Contos escolhidos. Rio de Janeiro: Malê, 2016.
- DUARTE, Constância Lima & NUNES, Isabela Duarte (Orgs.). *Escrevivência: a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo*. Ilustrações: Goya Lopes. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020.
- EVARISTO, Conceição. Maria. In *Olhos d'água*. Rio de Janeiro: Pallas: Fundação Biblioteca Nacional, 2014.
- Ayoluwa, a alegria do nosso povo. In *Olhos d'água*. Rio de Janeiro: Pallas: Fundação Biblioteca Nacional, 2014.
- FALCOUNIER, Damien Alain, OLIVEIRA, Leandro Roque de (Emicida). "A ordem natural das coisas". In EMICIDA. Álbum: *AmarElo*. 2019. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/emicida/a-ordem-natural-das-coisas-part-mc-tha/>
- FERRÉZ. *Capão Pecado*. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.
- HENRIQUE, Guilherme e GORTÁZAR, Naiara Galarraga. Entrevista com Laurentino Gomes. *El País*, 2019. Disponível em: <https://www.ihu.unisinos.br/categorias/594520-infelizmente-a-historia-da-escravidao-e-contada-por-pessoas-brancas-entrevista-com-laurentino-gomes>. Acessado em 06/07/2022.
- INDURSKY, Freda. Leitura, escrita e ensino à luz da análise do discurso. In: NASCIMENTO, Lucas (org.). *Presenças de Michel Pêcheux: da análise do discurso ao ensino*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2019, p. 97-120. Disponível em: https://www.academia.edu/35347893/A_ESCRITA_A_LUZ_DA_ANALISE_DO_DISCURSO. Acesso em 18 de abril de 2022.

Ikosilê – espetáculo teatral “Meus Cabelos de Baobá”, com Fernanda Dias/Coletivo Malungo (RJ/RJ). Disponível em: <https://youtu.be/mSkW-dLrp98> Acessado em 18/03/2022ZA

JESUS, Carolina Maria de. Quarto de despejo – Diário de uma favelada. São Paulo: Circulo do livro, 1960.

LAGAZZI-RODRIGUES, Suzy. Texto e autoria. In (orgs.) ORLANDI, Eni P. / LAGAZZI-RODRIGUES, Suzy. Introdução às ciências da linguagem – Discurso e textualidade. 3 ed. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2017.

LOURENÇO, Valéria. “Réquiem”. In (orgs.) RIBEIRO, Esmeralda, BARBOSA, Márcio. Cadernos Negros, volume 36: Contos afro-brasileiros. São Paulo: Quilombhoje, 2013.

..... (No prelo) E se o mundo (não) acabasse hoje? 2022.

MINISTÉRIO PÚBLICO DE PERNAMBUCO. Folder -.GT Racismo: articulação e interação pela igualdade étnico-racial. Disponível em: <https://www.mppe.mp.br/mppe/institucional/nucleos-e-gts/gt-racismo/material-apoio-gt-racismo/category/493-folder>. Acessado em 06/07/2022.

MULHERES EXTRAORDINÁRIAS #9 Disponível em <https://youtu.be/lufWv4430aA> Acessado em 18/03/2022.

ORLANDI, Eni P. (Org.) A leitura e os leitores. Campinas, SP: Pontes, 1998.

ORLANDI, Eni P. Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. 5 ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2007.

ORLANDI, ENI P. Análise de discurso: princípios e procedimentos. 8 ed. Campinas, São Paulo: Pontes, 2009.

..... (org.) [et al.]. Gestos de leitura: da história no discurso. 4 ed. Campinas, São Paulo: Editora da Unicamp, 2014.

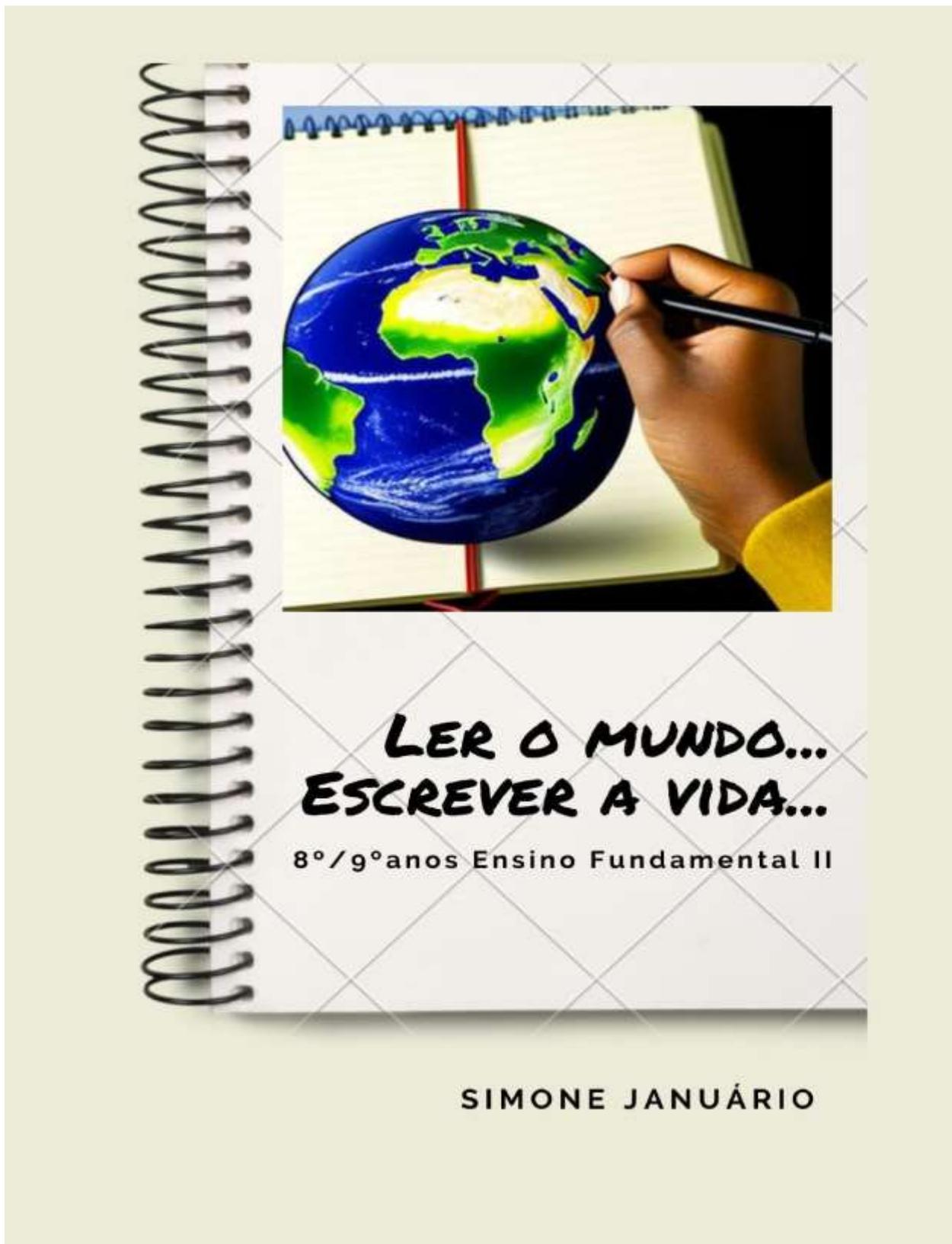
ORLANDI, Eni P. Análise de discurso. In (org.) ORLANDI, Eni P. / LAGAZZY-RODRIGUES, Suzy (Orgs.). Introdução às ciências da linguagem – Discurso e textualidade. 3 ed. Campinas, São Paulo: Pontes, 2017.

PÊCHEUX, Michel. O discurso: estrutura ou acontecimento. Tradução Eni P. Orlandi. 4 ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006.

..... Ler o arquivo hoje. In(org.) [et al.]. Gestos de leitura: da história no discurso. 4 ed. Campinas, São Paulo: Editora da Unicamp, 2014.

Samba-Enredo 2022. Empretecer o Pensamento É Ouvir a Voz da Beija-Flor. Grêmio Recreativo Escola de Samba Beija-flor. Disponível em <https://www.lettras.mus.br/beija-flor-rj/samba-enredo-2022-empretecer-o-pensamento-e-ouvir-a-voz-da-beija-flor/>.

TARDIM, F. “Nunca vi cartão postal que se destaque uma favela”: autoria e produção de sentido de alunos em uma escola periférica. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Programa de Pós-graduação em Letras mestrado profissional (PROFLETRAS). Duque de Caxias, p. 143, 2021.



Apresentação

Querido estudante

Esse é um caderno de atividades de leitura e escrita e tem como tema o cotidiano da periferia dentro da literatura e do pensamento negro. A partir de uma sequência de textos de escritoras e escritores negros que usam a estrutura narrativa para contar o cotidiano comum da periferia e das comunidades.

Este caderno é dividido em três fases de atividades e poderá ajudá-lo a desenvolver a interpretação e seu ponto vista sobre temas que são comuns no dia à dia de uma grande maioria de pessoas e que não são lidos e pensados nas salas de aula, além de lhe apresentar escritores que ainda se encontram à margem da literatura selecionada para o espaço escolar. Ao longo do caderno, leremos textos diversos que o levarão a refletir sobre as histórias contadas, os textos que lhe foram apresentados até hoje e como para que pode ser usada a escrita e processo de se tornar autor do seu discurso e do seu texto. Quem você lê e por quem você pode ser lido?

Estamos aos poucos retomando a normalidade, porém com muitos desafios ainda a serem vencidos. Esse caderno poderá ajudá-lo a intensificar suas atividades de leitura em casa ou na escola, sozinho ou com a ajuda de seu professor. E a atividade de leitura lhe ajudará a desenvolver também a escrita, para o espaço escolar ou para a vida.

Faço-lhe um convite a ler e escrever, não para ser avaliado ou receber nota, mas para ser lido!

Vamos tentar?

Sumário

Fase 1.....	1
TEXTO 1.....	2
Maria.....	2
Lendo e produzindo sentido coletivamente.....	4
TEXTO 2.....	6
16 de julho.....	6
Lendo e criando a leitura.....	7
TEXTO 3.....	8
Mulheres extraordinárias #9.....	8
Disponível em: https://youtu.be/lufWv4430aA	8
Outras linguagens e possíveis leituras.....	8
TEXTO 4.....	10
E se o mundo (não) acabasse agora?.....	10
Ler, identificar e se reconhecer.....	11
TEXTO 5.....	13
A ordem natural das coisas.....	13
Linguagens e leituras: a música que canta e encanta nossos dias.....	14
Fase 2.....	16
TEXTO 1.....	17
Meme.....	17
Construindo e reconstruindo sentidos.....	17
Agora é com você!.....	18
TEXTO 2.....	19
Falando em línguas: uma carta para as mulheres escritoras do terceiro mundo.....	19
Construindo e reconstruindo sentidos.....	21
Identidade e linguagem.....	23
Agora é com você!.....	23
TEXTO 3.....	24
Empretecer o Pensamento É Ouvir a Voz da Beija-Flor.....	24

Identidade e linguagem.....	25
Agora é com você!.....	27
TEXTO 4.....	28
“Meus Cabelos de Baobá”.....	28
Construindo e reconstruindo sentidos.....	28
Agora é com você!.....	30
TEXTO 5.....	31
NOTA A ESTA EDIÇÃO (Nota do autor à 6ª edição de Capão Pecado).....	31
Agora é com você!.....	34
TEXTO 6.....	35
Incidente na raiz.....	35
Ler, Identificar e se reconhecer.....	36
Agora é com você!.....	36
Texto 7.....	36
TEXTO 7.....	37
Réquiem.....	37
Construindo e reconstruindo sentidos.....	38
Agora é com você!.....	39
TEXTO 8.....	40
Ayoluwa, a alegria do nosso povo (fragmento).....	40
Construindo e reconstruindo sentidos.....	41
Agora é com vocês!.....	42
Hora de ouvir.....	43
<i>Fase 3.....</i>	<i>44</i>
TEXTO 8.....	45
Orientações e possibilidades.....	45
<i>Referências.....</i>	<i>46</i>

Fase 1

Essa é a primeira fase de nossas atividades.

Você terá acesso a um total de cinco textos de diferentes gêneros discursivos e também a diferentes linguagens que te proporcionarão uma ampliação do seu universo literário e textual.

Após cada leitura, você será convidado a refletir acerca do que leu e produzir suas leituras, expressando-se sobre aspectos diferentes dos textos apresentados.

Vamos juntos...



TEXTO 1



Vamos fazer uma leitura coletiva do conto *Maria*, de Conceição Evaristo. Sua única tarefa, agora, é estar atento e ser participativo na leitura. A professora/professor iniciará a leitura e vocês vão acompanhar, atentando para os momentos em que for solicitado que um de vocês continue.

- ✚ A leitura poderá ser feita mais de uma vez se um dos envolvidos tiver essa necessidade.

Maria

Maria estava parada há mais de meia hora no ponto do ônibus. Estava cansada de esperar. Se a distância fosse menor, teria ido a pé. Era preciso ir se acostumando com a caminhada. O preço da passagem estava aumentando tanto! Além do cansaço, a sacola estava pesada. No dia anterior, no domingo, havia tido festa na casa da patroa. Ela levava para casa os restos. O osso do pernil e as frutas que tinham enfeitado a mesa. Ganhara frutas e uma gorjeta. O osso, a patroa ia jogar fora. Estava feliz, apesar do cansaço. A gorjeta chegara numa hora boa. Os dois filhos menores estavam muito gripados. Precisava comprar xarope e aquele remedinho de desentupir nariz. Daria para comprar também uma lata de Toddy. As frutas estavam ótimas e havia melão. As crianças nunca tinham comido melão. Será que os meninos iriam gostar de melão?

A palma de uma de suas mãos doía. Tinha sofrido um corte, bem no meio, enquanto cortava o pernil para a patroa. Que coisa! Faca a laser corta até a vida!

