



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE - UERN
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PROEG
FACULDADE DE LETRAS E ARTES – FALA
DEPARTAMENTO DE LETRAS VERNÁCULAS – DLV
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DA LINGUAGEM – PPCL

BEATRIZ PINHEIRO LUCENA

**A SEQUÊNCIA DIDÁTICA COM O CONTO “MARIA”, DE CONCEIÇÃO
EVARISTO, NO ENSINO MÉDIO: PRÁTICAS DE REESCRITA CONECTADAS
A UMA PERSPECTIVA DE GÊNERO E ÉTNICO-RACIAL**

Mossoró-RN

2024

Beatriz Pinheiro Lucena

**A SEQUÊNCIA DIDÁTICA COM O CONTO “MARIA”, DE CONCEIÇÃO
EVARISTO, NO ENSINO MÉDIO: PRÁTICAS DE REESCRITA CONECTADAS
A UMA PERSPECTIVA DE GÊNERO E ÉTNICO-RACIAL**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN, como requisito obrigatório para obtenção do título de Mestre em Ciências da Linguagem.

Orientadora: Profa. Dra. Verônica Palmira Salme de Aragão.

Mossoró/RN

2024

BEATRIZ PINHEIRO LUCENA

A SEQUÊNCIA DIDÁTICA COM O CONTO “MARIA”, DE CONCEIÇÃO EVARISTO,
NO ENSINO MÉDIO: PRÁTICAS DE REESCRITA CONECTADAS A UMA
PERSPECTIVA DE GÊNETO E ÉTNICO-RACIAL

Dissertação de mestrado apresentada ao
Programa de Pós-graduação em Ciências da
Linguagem, da Universidade do Estado do Rio
Grande do Norte - UERN, como requisito
obrigatório para obtenção do título de Mestre
em Ciências da Linguagem.

Aprovada em: 15/08/2024

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Verônica Palmira Salme de Aragão (Orientadora)
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

Profa. Dra. Daiany Ferreira Dantas
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

Profa. Dra. Ady Canário de Souza Estevão
Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA)

Profa. Dra. Camila Maria Marques Peixoto
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB)

© Todos os direitos estão reservados a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. O conteúdo desta obra é de inteira responsabilidade do(a) autor(a), sendo o mesmo, passível de sanções administrativas ou penais, caso sejam infringidas as leis que regulamentam a Propriedade Intelectual, respectivamente, Patentes: Lei nº 9.279/1996 e Direitos Autorais: Lei nº 9.610/1998. A mesma poderá servir de base literária para novas pesquisas, desde que a obra e seu(a) respectivo(a) autor(a) sejam devidamente citados e mencionados os seus créditos bibliográficos.

Catálogo da Publicação na Fonte.
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

L935s Lucena, Beatriz Pinheiro

A sequência didática com o conto "Maria", de Conceição Evaristo, no Ensino Médio: práticas de reescrita conectadas a uma perspectiva de gênero e étnico-racial. / Beatriz Pinheiro Lucena. - Mossoró/RN, 2024.
209p.

Orientador(a): Profa. Dra. Verônica Palmira Salme de Aragão.

Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem). Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

1. Reescrita. 2. Conto. 3. Gênero. 4. Raça. 5. Sequência didática. I. Aragão, Verônica Palmira Salme de. II. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. III. Título.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Finance Code 001.

A Deus e a todas as mulheres interioranas.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço imensamente a Deus por nunca ter me abandonado, por me amar e cuidar tão bem de mim. A Nossa Senhora, por suas interseções e seu colo de mãe.

A toda minha família, em especial, ao meu amado pai, Ronildo, por sempre apoiar. À minha querida mãe, Marcilene, pela força e confiança.

À minha irmã, Alice, que é como uma filha para mim. Se luto é por nós. Às minhas avós, Angelina e Maria, sinônimo de perseverança.

Ao meu namorado, Kleber, por toda força e companheirismo durante esse processo árduo.

Em nome da minha amiga Lígia, agradeço a todas às minhas amigas, por, mesmo distantes, torcerem por mim com sinceridade e afeto.

Agradeço à minha excelentíssima orientadora Dr^a. Verônica Aragão, que, durante todo esse processo de pesquisa, não soltou minha mão. Acreditou em mim até mesmo quando nem eu acreditava. Sua dedicação e comprometimento foram fundamentais para este feito. Gratidão por sua sabedoria, gentileza e inspiração.

Em nome da profa. Dr^a. Daiany Dantas, agradeço a todos(as) professores(as) que contribuíram grandemente para a minha formação profissional e pessoal.

Agradeço à Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis da UERN (PRAE), em especial, à psicóloga Leni Andrade, pela escuta, cuidado e conselhos tão valiosos.

Ao Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem (PPCL), pelo aprendizado. À Débora Dantas, pela sua solidariedade, conhecimento e calma.

Em nome da diretora Emanuela Lima, Agradeço à Escola Estadual Professor Abel Freire Coelho, que gentilmente acolheu minha pesquisa.

Às(os) estudantes do segundo ano A, da Escola Estadual Professor Abel Freire Coelho, que foram fundamentais para a realização desta pesquisa.

À Banca de Qualificação e Defesa, Daiany Dantas, Ady Estevão e Camila Peixoto, pelas ricas contribuições.

Sou grata à colega de orientação Fabíola pelo carinho e aprendizado compartilhado. Aos colegas de turma, pelas contribuições para o meu aprendizado.

Ao apoio financeiro da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES).

Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão. Mas, se dizer a palavra verdadeira, que é trabalho, que é práxis, é transformar o mundo, dizer a palavra não é privilégio de alguns homens [...]
(Freire, 1987, p. 44)

RESUMO

Esta pesquisa busca analisar uma proposta de sequência didática (SD) com o conto “Maria”, de Conceição Evaristo, presente na obra *Olhos d’água* (2016). Objetivamos perceber como o processo de reescrita pode contribuir para a construção da autoria crítica e autônoma do(a) estudante, do 2º ano do Ensino Médio, conectado a uma perspectiva étnico-racial. No conto “Maria”, a narradora denuncia o racismo e a condição da mulher negra no Brasil, temáticas da produção prevista na SD. Como fundamentação teórica, este trabalho se vale dos estudos de reescrita (Fiad, 2006; Antunes, 2003), do gênero “conto” (Gotlib, 1990; Moisés, 2006; Junior, 2009), da teoria e método da sequência didática (Dolz, Noverraz e Schneuwly, 2011), bem como do Círculo de Cultura (Freire, 1979) e das concepções de gênero e raça, advindas dos feminismos negros e decolonial (Gonzalez, 2011; 1984; Kilomba, 2021; Mbembe, 2018; hooks, 2020; 2018). O estudo orienta-se pela abordagem qualitativa e quantitativa, sendo delineado pela pesquisa de campo e ação. Dentre os resultados obtidos, nosso estudo demonstrou a possibilidade de um ensino de Língua Portuguesa voltado para a autoria crítica, autônoma e política. Ao retomar seu texto para ver o que poderia ser melhorado, o(a) discente sente-se, e atua, como sujeito de seu dizer. A reescrita, portanto, tem um papel fundamental na construção da autoria crítica. Também foi comprovado ser possível a aplicação de um projeto de classe que assegura a lei 11.645, de 10 março de 2008, considerando os diferentes sujeitos que compõem o contexto escolar, a partir da escuta de suas vozes. Constatamos que o trabalho com o conto “Maria”, escrito por uma mulher negra, oportunizou que educandos(as) negros(as) sintam-se representados(as), e que brancos(as) percebam seu privilégio social, o que colaborou para a formação étnico-racial da turma. Acreditamos, assim, que esta pesquisa, contribui de forma significativa para o ensino de Língua Portuguesa, oferecendo ao(a) professor(a) do nível médio base teórica e metodológica.

Palavras-chave: reescrita; conto; gênero; raça; sequência didática.

RESUMEN

Esta investigación busca analizar una propuesta de secuencia didáctica (SD) con el cuento "María", de Conceição Evaristo, presente en la obra *Olhos d'água* (2016). Nuestro objetivo es percibir cómo el proceso de reescritura puede contribuir a la construcción de la autoría crítica y autónoma del estudiante de segundo año de Secundaria, conectado a una perspectiva étnico-racial. En el cuento "María", la narradora denuncia el racismo y la condición de la mujer negra en Brasil, temas centrales en la producción prevista en la SD. Como fundamentación teórica, este trabajo se apoya en los estudios de reescritura (Fiad, 2006; Antunes, 2003), del género "cuento" (Gotlib, 1990; Moisés, 2006; Junior, 2009), en la teoría y método de la secuencia didáctica (Dolz, Noverraz y Schneuwly, 2011), así como en el Círculo de Cultura (Freire, 1979) y en las concepciones de género y raza, provenientes de los feminismos negros y decoloniales (Gonzalez, 2011; 1984; Kilomba, 2021; Mbembe, 2018; hooks, 2020; 2018). El estudio se orienta por el enfoque cualitativo y cuantitativo, y está delineado por la investigación de campo y acción. Entre los resultados obtenidos, nuestro estudio demostró la posibilidad de una enseñanza de Lengua Portuguesa enfocada en la autoría crítica, autónoma y política. Al retomar su texto para ver qué podría mejorarse, el(la) estudiante se siente, y actúa, como sujeto de su propio discurso. La reescritura, por lo tanto, tiene un papel fundamental en la construcción de la autoría crítica. También se comprobó que es posible la aplicación de un proyecto de clase que asegura la ley 11.645, de 10 de marzo de 2008, considerando a los diferentes sujetos que componen el contexto escolar, a partir de la escucha de sus voces. Constatamos que el cuento "María", escrito por una mujer negra, posibilitó a los(las) estudiantes negros(as) de sentirse representados(as), y a los(las) estudiantes blancos(as) de percibir su privilegio social, lo que colaboró para la formación ética del grupo. Creemos, así, que esta investigación contribuye de forma significativa a la enseñanza de la Lengua Portuguesa, ofreciendo al(a) la profesor(a) de educación secundaria una base teórica y metodológica.

Palabras clave: reescritura; cuento; género; raza; secuencia didáctica.

LISTA DE INLUSTRAÇÕES

Figura 1 – Critérios gerais de textualidade.....	29
Figura 2 – Produção inicial do(a) estudante A.....	107
Figura 3 – Produção final do(a) estudante A.....	112
Figura 4 – Produção inicial do(a) estudante B.....	117
Figura 5 – Produção final do(a) estudante B.....	121
Figura 6 – Produção inicial do(a) estudante C.....	124
Figura 7 – Produção final do(a) estudante C.....	126
Figura 8 – Produção inicial do(a) estudante D.....	129
Figura 9 – Produção final do(a) estudante D.....	131
Figura 10 – Produção inicial do(a) estudante E.....	134
Figura 11 – Produção final do(a) estudante E.....	136
Figura 12 – Produção inicial do(a) estudante F.....	140
Figura 13 – Produção final do(a) estudante F.....	143
Figura 14 – Produção inicial do(a) estudante G.....	146
Figura 15 – Produção final do(a) estudante G.....	149
Figura 16 – Produção inicial do(a) estudante H.....	153
Figura 17 – Produção final do(a) estudante H.....	156
Figura 18 – Produção inicial do(a) estudante I.....	159
Figura 19 – Produção final do(a) estudante I.....	161
Figura 20 – Produção inicial do(a) estudante J.....	165
Figura 21 – Produção final do(a) estudante J.....	169
Quadro 1 – Entidades que compõe os gêneros.....	56
Quadro 2 – Tipos de diálogo.....	62
Quadro 3 – Modelo da sequência didática.....	71
Quadro 4 - Sequência didática.....	81
Quadro 5 - Diagnóstico dos conhecimentos dos(as) estudantes.....	86
Quadro 6 - Análise comparativa das produções.....	86
Quadro 7 – Apresentação da situação.....	90
Gráfico1 – Análise das repostas dos(as) estudantes referentes às questões 1 e 2.....	95
Gráfico 2 – Análise das repostas dos(as) estudantes referente à questão 3.....	96
Gráfico 3 – Análise das repostas dos(as) estudantes referente à questão 3.....	97

Gráfico 4 - Análise das repostas dos(as) estudantes referente à questão 3.....	98
Gráfico 5 - Análise das repostas do(as) estudantes referente à questão 4.....	99
Gráfico 6 – Análise da resposta dos(as) estudantes referente à questão 5.....	100
Gráfico 7 - Análise das repostas dos(as) estudantes referente à questão 5.....	101
Gráfico 8 – Compreensão dos estudantes sobre racismo.....	102
Gráfico 9 – Compreensão dos estudantes sobre sexismo.....	102
Gráfico 10 – Autoidentificação de gênero dos(as) estudantes.....	104
Gráfico 11 – Autoidentificação étnico-racial dos(as) estudantes.....	104
Gráfico 12 – Autoidentificação de lugar pertencimento dos(as) estudantes.....	106

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	17
2 O PROCESSO DA REESCRITA NA CONSTRUÇÃO DA AUTORIA CRÍTICA.....	23
2.1 Aula de Língua Portuguesa: linguagem e escrita.....	23
2.2 O texto como processo: planejamento, escrita, revisão e reescrita.....	31
3 EDUCAÇÃO ANTISEXISTA E ANTIRRACISTA.....	37
3.1 A exclusão de corpos e línguas da sociedade: denúncia e reeducação.....	38
3.2 Um corpo que cruza vias identitárias.....	46
3.2.1 Feminismo: termo e movimentos.....	47
3.2.2. Feminismo negro.....	51
4 O GÊNERO CONTO.....	55
4.1 Gêneros textuais.....	55
4.2 Características do gênero conto.....	58
4.2.1 Linguagem do conto.....	62
4.2.2 Foco narrativo.....	63
4.2.3 Tipos de conto.....	64
4.3 Análise antissexista e antirracista do conto “Maria”.....	65
5 A SEQUÊNCIA DIDÁTICA ENTRELAÇADA AO CÍRCULO DE CULTURA DE PAULO FREIRE.....	69
5.1 A Sequência didática como ferramenta de trabalho com o texto na sala de aula.....	69
5.2 O Círculo de Cultura de Paulo Freire.....	73
6 METODOLOGIA.....	77
6.1 População a ser estudada.....	77
6.2 Método a ser utilizado.....	77
6.2.1 Caracterização do <i>corpus</i>	77
6.2.2. Procedimentos metodológicos.....	78
6.3 Procedimentos de coleta e análise de dados.....	81
6.3.1 Sequência didática.....	81
6.3.2 Diagnóstico dos conhecimentos dos(as) estudantes.....	87
6.3.3 Plano de recrutamento.....	87
6.4 Descrição das aulas.....	89
7 ANÁLISE DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS NA SD.....	94
7.1 Conhecendo a realidade dos(as) estudantes.....	95

7.1.1	Análise do questionário de sondagem.....	95
7.1.2	Análise da compreensão dos(as) estudantes sobre racismo e sexismo.....	101
7.1.3	Análise da autoidentificação social dos(as) estudantes.....	103
7.2	Análise das produções inicial e final.....	106
7.2.1	Estudante A.....	107
7.2.2	Estudante B.....	116
7.2.3	Estudante C.....	123
7.2.4	Estudante D.....	128
7.2.5	Estudante E.....	133
7.2.6	Estudante F.....	139
7.2.7	Estudante G.....	146
7.2.8	Estudante H.....	153
7.2.9	Estudante I.....	159
7.2.10	Estudante J.....	168
7.3	Resultados.....	172
8	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	174
	REFERÊNCIAS.....	192
	APÊNDICES.....	196
	APÊNDICE A – TALE.....	196
	APÊNDICE B – TCLE MODELO 1.....	197
	APÊNDICE C – TCLE MODELO 2.....	199
	APÊNDICE D – Questionário de sondagem.....	201
	APÊNDICE E – Elementos de textualização.....	202
	ANEXO.....	204
	ANEXO A – Texto para ser trabalhado na aula cinco.....	204
	ANEXO B – Questionário de sondagem: respostas dos/as estudantes.....	205

1 INTRODUÇÃO

Primeiramente, consideramos pertinente destacar que quem vos fala é de um corpo feminino, que possui privilégios, por ser branca e hétero, mas que, ao mesmo tempo, pertence a um lugar periférico, advinda do interior do Rio Grande do Norte, da cidade de Serra do Mel, de classe social pobre. Por pertencer à região Nordeste e ser interiorana, sou rotulada como “inferior”. A racialização de corpos não restringe somente a cor. Após a libertação dos(as) escravizados(as), para garantir a supremacia branca, os(as) brancos(as), por meio de um pacto taciturno, restringiram aos(as) não brancos determinados lugares e posições sociais, entre esses os centros das cidades, restando-lhes às margens. Dessa forma, quem pertence a lugares ditos periféricos são racializados como inferiores. Todavia, faço da margem, a qual pertenço, um lugar de resistência e possibilidade, busco romper o silenciamento imposto.

Filha de agricultores, mãe negra e pai branco. Sempre convivi com o entrelaçamento de raças, porém, antes da academia, não tinha conhecimento acerca das estruturas nas quais sempre estive inserida. Somente, na escrita de minha monografia, essas questões de pertencimento, gênero e raça foram afloradas. Fui instigada pela minha nobre orientadora, Dra. Verônica Aragão, a pensar sobre “quem sou eu?”, e assim fui me descobrindo mulher, interiorana, branca. O contato com minha orientadora não só me possibilitou esse reencontro comigo mesma, mas o encontro com outras semelhantes, um encontro de empoderamento, um se tornar sujeito. Aprendi a usar minha voz como ferramenta política, e busco com este estudo traspor esse conhecimento adquirido.

As pesquisas acadêmicas, cada vez mais, evidenciam a importância do trabalho com o texto nas aulas de LP. Os(as) estudiosos(as) afirmam não fazer mais sentido trabalhar com fragmentos textuais descontextualizados, distantes de assegurar aos(as) estudantes a ampliação da oralidade, leitura e a escrita, que são fundamentais para o exercício da cidadania. Considerando e averiguando a necessidade da formação de escritores críticos para a sociedade, buscamos, com este estudo, discutir e inferir a relevância do *processo da reescrita* (Fiad, 2006; Antunes, 2003), para a construção da autoria crítica e autônoma do(a) estudante, em uma *perspectiva étnico-racial* (hooks, 2020-2018; Gonzalez, 2011-1984; Kilomba, 2019; etc.), por meio da aplicação da *sequência didática* (Dolz, Noverraz e Schneuwly, 2011) que tem por base o conto “Maria”, de Conceição Evaristo (2016).

Embora existam inúmeras pesquisas que abordam a reescrita textual em diferentes gêneros textuais, ainda falta a formação dos(as) professores(as) para o exercício desse trabalho em sala de aula. Acreditamos que essa pesquisa oportuniza aos(as) docentes um material teórico e prático que somará com seus conhecimentos. Mas afinal, o que é a **reescrita**? Reescrever um texto é, para além da refacção, a reflexão, o momento em que o(a) escritor(a) passa a ver seu texto como um(a)

leitor(a) crítico(a), portanto, um processo essencial para o desenvolvimento da escrita de forma crítica.

Há um estigma de que o trabalho com a reescrita ocupa muito tempo do cronograma da disciplina de Língua Portuguesa. Geralmente, nos cronogramas, são priorizados estudos gramaticais descontextualizados, com frases isoladas, que não possuem nenhuma ligação com a realidade do(a) estudante. Com esse estudo, buscamos romper esse estigma temporal, expondo que o trabalho com a reescrita possibilita a abordagem de vários conteúdos, incluindo os conhecimentos linguísticos.

Nosso estudo também se difere dos demais ao entrelaçar a categoria da **reescrita** às temáticas de **gênero e raça**, que possibilitam uma formação crítica, antirracista e antissexista ao(a) estudante. Os(as) educandos(as) terão que escrever um conto com a temática: “vivências de episódios racistas e/ou sexistas”. A escrita proporcionará que os(as) discentes revisitem vivências e pratiquem a “Escrevivência” — Termo utilizado pela escritora, intelectual e ativista do movimento negro Conceição Evaristo, como uma junção dos termos “escrever”, “viver” e “se ver”. Retratar vivências suas e dos seus, o olhar daquele que vê e sente. Ao olhar para suas vivências com uma visão crítica a respeito do racismo e sexismo, poderão ecoar e acordar a comunidade escolar por meio de suas reflexões. Ao longo da SD, os(as) discentes farão a leitura e discussão do conto “Maria”, de Conceição Evaristo (2016). O conto denuncia o racismo por meio de uma personagem feminina negra que é linchada ao retornar do trabalho, portanto, fomentará o pensamento crítico.

Embora promulgada a Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003 — que torna obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos ensinos fundamental e médio —, homologado o Parecer CNE/CP 3/2004 e a Resolução CNE/CP 1/2004 que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Brasil, 2004), ainda há escolas que não implementou a lei. O Portal Geledés (2023) divulgou uma pesquisa de campo feita em 2022, pelo Instituto Alana e Geledés Instituto da Mulher Negra, que ouviu gestores de 1.187 secretarias municipais de educação do Brasil¹. O estudo constatou que existe muita dificuldade quanto à implementação da lei. 42% dos órgãos afirmaram ter dificuldade em aplicar a lei nos currículos, e 33% atestaram não possuir informações suficientes a respeito da temática. Dessa forma, fazer chegar aos(as) professores(as) do ensino básico uma base teórica e prática a respeito da inclusão desse ensino é urgente.

Ao constatar a dificuldade das escolas de colocar a lei 10.639 em prática, ambicionamos, com este estudo, fornecer aos(as) docentes de Língua Portuguesa, além do contato com a história

¹ <https://www.geledes.org.br/mais-de-70-das-cidades-nao-cumprem-lei-do-ensino-afro-brasileiro/>

Afro-Brasileira, por meio da abordagem do conto “Maria” e das discussões sobre a temática racial, um método de ensino.

A seleção do “conto” se deu pelo fato de ser um gênero literário, que muitas vezes, são preteridos em relação à famosa redação escolar — a maioria das pesquisas sobre o trabalho com a reescrita se voltam para a redação. Os gêneros literários podem “propiciar a exploração de emoções, sentimentos e ideias, que não encontram lugar em outros gêneros não literários” (Brasil, 2018, p. 489). Em nosso estudo, para além de trabalhar a autoria crítica, buscamos criar um espaço em que os(as) estudantes expressem suas vivências, sentimento em relação ao racismo e sexismo, visando à construção étnico-racial e antissexista.

Para que se escreva bem, é necessário ler bons textos, ter exemplos de escrita, portanto, para que os(as) discentes tenham um ensino-aprendizagem, fizemos a seleção do conto “Maria” de Conceição Evaristo, presente na obra “Olhos d’água” (2016). A baixa representatividade de autoras negras no ambiente escolar foi o critério principal para a seleção. Sabemos que, até mesmo no meio acadêmico, a abordagem de obras escritas por mulheres é baixa, e, quando se trata de mulheres negras, tem-se uma lacuna ainda maior. Quando vamos à biblioteca nos deparamos com prateleiras repletas de escritos de homens brancos/europeus. Onde estão as mulheres negras? Infelizmente, continuam silenciadas pelas estruturas coloniais de exclusão. Dessa forma, é necessário refletirmos sobre o que estamos perpetuando, conforme aponto em Lucena (2021, p. 13):

Por muito tempo, o lugar de escrita/autoria foi um privilégio da elite, em que poucas mulheres, principalmente negras, que tinham a capacidade de pensar e escrever subestimadas, eram vistas como incapazes de produzir textos. Com isso, levar aos estudantes Evaristo, uma escritora negra, que já foi moradora de uma favela em São Paulo, é de certa forma um convite para que ocupem esse espaço do trabalho intelectual, utilizando a literatura como um lugar de encontro e de tomada de consciência.

Necessitamos de um ensino em que todos(as) sejam representados(as), e para isso é necessário dar visibilidade e legitimidade, falar de mulheres negras por meio do que elas dizem sobre si. Repassar para nossos(as) estudantes que há outras perspectivas e visões acerca do mundo. Enquanto educadores(as), devemos avaliar sobre qual conhecimento estamos reproduzindo.

Na minha monografia (LUCENA, 2021), unimos as categorias de análise: reescrita, conto, gênero e raça, com o fim a uma proposta de sequência didática. Devido à pandemia da Covid-19, não houve a aplicação da sequência didática. Como resultado, o estudo monográfico revelou ser possível trabalhar a reescrita, com o gênero conto, de forma crítica, motivando a reflexão sobre as concepções de raça e gênero, assim como a promoção da representação de estudantes negros(as). Nesta pesquisa, buscamos aprofundar as categorias trabalhadas do estudo anterior (LUCENA, 2021), visando ao aprimoramento da proposta da sequência didática para a aplicação

do estudo.

A sequência didática propõe a produção textual de um “conto”, tendo como base o conto “Maria”, presente na obra Olhos d’água (2016), de Conceição Evaristo, sugerindo ao(a) estudante movimentos de reescrita em função dos objetivos da escrita, dos seus interlocutores a adequação à situação de produção. Ao trabalhar com um conto que contém cenas de linchamento, achamos mais adequada a aplicação em uma turma do Ensino Médio, em que se pressupõe que os(as) estudantes terão uma maturidade para lidar com o conflito narrativo.

Dessa forma, o presente estudo visa responder a seguinte questão de pesquisa: como o processo de reescrita pode contribuir para a construção da autoria crítica e autônoma do(a) estudante, conectado a uma perspectiva étnico-racial que tem por base o conto “Maria”, de Conceição Evaristo, por meio da aplicação da sequência didática em uma turma de segundo ano do ensino médio?

Ao considerar a possibilidade e necessidade de um trabalho com a produção textual que leve em conta o processo de reescrita como uma etapa primordial para a autoria, bem como, atentando-se ao fato de que a maioria da população brasileira se declara como não branco(a) (IBGE, 2022), o objetivo geral do estudo é analisar como o processo da reescrita textual entrelaçado as temáticas de gênero e raça pode contribuir para a construção da autoria crítica e autônoma do(a) estudante, por meio da aplicação de uma sequência didática. Como objetivos específicos, visamos: a) Aplicar a sequência didática com a produção de conto em uma turma do segundo ano do Ensino Médio; b) Refletir sobre os conceitos de gênero e raça, por uma perspectiva crítica e embasada na discussão do conto “Maria”, de Conceição Evaristo; c) Examinar a contribuição do processo de reescrita para a construção da autoria crítica e autônoma em quatro eixos: adequação ao tema, domínio do gênero conto, compreensão das temáticas de gênero e raça e o uso elementos de textualização; d) Averiguar a eficácia ou não da sequência didática com o trabalho da reescrita textual e das temáticas de gênero e raça.

Como referência teórica nos ancoramos em: Fiad (2006), Antunes (2003) e Marcuschi (2008) para a concepção de reescrita; Gotlib (1990), Moisés (2006) e Franco Junior (2009) com noções/características do gênero conto; bell hooks (2020) e Paulo Freire (1987) para a compreensão da formação crítica; Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011) com a concepção da SD como ferramenta de ensino-aprendizagem; Paulo Freire (1987-1979) abordando a teoria e método do Círculo de Cultura; Carla Akotirene (2019), Lélia Gonzalez (2011; 1984), Achille Mbembe (2018) Grada Kilomba (2019), Aníbal Quijano (2005), Oyèrónké Oyěwùmí (2021), bell hooks (2020; 2018), Carla Garcia (2011) e Maria Teles (1999), percorrendo sobre as temáticas de gênero e raça, advindas dos feminismos negro e decolonial.

Acreditamos, assim, que este estudo, além de contribuir com as pesquisas voltadas para o

ensino da reescrita, pode colaborar de forma significativa para o ensino de Língua Portuguesa pautado na abordagem antirracista e antissexista, possibilitando, aos professores do Ensino Médio, novos olhares para suas metodologias. É nosso dever assegurar um ensino plural que cumpra com a lei nº 11.645, de 10 março de 2008 — atualização/modificação da lei nº 10.639, com a inclusão da valorização dos povos indígenas.

A dissertação está organizada em capítulos visando auxiliar a compreensão do(a) leitor(a) acerca das abordagens e procedimentos. Primeiro, fizemos uma revisão da literatura. Posteriormente, discorremos a respeito dos métodos utilizados e da aplicação da SD. Em seguida, analisamos os resultados da intervenção e concluímos o estudo com as considerações finais.

O capítulo dois, “O processo da reescrita na construção da autoria crítica”, consiste em uma discussão acerca do ensino da escrita textual nas aulas de Língua Portuguesa. Iniciamos recordando os avanços e as cristalizações da disciplina. Posteriormente, discorremos sobre a produção textual como uma atividade processual e interativa. Por fim, asseveramos a importância da reescrita para a construção de autores críticos e autônomos.

No terceiro capítulo, “Educação antissexista e antirracista”, fizemos um levantamento sobre o processo colonial e sobre alguns movimentos feministas para assegurar a importância da abordagem das temáticas de raça e gênero no ensino básico. O conhecimento acerca dessas temáticas possibilita que os(as) estudantes conheçam a si mesmos e lutem por uma sociedade com equidade.

Iniciamos o quarto capítulo, “O gênero conto”, discorrendo sobre o que são os gêneros textuais e seus usos para um ensino interativo. Posteriormente, adentramos no gênero conto como propulsor de reflexões acerca do mundo, de expressão de sentimentos, etc. Finalizamos com uma análise do conto “Maria” de Conceição Evaristo (2016). Dessa forma, o capítulo dois antecede o três, para que o(a) leitor(a) compreenda a análise com o cunho racial e de gênero do conto “Maria”.

No último capítulo teórico, “A sequência didática entrelaçada ao círculo de cultura de Paulo Freire”, dissertamos sobre a teoria e método da sequência didática e sobre o método do círculo de cultura como ferramentas que auxiliam o ensino-aprendizagem de forma socio-interativa. Para que o ensino seja eficaz, professor(a) e estudante devem estar engajados na troca de saberes, abertos ao diálogo.

No capítulo seis “Metodologia”, apresentamos a população estudada, os métodos utilizados e os procedimentos de coleta e análise dos dados. O capítulo “analítico” está dividido em duas sessões: “análise do questionário de sondagem” e “análise das produções iniciais e finais”. Na análise do questionário de sondagem, avaliamos as respostas dos(as) estudantes referentes a sete questões sobre as categorias textuais e as temáticas de gênero e raça. A segunda

parte consiste na análise das produções iniciais e finais dos contos dos(as) estudantes, atentando-se para o processo de reescrita. Finalizamos a pesquisa com as “Considerações finais”, “Referências”, “Apêndices” e “Anexos” acerca do estudo.

2 O PROCESSO DA REESCRITA NA CONSTRUÇÃO DA AUTORIA CRÍTICA

“Enquanto o professor de português ficar apenas analisando se o sujeito é determinado ou indeterminado, por exemplo, os alunos ficam privados de tomar consciência de que ou eles se determinam a assumir o destino de suas vidas ou acabam todos, na verdade, sujeitos inexistentes”. (Almeida, 1997, *apud* Antunes, 2003, p. 17)

Neste capítulo, discutimos a respeito do ensino da produção textual nas aulas de Língua Portuguesa (LP), no Ensino Médio (EM), com ênfase no processo da reescrita textual. Para a fundamentação teórica sobre concepções de língua, texto e textualidade nos ancoramos em Marcuschi (2008) e Antunes (2003-2010). Respaldamo-nos em Bunzen (2006), no sentido de depreender o desenvolvimento do ensino de produção textual nas aulas de LP no EM. Aparamo-nos em Antunes (2003) para a compreensão dos processos da escrita; e em Fiad (2006) para a discussão da reescrita textual.

O capítulo está organizado em duas seções: 2.1 “Aula de Língua Portuguesa: linguagem e escrita”, em que discorremos sobre o trabalho da escrita no Ensino Médio, e 2.2 “O texto como processo: planejamento, escrita, revisão e reescrita”, na qual detalharemos sobre a importância dessas etapas para a formação de autores(as) críticos(as) e autônomos(as), com ênfase na reescrita.

2.1 Aula de Língua Portuguesa: linguagem e escrita

Iniciamos esse tópico com uma reflexão sobre o que se ensina na disciplina de Língua Portuguesa. É sabido que os(as) estudantes já chegam na escola dominando a língua, fazendo seu uso oral de forma eficaz. Então, para que serve o ensino de língua materna? O ensino de LP deve ter como objetivo ampliar as possibilidades, ensinar os usos e formas possíveis de comunicação, tanto escrita, quanto oral, e formar leitores(as) críticos(as), que saibam interpretar textos de outrem. Tudo isso, sem desconsiderar o que o(a) estudante já sabe a respeito da língua. Portanto, trata-se de fornecer ao(a) estudante modos de interagir socialmente.

Seja de forma consciente ou inconsciente, toda prática de ensino de LP se ancora em uma concepção de língua, como, por exemplo, o ensino normativo/prescritivo, o qual comumente vemos nas salas de aulas, se baseia na concepção de língua como expressão do pensamento. Esse ensino consiste em práticas pautadas na ideia de “certo” ou “errado”, sem explicar seu caráter social, tendo, portanto, influência da concepção de língua, como afirma Antunes (2003):

Nada do que se realiza na sala de aula deixa de estar dependente de um conjunto de princípios teóricos, a partir dos quais os fenômenos linguísticos são percebidos e tudo,

consequentemente, se decide. Desde a definição dos objetivos, passando pela seleção dos objetos de estudo, até as escolhas dos procedimentos mais corriqueiros e específicos, em tudo está presente uma determinada concepção de língua, de suas funções, de seus processos de aquisição, de uso e de aprendizagem. (Antunes, 2003, p.39)

Sabendo disso, achamos pertinente relembrarmos as concepções de língua que temos a nossa disposição. Marcuschi (2008) destaca quatro concepções de língua que permeiam os estudos linguísticos: a) a língua como forma/estrutura, advinda dos postulados de Saussure e Chomsky, em que é compreendida como código ou sistema de signos; b) como instrumento transmissor de informações, um sistema de comunicação, decorrente da teoria da comunicação; c) como atividade cognitiva, sendo a língua entendida como ato de criação e expressão do pensamento, advinda do cognitivismo; e d) como atividade socio-interativa situada, em que a língua é vista como atividade sócio-histórica, cognitiva e socio-interativa. Buscando averiguar as contribuições do ensino da reescrita para a construção da autoria crítica e autônoma do(a) estudante, e para a reflexão dos conceitos de gênero e raça, neste estudo, adotamos a noção de língua socio-interativa, também adotada por Marcuschi (2008).

A concepção de língua como atividade socio-interativa considera que há um sistema base, mas que seu funcionamento se fundamenta nos âmbitos sociais, cognitivo e histórico, uma vez que as formas só fazem sentido em uso, nos contextos socio-interativos relevantes. Dessa forma, com base nessa noção, Marcuschi (2008, p. 64) afirma que:

- “A língua é um sistema simbólico geralmente opaco, não transparente e indeterminado sintática e semanticamente.”
- “A língua não é um simples código autônomo, estruturado como um sistema abstrato e homogêneo, preexistente e exterior ao falante; sua autonomia é relativa.”
- “A língua é uma atividade social, histórica e cognitiva, desenvolvida de acordo com as práticas socioculturais e, como tal, obedece a conversões de uso fundadas em normas socialmente instituídas.”

Portanto, adotaremos a concepção socio-interativa, em que a língua é variada e variável. Ao trabalhar com a escrita e reescrita textual, levaremos em conta que os(as) estudantes são heterogêneos, que haverá variações nas formas de escrita decorrentes dos traços dialetais e variáveis sociais. Essas, entre outras diversificações decorrentes do uso da língua, terão a devida atenção. Refletiremos sobre a presença das variações e trabalharemos com possibilidades de ampliação, seja da forma ou do conteúdo textual.

É consenso entre os linguistas que o ensino da Língua Portuguesa deva se dar por meio de textos, visando trabalhar a oralidade, leitura e a escrita. Comprovada a lacuna no método de

fragmentação — um ensino de gramática descontextualizado do texto, de leitura em que o que está em pauta é a decodificação e o espelhamento da escrita, e da escrita puramente corretiva a abordagem de gêneros textuais —, os gêneros textuais, como ferramenta para o ensino de LP, se difundiu com os PCN's (1997-2000) e se fez norma com a BNCC (2017). Com essas diretrizes, ficou evidente que para que o(a) estudante saiba se comunicar, ler e escrever textos é necessário ter contato com diferentes gêneros textuais que permeiam seu cotidiano. Todavia, Bunzen (2006) afirma, que mesmo comprovada a ineficácia da “pedagogia da fragmentação”, os currículos escolares, ainda, se respaldam nessa teoria. A disciplina de Língua Portuguesa é fragmentada em gramática, literatura e redação.

Bunzen (2006) salienta ainda que, no final do séc. XVII até meados do séc. XX, o foco da disciplina de LP, no Ensino Médio, era o estudo da gramática e leitura, ambas como prática de decodificação e memorização. A escrita, ou melhor a “composição”, como referida na época, era um trabalho descritivo destinado às séries finais do “ensino secundário”:

Nessa época fazer composição significava escrever a partir de figuras ou títulos dados, tendo como base os textos-modelo apresentados pelo professor [...] acreditava-se, conseqüentemente, no aprendizado pela exposição à boa linguagem e na existência de uma língua homogênea, a -histórica e, conseqüentemente, não problemática. (Bunzen, 2006, p. 142)

Ainda há essa concepção de ensino da escrita do bem escrever, de escrever com “maestria”, pela imitação dos(as) bons(as) autores(as). Esse pensamento comprova o que bem coloca Bunzen (2006) que, mesmo com a modificação do objeto de trabalho, se não houver mudança de crenças e valores o ensino de LP continua o mesmo. Se não passarmos a crer em um ensino-aprendizagem socio-interativo, em que o(a) estudante tenha autonomia e em uma língua que é viva e varia, os gêneros textuais trabalhados não farão diferença alguma, o ensino de LP continuará a ser de decodificação e imitação.

Conforme Bunzen (2006), de 1960 a 1970, passou-se a trabalhar a “criatividade” do(a)estudante, por meio das produções das famosas redações escolares, porém a concepção do estímulo (leitura de bons textos) pelo método (escrita) ainda era seguida pelos(as) docentes na solicitação da escrita. O texto era visto como objeto de uso, mas não era considerado como uma forma de ensino-aprendizagem. 1970 foi um ano em que os trabalhos com as redações, no Ensino Médio, se frutificaram fortemente. Essa difusão foi consequência não só da LDB nº 5692/71, em que o foco do ensino de LP deixou de ser o “saber sobre a língua” e passou a ser “os códigos comunicacionais”, como do Decreto Federal nº 79.298, de fevereiro de 1977, que incluiu a obrigatoriedade da prova de redação nos vestibulares. A ausência do gênero textual no vestibular era usada para justificar o déficit de desenvolvimento da escrita dos(as) discentes, devido a isso

foi feito o decreto nº 79.298.

Diante dessas legitimações federais de 1971 e 1977, em que houve a cobrança da presença da redação escolar tanto no ensino de LP, como nos vestibulares, foi inclusa a disciplina “técnicas de redação”, na grade do Ensino Médio, para ensinar os(as) estudantes a produzirem redações e ingressarem no meio universitário. Essa posição não contribuiu para suprir o déficit de escrita dos(as) educandas, ao contrário, fixou a redação como um objeto de ensino para o nível médio. As(os) discentes continuaram com dificuldades de produção, que estavam ligadas, diretamente, às condições de produção do estímulo pelo método e da falta de um ensino-aprendizagem em que a escrita seria uma forma de aprender a utilizar a linguagem, e não um mero espelhamento/produto. Atualmente, no EM, as aulas de escrita escolar ocorrem, ainda, com a dissertação da famosa redação escolar. Há casos de escolas nas quais o(a) professor(a) dessa aula não ocupado o cargo de professor(a) de LP, e sim de redação. Portanto, o ensino por assimilação de técnicas e padrões de textos de “excelência”, que desconsidera a pessoa-autor(a), ainda, é presente na contemporaneidade.

Essa limitação quanto ao trabalho da produção textual nos faz refletir sobre o que é um texto. Antunes (2010, p. 30) afirma que o texto é “a expressão de algum propósito comunicativo”. Essa posição também é adotada por Marcuschi (2008, p. 72), ao considerar que “o texto é o resultado de uma ação linguística cujas fronteiras são em geral definidas por seus vínculos com o mundo no qual ele surge e funciona”. Trata-se, desse modo, de uma estrutura significativa, comunicativa e sócio-histórica. É uma atividade que sempre haverá uma finalidade, com um ou mais objetivos. Marcuschi (2008) nos dá um excelente exemplo do que é produzir um texto:

Usando de uma imagem diria que, do ponto de vista socio-interativo, produzir um texto assemelha-se a jogar um jogo. Antes de um jogo, temos um conjunto de regras (que podem ser elásticas como no futebol ou rígidas como no xadrez), um espaço de manobra (a quadra, o campo, o tabuleiro, a mesa) e uma série de atores (os jogadores), cada qual com seus papéis e funções (que podem ser bastante variáveis, se for um futebol, um basquete, um xadrez etc.). Mas o jogo só se dá no decorrer do jogo. Para que o jogo ocorra, todos devem colaborar. Se são dois times (como no futebol) ou dois indivíduos (como no xadrez e na conversação dialogal), cada um terá sua posição particular. Embora cada qual queira vencer, devem ser respeitadas as mesmas regras. Não adianta reunir dois times num campo e um querer jogar vôlei e outro querer basquete. Ambos devem jogar ou basquete ou vôlei. Assim se dá com os textos. Produtores e receptores de texto (ouvinte/falante - falante-escritor) todos devem colaborar para um mesmo fim e dentro de um conjunto de normas iguais. (Marcuschi, 2008, p. 77)

Em nossa proposta, será enfatizado esse jogo textual, que terá uma regra base, a construção do gênero conto, e que o(a) estudante deve considerar seu(ua) interlocutor(a), aquele com quem está jogando, para adequar suas estratégias discursivas. Os ajustes feitos pelos(as) discentes/autores(as) se darão com base nos pressupostos sociais e culturais acerca dos(as)

interlocutores(as), que evidenciará o que se deve dizer, e o que pode deixar de ser dito. Não se trata de uma mera assimilação de técnicas e padrões, e sim uma construção socio-interativa, em que o(a) estudante interage com o(a) seu(a) leitor(a).

Vale destacar que, nesta pesquisa, adotamos a noção de gênero textual, e não gênero discursivo. Acreditamos ser o discurso um uso enunciativo da língua e o texto uma esquematização desse uso. Ao trabalhar com o processo produtivo de construção textual, incorporamos a noção de gênero textual. Marcuschi (2008) afirma que o gênero textual (categoria que discutiremos no capítulo 4 “O gênero conto”) está entre o discurso e o texto, que opera como uma ponte entre o universal (discurso) e um objeto empírico particular e observável (texto):

Na realidade, se observamos como agimos nas nossas decisões na vida diária, dá -se o seguinte: primeiramente, tenho uma atividade a ser desenvolvida e para a qual cabe um discurso característico. Esse discurso inicia com a escolha de um gênero que por sua vez condiciona uma esquematização textual. (Marcuschi, 2008, p.85)

Desse modo, o texto é um evento comunicativo que articula três aspectos: linguísticos, sociais e cognitivos, em que autor(a) e leitor(a) não estão isolados(as). Trata-se de um evento interativo, em que o sentido só se completa com a participação/compreensão do(a) leitor(a). Ao solicitarmos uma produção, seja escrita ou oral, temos que deixar evidente qual será o(a) leitor(a), para que os(as) estudantes saibam como reportar a ele(a). Não existe escrita/comunicação sem destinatário:

Uma visão interacionista da escrita supõe, desse modo, encontro, parceria, envolvimento entre sujeitos, para que aconteça a comunhão das ideias, das informações e das intenções pretendidas. Assim, por essa visão se supõe que alguém selecionou alguma coisa a ser dita a um outro alguém, com quem pretendeu interagir, em vista de algum objetivo. (Antunes, 2003, p. 45)

Ao considerar essa perspectiva interacionista, ou dialógica, como denomina Bakhtin, (2016), fica evidente que os conhecimentos linguísticos, por si só, não asseguram a comunicação. Para comunicar-se é necessário ter o que dizer. Ao saber o que se quer comunicar é que se lança mão de como fazer, de quais recursos linguísticos utilizar para alcançar seu(ua) interlocutor(a). Dessa forma, para que se tenha uma boa competência discursiva é necessária uma fortuna literária, leitura de textos distintos para que se possa ter a habilidade e conhecimento para escrevê-los. É por meio da leitura que “aprendemos os padrões gramaticais (morfológicos e sintáticos) peculiares à escrita, que aprendemos as formas de organização sequencial (como começam, continuam e acabam certos textos) e de apresentação (que formas assumem) dos diversos gêneros de textos escritos” (ANTUNES, 2003, p.75). A falta de leituras em sala de aula prejudica a produção textual do(a) estudante, uma vez que sem base de informações o texto fica superficial, um dito aquém.