Quando o ônibus apontou lá na esquina, Maria abaixou o corpo, pegando a sacola que estava no chão entre as suas pernas. O ônibus não estava cheio, havia lugares. Ela poderia descansar um pouco, cochilar até a hora da descida. Ao entrar, um homem levantou lá de trás, do último banco, fazendo um sinal para o trocador. Passou em silêncio, pagando a passagem dele e de Maria. Ela reconheceu o homem. Quanto tempo, que saudades! Como era difícil continuar a vida sem ele. Maria sentou-se na frente. O homem sentou-se ao seu lado. Ela se lembrou do passado. Dos primeiros enjoos. Da barriga enorme que todos diziam gêmeos, e da alegria dele. Que bom! Nasceu! Era um menino! E haveria de se tornar um homem. Maria viu, sem olhar, que era o pai do seu filho. Ele continuava o mesmo. Bonito, grande, o olhar assustado não se fixando em nada e em ninguém. Sentiu uma mágoa imensa. Por que não podia ser de uma outra forma? Por que não podiam ser felizes? E o menino, Maria? Como vai o menino? Cochichou o homem. Sabe que sinto falta de vocês? Tenho um buraco no peito, tamanha a saudade! Tou sozinho! Não arrumei, não quis mais ninguém. Você já teve outros... outros filhos? A mulher baixou os olhos como que pedindo perdão. É. Ela teve mais dois filhos, mas não tinha ninguém também. Ficava, apenas de

vez em quando, com um ou outro homem. Era tão difícil ficar sozinha! E dessas deitadas, repentinas, loucas, surgiram os dois filhos menores. E veja só, homens também! Homens também? Eles haveriam de ter outra vida. Com eles tudo haveria de ser diferente. Maria, não te esqueci! Tá tudo aqui no buraco do peito...



O homem falava, mas continuava estático, preso, fixo no banco. Cochichava com Maria as palavras, sem, entretanto, virar para o lado dela. Ela sabia o que o homem dizia. Ele estava dizendo de dor, de prazer, de alegria, de filho, de vida, de morte, de despedida. Do buraco-saudade no peito dele... Desta vez ele cochichou um pouquinho mais alto. Ela, ainda sem ouvir direito, adivinhou a fala dele: um abraço, um beijo, um carinho no filho. E logo após, levantou rápido sacando a arma. Outro lá atrás gritou que era um assalto. Maria estava com muito medo. Não dos assaltantes. Não da morte. Sim da vida. Tinha três filhos. O mais velho, com onze anos, era filho daquele homem que estava ali na frente com uma arma na mão. O de lá de trás vinha recolhendo tudo. O motorista seguia a viagem. Havia o silêncio de todos no ônibus. Apenas a voz do outro se ouvia pedindo aos passageiros que entregassem tudo rapidamente. O medo da vida em Maria ia aumentando. Meu Deus, como seria a vida dos seus filhos? Era a primeira vez que ela via um assalto no ônibus. Imaginava o terror das pessoas. O comparsa de seu ex-homem passou por ela e não pediu nada. Se fossem outros os assaltantes? Ela teria para dar uma sacola de frutas, um osso de pernil e uma gorjeta de mil cruzeiros. Não tinha relógio algum no braço. Nas mãos nenhum anel ou aliança. Aliás, nas mãos tinha sim! Tinha um profundo corte feito com faca a laser que parecia cortar até a vida.

Os assaltantes desceram rápido. Maria olhou saudosa e desesperada para o primeiro. Foi quando uma voz acordou a coragem dos demais. Alguém gritou que aquela puta safada lá da frente conhecia os assaltantes. Maria se assustou. Ela não conhecia assaltante algum. Conhecia o pai do seu primeiro filho. Conhecia o homem que tinha sido dela e que ela ainda amava tanto. Ouviu uma voz: Negra safada, vai ver que estava de coleio com os dois. Outra voz vinda lá do fundo do ônibus acrescentou: Calma, gente! Se ela estivesse junto com eles teria descido também. Alguém argumentou que ela não tinha descido só para disfarçar. Estava mesmo com os ladrões. Foi a única a não ser assaltada. Mentira, eu não fui e não sei porquê. Maria olhou na direção de onde vinha a voz e viu um rapazinho negro e magro, com feições de menino e que relembavam vagamente o seu filho. A primeira voz, a que acordou a coragem de todos, tornou-se um grito: aquela puta, aquela negra safada estava com os ladrões! O dono da voz levantou e se encaminhou em direção à Maria. A mulher teve medo e raiva. Que merda! Não conhecia assaltante algum. Não devia satisfação a ninguém. Olha só, a negra ainda é atrevida, disse o homem, lascando um tapa no rosto da mulher. Alguém gritou: Lincha! Lincha! Lincha!... uns passageiros desceram e outros voaram em direção à Maria. O motorista tinha parado o ônibus para defender a passageira: - Calma, pessoal! Que loucura é esta? Eu conheço esta mulher de vista. Todos os dias, mais ou menos neste horário, ela toma o ônibus comigo. Está vindo do trabalho, da luta para sustentar os filhos...

Lincha! Lincha! Lincha! Maria punha sangue pela boca, pelo nariz e pelos ouvidos. A sacola havia arrebetado e as frutas rolavam pelo chão. Será que os meninos iriam gostar de melão?

Tudo foi tão rápido, tão breve, Maria tinha saudades de seu ex-homem. Porque estavam fazendo isto com ela? O homem havia segredado um abraço, um beijo, um carinho no filho. Ela precisava chegar em casa para transmitir o recado. Estavam todos armados com facas a laser que cortam até a vida. Quando o ônibus esvaziou, quando chegou a polícia, o corpo da mulher estava todo dilacerado, todo pisoteado.

Maria queria tanto dizer ao filho que o pai havia mandado um abraço, um beijo, um carinho.

(Conceição Evaristo. In Olhos d'água. Rio de Janeiro: Pallas Fundação Biblioteca Nacional, 2014).

LENDO E PRODUZINDO SENTIDO COLETIVAMENTE

1) Após a leitura, atente para os elementos que você poderá classificar como familiares e não familiares e distribua-os no quadro abaixo:

ELEMENTOS FAMILIARES	ELEMENTOS NÃO FAMILIARES

2) Agora, a turma será dividida em grupos de 05 componentes cada e vocês farão a leitura entre vocês, atentando para palavras ou expressões cujo significado não seja de conhecimento do grupo.

a) Anotem essas expressões e, em discussão e de acordo com o contexto textual, anotem que significados o grupo constrói acerca de cada elemento.

b) Fale para a turma, numa apresentação oral, os sentidos construídos pelo grupo e comparem se as expressões escolhidas pelos outros grupos são as mesmas que as do seu grupo e o que há de comum nos significados.

Agora é com você!

Por último, cada grupo deve criar um glossário do texto *Maria*, e anotar neste caderno.



TEXTO 2

16 de julho

Levantei. Obedeci a Vera Eunice. Fui buscar água. Fiz o café. Avisei as crianças que não tinha pão. Que tomassem café simples e comesse carne com farinha. Eu estava indisposta, resolvi me benzer. Abri a boca duas vezes, me certifiquei que estava com mau-olhado. A indisposição desapareceu, saí e fui ao seu Manuel levar as latas para vender. Tudo quanto eu encontro no lixo eu cato para vender. Deu treze cruzeiros. Fiquei pensando que precisava comprar pão, sabão e leite para a Vera Eunice. E os treze cruzeiros não dava! Cheguei em casa, aliás no meu barracão, nervosa e exausta. Pensei na vida atribulada que eu levô. Cato papel, lavo roupa pra dois jovens, permaneço na rua o dia todo. E estou sempre em falta. A Vera não tem sapatos. E ela não gosta de andar descalça. Faz uns dois anos que eu pretendo comprar uma máquina de moer carne. E uma máquina de costura.

Cheguei em casa, fiz almoço para os dois meninos. Arroz, feijão e carne. E vou sair para catar papel. Deixei as crianças. Recomendei a elas para brincar no quintal e não sair na rua, porque os péssimos vizinhos que eu tenho não dão sossego aos meus filhos. Saí indisposta, com vontade de deitar. Mas, o pobre não repousa. Não tem o privilégio de gozar descanso. Eu estava nervosa interiormente, ia maldizendo a sorte. (...) Catei dois sacos de papel. Depois retornei, catei uns ferros, umas latas e lenha. Vinha pensando. Quando eu chegar na favela vou encontrar novidades. Talvez a dona Rosa ou a indolente Maria dos Anjos brigaram com meus filhos. Encontrei a Vera Eunice dormindo e os meninos brincando na rua. Pensei: são duas horas. Creio que vou passar o dia sem novidade! O João José veio me dar mantimentos. Peguei a sacola e fui. Era o dono do centro espírita da Rua Vergueiro 103. Ganhei dois quilos de arroz, idem de feijão e dois quilos de macarrão. Fiquei contente. A perua foi embora. O nervoso interior que eu sentia se ausentou. Aproveitei a minha calma interior para eu ler. Peguei uma revista e sentei no capim, recebendo os raios solar para me aquecer. Li um conto. Quando iniciei outro surgiu os filhos pedindo pão. Escrevi um bilhete e dei ao meu filho João José para ir ao Arnaldo comprar um sabão, dois Melhorais e o resto de pão. Puis água no fogão para fazer café. O João retornou. Disse que havia perdido os Melhorais. Voltei com ele para procurar. Não encontramos.

Quando eu vinha chegando no portão, encontrei uma multidão. Crianças e mulheres, que vinha reclamar que o José Carlos havia apedrejado suas casas. Para eu repreender ele.

(Carolina Maria de Jesus. In *Quarto de despejo - Diário de uma favelada*. São Paulo: Círculo do livro, 1960).

LENDO E CRIANDO A LEITURA

1- Enquanto uma aluna ou a própria professora ler o texto, a proposta é que você acompanhe em silêncio e bem concentrado/a na leitura. Após ler, quantas vezes precisar, selecione expressões linguísticas que ajudem a construir imagens da narradora e dos filhos personagens da narrativa, além das vizinhas, vizinhos e o cenário no qual se passa a história:

EXPRESSIONES LINGÜÍSTICAS SELECIONADAS

Agora é com você!

Agora, mostre o artista que você é e faça um trabalho de colagem, usando as revistas que se encontram disponíveis, como representação da descrição imaginada por você para o local onde se passa a história e as envolvidas. Tente, a partir da colagem, recriar uma cena, o mais próximo possível de uma das cenas narradas no texto. Essa atividade poderá ser realizada individualmente personagens ou em dupla.



TEXTO 3

Mulheres extraordinárias #9



Disponível em: <https://youtu.be/lufWv443oaA>

OUTRAS LINGUAGENS E POSSÍVEIS LEITURAS

1- A próxima tarefa é assistir ao documentário a seguir, juntamente com a turma:

a) Enquanto assiste ao vídeo, compare as personagens e o cenário que você criou na colagem com as que são mostradas. Anote, aqui no caderno, o que há em comum e o que há de diferente entre eles:

b) Busque no texto expressões que possam trazer alguma informação que te leve à descrição mostrada no vídeo. Se achar, anote no caderno. Em seguida, vamos fazer uma roda para falarmos sobre as percepções e perspectivas materializadas no texto pela narradora e a interpretação de cada leitor na turma. A pergunta é: Como esse texto fez sentido para cada um de vocês?

4- A próxima tarefa é de comparação. Releia o texto *Maria*, de Conceição Evaristo e reflita acerca dos pontos destacados abaixo e compare-o com o texto de Carolina Maria de Jesus:

O que há em comum e o que há de diferente entre:

- As personagens;
- O cenário;
- Os fatos narrados;
- O sujeito narrador dos fatos.

Escreva um breve comentário sobre essa comparação:

5- Que elementos linguísticos presentes nos dois textos te levaram a essa conclusão comparativa?

TEXTO 4

E se o mundo (não) acabasse agora?

<p>I-</p> <p>uma mãe preta e seus filhos uma casa cama quentinha a água e o pão sonho... de milhões de brasileiros e dela que carrega o mundo nas costas desde sempre</p> <p>um país tantas lutas banheiros sobre-viver cotidianamente naquele barraco agora lar não se pode descansar os pés se levantam muito cedo outros sequer dormem</p> <p>caminhada longa pela madrugada estrada de barro abrem-se caminhos um ônibus histórias a embalar som do vai-vem quase maternal duas horas depois lá está ela limpando salas organizando a bagunça de gentes do mundo</p>	<p>e enfim a noite chega o corpo moído - não desiste!?</p> <p>ufa! um banco escolar a professora desenha esperança no quadro como se pegasse em suas mãos a ensina também a desejar novos futuros segura o sono e mantém a caneta firme entre os dedos às vezes o café ajuda a ter olhos abertos o perigo sempre está à espreita "quem vem de onde vim, não dorme no ponto!"</p> <p>II</p> <p>acaba a folia do carnaval pandemia globalizada doença não tem fronteira e se o mundo acabar agora? a rotina continua inabalável casa-transporte-trabalho-escola-filhos- cansaço sonho? o cobrador a desperta seu destino chegou</p> <p>desconfiada desce lentamente as escadas da comunidade tudo escuro de novo desacostumou-se a ver o sol brilhar para além dos vidros que limpa com flanela e sabão dias e mais dias repetem-se as cenas filhos em casa escolas fechadas gastos de comida triplicam</p> <p>[mas não podemos falar de dinheiro no meio da poesia e de coisas banais preocupações mundanas, e se amanhã a fome? vamos falar de deuses, ninfas, e magias e tudo que há de mais belo e sublime</p>
--	---

<p>... e a vida?]</p> <p>III- difícil manter a fé na humanidade "um vírus que não escolhe cor" mas os números não mentem, de novo, negros e pobres morrem aos montes e o transporte continua lotado #FICAEMCASA por todo lugar achou bonita aquela frase e se ela tivesse uma casa de verdade? com chuveiro água e pão para os filhos e que saudade sentia da escola as palavras da professora como mantra resistir existir só queria sonhar</p> <p>IV- os sete filhos estavam protegidos sobreviveram como ela e tudo tentando voltar ao "normal" crianças correndo sonhos que assim como vírus atravessam fronteiras o caderno antes guardado clama pela escrita como quem grita uma emergência queria falar do hoje</p>	<p>pensou na última aula que teve e na provocação da professora para que escrevessem um texto sobre algo muito importante que cada um havia presenciado em toda sua vida. aos trinta e cinco anos, ela se lembrou que acordar-sair-voltar pra casa era um milagre cotidiano. estar fincada ao chão e ainda cuidar dos filhos era como um renascimento. tomou coragem e, na folha ainda em branco, começou a história pelo título "e se o mundo não acabasse agora?".</p> <p>(Valéria Lourenço (2022- no prelo)</p>
--	--

LER, IDENTIFICAR E SE RECONHECER

1- Ler o texto e buscar se, em alguma passagem, você se identifica com o que é contado. Se houver identificação, compartilhe com os colegas.

-Alguma característica na escrita do texto te chama a atenção? Qual? Por quê?

3- De que outra maneira você escreveria esse texto?

Agora é com você!

Agora, após uma intimidade maior com o texto, a tarefa é montar uma apresentação teatral (esquete) tendo o texto lido como base:

A turma deverá ser dividida em grupos que deverão se responsabilizar por partes do trabalho:

Grupo A- reescritura do texto, adequando-o para falas de personagens.

Grupo B- revisão do texto reescrito, para verificar a completude do texto e a adequação linguística para as personagens e a situação de produção da leitura e de escrita desse texto.

Grupo C- montagem do cenário para a apresentação.

Grupo D- direção da peça e distribuição das posições, das funções e dos textos.

Grupo E- atores.

TEXTO 5

A ordem natural das coisas

A merendeira desce, o ônibus sai
 Dona Maria já se foi, só depois é que o sol nasce
 De madrugada que as aranha tece no breu
 E amantes ofegantes vão pro mundo de Morfeu

E o sol só vem depois
 O sol só vem depois
 É o astro rei, okay, mas vem depois
 O sol só vem depois

Anunciado no latir dos cães, no cantar dos galos
 Na calma das mães, que quer o rebento cem por cento
 E diz "leva o documento, Sam"
 Na São Paulo das manhã que tem lá seus Vietnã
 Na vela que o vento apaga, afaga quando passa
 A brasa dorme fria e só quem dança é a fumaça
 Orvalho é o pranto dessa planta no sereno
 A lua já 'tá no Japão, como esse mundo é pequeno
 Farelos de um sonho bobinho que a luz contorna
 Dar um tapa no quartinho, esse ano sai a reforma
 O som das criança indo pra escola convence
 O feijão germina no algodão, a vida sempre vence
 Nuvens curiosas, como são
 Se vestem de cabelo crespo, ancião
 Caminham lento, lá pra cima, o firmamento
 Pois no fundo ela se finge de neblina
 Pra ver o amor dos dois mundos

A merendeira desce, o ônibus sai
 Dona Maria já se foi, só depois é que o sol nasce
 De madrugada que as aranha desce no breu
 E amantes ofegantes vão pro mundo de Morfeu

E o sol só vem depois
 O sol só vem depois
 É o astro rei, okay, mas vem depois
 O sol só vem depois

A merendeira desce, o ônibus sai
 Dona Maria já se foi, só depois é que o sol nasce
 De madrugada que as aranha desce no breu
 E amantes ofegantes vão pro mundo de Morfeu

E o sol só vem depois (só vem depois)
 O sol só vem depois (o sol só vem depois)
 É o astro rei, okay, mas vem depois
 O sol só vem depois

Fonte: [LyricFind](#)

(A Ordem natural das coisas. Compositores: Damien Seth / Emicida. Intérpretes: Emicida e MC Tha. In: AmarElo. Intérprete: Emicida. São Paulo: Laboratório Fantasma, 2019. 1 álbum, faixa 2.)



- ✦ O texto "A ordem natural das coisas" é a letra de uma canção do cantor, compositor, produtor, escritor, empresário e rapper Emicida.

LINGUAGENS E LEITURAS: A MÚSICA QUE CANTA E ENCANTA NOSSOS DIAS

1) Após fazer uma leitura silenciosa, vamos ouvir a canção, acompanhando a letra e cantando junto, se desejarem. Em seguida, vamos pensar juntos sobre alguns pontos e registrar as conclusões a que chegarem:

a) De que assunto o texto trata?

b) Que personagens mais se destacam no texto? O que essas personagens têm em comum?

c) Que ações são praticadas por essas personagens? O que essas ações têm em comum?

d) Em que essas personagens e essas ações narradas e descritas no texto se relacionam com o título (o nome) do texto?

e) Que relação você faria entre o texto 5 e os outros textos lidos até aqui?

f) Busque imagens com as quais você consiga construir alguma relação com a letra da canção, imprima ou recorte e traga para a sala de aula. Apresente a imagem aos seus colegas e explique a relação que você construiu:



Fase 2

Querido aluno,

Aqui você passa para a segunda fase de nossas atividades... Nessa fase você acessará mais uma coletânea, essa formada de 8 textos que te provocarão a pensá-los, compará-los com os que você leu até aqui e apresentar, após reflexões e discussões, sua posição sobre os assuntos apresentados.

A partir de agora, pensaremos a escrita como uma maior possibilidade de expressão, a formação intelectual como um direito e a expressão cultural de todos como uma riqueza sem fim. Você será convidado ainda a pensar a língua como elemento da identidade de um indivíduo e de um povo e como possibilidade de inserção de cada indivíduo na coletividade de seu povo. E principalmente, que conhecimento e língua são elementos de domínio e de poder.

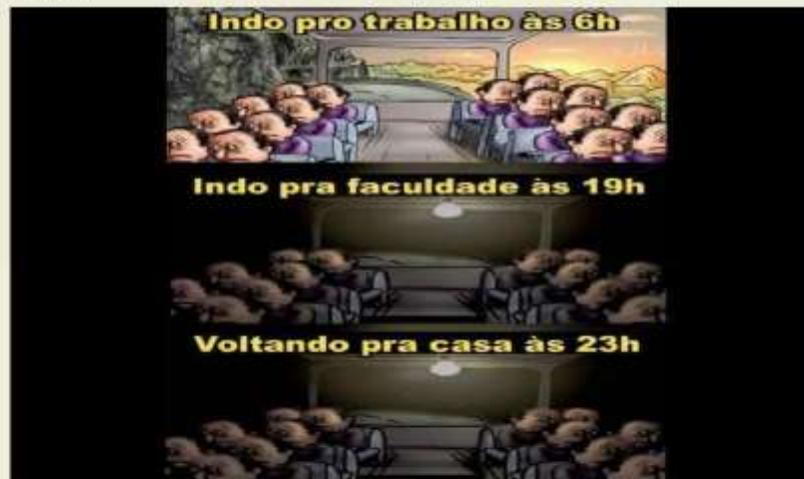
Nessa fase você produzirá sua leitura e sua escrita a partir das leituras as quais você será convidado a fazer.

Vem comigo....

TEXTO 1

Meme

Observe o meme¹ postado em uma página de humor do facebook chamada "Chorei UFPA":



Fonte: <https://www.facebook.com/choreiufpa>

CONSTRUINDO E RECONSTRUINDO SENTIDOS

1- O que o meme acima retrata?

1 "trata-se de um gênero discursivo de ambiência digital caracterizado pela replicabilidade veloz de unidades de sentido (por exemplo, uma cena, uma frase, uma fotografia), atualizadas discursivamente em cada enunciação. Possui, em geral, hibridiz composicional, o que significa, por sua natureza, ser constituído de uma ou mais semioses (palavra, imagem, som, gifs, vídeo). Do ponto de vista de sua funcionalidade, admite o humor, a crítica, ou imprevisivelmente, outras funções. Além disso, são textos necessariamente compartilháveis, o que os leva a constituírem uma rede de enunciados interligados entre si, ao passo que também agrupam pessoas com interesses comuns." (Costa, 2021, p. 5992)

2- A cena retratada traz uma crítica social. Qual a crítica você acha possível retirar dela?

3- Você vê, no texto acima, alguma relação com algum outro texto que tenha lido até agora? Se sim, com qual texto? Fale sobre a relação que você percebe:

Agora é com você!

Para descrever uma imagem verbalmente, em língua portuguesa, utilizamos palavras que nomeiam, que caracterizam, que especificam outras. É o caso dos substantivos, dos adjetivos e dos advérbios.

Localize no texto "E se o mundo (não) acabasse agora?" palavras que estejam nomeando, caracterizando ou especificando outras e que sirvam também para descrever a imagem apresentada nessa atividade, por haver características comuns entre os dois textos:

TEXTO 2

Falando em línguas: uma carta para as mulheres escritoras do terceiro mundo

21 de maio de 1980

Queridas mulheres de cor, companheiras no escrever. Sento-me aqui, nua ao sol, máquina de escrever sobre as pernas, procurando imaginá-las. Mulher negra, junto a uma escrivainha no quinto andar de algum prédio em Nova Iorque. Sentada em uma varanda, no sul do Texas, uma chicana abana os mosquitos e o ar quente, tentando reacender as chamas latentes da escrita. Mulher índia, caminhando para a escola ou trabalho, lamentando a falta de tempo para tecer a escrita em sua vida. Asiático-americana, lésbica, mãe solteira, arrastada em todas as direções por crianças, amante ou ex-marido, e a escrita. Não é fácil escrever esta carta. Começou como um poema, um longo poema. Tentei transformá-la em um ensaio, mas o resultado ficou áspero, frio. Ainda não desaprendi as tolices esotéricas e pseudo-intelectualizadas que a lavagem cerebral da escola forçou em minha escrita. Como começar novamente? Como alcançar a intimidade e imediatez que quero? De que forma? Uma carta, claro. Minhas queridas hermanas, os perigos que enfrentamos como mulheres de cor não são os mesmos das mulheres brancas, embora tenhamos muito em comum. Não temos muito a perder – nunca tivemos nenhum privilégio. Gostaria de chamar os perigos de “obstáculos”, mas isto seria uma mentira. Não podemos transcender os perigos, não podemos ultrapassá-los. Nós devemos atravessá-los e não esperar a repetição da performance.

É improvável que tenhamos amigos nos postos da alta literatura. A mulher de cor iniciante é invisível no mundo dominante dos homens brancos e no mundo feminista das mulheres brancas, apesar de que, neste último, isto esteja gradualmente mudando. A lésbica de cor não é somente invisível, ela não existe. Nosso discurso também não é ouvido. Nós falamos em línguas, como os proscritos e os loucos.

Porque os olhos brancos não querem nos conhecer, eles não se preocupam em aprender nossa língua, a língua que nos reflete a nossa cultura, o nosso espírito. As escolas que freqüentamos, ou não freqüentamos não nos ensinaram a escrever, nem nos deram a certeza de que estávamos corretas em usar nossa linguagem marcada pela classe e pela etnia. Eu, por exemplo, me tornei conhecedora e especialista em inglês. Para irritar, para desafiar os professores arrogantes e racistas que pensavam que todas as crianças chicanas eram estúpidas e sujas. E o espanhol não era ensinado na escola elementar. E o

espanhol não foi exigido na escola secundária. E mesmo que agora escreva poemas em espanhol, como em inglês, me sinto roubada de minha língua nativa.

Não tenho imaginação
 você diz
 Não
 Não tenho língua.
 A língua para clarear
 minha resistência ao literato.
 Palavras são uma guerra para mim.
 Ameaçam minha família,
 Para conquistar a palavra
 para descrever a perda
 arrisco perder tudo.
 Posso criar um monstro
 as palavras se alongam e tomam
 corpo
 inchando e vibrando em cores
 pairando sobre minha mãe,
 caracterizada.
 Sua voz na distância
 ininteligível iletrada
 Estas são as palavras do monstro.

Cherrie Moraga

Quem nos deu permissão para praticar o ato de escrever? Por que escrever parece tão artificial para mim? Eu faço qualquer coisa para adiar este ato —esvazio o lixo, atendo o telefone. Uma voz é recorrente em mim: Quem sou eu, uma pobre chicanita do fim do mundo, para pensar que poderia escrever? Como foi que me atrevi a tornar-me escritora enquanto me agachava nas plantações de tomate, curvando-me sob o sol escaldante, entorpecida numa letargia animal pelo calor, mãos inchadas e calejadas, inadequadas para segurar a pena?

Como é difícil para nós pensar que podemos escolher tornar-nos escritoras, muito mais sentir e acreditar que podemos! O que temos para contribuir, para dar? Nossas próprias expectativas nos condicionam. Não nos dizem a nossa classe, a nossa cultura e também o homem branco, que escrever não é para mulheres como nós? [...]

(ANZALDÚA, Gloria. Falando em línguas: uma carta para as mulheres escritoras do terceiro mundo (Fragmento). Revista Estudos Feministas, v. 8, n. 1, p. 229-236, 2000.)

CONSTRUINDO E RECONSTRUINDO SENTIDOS

1- Esta é uma carta de uma escritora e estudiosa norte-americana, publicada em uma revista de estudos feministas, conforme o nome da revista diz. Nós vamos ler um fragmento da carta e, em seguida, dividir a turma em grupos para discussão e apresentação posterior dos seguintes pontos:

a) Pelo que você leu:

- Qual a função deste texto?
- O tema da carta-
- O objetivo da carta -
- Questões ou problemas trazidos pela carta-
- A quem ela é remetida -

Após a leitura em voz alta, que deverá ser dividida entre todos os presentes na sala, cada grupo deverá fazer a sua leitura e discutir esses pontos, para apresentar oralmente sua conclusão para a turma:

b) Em seguida à discussão, reflita e escreva sobre as seguintes questões:

- Você se sente incluído ou incluída no público para quem essa carta é remetida?

- Se a sua resposta à pergunta anterior for sim, explique de que maneira você se percebe incluído ou incluída. Se for não, explique o porquê:

2- Leia esse fragmento:

[...] "As escolas que freqüentamos, ou não freqüentamos, não nos ensinaram a escrever, nem nos deram a certeza de que estávamos corretas em usar nossa linguagem marcada pela classe e pela etnia." [...]

- Você já refletiu sobre a sua língua e a sua maneira de se expressar? O que você pensa sobre isso

- Você percebe diferenças entre sua maneira de falar e escrever no seu dia a dia e a maneira como deve escrever para seu professor ou professora? Fale sobre isso:

- Que relação você pensa existir entre a língua que você fala e escreve, os textos que você lê e a sua identidade?

IDENTIDADE E LINGUAGEM

3- A autora se identifica, etnicamente, como "Chicana". Você sabe o que é uma "Chicana"? Leia abaixo:

CHICANOS

Por Dídimo Castillo Fernández

Os chicanos são uma parte importante da população hispânica dos Estados Unidos. "Chicano" é o termo empregado para designar os cidadãos norte-americanos de origem mexicana. A palavra, de origem náuatle, mistura também "México" e "mexicano", provenientes de "mexica" [me'shi ka], que era a maneira como os astecas nomeavam seu território, localizado na parte central do que atualmente é o México. Em termos históricos, a origem dos chicanos remonta à população mexicana dos territórios conquistados pelos Estados Unidos em meados do século XIX, que posteriormente deram lugar aos estados do Texas, da Califórnia, do Colorado, de Nevada e do Novo México. A condição de chicano tem um componente ideológico e cultural que reivindica a herança histórica e tenta formar uma identidade própria. [...]