Com base nesse pressuposto de que a leitura é essencial para a escrita, trabalharemos, nos módulos da proposta interativa com o conto “Maria”, de Evaristo, para ampliar o repertório e expandir os horizontes dos(as) estudantes. O contato com debates de gênero e raça, por meio de discussões coletivas, irá garantir que eles(as) disponham de repertório para utilizar na produção textual. Outro fator que irá contribuir para a construção comunicativa é que as temáticas racial e de gênero estão presentes no dia a dia dos(as) estudantes. Dessa forma, comunicar sobre elas é interagir, informar, visando ecoar seu pensamento, cumprindo com a função informativa/comunicativa do texto.

Em nossa proposta, analisaremos os conhecimentos dos(as) estudantes acerca das temáticas de gênero e raça na produção inicial, em que esses irão escrever com base nos conhecimentos que já dispõem e na produção final, em que terão a contribuição das aulas. Examinaremos a percepção dos(as) discentes em ambas produções, atentando-nos para a contribuição ou não das aulas, desenvolvidas nos módulos, visando à construção do sentido nos contos.

Conforme Antunes (2003, p.48), “toda escrita responde a um propósito funcional qualquer, isto é, possibilita a realização de alguma atividade sociocomunicativa entre as pessoas e está inevitavelmente em relação com os diversos contextos sociais em que essas pessoas atuam”. Muitas vezes, enquanto docentes, não levamos em consideração a funcionalidade, focamos, apenas, no trabalho com as regras gramaticais e a forma textual. Todavia, solicitar uma escrita sem finalidade é desmotivar o(a) estudante a escrever. Ele(a) logo se questionará: “escrever para quê?”.

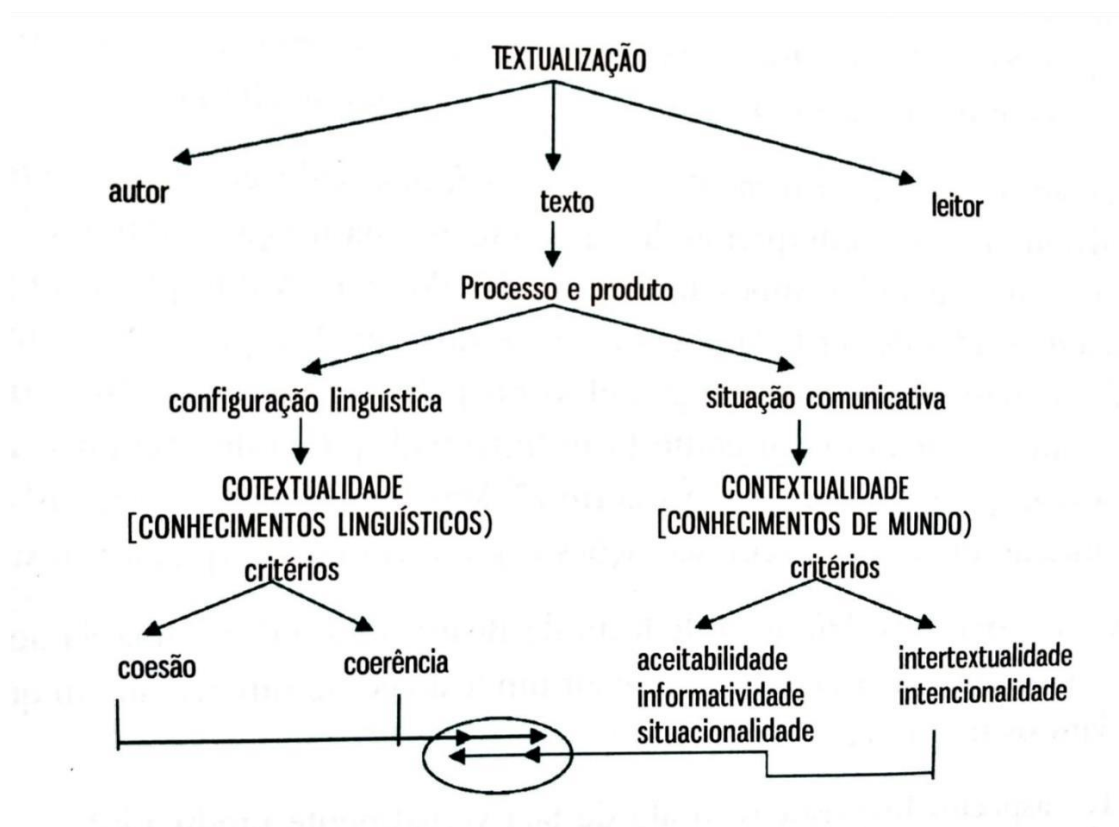
Em nossa proposta, objetivamos praticar a “Escrivivência”, por meio da produção literária. As produções dos(as) estudantes não serão meros produtos de correções. Os contos darão forma a um livro para ser disponibilizado na biblioteca da escola, em que todo o corpo da instituição terá acesso. Todavia, os aspectos gramaticais, vistos como primordiais, não serão excluídos, serão trabalhados em análises de textos e na produção do(a) próprio(a) discente. É lendo/revendo o que se escreve que se aprende a como dizer/escrever.

Compreendendo o que é um texto, falaremos agora sobre a textualidade. “Chama-se textualidade ao conjunto de características que fazem com que um texto seja um texto, e não apenas uma seqüência de frases” (Val, 2006, p. 5). Tanto Costa Val (2006) quanto Marcuschi (2008) retomam os critérios de textualização, definidos por Beaugrande e Dressler (1983), sendo eles sete: a **coerência** e a **coesão**, e a **intencionalidade**, a **aceitabilidade**, a **situacionalidade**, a **informatividade** e a **intertextualidade**. Contudo, embora sejam esses elementos responsáveis por configurar um texto como texto, Marcuschi (2008, p. 93) faz algumas ressalvas:

Primeiro, porque não se podem dividir os aspectos da textualidade de forma tão estanque e categórica. Alguns dos critérios são redundantes e se redobrem. Segundo, porque tal como foi lembrado, não se deve concentrar a visão de texto primazia do código nem primazia da forma. Terceiro, porque não se pode ver nesses critérios algo assim como princípios de boa formação textual, pois isto seria equivocado, já que um texto não se pauta pela boa formação tal como a frase, por exemplo.

Embora a presença dos elementos de textualização no texto contribua para uma comunicação eficaz, devemos estar atentos à realidade textual, em que o sentido só será compreendido com a participação do(a) leitor(a), como já discutimos anteriormente. Como leitora dos textos dos(as) estudantes, que participaram da pesquisa-ação, farei uso dos elementos de textualidade como um dos critérios para análise das produções, visando acessar a construção de sentido feita pelos(as) educandos(as). Marcuschi (2008) propõe uma esquematização de como se distribuem os critérios gerais da textualidade, o qual seguiremos em nosso estudo:

Figura 1 - Critérios gerais de textualidade



Fonte: Marcuschi (2008, p. 96)

Dessa forma, considerando os processos de produção, irei verificar se a linguagem utilizada pelo(a) educando(a), realmente, está voltada ao **público-alvo**: a comunidade escolar (que serão os leitores dos contos produzidos). Se eles(as) seguirem “os padrões formais para transmitir conhecimentos e produzir sentidos com recursos linguísticos” (Marcuschi, 2008, p.119), os quais tornam o texto **coesos**. Se há **coerência**, “relação de sentido que se manifesta entre os enunciados,

em geral de maneira global e não localizada”, (Marcuschi, 2008, p.121). A **intencionalidade**, qual ação discursiva o(a) autor(a) pretendia. A **aceitabilidade**, que não é reduzida a forma, o foco central é o plano do sentido. A **situacionalidade**, embora, seja um conceito redundante, como afirma Marchschi (2008), pelo fato de que todo sentido é situado, permite observar a adequação do texto ao seu contexto e interlocutores, portanto, a utilizaremos para tais identificações. Será verificada a **intertextualidade** com o conto base da SD, “Maria”, de Evaristo, como com os demais textos trabalhos em aula, assim como outras possíveis. E por fim, a **informatividade**, a distinção do que se quis comunicar e do que de fato pôde ser compreendido. Vale destacar que nesse seguimento de compreensão haverá flexibilidade conforme as necessidades de cada texto.

O texto, portanto, é composto por vários elementos, alguns flexíveis, em que o(a) escritor(a) pode utilizar a criatividade, outros mais rígidos, essenciais para a comunicação. Não se refere apenas a elementos gramaticais e lexicais. Inclui componentes linguísticos, cognitivos e pragmáticos. Desse modo, na escrita de um texto, o(a) discente tem a possibilidade de trabalhar com vários aspectos da língua. Por isso, a importância de fazer da textualidade o objeto de ensino da Língua Portuguesa, como afirma Antunes (2010, p. 30):

Fazer da textualidade o objetivo de ensino não é, pois, ceder às teorias da moda, ou um jeito de – como dizem alguns – deixar as aulas mais motivadas, mais prazerosas, menos monótonas. É muito mais que isso: é uma questão de assumir a textualidade como o princípio que manifesta e que regula as atividades de linguagem.

É, portanto, compreender que, para uma ação comunicativa, a composição de um texto, as regras de boa formação de oração e período não são suficientes. O(a) escritor(a) precisa ter em mente seu(a) interlocutor(a) e deter algum conhecimento a respeito do que se falará. Antunes (2010, p. 41), ainda, aponta que:

As imensas desigualdades sociais que marcam a realidade brasileira têm um grande reforço na escola na escola que não alfabetiza, na escola que não forma leitores críticos, na escola que não desenvolve o poder de argumentar — oralmente e por escrito — de criar, de colher, de analisar e relacionar dados, de expressar, em prosa e em verso, os sentidos culturais em circulação.

Em nossa proposta, buscamos não reproduzir o ensino da desigualdade. Objetivamos um ensino que instigue o(a) estudante à curiosidade, a pensar criticamente, a se sentir autor(a) de seu texto, por meio dos processos de escrita e reescrita textual. Instigaremos os(as) educandos(as) a expressarem, por meio do gênero conto, vivências racistas e/ou sexistas, possibilitando uma reflexão étnico-racial. No próximo tópico, discorreremos sobre os processos de planejamento, escrita, revisão e reescrita da produção textual.

2. 2 O texto como processo: planejamento, escrita, revisão e reescrita

Com base nas noções de língua, texto e textualidade, é notório que trabalhar com a escrita textual na sala de aula não se trata de uma mera produção automática. “Há muito não se acredita mais que escrever seja uma simples questão de inspiração, que pode ser expressa pela fórmula mágica pensou-escreveu. Sabe-se hoje que até mesmo os produtores mais criativos envolvem uma fase de pré-escritura e também uma pós-escritura.” (Kato, 2009, p. 86). Na pré-escritura, há o **planejamento**, posteriormente a **escrita** e na pós-escritura há a **revisão** e **reescrita**. Um texto escrito pode passar por essas etapas quantas vezes for necessário. O(a) autor(a) é quem determinará quando o produto estará “acabado”, uma vez que esse sempre será passível de melhorias. Dessa forma, a produção textual exige mais do que o próprio ato de escrever, como, brilhantemente, afirma Antunes (2003, p. 54):

[...] produzir um texto escrito não é uma tarefa que implica apenas o ato de escrever. Não começa, portanto, quando tomamos papel e lápis. Supõe, ao contrário, várias etapas, interdependentes e intercomplementares, que vão desde o planejamento, passando pela escrita propriamente, até o momento posterior da revisão e da reescrita. Cada etapa cumpre, assim, uma função específica, e a condição final do texto vai depender de como se respeitou cada uma destas funções.

Nas aulas de língua portuguesa, muitas vezes, não há um tempo destinado para essas etapas de **planejamento**, **escrita**, **revisão** e **reescrita**. A escrita é pedida de forma improvisada, sem finalidade, sem leitor(a). Essa falta de tempo para o cumprimento das fases é o que leva os(as) estudantes ao “fracasso” na escrita. A ausência de oportunidade, de planejar e reescrever seus textos, gera nos(as) discentes um sentimento de incapacidade, a ideia falaciosa de que não é conhecedor(a) da própria língua, de que não sabe produzir/se comunicar, o que conduz ao desinteresse. Todavia, até mesmo os(as) grandes autores(as) necessitam de tempo para planejar, escrever e reescrever seus textos. Desse modo, é fundamental que nós, professores(as), abramos espaços e tempo para que os(as) estudantes consigam planejar e desenvolver as etapas de produção textual, e ampliem seus modos de comunicação. Em nossa proposta, elaboramos momentos de planejamento, escrita, revisão e reescrita para garantir que os(as) estudantes tenham oportunidade de cumprir cada etapa da escrita.

Cada etapa da produção textual é como um ingrediente para o preparo de uma receita. A falta de um ou outro ingrediente modificará o resultado, deixando a comida/escrita diferente do esperado, e gerando um possível descontentamento. Veremos agora como funciona cada ingrediente/processo para a fabricação da receita/texto. Conforme Antunes (2003), o **planejamento** é uma etapa primordial para o resultado “final” do texto. A autora faz uma analogia definindo esse momento como o de “delinear a planta do edifício que se vai construir” (Antunes, 2003, p.55). Trata-se do momento em que o(a) autor(a) delimita o tema do texto, prever os(as)

leitores(as), a forma linguística (formal/informal), elege os objetivos de escrita, se atenta para as possibilidades do gênero, e ordena as ideias com base em critérios de delimitação. Corresponde, portanto, à base da escrita.

A segunda etapa, a **escrita**, consiste em pôr em prática o planejamento, dar forma. “É quando aquele que escreve toma as decisões de ordem lexical (a escolha das palavras) e de ordem sintático-semântica (a escolha das estruturas das frases), em conformidade com o que foi planejado e [...] com as condições concretas da situação de comunicação.” (Antunes, 2003, p. 55). É nesse momento que os conhecimentos acerca da língua, do gênero textual e do mundo se unem em função da comunicação.

O terceiro momento, de acordo com Antunes (2003), é a **revisão** e **reescrita**. Esses “últimos” momentos referem-se à análise e reflexão do que foi escrito. Nessa etapa, é constatado se os objetivos foram cumpridos, se há coerência e coesão, o que pode ser retirado, o que precisa ser acrescentado, melhorado, adequado. Na revisão e reescrita, o(a) autor(a) assume, portanto, o papel de leitor(a) e revisor(a) do seu próprio texto, visando ao aprimoramento.

Embora seja algo imprescindível para a produção textual, os processos de revisão e reescrita, por vezes, não são bem compreendidos socialmente, inclusive no âmbito escolar. A reescrita textual passou por alguns processos de conceituação e aplicação ao longo do tempo. Embora já se fizesse presente no meio social, como, por exemplo, nas obras literárias, as pesquisas sobre o ensino da escrita textual, na sala de aula, que consideram o processo de reescrita, só surgiram após a publicação dos PCN's. Conforme Santos e Silva (2022), a princípio, nesses estudos, a reescrita era vista como uma higienização textual, com foco na forma do texto, não se considerava o semântico. Nos anos 2000, passou-se a refletir sobre a linguagem da produção. Considerou-se que a escolha linguística estaria ligada à interlocutividade e ao tipo textual. Seguidamente, os estudos passaram a discutir sobre a reescrita voltada para a mediação entre estudante e professor(a), como um processo interativo que visa ao aperfeiçoamento do texto. É nessa última visão sobre a reescrita que nossa pesquisa irá se ancorar.

Hoje, a reescrita já se encontra presente não só em estudos, como também nos livros didáticos. Mas como esse processo de refacção é realizado na sala de aula? Pesquisas de campo, como a de Marques e Mesquita (2012) e Oliveira (2015), demonstram que o trabalho com essa categoria na sala de aula ainda é, muitas vezes, ausente ou mal interpretada. Quando há a presença desse processo na produção textual, o(a) docente, muitas vezes, ainda está preso(a) à primeira conceituação/aplicação da reescrita, uma higienização textual em prol da forma. Fica evidente que, embora discutido o conceito da reescrita, por vezes, não é compreendido, acarretando uma aplicação sem eficácia, desvinculada do semântico e do social.

A reescrita refere-se ao processo de voltar ao texto, refletir sobre ele e reescrevê-lo com o

fim a aprimorá-lo. Portanto, é um processo de construção crítica da autoria, rever no texto “problemas” e aspectos que podem ser melhorados. Conforme bell hooks (2020, p. 33), “o pensamento crítico envolve primeiro descobrir o ‘quem’, o ‘o quê’, o ‘quando’, o ‘onde’ e ‘como’ das coisas [...] e então utilizar o conhecimento de modo a sermos capazes de determinar o que é mais importante”. Portanto, determinar o que é significativo corresponde a pensar criticamente. A partir do momento em que os(as) estudantes analisam/revisam sua escrita para aprimorá-la, eles(as) estão selecionando o que é significativo e construindo o pensamento crítico. Todavia, para que as(os) educandos(as) consigam perceber o que precisa, ou pode ser melhorado, é necessário que o(a) docente forneça um apoio acerca dos aspectos linguísticos e textuais. É essencial que se conheça as características do gênero, a temática e tenha domínio das normas da língua. Por isso a importância de trabalhar com módulos que ensinem esses conteúdos.

A reescrita, portanto, é um processo de reflexão e ação. Deve-se primeiro refletir sobre o que necessita/pode ser corrigido/melhorado no texto, com o fim à adequação ao gênero textual, às convenções gramaticais, aos aspectos de textualização, tendo sempre em mente o(a) leitor(a) e os efeitos discursivos visados. Conforme afirma Kato (2009, p. 134):

Na escritura o redator está sozinho e toda a explicação de suas intenções fica a seu cargo. Como não conta com um interlocutor co-produtor, ele precisa atuar também como leitor, para confrontar o produto de sua leitura com o que foi sua intenção veicular. Havendo desencontro, ele terá que reescrever e atualizar novamente como leitor, para ver se atinge a correspondência total entre o que escreveu e o que quis dizer.

Uma vez que os(as) estudantes não conseguem se distanciar do texto para analisar e refletir sobre ele, caberá ao(a) professor(a) incentivar o hábito de reescrita, mostrar possibilidades de melhoramento da comunicação, por meio de diálogos. Compete ao professor(a) leitor(a), nessas reflexões, considerar o nível de escolaridade e o desenvolvimento individual de cada estudante na aquisição da escrita. Nas sugestões de refacção, do(a) professor(a) devem ser esmiuçados os recursos linguísticos, para que as(os) estudantes possam conhecer mais sobre a língua, sobre as possibilidades de uso, para que aprendam a selecionar os recursos conforme seus objetivos de escrita.

Muitas vezes, os(as) professores(as) ao se depararem com problemas atípicos tendem a desconsiderar a reflexão sobre o que levou a sua ocorrência e a “penalizar” o(a) estudante por meio da invalidação do texto, atribuindo uma nota mínima. Não há um diálogo conjunto, em que se levaria para a turma o problema, como também não se busca entender individualmente com o(a) estudante para compreender essa dúvida/lacuna. Fiad (2006, 41) exemplifica um problema atípico, referente a um trecho de um texto:

‘Um dia a priseza libertou os escravam’. O uso da marca de concordância verbal no lugar da marca de concordância nominal é completamente atípico e singular. Muito

provavelmente o professor não deverá se preocupar em explicar essa ocorrência para todos os alunos, mas essa ocorrência única ensina ao professor que a concordância - verbal e nominal - é um aspecto a ser observado junto aos alunos, sendo, sim, um aspecto coletivo a ser trabalhado.

Dessa forma, problemas como esse precisam de uma atenção, para que tanto a(o) professor(a) passe a entender as dificuldades do(a) estudante, quanto o(a) estudante consiga progredir nos conhecimentos de escrita.

Quanto às rasuras, conforme Fiad (2006, p. 18), “as rasuras merecem uma reflexão por parte do professor, pois elas permitem que se saiba um pouco do que a criança conhece sobre a língua escrita, suas dúvidas e dificuldades no momento da produção de um texto.” Trata-se de um material privilegiado para o(a) professor(a), oportuniza ver a escrita enquanto ela se faz, compreender as escolhas feitas pelos(as) educandos(as) e trabalhar novas possibilidades.

Dessa forma, com base nessa afirmação feita por Fiad (2006) e no pressuposto de que os(as) estudantes já possuem um conhecimento acerca da língua, é que, em nossa proposta, trabalharemos os aspectos de textualização (coesão, coerência, intencionalidade, aceitabilidade, situacionalidade, intertextualidade e informidade) somente após a primeira versão, em que as dificuldades referentes a esses elementos serão reveladas e poderão ser trabalhadas no módulo seguinte. Essa escolha nos oportunizará compreender os ensinamentos das rasuras, uma vez que, conforme reitera Fiad (2006, p. 30), um dos benefícios dessas rasuras é que:

passamos a querer entender esses ‘erros’ cometidos pelas crianças e passamos a não mais condená-los e a corrigi-los sem buscar explicações para a sua ocorrência. A correção deixa de ser vista como um ato mecânico, de mera substituição de uma forma por outra, mas sim como um momento de reflexão para o professor que, depois, levará a reflexão para a criança.

Quanto aos textos sem “problemas”, coesos e coerentes, também devem passar por uma análise e uma reescrita, uma vez que o objetivo de reescrever não se limita a corrigir e sim a promover reflexões no(a) estudante sobre o processo interativo. Nosso papel enquanto professores(as) é ampliar as possibilidades de expressão. É esse o papel da reescrita: ampliar as possibilidades e não uma mera correção de “erros”, conforme afirma Fiad (2006):

um outro aspecto da reescrita: ela não se restringe à correção. Pelo contrário, muito do que se reescreve não tem como objetivo eliminar formas erradas. Boa parte do trabalho de reescrita tem outros objetivos: tornar o texto mais interessante, adequá-lo melhor ao leitor, torná-lo mais enfático, enfim, objetivos que envolvem a exploração dos recursos expressivos da língua. (Fiad, 2006, p. 33)

Saber ortografia e normas gramaticais não asseguram a escrita de um bom texto. Para que se tenha um bom resultado textual é necessário dispor de conhecimento sobre o que se escreve e saiba fazer uso dos recursos de organização do discurso. Segundo Bunzen (2006, p. 158), “a ênfase em atividades de produção de texto que visam apenas à correção gramatical para obtenção

de uma nota constroi normalmente uma identidade para este aluno como um não- produtor de textos, como um ‘sujeito incapaz de escrever’”. Portanto, o(a) professor(a) tem um papel fundamental de fomentar nos(as) estudantes a prática de reler e modificar o seu texto não para corrigir, somente, erros gramaticais, mas para cumprir com a função comunicativa da linguagem. Um texto possui um(a) autor(a) que comunica algo a um ou mais receptores.

O que parece inaceitável é deixar que se instale no aluno a postura alienante de transferir para o professor o poder absoluto de revisar, julgar, avaliar e reformular seu texto. Assim, não se desenvolve no aluno a autonomia, que requer procura crítica, autoavaliação, levantamento de hipóteses, busca da melhor alternativa, atitudes essenciais para quem empreende qualquer aprendizagem não mecanicista. (Antunes, 2003, p. 163)

Conforme afirma bell hooks (2020), os(as) estudantes já vão à sala de aula com a ideia de que só precisam absorver o que será lhe repassado. Ao motivarmos uma autonomia para que eles(as) reescrevam seus textos estamos fomentando o pensamento crítico. Quando retoma seu texto para ver o que pode ser melhorado, o(a) estudante começa a se sentir autor(a) do seu dizer. E o(a) professor(a), nesse processo de auxiliar a reescrita, torna-se um(a) leitor(a) privilegiado do texto do(a) seu(a) discente, contribuindo para o desenvolvimento dessas competências linguística, enciclopédicas e interativas.

Rever e investir em novas práticas de ensino se faz mais que necessário para garantir um ensino com uma formação que considere o contexto de comunicação. “Sabemos que a educação escolar é um processo social, com nítida e incontestável função política, com desdobramentos sérios e decisivos para o desenvolvimento global das pessoas e da sociedade” (Antunes, 2003, p.37). Persistir em uma escrita automática, por imitação, é perpetuar o ensino bancário de imposição de uma única verdade/possibilidade — em que os(as) estudantes são vistos como recipientes em que o professor deposita o conhecimento, o qual denunciou Paulo Freire (1968). Precisamos, em nossas salas de aula, abrir espaço para que os(as) estudantes conheçam e saibam usar as diversas formas de comunicação, sendo cientes de que não há uma forma/verdade única.

A escrita trata-se, portanto, de “uma atividade que envolve seleções, escolhas, decisões durante toda a sua realização.” (Fiad, 2006, p. 12) Todavia, vale destacar que essas etapas podem não ser lineares. Durante os processos é possível ocorrer movimentos de vai e vem. Ao passo que se escreve pode ocorrer modificações, surgir novas ideias e objetivos. Bons textos são frutos de um trabalho cauteloso, de reflexão. Não existe uma inspiração que instaura no ser e o texto sai pronto, sem necessitar de reajustes. Desse modo, é fundamental que nossos(as) educandos(as) saibam que a escrita é processual e que o(a) escritor(a) tem uma multiplicação de papeis: “o que escreve, o que lê, que se comenta, que se auto-censura, que reescreve.” (Fiad, 2006, p.33)

conquista inteiramente possível a todos — mas é ‘uma conquista’, ‘uma aquisição’, isto é, não acontece gratuitamente, por acaso, sem ensino, sem esforço, sem persistência. Supõe orientações, vontade, determinação, exercício, prática, tentativas (com rasuras, inclusive!), aprendizagem. Exigem tempo, afinal. (Antunes, 2003, p. 60)

Precisamos estar cientes de que, para que haja uma prática educativa, é necessária uma teoria. Enquanto docentes precisamos buscar teorias a fim de reinventar, criar, novas práticas. “O novo papel do professor é aquele pesquisador, que, com seus alunos (e não, “para” eles), produz conhecimento, o descobre e o redescobre. Sempre” (Antunes, 2003, p.36). Ao trabalhar com a escrita textual o(a) docente tem oportunidade de praticar teorias, como por exemplo a socio-interativa, e verificar qual fornece, de forma mais eficaz, um ensino-aprendizagem satisfatório. Não devemos ficar presos à teoria que nos foi repassada na formação docente, é necessário estarmos em constante atualização.

No próximo capítulo, discorreremos sobre a importância das abordagens de gênero e raça no ensino básico como uma forma de reconhecimento de si, do outro e da construção da nossa sociedade. Esses conhecimentos fomentam a construção de uma sociedade engajada na luta por equidade.

3 EDUCAÇÃO ANTISEXISTA E ANTIRRACISTA

“Ninguém luta contra as forças que não compreende, cuja importância não mede, cujas formas e contornos não discerne”. (Freire, 1980, p.40)

Neste capítulo, discutimos a respeito da valorização e representação dos corpos e vozes negros na educação, visando à construção da consciência étnico-racial e o combate ao racismo. A princípio, discorreremos a respeito do processo de colonização que separou os seres humanos por meio da força e do discurso de superioridade e legitimidade branca. Após a compreensão do que foi esse processo, discutimos sobre as lutas dos feminismos no rompimento dos estigmas que entrelaçam gênero e raça. Para embasar as discussões, respaldar-nos-emos em Carla Akotirene (2019), Lélia Gonzalez (2011; 1984), Achille Mbembe (2018) Grada Kilomba (2019), Aníbal Quijano (2005), Oyèrónkẹ Oyěwùmí (2021), bell hooks (2020; 2018), Carla Garcia (2011) e Maria Teles (1999).

A colonização, embora esteja ligada a um período, perpassa esse marco temporal. Trata-se de um pensamento instaurado na sociedade. Com a ocupação territorial indígena, a imposição cultural e a escravização dos povos africanos, foi construída a imagem de que somente os europeus eram sujeitos. Somente o homem branco tinha conhecimento, e consequentemente detinha o poder e a verdade. Após o fim do período, e a libertação dos(as) escravizados(as), não houve uma equidade como se esperava. A distinção entre branco (colonizador) e negro (colonizado) permaneceu, repercutindo em todas as esferas sociais. Portanto, o trabalho com a concepção étnico-racial oportuniza aprender a negociar mudanças nas relações entre pessoas e na organização da sociedade.

Quanto à inferiorização da mulher, não se data um fator histórico que corroborou para legitimá-la. O que sabemos é que a mulher sempre foi posta como inferior ao homem pelo pensamento heteronormativo cultivado socialmente. Desse modo, visamos transpor esses pensamentos colonial e heteronormativo, com o fim em uma educação crítica que rompe estigmas e empodera por meio da desconstrução de narrativas preconceituosas.

Por influência colonial, os currículos escolares, a princípio restritos apenas aos homens, sempre foram eurocentrados, visando ao controle social, a construção de uma identidade ocidental. Na contemporaneidade, ainda há muito do pensamento europeu na educação: os autores trabalhados nas salas de aulas, as perspectivas de abordagem. Tudo corrobora para valorização desse externo, que é branco e hétero; e a desvalorização do interno, não branco e diverso. Quando há a abordagem dos saberes negros no ambiente escolar é tímida e casual, e muitas vezes mistificada/folclorizada. Com a falta de representatividade, de autores negros, de histórias que retratem o corpo negro de forma positiva, e valorize a cultura e história Afro- Brasileira, foi

sancionada, em janeiro de 2003, a lei 10.639/2003, que torna obrigatório, nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. Em março de 2008 foi feita uma modificação na lei para a inclusão da valorização dos povos indígenas. Alterar construções ideológicas não é fácil. São necessárias práticas para que essas sejam rompidas e surjam novos pensamentos. Dessa forma, precisamos diversificar os conhecimentos, levando à sala de aula pensamentos outros não eurocêntricos.

3.1 A exclusão de corpos e línguas da sociedade: denúncia e reeducação

Advimos de uma história embranquecida, fabulizada, romantizada, que narra o colonialismo como uma glorificação, uma organização social, negando seu papel aniquilador. O colonialismo, no Brasil, foi um processo de dominação da cultura e território indígena, pelos portugueses, com a imposição da cultura europeia, por meio da exploração. Houve o sequestro de pessoas africanas, transportadas em “navios negreiros”, para a escravização, a exploração de trabalho, com o fim ao desenvolvimento de riquezas para os brancos. Desse modo, o colonialismo não foi nada benevolente, e sim uma violação de corpos e culturas. Neste capítulo, visamos resgatar as vozes que resistiram às torturas coloniais, com o fim de ecoar, não uma nova narrativa, pois esta também é antiga, só antes não ouvida, portanto, trata-se de fazer ressoar histórias impedidas.

No Brasil, o período colonial se estendeu, oficialmente, de 1500 a 1822, e veremos adiante que o pensamento eurocêntrico, aparentemente, superado, ainda, é cultivado. Com o objetivo de legitimar o poder, os brancos europeus usaram da cor como norma. Dessa forma, o processo de colonização esteve, nitidamente, ligado ao racismo. Os colonizados, que eram indígenas, naturais do território explorado; e africanos, traficados da África, foram categorizados como “*Outro*”². Os colonizadores retiraram suas identidades, projetando-lhes uma imagem pejorativa, para que somente o pensamento branco fosse válido. Dessa forma, o colonizador ditava o que era “humano” ou não, tinha o poder de objetificar os colonizados. O colonialismo foi, portanto:

uma força fundamentalmente necropolítica animada na origem por uma pulsão genocida. E uma vez que toda situação colonial era, antes de mais nada, uma situação de violência potencialmente exterminadora, que, para se reproduzir e se perpetuar, precisava ser conversível numa ontologia e numa genética, só era possível assegurar sua destruição por meio de uma ‘próxis absoluta’ (MBEMBE, 2018, p.283)

O termo necropolítica, advindo dos estudos de Mbembe, refere-se ao poder do estado de escolher, com base em valores sociais, políticos e econômicos, quem pode viver e quem pode

² Kilomba (2019) afirma ser a/o “Outro/a” uma criação colonial, que se refere a aquele o qual o branco não quer ser, o subordinado e exótico.

morrer, se criam estruturas que legitimam e reforçam estigmas racistas para justificar a morte. Portanto, a necropolítica corresponde a uma herança colonial. Durante a escravização, “o trabalho do negro era de tal forma árduo que encurtava sua existência. A média de vida de um escravo nas plantações ou minas era estimada entre sete e dez ano” (Teles, 1999, p. 21) Dessa forma, no Brasil, assim como em outros países, houve e há essa seleção de grupos que podem morrer com base no racismo, cultivado pelo pensamento eurocentrado.

Conforme Mbembe (2018, p.286), as violências coloniais “não só obrigavam o colonizado a encarar sua vida como uma ‘luta permanente’ contra uma morte atmosférica. Na verdade, ela conferia ao conjunto de sua vida um ar de ‘morte incompleta’”. Com seu corpo, voz e cultura violentados, as(os) negros(as) eram impossibilitados de viver, apenas sobreviviam. “Houve mulheres negras que resistiram a participar da manutenção da escravatura, praticando aborto e até matando seu filho recém-nascido como forma de impedir que um novo escravo surgisse” (Teles, 1999, p. 21/22). Embora houvesse tentativas de resistência, os mecanismos de opressão para que os escravizados não tivessem escapatória dessa “morte atmosférica” eram inúmeros. Um desses mecanismos era a separação das famílias escravizadas no “tráfico negreiro”, como forma de contenção de possíveis rebeliões.

Mbembe (2018) afirma que a violência colonial tinha uma tripla dimensão: a *instauradora*, em que, por meio da força, se escravizava e legitimava seu funcionamento/estrutura; a *empírica*, que controlava o corpo dos colonizados por meio da agressividade, perpassando até a linguagem, que também era regulamentada — o que Fanon chamava “política do ódio”; e pôr fim a *fenomênica*, que “tocava tanto os domínios dos sentidos como os domínios psíquicos e afectivos. Provocava problemas mentais difíceis de curar e de tratar. Excluía qualquer dialéctica de reconhecimento e era indiferente a qualquer argumento moral.” (Mbembe, 2018, p.284) Na modernidade, notamos que essa violência e aversão para com a(o) negra(o) são, ainda, mecanismos utilizados como continuação do pensamento colonial.

O conto “Maria”, de Evaristo (2016), expõe essa tripla dimensão da violência. Os passageiros (personagens secundários) legitimam o linchamento da personagem principal, Maria (mulher negra), como forma de justiça, com base em pressupostos racistas. Desse modo, Conceição Evaristo, por meio da literatura, denuncia a violência, visando acordar a sociedade para o racismo. A principal característica do racismo é a construção das diferenças, que “estão inseparavelmente ligadas a valores hierárquicos. Não só o indivíduo é visto como diferente, mas essa diferença também é articulada através do estigma, da desonra e da inferioridade.” (Kilomba, 2019, p. 75) Portanto, no conto, a prática violenta do racismo se deu como base na construção da diferença ladrão X benfeitor. A personagem foi colocada pelos linchadores como ladra, enquanto eles se viam como bem feitos. Martins (2015), assim como Conceição Evaristo, também nos

atenta para as práticas de linchamentos como a reconfiguração da violência física colonial:

Não é, portanto, estranho que encontremos nos linchamentos de hoje em dia formas de ação muito parecidas com aquelas já presentes nos primeiros linchamentos ocorridos no Brasil, ainda na Colônia. Antes mesmo que essa palavra surgisse na América inglesa, no século XVIII, e aqui chegasse, no século XIX, na conjuntura de tensões e linchamentos da proximidade da abolição da escravidão, quando essa palavra se tornou, aqui, de uso corrente. E ainda, não só as formas, mas também os significados que presidiram as condenações da Inquisição ao longo do período colonial. Os enforcamentos, sentença comum da Justiça brasileira até 1874, como aconteceu em outros lugares, tinha estrutura de espetáculo público, o que também acontecia nos autos de fé da Inquisição. Não lhes faltava nem mesmo a decapitação dos sentenciados e a decepação das mãos junto ao patíbulo, salgamento de cabeças e mãos e seu acondicionamento em caixas de madeira levadas, por capitães do mato, em excursões a lugares remotos das províncias para escarmento dos povos, como se dizia. Verdadeiro funeral de horror. Espetáculo ainda visível nos linchamentos de hoje, no açulamento de executores, como se fazia com o carrasco de antigamente, não só homens adultos coadjuvando os mais ativos na execução, mas também mulheres e crianças. Nos linchamentos, a presença de mulheres e de crianças, acolitando e até participando das execuções, aparentemente confirma o caráter ritual que os linchadores querem dar à punição. (Martins, 2015, p. 10)

Embora o termo “linchamento” tenha surgido próximo à abolição, sabemos que atos iguais ou semelhantes estiveram presentes em toda a escravidão. Como afirma Martins (2015), os linchamentos que ocorrem hoje são reflexos do passado. O espírito colonial ainda vive dentro de muitos corpos que se acham possuidores da verdade e do poder. Ainda que Martins (2015) aponte como resultado de seu estudo que os casos de linchamento no Brasil não estão, em sua maioria, ligados à questão racial, e sim a um sentimento de vingança, o mesmo também afirma que:

os dados desta pesquisa mostram que a prontidão para linchar um negro é, na maioria dos casos, maior do que para linchar um branco que tenha cometido o mesmo delito. A disposição para linchar um negro é maior do que para linchar um branco, como motivação de segundo plano, não de primeiro plano. (Martins, 2015, p.72)

Portanto, situações semelhantes ou iguais são vistas de formas diferentes a partir da raça do sujeito. Sabemos que há muitos casos de linchamento, no Brasil, que estão diretamente ligados a questão racial, como o de Luana Barbosa dos Reis, Moïse Kabagambe³, entre outros. Esse ato contra pessoas negras é uma forma de proclamar quem é sujeito e quem não é, advinda do colonialismo. Trata-se de uma tentativa de controle social conservadora, de sustentar privilégios e garantir espaços. “Enquanto o sujeito negro se transforma em inimigo intrusivo, o branco torna-se a vítima compassiva, ou seja, o opressor torna-se oprimido e o oprimido, o tirano.” (Kilomba, 2019, p. 34)

“A colonização, além de ser um processo racista, também foi um processo pelo qual a

³ Luana Barbosa dos Reis, mulher negra e lésbica, foi espancada, em 2016, por policiais militares em uma abordagem. Conforme consta nas matérias, a violência se deu pelo fato dela ter recusado ser revistada por agentes do sexo masculino, levantando a blusa para mostrar que era mulher. Moïse Kabagambe, homem negro, imigrante congolês, foi espancado até a morte após cobrar o pagamento de diárias atrasadas no quiosque onde trabalhava na Barra da Tijuca.

hegemonia masculina foi instituída e legitimada nas sociedades africanas. Sua manifestação definitiva foi o Estado patriarcal.” (Oyěwùmí, 2021, p. 230) Assim, como na África, no Brasil o processo colonial também teve como centro o homem. O androcentrismo era plantado junto ao colonialismo. Os registros que temos hoje desse período demonstram essa exclusão, como salienta Oyěwùmí (2021, p. 185) :

As histórias do colonizado e do colonizador foram escritas do ponto de vista masculino – as mulheres são periféricas, quando aparecem [...] devemos reconhecer que a colonização afetou homens e mulheres de maneiras semelhantes e diferentes. O costume e a prática coloniais surgiram de ‘uma visão de mundo que acredita na superioridade absoluta do humano sobre o não humano e o subhumano, o masculino sobre o feminino... e o moderno ou avançado sobre o tradicional ou o selvagem’.

A mulher escravizada, além de sofrer exploração, abuso sexual e exclusão, foi ocultada da história. Negadas à alfabetização, mulheres negras e brancas não podiam sequer registrar a situação a qual vivenciaram. Mesmo “libertas”, as mulheres negras não tiveram acesso aos mesmos espaços que os homens não brancos, também libertos. A própria mulher branca não era compreendida como o complemento do homem branco, “mas como alguém que reproduzia raça e capital por meio de sua pureza sexual, sua passividade, e por estar atada ao lar a serviço do homem branco europeu burguês.” (Lugones, 2014, p. 936). Esperança Garcia foi uma exceção na história do Brasil. Escravizada no Piauí, (considerada atualmente a primeira advogada negra do país) não se sabe ao certo, foi alfabetizada e teve um papel de grande importância social. Garcia escreveu uma carta⁴ ao governador do estado do Piauí reivindicando a própria liberdade, rompendo, portanto, com a imposição colonial.

É por medo de que muitas Esperança Garcia falassem que o colonialismo utilizou em seu projeto a máscara de franjes. Embora justificada para o não consumo de cana-de-açúcar ou cacau, sua principal função era o silenciamento das(os) escravizados(as). É justamente pelo temor do confronto com outras verdades, outros conhecimentos, se não o dos próprios colonizadores, que se adotou esse método, e até hoje é reproduzido por meio de novos mecanismos. No contexto escolar, o silenciamento se dá pela exclusão de obras, autores, histórias outras que não brancas. Outro mecanismo é o método de ensino bancário, denunciado por Paulo Freire (1968), que conduz os(as) educandos(as) à memorização mecânica do conteúdo, onde a narração, feita pelo(a) educador(a), os transformam em recipientes a serem “enchidos”. Trata-se de um receber, guardar e arquivar, que na verdade quem está sendo arquivadas são as pessoas:

Arquivados, porque, fora da busca, fora da práxis, os homens não podem ser. Educador e educandos se arquivam na medida em que, nesta destorcida visão da educação, não há

⁴ A carta está disponível para leitura no Portal Geledés: [Quem foi Esperança Garcia, negra escravizada reconhecida como 1ª advogada do Piauí \(geledes.org.br\)](http://geledes.org.br)

criatividade, não há transformação, não há saber. Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros. Busca esperançosa também. (Freire, 1968, p.33)

Dessa forma, os interesses dos opressores são satisfeitos, na proporção em que se é anulado ou minimizados o poder criador dos(as) educandos(as), incitando sua ingenuidade, ao invés da criatividade. A educação “bancária” é, portanto, um instrumento de opressão, advinda do pensamento colonial, vestido da falsa generosidade. A possibilidade dos(as) oprimidos(as) pensar autenticamente é perigoso, pois seriam cientes do contexto de opressão e se rebelariam. “Aqueles que são ouvidas/os são também aquelas/es que ‘pertencem’. E aqueles que não são ouvidas(os) se tornam aquelas(es) que ‘não pertencem’” (Kilomba, 2019, p. 42/43). Portanto, essas práticas de silenciamento asseguram a estrutura eurocêntrica de sujeito (homem branco) e “outro” (não brancos), que precisa ser “desmantelada”.

Embora tenha-se “conquistado” a independência do Brasil, oficialmente, em 1822, o pensamento colonial permaneceu. O projeto de fato teve sucesso. Essa manutenção se deu por meio do que Cida Bento (2016) denomina de “pacto da branquitude”. Esse pacto, firmado entre os brancos, consiste na preservação de benefícios monetários e sociais por entre seus iguais. Conforme Bento (2016, p. 16), “possui um componente narcísico, de autopreservação, como se o ‘diferente’ ameaçasse o ‘normal’, o ‘universal’. Esse sentimento de ameaça e medo está na essência do preconceito, da representação que é feita do outro e da forma como reagimos a ele.” Com a abolição da escravatura, em 1888, as pessoas “libertas” foram marginalizadas, continuaram restritas a ocupar determinados espaços na sociedade, conforme afirma Lélia Gonzalez (2018):

“Afim, que abolição foi essa que, 94 anos depois dela ter acontecido, a gente continua praticamente na mesma situação?” Na verdade, o dia 13 de maio de 1888 trouxe benefícios para todo mundo, menos para a massa trabalhadora negra. Com ele iniciava-se o processo da marginalização das trabalhadoras e trabalhadores negros. Até aquela data elas e eles haviam sido considerados bons para o trabalho escravo. A partir daquela data passaram a ser considerados ruins, incapazes para o trabalho livre. (Gonzalez, 2018, p. 128)

Dessa forma, houve a reconfiguração da imagem pejorativa dos(as) libertos(as), tidos(as) como “raça inferior” com “produções inferiores”. Como educadores(as), temos o dever de desfazer essa construção imagética, por meio do resgate da cultura e história afro-brasileira. É imprescindível mostrar o outro lado da história, que as pessoas negras(os) também possuem conhecimentos. Esses só não são divulgados. É importante que os(as) estudantes saibam que o racismo não se limita a discriminação fenotípica, “inclui a dimensão do poder e é revelado através de diferenças globais na partilha e no acesso a recursos valorizados, tais como a representação política, ações políticas, mídia, emprego, educação, habitação, saúde, etc.” (Kilomba, 2019, p. 76)

Ao considerar que, ainda, vivemos engessados no pensamento colonial, estudiosos como

Fanon, que denunciou a desumanização tanto do colonizado, quanto do colonizador no processo de colonização, passou a desenvolver uma perspectiva decolonial, advinda dos estudos pós-coloniais⁵, que visa transpor o pensamento eurocêntrico, e recuperar as contribuições latino-americana. Desse modo, a decolialidade não é só uma teoria anticolonial, como também visa uma ação. No Brasil, assim como em outros países, ainda, estamos em curso na adoção dessa teoria. Acreditamos que levar textos de autores(as) nacionais, como Conceição Evaristo, para sala de aula é uma ação decolonial, proporciona essa ruptura ideológica de que somente os europeus possuem conhecimento, e leva o(a) discente a crer que ele(a) também é capaz de produzir. Esse ato seria o que Mbembe (2018) denomina como teoria da elevação em humanidade:

No contexto colonial que é cenário original do pensamento de Fanon, a elevação em humanidade consiste, para o colonizado, em se transportar, por força própria, rumo a um lugar mais alto do que aquele que lhe foi consignado em função da raça ou em decorrência da sujeição. (Mbembe, 2018, p.290)

Fanon considera que as estruturas coloniais foram plantadas na subjetividade do(a) colonizado(a) e esse(a) precisa negar esse rótulo que lhe fora imposto. Para que haja essa mudança, os(as) não brancos(as) precisam conhecer a si mesmos, conhecer/revistar sua cultura e história. Outra medida que deve ser tomada é a prestação de contas da sociedade branca, a tomada de medidas de reparação para que o pensamento colonial seja rompido. Afinal, a luta contra o racismo é uma tarefa de todos(as), e deve ser reparado por aqueles que o originaram.