(Disponível em <http://latinoamericana.wiki.br/verbetes/c/chicanos> Acesso em 16 de março de 2022)

- Que elementos você acha importantes para a identificação de uma pessoa?

Agora é com você!

Como você se identifica? Descreva-se:

TEXTO 3

Empretecer o Pensamento É Ouvir a Voz da Beija-Flor

Mocambo de crioulo sou eu, sou eu
 Tenho a raça que a mordança não calou
 Ergui o meu castelo dos pilares de cabana
 Dinastia Beija-Flor

Mocambo de crioulo sou eu, sou eu
 Tenho a raça que a mordança não calou
 Ergui o meu castelo dos pilares de cabana
 Dinastia Beija-Flor



A nobreza da corte é de ébano
 Tem o mesmo sangue que o seu
 Ergue o punho, exige igualdade
 Traz de volta o que a História escondeu

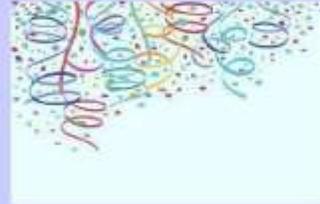
Foi-se o açoite e a chibata sucumbiu
 Mas você não reconhece o que o negro construiu
 Foi-se ao açoite e a chibata sucumbiu
 E o meu povo ainda chora pelas balas de fuzil

Quem é sempre revistado é refém da acusação
 O racismo mascarado pela falsa abolição
 Por um novo nascimento, um levante, um compromisso
 Retirando o pensamento da entrada de serviço

Versos para Cruz, Conceição no altar
 Canindé, Jesus, oh, Clara!

Nossa gente preta tem feitiço na palavra
Do Brasil acorrentado ao Brasil que não se cala

Versos para Cruz, Conceição no altar
Canindé, Jesus, oh, Clara!
Nossa gente preta tem feitiço na palavra
Sou o Brasil que não se cala



Meu Pai Ogum, ao lado de Xangô
A Espada e a Lei por onde a fé luziu
Sob a tradição Nagô
O grêmio do gueto resistiu

Nada menos que respeito, não me venha sufocar
Quantas dores, quantas vidas nós teremos que pagar?
Cada corpo um orixá, cada pele um atabaque
Arte negra em contra-ataque

Canta, Beija-Flor, meu lugar de fala
Chega de aceitar o argumento
Sem senhor e nem senzala vive um povo soberano
De sangue azul, nilopolitano

(Composição: Diego do Piso / J Velloso Rosa / Manolo / Julio Assis / Beto Nega / Leo)

IDENTIDADE E LINGUAGEM

1- Após uma leitura silenciosa, vamos fazer uma leitura dinâmica, dividida entre a turma, na qual cada pessoa lerá uma estrofe:

a- Você consegue identificar esse texto? Se sim, de onde o reconhece?

Após a leitura, e a resposta à pergunta, vamos ouvir o samba:

2- O que você entende por "Empretecer o pensamento"?



3- Você consegue construir alguma referência para os nomes citados no texto: Cruz, Conceição, Canindé e Jesus? Quais?

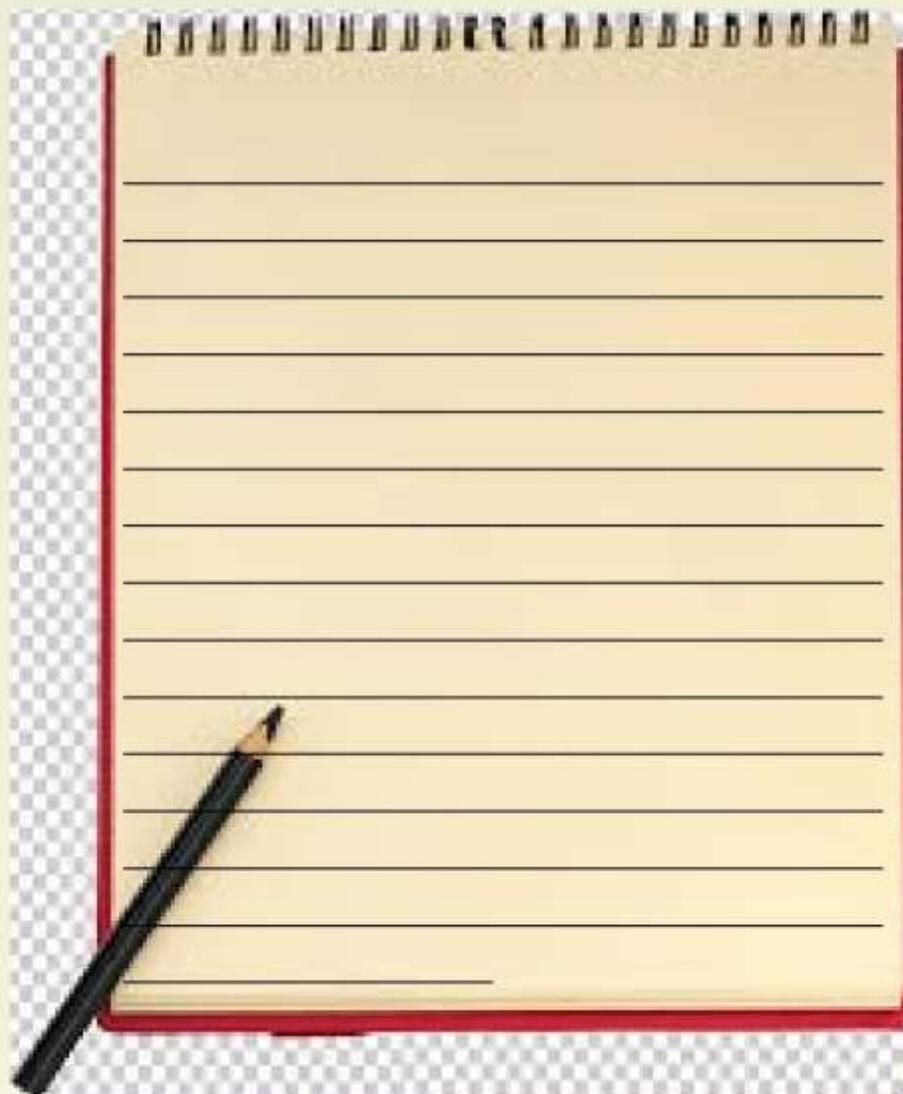
4- Os termos abaixo relacionados são citados na mesma estrofe:

Pai Ogum, Xangô, Espada, justiça, tradição, Nagô.

Qual a possível relação de sentido entre esses elementos?

Agora é com você!

O enredo da Escola de samba Beija-flor de Nilópolis traz uma proposta que já é anunciada em seu título: **Empretecer o Pensamento É Ouvir a Voz da Beija-Flor**. Que proposta seria essa e qual o seu posicionamento acerca dessa proposta?



TEXTO 4

"Meus Cabelos de Baobá"



Coletivo Malungo (RJ/RJ). Disponível em: <https://youtu.be/m5kW-dLrp98>

- ✦ Essa é uma peça teatral, estreada em 27 de novembro de 2021, como parte do Asê Festival, que ocorreu em 2021 e teve como objetivo celebrar a Cultura Negra. O festival durou 12 dias e foi dividido em módulos de diferentes expressões artísticas. Essa peça fez parte do módulo Ikosilê, que significa, em yorubá, "expressão, expressar-se". Termo muito coerente ao nosso trabalho.

CONSTRUINDO E RECONSTRUINDO SENTIDOS

1- Após assistir à peça, reflita e escreva aqui que outros termos, em língua portuguesa, poderiam ser usados como nome para esse módulo, que reuniu espetáculos de dança, música e teatro?

2- Você já ouviu falar sobre o idioma yorubá? Se sim, que língua é essa? Se não, que língua você imagina que seja a partir da peça que você assistiu?

3- Que temas você consegue perceber a partir de sua leitura da peça? Liste-os aqui:

4- Dos temas listados, quais você percebe se repetirem dos textos anteriores?

5- Você já teve contato com algum desses temas dentro da escola? Se sim, qual(s)? Se não, por que acha que esses temas não foram trazidos anteriormente para as aulas?

6- Você consegue perceber, de alguma maneira, a passagem do tempo na peça? Se sim, como esse fenômeno se mostra?

Agora é com você!

Você percebe alguma relação construída, no texto, entre a questão da identidade e o ato de escrever? Se sim, explique essa relação. Se não, explique o que é identidade para você, que elementos constroem a identidade de alguém?

Que papel a expressão escrita e a oral ocupam nos últimos dois textos?



TEXTO 5

NOTA A ESTA EDIÇÃO (Nota do autor à 6ª edição de Capão Pecado)

"SE AQUI NINGUÉM NEM LÊ, como você vai ser escritor?"

Quem diria que, vinte anos depois de escrito, um livro poderia mudar tanta coisa, até a vida de quem o escreveu... Histórias datilografadas de madrugada, e quase sempre sem um café pra tomar, serviriam para gerar tantos abraços, conversas, mudanças na vida real.

Dizem por aí que a poesia pode nos levar para vários lugares. Sou prova viva de que um livro pode bem mais que te fazer voar. Ele me propiciou conhecer muitos lugares, entre estados e países, e ir até mais longe: conhecer os corações dos seres humanos.

Um filho com vinte anos que me retribuiria, pois, minhas mãos doíam à noite durante a escrita, toda ela feita com caneta e papel para depois datilografar, muitas vezes à luz de velas, já que na favela em que eu morava quase sempre acabava a luz.

Na moral, nunca pensei que daria frutos, escrevia só para não ser mais um. Mas também nunca pensei na derrota. A gente não pode se dar ao luxo de pensar em fracassar quando mora na quebrada.

A história continuaria a ser escrita, sem se importar se tinha que ser anotada em guardanapos, em maços de cigarro ou muitas vezes na mão - a mesma mão que eu protegia no ônibus para que a tinta não borrasse e minhas ideias não se perdessem.

Quantas vezes minha mãe bateu na porta durante a madrugada e perguntou se eu não ia dormir... Página após página, ia sendo tecida acoberta que me cobriria com o calor do título de escritor.

Na vizinhança, o apoio era raro. Diziam que o filho do Raimundo estava ficando louco, o dia todo naquele quartinho, que quem estudava demais dava nisso, virava "bicha", talvez crente, ou pior ainda para eles, professor.

O cara que não serviu para ser faxineiro de um grande hotel de São Paulo; que durante anos vendeu vassouras nas ruas da Sul; que insistiu em passar no teste para ser garçom, mas não tinha boa "aparência"; que foi recusado em dezenas de empresas, e sempre porque morava "naquele lugar"; aquele que era ajudante de pedreiro, ou que depois foi ajudante geral na rede Bob's; aquele gordinho ali da rua de cima, barbudo, que falava pra caralho de revolução, de não aceitar coisas que o sistema faz... Esse cara ia ser escritor? Para de tiração...

Em paralelo à escrita do livro, cheguei ao ponto de não ter nada, de começar a andar com outras amizades, de ver alguns amigos de infância entrarem no fluxo

do bairro. Eu começava a viver o meu tema e deixar de ser só um observador. E numa tarde fui a um amigo e o preparei para ficar com os originais do que eu tinha escrito, com medo de morrer antes de terminar o livro.

Aos poucos a vida criminal foi chegando, eu estava entrando no clima do bairro. Entre terminar de ler um velho romance do Hesse e descarregar uma carga roubada, entre escrever mais um capítulo e ir com os manos ver uma situação, entre testemunhar os meus próximos se matando sem nem arranhar a superfície do sistema, as palavras foram crescendo, e era nítido quem iria ganhar.

A literatura é egoísta demais para ser dividida com o crime.

Com o livro pronto, hora de começar a correr para mostrar. Mas para quem? Foi em shows de rap, que comecei a ler alguns trechos, e também em associações de bairro. Afinal aquele público usava camisetas com frases que pareciam poesia. Uma história que muitos resumiam como "ficção da realidade". A capa do livro eu trago tatuada no meu braço direito, e as marcas que ele deixou nas pessoas eu trago na lembrança.

Rael marcou muitos momentos, sejam eles nas universidades, onde o livro foi adotado, ou até mesmo nos presídios onde uma rádio feita por presos recitava trechos do livro toda manhã.

Em todas as quebradas em que colo, não tem um dia que alguém não fale do livro.

Um tempo atrás, num show, um MC me disse que achou que *Capão Pecado* era um disco de rap, e não pensava na época que podia ser um livro, de tão a milhão que ele era comentado nas ruas.

Um livro, talvez um reflexo de uma periferia que cerca toda a cidade. Um povo que serve a comida, que lava os carros, que faz a segurança, que cuida dos filhos dos ricos, e que muitas vezes não tem segurança nem alimentação para os próprios filhos, mas que ainda tem esperança embora cada vez menos sonhos e menos ainda realizações.

Um livro serve para muitas coisas. No caso do *Capão*, serviu para fortificar amizades, como a dos manos que sempre ficaram lada a lado comigo, no desemprego, nos desenganos e nos desassossegos dessa vida tumultuada como as casas daqui.

Pessoas raras como Cebola, Alex, Ronaldo, Cacá, Marrom, Nandinho, Marquinhos, Panetone, Amaral e todos que rodearam o postinho durante anos na Favela Santiago.

Até me trouxe novas amizades, como a de um preto do Maranhão chamado Ghóez, que veio me conhecer e virou um grande irmão.

Um livro que, a cada história, tinha a pretensão de querer trazer eternidade para esses mesmos amigos.

Capão Pecado me deu até uma esposa, que só conheci porque a Cebola (amigo e personagem) mentiu pra mim, dizendo que ela havia lido o livro e adorado, e

isso me deu confiança para chegar nela. É, a gente inventa um mundo inteiro, mas treme inteiro perante uma mulher linda.

Nada disso teria acontecido se não fosse a ajuda de Ana Maria Detthow de Vasconcelos, que acreditou no meu primeiro livro, *Fortaleza da desilusão*, patrocinou o trabalho e me mandou embora da empresa dizendo: "Vai ser escritor".

A primeira reportagem foi do Fernando Costa Netto, que comandava o *Notícias Populares* (acho que fui o único cara da periferia a sair vivo no jornal). Devo isso ao contato que o rapper Cobra (Conexão do Morro) me deu.