Uma instituição de poder que pode contribuir nesses processos, tanto de conhecimento/pertencimento enquanto negro(a), quanto de reconhecimento dos privilégios dos brancos, é a educacional. As escolas precisam reeducar suas/seus estudantes e ser um espaço plural que represente a todos(as). “Nós que trabalhamos em educação, somos especialmente afortunados, porque, individualmente, podemos atuar contra o reforço da cultura do dominador e dos preconceitos com pouca ou nenhuma resistência.” (hooks, 2020, p. 57)

Mas como está a abordagem racial no contexto escolar? Ela acontece? De que forma? O Portal Geledés (2023) divulgou uma pesquisa de campo feita em 2022, pelo Instituto Alana e Geledés Instituto da Mulher Negra, a qual ouviu gestores de 1.187 secretarias municipais de educação, correspondente a 21% das redes de ensino dos municípios brasileiros, a respeito do cumprimento da Lei 10.639/2003, que determina a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas do Brasil. Como resultado, desse estudo, foi verificado que:

⁵ Conforme aponta Machado (2004, p. 19), o pós-colonialismo “originalmente restrito a essa esfera espaço-temporal o termo era uma referência não ao período imediatamente após as independências, mas sim ao fim das ilusões dos projetos nacionais levados a cabo numa série de países recém-independentes”. “O pós-colonialismo surgiu também como uma exigência de lugar para a fala, de uma preocupação de fazer valer a voz dos indivíduos de fora do primeiro mundo. Uma luta por representação e por espaços nos lugares centrais da academia.” (Machado, 2004, p. 20)

42% dos órgãos responderam que os profissionais têm dificuldade em aplicar o ensino nos currículos e nos projetos e 33% disseram não ter informações suficientes a respeito da temática. Quanto à periodicidade das atividades, 69% declararam realizar a maior parte dos eventos em novembro, mês do Dia da Consciência Negra. (Portal Geledés, 2023)

A matéria aponta, portanto, que os municípios possuem dificuldades de implementação da lei. Alegam como desafios “a ausência de apoio de outros entes governamentais e a falta de conhecimento de como aplicar a legislação” (Portal Geledés, 2023) Quanto à forma de aplicar a lei, foi verificado que a maioria dos órgãos se limitam à uma data específica “mês do dia da consciência negra”. Uma data não é o suficiente para a garantia da representação das pessoas negras e conscientização das brancas. Portanto, buscamos com este estudo fornecer um conhecimento teórico, metodológico e prático de aplicação da lei.

Para que a lei 10.639/2003 seja aplicada, de modo exitoso, é necessário que a(o) discente busque romper seu pensamento colonial. Essa ruptura deve ter como auxílio estudiosas(os) negras(os) que abordam a temática racial. Buscar por obras que se opõem ao racismo é necessário para que se rompa os estigmas coloniais e garanta um conhecimento histórico social que, de fato, representem as(os) discentes negras(os).

Acreditamos que o primeiro passo para essa desconstrução colonial e valorização da história afro-brasileira e africana é o reconhecimento da existência do racismo. Grada Kilomba (2019) discute acerca da plantação colonial e descreve mecanismos de defesa do ego pelos quais os brancos passam para “serem capazes de ‘ouvir’” as(os) negras(os), e terem consciência de sua branquitude. São eles: *negação*, *culpa*, *vergonha*, *reconhecimento* e *reparação*. Conforme a autora, a *Negação* trata-se da recusa em reconhecer a verdade. O sujeito branco repele o que há de ruim em si e projeta no “*outro*”. Se recusa a ouvir o conhecimento do “*outro*” para não ter que admitir ser racista e perder seus privilégios, como reitera Gonzalez (2011):

Racismo? No Brasil? Quem foi que disse? Isso é coisa de americano. Aqui não tem diferença porque todo mundo é brasileiro acima de tudo, graças a Deus. Preto aqui é bem tratado, tem o mesmo direito que a gente tem. Tanto é que, quando se esforça, ele sobe na vida como qualquer um. Conheço um que é médico; educadíssimo, culto, elegante e com umas feições tão finas... Nem parece preto. (Gonzalez, 2011, p. 226)

A *Culpa* “é um estado emocional no qual o indivíduo vivencia o conflito de ter feito algo que acredita que não deveria ser feito ou, ao contrário, de ter feito algo que acredita que deveria ter sido feito.” (Kilomba, 2019, p. 44) Nesse estado, o sujeito branco está mais preocupado com as consequências dos seus atos, do que com o que podem ter ocasionado.

A *vergonha* “é provocada por experiências que colocam em questão nossas concepções sobre nós mesmas/os e nos obriga a nos vermos através dos olhos de 'outras/os'” (Kilomba, 2019,

p. 45) É o momento que o branco falha no seu próprio ideal de pensamento, entrando em contato com outra percepção. A teórica afirma que após a vergonha vem o processo de *reconhecimento*. Esse é o “momento em que o sujeito branco reconhece sua própria branquitude e/ou racismo [...] a passagem da fantasia para a realidade” (Kilomba, 2019, 45- 46) Seria o resgate da memória, o qual elucida Lélia Gonzalez (2011, p. 226):

Como consciência a gente entende o lugar do desconhecimento, do encobrimento, da alienação, do esquecimento e até do saber. É por aí que o discurso ideológico se faz presente. Já a memória, a gente considera como o não-saber que conhece, esse lugar de inscrições que restitui uma história que não foi escrita, o lugar da emergência da verdade, dessa verdade que se estrutura como ficção. Consciência exclui o que memória inclui. Daí, na medida em que é o lugar da rejeição, consciência se expressa como discurso dominante (ou efeitos desse discurso) numa dada cultura, ocultando memória, mediante a imposição do que ela, consciência, afirma como a verdade.

Portanto, esse processo de reconhecimento se dá a partir do momento em que resgatamos a memória, deixamos de lado a consciência branca, o conhecimento imposto como verdadeiro, e refletimos sobre fatos silenciados historicamente. Consiste, desse modo, na reconstrução da realidade. E por fim, a *reparação* que “significa a negociação do reconhecimento. O indivíduo negocia a realidade” (Kilomba, 2019, p 46). Trata-se de uma reparação social por meio de medidas como a lei das cotas 12.711/2012, e a lei 12.990/2014, que reserva aos negros vinte por cento das vagas oferecidas nos concursos públicos.

Dessa forma, nós docentes precisamos estar cientes desses mecanismos de defesa para conseguir “desmantelar” o nosso próprio racismo, ser capaz de entender nossas(os) educandas(os) e lhes mostrar novas formas de se ver e agir. É a passagem da negação para a reconstrução, atrelada aos estudos de intelectuais negras(os), que fundamenta um pensamento crítico acerca da história.

O conhecimento acerca das estruturas coloniais, portanto, reflete nos métodos adotados em sala de aula por nós docentes. Surgirem questionamentos como: os métodos utilizados fortalecem o pensamento colonial? Quais são as(os) autores trabalhados? Quais pessoas estão sendo representadas nas aulas? Essas indagações conduzem o(a) professor(a) para a modificação, ou aperfeiçoamento de suas práticas pedagógicas.

Acreditamos que os pontos discutidos aqui, sobre o processo de colonização e o pensamento colonial, subsidia não só a sequência didática a qual aplicamos, cujo conto nela trabalhado, “Maria”, de Conceição Evaristo, necessita de um conhecimento histórico/cultural. Será também um suporte teórico para professores(as)/leitores(as) do nosso estudo conhecerem e/ou ampliarem as bibliografias. No tópico a seguir, discorreremos acerca da importância da abordagem da temática de gênero no contexto escolar.

3.2 Um corpo que cruza vias identitárias

Como vimos no tópico anterior, em que abordamos o processo colonial, a mulher em toda construção histórica foi inferiorizada em relação ao homem. Mesmo após a libertação das(os) escravizadas(os), as mulheres, principalmente negras, continuaram excluídas dos espaços de poder. O androcentrismo, embora antes não nomeado, era cultuado fortemente. Até hoje, 2024, os discursos, em sua maioria proferidos por homens, reproduzem esse pensamento androcêntrico e patriarcal.

Observamos que o pouco que se sabia sobre as mulheres advinha de escritos masculinos. Restritas à escolarização, não podiam registrar seus pensamentos. Podadas por narrativas deturpadas, seus escritos não têm grandes alcances, o que fortalece o pensamento patriarcal, repercutindo no ambiente escolar/intelectual. No que concerne à cultura escolar, bell hooks (2020) afirma que:

Antes do movimento de libertação feminista contemporâneo, a cultura de nossa educação escolar era dominada por noções de aprendizado fundamentadas no pressuposto machista de que mulheres não eram tão capazes de aprender quanto os homens, e que nós não contribuíamos com as formas de saber [...] A educação era usada como ferramenta para reforçar o sistema político do patriarcado. (hooks, 2020, p.145)

Se olharmos para os(as) autores(as) trabalhados(as) em sala de aula na contemporaneidade, em sua grande maioria, são homens héteros e brancos. A educação, portanto, ainda é conduzida pelo “método bancário” (Freire, 1968), em que é depositado nos(as) estudantes uma única visão do saber, postulada como verdade absoluta, retirando o direito de reflexão e construção crítica do(a) discente. O pensamento patriarcal é fortalecido. Os privilégios dos homens brancos mantidos e a democracia mascarada. Dessa forma, assim como se faz necessária a luta antirracista na sala de aula, também é fundamental a luta antissexista.

São os movimentos feministas que impulsionam a modificação do pensamento patriarcal, das estruturas sociais, transformando as formas de saber. Com a possível perda dos privilégios do homem hétero branco, as críticas aos movimentos são diversas, uma vez que não querem abdicar de sua “superioridade”. Hoje, 2024, mesmo com todos os recursos tecnológicos, a maioria das pessoas não possuem conhecimento sobre o feminismo. O que sabem é o que repercute nas mídias — comandadas por homens brancos. Com uma bibliografia extensa sobre a temática, muitos se acomodam às informações que lhes chegam. Diante disso, achamos pertinente fazermos um breve aparato histórico acerca de alguns movimentos feministas a fim de uma compreensão do que esses foram e são.

3.2.1 Feminismo: termo e movimentos

A história a qual conhecemos foi construída por meio de muitos discursos de legitimação da desigualdade entre homens e mulheres, que perpassam desde a mitologia (Pandora), do religioso (Eva) ao científico. Com o surgimento dos movimentos feministas, eclodiram outras narrativas. Os movimentos passaram a denunciar a construção dessa diferença entre os sexos. Para não perder o lugar de privilégio, homens héteros, em sua maioria brancos, fabricam imagens pejorativas do feminismo. Afirmam ser algo perigoso à sociedade, que as mulheres querem ser superiores aos homens e que se deve lutar para combatê-lo. Pelo desconhecimento da causa e finalidade dos movimentos, bell hooks (2018) afirma que:

Uma multidão pensa que o feminismo é sempre e apenas uma questão de mulheres em busca de serem iguais aos homens. E a grande maioria desse pessoal pensa que feminismo é anti-homem. A incompreensão dessas pessoas sobre políticas feministas reflete a realidade de que a maioria aprende sobre feminismo na mídia de massa patriarcal. (hooks, 2018, p. 17)

Na realidade, não existe um único feminismo. Há diversos movimentos feministas que têm em comum “lutar pelo reconhecimento de direitos e oportunidades para as mulheres e, com isso, pela igualdade de todos os seres humanos.” (Garcia, 2011, p. 12) Diferente do que é pregado pela mídia heteronormativa e sexista, o feminismo é um movimento emancipatório. Ele não só transforma o pensamento feminino, como as relações sociais. A interferência dos movimentos perpassa todos os campos do conhecimento, por isso temido pelos conservadores que não querem abdicar de seus privilégios. O feminismo, portanto, refere-se à:

uma filosofia universal que considera a existência de uma opressão específica a todas as mulheres. Essa opressão se manifesta tanto a nível das estruturas como das superestruturas (ideologia, cultura e política). Assume formas diversas conforme as classes e camadas sociais, nos diferentes grupos étnicos e culturas.” (Teles, 1999, p. 10)

Em suma, o feminismo é um movimento que visa acabar com sexismo, exploração e opressão. Sabendo agora do que se tratam os movimentos feministas, surge a seguinte questão: onde e como surgiu o termo feminismo? Para responder a essa pergunta recorreremos a Carla Garcia (2011), que aponta a seguinte premissa:

O termo feminismo foi primeiro empregado nos Estados Unidos por volta de 1911, quando escritores, homens e mulheres, começaram a usá-lo no lugar das expressões utilizadas no século XIX tais como movimento das mulheres e problemas das mulheres, para descrever um novo movimento na longa história das lutas pelos direitos e liberdades das mulheres. Esse novo feminismo visava ir além do sufrágio e de campanhas pela moral e pureza social buscando uma determinação intelectual, política e sexual. O objetivo das feministas americanas era um equilíbrio entre as necessidades de amor e de realização, individual e política, o que parecia algo muito difícil de conseguir. (Garcia, 2011, p.12/13)

Após compreendermos o que é o feminismo, daremos início à construção de um breve

panorama das fases desses movimentos, recorrendo à Carla Garcia (2011), em um âmbito universal, e Maria Teles (1999), no contexto nacional. Carla Garcia (2011) afirma que: “Até o Renascimento a ideia que imperava era a de uma profunda desigualdade tanto das capacidades intelectuais e cognitivas entre homens e mulheres quanto da função dos dois sexos em relação aos papéis sociais.” (Garcia, 2011, p. 25) Em um contexto mundial, foi com o Renascimento, a *Querelle des femmes*, que se deu início ao pensamento feminista e ao movimento. Conforme Maria Teles (1999), no Brasil, foi, ao final do séc. XIX, que eclodiram as primeiras ideias feministas, tanto abolicionistas, quanto republicanas. A luta pelo “direito ao voto feminino foi a principal bandeira feminista no Brasil no início deste século, e desencadeou pela primeira vez uma ação articulada entre mulheres de vários estados” (Teles, 1999, p. 158)

Na França séc. XVII, os salões passaram a ser espaços públicos, produtores de novas normas e valores sociais. Preciosas foi a nomenclatura adotada por um grupo de literatas que deram início ao preciosismo:

um fenômeno complexo que se apresenta ao mesmo tempo como um modelo de comportamento, uma corrente literária, um movimento de ideias e um movimento, sobretudo feminino que afrontava temas que iam muito além do âmbito da cultura. Segundo Badinter, foram as preciosas francesas as primeiras a questionar o papel dos homens na sociedade (Garcia, 2011, p. 32)

Desse modo, o preciosismo era um grupo de mulheres que reivindicavam acesso ao conhecimento e à autonomia, e postulavam novos padrões de comportamento. Foi a partir do preciosismo que o debate feminista passou a ser uma questão pública. “Na Revolução Francesa, vemos não apenas o forte protagonismo das mulheres nos eventos revolucionários, mas também a aparição das mais contundentes demandas de igualdade sexual” (Garcia, 2011, p. 40). A participação das mulheres consistia em dois âmbitos: de massa, que estavam à frente; e intelectual, que estava ligado aos escritos e às burguesas. Porém, no decorrer do período houve uma inesperada derrota para o feminismo. “Os clubes de mulheres foram fechados pelos jacobinos em 1793 e em 1794 proibiu-se explicitamente a presença de feministas em qualquer tipo de atividade política.” (Garcia, 2011, p. 49)

No século XIX, dotadas de experiências, deram início a mais um movimento, o sufragismo. “Foi um movimento de agitação internacional, presente em todas as sociedades industriais que tinha dois objetivos centrais: o direito ao voto e os direitos educativos. Levou oitenta anos para conquistar ambos, o que supõe três gerações de militantes” (Garcia, 2011, p. 57). No Brasil, “o direito de voto só se tornou realidade para as mulheres depois da Revolução de 30. [...] voto incorporado à Constituição brasileira de 1934, com a ajuda de Carlota Pereira de Queirós, a primeira constituinte brasileira.” (Teles, 1999, p. 46)

Dentre as inúmeras mulheres do sufragismo, vale ressaltar Sojourner Truth. Ela foi

escravizada e libertada no estado de Nova York. Foi a primeira mulher negra a assistir à Primeira Convenção Nacional dos Direitos das Mulheres em 1850. “No ano seguinte, pronunciou um discurso na Convenção de Akron e nele enfocou pela primeira vez os problemas específicos das mulheres negras, asfixiadas entre duas exclusões: a raça e o gênero” (Garcia, 2011, p. 59):

Creio que com esta união dos negros do sul e das mulheres do norte, todos falando de direitos, os homens brancos estariam com grandes problemas bem rapidamente. Este homem diz que as mulheres necessitam da ajuda dos homens para subirem nas carruagens, cruzar as ruas, e que devem ter o melhor lugar em todas as partes. Mas a mim ninguém me ajuda a subir em carruagens, nem me deixam o melhor lugar. Por acaso eu não sou uma mulher? Olhem-me! Olhem meus braços! Euarei e plantei e colhi e nenhum homem era melhor do que eu! E por acaso eu não sou uma mulher? (...) tive treze filhos e os vi serem vendidos como escravos e enquanto eu chorava com a dor de uma mãe, ninguém além de Jesus me ouvia! E por acaso eu não sou uma mulher? (SCHENEIR, 1972, apud Garcia, 2011, p. 59)

O discurso de Sojourner abriu o caminho para o desenvolvimento do feminismo negro. Ela não questionava a diferença e sim a igualdade. Reivindicava seus direitos enquanto mulher. Havia, portanto, uma cisão entre gênero e raça. Embora se lutasse pelos direitos das mulheres, tinham-se restrições quanto à categoria de mulher. Nesse momento, os movimentos só alcançaram as mulheres brancas, héteros e burguesas. Se antes o feminismo ia contra o patriarcado, após o discurso de Sojourner, os movimentos passaram a observar a questão de gênero: Quem era mulher? Quem se beneficiava das conquistas feministas? Dessa forma, como afirma Judith Butler (2003), a categoria “mulher” ao ponto que abarca um determinado “perfil” exclui outros possíveis.

Conforme Carla Garcia (2011), o socialismo (XIX) tratou a questão da mulher como econômica, e embora alguns apoiassem o movimento feminista, insistiam nas diferenças que separavam as mulheres das diversas classes sociais. Embora as socialistas apoiassem as demandas das sufragistas, as consideravam inimigas de classe. Julgavam-nas de esquecer a situação das operárias, provocando rachaduras no movimento. No final do século XIX, houve a separação entre o sufragismo e o socialismo na Europa. Desenvolveu-se um feminismo de classe, socialista e comunista paralelo ao feminismo sufragista.

No período entreguerras, algumas questões postas em pautas pelas feministas já haviam sido vistas socialmente: tinham conquistado o direito ao voto, entre outras conquistas. Portanto, em um contexto mundial, essas estavam satisfeitas e o movimento dado como morto. Foi Simone de Beauvoir, com “O Segundo sexo” (1949), que fez renascer o feminismo. “A autora utiliza a categoria de outra para descrever qual é a posição da mulher em um mundo masculino em que os homens são os detentores do poder e os criadores da cultura. Esta categoria é universal, uma vez que está em todas as culturas.” (Teles, 2011, p. 81)

A título nacional, segundo Maria Teles (1999), na segunda guerra as mulheres brasileiras

exerceram uma força expressiva nas lutas pela sua sobrevivência e contra o fascismo, mesmo sem que seus esforços fossem considerados. Contudo, com o Golpe de 64, essas associações femininas praticamente desapareceram, voltando a tomar impulso somente a partir de 1975, com o Ano Internacional da Mulher. O Ano foi um forte pretexto para desencadear a manifestação das ideias feministas e ação das mulheres. Foram utilizados jornais, como “Brasil Mulher” e “Nós Mulheres”, para denunciar as condições tanto das donas de casa, quanto das operárias, que sofriam com a opressão e exploração da mão de obra. De forma tímida, as mulheres conseguem alguns direitos, como em 1977, que foi aprovada a Lei do Divórcio.

“A partir de 1975, o feminismo já não podia ser escrito no singular. O feminismo foi florescendo em cada lugar do mundo com suas características, tempos e necessidades próprias.” (Garcia, 2011, p. 93) A diversidade entre as mulheres passou a ser o tema central entre os movimentos. Com os avanços e conquistas, na década de 80, a teoria feminista ganhou um status acadêmico. O que esses movimentos buscam é que as mulheres sejam definidas por elas mesmas, e não pelos discursos patriarcais, e que passem a ter direitos iguais a qualquer humano. Portanto, o feminismo deve se desprender de uma base única e permanente de representação, e passar a considerar a identidade como variável. Conforme afirma Judith Butler (2003), a mulher é uma construção a qual não se pode dizer que tenha origem ou fim. Trata-se de uma categoria que está sempre aberta a intervenções e ressignificações.

Dessa forma, com esse sucinto panorama, constatamos que, para que hoje, tenhamos direitos mínimos: como a educação, o voto, o divórcio etc. muitas mulheres foram à luta. Se hoje podemos nos descrever e construir nossas narrativas é graças a muitas “Marias” que dedicaram suas vidas à busca por direitos. Conforme elucida Carla Garcia (2011):

Tudo isso, aliado à criação de novos modelos de relações pessoais e diferentes opções de vida para muitas mulheres, foi possível graças à impertinência, inteligência e valor das mulheres revolucionárias, sufragistas, mulheres de todas as classes: utópicas, anarquistas, socialistas, radicais, ilustradas, da igualdade, da diferença, de todas as etnias e países, ricas ou pobres, donas de casa ou operárias que entenderam que a vida, além de ser vivida, merece ser desfrutada. (Garcia, 2011, p. 105)

Portanto, enquanto educadores(as) é necessário darmos visibilidade às vozes dessas mulheres, romper o pensamento heterossexual e sexista, e dispor de espaços para que nossas educandas tenham direito à fala. “Perspectivas feministas em sala de aula afirmavam a primazia do pensamento crítico, da educação em conexão com a justiça social” (hooks, 2020, p. 148) É a abordagem do feminismo na sala de aula que irá responder a questões como: “onde estavam as mulheres durante a árdua construção da cultura?” (Garcia, 2011, p.107) Ou melhor, onde estavam as mulheres negras nessa construção? Histórias não feministas são alheias a essas respostas. Todavia, vimos neste breve panorama que as mulheres sempre se fizeram presente em toda

formação social, embora de forma desigualitária. No próximo tópico, discutiremos sobre o feminismo negro na sociedade.

3.2.2. Feminismo negro

Vimos, no sucinto panorama, acerca do feminismo que as mulheres negras, embora presentes nos movimentos feministas, não tinham tanta visibilidade e nem possuíam os mesmos benefícios que as brancas burguesas. As feministas brancas apagaram as diferenças entre elas e as negras/não brancas, negando a união das categorias de raça, gênero e classe, como afirma bell hooks (2018):

Priorizar gênero significou que mulheres brancas podiam assumir o palco, dizer que o movimento era delas, mesmo ao convocar todas as mulheres para aderir. A visão utópica de sororidade evocada em um movimento feminista que inicialmente não considerava diferença racial ou a luta antirracismo séria não captou o pensamento da maioria das mulheres negras/não brancas. A maioria das mulheres negras individuais, predominantemente ativistas do movimento desde a origem, permaneceu no lugar. (hooks, 2018, p. 70)

Desse modo, enquanto as mulheres brancas conseguiam ocupar espaços e direitos, as negras/não brancas permaneciam no mesmo lugar. As formas de opressão assumem proporções distintas com base em classificações econômicas, étnicas e culturais, portanto, não são iguais para ambas. Aprisionadas no pensamento colonial heteronormativo, muitas das feministas brancas de elite não conseguiram se desvincular totalmente desse pensamento, embora lutassem pela igualdade de gênero. Esse gênero tinha cor branca e classe burguesa. Mesmo cientes que a branquitude é uma categoria privilegiada, vivenciam um processo de negação.

A imagem da mulher negra — por sofrer com essa dupla opressão, sexista e racial — ao longo de toda história é estereotipada por construções imagéticas machistas e racistas. Entre essas construções está a da “mãe preta”, aquela que cuida da criança dos brancos, que é sobrecarregada com o cuidado de sua família e da família da mulher branca. Conforme bell hooks (2020, p. 153):

Essa “mãe preta” era com frequência retratada como supersticiosa, cheia de histórias folclóricas e anedotas, sábia de uma maneira intuitiva e não reflexiva. Ela não era vista como inteligente ou capaz de realizar estudos acadêmicos. Esse estereótipo usado para representar as mulheres negras não só continuou a ser parte do pensamento machista racista quando a escravidão acabou como também ficou ainda mais forte à medida que várias mulheres brancas, de diversas classes sociais, buscavam a ajuda de mulheres negras no trabalho doméstico.

Dessa forma, folclorizada, a imagem da mulher negra não era atrelada ao saber. O conhecimento dessas era tido como limitado a fabulações e a cuidados domésticos. Ocupar espaços de poder estava fora de questão, pois estas eram vistas como desprovidas e incapazes. Quando não

figuradas como “mãe preta”, essas eram postas como sexualmente permissivas:

Para desviar a atenção de seu assédio sexual predatório a mulheres negras, homens brancos insistiam que mulheres negras eram animais no cio, apenas esperando para atacar qualquer macho que estivesse à vista. A desvalorização sexual da feminilidade negra, que começou durante o período de escravidão e continua até os dias de hoje, deu força para noções machistas de que mulheres negras não eram capazes de ter pensamento racional. (hooks, 2020, p. 153/154)

Desse modo, buscando encobrir o seu eu, o homem branco projeta na mulher negra a imagem de permissiva. Animaliza essa mulher para ter controle sobre ela com respaldo social. Nega-se o papel de estuprador, colocando esse papel sobre a vítima “predadora”. Uma vez animalizada, tira-se sua racionalidade. Animais não pensam, logo as mulheres negras não possuíam razão, não eram ouvidas socialmente. Configuradas em um meio em que não podem se autodescrever, ficam reféns de fabulações:

As mulheres negras têm sido, portanto, incluídas em diversos discursos que mal interpretam nossa própria realidade: um debate sobre o racismo onde o sujeito é homem negro; um discurso de gênero onde o sujeito é a mulher branca; e um discurso sobre a classe onde “raça” não tem lugar. Nós ocupamos um lugar muito crítico dentro da teoria. Por conta dessa falta ideológica, argumenta Heidi Safia Mirza (1997) que as mulheres negras habitam um espaço vazio, um espaço que se sobrepõe às margens da “raça” e do gênero, o chamado “terceiro espaço”. Habitamos uma espécie de vácuo de apagamento e contradição “sustentado pela polarização do mundo em negros de um lado e mulheres do outro.” (MIRZA, 1997: 4). Nós no meio. Este é, de fato, um sério dilema teórico, em que os conceitos de “raça” e gênero se fundem estreitamente em um só. (Kilomba, 2019, p. 97)

Por isso a necessidade de levar o conhecimento dessas mulheres, que a muito tempo vem sendo silenciado, para o chão escolar. Assim como Sojourner Truth, pioneira no feminismo negro, devemos questionar o sexismo e o racismo. É necessário que os corpos femininos negros tenham representatividade. E ter representação significa dar visibilidade e legitimidade. Portanto, trata-se de falar desses corpos por eles mesmos, buscar o que essas mulheres dizem sobre si.

Com essa falta de representatividade, mulheres negras deram início ao feminismo negro, adotando o conceito de interseccionalidade. O termo foi cunhado em 1989 por Kimberlé Crenshaw, cujo objetivo é:

dar instrumentalidade teórico-metodológica à inseparabilidade estrutural do racismo, capitalismo e cisheteropatriarcado, produtores de avenidas identitárias em que mulheres negras são repetidas vezes atingidas pelo cruzamento e sobreposição de gênero, raça e classe, modernos aparatos coloniais. (Akotirene, 2019, p.14)

O percurso histórico o qual fizemos pôs em evidência que sempre tiveram cisões entre essas avenidas identitárias. Com o surgimento dos movimentos feministas negros, o termo já era posto em prática, mesmo sem sua existência, e após instituído, passou a ser difundido. A teoria,

portanto, busca justamente a união para uma recalibragem histórica e social. Consiste em uma nova verificação do funcionamento dos movimentos de gênero, raciais e de classe, de modo a ajustar de acordo com os diversos corpos e realidades. São grupos que se interligam. Carla Akotirene (2019, p. 11) afirma que:

Ainda é muito comum se dizer que o feminismo negro traz cisões ou separações, quando é justamente o contrário. Ao nomear as opressões de raça, classe e gênero, entende-se a necessidade de não hierarquizar opressões, de não criar [...] pensar em feminismo negro é justamente romper com a cisão criada numa sociedade desigual. Logo, é pensar projetos, novos marcos civilizatórios, para que pensemos um novo modelo de sociedade. Fora isso, é também divulgar a produção intelectual de mulheres negras, colocando-as na condição de sujeitos e seres ativos que, historicamente, vêm fazendo resistência e reexistências.

Dessa forma, levar à sala de aula autoras negras já é uma forma de inserir a temática e fazer reexistência. A abordagem do feminismo pode ser processual, em que primeiro se leva a representativa, para depois discutir o assunto em si. “Feministas são formadas, não nascem feministas. [...] Assim como todas as posições políticas, uma pessoa adere às políticas feministas por escolha e ação.” (hooks, 2018, p. 23) Dessa forma, se a teoria feminista não é apresentada e praticada, como surgiram aderentes ao feminismo? Precisamos romper com essa construção de que o feminismo é anti-homem. A conscientização sexista para os homens é tão importante quanto para as mulheres. “Se tivesse havido ênfase em grupos para homens, que ensinassem garotos e homens sobre o que é sexismo e como ele pode ser transformado, teria sido impossível para a mídia de massa desenhar o movimento como sendo anti-homem.” (hooks, 2018, p. 26) O não ensino do feminismo para todos permite que a mídia patriarcal seja o local em que se conheça o movimento, e o que as pessoas aprendem nesses veículos é, em sua maioria, uma construção negativa.

Conforme afirma bell hooks (2018, p. 38), “a maioria das pessoas não tem conhecimento da miríade de maneiras que o feminismo mudou positivamente nossa vida. Compartilhar pensamentos e práticas feministas sustenta o movimento feminista”. Embora nossa pesquisa não seja uma proposta de organização de um movimento feminista, ela promove a abordagem e discussão da temática na sala de aula, o que possibilita a busca e aderência ao movimento.

Paulo Freire (1996) defende uma educação crítica que parta da realidade do(a) estudante para que esse(a) conheça a si e ao seu mundo, com o fim a modificá-lo. “Porque não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina” (Freire, 1996, p. 30) Dessa forma, levar à sala de aula as temáticas de gênero e raça oportuniza ao(a) estudante uma reflexão da sua realidade social e de si mesmo. Aos(as) estudantes negros(as), viabiliza identificar de onde surgiu o racismo e a desconstrução da imagem pejorativa de si e dos seus iguais. Aos(as) brancos(as), reconhecer seus privilégios advindos do pacto da branquitude e

transcender esse pensamento na busca da descolonização. Mulheres e homens devem lutar por uma sociedade equalitária, em que ambos tenham oportunidades independente de gênero e/ou cor.

4 O GÊNERO CONTO

“[...] a escrita e o viver se con(fundem)” (Evaristo, 2009 apud Literafro, 2024)

Neste capítulo, discorreremos a respeito das características do gênero conto e seu caráter de reflexão e empatia. Trata-se de uma escrita textual que possibilita um ensino-aprendizagem mútuo. Ao passo, que se aprende a utilizar a escrita — organização textual, coesão e coerência —, o conto, por ser um gênero literário, possibilita assimilar a estética com o real, ou mesmo imaginário, promovendo a elaboração da subjetividade e das inter-relações pessoais dos(as) estudantes.

O capítulo está dividido em três subseções: 4.1. “Gêneros textuais”, fundamentado por Bakhtin (2000) e Marcuschi (2008), em que discutiremos sobre o uso dos gêneros textuais como ferramenta do ensino-aprendizagem da língua; 4.2. “Características do gênero conto”, no qual abordaremos os aspectos que caracterizam o conto, com base em Gotlib (1990), Moisés (2006) e Junior (2009); e 4.3. “Análise antissexista e antirracista do conto ‘Maria’”, em que faremos uma análise antissexista e antirracista do conto “Maria”, de Conceição Evaristo (2016), respaldando-nos em Lélia Gonzalez (2011), Carla Akotirene (2019) e Grada Kilomba (2019).

4.1 Gêneros textuais

Os gêneros textuais vêm sendo tema de muitas discussões relacionadas ao ensino de Língua Materna. Ao adotar o trabalho com gêneros textuais diversos, levando em conta seu funcionamento e contexto de produção, para o ensino e aprendizagem da língua, sai-se de um ensino normativo para um interativo/dialógico. Leva-se em conta os diferentes usos da língua. Essa interação ocorre pelo fato de os gêneros textuais serem estruturas presentes no cotidiano, nas atividades comunicativas, portanto, sempre haverá um(a) locutor(a) e um(a) interlocutor(a). Marcuschi (2008) define os gêneros textuais como:

os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas. (Marcuschi, 2008, p. 155)

Dessa forma, os gêneros possibilitam que os(as) estudantes se apropriem das práticas de linguagem de forma integrada e não fragmentária. Compostos por formas culturais, cognitivas, sociais e linguísticas, são dinâmicos e podem sofrer variações, conforme a criatividade do(a) autor(a). São, portanto, possíveis de construir estilos. Todavia, embora exista uma “flexibilidade”, não podem ser vistos como totalmente livres, uma vez que “cada esfera de utilização da língua

elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados”. (Bakhtin, 2000, p. 279). Por ter identidades que lhes são próprias, limitam nossas ações na escrita com restrições e padrões específicos, seja referente ao léxico, o tipo de linguagem, a temática etc.

Schneuwly e Dolz (2011, p. 64) também consideram os gêneros textuais como formas relativamente estáveis “tomadas pelos enunciados em situações habituais, entidades culturais intermediárias que permitem estabilizar os elementos formais e rituais das práticas de linguagem”. Os autores afirmam que:

Para definir um gênero como suporte de uma atividade da linguagem três dimensões parecem essenciais: 1) os conteúdos e os conhecimentos que se tornam dizíveis por meio dele; 2) os elementos das estruturas comunicativas e semióticas partilhadas pelos textos reconhecidos como pertencentes ao gênero; 3) as configurações específicas de unidades de linguagem, traços, principalmente, da posição enunciativa do enunciador e dos conjuntos particulares de sequências textuais e de tipos discursivos que formam sua estrutura. (Schneuwly e Dolz, 2011, p. 64)

São essas dimensões que proporcionam certas regularidades aos gêneros. Todavia, não excluem evoluções e até mesmo a formação de novos gêneros, “transmutações” (Koch; Elias, 2008), como por exemplo, o e-mail decorrente do gênero carta. Em suma, como reitera Marcuschi (2008, p. 159), os gêneros são “entidades comunicativas em que predominam os aspectos relativos a funções, propósitos, ações e conteúdo.” Conforme o autor, essas entidades são:

Quadro 1 – Entidades que compõem os gêneros

a) Dinâmicas	f) Orientadas para fins específicos
b) Históricas	g) Ligadas a determinadas comunidades discursivas
c) Sociais	h) Ligadas a domínios discursivos
d) Situadas	i) Recorrentes
e) Comunicativas	j) Estabilizadas em formatos mais ou menos claros

Fonte: Adaptação Marcuschi (2008)

Os gêneros, portanto, por ser de formas de ação, servem como instrumentos para o ensino de língua materna. Como um veículo de comunicação, os gêneros desenvolvem habilidades discursivas e textuais que possibilitam que o(a) estudante saiba fazer uma seleção de qual gênero utilizar nos meios sociais os quais frequentam, visando a uma comunicação eficiente. Seu estudo, também, proporciona a ampliação das possibilidades de construção de cada gênero.

Tanto Marcuschi (2008) como Bakhtin (2000) afirmam que os gêneros textuais são inúmeros. Há uma variedade conforme o uso social. “Os gêneros textuais são dinâmicos, de complexidade variável e não sabemos ao certo se é possível contá-los todos, pois como sócio-históricos e variáveis, não há como fazer uma lista fechada, o que dificulta ainda mais sua definição” (Marcuschi, 2008, p. 159). Entre a multiplicidade dos gêneros textuais, selecionamos,

para nosso estudo, o gênero conto. Buscamos desenvolver não só as habilidades textuais, como também fomentar a exploração de emoções, sentimentos e ideias sobre o racismo e sexismo, visando à construção étnico-racial e antissexista dos(as) educandos(as).

A BNCC (Base Nacional Comum Curricular) aponta que, no ensino médio, o campo literário deve ser trabalhado mais de forma analítica e histórica, com conhecimentos acerca das escolas literárias e autores renomados, visto que a escrita já é algo previsto no ensino fundamental. No que concerne à produção textual, notamos que os(as) discentes, do referente marco escolar, necessitam sair um pouco do campo das redações, que é algo bastante cobrado nesse nível, e adentrar também na escrita de gêneros que possibilitem reflexões acerca do mundo, como a própria BNCC (2018) sugere, apesar de não ser o foco central:

O que está em questão nesse tipo de escrita não é informar, ensinar ou simplesmente comunicar. O exercício literário inclui também a função de produzir certos níveis de reconhecimento, empatia e solidariedade e envolve reinventar, questionar e descobrir-se. Sendo assim, ele é uma função importante em termos de elaboração da subjetividade e das inter-relações pessoais. Nesse sentido, o desenvolvimento de textos construídos esteticamente – no âmbito dos mais diferentes gêneros – pode propiciar a exploração de emoções, sentimentos e ideias que não encontram lugar em outros gêneros não literários (e que, por isso, devem ser explorados) (BNCC, 2018, p. 504)

Dessa forma, embora a BNCC (2018) afirme que a escrita literária não é o foco central do componente de Língua Portuguesa no EM, ela reconhece a importância pessoal e social desse trabalho e abre espaço para que os(as) professores(as) percorram também esse território. Portanto, sugerir aos(as) estudantes a produção de um conto irá oportunizá-los percorrer o campo dos sentimentos, reconhecimento, reivindicação, questionamento e descoberta de si mesmo enquanto sujeito social.

No campo da Língua Portuguesa, a BNCC (2018), comparando o Ensino Fundamental com o Ensino Médio, define a progressão das aprendizagens e habilidades a serem levadas em conta. Entre essas aprendizagens há: “a inclusão de obras da tradição literária brasileira e de suas referências ocidentais – em especial da literatura portuguesa –, assim como obras mais complexas da literatura contemporânea e das literaturas indígena, africana e latino-americana” (BNCC, 2018, p. 500). Desse modo, a própria BNCC normatiza o trabalho com autores(as) brasileiros(as) e com a literatura afro-brasileira. Portanto, levar à sala de aula Conceição Evaristo, escritora brasileira de literatura afro-brasileira, vai ao encontro com a aprendizagem e habilidade previstas na BNCC. Oportuniza a representação dos(as) estudantes negros(as), por meio da abordagem da obra de uma autora negra, que denuncia o racismo e a condição da mulher negra no Brasil.

4.2 Características do gênero conto

O conto é um gênero literário em que predomina a narrativa. Trata-se de textos que narram ações, conflitos, como uma espécie de cena, em que se recorta determinado eixo. Não se tem um compromisso com o real, uma vez que o intuito não é documentar. O que há é proximidade ou afastamento. Portanto, o conto é uma narração curta que pode ter relação com o real ou não, como é o caso dos contos fantásticos. É uma arte de representação, em que o contista, tomado por um sentimento, o doa ao(à) leitor(a).

Quanto à origem do gênero conto, Conforme Gotlib (1990, p. 5) não se data. O hábito de contar histórias é algo antigo, sendo repassado de geração a geração, que com o tempo foi ganhando o status literário:

Embora o início do contar estória seja impossível de se localizar e permaneça como hipótese que nos leva aos tempos remotíssimos, ainda não marcados pela tradição escrita, há fases de evolução dos modos de se contarem estórias. Para alguns, os contos egípcios – Os contos dos mágicos – são os mais antigos: devem ter aparecido por volta de 4.000 anos antes de Cristo. Enumerar as fases da evolução do conto seria percorrer a nossa própria história, a história de nossa cultura, detectando os momentos da escrita que a representam. O da estória de Caim e Abel, da Bíblia, por exemplo. Ou os textos literários do mundo clássico greco-latino: as várias estórias que existem na *Ilíada* e na *Odisséia*, de Homero. E chegam os contos do Oriente: a *Pantchatantra* (VI a.C.), em sânscrito, ganha tradução árabe (VII d.C.) e inglesa (XVI d.C.); e as *Mil e uma noites* circulam da Pérsia (século X) para o Egito (século XII) e para toda a Europa (século XVIII).

Dessa forma, a história do conto perpassa do oral ao escrito e só vai assumir seu caráter literário quando o(a) narrador(a) passa a ser considerado(a) contador(a), escritor(a), autor(a) de histórias. Conforme Moisés (2006), foi no início do séc. XIX que o conto vivenciou seu apogeu, saiu do campo da “forma simples” para um requinte literário:

Além de se tomar “forma artística”, ao lado das demais até então consideradas, sobretudo as poéticas, passa a ser vastamente cultivado: abandona o estágio de “forma simples”, paredes-meias com o folclore e o mito, para ingressar numa fase em que se toma produto estritamente literário. Mais ainda: ganha estrutura e andamento característicos, compatíveis com sua essência e seu desenvolvimento histórico, e transforma-se em pedra de toque para não poucos ficcionistas. A publicação de obras no gênero cresce consideravelmente na segunda metade do século XIX: instala-se o reinado do conto (Moisés, 2006 p. 34).

Portanto, o conto não se trata de um mero registro, e sim de um trabalho estético literário. A característica basilar do gênero é a economia dos meios narrativos: “Trata-se de conseguir, com o mínimo de meios, o máximo de efeitos. E tudo que não estiver diretamente relacionado com o efeito, para conquistar o interesse do leitor, deve ser suprimido” (Gotlib, 1990, p. 20). Tem-se uma contensão entre o exagero e o supérfluo, as descrições do ambiente, dos personagens não devem ser tão longas como nos romances.

O conto constitui o recorte da fração decisiva e a mais importante, do prisma dramático, uma continuidade vital em que o passado e o futuro guardam significado inferior ou nulo.

Os protagonistas abandonam o anonimato no momento privilegiado, de modo que o tempo anterior funciona, quando muito, como germe ou preparativo daquele instante em que o destino joga uma grande cartada. O tempo subsequente se tinge de equivalente coloração: o futuro é previsível ou fácil de vaticinar, seja porque definido pela morte ou solução correspondente, seja porque os atos a praticar e os gestos a descrever foram determinados por aquele hiato dramático, seja porque os figurantes, depois disso, regressaram à primitiva obscuridade, não apresentando suas vidas nada digno de registro. Elimina-se, assim, a hipótese, de continuarem no palco dos acontecimentos. (Moisés, 2006, p. 42)

Ao fazer o recorte narrativo e iniciar o processo de escrita, o(a) autor(a) deve considerar o efeito que pretende causar no(a) leitor(a), se é de encantamento, compaixão, terror... No conto “Maria” (Evaristo, 2016), o efeito que a narradora nos passa é de consciência social, ao expor uma cena de lixamento de uma mulher, que é mãe, trabalhadora e negra. A narradora nos coloca em uma realidade que não é igual a de todos(as), que somente corpos negros vivenciam: o racismo. Portanto, o conto instiga uma reflexão sobre a condição de uma empregada doméstica negra, moradora de uma comunidade no Brasil. Em nossa proposta, explicitamos para o(a) discente que, em sua escrita, deverá sempre lembrar do efeito visado. A escolha do vocabulário adequado é fundamental para a construção da causalidade.