Bom, de lá para cá, muitos contribuíram para o crescimento do livro, em especial os vários nomes da literatura marginal e do rap nacional que somaram nessa caminhada.

Muitos chegaram, muitos já se foram, mas história continua aí, viva, entrando na vida das pessoas, influenciando-as, e talvez até mudando destinos, assim como fez comigo.

Vinte anos de caminhada, um livro-filho que já atingiu a maioridade, e isso num país que decreta pena de morte a todo periférico ao nascer.

Vinte anos lutando por cada novo leitor, passando mão em mão, geralmente vindo das mãos dos professores, que insistem em que o ensino seja a cura, que se deslize a caneta para que não se ouça o barulho das balas.

A história de Rael e Paula está nessas páginas, mas antes estava na própria vida, e a cada nova leitura ela se desenrola novamente.

Sempre vai ficar na minha memória a empolgação do Alex (Ratão) quando o livro saiu. E a do Fábio Martins (Cebola), que durante uma semana direto foi comigo até a pequena sala da editora para que eu usasse o computador de lá, e dormia no chão enquanto eu digitava o final do livro. E depois, durante anos, carregou a bolsa com os livros, e tantos bares e eventos em que fomos vender e o tanto de ônibus que passamos por baixo da catraca... A Marisa Moura e manos como Nego Du, comentando página por página, o Jorge (Santista) se preparando para filmar as festas na quebrada, o Marquinhos gritando na minha janela: "Nal, e o livro, já acabou?".

Sim, irmão! O livro ficou pronto e vocês estão aqui comigo, em cada linha, em cada vírgula. Ninguém vai apagar mais nossa história.

A nova edição está aí, aniversariando vinte anos de muitas histórias, reflexo de um bairro entre outros milhares, que ainda é onde me sinto o melhor escritor e melhor ser humano, pelo menos da minha aldeia.

As primeiras edições e reimpressões desse livro foram publicadas pela extinta Labortexto. Ele foi distribuído em centenas de escolas e bibliotecas públicas e comunitárias, tendo mais edições e reimpressões pela Objetiva e depois pela editora Planeta, quando teve a comemoração de 100 mil exemplares vendidos. Esta sexta edição do livro, revisada, sai pela Companhia das Letras.

Um salve a todas as periferias, estampadas nas camisetas, nos adesivos, nas tatuagens e no sangue de quem, apesar de tudo, se faz firme e forte todos os dias.

Ferréz, outubro 2020

Este texto foi escrito por Ferréz, escritor paulista, do Capão Redondo, uma conhecida favela da cidade de São Paulo, por ocasião da 6ª edição do seu livro *Capão Pecado*, que completou, em 2020, 20 anos de seu lançamento.



Agora é com você!

A proposta é que, após ler, em conjunto na turma, a nota sobre o livro, cada aluno escolha um dos seus 22 pequenos capítulos, que estão divididos em 5 partes do livro e monte uma breve apresentação para turma:



TEXTO 6

Incidente na raiz

Jussara pensa que é branca. Nunca lhe disseram o contrário. Nem o cartório.

No cabelo crespo deu um jeito. Produto químico e fim! Ficou esvoaçante e submetido diariamente a uma drástica auditoria no couro cabeludo para evitar que as raízes pusessem as manguinhas de fora. Qualquer indício, unia-se de pasta alisante, ferro e outros que tais e...

O nariz, já não havia nenhuma esperança de eficácia no método de prendê-lo com pregador de roupa durante horas por dia. A prática materna não dera certo em sua infância. Pelo contrário, tinha-lhe provocado algumas contusões de vasos sanguíneos. Agora, já moça, suas narinas voavam mais livremente ao impulso da respiração. Detestava tirar fotografias frontais. Preferia de perfil, uma forma paliativa, enquanto sonhava e fazia economias para realizar operação plástica.

E os lábios? Na tentativa de esconder-lhes a carnosidade, adquirira um cacoete - já apontado por amigos e namorados (sempre brancos) - de mantê-los dentro da boca.

Sobre a pele, naturalmente bronzeada, muito creme e pó para clarear.

Lá um dia, vem alguém com a notícia de "alisamento permanente". Era passar o produto nos cabelos uma só vez e pronto, livrava-se de ficar de olho nas raízes. Um gringo qualquer inventara a tal fórmula. Cobrava caro, mas garantia o serviço. Segundo diziam, a substância alisava a nascente dos pelos. Jussara deixou-se influenciar. Fez um sacrifício nas economias, protelou o sonho da plástica e submeteu-se.

Com as queimaduras químicas na cabeça, foi internada às pressas, depois de alguns espasmos e desmaios.

Na manhã seguinte, ao abrir com dificuldade os olhos, no leito do hospital, um enfermeiro crioulo perguntou-lhe:

Tá melhor, nêga?

Ela desmaiou de novo.

(Cutí. Contos Escolhidos. Rio de Janeiro, Malé: 2016.)

- A proposta é de, inicialmente, pedir uma leitura silenciosa e reflexiva do texto. Em seguida, pedir que um aluno, ou o próprio professor, leia-o em voz alta, para toda a turma.

LER, IDENTIFICAR E SE RECONHECER

1- Após a leitura, procure recordar se você conhece alguém com as mesmas características e posicionamento de Jussara. Conte, em uma pequena narrativa, de no máximo 10 linhas, a história dessa pessoa:

Agora é com você!

2- Agora, procure imaginar Jussara e faça um "retrato" falado dela para um colega desenhá-la. Esse trabalho deve ser em dupla. Um descreve e o outro desenha.

Após os desenhos prontos, entreguem-nos ao professor, pensem em um título que chame bastante atenção para um mural da sala de aula, que será montado com os desenhos e um trecho do texto escolhido pela turma;



TEXTO 7

Réquiem

Sim, eu ouvi o barulho. Era o estômago roncando, que não a deixava dormir há dias. O frio daquele julho nas ruas da bela cidade impregnava seu olhar com névoa, garoa e fumaças.

Lembranças de uma casa abandonada após uma breve separação que já durava alguns anos. O juramento de não pisar no seio da sagrada família, numa casa que um dia teve suas paredes pintadas com tinta sangue do seu corpo.

Aquele que ela tinha decidido amar para sempre teimava em colorir sua cara com cores diversas. O vermelho. O roxo. O amarelo da vergonha. Até que um dia ela se foi. Quando a vi imaginei que estivesse faminta. A mesma roupa dos últimos tempos, as memórias bloqueadas a partir do momento em que pensou ser livre para buscar sua felicidade onde bem quisesse.

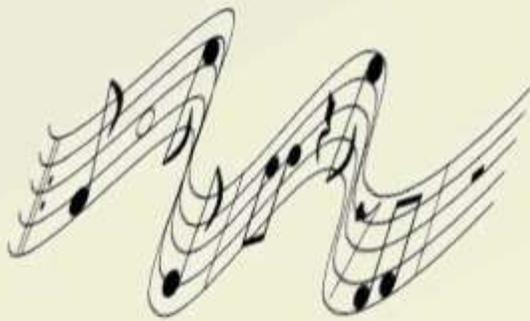
A cada passo que ela dava para atravessar a rua, eu acompanhava seu olhar disperso, desesperado e tenso. Guardou a fome num local seguro, mas o choro do filho não coube em bolsa alguma. Deixou-o por alguns instantes ao lado daquele corpo com quem dividia o calor da noite, embaixo da orquestra de carros regida por gente apressada.

Tentou segurar a lágrima já sem sal que escorria pelo negro rosto. Usou mais uma vez o seu último fio de coragem, pegou a faca que usava para se proteger à noite, à espera do pão de cada dia, e foi buscar o leite emprestado na venda mais próxima.

(Valéria Lourenço. Em *Cadernos Negros*, volume 36: contos afro-brasileiros. (São Paulo: Quilombhoje, 2013.)

CONSTRUINDO E RECONSTRUINDO SENTIDOS

1- Qual o título desse texto? Você conhece o sentido da palavra que intitula esse texto?



2- Qual significado você dá para essa palavra após ler o texto que ela intitula?

3- Se você tivesse escrito esse texto, que título você daria?

4- Observe de que maneira essa história é contada. Descreva o que você percebe sobre quem conta a história:

5- Que realidade é narrada no texto?



6- Que sensações você teve enquanto lia a narrativa?

Agora é com você!

De que outra maneira essa história poderia ser narrada?

TEXTO 8

Ayoluwa, a alegria do nosso povo (fragmento)

Quando a menina Ayoluwa, a alegria do nosso povo, nasceu, foi em boa hora para todos. Há muito que em nossa vida tudo pitimbava. Os nossos dias passavam como um café sambango, ralo, frio e sem gosto. Cada dia era sem que nem por quê. E nós ali amolecidos, sem sustância alguma para aprumar o nosso corpo. Repito: tudo era uma pitimba só. Escassez de tudo. Até a natureza minguava e nos confundia. Ora aparecia um sol desensolarado e que mais se assemelhava a uma bola murcha, lá na nascente. Um frio interior nos possuía então, e nós mal enfrentávamos o dia sob a nula ação da estrela desfeita. Ora gotejava uma chuva de pinguitos tão ralos e escassos que mal molhava as pontas dos nossos dedos. E então deu de faltar tudo: mãos para o trabalho, alimentos, água, matéria para os nossos pensamentos e sonhos, palavras para as nossas bocas, cantos para as nossas vozes, movimento, dança, desejos para os nossos corpos.

Os mais velhos acumulados de tanto sofrimento, olhavam para trás e do passado nada reconheciam no presente. Suas lutas, seu fazer e saber, tudo parecia ter se perdido no tempo. O que fizeram, então? Deram de clamar pela morte. E a todo instante eles partiam. E, com a tristeza da falta de lugar em um mundo em que eles não se reconheciam mais, muitos se foram. Dentre eles, me lembro de vô Moyo, o que trazia boa saúde, de tio Masud, o afortunado, o velho Abede, o homem abençoado, e outros e outros. Todos estavam enfraquecidos e esquecidos da força que traziam no significado de seus próprios nomes. As velhas mulheres também. Elas que sempre inventavam formas de enfrentar e vencer a dor, não acreditavam mais na eficácia delas próprias. Como os homens, deslembavam a potência que se achava resguardada partir de suas denominações. E pediam veementemente à vida que se esquecesse delas e que as deixasse partir. Foi com esse estado de ânimo que muitas delas empreenderam a derradeira viagem: vovó Amina, a pacífica, tia Sele, a mulher forte como um elefante, mãe Asantewaa, a mulher de guerra, a guerreira, e ainda Malika, a rainha. Com a ida de nossos mais velhos, ficamos mais desamparados ainda. E o que dizer para os nossos jovens, a não ser nossas tristezas?

E até eles, os moços, começaram a se encafuar dentro deles mesmos, a se tornarem infelizes. Puseram-se a matar uns aos outros, e a tentarem contra a própria vida, bebendo líquidos maléficos ou aspirando um tipo de areia fininha que em poucos dias acumulava e endurecia dentro de seus pulmões. Ou então se deixavam morrer aos poucos, cada dia um pouquinho, descrentes que pudesse existir outra vida senão aquela, para viverem. As mães, dias e noites, choravam no centro do povoado. A visão dos corpos jovens dilacerados era a paisagem maior e corriqueira diante de nossos olhos.

O milagre da vida deixou de acontecer também, nenhuma criança nascia e, sem a chegada dos pequenos, tudo piorou. [...]

(Conceição Evaristo. Olhos d'água. Rio de Janeiro: Pallas: Fundação Biblioteca Nacional, 2014.)

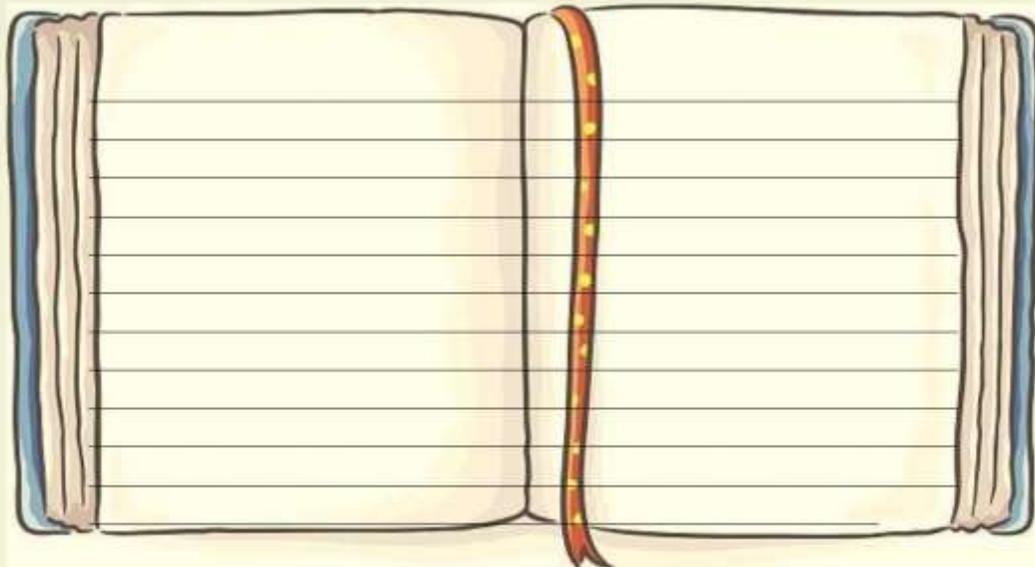
- ✦ O texto acima é um fragmento de um conto de Conceição Evaristo. Ele foi escolhido para fechar a seleção de textos que precede a última fase de nosso caderno, a atividade de produção textual. Teremos, a partir dele, três atividades:

CONSTRUINDO E RECONSTRUINDO SENTIDOS



1- Converse com seu professor/professora e peça que ele fale sobre a autora e, em seguida, você ou um colega de turma, se ofereça para fazer a leitura em voz alta para os colegas. Leram o texto mais de uma vez, se quiserem e, portanto, outros alunos podem repetir a leitura:

2- Após lerem e refletirem sobre a narrativa, dividam-se em grupos (4 a 5 grupos) para discutirem sobre uma continuidade para o texto, que deverá ser escrita pelo grupo. O texto deverá conter 2 parágrafos, que finalizarão a narrativa.



Depois de terem definido, em grupos, diferentes finais para a narrativa, a proposta é que um representante de cada grupo leia o final criado pelo seu grupo para toda a turma.