Todo enredo é desenvolvido em prol do desfecho, portanto, para a construção do efeito, deve-se ter em mente o desfecho, que é a cena principal, o desencadeamento do conflito. “É somente com o desfecho constantemente em vista que podemos conferir a um enredo seu indispensável ar de consequência, ou causalidade, fazendo com que os incidentes e, principalmente, em todos os pontos, o tom tendam ao desenvolvimento da intenção” (Poe, 1842, *Apud* Gotlib, 1990, p. 21). No conto “Maria”, o desfecho é o lixamento da personagem principal, Maria. A narradora constrói toda história para que o(a) leitor(a) tenha uma imagem viva do efeito visado. A descrição da personagem, do ambiente, dos personagens secundários, tudo vai se “acumulando” para a construção do conflito/desfecho.

O conto é, pois, uma narrativa unívoca, univalente: constitui uma unidade dramática, uma célula dramática, visto gravitar ao redor de um só conflito, um só drama, uma só ação. Caracteriza-se, assim, por conter unidade de ação, tomada esta como a sequência de atos praticados pelos protagonistas, ou de acontecimentos de que participam. A ação pode ser externa, quando as personagens se deslocam no espaço e no tempo, e interna, quando o conflito se localiza em sua mente. (Moisés, 2006, p. 40)

O conto precisa representar um momento sublime em que algo acontece e esse ápice não se refere necessariamente a uma mudança de comportamento dos personagens. Trata-se de flagrar um momento e o narrar, de forma específica, sem acompanhar por muito tempo a evolução do ocorrido, uma cena rápida. “O conto seria um modo moderno de narrar, caracterizado por seu teor fragmentário, de ruptura com o princípio da continuidade lógica, tentando consagrar este instante temporário” (Gotlib, 1990, p. 30). O número de personagens e detalhes são comprimidos para a produção de uma só impressão, um só efeito.

É, portanto, a unidade de ação que condiciona as demais unidades, por exemplo o espaço/lugar em que circulam as personagens geralmente é um único ambiente (sala, quarto, floresta, ônibus). O narrador, como se dispusesse de uma câmara, foca em um único ângulo, em que o drama acontece. Dessa forma, as unidades de ação, tempo e lugar estarão sempre em conformidade com o efeito de sentido visado, com o que Moisés (2006) denomina de tom narrativo.

O conto se organiza precisamente como uma célula, com o núcleo e o tecido ao redor; o núcleo possui densidade dramática, enquanto a massa circundante existe em função dele, para que sua energia se expanda e sua tarefa se cumpra. O êxito ou o insucesso do conto se evidencia na articulação ou desarticulação entre o núcleo dramático e o seu envoltório não-dramático. Um e outro podem formar-se dos mesmos materiais narrativos (personagens, ação, espaço, tempo, etc.), mas os componentes do núcleo ostentam sentido dramático, ou seja, empenham-se num conflito, ao passo que os ingredientes periféricos não exibem conotações dramáticas. (Moisés, 2006, p.49)

Desse modo, o núcleo do conto é aquela(s) personagem(ns) em conflito. A(s) demais são dependente(s), são o tecido. No conto “Maria”, o núcleo é a personagem Maria. Os filhos da personagem, o ex-companheiro, os lixadores são apenas elementos que compõem o conflito. Da mesma forma, o espaço onde o drama se desenrola é o núcleo, e os ambientes por onde transita a(s) personagem(s) são tecidos, e assim por diante.

O conto é composto/organizado com base em: *nó*, *clímax* e *desfecho*. O *nó* “é o fato que interrompe o fluxo da situação inicial da narrativa, criando um problema ou obstáculo que deverá ser resolvido. O nó é o que dá origem ao conflito dramático de uma narrativa”. (Junior, 2009, p. 44). No conto “Maria” o nó está presente no quarto parágrafo, em que se inicia o assalto: “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.” (Evaristo, 2016, p. 41) O assalto no ônibus é a origem do conflito narrativo.

O *Clímax* “marca o auge do conflito dramático, momento do tudo-ou-nada entre as forças contrárias que agem e se defrontam na narrativa (geralmente representadas pelas personagens e pelos valores a elas ligados), engendrado e desenvolvendo a história” (Junior, 2009, p. 45). Trata-se, portanto, de um elemento que suspende a história, mantendo por instantes em tensão máxima. No conto “Maria”, o clímax está presente no quinto parágrafo, em que ocorre o linchamento de Maria: “Alguém gritou: Lincha! Lincha! Lincha!... Uns passageiros desceram e outros voaram em direção à Maria.” (Evaristo, 2016, p. 42)

E o *desfecho*, como já mencionado, “é a resolução do conflito central da narrativa, momento em que uma das forças contrárias vence e se afirma sobre a sua oponente. Normalmente, liga-se à situação final da narrativa”. (Junior, 2009, p. 45) Localizado nos dois últimos parágrafos, em que a narradora constata a morte de Maria, a interrupção daquele corpo negro, mãe, empregada

doméstica: “quando o ônibus esvaziou, quando chegou a polícia, o corpo da mulher já estava todo dilacerado, todo pisoteado/ Maria queria tanto dizer ao filho que o pai havia mandado um abraço, um beijo, um carinho.” (Evaristo, 2016, p. 42)

Vale destacar que os conceitos de nó, clímax e desfecho não se ligam necessariamente às noções de introdução, desenvolvimento e conclusão da narrativa. Há contos em que existe uma linearidade, segue os conceitos, já outros iniciam pelo desfecho. Esses conceitos também podem ser suprimidos. Não há obrigação de dar conta de todos, por exemplo, o desfecho pode ficar em aberto.

Junior (2009) explica que há distinções entre espaço, ambiente e ambientação nas narrativas. “O espaço compreende o conjunto de referências de caráter geográfico e/ou arquitetônico que identificam o(s) lugar(es) onde se desenvolve a história”. (Junior, 2009, p. 45) No conto “Maria”, o espaço da narrativa inicia-se em um ponto de ônibus, e seu desenrolar se dá dentro do ônibus. Já o ambiente é decorrente das ações das personagens. A relação que se desenvolve entre os(as) personagens cria um ambiente dramático. “O ambiente é, portanto, o ‘clima’, a ‘atmosfera’ que se estabelece entre as personagens em determinada situação dramática [...] Um mesmo espaço pode, portanto, apresentar diversos ambientes”. (Junior, 2009, p. 45) O espaço do ônibus, a princípio, apresenta um clima “agradável”, de reencontro, posteriormente, passa a um clima tenso, primeiro de assalto, causando espanto, seguido de ameaça, fúria, lixamento e morte.

Segundo Junior (2009, p. 46), “a ambientação compreende a identificação do modo como o ambiente é construído pelo narrador, e portanto, ela identifica também o trabalho de escrita do autor do texto, as escolhas que ele faz para construir deste ou daquele modo os ambientes.” No conto “Maria”, a ambientação é produzida por um narrador heterodiegético. A narração é feita sem participação na história, já que a narrativa é contada em terceira pessoa. Esse narrador é quem compõe o ambiente e caracteriza o espaço da situação dramática.

No que concerne às personagens, no gênero conto, na maioria dos casos, são planas, não possuem nenhuma alteração nos traços de personalidade. “Em vez de crescerem no decurso da narrativa, como as personagens de romance, oferecem uma faceta de seu caráter, no geral a mais relevante, como que à luz do microscópio: o conto lembra uma tela em que se representasse o apogeu de uma situação dramática” (Moisés, 2006, p.51). No conto “Maria”, a personagem principal permanece com a mesma personalidade ao longo de todo texto, uma trabalhadora exausta após sair do trabalho, que se preocupa o tempo todo com os filhos.

No gênero conto, em suma, o(a) autor(a) se concentra em uma única cena dramática, a fim de doar ao leitor o mesmo sentimento que ele vivencia ao narrar o conflito. Portanto, os elementos que dão vida ao conto são selecionados em prol do desfecho, visando causar um único efeito no

leitor. No próximo tópico, discorreremos a respeito dos tipos de linguagens que podem ser empregadas no conto para contribuir com o efeito pretendido.

4.2.1 Linguagem do conto

A linguagem é uma ferramenta crucial para atingir o efeito visado. Portanto, para que o conto seja compreendido pelo(a) leitor(a), a linguagem deve ser objetiva, com metáforas de curto espectro, sem abstrações, para a apreensão dos sentidos. No conto *Maria*, a narradora utiliza a linguagem de forma direta. Quando há a presença de implícitos esses são fáceis de apreensão, como, por exemplo, no trecho: “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” (Evaristo, 2016, p. 41), em que fica evidente que Maria tinha medo da vida que “os seus” teriam em um sistema racista.

Dentre os componentes da linguagem do conto, o diálogo é considerado, por Moisés (2006), o mais importante. Por conter o conto como núcleo um drama, necessita que este seja dialogado. “A explicação para isso está em que os conflitos, os dramas, residem mais na fala, nas palavras proferidas (ou mesmo pensadas) do que nos atos ou gestos (que são reflexos ou sucedâneos da fala).” (Moisés, 2006, p.54) Portanto, sem diálogo, não há conflito ou mal-entendido, conseqüentemente não há enredo, nem ação. O diálogo é, portanto, a linguagem base do conto. Moisés (2006) discorre sobre quatro tipos de diálogos que permeiam o gênero conto:

Quadro 2 – Tipos de diálogo

Tipo de diálogo	Conceito
Diálogo direto (ou discurso direto)	É quando “o contista põe as personagens a falar diretamente, e representa a fala com um travessão ou aspas (no conto moderno, em geral dispensam-se os sinais gráficos)” (Moisés, 2006, p.55)
Diálogo indireto (ou discurso indireto)	Trata-se de “quando o contista resume a fala das personagens em forma narrativa, isto é, sem destacá-la de modo algum.” (Moisés, 2006, p. 55)
Diálogo indireto livre (ou discurso indireto livre)	“Consiste na fusão entre a terceira e a primeira pessoa narrativa, entre autor e personagem, ‘numa espécie de interlocutor híbrido’, de modo que a fala de determinada personagem ou fragmentos dela inserem-se discretamente no discurso indireto através do qual o autor relata os fatos” (Moisés, 2006, p.56)
Diálogo (ou monólogo)	“É aquele que se passa dentro da mente da personagem; esta fala consigo mesma, antes de se dirigir a outrem.” (Moisés, 2006, p.56)

Fonte: Adaptação de Moisés (2006)

No conto “Maria”, a narradora utiliza o diálogo direto, sem o uso dos sinais gráficos: “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”. (Evaristo, 2016, p. 40) / “Que merda! Não conhecia assaltante algum. Não devia satisfação a ninguém”. (Evaristo, 2016, p. 42), que colaboram para a construção da personagem principal e para o efeito visando, uma reflexão social.

Outro recurso utilizado no conto é o narrativo. A narração corresponde ao relato de fatos e acontecimentos, envolve as ações e sua evolução no tempo. “No conto, funciona como condensação dos pormenores ligados ao passado, remoto ou próximo, que interessam ao desenvolver da ação. Pode, ainda, ser invocada para sintetizar fatos intermediários ou acessórios” (Moisés, 2006, p.57), como por exemplo: “Maria estava parada há mais de meia hora no ponto de ônibus. Estava cansada de esperar. Se a distância fosse menor, teria ido a pé.” (Evaristo, 2016, p. 39)

Conforme Moisés (2006, p.58), “a descrição consiste na enumeração dos caracteres próprios dos seres animados ou inanimados, e coisas, como por exemplo, a descrição da natureza, das ruas de São Paulo, das pessoas, dos automóveis, etc.” Na descrição não há movimento do objeto descrito, se descrevem objetos em uma única existência espacial, fora de qualquer ação e dimensão temporal, como, por exemplo, no seguinte trecho do conto “Maria”, em que a narradora descreve um personagem secundário: “rapazinho negro e magro, com feições de menino e que relembra vagamente o seu filho.” (Evaristo, 2016, p. 42)

Portanto, para a construção do conto recorre-se a uma gama de recursos linguísticos na produção de determinados efeitos, visando que seja apreendido pelo(a) leitor(a). A apreensão dependerá do contexto sociocultural do(a) receptor(a), por isso a importância de estudar o público-alvo e adequar os meios de linguagem. No próximo tópico, discutiremos sobre mais um artifício narrativo que colabora para a construção do conto, o foco narrativo.

4.2.2 Foco narrativo

O ponto de vista, ângulo visual, ou foco narrativo refere-se a um artifício narrativo utilizado pelo(a) escritor(a), em que esse faz uso da visão de determinada pessoa para contar a história. Trata-se, portanto, de quem testemunha/conta a história.

Conforme Moisés (2006, p. 67), “o contista não engendra o foco narrativo, como se se tratasse de um recurso autônomo, aplicável aleatoriamente a qualquer enredo. Ao compor-se, cada narrativa traz implícito o foco narrativo: é inimaginável uma história sem foco narrativo, ou este sem aquela.” Portanto, ao narrar uma história deve se ter conhecimento sobre o ponto de vista,

qual melhor se enquadra ao enredo. Moisés (2006) apresenta quatro ângulos, em que cada um se relaciona a uma forma de narrar:

- 1) A personagem principal conta a história: nesse foco narrativo o narrador utiliza a primeira pessoa do singular ou plural. Restringe-se à fabulação e ao(a) narrador(a), em que a interpretação se dará por um ângulo pessoal. Há uma aproximação do(a) personagem, que viveu a história, e o(a) leitor(a).
- 2) Uma personagem secundária narra a história da personagem central: quem conta foi ou é testemunha dos acontecimentos e se vale da primeira pessoa. Há uma distância entre o(a) leitor(a) e o(a) narrador(a), uma vez que esse(a) utiliza a visão de um(a) terceiro(a) personagem.
- 3) O narrador, analítico ou onisciente, conta a história: O narrador acompanha as personagens de forma minuciosas, em todos os lugares, “como um agudíssimo olho secreto devassa-lhes o mundo psicológico, esquadrinha-lhes o labirinto do inconsciente, conhece-lhes, enfim, as mínimas palpitações.” (Moisés, 2006, p. 70)
- 4) O narrador conta a história como observador: O(a) narrador(a) restringe-se à observação apenas da cena observada. “Diferindo em grau do tipo precedente, esse enfoque suspende ou diminui a penetração psicológica em favor da ação, de modo a tomar a narrativa mais linear, menos complexa.” (Moisés, 2006, p. 70)

No conto “Maria”, o foco utilizado é do narrador onisciente. Há o acompanhamento das personagens de forma minuciosa, adentrando ao psicológico: “ela se lembrou do passado. Do homem deitado com ela. Da vida dos dois no barraco. Dos primeiros enjoos. Da barriga enorme que todos diziam ser gêmeos, e da alegria dele” (Evaristo, 2016, p. 40). A história é, portanto, narrada em terceira pessoa, com intervenções que dão vivacidade ao conto, o uso de diálogo direto. A seguir veremos em qual tipo de conto se encaixa o conto “Maria”.

4.2.3 Tipos de conto

Há diferentes formas de contar. Como vimos anteriormente, a trama pode ser narrada por diferentes ângulos. Caberá ao narrador(a) selecionar os ingredientes que melhor se ajustarão ao efeito visado. Portanto, a seleção do tipo de conto se dará conforme o efeito visado.

Moisés (2006) segue a divisão de tipos de contos, proposta por Carl H. Grabo: 1- *histórias de ação* refere-se ao prazer lúdico e da fuga. Esse tipo de conto caracteriza-se pela linearidade; 2 - *Histórias de personagens*. Nesse tipo de conto, o retrato do protagonista consiste no objetivo principal do contista; 3 - *histórias de cenário ou atmosfera* corresponde ao conto em que a ênfase dramática recai no cenário, no ambiente, de modo a transformá-lo no verdadeiro protagonista; 4 - *história de ideias* tem intuítos pedagógicos e morais, implicando uma visão crítica da existência

dos homens e do mundo; e 5- *histórias de efeitos emocionais* personagens, ação, paisagem etc., convergem para despertar algum tipo de emoção.

O conto “Maria” é um conto de ideia. A história faz uma crítica à herança racista no Brasil, advinda do período coloquial, ao denunciar o linchamento de uma mulher negra — uma violência comum no cotidiano da sociedade brasileira, como afirma Martins (2015) com seu estudo, que comprova que situações semelhantes ou iguais são vistas de formas diferentes a partir da raça da pessoa. Ao narrar uma cena de linchamento, a narradora põe em ênfase a raiva dos brancos (que lincham a personagem principal) para com os negros (a Maria). Portanto, há a promoção de uma visão crítica da sociedade que é racista. O conto revela que a violência colonial só mudou os mecanismos, mas continua a violar os corpos e mentes de pessoas negras. Dessa forma, o conto desperta à consciência social do(a) leitor(a). No próximo tópico, faremos uma análise sucinta do conto “Maria” de Evaristo.

4.3 Análise antissexista e antirracista do conto “Maria”

O conto “Maria” compõe a obra “Olhos d’água”, de Conceição Evaristo (2016), premiada em 3º lugar pelo prêmio Jabuti, na categoria de Contos e Crônicas, no ano de 2015. O conto narra a história de Maria, uma personagem feminina, negra, mãe solo e empregada doméstica. A trama se passa em um ônibus, o qual é assaltado. Um dos assaltantes era seu ex- companheiro, pai de um dos seus filhos. Por ter tido contato com o pai do seu filho, durante o percurso do ônibus, Maria foi atrelada ao roubo e linchada até a morte.

O título do conto já nos revela um fator social. Maria, além de ser o nome da mãe de Jesus Cristo, — uma serva que, provavelmente, sofreu os preconceitos sociais da época, por ser mãe, sem ter iniciado a vida sexual com José, e esse filho não ser de José, e sim do Altíssimo —, também é um “nome usado para indicar uma pessoa indeterminada; alguém: quem é essa Maria?” (Dicio, 2024). O IBGE (2016) aponta a frequência de registro de 1.105.524 pessoas com o nome Maria, somente na década de 2000. Maria, portanto, é um nome bastante utilizado para nomear mulheres brasileiras, incluindo aquelas que não se sabe o nome.

O conto revela múltiplas posições/imposições à mulher negra na sociedade, entre elas a posição de subalternidade. Conforme Grada Kilomba (2019), a subalterna “está sempre confinada na posição de marginalidade e silêncio que o pós-colonialismo prescreve.” Constatamos esse lugar em vários trechos que descrevem a condição social de Maria: moradora de favela, empregada de brancos, com restrição alimentar: “Da vida dos dois no barraco” / “As crianças nunca tinham comido melão. Será que os meninos gostavam 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!” (Evaristo, 2016, p. 40). Portanto, todo o enredo é construído em prol dessa construção social em que a mulher negra é marginalizada e vilipendiada. Ao mencionar que a faca a laser corta até a vida, a narradora dá ênfase à condição da personagem, empregada doméstica, que é explorada. Maria perde a vida, por ser uma mulher negra de classe social pobre.

O trabalho de empregada doméstica da personagem principal, portanto, revela a falsa libertação que substituiu a escrava pela doméstica/babá, condição real na sociedade, como o caso da Madalena Gordiano, mulher negra escravizada por uma família, desde os oito anos de idade (El País, 2021). As pessoas, antes escravizadas e/ou descendentes, são excluídas das esferas de poderes e postas à margem. Diferentes das mulheres brancas, que não tinham direito ao trabalho, à independência, as mulheres negras foram excluídas do trabalho assalariado, pois elas sempre trabalharam, porém de forma escrava. Conforme Gonzalez (2011, p. 230), a “doméstica, ela nada mais é do que a mucama permitida, a da prestação de bens e serviços, ou seja, o burro de carga que carrega sua família e a dos outros nas costas. Daí, ela ser o lado oposto da exaltação; porque está no cotidiano.”

Desse modo, as mulheres negras sofrem com a sobrecarga da dupla jornada, a dos brancos e a sua. Outro fruto da colonização é a divisão territorial, em que os brancos ocupam os centros das cidades e os negros habitam na periferia, nos arredores:

O lugar natural do grupo branco dominante são moradias saudáveis, situadas nos mais belos recantos da cidade ou do campo e devidamente protegidas por diferentes formas de policiamento que vão desde os feitores, capitães de matto, capangas, etc, até à polícia formalmente constituída. Desde a casa grande e do sobrado até aos belos edifícios e residências atuais, o critério tem sido o mesmo. Já o lugar natural do negro é o oposto, evidentemente: da senzala às favelas, cortiços, invasões, alagados e conjuntos “habitacionais” (...) dos dias de hoje, o critério tem sido simetricamente o mesmo: a divisão racial do espaço (...) No caso do grupo dominado o que se constata são famílias inteiras amontoadas em cubículos cujas condições de higiene e saúde são as mais precárias. (Gonzalez, 2011, p. 232).

Essas perfurações coloniais vão gerando outras, como a falta de estrutura familiar das pessoas negras. Desprovidas de um lar, de um emprego, sofrendo perseguições, as mulheres negras são, muitas vezes, abandonadas por seus companheiros que não conseguem se manter no lar e sobreviver na sociedade racista: “Ela reconheceu o homem. Quanto tempo, que saudades! Como era difícil continuar a vida sem ele.[...] Por que não podia ser de outra forma? Por que não podiam ser felizes?” (Evaristo, 2016, p. 40)

Mas é justamente aquela negra anônima, habitante da periferia, nas baixadas da vida, quem sofre mais tragicamente os efeitos da terrível culpabilidade branca. Exatamente porque é ela que sobrevive na base da prestação de serviços, segurando a barra familiar praticamente sozinha. Isto porque seu homem, seus irmãos ou seus filhos são objeto de perseguição policial sistemática. (Gonzalez, 2011, p. 231)

Por ser vítima de um sistema racista, que a obriga sempre a buscar um novo companheiro, Maria é um corpo sempre em trânsito: “Não arrumei, não quis mais ninguém. Você já teve outros... outros filhos? A mulher baixou os olhos como que pedindo perdão” (Evaristo, 2016, p. 40). Embora ainda tivesse sentimento pelo pai do seu primeiro filho, Maria sentiu a necessidade de um novo companheiro para lhe ajudar nas demandas. Porém, vivendo dentro de um sistema racista, em que homens negros são vítimas das necropolíticas, Maria é sempre abandonada por esses e obrigada a criar seus filhos sozinha. Assim como ocorreu com Carolina de Jesus (2014), Maria luta para dar o mínimo aos seus filhos, a alimentação. Luta para vê-los vivos.

No seguinte trecho, compilam-se todos os frutos coloniais. A narradora expõe o maior medo de Maria, e de tantas outras Marias, o medo da vida:

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?. (Evaristo, 2016, p. 41)

Maria não teme a sua morte e sim como ficariam seus filhos sem sua proteção. Esse medo da vida está atrelado ao racismo instaurado na sociedade, a falta de políticas públicas que garanta o direito da vida. Enquanto brancos são protegidos pelos policiais, negros(as) são mortos(as) por esses, como afirma Akotirene (2019, p. 16):

enquanto as mulheres brancas têm medo de que seus filhos possam crescer e serem cooptados pelo patriarcado, as mulheres negras temem enterrar seus filhos vitimados pelas necropolíticas, que confessional e militarmente matam e deixam morrer, contrariando o discurso cristão elitista-branco de valorização da vida e contra o aborto – que é um direito reprodutivo.

Portanto, Maria teme não só a sua vida, mas a dos seus filhos, que já abandonados pelos pais, não teriam a mãe para guardá-los e orientá-los. Provavelmente, seriam mais vítimas das necropolíticas. O desfecho do conto é o lixamento de Maria, uma prática advinda do colonialismo, que legítima quem é sujeito e quem não é. Maria perde a vida para o racismo, para o ódio e aversão.

O conto “Maria”, desse modo, oportuniza ao(a) leitor(a) ter contato com uma realidade de uma mulher negra, em uma sociedade sexista e racista. Embora no conto o(a) narrador(a) objetive transpor um único sentimento, no conto “Maria” o sentimento varia conforme o(a) leitor(a). No caso de um leitor(a) negro(a), pode ocorrer a identificação com a personagem. Já um(a) leitor(a) branco, poderia despertar uma identificação com a branquitude. Em ambos(as) os(as) leitores(as), promoverá a reflexão sobre uma sociedade que perpetua o pensamento colonial, assegurando o

pacto da branquitude. Portanto, o conto, assim como as demais obras da autora, visa acordar a sociedade e não embalar.

5 A SEQUÊNCIA DIDÁTICA ENTRELACADA AO CÍRCULO DE CULTURA DE PAULO FREIRE

“[...] ensinar não é *transferir conhecimento*, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”
(Freire, 1996, p. 22)

Objetivando intervir em uma sala de aula com a produção de um conto, com a temática: “vivências de episódios racistas e sexistas”, neste capítulo, discutiremos sobre a **sequência didática**. Refere-se a um princípio teórico e prático, que auxilia na organização de atividades em torno de um gênero textual, seja este oral ou escrito, visando ao seu domínio.

Tencionando aproximar o processo de escrita e reescrita textual à realidade dos(as) estudantes, também faremos uso do método do **Círculo de Cultura**, de Paulo Freire (1979). Esse método tem como princípio o diálogo, em que a interação entre as pessoas é o elemento fundador da linguagem, da consciência e da aprendizagem. Dessa forma, a proposta de Freire irá auxiliar-nos a pôr em prática a concepção de língua sócio-interativa, em que se consideram os aspectos sociais, cognitivo, histórico e cultural dos indivíduos.

O capítulo está organizado em duas seções: 5.1. “A Sequência didática como ferramenta de trabalho com o texto na sala de aula”, em que discorreremos sobre a SD como um método teórico e prático para o ensino de gêneros textuais, e 5.2. “O círculo de cultura de Paulo Freire”, no qual abordaremos o círculo de cultura como um método de aprendizagem que aproxima o(a) educando(a) a sua realidade de forma dialógica e crítica.

5.1 A Sequência didática como ferramenta de trabalho com o texto na sala de aula

Desenvolvida na França a partir dos estudos de Dolz, Novarraz e Swanelly, a **sequência didática** tem sido bastante propagada no Brasil. A perspectiva teórico-metodologia inspira pesquisadores(as) e professores(as), que se interessam em questões referentes à linguagem, compreensão e produção textual. A aderência ao modelo pode ser compreendida pela insuficiência do método tradicional do ensino, conforme afirma Bronckart (2010, p. 173):

O processo de ensino com as sequências se opõe ao processo didático clássico, que se centrava, primeiro, no domínio do código (estruturação gramatical), postulando que, só a seguir, esse domínio permitiria abordar as problemáticas de expressão ou de redação. Ao contrário, com as sequências, visa-se a articular intimamente os processos de expressão e de estruturação, colocando-se os segundos a serviço dos primeiros. Todas as sequências começam e terminam com atividades de produção (e de reconhecimento) textual e as diversas aprendizagens linguísticas, a serem feitas no quadro de exercícios reunidos em módulos intermediários, são escolhidas e concebidas na medida em que puderem servir de apoio técnico às capacidades de expressão.

No estado da arte, constatamos várias pesquisas que apontam a eficácia da SD para o ensino de língua portuguesa, entre elas: Oliveira (2015, p. 113) que atesta a validade da SD: “conduz o aluno a descobrir pouco a pouco as nuances do gênero, suas especificidades, adquirir o domínio de recursos linguísticos necessários na composição do texto e assim seduzir o leitor”. Bellett (2019), também, apontou como conclusão de seu estudo a pertinência da SD, todavia, enfatizou a necessidade de adaptações para a realidade dos(as) educandos(as): “quando iniciamos a pesquisa tínhamos uma ideia teórica do que trabalhar e como chegar ao objetivo. No entanto, com a prática foi necessário fazer adaptações e propor atividades que realmente ajudassem os alunos em suas reais necessidades” (Bellett, 2019, p. 141). Portanto, pesquisas como essas foram fundamentais para pensarmos e construirmos a nossa, prevendo possibilidades e desafios.

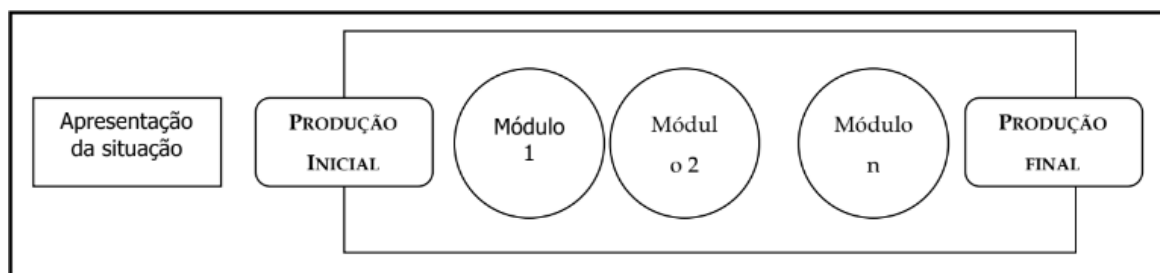
Mas afinal, o que é uma **sequência didática**? Trata-se de ensinar gêneros textuais de maneira ordenada. A organização e, conseqüentemente, a escolha do gênero devem partir de situações reais para que os/as estudantes disponham de um contexto de produção e recepção — um(a) locutor(a) e um(a) interlocutor(a). Uma sequência didática, portanto, tem o propósito de auxiliar o(a) educando(a) de forma modular a dominar um gênero textual, possibilitando-o escrever e/ou falar de maneira mais adequada numa dada situação comunicativa. A modularidade é apontada por Dolz, Novarraz e Swanelly (2011, p. 93) como um princípio geral das sequências didáticas:

O procedimento deseja pôr em relevo os processos de observação e de descoberta. Ele distancia-se de uma abordagem "naturalista", segundo a qual é suficiente "fazer" para provocar a emergência de uma nova capacidade. O procedimento evita uma abordagem "impressionista" de visita. Ao contrário, este se inscreve numa perspectiva construtivista, interacionista e social que supõe a realização de atividades intencionais, estruturadas e intensivas que devem adaptar-se às necessidades particulares dos diferentes grupos de aprendizes.

Ao considerar as singularidades dos(as) educandos(as), a modularidade é uma ferramenta de ensino que dialoga com a concepção de língua sócio-interativa, a qual adotamos. Dessa forma, somará para uma prática em que há o diálogo e a empatia entre educador(a) e educando(a), como afirma Paulo Freire (1979) ser necessário.

Para o presente estudo, selecionamos o modelo de sequência didática de Dolz, Novarraz e Swanelly (2011). Na proposta dos autores o movimento da SD “vai do complexo para o simples: da produção inicial aos módulos, cada um trabalhando uma ou outra capacidade necessária ao domínio de um gênero. No fim, o movimento leva novamente ao complexo: a produção final.” (Dolz; Novarraz; Swanelly, 2011, p. 88) Vejamos a representação desse esquema feita pelos autores:

Quadro 3 – modelo da sequência didática



Fonte: Dolz; Novarraz; Swanelly, 2011, p.83.

O modelo é composto por: **apresentação da situação**, **produção inicial**, **módulos** e **produção final**. A **apresentação da situação** é primeira aula da SD, em que se é apresentada de forma detalhada a tarefa de expressão oral ou escrita que as(os) estudantes irão realizar. É nesse momento que será apresentado o gênero a ser trabalhado, a temática e os conteúdos programáticos. “A apresentação da situação é, portanto, o momento em que a turma constrói uma representação da situação de comunicação e da atividade de linguagem a ser executada” (Dolz; Novarraz; Swanelly, 2011, p. 84). Dessa forma, é de suma importância que fique nítido para os(as) estudantes qual seu interlocutor, pois a escrita se faz visando um(a) leitor(a), toda linguagem é adequada a esse. Dolz, Novarraz e Swanelly (2011, p. 85) afirmam que:

A fase inicial de apresentação da situação permite, portanto, fornecer aos alunos todas informações necessárias para que conheçam o projeto comunicativo visado e a aprendizagem de linguagem a que está relacionado. Na medida do possível, as sequências didáticas devem ser realizadas no âmbito de um projeto de classe, elaborado durante a apresentação da situação, pois este torna as atividades de aprendizagem significativas e pertinentes.

Desse modo, pensando nesse projeto de classe e considerando a afirmação de bell hooks (2020) que, antes de iniciarmos uma aula, devemos criar bases a fim de construir uma comunidade de classe. Precedente a apresentação da situação, visamos à apresentação dos(as) participantes e da aplicadora. Durante a apresentação, será solicitado que os(as) educandos(as) também relatem sobre vivências pessoais de racismo e/ou sexismo, a fim de aproximarmos da temática e construir um vínculo afetivo.

O segundo momento da proposta é a **produção inicial**. Nessa etapa, os(as) estudantes “tentam elaborar um primeiro texto oral ou escrito e, assim, revelam para si mesmos e para o professor as representações que têm desta atividade” (Dolz; Novarraz; Swanelly, 2011, p. 86). Embora leve a crer que a primeira escrita será um insucesso, com as instruções dadas na apresentação da situação, os(as) discentes são capazes de ter um sucesso parcial, uma vez que revelará sua compreensão acerca do projeto apresentado.

Nessa etapa, será estimulado, antes do próprio ato de escrever, o planejamento da escrita.

Conforme Antunes (2003), o planejamento corresponde ao cuidado do(a) escritor(a) com: a delimitação do tema, os objetivos de escrita, os critérios de organização das ideias, o público-alvo e forma linguística adequada. Desse modo, essa prática garante a qualidade e adequação do texto, além de impulsionar a autonomia dos(as) discentes.

A primeira escrita oportuniza ao(a) professor(a) compreender as capacidades que os(as) educandos(as) já possuem, suas potencialidades, bem como, o que ainda precisa ser trabalhado, qual caminho precisa ser trilhado. “Desta forma, a produção inicial pode ‘motivar’ tanto a seqüência como o aluno.” (Dolz; Novarraz; Swanelly, 2011, p. 86). Logo, a primeira versão é um ponto primordial para o êxito da SD, conforme mencionam os autores:

Para o professor, estas primeiras produções – que não receberão, evidentemente, uma nota – constituem momentos privilegiados de observação, que permitem refinar a seqüência, modulá-la e adaptá-la de maneira mais precisa às capacidades reais dos alunos de uma dada turma. Em outros termos, de pôr em prática um processo de avaliação formativa. A análise das produções orais ou escritas dos alunos, guiada por critérios bem definidos, permite avaliar de maneira bastante precisa em que ponto está a classe e quais são as dificuldades encontradas pelos alunos. O professor obtém, assim, informações preciosas para diferenciar, e até individualizar se necessário, seu ensino. (Dolz; Novarraz; Swanelly, 2011, p. 87)

Foi visando a essa análise cuidadosa da primeira escrita dos(as) discentes, que elaboramos o quadro 5, “diagnóstico dos conhecimentos dos(as) estudantes”, presente na metodologia da nossa pesquisa (p. 87). O quadro possibilita constatar as potencialidades e dificuldades dos(as) educandos(as) sobre o gênero conto, os elementos de textualização e as temáticas de gênero e raça.

O trabalho com textos exige dedicação. Composto por vários níveis, como por exemplo: estrutura e conteúdo, cada um desses possui suas ramificações e precisam de uma atenção e cuidado. Será nos **módulos** que esses níveis textuais serão trabalhados. Essa etapa, portanto, consiste em “trabalhar os problemas que apareceram na primeira produção e de dar aos alunos os instrumentos necessários para superá-los.” (Dolz; Novarraz; Swanelly, 2011, p.87)

A variação das formas de abordagem para trabalhar as dificuldades apresentadas pelos(as) educandos(as) é descrita por Dolz, Novarraz e Swanelly (2011) como um princípio essencial dos módulos. É importante diversificar as atividades da SD para que o(a) estudante possa ter acesso a noções e instrumentos do gênero e da temática abordada, aumentando as suas possibilidades de ter um bom desempenho. Em nossa proposta, trabalharemos com diferentes modos de aprendizagem: discussões orais, leitura, análise e escrita, visando garantir que os(as) discentes superem as dificuldades iniciais. Os estudiosos afirmam, ainda, que:

Realizando os módulos, os alunos aprendem também a falar sobre o gênero abordado. Eles adquirem um vocabulário, uma linguagem técnica, que será comum à classe e ao professor e, mais do que isso, a numerosos alunos fazendo o mesmo trabalho sobre os mesmos gêneros. Eles constroem progressivamente conhecimentos sobre o gênero. Ao

mesmo tempo, pelo fato de que toma a forma de palavras técnicas e de regras que permitem falar sobre ela, esta linguagem é, também, comunicável a outros e, o que é também muito importante, favorece uma atitude reflexiva e um controle do próprio comportamento. (Dolz; Novarraz; Swanelly, 2011, p. 89)

Dessa forma, serão os módulos que fornecerão um suporte maior para que os(as) educandos dominem o gênero textual. A sequência didática é finalizada com a **produção final**. Nessa etapa, o(a) estudante irá pôr em prática “as noções e instrumentos elaborados separadamente nos módulos. Esta produção permite, também, ao professor realizar uma avaliação somativa”(Dolz; Novarraz; Swanelly, 2011, p. 90), uma vez que poderá perceber as alterações feitas no texto após o trabalho com os módulos. Portanto, é uma frase crucial para a compreensão dos resultados da intervenção. Dolz, Novarraz e Swanelly (2011, p. 96) atentam-nos para o fato de que a SD:

Ao mesmo tempo em que constituem um lugar de intersecção entre atividades de expressão e de estruturação, as seqüências não podem assumir a totalidade do trabalho necessário para levar os alunos a um melhor domínio da língua e devem apoiar-se em certos conhecimentos, construídos em outros momentos. Ambas as abordagens são, portanto, complementares.

Portanto, a SD deve ser trabalhada em conjunto com outros domínios do ensino de língua, como, por exemplo: textualização, gramática, ortografia, revisão. Em nosso estudo, trabalharemos com o domínio da reescrita, tendo em vista os elementos de textualização, bem como com temáticas de gênero e raça.

Em nossa proposta, pretendemos adicionar uma etapa a mais: a **socialização das produções**, em que os(as) estudantes teriam a oportunidade de falar um pouco sobre seus contos e instigar a leitura dos(as) demais colegas. Para concluir a proposta, organizaremos um livro com os contos dos(as) estudantes para ser disponibilizado na biblioteca da escola, uma vez que, conforme Antunes (2003, p.48), “socialmente, não existe a escrita ‘para nada’, ‘para não dizer’, ‘para não ser ato de linguagem’”, ou seja, toda escrita deve ter finalidade e leitor(a).

Na próxima seção, discorreremos sobre como o método do Círculo de Cultura, proposto por Paulo Freire para a alfabetização, nos auxiliará na aplicação da sequência didática em uma turma do segundo ano do Ensino Médio.

5.2 O Círculo de Cultura de Paulo Freire

Em nossa pesquisa, buscamos entrelaçar o método da SD com o do **Círculo de Cultura** de Paulo Freire. O **Círculo de Cultura** (Freire, 1979) é a substituição da sala de aula tradicional, passiva, pelo círculo de cultura, dinâmico. A mudança do(a) professor(a) doador de conhecimento pelo(a) coordenador(a) de debate. O(a) estudante recipiente pelo(a) participante. A classe pelo

diálogo.

O nome “círculo” refere-se à organização dos participantes na forma geométrica do círculo, que rompe com a tradicional, em que o(a) professor(a) ocupa um lugar de superioridade, se distanciando dos(as) educandos(as). A distribuição em círculo possibilita uma aproximação não só entre educador(a) e educando(a), como também entre os(as) próprios(as) estudantes, todos se veem. “Cultura” porque um dos princípios discutidos por Freire é a interação do homem com a realidade, por meio de uma dinamização em que reconhece a si e modifica o mundo. O estudioso afirma a necessidade de relacionar a realidade concreta do(a) estudante ao conteúdo que se ensina, uma vez que “não há educação fora das sociedades humanas e não há homens isolados. O homem é um ser de raízes espaço-temporais.” (Freire, 1979, p. 61)

É justamente pensando nessa inserção social e cultural que Paulo Freire cria o método do **Círculo de Cultura**. O educador aponta a necessidade de uma educação que “tratasse de ajudar o homem brasileiro em sua emersão e o inserisse criticamente no seu processo histórico. Educação que por isso mesmo libertasse pela conscientização” (Freire, 1979, p. 66). Uma educação, portanto, que auxiliasse o homem no desenvolvimento da tomada de consciência, na construção de um pensamento crítico. Refletindo sobre essa necessidade, Freire (1979, p. 68) discorre sobre três métodos de pôr em prática essa educação: a) “método ativo, diálogo, crítico e criticista”; b) “modificação do conteúdo programático da educação”; e c) “uso de técnicas como a de redução e a de codificação”.

Para o autor, **o diálogo** consiste em “uma relação horizontal de A com B”, nutrido pelo amor, fé e confiança. “Quando os dois pólos do diálogo se ligam, assim, com amor, com esperança, com fé no próximo, se fazem críticos na procura de algo e se produz uma relação de ‘empatia’ entre ambos. Só ali há comunicação” (Freire, 1979, p. 68). Portanto, essa prática se opõe ao antidiálogo o qual estamos acostumados a ver não só na sala de aula, como em todos os ambientes sociais, A sobre B, por exemplo: o(a) professor(a) deposita seu conhecimento no(a) estudante. Não o contrói em conjunto. Quando não há empatia, não tem diálogo.

Quem dialoga fala com alguém sobre alguma coisa. Essa alguma coisa, seguindo o método de Freire, é **o conteúdo programático**. O início desse conteúdo é o conceito antropológico de cultura:

a distinção entre estes dois mundos: o da natureza e o da cultura; o papel ativo do homem na sua realidade e com a sua realidade; o sentido de mediação que tem a natureza para as relações e a comunicação dos homens; a cultura como o acréscimo que o homem faz ao mundo que não criou; a cultura como resultado de seu trabalho, de seu esforço criador e recriador; a dimensão humanista da cultura; a cultura como aquisição sistemática da experiência humana, como uma incorporação, por isso crítica e criadora, uma justaposição de informação, por isso crítica e criadora, uma justaposição de informações e descrições ‘doadas’; a democratização fundamental, frente à problemática da aprendizagem da escrita e da leitura, seria, pois como uma

chave com a qual o analfabeto inicia sua introdução no mundo da comunicação. Como ser no mundo e com o mundo. Em seu papel de sujeito e não de mero e permanente objeto. (Freire, 1979, p. 70)

Freire, portanto, aponta a necessidade da reflexão sobre si, sobre estar no mundo, associada à sua ação sobre o mundo, para transpor os limites que lhes são impostos pelo próprio mundo. Trata-se de dialogar com os(as) estudantes sobre situações concretas. É nesse diálogo inicial que surgir o tema gerador do Círculo de Cultura.

Em nosso estudo, o tema gerador, que na teoria Freiriana deve ser definido com os(as) estudantes, foi definido sem a participação desses, no início da pesquisa: “vivências de episódios racistas e/ou sexistas”. Pelo fato de não ser a professora da turma e de ter um período curto para a aplicação da SD, achamos pertinente definir o tema antes da intervenção. Todavia, por ser um tema que vem sendo bastante discutido na contemporaneidade, e por se tratar de um autoconhecimento e pertencimento racial e de gênero, não vemos obstáculo para o envolvimento dos(as) participantes. Vale destacar que os(as) discentes terão liberdade de abordagem do tema que é amplo.

Acreditamos que a temática oportuniza o contato do(a) estudante com a realidade concreta, agressiva e violenta do racismo e sexismo. Insere os(as) estudantes em uma forma crítica de pensar seu mundo. Visamos construir esse diálogo inicial, que irá aproximar o(a) estudante do tema, estimulando-os(as) a falar sobre vivências de racismo e ou sexismo, uma vez que:

O círculo de cultura – no método Paulo Freire – re-vive a vida em profundidade crítica. A consciência emerge do mundo vivido, objetiva-o, problematiza-o, compreende-o como projeto humano. Em diálogo circular, intersubjetivando-se mais e mais, vai assumindo, criticamente, o dinamismo de sua subjetividade criadora. (Freire, 1987, p. 9)

Dessa forma, objetivando a problematização das temáticas de gênero, raça e das categorias textuais e do gênero conto, após a primeira escrita, adentraremos no conteúdo programático em si (os módulos). No método de alfabetização de Freire, essa etapa consiste na criação de situações nas quais:

São colocadas as palavras geradoras em ordem crescente de dificuldades fonéticas. Essas situações funcionam como elementos desafiadores dos grupos e constituem, no seu conjunto, uma ‘programação compacta’, são situações-problemas codificadas, unidades ‘gestálticas’ de aprendizagem, que guardam em si informações que serão decodificadas pelos grupos com a colaboração do coordenador. (Freire, 1979, p. 75)

Como nosso intuito não é a alfabetização, utilizaremos esse método atrelado ao da SD para trabalhar a produção do conto de forma processual, assim como faz Freire na alfabetização. Dessa forma, trabalharemos primeiramente com as características do gênero conto, posteriormente com as temáticas de gênero e raça e por fim com os elementos de textualização, visando a

descodificação da primeira escrita.