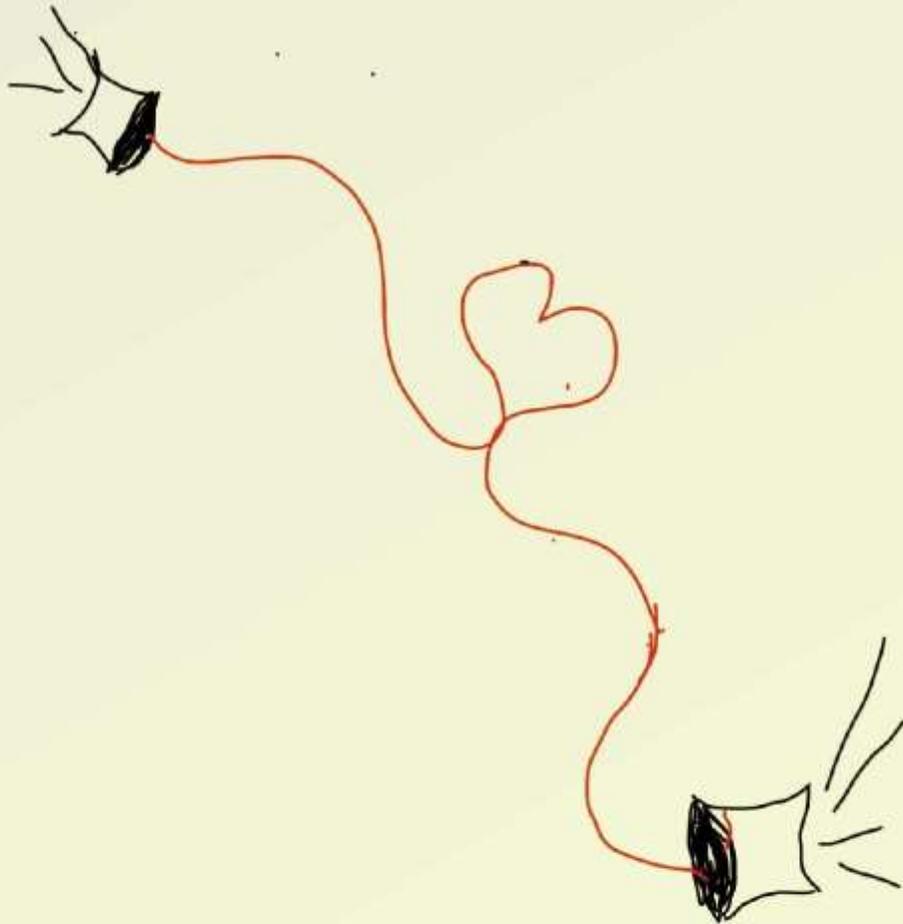
Agora é com vocês!

Agora, a proposta é de uma produção coletiva. Após lerem, relerem e pensarem finais para a narrativa de Conceição Evaristo, proponho que a turma crie um texto coletivo, que deverá ser registrado pelo professor, enquanto narram. Um único final proposto por toda a turma.



Hora de ouvir...

Após a produção de um final para a narrativa, o professor deverá ler para os alunos, numa roda de leitura, a continuidade e o final do texto original



Fase 3

Chegamos à terceira e última fase do nosso caderno. Nessa fase você vai encontrar uma proposta de produção escrita que te propõe experimentar a sensação de escrever e de ser lido. A atividade te desafia a, após ter lido várias narrativas sobre o cotidiano das pessoas que vivem nas periferias, subúrbios e comunidades e os sonhos dessas pessoas, que você produza um texto com o objetivo de fazê-lo circular entre vários leitores, na escola e até fora dela.

E aí? Topa experimentar esse desafio?

TEXTO 8

Agora, após ter lido variados textos sobre sonhos diversos, em variados sentidos de sonhos, com temáticas variadas e personagens distintos, você está convidado a refletir e trazer memórias acerca desse tema, relacionando as vivências que você conheceu e a sua vivência.

Você pode se colocar no lugar de uma das destinatárias da carta de Glória Nzaldúa, ou no lugar de Ferréz, ou da professora Valéria Lourenço, ou de Carolina Maria de Jesus, de Conceição Evaristo... e qualquer um dos autores ou personagens apresentados a você. Ou pode ainda ficar no seu lugar, ser você, sonhar por você... ou narrar o que já sonhou...

Relacionando os textos de Valéria Lourenço, de Glória Nzaldúa e os outros que lemos no decorrer dessas atividades, reflita sobre seus sonhos e as maneiras possíveis de realizá-los. Num texto narrativo, em 1ª pessoa, conte qual é esse sonho e que planejamentos você precisa seguir para alcançar a realização desse sonho. Não se esqueça que você falará sobre você, portanto, suas vivências, seu lugar e as pessoas que te cercam fazem parte da sua existência. Inclua-se no texto, traga sua realidade para dentro da narrativa.

Orientações e possibilidades

A tarefa de escrita deverá ser pensada, planejada e revisada quantas vezes for necessário. Após o texto de cada um pronto, formaremos grupos de revisores e digitadores. A turma será dividida em equipes que ficarão responsáveis por tarefas para organização de um livro, uma coletânea de textos da turma.

Após os textos definitivamente escritos, serão formados grupos distintos que ficarão responsáveis por:

Grupo I- Rer ler os textos dos colegas, apontando modificações necessárias ou inadequações;

Grupo II- Buscar maneiras de diagramar o texto e configurar as páginas;

Grupo III- Digitar os textos dos colegas para montagem da coletânea;

Grupo IV- Criar ilustração para a capa do livro.

Após ser revisado, digitado, configurado, ilustrado, montado e impresso, o livro poderá ser lançado, num evento organizado pela própria turma ou pela escola.

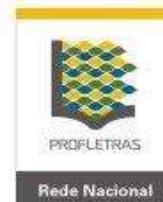
Mãos à obra!!

Referências

- ANZALDÚA, Gloria. Falando em linguas: uma carta para as mulheres escritoras do terceiro mundo (Fragmento). In Revista Estudos Feministas, v. 8, n. 1, p. 229-236, 2000. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/9880>> Acessado em fevereiro de 2022.
- CUTI. "Incidente na raiz." In CUTI. Contos escolhidos. Rio de Janeiro: Malê, 2016.
- DUARTE, Constância Lima & NUNES, Isabela Duarte (Orgs.). Escrivência: a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo. Ilustrações: Goya Lopes. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020.
- EVARISTO, Conceição. Maria. In Olhos d'água. Rio de Janeiro: Pallas: Fundação Biblioteca Nacional, 2014.
-Ayoluwa, a alegria do nosso povo. In Olhos d'água. Rio de Janeiro: Pallas: Fundação Biblioteca Nacional, 2014.
- FALCOUNIER, Damien Alain, OLIVEIRA, Leandro Roque de (Emicida). "A ordem natural das coisas". In EMICIDA. Álbum: *AmarElo*. 2019. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/emicida/a-ordem-natural-das-coisas-part-mc-tha/>
- FERRÉZ. Capão Pecado. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.
- Ikosilê – espetáculo teatral "Meus Cabelos de Baobá", com Fernanda Dias/Coletivo Malungo (RJ/RJ). Disponível em: <https://youtu.be/mSkW-dLrp98> Acessado em 18/03/2022ZA
- JESUS, Carolina Maria de. Quarto de despejo – Diário de uma favelada. São Paulo: Círculo do livro, 1960.
- LOURENÇO, Valéria. "Réquiem". In (orgs.) RIBEIRO, Esmeralda, BARBOSA, Márcio. Cadernos Negros, volume 36: Contos afro-brasileiros. São Paulo: Quilombhoje, 2013.
- (No prelo) E se o mundo (não) acabasse hoje? 2022.
- MULHERES EXTRAORDINÁRIAS #9 Disponível em <https://youtu.be/IufWv4430aA> Acessado em 18/03/2022.
- Samba-Enredo 2022. Empretecer o Pensamento É Ouvir a Voz da Beija-Flor. Grêmio Recreativo Escola de Samba Beija-flor. Disponível em <https://www.letras.mus.br/beija-flor-rj/samba-enredo-2022-empretecer-o-pensamento-e-ouvir-a-voz-da-beija-flor/>.

ANEXOS

A Resolução Nº 003/2020, de 02 de junho de 2020



1/2

RESOLUÇÃO Nº 003/2020 – CONSELHO GESTOR, de 02 de junho de 2020.

Define as normas sobre a elaboração do Trabalho de Conclusão do Curso para a sexta turma do MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS

A COORDENAÇÃO NACIONAL DO PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS (PROFLETRAS) faz saber que, usando das atribuições que lhe confere,

CONSIDERANDO o enfrentamento da pandemia do Covid 19, no âmbito da esfera acadêmica e, particularmente, na pós-graduação;

CONSIDERANDO o contexto de crise sanitária que impacta a realização das atividades presenciais de intervenção que visam à elaboração do trabalho de conclusão da sexta turma do ProfLetras;

RESOLVE aprovar as seguintes normas:





Art. 1o. Os trabalhos de conclusão da **sexta turma** poderão ter caráter propositivo sem, necessariamente, serem aplicados em sala de aula presencial.

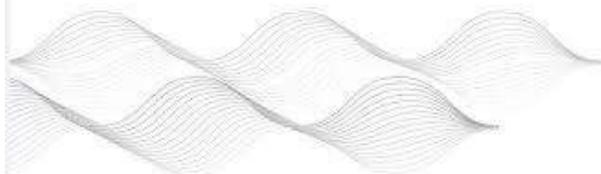
Art. 2o. O trabalho de conclusão deverá, necessariamente, apresentar **um produto** (proposta de sequência didática, criação de material didático, desenvolvimento de software etc.) a ser sistematizado a partir, por exemplo, da análise de livros e materiais didáticos, da reflexão advinda de trabalhos de conclusão no âmbito do ProfLetras e da intervenção na modalidade remota.

Art.3o. Os produtos a serem sistematizados devem seguir os diferentes formatos previstos tanto no âmbito do programa quanto aqueles apresentados nos documentos de área.

Art. 4º: Esta Resolução entra em vigor a partir da data de sua publicação.

02 de junho de 2020.

Prof. Dra. Maria da Penha Casado Alves
PRESIDENTE DO CONSELHO GESTOR



B Texto: Falando em línguas: uma carta para as mulheres escritoras do terceiro mundo (na íntegra)

Ensaaios

Falando em línguas: uma carta para as mulheres escritoras do terceiro mundo¹

GLORIA ANZALDÚA²

21 de maio de 1980

Queridas mulheres de cor, companheiras no escrever

Sento-me aqui, nua ao sol, máquina de escrever sobre as pernas, procurando imaginá-las. Mulher negra, junto a uma escrivaninha no quinto andar de algum prédio em Nova Iorque. Sentada em uma varanda, no sul do Texas, uma chicana abana os mosquitos e o ar quente, tentando reacender as chamas latentes da escrita. Mulher índia, caminhando para a escola ou trabalho, lamentando a falta de tempo para tecer a escrita em sua vida. Asiático-americana, lésbica, mãe solteira, arrastada em todas as direções por crianças, amante ou ex-marido, e a escrita.

1. Publicado originalmente em ANZALDÚA, 1981. Reproduzido aqui com a permissão da autora.

2. Filha de camponeses do sul do Texas, que tiveram suas famílias separadas por uma fronteira imposta, Anzaldúa fazia da leitura o descanso de suas jornadas de trabalho nas plantações. Ativista desde jovem, nos anos 1950 participou dos protestos de camponeses do sul do Texas. No fim dos anos 1960 e início dos anos 1970, teve contato com a literatura feminista, mas é nos anos 1970 que inicia sua produção literária, quando escreve peças de teatro, poemas, contos, romances e autobiografias. No começo dos anos 1980 defende a posição de que as mulheres de cor deveriam buscar meios para expressar suas idéias, transformando-se em criadoras de suas teorias e não mais em meros objetos de estudo. Publicamos este ensaio, inédito em português, em homenagem aos vinte anos da antologia *This bridge called my back* (MORAGA & ANZALDÚA, 1981) que foi uma das referências obrigatórias nos debates sobre diferença dentro do feminismo norte-americano dos anos 1980 (NT).

Não é fácil escrever esta carta. Começou como um poema, um longo poema. Tentei transformá-la em um ensaio, mas o resultado ficou áspero, frio. Ainda não desaprendi as tolices esotéricas e pseudo-intelectualizadas que a lavagem cerebral da escola forçou em minha escrita.

Como começar novamente? Como alcançar a intimidade e imediatez que quero? De que forma? Uma carta, claro.

Minhas queridas *hermanas*, os perigos que enfrentamos como mulheres de cor não são os mesmos das mulheres brancas, embora tenhamos muito em comum. Não temos muito a perder — nunca tivemos nenhum privilégio. Gostaria de chamar os perigos de "obstáculos", mas isto seria uma mentira. Não podemos transcender os perigos, não podemos ultrapassá-los. Nós devemos atravessá-los e não esperar a repetição da performance.

É improvável que tenhamos amigos nos postos da alta literatura. A mulher de cor iniciante é invisível no mundo dominante dos homens brancos e no mundo feminista das mulheres brancas, apesar de que, neste último, isto esteja gradualmente mudando. A lésbica de cor não é somente invisível, ela não existe. Nosso discurso também não é ouvido. Nós falamos em línguas, como os proscritos e os loucos.

Porque os olhos brancos não querem nos conhecer, eles não se preocupam em aprender nossa língua, a língua que nos reflete, a nossa cultura, o nosso espírito. As escolas que freqüentamos, ou não freqüentamos, não nos ensinaram a escrever, nem nos deram a certeza de que estávamos corretas em usar nossa linguagem marcada pela classe e pela etnia. Eu, por exemplo, me tornei conhecedora e especialista em inglês,

para irritar, para desafiar os professores arrogantes e racistas que pensavam que todas as crianças chicanas eram estúpidas e sujas. E o espanhol não era ensinado na escola elementar. E o espanhol não foi exigido na escola secundária. E mesmo que agora escreva poemas em espanhol, como em inglês, me sinto roubada de minha língua nativa.