A codificação (mundo do objeto) e **a descodificação** (momento de reflexão sobre o objeto) são técnicas que fundamentam o método de alfabetização de Paulo Freire. Em nossa intervenção, faremos uso dessas técnicas ao solicitar uma escrita com base na apresentação da situação, a produção inicial (processo de codificação, construção do sentido) e posteriormente a descodificação, o texto será desmontado em um movimento de estudo das partes, os módulos, para depois voltar ao todo, a produção final.

Dessa forma, a metodologia do círculo de cultura, embora tenha sido pensada para a alfabetização, pode ser utilizada em outras etapas do ensino-aprendizagem. Considerar a realidade do(a) estudante e construir um ambiente de diálogo, amor e empatia é crucial para uma educação que visa contribuir para uma formação crítica das pessoas.

Portanto, com base na concepção de língua sociointerativa, de acordo com a qual se considera o social, cognitivo e o histórico, almejamos levar à sala de aula uma proposta de reescrita em que a literatura se torna um meio de denúncia do racismo e/ou do sexismo, os quais os(as) estudantes já presenciaram ou leram sobre. Deste modo, baseando-se no conto “Maria”, presente na obra *Olhos d’água* (2016), de Conceição Evaristo, os(as) estudantes poderão relacionar, retomar, transformar e recriar o seu próprio conto. A descrição desse processo se dará no próximo capítulo, “Metodologia”.

6 METODOLOGIA

Neste capítulo, apresentaremos o campo de pesquisa do nosso estudo e os procedimentos utilizados para a coleta, análise e interpretação dos dados. Para efeito de sistematização, a sessão está dividida em cinco subseções: 4.1 “População a ser estudada”; 4.2 “Métodos a ser utilizado”; 4.3 “Procedimentos de coleta e análise de dados”, 4.3 “Plano de recrutamento” e 4.4 “Descrição das aulas”.

6.1 População a ser estudada

Nossa pesquisa aconteceu na Escola Estadual Professor Abel Freire Coelho, rua Dr. João Marcelino, Nova Betânia, do município de Mossoró-RN, com trinta e cinco estudantes do segundo ano A do Ensino Médio, no turno matutino. A faixa etária dos(as) educandos é entre 15 e 17 anos. Sendo uma escola que recebe estudantes de vários bairros da cidade, incluindo Zona Rural, além de receber estudantes de cidades circunvizinhas, possui uma diversidade racial e socioeconômica, portanto, a população estudada será heterogênea.

6.2 Método a ser utilizado

Uma pesquisa, independente da área ou âmbito, necessita de métodos para identificar, analisar e avaliar os fatores que determinam, ou que colaboram para o acontecimento de determinados fenômenos. Esses procedimentos são definidos conforme os objetivos de pesquisa estipulados pelo(a) pesquisador(a). Dessa forma, com base em nossos objetivos: a) aplicar a sequência didática com a produção de conto em uma turma do segundo ano do Ensino Médio; b) refletir sobre os conceitos de gênero e raça, por uma perspectiva crítica e embasada na discussão do conto “Maria”, de Conceição Evaristo; c) examinar a contribuição do processo de reescrita para a construção da autoria crítica e autônoma em quatro eixos: adequação ao tema, domínio do gênero conto, compreensão das temáticas de gênero e raça e o uso elementos de textualização; d) averiguar a eficácia ou não da sequência didática com o trabalho da reescrita textual e das temáticas de gênero e raça.

Portanto, neste tópico, discorreremos sobre como as abordagens de campo, ação e qualitativa irão nos auxiliar no alcance dos objetivos. O subtópico está dividido em duas sessões: “Caracterização do *corpus*” e “Procedimentos metodológicos”.

6.2.1 Caracterização do *corpus*

O *corpus* base da nossa pesquisa é a sequência didática, readaptada do estudo monográfico (Lucena, 2021), que segue o esquema proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011) — “apresentação da situação”, “produção inicial”, “módulos” e “produção final”, acrescentando ao final da sequência a etapa de socialização das produções —, e propõe a abordagem das temáticas textuais e antirracistas em seis aulas. Para o presente estudo, ampliamos e aprofundamos a proposta em oito aulas.

Na sequência didática, os(as) estudantes serão instigados(as) a produzir um “conto” com a temática: “vivências de episódios racistas e/ou sexistas”, em que serão conduzidos(as) aos movimentos de reescrita a fim de proporcionar a autonomia enquanto autor(a) crítico(a). Os(as) educandos(as) irão inspirar-se no conto “Maria”, de Conceição Evaristo, tanto no aspecto formal, quanto temático do texto.

Visamos aplicar a sequência didática, com o objetivo de averiguar as contribuições do ensino da reescrita para a construção da autoria crítica e autônoma do(a) estudante, bem como fomentar a reflexão dos conceitos de gênero e raça. Diante dessa conjuntura, esperamos atingir nossos objetivos de pesquisa e contribuir para o ensino de Língua Portuguesa e para pesquisas na área do ensino, que visam ao estudo da produção textual crítica com base nas reflexões de gênero e raça.

6.2.2. Procedimentos metodológicos

Após a consolidação da hipótese, por meio do levantamento bibliográfico, de que o processo da reescrita e a reflexão das categorias de gênero e raça conduz à autoria crítica, necessitamos de métodos para verificar na prática o pressuposto no estado da arte. Neste tópico, descreveremos de que forma os métodos da pesquisa de campo, ação, quantitativa e qualitativa nos auxiliarão a cumprir os objetivos de pesquisa.

Durante os processos de aplicação da sequência didática e análise dos resultados, utilizaremos o método qualitativo e quantitativo. Visamos considerar a multiplicidade da realidade de uma turma de segundo ano do ensino médio, levando em conta suas especificidades socioculturais. Essas singularidades serão reveladas na escrita proposta na SD, e precisam de uma atenção sem julgamento. Dessa forma, nossa aplicação e análise vai ao encontro com o que Minayo (2009, p. 21) afirma ser a pesquisa qualitativa:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

A escrita revela valores, crenças, traços socioculturais que não podem simplesmente serem corrigidos considerando apenas as normas gramaticais da Língua Portuguesa. Os textos dos(as) estudantes passarão, na *produção inicial*, por um diagnóstico para identificar esses traços socioculturais e as dificuldades a respeito do gênero e das temáticas trabalhadas (Quadro 4). Após os resultados dessa primeira etapa da investigação, será feita uma readaptação dos conteúdos previstos nos módulos, visando integrar o(a) estudante na SD, considerando suas especificidades, para que consiga se desenvolver de forma satisfatória ao longo das etapas.

Interpretaremos as atividades desenvolvidas na SD e seus resultados, considerando o desenvolvimento dos(as) discentes em cada aula, em que será ponderado, sempre, o contexto sociocultural. Faremos, portanto, "interpretações das realidades sociais", como mencionam Martin W. Bauer e George Gaskell (2002). "O ambiente natural é fonte direta para coleta de dados, interpretação de fenômenos e atribuição de significados" (Prodanov; Freitas, 2013, p.128). A aplicação em sala de aula fornecerá os dados a serem interpretados e significados.

Para a análise das produções inicial e final, consideramos o "Quadro 5", em que faremos uma análise comparativa/interpretativa das produções. Essa observação possibilitará perceber a importância do processo da reescrita na produção textual para a formação de autores críticos. Também oportunizará constatar a reflexão dos(as) estudantes no que concerne às temáticas de gênero e raça, se houve mudança de pensamento/tratamento ou não em seus textos.

O estudo quantitativo "considera que tudo pode ser quantificável, o que significa traduzir em números opiniões e informações para classificá-las e analisá-las" (Prodanov, 2013, p. 69). Utilizamos a abordagem quantitativa para analisar o questionário de sondagem que será aplicado na primeira aula da intervenção, com o fim de verificar a percepção inicial dos(as) praticantes sobre o gênero conto, o padrão de autores(as) que costumam ter contato e as temáticas de gênero e raça, quantificando os que já possuem contato e os que não. Também visamos utilizar o método quantitativa para conhecer os(as) estudantes, com base na autodescrição que será solicitada aos(as) discentes.

A pesquisa de campo é um método de observação de uma realidade/comunidade, sem interferência do(a) pesquisador(a), cujo as ações, geralmente, são entrevistas ou diário de campo, visando entender aquele ambiente/especificidade. Prodanov e Freitas (2013, p. 59) trazem a seguinte definição:

pesquisa de campo é aquela utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema para o qual procuramos uma resposta, ou de uma hipótese, que queiramos comprovar, ou, ainda, descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles. Consiste na observação de fatos e fenômenos tal como ocorrem espontaneamente, na coleta de dados a eles referentes e no registro de variáveis que presumimos relevantes, para analisá-los. (Prodanov; Freitas, 2013, p. 59)

Essa definição também vai de encontro com as afirmações de Severino (2013, p.76) “A coleta dos dados é feita nas condições naturais em que os fenômenos ocorrem, sendo assim diretamente observados, sem intervenção e manuseio por parte do pesquisador”; e Gil 2002, p.53) “a pesquisa é desenvolvida por meio da observação direta das atividades do grupo estudado e de entrevistas com informantes para captar suas explicações e interpretações do que ocorre no grupo”. Dessa forma, embora tenhamos como objetivo ir a um campo que não pertencemos, nos deslocaremos com o objetivo de intervenção, não vamos observar e constatar uma variante linguística, por exemplo. Vamos propor uma prática, aplicá-la e analisar os resultados.

Conforme Minayo (2009), a pesquisa de campo, além de aproximar o(a) pesquisador(a) do problema de pesquisa, ela possibilita uma interação com os atores daquela realidade. Todavia, essa interação descrita por Minayo, não se trata de uma intervenção na realidade, se refere a:

possibilidade que tem a fala de ser reveladora de condições de vida, da expressão dos sistemas de valores e crenças e, ao mesmo tempo, ter a magia de transmitir, por meio de um porta-voz, o que pensa o grupo dentro das mesmas condições históricas, socioeconômicas e culturais que o interlocutor. (Minayo, 2009, p. 63)

Trata-se, portanto, da interação que a linguagem nos proporciona. Por ser a língua uma atividade social, permite uma troca de conhecimentos históricos e culturais ligada às práticas socioculturais dos interlocutores/população estudada. Desse modo, nosso estudo não se enquadra totalmente no método de pesquisa de campo, a interação que faremos com a população estudada será interventiva.

A pesquisa-ação, por sua vez, é uma estratégia em que o(a) educador(a) segue um esquema para aperfeiçoar sua prática. Ao mesmo tempo, se é agente do processo educativo, se é também investigador(a). Portanto, é necessário que o(a) pesquisador(a) pertença ao campo de aplicação, é a partir da sua realidade, da sua prática, que surge a questão de pesquisa. Trata-se de um ciclo:

no qual se aprimora a prática pela oscilação sistemática entre agir no campo da prática e investigar a respeito dela. Planeja-se, implementase, descreve-se e avalia-se uma mudança para a melhora de sua prática, aprendendo mais, no correr do processo, tanto a respeito da prática quanto da própria investigação. (Tripp, 2005, p. 445/446)

Dessa forma, nosso estudo também não é uma pesquisa-ação pelo fato de não termos nenhuma ligação com o campo de aplicação, uma vez que o que caracteriza esse tipo de pesquisa é planejar e modificar/melhorar seu ambiente de atuação.

Em suma, nossa pesquisa une traços de ambos os métodos de pesquisa de campo e ação: vamos a um campo que não atuamos e visamos uma intervenção. Para o processo interventivo utilizaremos a sequência didática (Dolz, Noverraz e Schneuwly, 11) como procedimento de

ensino-aprendizagem, que carrega consigo princípios teóricos.

No tópico a seguir, apresentamos os procedimentos para coleta e análise dos dados: a proposta de sequência didática que tem por base o esquema, proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011) e como analisaremos os processos que a compõem.

6.3 Procedimentos de coleta e análise de dados

Nesta seção, descreveremos como será feita a coleta e análise dos dados de nossa pesquisa. Primeiramente, passamos pelo estado da arte e para coletar os dados práticos será aplicada a sequência didática. Para análise das etapas da SD foram elaborados procedimentos que constatarem o desenvolvimento dos(as) estudantes e a eficácia, ou não, da intervenção.

6.3.1 Sequência didática

O “Quadro 4” refere-se a proposta de sequência didática que tem por base o esquema, proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011): apresentação da situação, produção inicial, módulos e produção final. Acrescentamos ao processo a socialização das produções. O quadro sintetiza as abordagens das oito aulas tendo em vista os objetivos, os procedimentos e os recursos que regerão as aulas. A primeira aula está dividida em dois momentos em virtude da organização dos procedimentos e das abordagens a serem feitas: compartilhamento de informações e apresentação da situação. A distribuição dos conteúdos foi feita com base na duração de cinquenta minutos, equivalente a uma aula.

Quadro 4 - Sequência didática

Sequência Didática	
Apresentação da situação	
Aula 1: Compartilhamento de informações e apresentação da situação	
Duração de 50min	
Primeiro momento: Compartilhamento de informações (20min)	
Objetivos	• Conhecer uns aos outros; • Criar um projeto de classe.
Procedimentos	• Será dado início ao encontro solicitando que as/os estudantes se apresentem e falem sobre alguma vivência de racismo e/ou sexismo, proporcionando, assim, conhecer uns aos outros. Desse modo, será uma troca de vivências contadas/ narradas.

Segundo momento: Apresentação da situação (30min)	
Objetivos	• Apresentar a proposta de estudo detalhadamente; • Perceber o contato das/os estudantes com o gênero conto de autoria feminina negra, por meio de sondagem.
Procedimentos	• Apresentar qual o gênero será trabalhado na sequência didática, sendo esse o conto; • Expor a temática a ser trabalhada nas produções dos contos: “vivências de episódios racistas e/ou sexistas”; • Apresentar os conteúdos que serão vistos: I - gênero narrativa, com ênfase aos elementos do conto (personagem, autor, narrador, focalização, tema, motivos, motivação, nó, clímax, desfecho, espaço ambiente e ambientação, tempo e subjetivação). II - As temáticas étnico-racial e antissexista e III - os elementos de textualização: a clareza da comunicação, a adequação do texto às condições da situação, a fidelidade de sua formulação linguística às normas da sintaxe e da semântica, os aspectos da superfície do texto, tais como a pontuação, a ortografia, e a divisão do texto em parágrafo. • Descrever a quem será dirigida a produção e qual formato assumirá; • Fazer questionário de sondagem acerca do contato das/os estudantes com o gênero conto de autoria feminina negra; • Solicitar que escrevam sua percepção sobre racismo e sexismo.
Recursos	• Aula em círculo; • Quadro/projetor; • Questionário impresso; • Folhas de papel.
Produção inicial	
Aula 2: produção textual com o gênero conto - Duração de 50min	
Objetivos	• Estimular a autonomia na escrita; • Instigar a imaginação e o pensamento crítico; • Diagnosticar os conhecimentos dos/as estudantes a respeito do gênero e das temáticas.

Procedimentos	• Propor aos/as discentes o planejamento da escrita (prever os leitores e a forma linguística que o texto deve assumir – formal ou informal, eleger objetivos, organizar as ideias); • Realização da primeira versão escrita do conto; • A aplicadora irá analisar a primeira escrita do conto, no sentido de perceber as dificuldades quanto ao gênero, os elementos textuais e as temáticas apresentadas pelos/as educandos/as, para trabalhá-las nas aulas seguintes.
Recursos	• Quadro; • Folha de papel.
Módulo 1	
Aula 3: apresentação do gênero conto - Duração de 50min	
Objetivos	• Fomentar o pensamento crítico; • Apresentar as especificidades do gênero conto;
Procedimentos	• Leitura e discussão do conto “Maria”, de Evaristo; • Apresentar os aspectos formais do conto: estrutura e linguagem. • Expor os elementos do gênero (personagem, autor, narrador, focalização, tema, motivos, motivação, nó, clímax, desfecho, espaço ambiente e ambientação, tempo e subjetivação). Para isto será utilizado como exemplo o conto “Maria” de Evaristo).
Recursos	• Quadro/projetor; • Impressão do conto “Maria”, • Folhas de papel.
Módulo 2	
Aula 4: Abordagem das temáticas étnico-racial e antissexista- Duração de 50min	
Objetivos	• Fomentar o pensamento crítico; • Apresentar as temáticas de gênero e raça, visando uma descolonização do pensamento.
Procedimentos	• Será apresentado as categorias de gênero e raça, com uma discussão sobre racismo e sexismo, visando uma desconstrução colonial. A apresentação será feita de forma interativa instigando a participação das/os estudantes sobre sua percepção a acerca do exposto.

	Será solicitado aos/as discentes relacionem a temática com o conto “Maria” de Evaristo, visando fornecer um suporte teórico para que as/os estudantes reescrevam seus contos.
Recursos	- Quadro/projetor; - Computadores; - Folhas de papel.
Módulo 3 Aula 5: análise dos elementos de textualização - Duração de 50min	
Objetivos	Auxiliar as/os discentes na escrita textual;
Procedimentos	- Será feita uma revisão acerca dos elementos de textualização (coerência, coesão, intencionalidade, aceitabilidade, situacionalidade, informatividade e intertextualidade), exercitando no texto selecionado para análise conjunta, atentando-se para: - A avaliação da clareza da comunicação; - A adequação do texto às condições da situação; - A fidelidade de sua formulação linguística às normas da morfologia, sintaxe e da semântica. - Os aspectos da superfície do texto, tais como a pontuação, a ortografia, e a divisão do texto em parágrafo.
Recursos	- Quadro/projetor; - Folha de papel.
Módulo 4 Aula 6: Reescrita textual - Duração de 50min	
Objetivos	Proporcionar o olhar crítico e a autonomia do estudante em relação ao seu próprio texto.
Procedimentos	- Será solicitado que os/as discentes revejam seus textos tanto para verificarem se os objetivos de escritas foram cumpridos, quanto para observar se o texto se alinha ao gênero, tendo como base as aulas anteriores. - Com base na aula sobre as temáticas de gênero e raça, o/a estudante deve rever se sua narrativa corrobora para o sexismo e racismo e alterar, caso for necessário. É pertinente, também, verificar o cunho antirracista e sexista o qual propõe o tema da

	escrita. - Também devem ser revistos os elementos de textualização trabalhados na aula anterior. - Finalizando a análise, o texto deve ser entregue para a aplicadora para que sejam feitas as considerações, que servirão de reflexão para a/o estudante.
Recursos	Folha de papel.
Produção Final Aula 7: Escrita final - Duração de 50min	
Objetivos	- Proporcionar a reflexão da/o estudante em relação ao seu próprio texto; - Promover uma reflexão acerca dos conhecimentos adquiridos ao longo da SD.
Procedimentos	- O encontro terá início com a entrega dos textos, com os apontamentos feitos pela aplicadora. Será solicitado que as/os discentes reflitam sobre os apontamentos feitos e façam as devidas correções. - Deve ser feita a entrega da “última” versão do conto. Logo após, por meio de um debate, os/as educandos/as devem fazer uma avaliação do progresso, comparando a escrita inicial com o texto “final”. - Serão retomados os escritos pelos/as estudantes, na primeira aula, sobre racismo e sexismo, visando a uma reflexão da percepção anterior e atual.
Recursos	Folha de papel.
Socialização das produções Aula 8: Apresentação oral - Duração de 50min	
Objetivos	Possibilitar que os/as estudantes se sintam sujeitos do seu dizer.
Procedimentos	Cada estudante irá apresentar de forma breve seu conto, a fim de socializar as produções e despertar o interesse de leitura dos demais colega.
Recursos	Contos dos/as estudantes

6.3.1 Diagnóstico dos conhecimentos dos(as) estudantes

Ao sugerir uma primeira escrita, sem base teórica, visamos perceber o que os(as) discentes já sabem e o que possuem dificuldade a respeito do gênero trabalhado, dos elementos de textualização e das temáticas de gênero e raça. Com base nessa primeira escrita, os conteúdos previstos nos módulos podem ser modificados tanto com acréscimos, quanto com retiradas. Portanto, para essa sondagem dos conhecimentos que os(as) estudantes possuem, utilizaremos como critério para inclusão ou exclusão de etapas e/ou procedimentos o quadro 4.

Quadro 5 - Diagnóstico dos conhecimentos dos(as) estudantes

Diagnóstico dos conhecimentos dos(as) estudantes	
Critérios	Descritores
Há o domínio do gênero conto?	Quais elementos do gênero conto estão presentes e quais estão ausentes na escrita?
Qual percepção os(as) estudantes demonstram ter sobre as temáticas de gênero e raça?	Possuem uma visão racista ou antirracista? Dispõe de uma visão antissexista ou sexista?
Há a presença dos elementos de textualização nas produções?	Quais elementos são presentes e quais são ausentes?

Fonte: produzido pela autora (2024)

6.3.2 Método para análise das produções

Para análise dos textos dos(as) estudantes, elaborei a tabela “Análise das produções” em que foram compradas a produção inicial e a final considerando: tema, gênero conto, elementos de textualização e temáticas de gênero e raça.

Quadro 6 - Análise comparativa das produções

Análise comparativa das produções			
Tema	Primeira produção	Produção Final	1. O tema escolhido tem relação com a temática? 2. Houve alternância entre a primeira e segunda produção?
Gênero conto			1. O texto se enquadra ao gênero conto? 2. Quais elementos do gênero o texto apresenta?

Temáticas de gênero e raça			1. O(a) educando abordou as temáticas em seu conto? 2. Houve mudança de pensamento sobre as temáticas de racismo e sexismo, reveladas na produção final? Foram modificadas formas descritivas dos personagens e dos traços de personalidades?
Elementos de textualização	1. Público-alvo; 2. Coesão; 3. Coerência; 4. Intencionalidade; 5. Aceitabilidade; 6. Situacionalidade; 7. Intertextualidade; 8. Informatividade.	1. Público- alvo; 2. Coesão; 3. Coerência; 4. Intencionalidade; 5. Aceitabilidade; 6. Situacionalidade; 7. Intertextualidade; 8. Informatividade.	1. A linguagem utilizada pelo(a) educando(a) está voltada ao público-alvo? Teve alguma mudança da primeira para a segunda produção? 2. Os textos possuem coesão? Houve alternância entre as produções? 3. Os textos possuem coerência? Houve algum aprimoramento na produção final? 4. Os textos seguem a intencionalidade pretendida?

Fonte: produzido pela autora (2024)

Essa análise irá evidenciar a contribuição dos módulos e do processo de reescrita para a construção do(a) estudante enquanto autor(a) crítico. Também será possível constatar a contribuição da abordagem das temáticas de gênero e raça para a reflexão dos(as) discentes enquanto sujeito social. A contribuição significativa, ou a não colaboração da SD ficará perceptível ao observar ambas escritas: primeira versão e a “final”.

6.3.3 Plano de recrutamento

Os(as) participantes da pesquisa serão identificados(as) na turma de 2º ano A do Ensino Médio, da Escola Estadual Professor Abel Freire Coelho Mossoró/RN, do turno matutino. O

recrutamento será feito através do convite feito pela aplicadora, com adesão voluntária dos(as) estudantes, bem como com a autorização dos pais dos(as) participantes. A participação na pesquisa será efetivada através do preenchimento dos termos de participação.

Os critérios de inclusão dos(a)s participantes na pesquisa serão: a) estar regularmente matriculado(a) na escola, no 2º A ano do Ensino Médio, do turno matutino; b) participação nas atividades que serão desenvolvidas durante as oito aulas; e c) assinar o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) (Apêndice A), e os Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice B e C), para os(as) participantes e seus pais ou responsáveis em caso desse não ter 18 anos.

Quanto aos critérios de exclusão: a) o não cumprimento dos critérios de inclusão; b) os motivos de natureza pessoal do(a) participante, que levem a desistência; c) não pertencer a turma do segundo ano A do ensino médio, da Escola Estadual Professor Abel Freire Coelho, do turno matutino.

Para obtenção do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), entraremos em contato com os responsáveis legais das(os) adolescentes que forem menores de idade através do WhatsApp para a explicação da pesquisa e participação da(o) adolescente. Durante a conversa, poderão ser feitas perguntas em relação à pesquisa e participação. Se houver o aceite da participação, será solicitada a leitura do termo antes do(a) responsável assinar. Mesmo após o termo assinado, caso o(a) responsável ou a(o) adolescente não queira mais participar da pesquisa, a decisão será acatada pela pesquisadora.

Para que os(as) estudantes e responsáveis tenham garantia ética, será mantido o anonimato/privacidade do(a) participante na pesquisa, em que o nome do(a) mesmo(a) não será identificado. Serão criados códigos para a identificação. Para manter o sigilo e o respeito aos participantes da pesquisa, somente a aplicadora e a orientadora da pesquisa poderão manusear e guardar as atividades desenvolvidas nas aulas. Em ocasião da publicação dos resultados haverá o sigilo, visto que não será divulgado dado que identifique o(a) participante. Esses procedimentos visam garantir que o(a) participante se sinta à vontade para participar das aulas. No que se refere aos riscos e benefícios dos(as) envolvidos(as) na pesquisa, os(as) participantes não sofrerão risco a sua integridade física, tendo em vista que não será praticada nenhuma atividade que os coloquem em risco. Entretanto, por se tratar de aulas interativas em que os(as) adolescentes participam de forma ativa, pode acontecer que, em algum momento, os participantes fiquem constrangidos ou desconfortáveis em participar das aulas.

Os riscos de constrangimento ou desconforto serão minimizados mediante: garantia do anonimato/privacidade do(a) participante na pesquisa, onde não será preciso colocar o nome do(a) mesmo(a). Para manter o sigilo e o respeito ao participante da pesquisa, apenas a pesquisadora

Beatriz Pinheiro Lucena aplicará a SD e somente Beatriz Pinheiro Lucena e a orientadora da pesquisa poderão manusear e guardar os textos, questionário e exercícios produzidos pelos(as) estudantes. Será mantido o sigilo das informações por ocasião da publicação dos resultados, visto que não será divulgado dado que identifique o(a) participante. O sigilo é uma garantia que o participante se sinta à vontade para participar das aulas. Em caso de constrangimento ou desconforto, a pesquisadora estará disponível para o diálogo a fim de explicar e resolver questões que tenham lhe causado esses riscos.

Quanto aos benefícios, a pesquisa auxiliará os(as) participantes no desenvolvimento da autoria crítica e autônoma e na reflexão sobre as temáticas de gênero e raça. Ao produzir um texto em que será sugerido movimentos de reescrita, o(a) estudante poderá olhar para sua escrita de forma crítica e ter autonomia para refazer seu texto, levando esse aprendizado para suas demais produções, seja escolar ou não. A temática da produção “vivências de episódios racistas e sexistas” oportuniza o contato com os conceitos de gênero e raça propiciando uma construção étnico-racial e antissexista. No módulo 2 (aula 3), serão feitas discussões sobre as temáticas de gênero e raça, possibilitando que os(as) estudantes reflitam sobre seu lugar na sociedade, o privilégio dos(as) brancos(as) e a necessidade de representação dos(as) negros(as).

6.4 Descrição das aulas

Nesta seção, descreveremos as aulas realizadas no período de 15 de abril de 2024 a 22 de abril de 2024, que seguem o planejamento da sequência didática (Quadro 3). A aula 7 “Produção final” não foi cumprida, em virtude do desânimo dos(as) estudantes em reescrever o texto pela segunda vez. A insistência em uma terceira versão, possivelmente, resultaria na falta de empenho para desenvolver a atividade. Dessa forma, achamos mais adequado ceder à aula.

Vale destacar que a pesquisa só foi aplicada após a aprovação do “Comitê de Ética em Pesquisa – UERN”(CEP), com o CAEE: 2 77313223.8.0000.5294.

Aula 1 - Apresentação da situação (15/04/24)

A aula teve início com a apresentação da aplicadora e dos(as) estudantes. A aplicadora se apresentou, falou sobre a intuição a qual está vinculada, PPCL-UERN, e descreveu o motivo da sua presença, com fim científico. A aplicadora solicitou que os(as) discentes, caso sentissem-se à vontade, após se apresentar, falassem sobre episódios de racismo e/ou sexismo que já sofreram. Apenas uma educanda negra falou que havia sofrido racismo cotidiano, inclusive dos próprios amigos. Acreditamos que a ausência de outros relatos se deu devido a timidez dos(as) participantes, por também tratar-se de um contato inicial.

Posteriormente, foi feita a apresentação da situação: a explicação detalhada da tarefa que as(os) discentes deveriam realizar ao longo das oito aulas. Portanto, foi explicitado, além do gênero a ser trabalhado, a temática, o objetivo da escrita, os possíveis leitores e a forma que assumirá a produção. Vejamos, de forma sintetizada, esses passos:

Quadro 7 – Apresentação da situação

Temática a ser trabalhada	Vivências de episódios racistas e/ou de desigualdade de gênero.
Objetivo de escrita	O domínio do gênero conto de forma crítica e autônoma e a desconstrução da visão colonial no que se refere aos conceitos de raça e gênero.
Possíveis leitores	A escola.
A forma que assumirá a produção	Caderno de contos organizado pela aplicadora e o(a) professor(a) da turma para ser disponibilizado na biblioteca da escola.

Fonte: Adaptação de Lucena (2021)

Em seguida, foram apresentados os conteúdos a serem trabalhados na SD: gênero conto; as temáticas da escrita: questões raciais e de gênero; e os elementos de textualização.

Posteriormente, foi entregue os termos TCLE e TALE para os(as) discentes, que aceitarem participar da pesquisa, assinar. Como todos são adolescentes, também foram entregues os termos para os(as) responsáveis assinar. Em caso de dúvida, a aplicadora se dispôs a explicar por telefone ou pessoalmente aos responsáveis a pesquisa.

Para finalizar a primeira aula, foi aplicado um questionário de sondagem sobre o gênero e a temática trabalhada (Apêndice D). Essa sondagem oportuniza perceber o contato dos(as) estudantes com o gênero conto, bem como com autoras negras. Também foi solicitado, de forma oral, que os(as) estudantes escrevessem no verso da folha do questionário o que entendem sobre racismo e sexismo, e como se veem socialmente. As folhas foram recolhidas e guardadas para uma reflexão da contribuição da proposta para a compreensão das categorias e temáticas.

a) Aula 2 – Primeira Escrita (15/04/24)

A aula teve como início a discussão da importância de planejar a escrita, de prever os(as) leitores(as), eleger objetivos de escrita e organizar as ideias. Nessa etapa, eles(as) tiveram autonomia para planejar seu conto. Após o planejamento, se deu início à escrita da primeira versão dos seus contos, individualmente, em sala de aula. Durante esses processos, os(as) estudantes

tiveram dúvidas a respeito de como escrever um conto, como, por exemplo, qual linguagem utilizar. Também houve casos de não conhecimento da temática. Para auxiliar na construção dos contos, a aplicadora tentou recordar fatos racistas e sexistas que repercutiram na mídia, que, provavelmente, os(as) estudantes tiveram acesso, como o caso do jogador Vinicius Júnior, que sofreu racismo em um estádio de futebol.

b) Aula 3 - Gênero conto (15/04/24)

Essa aula, assim como as prosseguentes, foi desenvolvida com base nas habilidades e dificuldades apresentadas pelos(as) educandos(as) na primeira escrita. A aula teve início com uma roda de leitura do conto “Maria”, de Conceição Evaristo. Foi solicitado que os(as) discentes que se sentissem confortáveis colaborassem com a leitura. Uma estudante se disponibilizou para dar início a leitura do conto, e mais dois deram sequência. Após a leitura, houve uma discussão do conto, em que vários(as) estudantes expressaram o que compreenderam do conto. A pesquisadora fez questionamentos como: “por que o título é ‘Maria’?”, “Qual era o emprego de Maria?”, “por que Maria tinha medo da vida ao invés da morte?” e assim a discussão foi crescendo e construindo-se interpretações sobre o conto. Entre as falas, uma discente falou sobre a falta de segurança das mulheres e um estudante negro falou sobre a fusão do racismo com o sexismo, em que as mulheres negras sofrem esse duplo preconceito.

Em seguida, foram apresentadas as características do gênero conto: personagens; autor, narrador e focalização; nó, clímax e desfecho; espaço, ambiente e ambientação; linguagens do conto; tipos de conto etc., de forma oral. A cada característica apresentada do gênero era solicitado que os(as) educandos(as) relacionassem com o conto lido, fizessem a identificação.

c) Aula 4 – Racismo e Sexismo (15/04/24)

A aula teve início com a apresentação das escritoras e ativistas utilizadas como base teórica para a discussão: Lélia Gonzalez, Grada Kilomba e Maria Amélia. Em seguida, foi apresentado o que é o racismo, seu surgimento, e como é configurado e mantido na sociedade. A aplicadora instigou a participação dos(as) estudantes fazendo comparações com a realidade deles(as), com perguntas como: “quem vive no centro de Mossoró e quem vive nos bairros periféricos?”, e eles(as) responderam: no centro, em sua maioria, brancos e na periferia, em sua maioria, negros; “quantos professores(as) negros(as) há na escola?” e eles(as) tentaram recordar e viram que havia apenas dois; entre outros questionamentos...

Também foi falado sobre a importância dos(as) brancos(as) reconhecerem os privilégios

que possuem e ouvirem o que as pessoas negras têm a falar para juntos lutarem por uma sociedade em que se preveleça a equidade. A temática racial foi finalizada com a leitura e discussão coletiva da epígrafe “Cumé que a gente fica?”, do texto “Por um feminismo Afro-latino-americano”, da Lélia Gonzalez, que foi lida por uma estudante que se dispôs a fazê-la.

Posteriormente, foi feita a abordagem do surgimento do sexismo, que diferente do racismo não se data a origem. Foi explicado o que é o sexismo de uma forma geral e em seguida discutido sobre a diferença entre o sexismo sofrido por mulheres brancas e negras. Falou-se, também, sobre o que são os movimentos feministas, a importância e as conquistas obtidas por esses.

Durante as discussões, em que se falava sobre a mídia como propagadora do padrão colonial da mulher branca, uma estudante relatou que quando olhava revistas com a sua mãe ela sempre queria ser a modelo branca, em razão dessa construção da branquitude como padrão de beleza. Outro estudante, mencionou os desenhos, novelas e filmes em que a mulher negra, em sua maioria, ocupa o papel de subalterna. Esse citou o exemplo do desenho que assistia em sua infância: Sítio do pica-pau amarelo, em que a tia Nastácia, mulher negra, ocupava o papel de cuidadora, estando sempre atarefada.

Foi retomada uma pergunta feita anteriormente, só que agora restringindo-se a mulheres negras: quantas professoras negras há na escola? E os(as) estudantes pararam para pensar e constataram que havia apenas uma professora negra. Realizou-se também a discussão sobre os(as) autores(as) que geralmente eram trabalhados(as) na escola, os(as) estudantes constataram que, em sua maioria, são homens heteronormativos brancos.

Para encerrar a temática de gênero, foi lido e feito a discussão de um trecho do discurso proferido por Sojourner Truth, em 1851, em uma convenção dos direitos das mulheres em Ohio. A aula foi finalizada solicitando que os(as) educandos(as) associem às temáticas trabalhadas ao conto “Maria”, de Conceição Evaristo. Esses reconheceram que o que a personagem sofreu foi uma dupla opressão que resultou em sua morte.

f) Aula 5 – Elementos de textualização (22/04/24)

Nessa aula, foram trabalhados os elementos de textualização: público-alvo, coesão, coerência, intencionalidade, aceitabilidade, situacionalidade, intertextualidade e informatividade, exemplificando-os com os textos dos(as) próprios(as) estudantes (a primeira escrita do conto). Foi entregue uma folha contendo a descrição dos elementos de textualização (Apêndice E), com exemplos, para que durante a explicação os(as) estudantes acompanhassem o que estava sendo falado.

Posteriormente, fizemos a leitura e análise de um texto que estava presente na folha

entregue (Anexo A). Foi solicitado aos(as) estudantes que identificassem os “problemas” de textualização. Constatou-se por esses a concordância nominal, verbal e número pessoal, bem como a ortografia de algumas palavras.

g) Aula 6 – Reescrita (22/04/24)

Nessa aula, foi devolvida a primeira versão do texto dos(as) discentes. A aplicadora orientou que revisassem seus textos, atendo-se para o conteúdo temático, se os objetivos de escritas foram cumpridos, se o texto se alinha ao gênero, tendo como base as aulas anteriores.

Como os(as) educandos(as) afirmaram não ter o hábito de reescrita, foram feitas orientações individuais com sugestões que os(as) auxiliassem a melhorar seus textos, de forma oral. Houve um pouco de resistência dos(as) participantes para reescrever os textos, nem todos(as) reescreveram.

Durante o processo de reescrita, um estudante tirou uma dúvida sobre o uso do diálogo direto no conto. Outra estudante perguntou sobre o uso do palavrão “merda”, se podia ser utilizado. Ambas as dúvidas foram sanadas.

Na próxima aula, conforme o planejamento, a aplicadora iria entregar os textos dos(as) estudantes com sugestões de melhorias para que reescrevessem novamente. Todavia, ao notarmos uma resistência já na primeira reescrita, optamos por não solicitar outra versão. Dessa forma, prosseguimos com a socialização das produções.

h) Aula 8 - Socialização das produções (22/04/24)

Para encerrar a sequência didática, realizamos a socialização dos contos, no formato do círculo de cultura. Os(as) discentes, sentados em suas cadeiras que compunham o círculo, fizeram uma síntese de seus contos de forma oral, possibilitando uma troca de experiência e despertando a curiosidade de leitura dos(as) ouvintes. Houve um pouco de resistência dos(as) estudantes, devido a timidez, mas todos(as) presentes contaram sua história.

7 ANÁLISE DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS NA SD

Neste capítulo, faremos a análise das atividades desenvolvidas durante a aplicação da sequência didática: o **questionário de sondagem** (Apêndice D) e **produções inicial e final** (examinadas no tópico 6.2 deste capítulo). As análises possibilitaram identificar o desenvolvimento, ou não, dos(as) educandos(as) ao longo das aulas, no que se refere ao processo de reescrita e a compreensão das temáticas de gênero e raça.

A análise do **questionário de sondagem**, composto por cinco questões discursivas sobre o gênero conto e o padrão de autores(as) que costumam ter contato, é quantitativa. Durante a aplicação do questionário, foi solicitado, de forma oral, pela aplicadora, que os(as) educandos(as) escrevessem, no verso, o que compreendem sobre racismo e sexismo, dessa forma, essas respostas também são quantificadas. Para conhecer os(as) participantes, fizemos a quantificação da população estudada, com base na autodescrição feita pelos(as) discentes, que também foi solicitada pela aplicadora de forma oral, presente no verso do questionário. Dessa forma, o questionário ficou com um total de oito respostas discursivas.

A quantificação das respostas dos(as) estudantes referentes ao **questionário de sondagem**, as perguntas sobre racismo e sexismo e a autoidentificação está organizada em gráficos, no tópico: “6.1.1 Conhecendo a realidade dos(as) estudantes”. Buscamos, com essa análise, identificar a percepção inicial dos(as) participantes sobre as temáticas e categorias, visando, posteriormente, perceber a contribuição, ou não, da SD para o desenvolvimento da compreensão das abordagens.

Na **análise das produções iniciais e finais**, serão considerados: I – tema; II- domínio do gênero conto; III – a percepção dos(as) estudantes sobre as temáticas de gênero e raça e IV - a presença dos elementos de textualização, conforme o quadro 5 “Análise das produções “, presentes na metodologia. Na análise da produção final, faremos uma comparação com a inicial com o intuito de apreciar o aprendizado dos(as) estudantes.

A análise das **produções iniciais e finais** está organizada por estudantes. Para manter o sigilo e integridade do(a) participante, cada discente será identificado por uma letra do alfabeto, exemplo: “estudante A”. Para a seleção das produções dos(as) discentes, foi estabelecido o seguinte critério: participação total na sequência didática, uma vez que o intuito é verificar a contribuição da SD para a formação de autores críticos e autônomos.

De forma geral, trinta e cinco discentes participaram da intervenção pedagógica. Vinte e um educandos(as) participaram efetivamente e quatorze participaram eventualmente da SD. Durante a sequência didática, cada participante tinha de escrever dois textos (primeira escrita e versão final). Portanto, o(as) vinte e um discentes produziram um total de quarenta e dois textos: vinte e um da primeira produção e vinte e um da segunda produção. Diante desse número de

produções, optamos pelo método de amostragem. Dentre os vinte e um participantes, sorteamos dez para a análise de suas produções iniciais e finais, totalizando vinte textos, dez produções iniciais e dez produções finais.

Para efeito de sistematização da análise, o capítulo está organizado em: 6.1 “Conhecendo a realidade dos(as) estudantes”, 6.2 “Análise das produções inicial e final” e 6.3 “Resultados”.

7.1 Conhecendo a realidade dos(as) estudantes

Essa sessão é composta pelas análises do **questionário de sondagem**, das respostas discursivas sobre racismo e sexismo, e da autodescrição feita pelos(as) discentes, no verso do questionário, consecutivamente. Objetivamos, com essa análise, constatar a percepção inicial dos(as) participantes sobre as categorias e temáticas trabalhadas na SD. Visamos, também, conhecer o público-alvo, por meio da autoidentificação social, feita por eles(as).

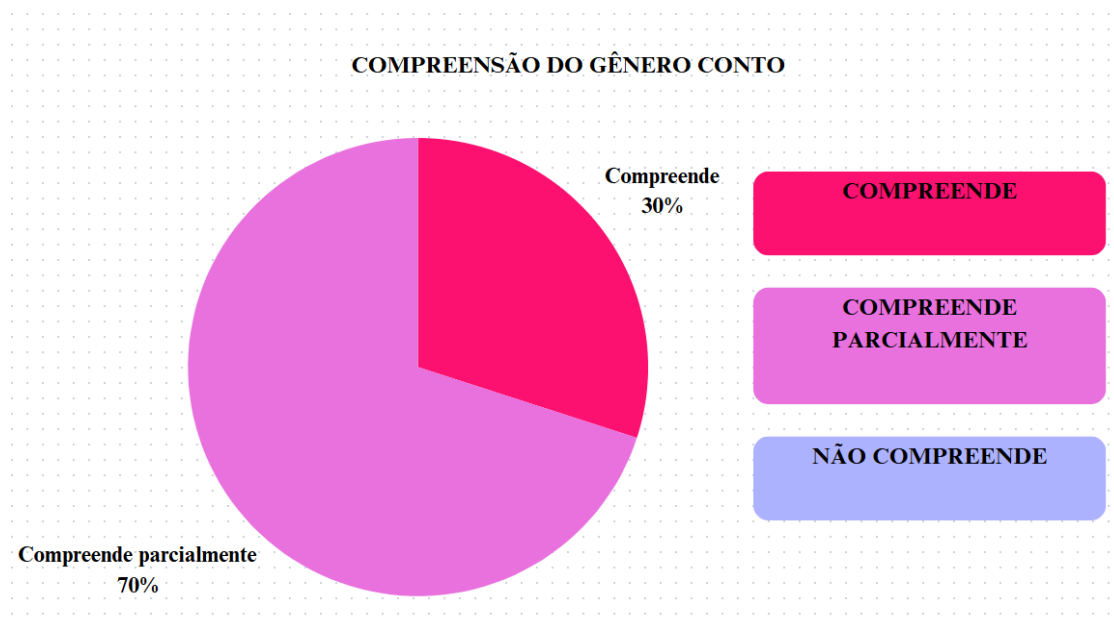
O tópico está organizado em: “6.1.1 Análise do questionário de sondagem”, 6.1.2 “Análise da compreensão dos(as) estudantes sobre racismo e sexismo” e “6.1.3 Análise da autoidentificação social dos(as) estudantes”.

7.1.1 Análise do questionário de sondagem

Na primeira aula da intervenção, aplicamos um **questionário de sondagem** (impresso) para compreender a percepção inicial dos(as) participantes sobre o gênero conto e as temáticas de gênero e raça. O questionário é composto por cinco questões abertas: “1- O que entendem por conto e o que o difere de outros gêneros?”; “2- Quais contos já leram e onde?”; “3- Qual autor(a) mais gosta, e por quê?”; “4- Já leram algum texto de autoria feminina negra?” e “5- Qual padrão de autores que mais veem em sala de aula?”.

Para a análise das respostas das questões “1- O que entendem por conto e o que o difere de outros gêneros?” e “2- Quais contos já leram e onde?” fizemos a associação da definição de conto, dada pelos(as) discentes, com o que já leram. Categorizamos as respostas discursivas em: “compreende totalmente”, “compreende parcialmente” ou “não compreende”, conforme o “Gráfico 1”:

Gráfico 1 – Análise das repostas dos(as) estudantes referentes às questões 1 e 2

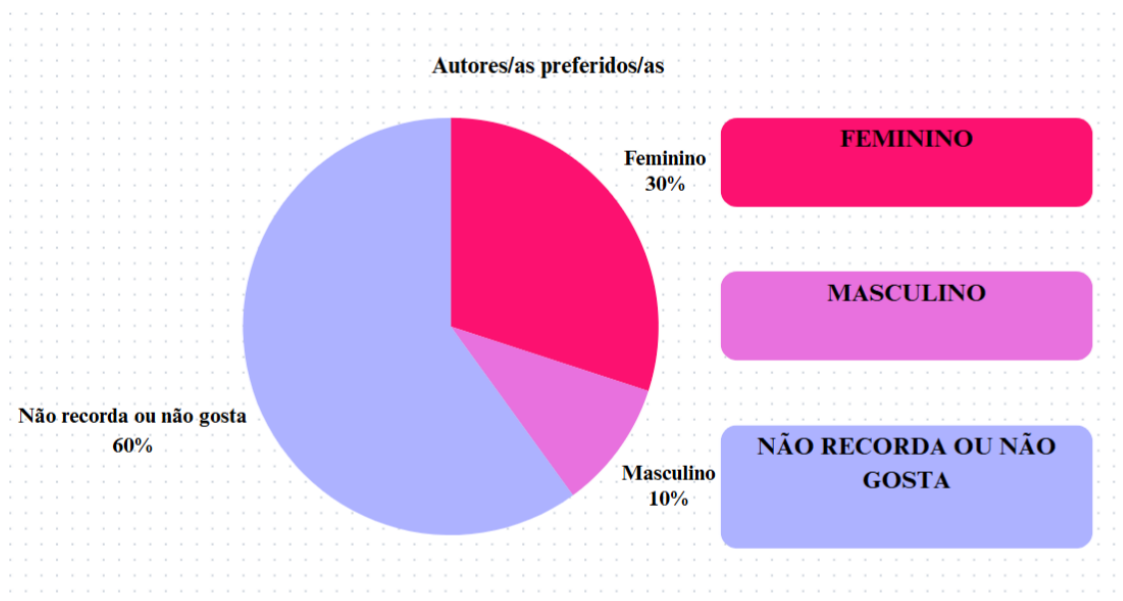


Fonte: produzido pela autora.

O quantitativo evidenciou que 70% dos(as) educandos(as) conhecem o gênero conto parcialmente. Nas respostas da questão 1, “O que entendem por conto e o que o difere de outros gêneros?”, a maioria conseguiu definir o gênero, todavia, na questão 2, em que pedia para citar contos lidos, 70% não citou, e os que mencionaram fizeram referências aos contos de fadas. Somente um(a) estudante mencionou ter lido um conto de outro cunho, de terror, “O gato preto”, de Edgar Allan Poe. Constatamos, portanto, a importância de levar contos de “tipos” distintos para a sala de aula.

Para a interpretação da resposta da questão 3 “Qual autor(a) mais gosta, e por quê?”, quantificamo-las em: feminino ou masculino (gráfico 2); branco(a) ou negro(a) (gráfico 3); brasileiro(a), estrangeiro(a), ou não recorda (gráfico 4).

Gráfico 2 – Análise das repostas dos(as) estudantes referente à questão 3



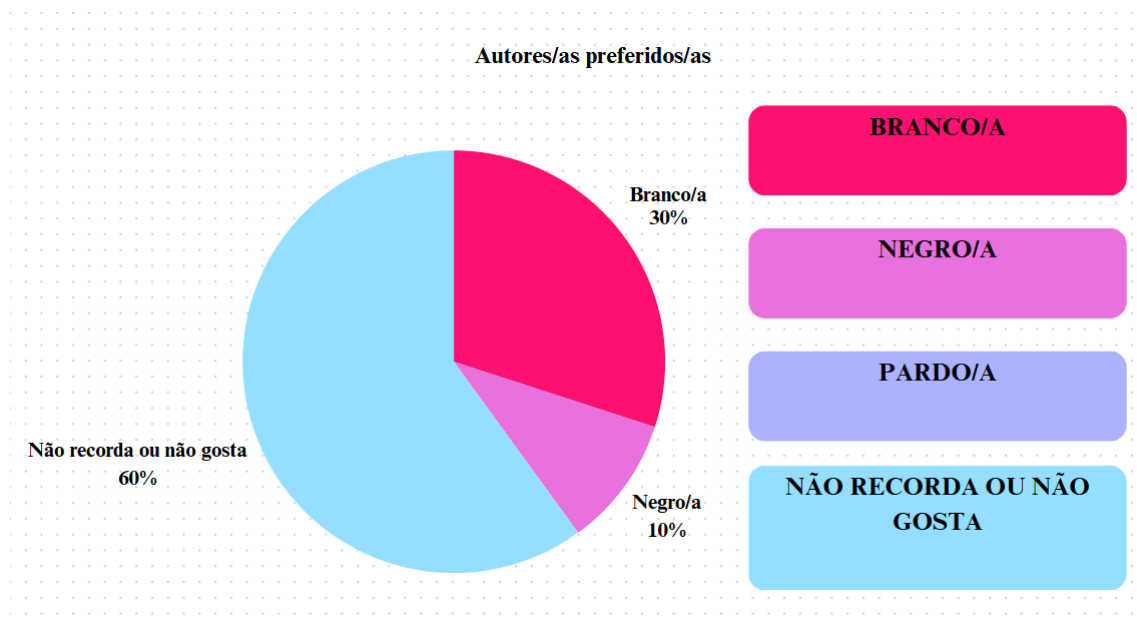
Fonte: produzido pela autora.

A quantificação evidenciou que 60% dos(a)s estudantes não recordam ou não têm preferência por nenhum(a) autor(a). Esse resultado leva-nos à pressuposição de que os(as) educandos(as) não têm o hábito de leitura do gênero conto. Portanto, levar à sala de aula obras e autores diversos oportuniza ao(a) discente o contato com uma variedade de estilo, que pode despertar o interesse e o prazer pela leitura.

Os 30%, que citaram seus autores(as) preferidos(as), são meninas e referiram-se a autoras femininas: “Clarisse Lispector”, “Jenkins Reid” e “Rupi Kaur”, o que comprova nossa tese da importância da representação. Essas estudantes, provavelmente, se sentem representadas por essas mulheres, por isso as citaram.

No “Gráfico 3” categorizamos as repostas referentes à questão 3 “Qual autor(a) mais gosta, e por quê?”: em branco(a), negro(a), pardo(a), não recorda ou não gosta.

Gráfico 3 – Análise das respostas dos(as) estudantes referente à questão 3

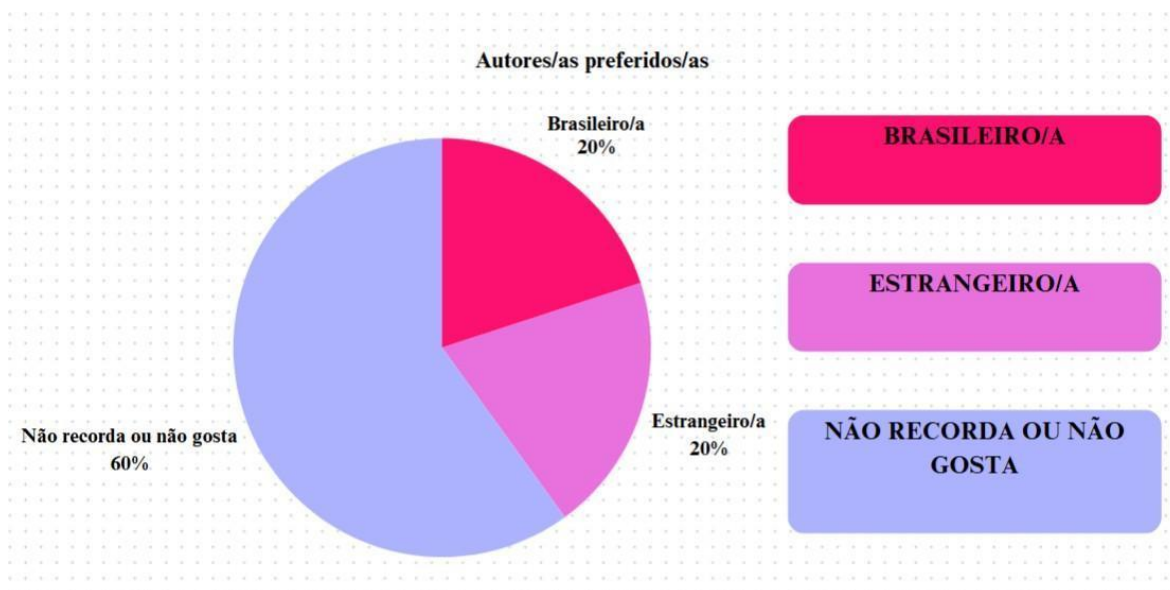


Fonte: produzido pela autora.

A análise quantitativa evidenciou que 30% dos(as) estudantes, que citaram seus(uas) autores(as) preferidos(as), referiram-se a pessoas brancas. Somente um(a) estudante citou uma autora negra, “Rupi Kaur”, porém esse(a) não conhecia sua cor. Na questão 4, em que é perguntado se já leram algum conto de autoria feminina negra, o(a) estudante afirma não ter lido nenhum texto de autoria feminina negra, o que comprova o não reconhecimento da cor da autora citada. Dessa forma, constatamos a importância de apresentar aos(as) discentes autores(as) negros(as), principalmente nacionais, para que esses(as) possam se identificar e se sentirem representados(as).

No “Gráfico 4” apresentamos a quantificação das respostas da questão 3 “Qual autor(a) mais gosta, e por quê?”, atentando-se para a nacionalidade dos(as) autores(as):

Gráfico 4 - Análise das respostas dos(as) estudantes referentes à questão 3

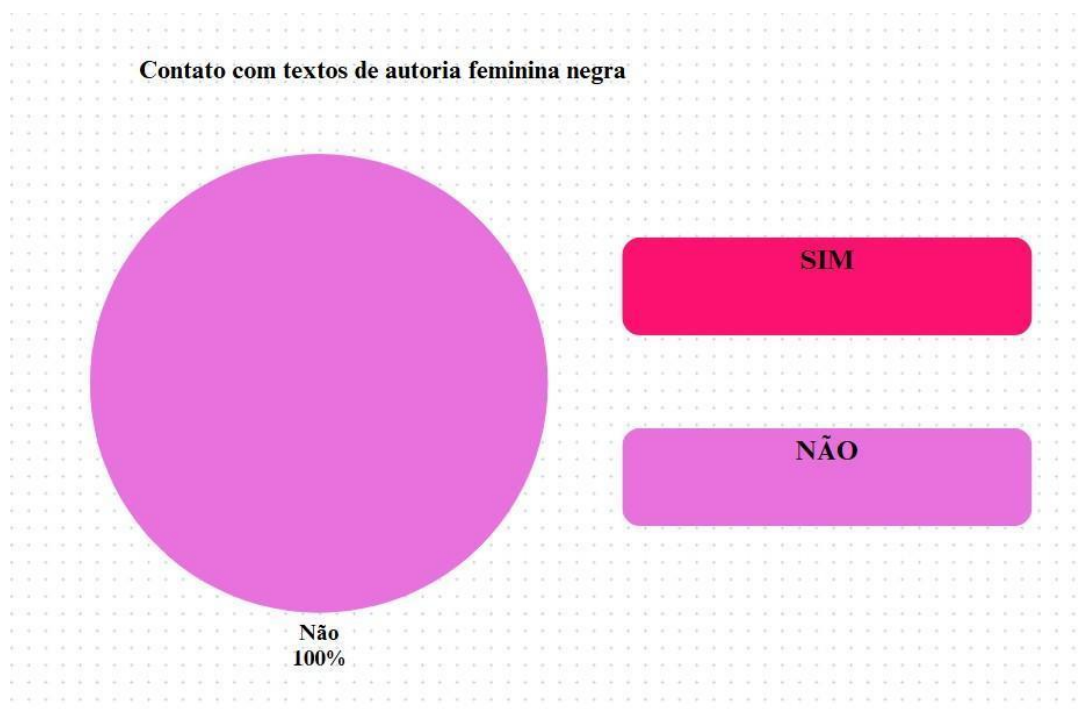


Fonte: produzido pela autora.

As respostas demonstraram que 20% dos(as) estudantes citaram autores(as) brasileiros(as) e 20% autoras estrangeiras como seus(as) prediletos(as). Dessa forma, constatamos que há uma paridade, no que se refere à nacionalidade, entre os(as) escritores(as) que os(as) estudantes gostam.

Para a análise da questão 4 “Já leram algum texto de autoria feminina negra?”, quantificamos as respostas dos(as) discentes em: sim ou não, conforme o “Gráfico 5”:

Gráfico 5 - Análise das respostas dos(as) estudantes referente à questão 4

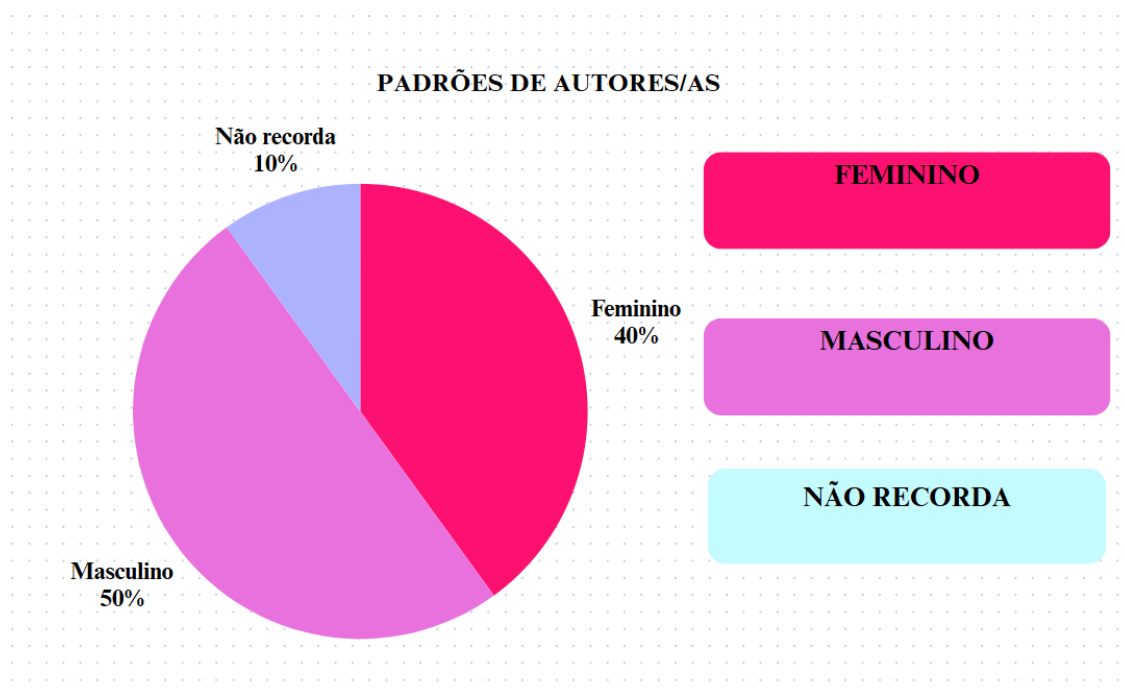


Fonte: produzido pela autora

100% dos(as) educandos(as) afirmaram não terem tido contato com textos de autoria feminina negra. Esse resultado demonstra a importância de se trabalhar com autorias que incluam mulheres negras. A porcentagem vai ao encontro da discussão feita no capítulo três sobre a exclusão das pessoas negras, de sua história e cultura das diferentes esferas sociais, incluindo o ambiente escolar. Como os(as) estudantes irão se sentir representados(as) se nunca leram textos escritos por pessoas de sua origem e etnia? Como saberão outras histórias, que não brancas, sem lerem escritos de pessoas negras?

Para a apreciação da questão 5 “Qual padrão de autores que mais veem em sala de aula?”, elaboramos os Gráficos 6 e 7, visando perceber qual padrão de autores(as) os(as) estudantes têm contato no âmbito escolar. Quantificamos em: feminino, masculino ou não recorda (Gráfico 6); negro(a), pardo(a), branco(a) ou não recorda (Gráfico 7):

Gráfico 6 – Análise da resposta dos(as) estudantes referente à questão 5

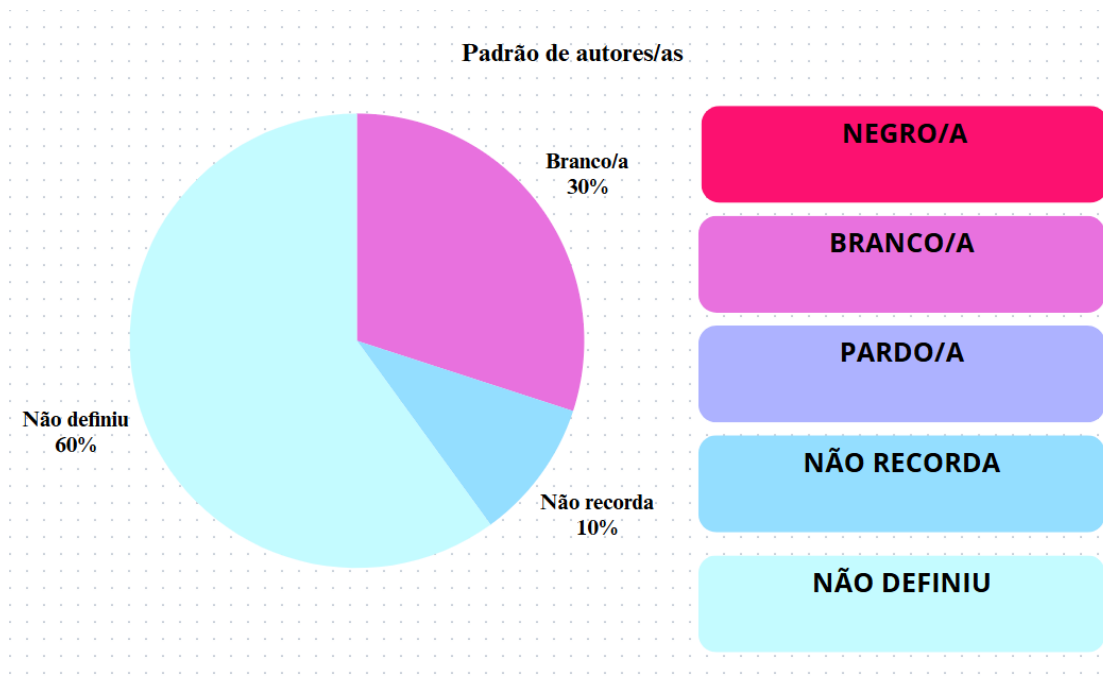


Fonte: produzido pela autora.

Pelas respostas dos(as) estudantes, quantificamos que 50% do padrão de autores(as) que costumam ler são homens. Dessa forma, embora estando uma porcentagem quase igualitária, o número de autores homens ainda é maior, o que demonstra a importância da abordagem de temáticas como o sexismo.

Para identificação do padrão étnico-racial dos(as) autores que os(as) estudantes consumam ter contato na escola, quantificamos em: negro(a), pardo(a), branco(a) ou não recorda, vejamos no Gráfico 7:

Gráfico 7 - Análise das repostas dos(as) estudantes referente à questão 5



Fonte: produzido pela autora.

Pelas respostas dos(as) estudantes, quantificamos que o padrão de autores(as) que costumam ler é pessoas brancas. Apenas um(a) discente mencionou na lista de autores(as), um autor negro, que é um dos clássicos da nossa literatura, Machado de Assis. Todavia, esse não aparece no quantitativo, pois os(as) demais autores(as) citados pelo(a) estudante eram todos(as) brancos, o que comprova um padrão branco, com apenas uma exceção.

Dessa forma, a análise do **questionário** demonstrou a importância de se trabalhar com autorias que incluam mulheres e pessoas negras. Vivemos em uma sociedade em que a maioria da população se identifica como negra ou parda, conforme aponta o IBGE (2022). A representação desses corpos, na sala de aula, não é só uma urgência, é lei (11.645). Dessa forma, constatamos que a turma, participante da pesquisa, ainda é afetada pela educação bancária, em que prevalece o conhecimento do branco.

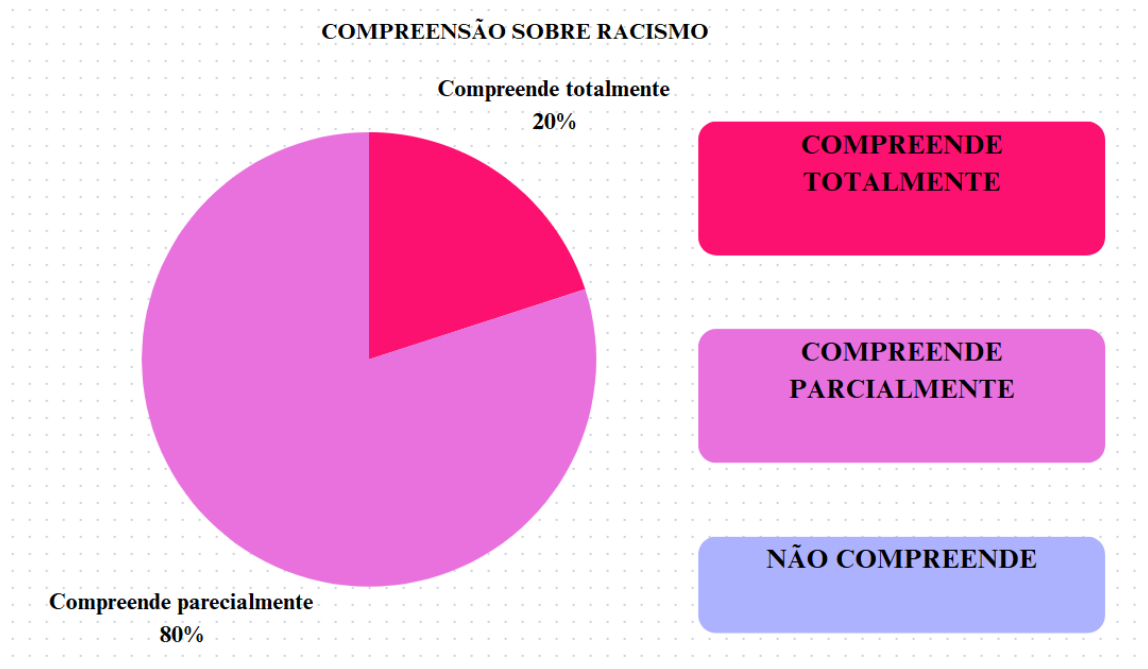
7.1.2 “Análise da compreensão dos(as) estudantes sobre racismo e sexismo”

Solicitamos que, no verso do **questionário**, o(a) estudante escrevesse o que entende ser racismo e sexismo, com o objetivo de perceber se esses já são temas de conhecimento deles(as) ou não. Quantificamos as respostas em “compreende totalmente”, “compreende parcialmente” ou “não compreende”.

O “Gráfico 8”, quantifica as respostas dos(as) educandos(as) a respeito da compreensão

do racismo:

Gráfico 8 – Compreensão dos estudantes sobre racismo

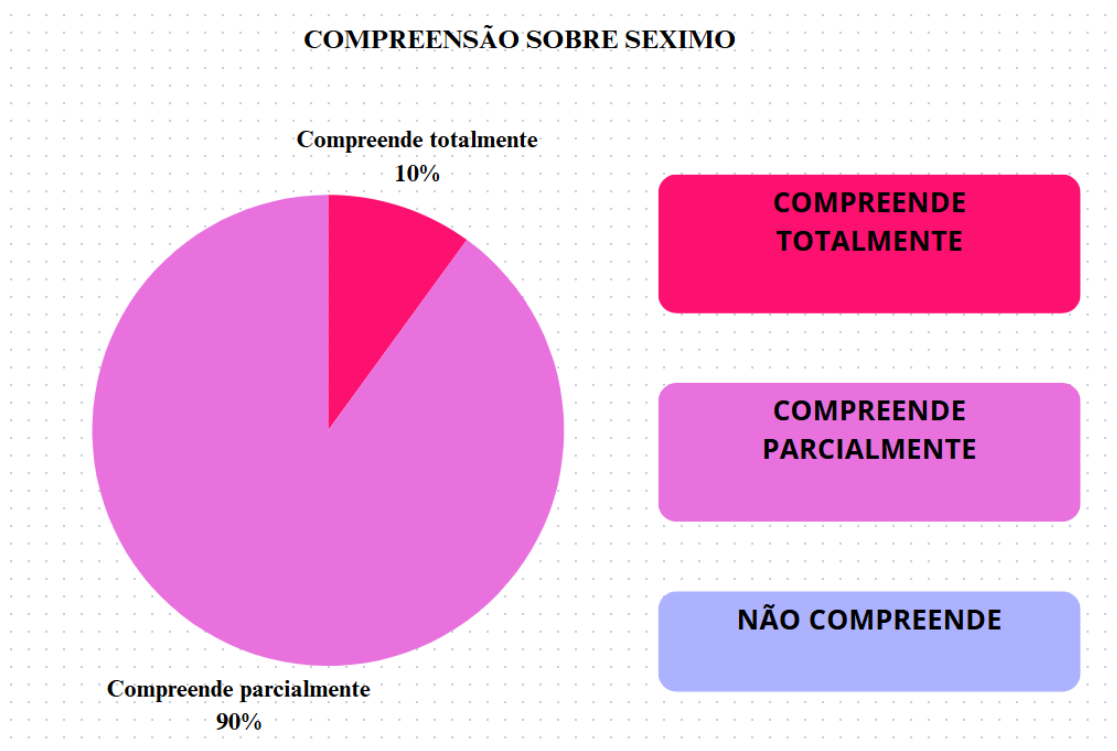


Fonte: produzido pela autora.

As respostas revelaram que 80% dos(as) educandos(as) compreendem o racismo como um preconceito racial, porém não conhecem uma dimensão ampla a respeito da temática. Somente 20% falaram sobre a origem do racismo e seu caráter de desumanizar pessoas negras pela construção da diferença. Os demais responderam de forma supérflua, como por exemplo: “racismo é o preconceito com a cor negra”. Dessa forma, o resultado demonstra a importância da abordagem da temática na sala de aula.

O “Gráfico 9” quantifica as respostas dos(as) educandos(as) referentes à compreensão do sexismo:

Gráfico 9 – Compreensão dos estudantes sobre sexismo

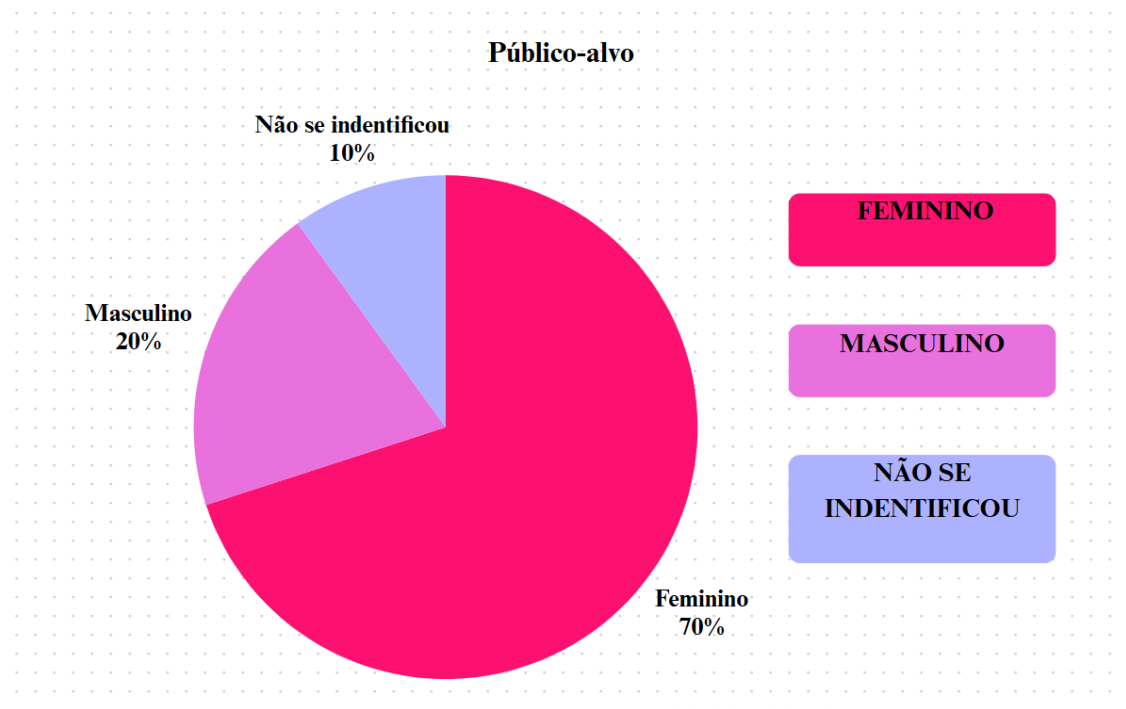


Fonte: produzida pela autora.

As repostas evidenciaram que 90% dos(as) estudantes compreendem o sexismo como uma discriminação sexual, porém não têm uma dimensão ampla a respeito do tema. A maioria dos(as) estudantes relacionaram o sexismo à discriminação sofrida pela mulher. Poucos discentes fizeram referência ao sexismo sofrido por pessoas transsexuais. Também não houve uma descrição de como essa discriminação afeta a vida dessas pessoas e, conseqüentemente, a sociedade. Dessa forma, constatamos que a temática é conhecida pelos(as) educandos(as), porém de forma rasa. Portanto, é importante a abordagem do tema na sala de aula para que os(as) educandos(as) possam compreender a si e ao outro, bem como lutar por uma sociedade em que haja equidade.

7.1.3 Análise da autoidentificação social dos(as) estudantes

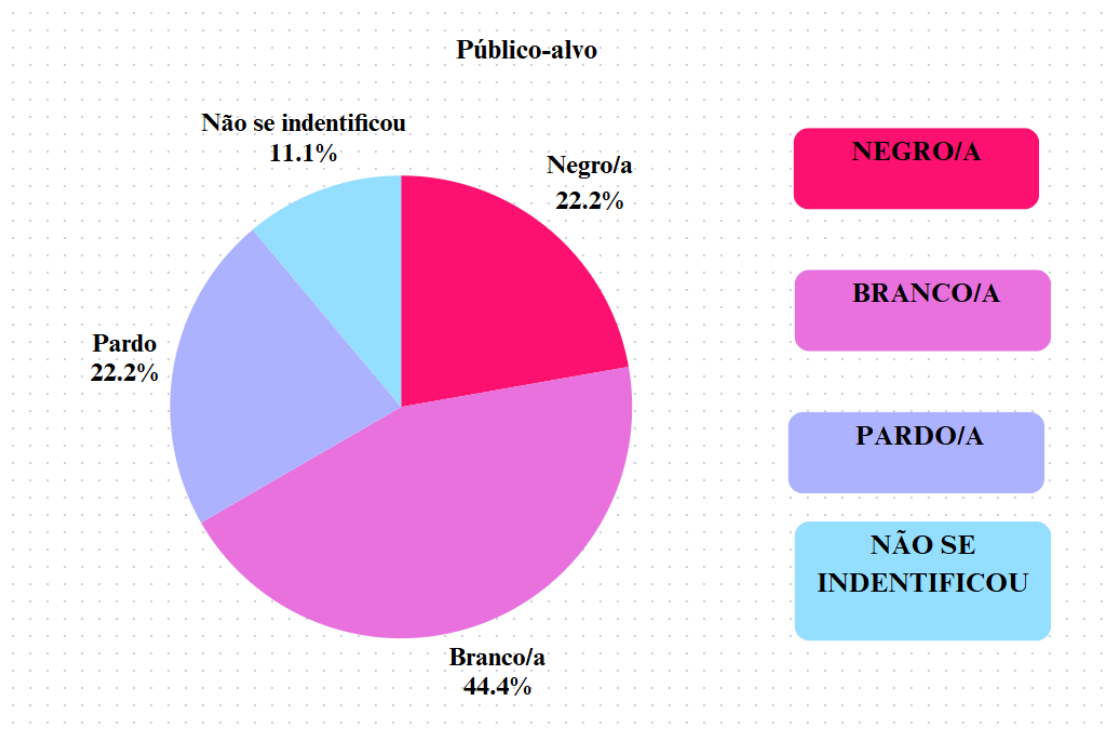
Solicitamos, também, que os(as) estudantes escrevessem no verso do **questionário**, como se vê socialmente, como exemplo, fiz minha autodescrição: mulher, heterossexual, branca e interiorana. Para a compreensão de como os(a)s estudantes se veem socialmente, construímos quatro gráficos. No primeiro (Gráfico 10), quantificamos as descrições de identificação de gênero: feminino ou masculino. No segundo (Gráfico 11), quantificamos as respostas conforme a descrição racial: negro(a), pardo(a) ou branco(a). No terceiro (Gráfico 12) quantificamos a descrição do lugar de pertencimento: centro ou periferia:



Fonte: produzida pela autora (2024)

O quantitativo demonstrou que 70% dos(as) estudantes se identificam como femininas. Dessa forma, a presença de um número maior de mulheres na turma evidencia a importância de representá-las. Uma forma de representação é a apresentação de autoras mulheres. O resultado, também, demonstra a relevância de expor temáticas como o sexismo, para que conhecendo possam lutar contra essa discriminação, muito embora, seja uma luta de todos. Após a percepção da identificação de gênero da turma, partiremos para a identificação étnico-racial:

Gráfico 11 – Autoidentificação étnico-racial dos(as) estudantes



Fonte: produzida pela autora (2024)

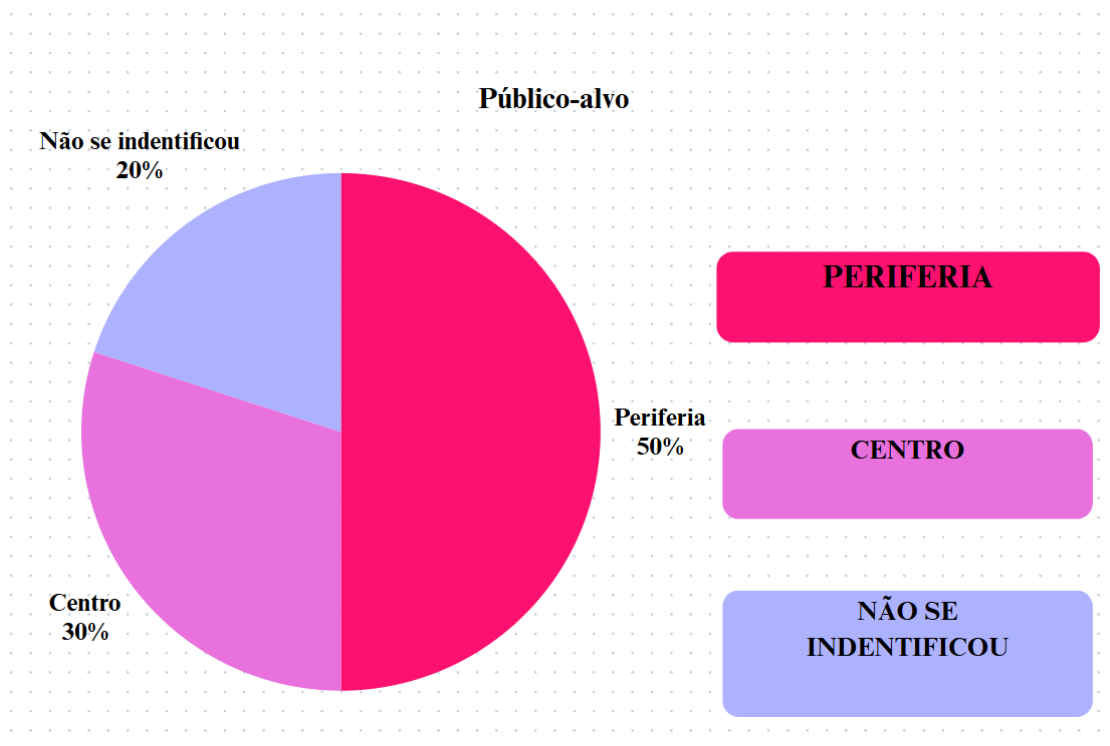
O quantitativo demonstrou que 44.4% dos(as) estudantes se identificam como brancos(as). E 44.4% [a soma de negros(as) e pardos(as)] se identificam como não brancos. Os dados comprovam a afirmação de que a divisão entre pardos e negros dificulta a identificação de pessoas negras, tornando o grupo de pessoas brancas, falaciosamente, "majoritário", conforme destaca Devulsky (2021 p. 44):

na dimensão do colorismo, aquilo que a ideologia racial reproduz perpassa a dimensão de estratificação da divisão última do trabalho, o que é inerente ao colorismo, para que nem todos os pretos sejam considerados negros e negras perfeitamente iguais em termos de exercício de direitos e de representação imagética na sociedade. Vê-se uma aplicação criativa da máxima "dividir para conquistar".

Dessa forma, precisamos levar à sala de aula, além da representação, a temática racial. Como afirma Paulo Freire (1980), só podemos lutar contra as forças que conhecemos. A escola, como uma instituição de ensino-aprendizagem, deve assegurar esse conhecimento.

Ao questionarmos sobre autoras negras, na questão 4 do **questionário de sondagem**, nenhum(a) estudante afirmou conhecer ou ter lido. Esse dado comprova que, embora a turma seja diversa, apenas estudantes brancos são representados. A lei nº 10.639, portanto, ainda não é assegurada nessa turma, o que reforça os dados apontados pelo Portal Geledés (2023), de que os órgãos municipais de educação têm muita dificuldade quanto à implementação da lei. No "Gráfico 12" quantificamos a identificação de lugar de pertencimento/moradia da turma:

Gráfico 12 – Autoidentificação de lugar pertencimento dos(a)s estudantes



Fonte: produzida pela autora.

Conforme afirma Schucman (2012), a branquitude vai além da aparência física. Está ligada a posições e lugares sociais que os sujeitos ocupam. Com a firmação desse pacto, os brancos se beneficiam dos centros das cidades, restando aos não brancos as margens. As respostas dos(as) estudantes demonstraram que 50% da turma ocupa lugares marginalizados, apenas 30% ocupam o centro da cidade. Conhecer como se deu essa divisão social e com qual finalidade se faz primordial para um reconhecimento dos privilégios dos(as) brancos(as).

A análise do **questionário de sondagem** e das perguntas acrescentadas a esse evidenciou que o conto é um gênero que precisa ser trabalhado na turma, principalmente, os escritos por pessoas negras e nacionais. Também constatamos uma turma plural, com etnias distintas. Diante dessa diversidade, e da verificação de um não conhecimento detalhado sobre as temáticas racismo e sexismo, constatamos que as abordagens dos temas são de grande importância para que os(as) discentes conheçam a sua história e cultura.

7.2 Análise das produções inicial e final

Nesta seção, serão analisadas dez produções iniciais e dez produções finais, de cada discente, visando identificar a contribuição dos módulos e do processo de reescrita para a construção do conto. Também será possível constatar a contribuição da abordagem das temáticas

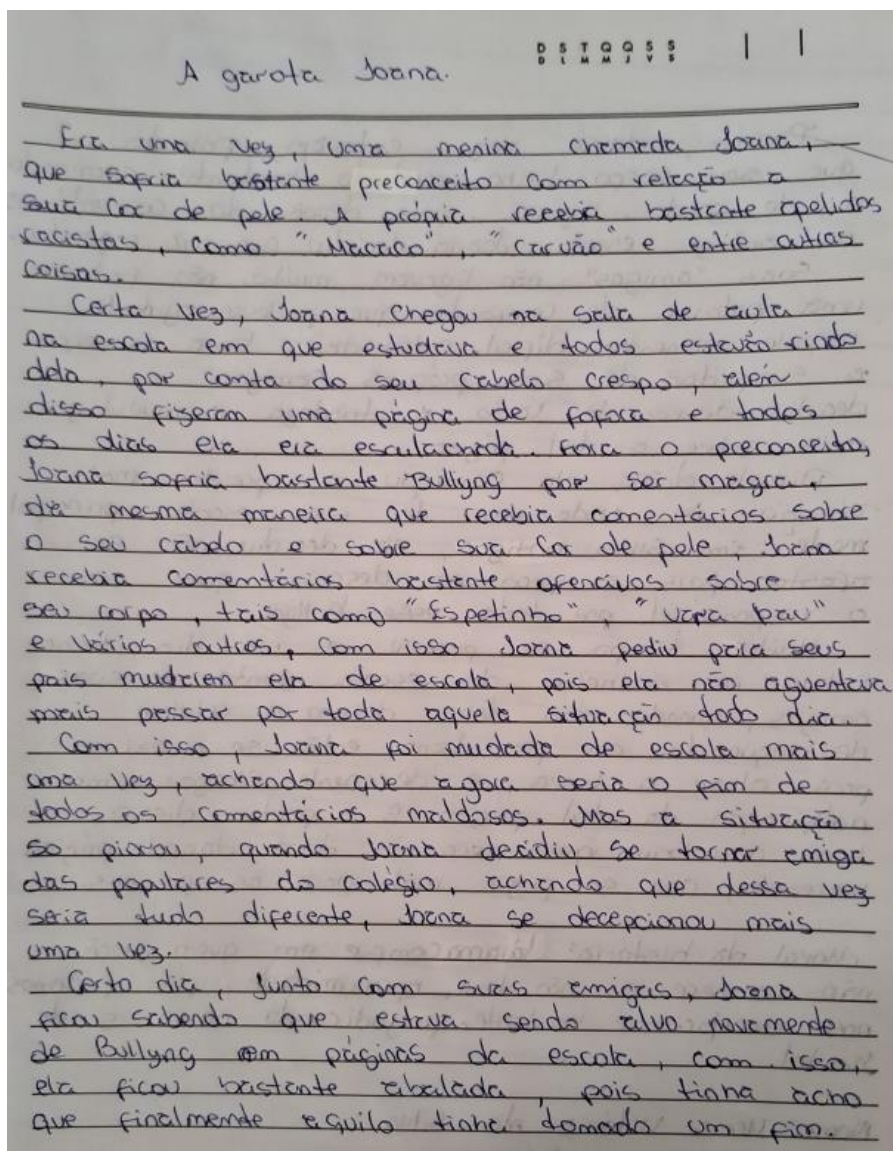
de gênero e raça para a reflexão dos(a)s estudantes enquanto autor(a) crítico.

7.2.1 Estudante A

Para as análises da primeira e da segunda versão, em que será feita uma comparação, serão considerados: I - tema; II - domínio do gênero conto; III - a percepção dos(a)s estudantes sobre as temáticas de gênero e raça e IV - elementos de textualização.

a) Produção inicial

Figura 2 – Produção inicial do(a) estudante A



Porém, dessa vez, estiveram falando que seu corpo tinha mudado bastante, chamando-a de gorda, agora, pois depois dos comentários na antiga escola, Joana decidiu que iria engordar. Suas "amigas", não ligavam muito, não falavam uma palavra de conforto que pudesse ajudá-la naquele momento difícil, então daí, Joana começou a suspeitar de suas próprias "amigas" e decidiu deixar de lado a tristeza e investigar mais sobre a tal página.

Diante disso, ela começou a prestar mais atenção em cada um de sua escola, principalmente em suas amigas, ela decidiu não se afastar, pois o foco era descobrir quem era o responsável por todo esse bullying.

Muito tempo se passou e um dia, Joana estava no banheiro da escola junto de suas amigas, quando uma delas deixou o celular desbloqueado na pia, Joana então se aproximou para olhar a hora, e de repente chegou uma notificação da tal página. E a partir disso, Joana descobriu quem era o dono daquela página horrenda, que só fazia mal para as pessoas.

Moral da história: jamais confie em quem você não conhece ou não tem proximidade, pois podemos nos decepcionar bastante, prejudicando nossa saúde mental.

Fonte: pesquisa de campo/ação feita pela autora.

Estudante A — Produção inicial

A garota Joana

Era uma vez, uma menina chamada **Joana**, que sofria bastante preconceito com relação a sua cor de pele. A própria recebia apelidos racistas, como "macaco", "carvão" e entre outras coisas.

Certo vez **Joana** chegou na sala de aula em que estudava e todos estavam rindo dela, por conta do seu cabelo crespo, além disso fizeram uma **página** de fofoca e todos os dias ela era esculachada. Fora o preconceito Joana sofria bastante bullying por ser magra, da mesma maneira que recebia comentários sobre o seu cabelo e sobre sua cor de pele, **Joana** recebia

bastante comentários ofensivos sobre seu corpo, tais como “espetinho”, “vara pau” e vários

outros, com isso Joana pediu para seus pais mudarem elas de escola, pois não aguentava mais passar por toda aquela situação todo dia.