*Não tenho imaginação você diz
Não. Não tenho língua.
A língua para clarear
minha resistência ao literato.
Palavras são uma guerra para mim.
Ameaçam minha família.
Para conquistar a palavra
para descrever a perda
arrisco perder tudo.
Posso criar um monstro
as palavras se alongam e tomam
corpo
inchando e vibrando em cores
pairando sobre minha mãe,
caracterizada.
Sua voz na distância
ininteligível iliterada.
Estas são as palavras do monstro.*

Cherrie Moraga³

Quem nos deu permissão para praticar o ato de escrever? Por que escrever parece tão artificial para mim? Eu faço qualquer coisa para adiar este ato — esvazio o lixo, atendo o telefone. Uma voz é recorrente em mim: *Quem sou eu, uma pobre chicanita do fim do mundo, para pensar que poderia escrever?* Como foi que me atrevi a tornar-me escritora enquanto me agachava nas plantações de tomate, curvando-me sob o sol escaldante, entorpecida numa letargia animal pelo calor, mãos inchadas e

3. MORAGA, 1983. "I lack imagination you say/ No. I lack language/ The language to clarify/ my resistance to the literate./ Words are a war to me./ They threaten my family./ To gain the word/ to describe the loss/ I risk losing everything./ I may create a monster/ the word's length and body/ swelling up colorful and thrilling/ looming over my mother, characterized./ Her voice in the distance/ unintelligible illiterate./ These are the monster's words".

calejadas, inadequadas para segurar a pena?

Como é difícil para nós pensar que podemos escolher tornar-nos escritoras, muito mais sentir e acreditar que podemos! O que temos para contribuir, para dar? Nossas próprias expectativas nos condicionam. Não nos dizem a nossa classe, a nossa cultura e também o homem branco, que escrever não é para mulheres como nós?

O homem branco diz: *Talvez se rasparem o moreno de suas faces. Talvez se branquearem seus ossos. Parem de falar em línguas, parem de escrever com a mão esquerda. Não cultivem suas peles coloridas, nem suas línguas de fogo se quiserem prosperar em um mundo destro.*

"O homem, como os outros animais, tem medo e é repellido pelo que ele não entende, e uma simples diferença é capaz de conotar algo maligno."⁴

Penso, sim, talvez se formos à universidade. Talvez se nos tornarmos mulheres-homens ou tão classe média quanto pudemos. Talvez se deixarmos de amar as mulheres sejamos dignas de ter alguma coisa para dizer que valha a pena. Nos convencem que devemos cultivar a arte pela arte. Reverenciarmos o touro sagrado, a forma. Colocarmos molduras e metamolduras ao redor dos escritos. Nos mantermos distantes para ganhar o cobiçado título de "escritora literária" ou "escritora profissional". Acima de tudo, não sermos simples, diretas ou rápidas.

Por que eles nos combatem? Por que pensam que somos monstros perigosos? Por que somos monstros perigosos? Porque desequilibramos e muitas vezes rompemos as confortáveis imagens estereotipadas que os brancos têm de nós: A negra doméstica, a pesada ama de leite com uma dúzia de crianças sugando seus seios, a chinesa de olhos puxados e mão hábil — "Elas sabem como tratar um homem na cama" —, a chicana ou a índia

4. WALKER, 1979, p. 169.

de cara achatada, passivamente deitada de costas, sendo comida pelo homem a *la La Chingada*.

A mulher do terceiro mundo se revolta: *Nós anulamos, nós apagamos suas impressões de homem branco. Quando você vier bater em nossas portas e carimbar nossas faces com ESTÚPIDA, HISTÉRICA, PUTA PASSIVA, PERVERTIDA, quando você chegar com seus ferretes e marcar PROPRIEDADE PRIVADA em nossas nádegas, nós vomitaremos de volta na sua boca a culpa, a auto-recusa e o ódio racial que você nos fez engolir à força. Não seremos mais suporte para seus medos projetados. Estamos cansadas do papel de cordeiros sacrificiais e bodes expiatórios.*

Eu posso escrever isto e mesmo assim perceber que muitas de nós — mulheres de cor, que dependuramos diplomas, credenciais e livros publicados ao redor dos nossos pescoços, como pérolas às quais nos agarramos desesperadamente — arriscamos estar contribuindo para a invisibilidade de nossas irmãs escritoras. "La Vendida", a vendida.

O perigo de vender nossa própria ideologia. Para a mulher do terceiro mundo que, na melhor das hipóteses, tem um pé no mundo literário feminista, é grande a tentação de acolher novas sensibilidades e modismos teóricos, as últimas meias verdades do pensamento político, os semidigeridos axiomas psicológicos da *new age*, que são pregados pelas instituições feministas brancas. Seus seguidores são notórios por "adotar" as mulheres de cor como sua "causa" enquanto esperam que nos adaptemos a suas expectativas e a sua língua.

Como nos atrevemos a sair de nossas peles? Como nos atrevemos a revelar a carne humana escondida e sangrar vermelho como os brancos? É preciso uma enorme energia e coragem para não aquiescer, para não se render a uma definição de feminismo que ainda torna a maioria de nós invisíveis. Mesmo enquanto escrevo isto, me sinto perturbada porque sou a única escritora mulher do terceiro

mundo neste livro. Muitas e muitas vezes me percebo sendo a única mulher do terceiro mundo participando de encontros literários, *workshops* e seminários.

Não podemos deixar que nos rotulem. Devemos priorizar nossa própria escrita e a das mulheres do terceiro mundo. Não podemos educar as mulheres brancas e carregá-las pela mão. A maioria de nós deseja ajudar, mas não podemos fazer para a mulher branca o seu dever de casa. Isto é um desperdício de energia. Em muitas ocasiões — mais do que gostaria de lembrar — Nellie Wong, escritora feminista asiático-americana, foi chamada pelas mulheres brancas para fornecer uma lista de asiático-americanas que pudessem dar conferências e *workshops*. Estamos em perigo de nos reduzir a fornecedoras de listas de recursos.

Confrontar nossas próprias limitações. Há um limite para o que posso fazer em um dia. Luisah Teish, dirigindo-se a um grupo no qual feministas brancas predominavam, disse a respeito da experiência das mulheres do terceiro mundo o seguinte:

"Se você não se encontra no labirinto em que (nós) estamos, é muito difícil lhe explicar as horas do dia que não possuímos. Estas horas que não possuímos são as horas que se traduzem em estratégias de sobrevivência e dinheiro. E quando uma dessas horas é tirada, isto significa não uma hora em que não iremos deitar e olhar para o teto, nem uma hora em que não conversaremos com um amigo. Para mim isto significa um pedaço de pão."

Entenda.

Minha família é pobre.

Pobre. Eu não posso comprar

uma fita nova. As marcas

desta são suficientes

para me manter movendo

dentro dela, responsável.

A repetição como as histórias de

minha mãe

recontadas, cada vez

revela mais particulares

ganha mais familiaridade.
Você não pode me levar em seu
carro tão velozmente.

Cherrie Moraga⁵

"A complacência é uma atitude
bem mais perigosa que o ultraje."

Naomi Littlebear⁶

Por que sou levada a escrever?
Porque a escrita me salva da
complacência que me amedronta. Porque
não tenho escolha. Porque devo manter
vivo o espírito de minha revolta e a mim
mesma também. Porque o mundo que crio
na escrita compensa o que o mundo real
não me dá. No escrever coloco ordem no
mundo, coloco nele uma alça para poder
segurá-lo. Escrevo porque a vida não
aplaca meus apetites e minha fome.
Escrevo para registrar o que os outros
apagam quando falo, para reescrever as
histórias mal escritas sobre mim, sobre você.
Para me tornar mais íntima comigo mesma
e consigo. Para me descobrir, preservar-me,
construir-me, alcançar autonomia. Para
desfazer os mitos de que sou uma profetisa
louca ou uma pobre alma sofredora. Para
me convencer de que tenho valor e que o
que tenho para dizer não é um monte de
merda. Para mostrar que eu posso e que
eu *escreverei*, sem me importar com as
advertências contrárias. Escreverei sobre o
não dito, sem me importar com o suspiro
de ultraje do censor e da audiência.
Finalmente, escrevo porque tenho medo
de escrever, mas tenho um medo maior
de não escrever.

Por que deveria tentar justificar por
que escrevo? Preciso justificar o ser chicana,
ser mulher? Você poderia também me

pedir para tentar justificar por que estou
viva?

O ato de escrever é um ato de criar
alma, é alquimia. É a busca de um eu. do
centro do eu, o qual nós mulheres de cor
somos levadas a pensar como "outro" — o
escuro, o feminino. Não começamos a
escrever para reconciliar este outro dentro
de nós? Nós sabíamos que éramos
diferentes, separadas, exiladas do que é
considerado "normal", o branco-correto. E
à medida que internalizamos este exílio,
percebemos a estrangeira dentro de nós
e, muito freqüentemente, como resultado,
nos separamos de nós mesmas e entre
nós. Desde então estamos buscando
aquele eu, aquele "outro" e umas as outras.
E em espirais que se alargam, nunca
retornamos para os mesmos lugares de
infância onde o exílio aconteceu, primeiro
nas nossas famílias, com nossas mães, com
nossos pais. A escrita é uma ferramenta
para penetrar naquele mistério, mas
também nos protege, nos dá um
distanciamento, nos ajuda a sobreviver. E
aquelas que não sobrevivem? Os restos de
nós mesmas: tanta carne jogada aos pés
da loucura ou da fé ou do Estado.

24 de maio de 1980

Está escuro e úmido e chove o dia
todo. Eu amo dias como este. Enquanto
estou deitada na cama sou capaz de
aprofundar-me no meu íntimo. Talvez hoje
escreverei deste âmago profundo.
Enquanto tasteio as palavras e uma voz
para falar do escrever, olho para minha
mão escura, segurando a caneta, e penso
em você a milhas de distância segurando
sua caneta. Você não está sozinha.

Caneta, sinto-me como em casa em
sua tinta, dando uma pirueta, misturando
as teias, deixando minha assinatura nos
vidros da janela. Caneta, como pude
alguma vez ter medo de você? Você não
tem casa, mas é sua impetuosidade que
me deixa apaixonada. Tenho que me livrar
de você quando começar a ser previsível,
quando parar de perseguir diabinhos.
Quanto mais você me supera, mais eu a

5. MORAGA, 1983. "Understand./ My family is poor./ Poor.
I can't afford/ a new ribbon. The risk/ of this one is enough/
to keep me moving/ though it, accountable./ The repetition
like my mother's/ stories retold, each time/ reveals more
particulars/ gains more familiarity./ You can't get me in
your car so fast".

6. LITTLEBEAR, 1977, p. 36.

amo. É quando estou cansada, ou quando tomei muita cafeína ou vinho que você ultrapassa minhas defesas e digo mais do que pretendia. Você me surpreende, me choca quando revela alguma parte de mim que mantive em segredo de mim mesma.

Registro de diário.

As vozes de Maria e Cherríe chegam da cozinha e caem nestas páginas. Eu posso ver a Cherríe andando em seu quimono, lavando os pratos de pés descalços, batendo a toalha de mesa, passando o aspirador. Enquanto sinto um certo prazer em observá-la fazendo estas simples tarefas, fico pensando, *eles mentiram, não existe separação entre vida e escrita.*

O perigo ao escrever é não fundir nossa experiência pessoal e visão do mundo com a realidade, com nossa vida interior, nossa história, nossa economia e nossa visão. O que nos valida como seres humanos, nos valida como escritoras. O que importa são as relações significativas, seja com nós mesmas ou com os outros. Devemos usar o que achamos importante para chegarmos à escrita. *Nenhum assunto é muito trivial.* O perigo é ser muito universal e humanitária e invocar o eterno ao custo de sacrificar o particular, o feminino e o momento histórico específico.

O problema é focalizar, é se concentrar. O corpo se distrai, faz sabotagem com centenas de subterfúgios, uma xícara de café, lápis para apontar. O recurso é ancorar o corpo em um cigarro ou algum outro ritual. E quem tem tempo ou energia para escrever, depois de cuidar do marido ou amante, crianças, e muitas vezes do trabalho fora de casa? Os problemas parecem insuperáveis, e são, mas deixam de ser quando decidimos que, mesmo casadas ou com filhos ou trabalhando fora, iremos achar um tempo para escrever.

Esqueça o quarto só para si — escreva na cozinha, tranque-se no banheiro. Escreva no ônibus ou na fila da previdência social, no trabalho ou durante

as refeições, entre o dormir e o acordar. Eu escrevo sentada no vaso. Não se demore na máquina de escrever, exceto se você for saudável ou tiver um patrocinador — você pode mesmo nem possuir uma máquina de escrever. Enquanto lava o chão, ou as roupas, escute as palavras ecoando em seu corpo. Quando estiver deprimida, brava, machucada, quando for possuída por compaixão e amor. Quando não tiver outra saída senão escrever.

Distrações todas — alguma coisa me acontece quando estou concentrada no escrever, quando estou quase chegando lá — aquele sótão escuro onde alguma "coisa" está propensa a pular e precipitar-se sobre mim. As formas com que subverto o escrever são muitas. A maneira como não tiro água da fonte e nem aprendo a fazer o moinho de vento girar.

Comer é minha principal distração. Levantar para comer uma torta de maçã. Mesmo o fato de não comer açúcar por três anos não me dissuade, mesmo que tenha que vestir o casaco, encontrar as chaves, e sair na neblina de São Francisco para comprá-la. Levantar para acender um incenso, colocar um disco, dar uma caminhada — qualquer coisa para adiar o escrever.

Voltar depois de empanturrar-me. Escrever parágrafos em pedaços de papel, formando um quebra cabeças no chão, a confusão de minha escrivãzinha, protelando a conclusão e tornando a perfeição impossível.

26 de maio de 1980

Queridas mulheres de cor, me sinto pesada e cansada e há um barulho em minha cabeça — muitas cervejas ontem à noite. Mas preciso acabar esta carta. Meu suborno: me levar para comer pizza.

Então corto e colo e cubro o chão com meus pedaços de papel. Minha vida espalhada em pedaços pelo chão, e eu, contra o tempo, tentando colocar nisto alguma ordem, preparando-me mentalmente com café descafeinado,

tentando preencher os vazios.

Leslie, com quem compartilho a casa, chega, se ajoelha para ler os fragmentos no chão, e diz, "Está bom, Gloria.". E penso: *Não preciso voltar ao Texas, para os meus conferrâneos, mesquitas, cactos, cascavéis, cucos. Minha família, esta comunidade de escritoras. Como pude viver e sobreviver tanto tempo sem isso? E me lembro do isolamento, revivo a dor novamente.*

"Estimar a devastação é um ato perigoso", escreve Cherríe Moraga⁷. Interromper é ainda mais perigoso.