Com isso, Joana foi mudada de escola mais uma vez, achando que agora seria o fim de todos os comentários maldosos. Mas a situação só piorou, quando Joana decidiu se tornar amiga das populares do colégio, achando que dessa vez seria tudo diferente, Joana se decepcionou mais uma vez.

Certo dia, junto com suas amigas, Joana ficou sabendo que estava sendo alvo novamente de bullying em páginas da escola, com isso ela ficou bastante abalada, pois tinha achado que finalmente aquilo tinha tomado um fim.

Porém, dessa vez, estavam falando que seu corpo tinha mudado bastante, chamando-a de gorda, agora, pois depois dos comentários da antiga escola, Joana decidiu que iria engordar.

Suas “amigas”, não ligavam muito, não falavam uma palavra de conforto que pudesse ajudá-la naquele momento difícil, então daí, Joana começou a desconfiar suas próprias “amigas” e decidiu deixar de lado a tristeza e investigar mais sobre a tal página.

Diante disso, ela passou a prestar mais atenção em cada um de sua escola, principalmente em suas amigas, ela decidiu não se afastar, pois o foco era descobrir o responsável por todo esse bullying.

Muito tempo se passou e um dia, Joana estava no banheiro da escola junto com suas amigas, quando uma delas deixou o celular desbloqueado na pia, ela então se aproximou para olhar a hora e de repente chegou uma notificação da tal página. E a partir disso, Joana descobriu quem era o dono daquela página horrenda, que só fazia mal para as pessoas.

Moral da história: jamais confie em quem você não conhece ou não tem, proximidade, pois podemos nos decepcionar bastante, prejudicando nossa saúde mental.

I – Tema

O(a) estudante aborda a temática do preconceito racial em torno de um conflito sofrido por uma adolescente negra no espaço escolar. Dessa forma, o(a) discente cumpriu totalmente o critério de produzir um conto com a temática: “vivências de episódios racistas e/ou sexistas”.

II - Domínio do gênero conto

O(a) estudante demonstrou dominar o gênero literário ao fazer uso de elementos que compõem o conto. Há a presença de personagens: Joana, seus pais e suas amigas. Foi feita a construção de um espaço escolar e ambientes de decepção e esperança. Dentre os componentes

da linguagem do conto, o(a) educando(a) utiliza o modo narrativo para a construção da sua história: “Era uma vez, uma menina chamada Joana”. O narrador escolhido pelo(a) discente é o onisciente, acompanha as personagens de forma minuciosa, em todos os lugares: “Joana estava no banheiro da escola junto com suas amigas, quando uma delas deixou o celular desbloqueado na pia[...]”. Dessa forma, o(a) discente atendeu totalmente ao critério de escrever um conto.

III - Percepção do(a) estudante sobre as temáticas de gênero e raça

O(a) estudante demonstra compreender o que é racismo, especificamente o racismo cotidiano, que se refere às palavras, gestos e associações feitas no dia a dia: “A própria recebia apelidos racistas, como ‘macaco’, ‘carvão’ e entre outras coisas.”

Também evidencia ter consciência de que o racismo não ocorre somente devido ao tom de pele, como também por outras características fenotípicas ou genotípicas: “Dentro da sala de aula e todos deram risadas e começaram a comentar sobre seu corpo e seu cabelo, que é crespo.”

O(a) estudante, ao falar sobre o bullying sofrido pela personagem com relação ao seu corpo: “Fora o preconceito joana sofria bastante bullying por ser magra”, mostra que compreende a diferenciação entre racismo e bullying. Dessa forma, o(a) educando(a) demonstra uma percepção crítica sobre a temática racial.

IV - Presença dos elementos de textualização na produção

Quanto aos elementos de textualização, a linguagem utilizada pelo(a) estudante é acessível, portanto, se adequa ao público-alvo que é a escola. A(o) estudante faz uso de alguns mecanismos de coesão, como o de referência pessoal em seu texto: “[...] e todos os dias **ela** era esculachada”, “[...] suas amigas, quando uma **delas** deixou o celular desbloqueado na pia”, e da referência demonstrativa: “[...] “além **disso** fizeram uma página de fofoca”, “Joana descobriu quem era o dono **daquela** página horrenda”. Contudo, a(o) estudante não faz uso do recurso de substituição, deixando o texto com repetições que prejudica a coesão textual, como, por exemplo, no seguinte trecho: “da mesma maneira que recebia comentários sobre o seu cabelo e sobre sua cor de pele, Joana recebia bastante comentários ofensivos sobre seu corpo”, em o termo “comentário” na segunda ocorrência poderia ser suprimido.

Há, também, repetições de palavras como o nome da personagem principal “Joana”, que aparece onze vezes no texto e a palavra “página” com cinco ocorrências.

Quanto à coerência, o texto do(a) estudante segue uma sequência lógica, em que a personagem sofre racismo em uma escola e se muda para outra em que lida novamente com o

racismo. Embora precise ser melhorado, há uma coerência textual.

Quanto aos demais elementos, o texto cumpriu o critério de intencionalidade, com a ação discursiva pretendida: um conto sobre a temática racial. Há uma construção linear do sentido, portanto há aceitabilidade. Quanto à situacionalidade, o texto se adequa ao contexto escolar. Há a intertextualidade do texto com vivências pessoais, uma vez que o espaço da narrativa é a escola. Houve a compreensão do que o(a) narrador(a) quis comunicar, portanto, há informatividade. Dessa forma, o(a) educando(a) atendeu satisfatoriamente ao critério de textualização.

b) Produção final

Figura 3 – Produção final do(a) estudante A

CA garota Joana

Era uma vez, uma menina chamada Joana, que sofria bastante preconceito na escola e nas ruas por sua cor de pele. A própria era chamada de "maraca", "carvão" e entre outros comentários maldosos.

Certo dia na escola, Joana chegou dentro da sala de aula e todos deram risadas e começaram a comentar sobre seu corpo e seu cabelo, que é crespo. Depois de alguns dias fizeram uma página de fofoca e todos os dias ela era escutachada na tal página. Lá, Joana sofria bastante Bullying, era chamada de "Magricela", depois disso, ela passou a ter sintomas de Ansiedade e Depressão, pois todos os dias se perguntava o porquê que faziam aquilo com ela, se ela era uma pessoa como todas as outras.

Diante disso, Joana pediu para seus pais mudarem ela de escola, pois não aguentava mais passar por toda aquela situação todo dia. Depois de ser mudada de escola mais uma vez, tanto Joana, quanto seus pais achavam que finalmente seria o fim de todo o Bullying e o preconceito. Mas a situação só piorou, quando começou as amizades com os populares do novo colégio.

Depois de bastante tempo sem escutar um comentário sobre seu corpo ou seu cabelo e sua cor de pele, Joana ficou sabendo através de seus colegas que tinha surgido outra página no Instagram.

Ela então passou a investigar para descobrir quem seria o dono da tal página, Joana então, passou a desconfiar de seus próprios amigos, pois no momento em que ela descobriu, ficou bastante mal com aquilo e nenhum chegou para falar uma palavra de conforto ou algo a pudesse ajudá-la naquele momento difícil.

Com isso, ela passou a prestar atenção em tudo e todos da escola, principalmente em seus amigos, pois o foco agora era descobrir quem estava por trás daquilo.

Muito tempo se passou e um dia, Joana estava no banheiro da escola, junto de suas amigas, quando uma delas deixou o celular desbloqueado na pia, ela então se aproximou para olhar a hora e de repente chegou uma notificação que por sinal era da página e a partir disso, foi descoberto quem era o dono daquela página horrenda, que só fazia mal para as pessoas, desenvolvendo doenças mentais como a depressão e a ansiedade.

Fonte: pesquisa de campo/ação feita pela autora.

Estudante A — Produção Final

A garota Joana

Era uma vez uma menina chamada **Joana**, que sofria bastante preconceito na escola e nas ruas por sua cor de pele. A própria era chamada de “macaco”, “carvão” e entre outros comentários maldosos.

Certo dia, na escola, **Joana** chegou. Dentro da sala de aula e todos deram risadas e começaram a comentar sobre seu corpo e seu cabelo, que é crespo. Depois de alguns dias fizeram uma página de fofoca e todos os dias ela era esculachada na tal página. Lá, **Joana** sofria bastante bullying, era chamada de “magricela”. Depois disso ela passou a ter sintomas de ansiedade e depressão, pois todos os dias se perguntava o porquê faziam aquilo com ela, se ela era uma pessoa como todas as outras.

Diante disso, **Joana** pediu para seus pais mudarem elas de escola, pois não aguentava mais passar por toda aquela situação todo dia. Depois de ser mudada de escola mais uma vez, tanto **Joana** quanto seus pais achavam que finalmente seria o fim de todo o bullying e

preconceito, mas a situação só piorou, quando começou as amizades com as populares do novo colégio?

Depois de bastante tempo sem escutar um comentário sobre seu corpo ou seu cabelo ou seu tom de pele, **Joana** ficou sabendo através de seus colegas que tenha surgido outra página no Instagram.

Ela então passou a investigar para descobrir quem seria o dono da tal página. **Joana** então passou a desconfiar suas próprias amigas, pois no momento em que ela descobriu, ficou bastante mal com aquilo e nenhuma chegou para falar uma palavra de conforto ou algo que pudesse ajudá-la naquele momento difícil. Com isso, ela passou a deixar atenção e tudo e todos na escola, principalmente em seus amigos, pois com foco agora era descobrir quem estava por trás daquilo.

Muito tempo se passou e um dia, **Joana** estava no banheiro da escola junto com suas amigas, quando uma delas deixou o celular desbloqueado na pia, ela então se aproximou para olhar a hora e de repente chegou uma notificação que por sinal, era da página, e a partir disso, foi descoberto quem era o dono daquela página, ainda que só fazia mal para as pessoas, desenvolvendo doenças mentais como a depressão e ansiedade.

I – Tema

A temática do conto permaneceu a mesma: uma garota que sofreu racismo na escola. Portanto, condiz com a temática proposta.

II - Domínio do gênero conto

O(a) estudante demonstrou dominar o gênero literário ao fazer uso de elementos que compõem o conto, assim como na produção inicial. Não houve grandes alterações no texto. A construção da narrativa permaneceu a mesma: Joana, como personagem principal e seus pais e suas amigas como secundários. O espaço permaneceu o mesmo, a escola. Os ambientes de decepção e esperança, continuam. Na linguagem do conto, manteve-se o modo narrativo: “Era uma vez, uma menina chamada Joana”, com o narrador onisciente, que acompanha as personagens de forma minuciosa, em todos os lugares: “Joana estava no banheiro da escola junto com suas amigas [...]”. Dessa forma, o(a) discente atendeu totalmente ao critério de escrever um conto.

III - Percepção dos(as) estudantes sobre as temáticas de gênero e raça

O(a) estudante, assim como na primeira versão, demonstra compreender o que é

racismo. Na produção inicial, o(a) discente nomeia os comentários maldosos direcionados à personagem principal: “apelidos racistas”. Já na produção final, a discente opta por: “comentários maldosos.” Vejamos a reconstrução da frase feita pelo(a) educando(a): produção inicial: “A própria recebia apelidos racistas, como “macaco”, “carvão” e entre outras coisas”. Produção final: “A própria era chamada de ‘macaco’, ‘carvão’ e entre outros comentários maldosos.” No que se refere à temática, houve um apagamento do termo que deixava evidente o que Joana sofria: racismo. A postura crítica da produção inicial é substituída pelo emprego de um termo que “mascara/oculta” o racismo. Dessa forma, o(a) estudante cumpriu parcialmente com o critério da temática racial.

IV - Elementos de textualização

Quanto aos elementos de textualização, a linguagem utilizada pelo(a) estudante permaneceu a mesma, acessível, se adequando ao público-alvo que é a escola. O uso dos mecanismos de coesão, como o de referência pessoal em seu texto: “[...] suas amigas, quando uma **delas** deixou o celular desbloqueado na pia”, e da referência demonstrativa: “Foi descoberto quem era o dono **daquela** página horrenda”, permanece na segunda produção.

Na primeira versão, o uso do recurso de substituição, elipse e coesão lexical não foram feitos, deixando o texto com repetições que prejudicam a coesão textual. Já na reescrita percebemos um cuidado com a repetição do nome da personagem principal “Joana”, que, na primeira versão, apareceu onze vezes, já na final diminuiu para oito.

Todavia, a construção das frases e orações permanecem problemáticas; por exemplo o(a) discente retirou o trecho presente na primeira escrita: “da mesma maneira que recebia comentários sobre o seu cabelo e sobre sua cor de pele, Joana recebia bastante comentários ofensivos sobre seu corpo”, que possuía problema de coesão, podendo ser resolvido com o uso da elipse e substituição (retirar a repetição dos termos “bastante” e “comentários” e substituir a palavra “recebia”); e construiu uma nova oração: “Lá, Joana sofria bastante bullying, era chamada de “Magricela”, que ficou descontextualizada no texto. Essa ocorrência nos possibilita compreender que o(a) estudante percebeu o problema de coesão, tentou reescrever, porém não conseguiu escolher a melhor forma. O que evidencia a falta de hábito da reescrita textual.

Essa ocorrência, também, transparece que a denúncia do racismo, no primeiro momento, foi substituída por um receio em criticar, medo de denunciar o racismo, o que comprova como o mito da democracia racial ainda é presente.

Embora ainda precise ser melhorado, o texto do(a) estudante segue a mesma sequência lógica da primeira produção, em que a personagem sofre racismo em uma escola, se muda para

outra com esperança de uma nova realidade, porém lida novamente com o racismo. Portanto, se mantém a coerência textual.

Quanto aos demais elementos de textualização, a produção cumpriu o critério de intencionalidade: um conto com a temática racial. Há uma construção linear do sentido, portanto há aceitabilidade. Quanto à situacionalidade, o texto se adequa ao contexto escolar. Há a intertextualidade do texto com vivências pessoais, uma vez que o espaço da narrativa é a escola. Houve a compreensão do que a narradora quis comunicar, portanto, há informatividade. Dessa forma, o(a) educando(a) atendeu satisfatoriamente aos critérios de textualização.

7.2.2 Estudante B

a) Produção inicial

Figura 4 – Produção inicial do(a) estudante B

Seria que foi racismo?

Racismo

Racismo foi algo que veio de um tempo no qual pessoas de cores escuras ou pessoas "queimadas de sol". Eram julgadas pela cor de sua pele antes mesmo de conhecê-las, e eram tratadas como mercadorias e não como pessoas, como devem igualmente uma pessoa branca.

Alguns casos de racismo que já presencieli, foram na qual onde eu estava com meus amigos voltando da escola e passamos em um mercantil para comprar algumas coisas, como bolognas (buletis salgados fritos) para comer na volta da nossa casa, pelo fato de nos está voltando da escola estávamos de mochila. Os meus amigos eram eu, Joaquim e mais dois amigos Gabriel que era um amigo da cor de pele preta e o outro amigo Pedro. Eu e meu amigo somos brancos. No momento em que iamos sair do mercantil o atendente pediu para Gabriel (meu amigo negro) abrir a mochila para ver se tinha alguma mercadoria dentro da bolsa. No momento nos ficamos sem reação

não entendemos, mas depois nos questionamos. Porque ele pediu para apenas Gabriel abrir a mochila. Aquilo nos deixou em dúvida do que realmente tinha acontecido e se de fato umos que foi Racismo

Fonte: pesquisa de campo/ação feita pela autora (2024).

Estudante B — Produção inicial
Será que foi racismo? Racismo Racismo foi algo que veio de um tempo no qual pessoas de cores escuras ou pessoas “queimadas do sol”. Eram jogadas pela cor de sua pele antes mesmo de conhecê-las, e eram tratadas como mercadorias e não como pessoas, como devem igualmente uma pessoa branca. Alguns casos de racismo que já presenciei foram na qual onde eu estava com meus amigos voltando da escola e passamos em um mercantil para comprar algumas coisas, como baganas (chicletes salgado pirulitos) para comer na volta da nossa casa, pelo fato de nos estar voltando da escola estávamos de mochila. Os meus amigos eram eu-Joaquim e mais dois amigos Gabriel que era um amigo da cor de pele preto e o outro amigo Pedro. Eu e meus amigos somos brancos. No momento em que íamos sair do mercantil o atendente pediu para Gabriel (meu amigo negro) abrir a mochila para ver se tinha alguma mercadoria dentro da bolsa. No momento nos ficamos sem reação não entendemos. Mas depois nos questionamos. Por que ele pediu para apenas Gabriel abrir a mochila. Aquilo nos deixou em juriado do que realmente tinha acontecido e só depois vimos que foi Racismo.

I – Tema

O(a) discente abordou em seu texto o que é o racismo e posteriormente descreveu um episódio o qual vivenciou. Dessa forma, embora tenha rompido com a estrutura textual do gênero conto, o(a) estudante cumpriu com o critério da temática racial.

II - Domínio do gênero conto

O(a) estudante demonstrou não dominar o gênero conto. O texto foi iniciado com a definição do racismo. Posteriormente o(a) educando(a) usa a seguinte frase: “Alguns casos de racismo que já presenciei foram na qual onde eu [...]”, o que demonstra que ele não compreendeu o projeto de classe. Ao invés de um conto, foi feito um relato de experiência. Dessa forma, embora tenha abordado a temática proposta, o(a) discente não atendeu ao critério de produzir um conto.

III - Percepção do(a) estudante sobre as temáticas de gênero e raça

O(a) estudante demonstra compreender o que é racismo. No início do texto ele(a) descreve a origem do racismo: “Racismo foi algo que veio de um tempo no qual pessoas de cores escuras [...] eram tratadas como mercadorias e não como pessoas, como devem igualmente uma pessoa branca.” Embora não use o termo “colonialismo”, ao utilizar “veio de um tempo” e “mercadoria” pressupõe-se que ele(a) esteja se referindo a esse período.

O(a) estudante, ao descrever uma cena que presenciou, demonstra uma percepção crítica sobre o racismo cotidiano: “Por que ele pediu para apenas Gabriel abrir a mochila. Aquilo nos deixou em juriado do que realmente tinha acontecido e so de pois vimos que foi Racismo.” O(a) educando, portanto, compreendeu o racismo na ação do atendente que colocou seu amigo (sujeito negro) “não só como ‘Outro/a’, mas também como Outridade, isto é, a personificação dos aspectos reprimidos na sociedade branca.” (Kilomba, 2019, p. 78)

Dessa forma, o(a) educando(a) revela uma percepção crítica sobre a temática racial, ao retomar a origem e descrever um exemplo de como se dá na contemporaneidade.

IV - Presença dos elementos de textualização na produção

Quanto aos elementos de textualização, a linguagem utilizada pelo(a) estudante é problemática, com “erros” referentes às normas gramaticais que dificultam a compreensão do texto. Portanto, o público-alvo, que é a escola, pode ter dificuldade de apreensão.

O(a) estudante faz uso de alguns mecanismos de coesão textual, como o de referência pessoal e demonstrativa, em seu texto: “no momento em que **iamos** sair do mercantil...”, “**aquilo** nos deixou em dignado”. Também faz uso das conjunções adversativa e aditiva: “No momento não entendemos, **mas** depois nos questionamos”, “era eu – Joaquim **e** mais dois amigos”.

Todavia, há a repetição de termos que poderiam ser suprimidos para uma construção coesa do texto, por exemplo no trecho: “Alguns casos de racismo que já presenciei foram na qual onde eu estava”. Os termos “na qual” e “onde” exprimem o mesmo sentido. Um olhar mais atento para compreender a escrita do(a) estudante, nos possibilita supor que a repetição de ideia se deu na busca de uma adequação, em que o termo “onde” se adequaria melhor à frase.

O texto demonstra um conhecimento de mundo e uma organização lógica das ideias, porém em determinados momentos o(a) estudante rompe com a coerência ao misturar informações e quebrar a construção de sentido: “os meus amigos eram eu – Joaquim e mais dois amigos Gabriel que era um amigo de cor de pele preta e o outro amigo Pedro. Eu e meus amigos somos brancos.” No trecho, vemos nitidamente uma confusão de ideias, em que o(a) educando quis apresentar seus amigos e misturou com sua apresentação. O ocorrido pode ter sido ocasionado por uma falta de planejamento da escrita, em que ao escrever “automaticamente”

recordou que não havia se apresentado e inseriu sua apresentação no meio da de seus amigos.

Quanto aos demais elementos, o texto não cumpriu com o critério de intencionalidade, cujo a ação discursiva pretendida era um conto com a temática racial. O(a) estudante confundiu a temática da produção com a escrita, o gênero textual, em si. Dessa forma, também não há a aceitabilidade do texto como um conto. Quanto a situacionalidade, embora apresente confusões, o texto se adequa ao contexto escolar. Há a intertextualidade do texto com vivências pessoais, uma vez que o(a) discente relata uma experiência pessoal. No que se refere a informatividade, pode ser compreendido que o estudante não domina o gênero conto, uma vez que no texto contém elementos que não são características do gênero. Dessa forma, o(a) educando(a) atendeu parcialmente ao critério de textualização.

a) Produção final

Figura 5 – Produção final do(a) estudante B

Será que foi racismo?

Meus amigos - Gabriel e Pedro - e eu - Joaquim - estávamos voltando da escola e decidimos passar no mercantil para comprar nossa merenda ou algumas "besteirinhas" para nós comer. Pelo fato de nós está voltando da escola, estávamos com nossa mochila. Eu e o Pedro tínhamos cor de pele clara (branco) já o Gabriel era negro. A gente já tínhamos comprado e estávamos de saída para nossa casa quando o atendente do mercantil pediu para Gabriel apenas abrir sua mochila para revista-la. No momento ficamos sem reação, sem entender direito o que estava acontecendo ali. Depois questionamos, do porquê daquilo ter acontecido, do porquê ele ter pedido para revistar apenas o Gabriel. E eu, e o Pedro, poderíamos ter algo na nossa mochila também? É claro! Mas talvez, nossa cor não era ~~igual~~ igual a de Gabriel.

Fonte: pesquisa de campo/ação feita pela autora.

Estudante B — Produção Final

Será que foi racismo?

Meus amigos - Gabriel e Pedro - e eu - Joaquim - estávamos voltando da escola e decidimos passar no mercado para comprar nossa merenda ou algumas besteirinhas para nós comer. Pelo fato de nós está voltando da escola, estávamos com nossa mochila. Eu e o Pedro tínhamos cor de pele clara (branco), já o Gabriel era negro. A gente já tínhamos comprado e estávamos de saída para nossa casa quando o atendente do mercantil pediu para apenas Gabriel abrir sua mochila para a revista-lo. No momento, ficamos sem reação, sem entender direito porque estava acontecendo ali. Depois questionamos o porquê daquilo ter acontecido, do porque ele ter pedido para revistar apenas o Gabriel. E eu e o Pedro poderíamos ter algo na nossa mochila também? É claro! Mas talvez nossa cor não era igual a de Gabriel.

I – Tema

Na reescrita, o(a) estudante permaneceu com a temática racial, adequando-a ao gênero solicitado. É narrada uma cena de racismo cotidiano sofrido por um estudante negro, em um mercantil. Portanto, o(a) educando(a) cumpriu com o critério da temática racial.

II - Domínio do gênero conto

O(a) estudante, após a reescrita, demonstrou dominar o gênero conto, ao fazer uso de elementos que o compõem. Há a presença de personagens: Joaquim e seus amigos, Gabriel e Pedro. Foi feita a construção de um espaço: o mercantil. Também houve a produção de ambientes: alegria, incompreensão e compreensão. Dentre os componentes da linguagem do conto, o(a) educando(a) utiliza o modo narrativo para a construção da sua história: “Meus amigos - Gabriel e Pedro - e eu – Joaquim - estávamos voltando da escola e decidimos passar no mercado”. O narrador escolhido pelo(a) discente é o observador, que relata fatos que observou, usa da sua própria experiência para contar a história, mas essa história não é centralizada em sua experiência: “A gente já tínhamos comprado e estávamos de saída para nossa casa quando o atendente do mercantil pediu para apenas Gabriel abrir sua mochila para revista-la.” Dessa forma, o(a) discente atendeu totalmente ao critério de escrever um conto.

III - Percepção do(a) estudante sobre as temáticas de gênero e raça

O(a) estudante demonstra compreender o que é racismo, assim como na primeira escrita. O narrador, personagem observador, descreve uma cena de racismo cotidiano: “Depois questionamos o porquê daquilo ter acontecido, do porque ele ter pedido para revistar apenas o Gabriel. E eu e o Pedro poderíamos ter algo na nossa mochila também? É claro! Mas talvez nossa cor não era igual a de Gabriel.” Dessa forma, o(a) educando compreende o que é o racismo ao deixar evidente a distinção de tratamento sofrida por seu amigo negro, cujo único fator que o diferenciava dos demais era a cor. Portanto, o(a) discente evidencia uma percepção crítica sobre a temática racial.

Todavia, vimos uma alteração feita no texto do(a) discente. Essa demonstra, assim como ocorreu no conto do(a) “estudante A”, que à denúncia do racismo, no primeiro momento: “Aquilo nos deixou em juriado do que realmente tinha acontecido e so de pois vimos que foi Racismo”, foi substituída por um receio em denunciar o racismo: “É claro! Mas talvez nossa cor não era igual a de Gabriel”. Embora o(a) educando(a) deixe evidente o tratamento com base na cor da

pele, esse(a) retira o termo denunciador: “racismo”.

IV - Presença dos elementos de textualização na produção

Quanto aos elementos de textualização, a linguagem utilizada pelo(a) estudante, embora apresente alguns erros referentes às normas gramaticais, é acessível, portanto, se adequa ao público-alvo, que é a escola.

O(a) estudante faz uso de alguns mecanismos de coesão textual, como o de referência pessoal, em seu texto: “Pelo fato de **nós** está voltando da escola”, “**A gente** já tínhamos comprado”. Também utiliza da conjunção aditiva: “estávamos voltando da escola **e** decidimos passar no mercado”. Bem como, da elipse: “No momento, **ficamos** sem reação, sem entender direito porque estava acontecendo ali.” Com relação a primeira produção, o(a) educando obteve melhora na coesão do seu conto. A escrita saiu do improvisado, imediatista, e assumiu uma organização.

Na primeira produção, o(a) estudante rompeu com a coerência ao misturar informações e quebrar a construção do sentido: “os meus amigos eram eu – Joaquim e mais dois amigos Gabriel que era um amigo de cor de pele preta e o outro amigo Pedro. Eu e meus amigos somos brancos”. Já nessa versão o estudante conseguiu reorganizar as ideias e tornar o seu conto coerente: “Eu e o Pedro tínhamos cor de pele clara (branco), já o Gabriel era negro.”

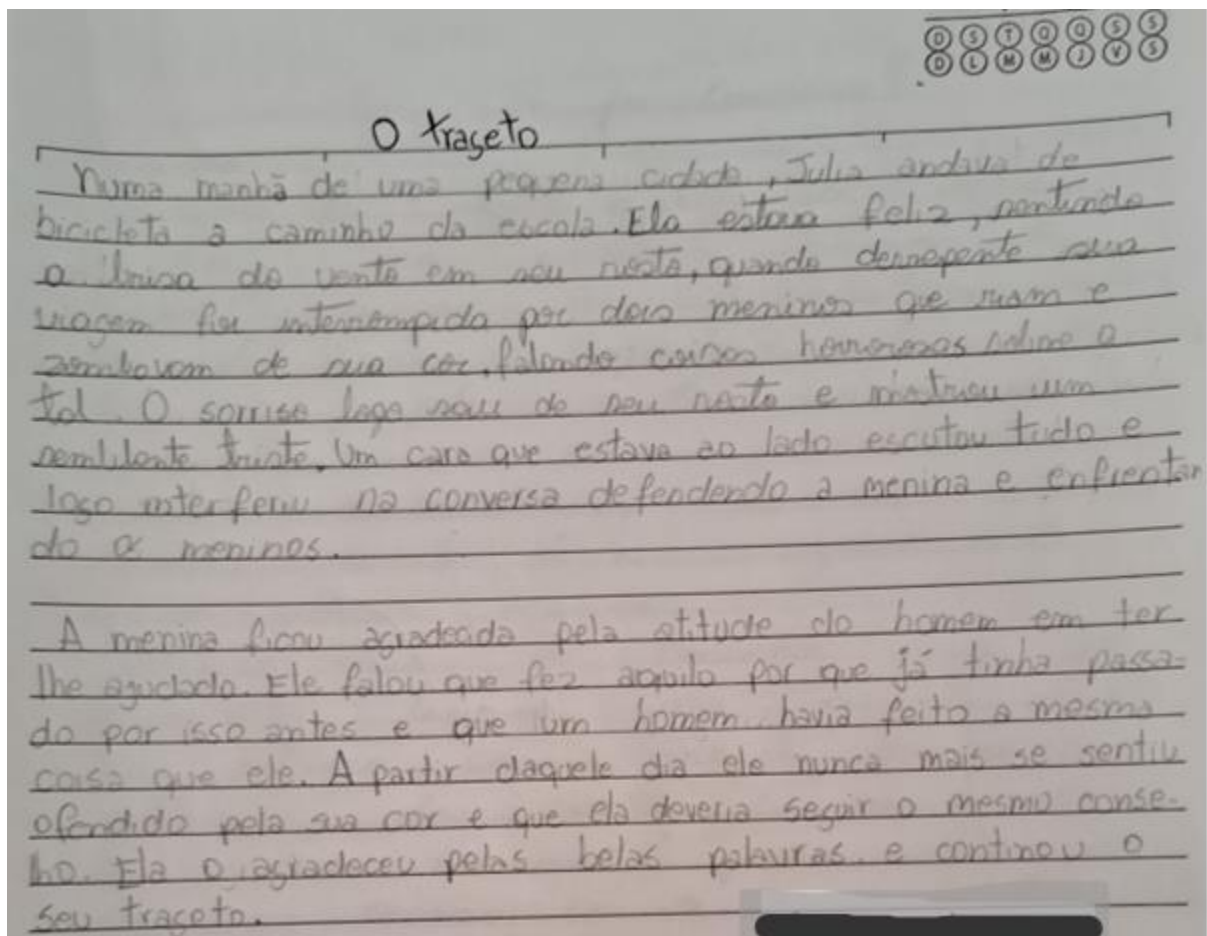
Observamos um fato curioso no texto do(a) discente, o uso do travessão no seguinte trecho: “Meus amigos - Gabriel e Pedro - e eu – Joaquim -”. Pelo contexto da frase, supomos que o(a) educando utilizou o travessão com a finalidade da vírgula, dessa forma, ele(a) reconhece a necessidade do uso, mas ainda não sabe qual pontuação utilizar.

Quanto aos demais elementos, o texto cumpriu com o critério de intencionalidade, cujo a ação discursiva pretendida era um conto com a temática racial. Dessa forma, há a aceitabilidade do texto como um conto. Quanto à situacionalidade, o texto se adequa ao contexto escolar. Há a intertextualidade do texto com vivências pessoais, uma vez que o(a) discente narra uma experiência presenciada por ele(a). No que se refere a informatividade, pode ser compreendido que o(a) estudante passou a dominar o gênero conto, uma vez que o texto contém elementos que são característicos do gênero. Dessa forma, o(a) educando(a) atendeu ao critério de textualização.

7.2.3 Estudante C

a) Produção inicial

Figura 6 – Produção inicial do(a) estudante C



Fonte: pesquisa de campo/ação feita pela autora.

Estudante C — Produção Inicial

O trageto

Numa manhã de uma pequena cidade, Julia andava de bicicleta a caminho da escola. Ela estava feliz, sentindo a brisa do vento em seu rosto, quando derrepente sua viagem foi interrompida por dois meninos que riam e sombavam de sua cor, falando coisas horróricas sobre a tal. O sorriso logo saiu de seu rosto e mostrou um semblante triste. Um cara que estava ao lado escutou tudo e logo interferiu na conversa defendendo a menina e enfrentando os meninos.

A menina ficou agradecida pela atitude do homem em ter lhe ajudado. Ele falou que fez aquilo por que já tinha passado por isso antes e que um homem havia feito a mesma coisa que ele. A partir daquele dia ele nunca mais se sentiu ofendido pela sua cor e que ela deveria seguir o mesmo conselho. Ela o agradeceu pelas belas palavras e continuou o seu trageto.

O(a) estudante narra em seu conto uma cena de racismo sofrido por uma estudante negra no caminho da escola, portanto, cumpriu com o critério da temática racial.

II - Domínio do gênero conto

O(a) estudante demonstrou dominar o gênero literário ao fazer uso de elementos que compõem o conto. Há a presença de personagens: Julia, dois meninos e um homem. Foi feita a construção de um espaço: “caminho da escola”; e de ambientes: alegria, tristeza e gratidão. Dentre os componentes da linguagem do conto, o(a) educando(a) utiliza o modo narrativo: “Numa manhã de uma pequena cidade, Julia andava de bicicleta a caminho da escola”; e o diálogo indireto livre, que “consiste na fusão entre a terceira e a primeira pessoa narrativa, entre autor e personagem, [...] de modo que a fala de determinada personagem ou fragmentos dela inserem-se discretamente no discurso indireto através do qual o autor relata os fatos” (Moisés, 2006, p.56): “Ele falou que fez aquilo por que já tinha passado por isso antes e que um homem havia feito a mesma coisa que ele”.

O narrador escolhido pelo(a) discente é o onisciente, acompanha as personagens de forma minuciosa em todos os lugares: “Ela o agradeceu pelas belas palavras e continuou o seu trágico.”. Dessa forma, o(a) discente atendeu totalmente ao critério de escrever um conto.

III - Percepção do(a) estudante sobre as temáticas de gênero e raça

O(a) estudante demonstra compreender o que é racismo, especificamente o racismo cotidiano, que se refere às palavras, gestões e associações feitas no dia a dia, como podemos constatar no seguinte trecho: “quando derrepente sua viagem foi interrompida por dois meninos que riam e sombavam de sua cor, falando coisas horrorosas sobre a tal”. Dessa forma, o(a) educando(a) evidencia uma percepção crítica sobre a temática racial, cumprido o critério do conto abordar uma temática racial.

IV - Presença dos elementos de textualização na produção

Quanto aos elementos de textualização, a linguagem utilizada pelo(a) estudante é acessível, portanto, se adequa ao público-alvo que é a escola. A(o) educando(a) faz uso de alguns mecanismos de coesão, como o de referência pessoal em seu texto: “Ela estava feliz”; e da referência demonstrativa: “A partir daquele dia”. A/o discente também faz uso do recurso de

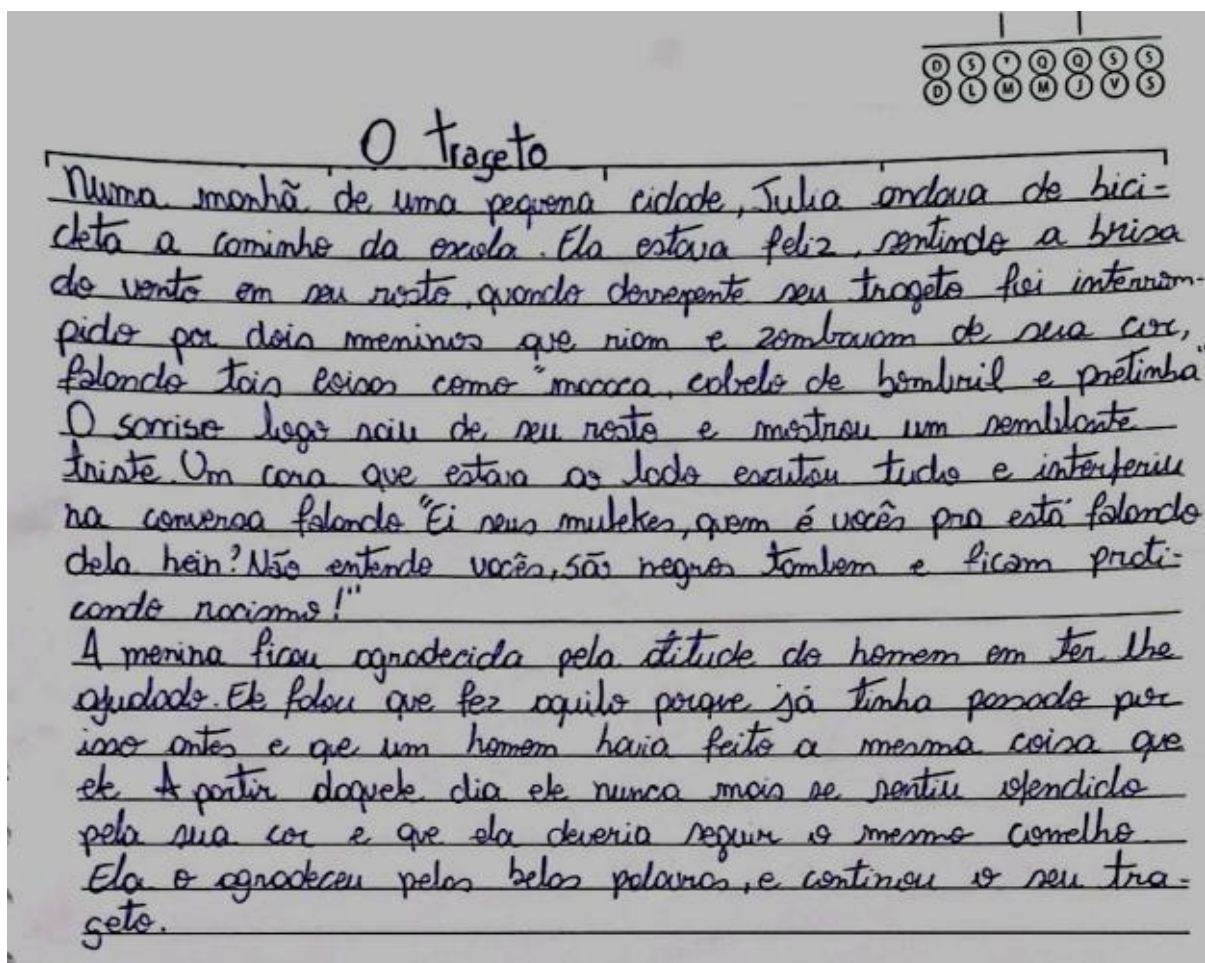
coesão lexical, ao utilizar sinônimos: “Julia” / “A menina”, “cara” / “homem”, e elipse: “Ela o agradeceu pelas belas palavras”, deixando o texto coeso.

Quanto à coerência, o texto do(a) estudante segue uma sequência lógica: a personagem principal está a caminho da escola, é interrompida por meninos racistas e recebe ajuda. Dessa forma, há uma coerência textual.

Quanto aos demais elementos, o texto cumpriu com o critério de intencionalidade, com a ação discursiva pretendida, um conto com a temática racial. Há uma construção linear do sentido, portanto, há aceitabilidade. Quanto à situacionalidade, o texto se adequa ao contexto escolar. Não podemos afirmar que há intertextualidade com vivências pessoais, mas supomos que sim. Houve a compreensão do que o(a) narrador(a) quis comunicar, portanto, há informatividade. Dessa forma, o(a) educando(a) atendeu ao critério de textualização.

a) Produção final

Figura 7 – Produção final do(a) estudante C



Fonte: pesquisa de campo/ação feita pela autora.

O trageito

Numa manhã de uma pequena cidade. Júlia andava de bicicleta a caminho da escola. Ela estava feliz, sentindo a brisa do vento em seu rosto, quando, de repente, seu trajeto foi interrompido por 2 meninos que riam e zombavam de sua cor, falando tais coisas, como “macaca, cabelo de bombril e pretinha”. O sorriso logo saiu do seu rosto e mostrou um semblante triste. Um cara que estava ao lado escutou tudo e inseriu na conversa falando: “ei seus moleques, quem é vocês pra estar falando dela, hein? Não entendo vocês são negros também e fico praticando racismo!”

A menina ficou agradecida pela atitude do homem em ter lhe ajudado. Ele falou que fez aquilo porque já tinha passado por isso antes e que um homem havia feito a mesma coisa que ele. A partir daquele dia, ele nunca mais se sentiu ofendido pela sua cor. E que ela deveria

seguir o mesmo conselho. Ela agradeceu pelos belas palavras e continuou o seu trageito.

I – Tema

O(a) estudante, após a reescrita, permaneceu com a temática racial, em que uma estudante negra sofre racismo no caminho da escola. Cumpriu, portanto, com o critério da temática proposta.

II - Domínio do gênero conto

O(a) estudante, assim como na primeira escrita, demonstrou dominar o gênero conto ao fazer uso de elementos que o compõem. Há a presença de personagens: Julia, dois meninos e um homem. Foi feita a construção de um espaço: “caminho da escola”; e de ambientes: alegria, tristeza e gratidão. Dentre os componentes da linguagem do conto, o(a) educando(a) permaneceu com o modo narrativo: “Numa manhã de uma pequena cidade, Julia andava de bicicleta a caminho da escola”; e trocou o diálogo indireto livre pelo diálogo direto: ““ei seus moleques, quem é vocês pra estar falando dela, hein? Não entendo vocês são negros também e fico praticando racismo!””, construindo um clímax mais aguçado. O narrador escolhido pelo(a) discente é o onisciente, que acompanha as personagens de forma minuciosa, em todos os lugares: “Ela o agradeceu pelas belas palavras e continuou o seu trageito”. Dessa forma, o(a) discente atendeu totalmente ao critério de escrever um conto.

III - Percepção do(a) estudante sobre as temáticas de gênero e raça

Na reescrita, o(a) estudante destacou as falas dos personagens secundários: “macaca,

cabelo de bombril e pretinha” evidenciando o racismo cotidiano. Dessa forma, o(a) educando(a) demonstra uma percepção crítica sobre a temática racial, cumprido com o critério da temática proposta.

IV - Presença dos elementos de textualização na produção

Quanto aos elementos de textualização, a linguagem utilizada pelo(a) estudante é acessível, portanto, se adequa ao público-alvo que é a escola. Assim como na primeira escrita, o(a) discente faz uso de alguns mecanismos de coesão, como o de referência pessoal: “Ela estava feliz”; e da referência demonstrativa: “A partir daquele dia”. O(a) estudante também fez uso do recurso de coesão lexical, ao utilizar sinônimos: “Julia” / “A menina”, “cara” / “homem”; e elipse: “Ela o agradeceu pelas belas palavras”, deixando o texto coeso.

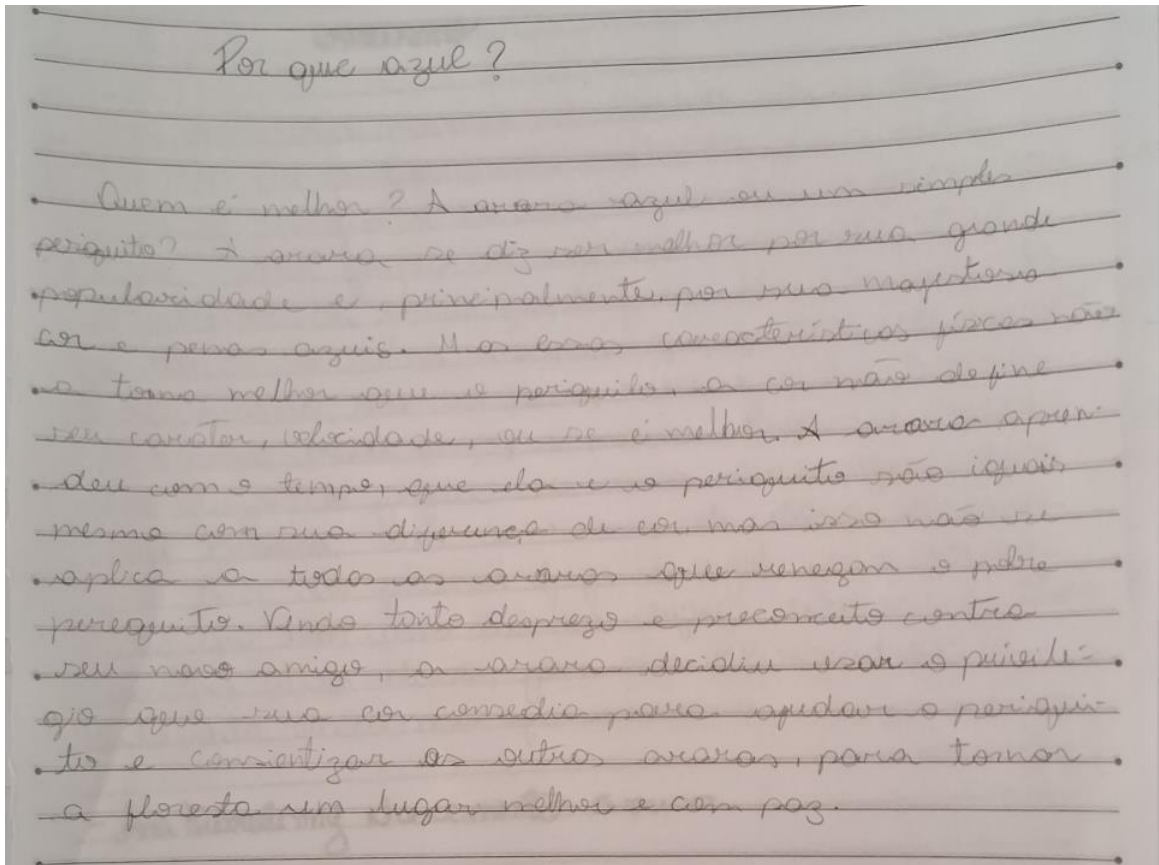
Quanto à coerência, o texto do(a) estudante segue uma sequência lógica: a personagem principal está a caminho da escola, é interrompida por meninos racistas e recebe ajuda. Dessa forma, há uma coerência textual.