É muito fácil culpar todos os homens brancos e as feministas brancas ou a sociedade ou nossos pais. O que dizemos e o que fazemos volta sempre a nós, então vamos assumir nossa responsabilidade, colocá-la em nossas mãos e carregá-la com dignidade e força. Ninguém irá fazer meu trabalho de merda, eu mesma limpo o que sujo.

Faz total sentido para mim minha resistência ao ato de escrever, ao compromisso da escrita. Escrever é confrontar nossos próprios demônios, olhá-los de frente e viver para falar sobre eles. O medo age como um ímã, ele atrai os demônios para fora dos armários e para dentro da tinta de nossas canetas.

O tigre que carregamos nas costas (a escrita) nunca nos deixa só. *Por que você não está montando em mim, escrevendo, escrevendo?* Ele pergunta constantemente, até sentirmos que somos vampiros sugando o sangue de uma nova experiência; que estamos sugando o sangue vital para alimentar a caneta. Escrever é o ato mais atrevido que eu já usei e o mais perigoso. Nelle Wong chama a escrita de "demônio de três olhos gritando a verdade."⁸

Escrever é perigoso porque temos medo do que a escrita revela: os medos, as raivas, a força de uma mulher sob uma opressão tripla ou quádrupla. Porém neste

ato reside nossa sobrevivência, porque uma mulher que escreve tem poder. E uma mulher com poder é temida.

"O que significou uma mulher negra ser artista no tempo de nossas avós? Esta é uma pergunta cuja resposta pode ser suficientemente cruel para parar o sangue". Alice Walker.⁹

Nunca vi tanto poder para motivar e transformar os outros como aquele presente na escrita das mulheres de cor.

Em São Francisco, que é onde vivo agora, ninguém mexe mais com o público, com sua arte e verdade, do que Cherríe Moraga (chicana), Genny Lim (asiático-americana) e Luisah Teish (negra). Na companhia de mulheres como estas, a solidão do escrever e a sensação de falta de poder dissipam-se. Podemos caminhar juntas falando do que escrevemos, lendo uma para outra. Quando estou sozinha, mesmo junto às outras, a escrita me possui cada vez mais e me faz saltar para um lugar sem tempo e espaço, não-lugar, onde esqueço de mim e sinto ser o universo. *Isto é o poder.*

Não é no papel que você cria, mas no seu interior, nas vísceras e nos tecidos vivos — chamo isto de *escrita orgânica*. Um poema funciona para mim *não* quando diz o que eu quero que diga, nem quando evoca o que eu quero que evoque. Ele funciona quando o assunto com o qual iniciei se metamorfoseia alquimicamente em outro, outro que foi descoberto pelo poema. Ele funciona quando me surpreende, quando me diz algo que reprimi ou fingi não saber. O significado e o valor da minha escrita é medido pela maneira como me coloco no texto e pelo nível de nudez revelada.

Audre disse que precisamos falar. Falar alto, dizer coisas sem ordem— coisas que podem ser perigosas—e mandar que se fodam, pro inferno,

7. Ensaio de Cherríe Moraga, ver "La Güerra".

8. WONG, 1979.

9. WALKER, 1974, p. 60.

deixar sair e fazer todo mundo ouvir
quer queiram ou não.

Kathy Kendall¹⁰.

Eu digo, mulher mágica, se esvazie.
Choque você mesma com novas formas
de perceber o mundo, choque seus leitores
da mesma maneira. Acabe com os ruídos
dentro da cabeça deles.

Sua pele deve ser sensível suficiente
para o beijo mais suave e dura o bastante
para protegê-la do desdém. Se for cuspir
na cara do mundo, tenha certeza de estar
de costas para o vento. Escreva sobre o
que mais nos liga à vida, a sensação do
corpo, a imagem vista, a expansão da
psique em tranqüillidade: momentos de
alta intensidade, seus movimentos, sons,
pensamentos. *Mesmo se estivermos
famintas, não somos pobres de
experiências.*

Penso que muitas de nós
fomos enganadas pelos meios de
comunicação de massa, pelo
condicionamento da sociedade,
levadas a acreditar que nossas vidas
devem ser vividas em grandes
explosões, em "apaixonar-se", em
"perder o controle", ou que os gênios
da mágica irão realizar nossos
desejos e ambições, todos os nossos
desejos infantis. Desejos, sonhos e
fantasias são partes importantes de
nossas vidas criativas. São os degraus
que uma escritora assimila no seu
ofício. São os espectros das fontes
para alcançar a verdade, o coração
das coisas, a imediatez e o impacto
do conflito humano.

Nellie Wong¹¹

Muitos têm habilidade com as
palavras. Denominam-se visionários, mas
não vêem. Muitos têm o dom da língua,
mas nada para dizer. Não os escutem.

10. Carta de Kathy Kendall, 10 de Março 1980, sobre um
workshop para escritoras ministrado por Audre Lorde,
Adrienne Rich, e Meridel LeSeur.

11. WONG, 1979.

Muitos que têm palavras e língua, não têm
ouvidos. Não podem ouvir e não saberão.

Não há necessidade de que as
palavras infestem nossas mentes. Elas
germinam na boca aberta de uma
criança descalça no meio das massas
inquietas. Elas murcham nas torres de
marfim e nas salas de aula.

Joguem fora a abstração e o
aprendizado acadêmico, as regras, o
mapa e o compasso. Sintam seu caminho
sem anteparos. Para alcançar mais
pessoas, deve-se evocar as realidades
pessoais e sociais — não através da
retórica, mas com sangue, pus e suor.

*Escrevam com seus olhos como
pintoras, com seus ouvidos como músicas,
com seus pés como dançarinas. Vocês são
as profetisas com penas e tochas. Escrevam
com suas línguas de fogo. Não deixem que
a caneta lhes afugente de vocês mesmas.
Não deixem a tinta coagular em suas
canetas. Não deixem o censor apagar as
centelhas, nem mordanças abafar suas
vozes. Ponham suas tripas no papel.*

Não estamos reconciliadas com o
opressor que afia seu grito em nosso pesar.
Não estamos reconciliadas.

Encontrem a musa dentro de vocês.
Desenterrem a voz que está soterrada em
vocês. Não a falsifiquem, não tentem
vendê-la por alguns aplausos ou para
terem seus nomes impressos.

Com amor,
Gloria

Referências bibliográficas

- ANZALDÚA, Gloria (1981). "Speaking in tongues:
a letter to Third World women writers". In:
MORAGA, Cherríe & ANZALDÚA, Gloria
(orgs.). *This bridge called my back: writings
by radical women of color*. New York:
Kitchen Table, p. 165-74.
- LITTLEBEAR, Naomi (1977). *The Dark of the Moon*.
Portland: Olive Press.
- MORAGA, Cherríe (1983). "It's the Poverty". In:
*Loving in the War Years: Lo que nunca pasó
por tus lábios*. Boston: South End Press.
- WALKER, Alice (1974). "In Search of Our Mothers'
Gardens: The Creativity of Black Women in
the South". MS (May).

- ____ (ed.) (1979). "What White Publishers Won't Print". In: *I Love Myself When I am Laughing: A Zora Neale Hurston Reader*. New York: The Feminist Press.
- WONG, Nellie (1979). "Flows from the dark of Monsters and Demons: Notes on Writing". *Radical Woman Pamphlet*. San Francisco.

TRADUÇÃO

Édna de Marco

REVISÃO

Claudia de Lima Costa

Simone Pereira Schmidt

ANO 8 **236** 1º SEMESTRE 2000

(Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/9880>)

Acessado em fevereiro de 2022.)

C Texto: Ayoluwa, a alegria do nosso povo (na íntegra)

AYOLUWA, A ALEGRIA DO NOSSO POVO

CONCEIÇÃO EVARISTO

Quando a menina Ayoluwa, a alegria do nosso povo, nasceu, foi em boa hora para todos. Há muito que em nossa vida tudo pitimbava. Os nossos dias passavam como um café sambango, ralo, frio e sem gosto. Cada dia era sem quê nem porquê. E nós ali amolecidos, sem sustância alguma para aprumar o nosso corpo. Repito: tudo era uma pitimba só. Escassez de tudo. Até a natureza minguava e nos confundia. Ora aparecia um sol desensolarado e que mais se assemelhava a uma bola murcha, lá na nascente. Um frio interior nos possuía então, e nós mal enfrentávamos o dia sob a nula ação da estrela desfeita. Ora gotejava uma chuva de pinguitos tão ralos e escassos que mal molhava as pontas de nossos dedos. E então deu de faltar tudo: mãos para o trabalho, alimentos, água, matéria para os nossos pensamentos e sonhos, palavras para as nossas bocas, cantos para as nossas vozes, movimento, dança, desejos para os nossos corpos.

Os mais velhos, acumulados de tanto sofrimento, olhavam para trás e do passado nada reconheciam no presente. Suas lutas, seu fazer e saber, tudo parecia ter se perdido no tempo. O que fizeram, então? Deram de clamar pela morte. E a todo instante eles partiam. E, com a tristeza da falta de lugar em um mundo em que eles não se reconheciam e nem reconheciam mais, muitos se foram. Dentre eles, me lembro de vô Moyo, o que trazia boa saúde, de tio Masud, o afortunado, o velho Abede, o homem abençoado, e outros e outros. Todos estavam enfraquecidos e esquecidos da força que traziam no significado de seus próprios nomes. As velhas mulheres também. Elas, que sempre inventavam formas de enfrentar e vencer a dor, não acreditavam mais na eficácia delas próprias. Como os homens, deslembavam a potência que se achava resguardada partir de suas denominações. E pediam veementemente à vida que esquecesse delas e que as deixasse partir. Foi com esse estado de ânimo que muitas delas empreenderam a derradeira viagem: vovó Amina, a pacífica, tia Sele, a mulher forte como um elefante, mãe Asantewaa, a mulher de guerra, a guerreira, e ainda Malika, a rainha. Com a ida de nossos mais velhos ficamos mais desamparados ainda. E o que dizer para os nossos jovens, a não ser as nossas tristezas?

E até eles, os moços, começaram a se encafiar dentro deles mesmos, a se tornarem infelizes. Puseram-se a matar uns aos outros, e a tentarem contra a própria vida, bebendo líquidos maléficos ou aspirando um tipo de areia fininha que em poucos dias acumulava e endurecia dentro de seus

pulmões. Ou então se deixavam morrer aos poucos, cada dia um pouquinho, descrentes que pudesse existir outra vida senão aquela, para viverem. As mães, dias e noites, choravam no centro do povoado. A visão dos corpos jovens dilacerados era a paisagem maior e corriqueira diante de nossos olhos.

O milagre da vida deixou de acontecer também, nenhuma criança nascia e, sem a chegada dos pequenos, tudo piorou. As velhas parteiras do povoado, cansadas de esperar por novos nascimentos, sem função, haviam desistido igualmente de viver. Tinham percebido na escassez dos partos, que suas mãos não tinham mais a serventia de aparar a vida. Nenhuma família mais festejava a esperança que renascia no surgimento da prole. As crianças foram esquecidas, ficando longe do coração dos grandes. E os pequenos, os que já existiam, como Mandisa, a doce, Kizzi, a que veio para ficar, Zola, a produtiva, Nyame, o criador, Lutalo, o guerreiro, Bwerani, o bemvindo, e os bem novinhos, alguns sem palavras ainda na boca, só faziam chorar. Pranto em vão, já que os pais, entregues às suas próprias tristezas, desprezavam as de seus rebentos. O nosso povoado infértil morria à míngua e mais e mais a nossa vida passou a desesperançar...

À noite, quando reuníamos em volta de uma fogueira mais de cinzas do que de fogo, a combustão maior vinha de nossos lamentos. E em uma dessas noites de macambúzia fala, de um estado tal de banzo, como se a dor nunca mais fosse se apartar de nós, uma mulher, a mais jovem da desfalcada roda, trouxe uma boa fala. Bamidele, a esperança, anunciou que ia ter um filho.

A partir daquele momento, não houve quem não fosse fecundado pela esperança, dom que Bamidele trazia no sentido de seu nome. Toda a comunidade, mulheres, homens, os poucos velhos que ainda persistiam vivos, alguns mais jovens que escolheram não morrer, os pequenininhos que ainda não tinham sido contaminados totalmente pela tristeza, todos se engravidaram da criança nossa, do ser que ia chegar. E antes, muito antes de sabermos, a vida dele já estava escrita na linha circular de nosso tempo. Lá estava mais uma nossa descendência sendo lançada à vida pelas mãos de nossos ancestrais.

Ficamos plenos de esperança, mas não cegos diante de todas as nossas dificuldades. Sabíamos que tínhamos várias questões a enfrentar. A maior era a nossa dificuldade interior de acreditar novamente no valor da vida..., mas sempre inventamos a nossa sobrevivência. Entre nós, ainda

estava a experiente Omolara, a que havia nascido no tempo certo. Parteira que repetia com sucesso a história de seu próprio nascimento, Omolara havia se recusado a se deixar morrer

E no momento exato em que a vida milagrou no ventre de Bamidele, Omolara, aquela que tinha o dom de fazer vir as pessoas ao mundo, a conhecedora de todo ritual do nascimento, acolheu a criança de Bamidele. Uma menina que buscava caminho em meio à correnteza das águas íntimas de sua mãe. E todas nós sentimos, no instante em que Ayoluwa nascia, todas nós sentimos algo se contorcer em nossos ventres, os homens também. Ninguém se assustou. Sabíamos que estávamos parindo em nós mesmo uma nova vida. E foi bonito o primeiro choro daquela que veio para trazer a alegria para o nosso povo. O seu inicial grito, comprovando que nascia viva, acordou todos nós. E partir daí tudo mudou. Tomamos novamente a vida com as nossas mãos.

Ayoluwa, alegria de nosso povo, continua entre nós, ela veio não com a promessa da salvação, mas também não veio para morrer na cruz. Não digo que esse mundo desconsertado já se consertou. Mas Ayoluwa, alegria de nosso povo, e sua mãe, Bamidele, a esperança, continuam fermentando o pão nosso de cada dia. E quando a dor vem encostar-se a nós, enquanto um olho chora, o outro espia o tempo procurando a solução.

(In EVARISTO, Conceição. Ayoluwa, a alegria do nosso povo. In Olhos d'água. Rio de Janeiro: Pallas: Fundação Biblioteca Nacional, 2014.)