Quanto aos demais elementos, o texto cumpriu com o critério de intencionalidade, com a ação discursiva pretendida, um conto com a temática racial. Há uma construção linear do sentido, portanto, há aceitabilidade. Quanto à situacionalidade, o texto se adequa ao contexto escolar. Não podemos afirmar que há intertextualidade com vivências pessoais, mas supomos que sim. Houve a compreensão do que o(a) narrador(a) quis comunicar, desse modo, há informatividade. Dessa forma, o(a) educando(a) atendeu ao critério de textualização.

7.2.4 Estudante D

a) Produção inicial

Figura 8 – Produção inicial do(a) estudante D



Fonte: pesquisa de campo/ação feita pela autora.

Estudante D - Produção inicial

Por que azul?

Quem é melhor? A arara azul ou um simples periquito? A arara se diz ser melhor por sua grade popularidade e principalmente, por sua majestosa cor e penas azuis. Mas essas características físicas não a torna melhor que o periquito, a cor não define seu caráter, velocidade, ou se é melhor. A arara aprendeu com o tempo, que ela e o periquito são iguais mesmo com sua diferença de cor mas isso não aplica a todos as araras que renegam o pobre periquito. Vendo tanto desprezo e preconceito contra seu novo amigo, a arara decidiu usar o privilégio que sua cor consedia para ajudar o periquito e consentizar as outras araras, para tornar a floresta um lugar melhor e com paz.

I – Tema

O(a) educando retrata uma cena de bullying sofrida por um periquito. Dessa forma, podemos compreender que o(a) estudante confundiu o tema racismo com bullying. Portanto, o(a) discente não cumpriu com o critério da temática: “vivências de episódios racistas e/ou sexistas”.

II - Domínio do gênero conto

O(a) estudante demonstrou não compreender totalmente o gênero conto. O seu texto se assemelha mais a fábula, que visa construir uma moral, do que ao conto, que narra uma cena, um conflito. Dessa forma, o(a) discente não atendeu ao critério de escrever um conto.

III - Percepção do(a) estudante sobre as temáticas de gênero e raça

O(a) estudante demonstrou não compreender o que é racismo ao relacioná-lo com o bullying. Dessa forma, o(a) educando(a) não cumpriu com o critério de abordar uma temática racial e/ou sexista

IV - Presença dos elementos de textualização na produção

Quanto aos elementos de textualização, a linguagem utilizada pelo(a) estudante é acessível, portanto, se adequa ao público-alvo que é a escola. A(o) discente faz uso de alguns mecanismos de coesão, como o de referência pessoal em seu texto: “A arara aprendeu com o tempo, que **ela** e o periquito são iguais”; a elipse: “as essas características físicas não **a** torna melhor que o periquito”; e a conjunção aditiva: “A arara se diz ser melhor por sua grade popularidade **e** principalmente, por sua majestosa cor e penas azuis”, deixando o texto coeso.

Quanto à coerência, o(a) estudante inicia seu texto com as perguntas; “Quem é melhor? A arara azul ou um simples periquito? e depois contextualiza essas perguntas: “A arara se diz ser melhor por sua grade popularidade e principalmente, por sua majestosa cor e penas azuis. Mas essas características físicas não a torna melhor que o periquito, a cor não define seu caráter, velocidade, ou se é melhor”. Posteriormente, o(a) discente busca contar uma história, porém não há uma contextualização, como podemos ver no trecho: “Vendo tanto desprezo e preconceito contra seu novo amigo, a arara decidiu usar o privilégio que sua cor consedia para ajudar o periquito”, ele(a) menciona que a arara se tornou amiga do periquito, mas não contextualiza como se deu essa amizade. Dessa forma, não há uma coerência textual.

Quanto aos demais elementos, o texto não cumpriu com o critério de intencionalidade, com a ação discursiva pretendida, um conto com a temática racial e/ou sexista. Não há aceitabilidade, pois o texto não se enquadra no gênero e na temática propostos. Quanto à situacionalidade, o texto, embora fuja do proposto, se adequa ao contexto escolar. Podemos pressupor que o(a) estudante tentou fazer uma intertextualidade, ao propor um universo fictício com animais. O que o(a) educando(a) quis comunicar, uma cena de racismo, não foi

compreendido como tal, portanto, não há informatividade. Dessa forma, o(a) educando(a) atendeu parcialmente ao critério de textualização.

b) Produção final

Figura 9 – Produção final do(a) estudante D

Inexistente

Em um famoso estúdio de animação, existe uma competição entre os estagiários merceários, que acabam de sair da faculdade, no prêmio e na competição dos estagiários como contratado fixo e responsável por um novo filme animado. Carlos era um desses estagiários, ele sentia que estava sempre em desvantagem em relação aos outros, sempre era ignorado, mesmo com boas ideias. Um dia, Carlos se questionou se o motivo de tanta desprezo era a sua pele escura, pois era a única característica que se diferenciava dos demais. No final, Carlos perdeu a competição, mesmo com o seu projeto sendo o melhor, ele se inspirou na própria vida para elaborar o projeto, nas dificuldades de um homem negro no mundo e no trabalho, ficando no racismo. Os diretores do estúdio de animação viram o projeto, chamaram Carlos de dramático, falaram que aquilo não existia, que racismo não existia. Semanas depois Carlos foi demitido, uma pasta de arquivos importante desapareceu, eles rapidamente concluíram que o responsável foi Carlos. Semanas atrás falaram que racismo não existia, mas como Carlos foi demitido por causa de algo que não existe?

Fonte: pesquisa de campo/ação feita pela autora.

Estudante D - Produção final

Inexistente

Em famoso estúdio de animação, existe uma competição entre os estagiários novatos que acabaram de sair da faculdade. O prêmio é a efetivação do estagiário como contratado fixo e responsável por um novo filme animado.

Carlos era um desses estagiários. Ele sentia que estava sempre em desvantagem em relação aos outros, sempre era ignorado, mesmo com boas ideias. Um dia, Carlos se questionou se o motivo de tanto desprezo era a sua pele escura, pois essa era a única característica que o diferenciava dos demais. No final Carlos perdeu a competição, mesmo com seu projeto sem o melhor, ele se inspirou na própria vida para elaborar o projeto x nas dificuldades de um homem negro no mundo e no trabalho, focando no racismo. Os diretores do estúdio de animação riram do projeto, chamaram Carlos de dramático, falaram que aquilo não existia, que racismo não existia. Semanas depois, Carlos foi demitido. Uma parte de arquivos importados desapareceu. Eles rapidamente concluíram que o responsável foi Carlos. Semanas atrás falaram que racismo não existia, mas como o Carlos foi demitido por causa de algo que não existe?

I – Tema

Nessa versão, o(a) educando(a) modificou a temática do seu texto. No texto anterior o(a) discente abordou o bullying, já no atual opta por uma cena de racismo institucional: um estagiário (personagem principal) é demitido em virtude da sua cor. Desse modo, após a reescrita, o(a) estudante cumpriu, totalmente, com o critério da temática proposta.

II - Domínio do gênero conto

O(a) estudante, nessa versão final, demonstrou compreender o gênero conto. Há a presença de personagens: Carlos e os diretores do estúdio. Foi feita a construção de um espaço: “estúdio de animação”; e de ambientes de competição e conflito. Dentre os componentes da linguagem do conto, o(a) educando(a) utilizou do modo narrativo: “Carlos era um desses estagiários. Ele sentia que estava sempre em desvantagem em relação aos outros”. O narrador escolhido pelo(a) discente é o onisciente, que acompanha as personagens “como um agudíssimo olho secreto devassa-lhes o mundo psicológico, esquadrinha-lhes o labirinto do inconsciente, conhece-lhes, enfim, as mínimas palpitações” (Moisés, 2006, p. 70), como podemos constatar no trecho: “Um dia, Carlos se questionou se o motivo de tanto desprezo era a sua pele escura, pois essa era a única característica que o diferenciava dos demais”. Dessa forma, o(a) discente atendeu totalmente ao critério de escrever um conto.

III - Percepção do(a) estudante sobre as temáticas de gênero e raça

O(a) estudante, após a reescrita, demonstrou compreender o que é racismo, ao narrar uma cena de racismo institucional, em que um estagiário é demitido por ser negro: “Semanas atrás, falaram que racismo não existia, mas como o Carlos foi demitido por causa de algo que não existe?!”. Dessa forma, o(a) educando(a) cumpriu totalmente com o critério de abordar uma temática racial e/ou sexista.

IV - Presença dos elementos de textualização na produção

Quanto aos elementos de textualização, a linguagem utilizada pelo(a) estudante é acessível, portanto, se adequa ao público-alvo que é a escola. A(o) estudante faz uso de alguns mecanismos de coesão, como o de referência pessoal em seu texto: “Carlos era um desses estagiários. **Ele** sentia que estava sempre em desvantagem em relação aos outros”, “No final Carlos perdeu a competição, mesmo com seu projeto sem o melhor, **ele** se inspirou na própria vida”, e a conjunção adversativa: “Semanas atrás falaram que racismo não existia, **mas** como o Carlos foi demitido por causa de algo que não existe?”, tornando o texto coeso.

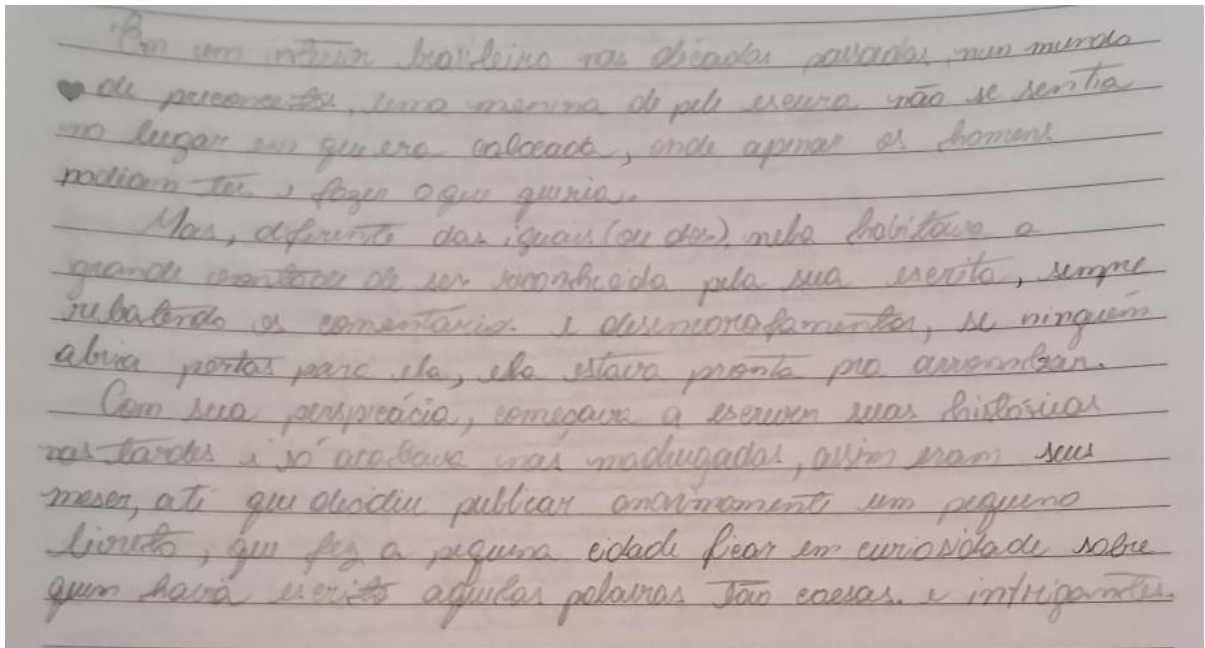
Quanto à coerência, o texto do(a) estudante segue uma sequência lógica. No primeiro parágrafo é apresentado o espaço: “o estúdio de animação”; e a situação inicial: “a competição entre os estagiários novatos”. Posteriormente, é construído o clímax: “Carlos perdeu a competição”. Por fim, o desfecho: “Carlos foi demitido”. Dessa forma, há uma coerência textual.

Quanto aos demais elementos, o texto cumpriu com o critério de intencionalidade, com a ação discursiva pretendida, um conto com a temática racial. Há aceitabilidade, pois o texto se enquadra no gênero e na temática proposta. Quanto à situacionalidade, o texto se adequa ao contexto escolar. Acreditamos que o(a) estudante fez uma intertextualidade com a discussão feita em sala sobre o racismo institucional. O que o(a) educando(a) quis comunicar, uma cena de racismo, foi compreendido como tal, portanto, há informatividade. Dessa forma, o(a) educando(a), após a reescrita, atendeu ao critério de textualização.

7.2.5 Estudante E

a) Produção inicial

Figura 10 – Produção inicial do(a) estudante E



Fonte: pesquisa de campo/ação feita pela autora.

Estudante E — Produção inicial

Em um interior brasileiro nas décadas passadas, num mundo de preconceito, uma menina de pele escura não se sentia no lugar em que era colocada, onde apenas os homens podiam ter e fazer o que queria.

Mas, diferente das iguais (ou dos), nela habitava a grande vontade de ser reconhecida pela sua escrita, sempre rebatendo os comentários e desencorajamentos, se ninguém abria portas para ela, ela estava pronta pra arrombar.

Com sua perspicácia, começou a escrever suas histórias nas tardes e só acabava nas madrugadas, assim eram seus meses, até que decidiu publicar anonimamente um pequeno livreto, que fez a pequena cidade ficar em curiosidade sobre quem havia escrito aquelas palavras tão coesas e intrigantes.

I – Tema

O(a) educando(a) narra a inconformidade de uma menina negra diante uma sociedade desigual, em que “apenas homens podiam ter e fazer o que queriam”. Desse modo, o(a) discente cumpriu totalmente com o critério da temática proposta, abordando o sexismo.

II - Domínio do gênero conto

O(a) estudante demonstrou compreender o gênero conto. Há a presença de personagem: “a menina de pele escura”. Foi feita a construção de um espaço: “interior brasileiro”; e de

ambientes de inconformidade e perspicácia. Dentre os componentes da linguagem do conto, o(a) educando(a) utilizou do modo narrativo: “Em um interior brasileiro nas décadas passadas, num mundo de preconceito, uma menina de pele escura não se sentia no lugar em que era colocada”. O narrador escolhido pelo(a) discente é o onisciente, que acompanha as personagens de forma minuciosa, como podemos constatar no seguinte trecho: “Com sua perspicácia, começou a escrever suas histórias nas tardes e só acabava nas madrugadas, assim eram seus meses, até que decidiu publicar anonimamente um pequeno livreto”. Dessa forma, embora o(a) discente não tenha criado um título para a sua narrativa, podemos considerar que o critério de escrever um conto foi cumprido.

III - Percepção do(a) estudante sobre as temáticas de gênero e raça

O(a) estudante demonstrou compreender o que é o sexismo, ao narrar uma cena em que uma menina teve de manter o anonimato para conseguir publicar um livreto. Portanto, o(a) discente tem conhecimento acerca da desigualdade social entre homens e mulheres. Na contemporaneidade, as mulheres podem ler, escrever e publicar seus escritos, porém, não tão distante, não podiam fazê-los. Vale destacar que até hoje, 2024, ainda há restrições quanto à publicações. Dessa forma, o(a) educando(a) cumpriu totalmente com o critério de abordar a temática sexista.

Embora o(a) discente descreva a personagem como de “pele escura”, não é desenvolvida a temática racial, portanto, constatamos apenas a temática sexista.

IV - Presença dos elementos de textualização na produção

Quanto aos elementos de textualização, a linguagem utilizada pelo(a) estudante é acessível, portanto, se adequa ao público-alvo, que é a escola. O(a) estudante faz uso de alguns mecanismos de coesão, como o de referência pessoal: “**nela** habitava a grande vontade de ser reconhecida”, conjunção aditiva: “Com sua perspicácia, começou a escrever suas histórias nas tardes **e** só acabava nas madrugadas”, e coesão lexical: “interior brasileiro” / “pequena cidade”, tornando o texto coeso.

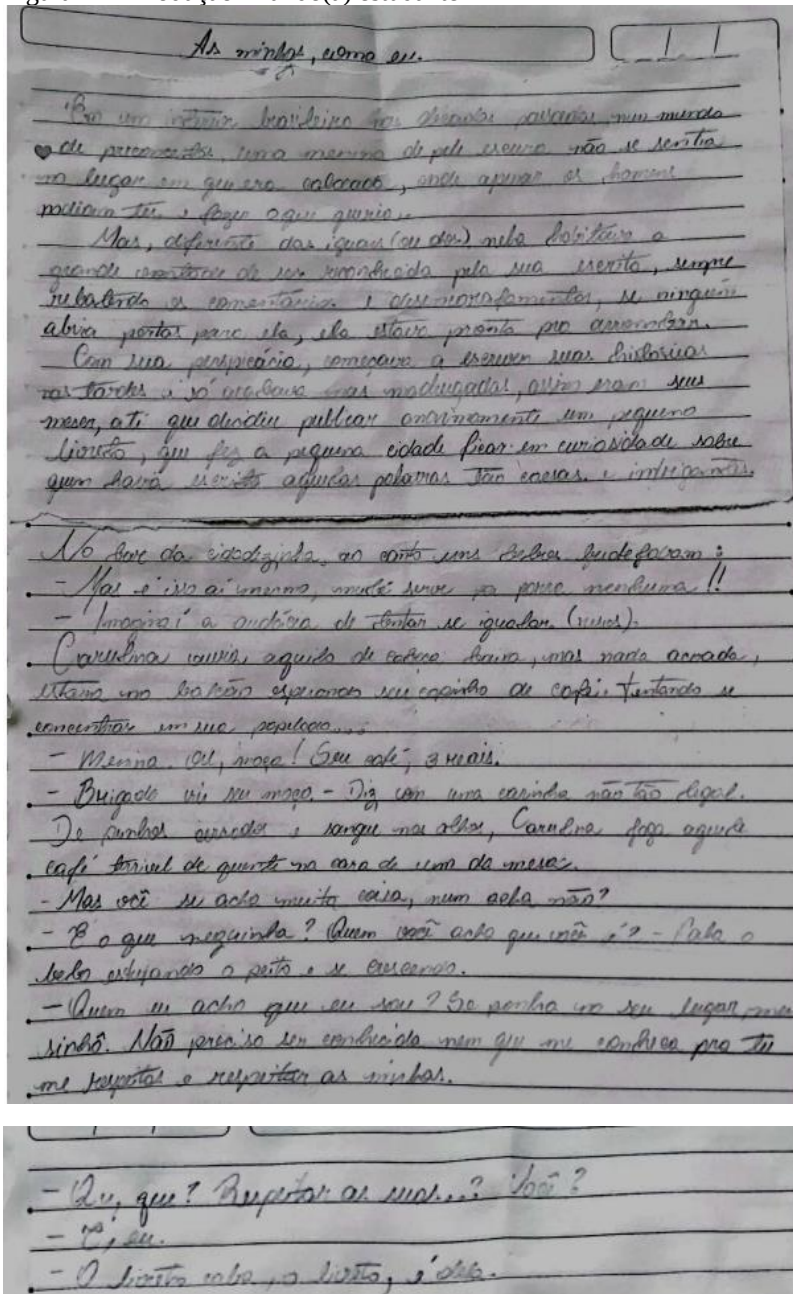
Quanto à coerência, o texto do(a) estudante segue uma sequência lógica. No primeiro parágrafo, é apresentado o espaço: “interior brasileiro”; e a situação inicial: “onde apenas os homens podiam ter e fazer o que queria”. Posteriormente, é construído o clímax: “se ninguém abria portas para ela, ela estava pronta pra arrombar”. Por fim, o desfecho: “até que decidi publicar anonimamente um pequeno livreto, que fez a pequena cidade ficar em curiosidade sobre quem havia escrito aquelas palavras tão coesas e intrigantes”. Dessa forma, há uma coerência

textual.

Quanto aos demais elementos, o texto cumpriu com o critério de intencionalidade, com a ação discursiva pretendida, um conto com a temática sexista. Há aceitabilidade, pois o texto se enquadra no gênero e na temática proposta. Quanto à situacionalidade, o texto se adequa ao contexto escolar. Na socialização das produções, o(a) estudante mencionou que fez uma intertextualidade com um livro que havia lido. O que o(a) educando(a) quis comunicar, uma cena de sexismo, foi compreendido como tal, portanto, há informatividade. Dessa forma, o(a) educando(a) atendeu ao critério de textualização.

b) Produção final

Figura 11 – Produção final do(a) estudante E



Fonte: pesquisa de campo/ação feita pela autora.

Estudante E — Produção final

As minhas, como eu

Em um interior brasileiro, nas décadas passadas, no mundo de preconceitos com a menina de pele escura, não se sentia no lugar em que era colocada, onde apenas os homens podiam ter e fazer o que queria.

Mas diferente das iguais (ou dos), nela habitava a grande vontade de ser reconhecida pela sua escrita. Sempre rebatendo os comentários e desencorajamentos, se ninguém abria portas para ela, ela estava pronta para arrombar.

Com sua perspicácia, começou a escrever suas histórias nas tardes e só acabava nas madrugadas. Assim era seus meses, até que decidiu publicar anonimamente um pequeno livro que fez a pequena cidade ficar em curiosidade sobre quem havia escrito a aquelas palavras tão coesas e intrigantes.

No bar da cidadezinha, ao canto uns bêbados budejavam:

— Mas é isso aí mesmo, mulé serve pa porra nenhuma.

— Imagine aí a audácia de tentar se igualar. (risos).

Carulina ouviu aquilo de cabeça baixa, mas nada acoada, eu estava no balcão esperando seu copinho de café. Tentando se concentrar em sua papelada...

— Menina. Ou, moça! Seu café, 3 reais.

— Obrigada viu seu moço. Diz com carinha não tão legal.

De punhos cerrados e sangue nos olhos, Carulina joga aquele café terrível de quente na cara de um da mesa.

— Mas você se acha muita coisa, num acha que não?

— É o que, neguinha? Quem você acha que você é? Fala o bebo estufando o peito e se crescendo.

— Quem eu acho que eu sou? Se ponha em seu lugar, meu sinhô. Não preciso ser conhecida nem que me conheça para tu me respeitar e respeitar as minhas.

— Qu, que? Respeitar as suas...? Você?

— É, eu.

— O livreto caba, o livreto, é dela.

I – Tema

O(a) educando(a) narra a inconformidade de uma menina negra diante uma sociedade desigual, em que “apenas homens podiam ter e fazer o que queriam”. Desse modo, o(a) discente

continua com a abordagem sexista, cumprindo totalmente com o critério da temática proposta.

Nessa versão, o(a) estudante também traz um cunho racial, ao utilizar diálogos que demonstram o racismo cotidiano: “— É o que, neguinha? Quem você acha que você é?”. Portanto, houve o acréscimo do tema racismo.

II - Domínio do gênero conto

O(a) estudante demonstrou compreender o gênero conto. Há a presença de personagens: “Carulina” e “uns bêbados”. Foi feita a construção de um espaço: “interior brasileiro”; e de ambientes de inconformidade e perspicácia. Dentre os componentes da linguagem do conto, o(a) educando(a), além do modo narrativo, já utilizado na primeira produção: “Em um interior brasileiro nas décadas passadas, num mundo de preconceito, uma menina de pele escura não se sentia no lugar em que era colocada”, acrescentou o diálogo direto: “— Mas é isso aí mesmo, mulé serve pa porra nenhuma”, tornando o conto mais coerente.

O narrador escolhido pelo(a) discente é o onisciente, que acompanha as personagens de forma minuciosa, como podemos constatar no seguinte trecho: “Carulina ouviu aquilo de cabeça baixa, mas nada acoada, eu estava no balcão esperando seu copinho de café”. Vale destacar que, após a reescrita, o(a) educando adicionou um título ao seu conto, antes não feito. Desse modo, o critério de escrever um conto foi totalmente cumprido.

III - Percepção do(a) estudante sobre as temáticas de gênero e raça

O(a) estudante demonstrou compreender o que é o sexismo, ao narrar uma cena em que a personagem principal sofre sexismo e racismo: “— Mas é isso aí mesmo, mulé serve pa porra nenhuma. — Imagine aí a audácia de tentar se igualar. (risos)” / “É o que, neguinha? Quem você acha que você é?”. Dessa forma, o(a) educando(a) cumpriu totalmente com o critério de abordar a temática racial e sexista.

IV - Presença dos elementos de textualização na produção

Quanto aos elementos de textualização, a linguagem utilizada pelo(a) estudante, embora apresente regionalismos, é acessível, portanto, se adequa ao público-alvo, que é a escola. O(a) estudante faz uso de alguns mecanismos de coesão, como o de referência pessoal: “**nela** habitava a grande vontade de ser reconhecida”; conjunção aditiva e adversativa: “Com sua perspicácia, começou a escrever suas histórias nas tardes **e** só acabava nas madrugadas”/ “Carulina ouviu aquilo de cabeça baixa, **mas** nada acoada”, e coesão lexical: “interior brasileiro” / “pequena

cidade”, tornando o texto coeso.

Quanto à coerência, o texto do(a) estudante segue uma sequência lógica. No primeiro parágrafo, é apresentado o espaço: “interior brasileiro” e a situação inicial: “onde apenas os homens podiam ter e fazer o que queria”. Posteriormente é construído o clímax: “De punhos cerrados e sangue nos olhos, Carulina joga aquele café terrível de quente na cara de um da mesa”; e, por fim, o desfecho, a descoberta do livreto anônimo: “— O livreto caba, o livreto, é dela.”. Dessa forma, há uma coerência textual.

Quanto aos demais elementos, o texto cumpriu com o critério de intencionalidade, com a ação discursiva pretendida, um conto com as temáticas racial e sexista. Há aceitabilidade, pois o texto se enquadra no gênero e na temática proposta. Quanto à situacionalidade, o texto se adequa ao contexto escolar. Na socialização das produções o(a) estudante mencionou que fez uma intertextualidade com um livro que havia lido. O que o(a) educando(a) quis comunicar, uma cena de sexismo e racismo, foi compreendido como tal, portanto, há informatividade. Dessa forma, o(a) educando(a) atendeu ao critério de textualização.

7.2.6 Estudante F

a) Produção inicial

Figura 12 – Produção inicial do(a) estudante F

Era uma vez, uma menina preta, chamada Ana. Ana amava estudar e brincar, ela sempre foi uma boa menina. Certa vez, a mesma se deparou com uma situação constrangedora.

Uma mulher em uma loja de roupas sendo destratada sem um motivo concreto, mas havia um coisa que Ana não tinha deixado passar. Há alguns minutos atrás, há quase uma hora, várias mulheres tinham sido bem tratadas, pelas mesmas atendentes. Ana não achava diferença alguma entre a mulher que estava sendo mal tratada e as outras mulheres. Até que ela prestou atenção no seguinte diálogo:

"Neca, não posso lhe atender" falou a jovem garota de pele alva, cabelos escorridos e olhos claros.

"O que a de errado? Eusou diferente de alguma forma para ser mal atendida assim?" - rebateu a mulher.

"Minha senhora... você é diferente em vários aspectos" - disse a garota com um olhar de indiferença.

"Qual seria grande diferença? A cor de minha pele? O meu cabelo? meu jeito de vestir?" - Perguntou indignada.

Em um momento de consciência Ana entendeu porque toda a mal educação e desprezo dos atendentes na loja e na vida.

Ana foi crescendo e a cada dia mais foi convivendo com aquela injustiça

a que era o racismo.

Ela sentia o que era o racismo na pele, os olhares a subjugando, a forma que a tratavam e até mesmo o apelido que a davam. Por ser mulher tudo piorava, pois a sociedade é machista e racista, porém poucas pessoas vêem isso.

Ana tem um recado para lhe dar: Quando eu era criança eu era discriminada, mas eu não sabia porque. e hoje eu entendo, e você também deve entender o seu local na sociedade e se posicionar.

Fonte: pesquisa de campo/ação feita pela autora.

Era Uma Vez uma menina preta, chamada Ana. Ana amava estudar e brincar, ela sempre foi uma boa menina. Certa vez, a mesma se deparou com uma situação constrangedora.

Uma mulher em uma loja de roupas sendo destratada sem um motivo concreto, mas havia uma coisa que Ana não tinha deixado passar. Há alguns minutos atrás há quase uma hora, várias mulheres tinham sido bem tratadas, pelas mesmas atendedoras. Ana não achava diferença alguma entre a mulher que estava sendo mal tratada e as outras mulheres. Até que ela prestou atenção no seguinte diálogo:

“Moça, não posso lhe atender” falou a jovem garota de pele alva, cabelos escorridos e olhos claros

“O que a de errado? Eu sou diferente de alguma forma para ser mal atendida assim?” - rebatei a mulher

“Minha senhora... você é diferente em vários aspectos” - disse a garota com um olhar de indiferença.

“Qual seria grande diferença? A cor de minha pele? O meu cabelo? Meu jeito de se vestir?” - perguntou indignada

Em um momento de consciência Ana entendeu porque toda a mal educação e desprezo dos atendedoras na loja e na vida

Ana foi crescendo e a cada dia mais convivendo com aquela injustiça a que era o racismo.

Ela sentida o que era o racismo na pele, os olhares a subjugando, a forma que a tratavam e até mesmo o apelidos que a davam. Por ser mulher tudo piorava, pois a sociedade é machista e racista, porem poucas pessoas vêem isso.

Ana tem um recado para lhe dar: Quando eu era criança eu era discriminada, mas eu não bania porque e hoje eu entendo, e você também deve entender o seu local na sociedade e se posicionar.

I – Tema

O(a) educando(a) narra uma cena de racismo sofrido por uma mulher negra, em que a personagem principal observa essa cena e começa a entender o que é racismo. Desse modo, o(a) discente cumpriu totalmente com o critério da temática proposta ao abordar o racismo.

II - Domínio do gênero conto

O(a) estudante demonstrou compreender o gênero conto. Há a presença de personagens:

“Ana”, uma “mulher negra” e a “atendente”. Foi feita a construção de um espaço: “loja de roupas”; e de ambientes de conflito e observação. Dentre os componentes da linguagem do conto, o(a) educando(a) utilizou do modo narrativo: “Era Uma Vez uma menina preta, chamada Ana”; e do diálogo direto, marcado com aspas: ““Moça, não posso lhe atender”” falou a jovem garota de pele alva, cabelos escorridos e olhos claros”. O narrador escolhido pelo(a) discente é o onisciente, que acompanha as personagens de forma minuciosa, como podemos constatar no seguinte trecho: “Ela sentida o que era o racismo na pele, os olhares a subjugando, a forma que a tratavam e até mesmo o apelidos que a davam”.

O(a) estudante, ao final do texto, adiciona uma moral que é característica do gênero fábula: “Ana foi crescendo e a cada dia mais convivendo com aquela injustiça a que era o racismo”. Dessa forma, embora o(a) discente tenha atribuído uma característica do gênero fábula e não tenha criado um título para a sua narrativa, podemos considerar que o critério de escrever um conto foi parcialmente cumprido.

III - Percepção do(a) estudante sobre as temáticas de gênero e raça

O(a) estudante demonstra compreender o que é racismo cotidiano, ao narrar uma cena em que a personagem Ana observa uma situação de racismo: “Em um momento de consciência Ana entendeu porque toda a mal educação e desprezo dos atendentes na loja e na vida”. Dessa forma, é enfatizada a distinção de tratamento sofrida pela mulher negra, cujo único fator que a diferenciava das outras clientes era a cor. Portanto, o(a) discente evidencia uma percepção crítica sobre a temática racial.

IV - Presença dos elementos de textualização na produção

Quanto aos elementos de textualização, a linguagem utilizada pelo(a) estudante é acessível, portanto, se adequa ao público-alvo, que é a escola. O(a) estudante faz uso de alguns mecanismos de coesão, como o de referência pessoal: “Ana amava estudar e brincar, **ela** sempre foi uma boa menina”; substituição nominal: “Certa vez, **a mesma** se deparou com uma situação constrangedora”; e as conjunção aditiva e adversativa: “Quando eu era criança eu era discriminada, **mas** eu não bania porque **e** hoje eu entendo, **e** você também deve entender o seu local na sociedade e se posicionar”, que tornam seu texto coeso.

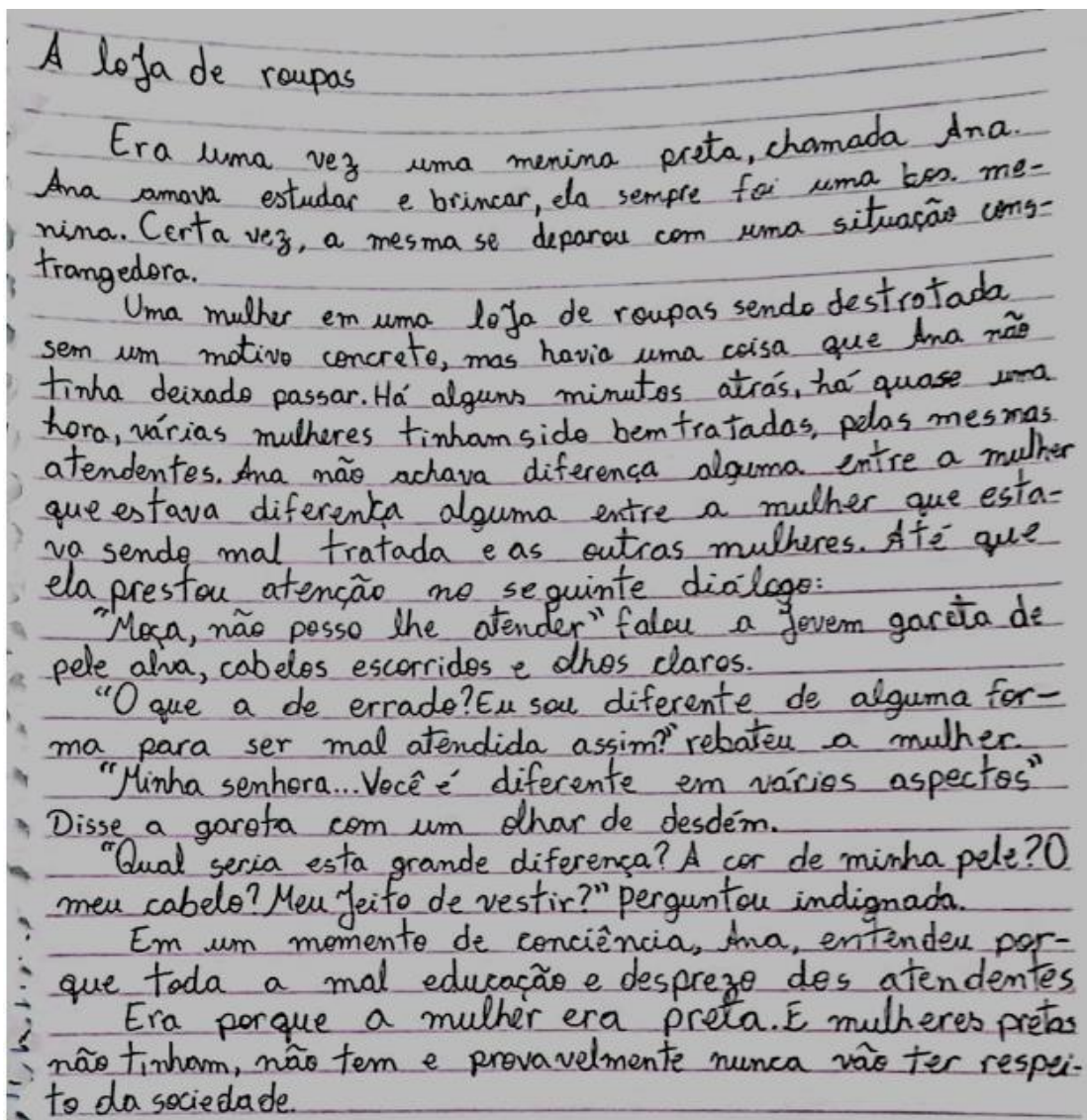
Quanto à coerência, o texto do(a) estudante segue uma sequência lógica. No primeiro parágrafo, é apresentada a personagem Ana: “Era Uma Vez uma menina preta, chamada Ana. Ana amava estudar e brincar, ela sempre foi uma boa menina”; e a cena observada por ela: “Uma mulher em uma loja de roupas sendo destratada sem um motivo concreto, mas havia uma coisa

que Ana não tinha deixado passar”, que gera o clímax. Finalizado pelo desfecho: “Ana foi crescendo e a cada dia mais convivendo com aquela injustiça a que era o racismo”. Dessa forma, há uma coerência textual.

Quanto aos demais elementos, o texto cumpriu com o critério de intencionalidade, com a ação discursiva pretendida, um conto com a temática racista e sexista. Há aceitabilidade, pois o texto se enquadra no gênero e na temática proposta. Quanto à situacionalidade, o texto se adequa ao contexto escolar. Podemos compreender que o(a) estudante fez uma intertextualidade com vivências pessoais. O que o(a) educando(a) quis comunicar, uma cena de racismo e sexismo, foi compreendido como tal, portanto, há informatividade. Dessa forma, o(a) educando(a) atendeu ao critério de textualização.

b) Produção final

Figura 13 – Produção final do(a) estudante F



Fonte: pesquisa de campo/ação feita pela autora.

Estudante F — Produção final
A loja de roupas Era Uma Vez uma menina preta chamada Ana. Ana amava estudar e brincar. Ela sempre foi uma boa menina. Certa vez, a mesma se deparou com uma situação constrangedora. Uma mulher em uma loja de roupas sendo desterrada sem um motivo concreto, mas havia uma coisa que Ana não tinha deixado passar. Alguns minutos atrás, há quase uma hora várias mulheres tenham sido bem tratadas pelas mesmas atendedoras. Ana não achava diferença alguma entre a mulher que estava sendo maltratada e as outras mulheres. Até que ela prestou atenção no seguinte diálogo: “Moça, não posso lhe atender.” Falou a jovem garota de pele alva, cabelos escorridos e olhos claros. “O que há de errado? Eu sou diferente de alguma forma para ser mal atendido assim.” rebateu a mulher. “Minha senhora, você é diferente em vários aspectos”. Disse a garota com um olhar de desdém. “Qual seria esta grande diferença? A cor de minha pele? Meu cabelo? Meu jeito de se vestir?” Perguntou indignada. Em um momento de consciência, Ana entendeu por que toda a mal educação e desprezo das atendedoras. Era porque a mulher era preta, e mulheres pretas não tinham, não tem e provavelmente nunca vão ter respeito na sociedade hora.

I – Tema

A temática racial continuou sendo abordada na reescrita do conto. O(a)educando(a) narra uma cena de racismo sofrido por uma mulher negra. A personagem principal observa esse episódio e começa a entender o que é o racismo: “Era porque a mulher era preta, e mulheres pretas não tinham, não tem e provavelmente nunca vão ter respeito na sociedade”. Desse modo, o(a) discente cumpriu totalmente com o critério da temática proposta.

II - Domínio do gênero conto

O(a) estudante demonstrou compreender o gênero conto, assim como na primeira versão. Há a presença de personagens: “Ana”, uma “mulher negra” e a “atendente”. Foi feita a construção de um espaço: “loja de roupas”; e de ambientes de conflito e observação. Dentre os componentes da linguagem do conto, o(a) educando(a) utilizou do modo narrativo: “Era Uma Vez uma menina preta, chamada Ana”; e do diálogo direto, marcado com aspas: ““Moça, não posso lhe atender”” falou a jovem garota de pele alva, cabelos escorridos e olhos claros”. O narrador escolhido pelo(a) discente é o onisciente, que acompanha as personagens de forma minuciosa, como podemos constatar no seguinte trecho: “Ela sentida o que era o racismo na pele, os olhares a subjugando, a forma que a tratavam e até mesmo o apelidos que a davam”.

Na versão final, o(a) estudante retirou a moral da história (característica da fábula), que havia escrito na primeira versão. Adicionou um título para a sua narrativa, que antes não tinha: “A loja de roupas”. Desse modo, podemos considerar que o(a) estudante cumpriu totalmente com o critério de escrever um conto.

III - Percepção do(a) estudante sobre as temáticas de gênero e raça

O(a) estudante demonstra compreender o que é racismo, uma vez que narra uma cena em que a personagem Ana observa uma situação racista: “Em um momento de consciência Ana entendeu porque toda a mal educação e desprezo dos atendentes na loja e na vida”. Dessa forma, o(a) educando denuncia o racismo ao deixar evidente a distinção de tratamento sofrida pela mulher negra, cujo único fator que a diferenciava das outras clientes era a cor. Portanto, o(a) educando(a) cumpriu com o critério de abordar uma temática racial.

IV - Presença dos elementos de textualização na produção

Quanto aos elementos de textualização, a linguagem utilizada pelo(a) estudante é acessível, portanto, se adequa ao público-alvo, que é a escola. O(a) estudante faz uso de alguns mecanismos de coesão, como o de referência pessoal: “Ana amava estudar e brincar, **ela** sempre foi uma boa menina”; substituição nominal: “Certa vez, **a mesma** se deparou com uma situação constrangedora”; e as conjunção adversativa e aditiva: “Uma mulher em uma loja de roupas sendo desterrada sem um motivo concreto, **mas** havia uma coisa que Ana não tinha deixado passar”, “Era porque a mulher era preta, e mulheres pretas não tinham, não tem **e** provavelmente nunca vão ter respeito na sociedade”.

Quanto à coerência, o texto do(a) estudante segue uma sequência lógica. No primeiro

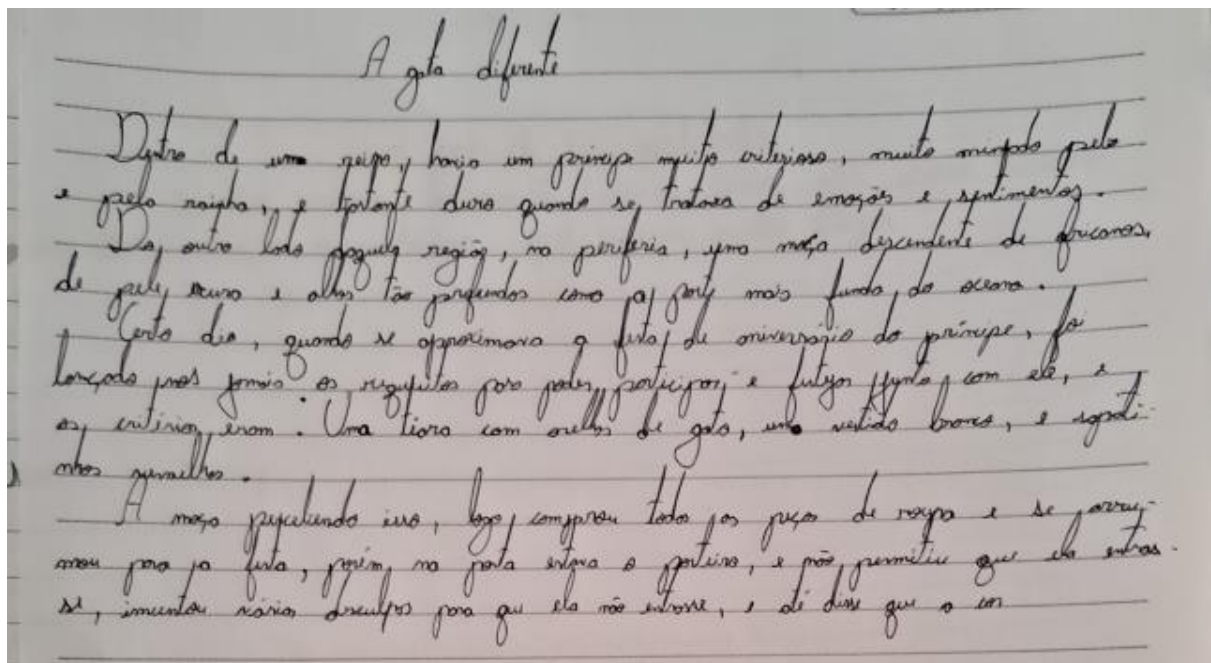
parágrafo, é apresentada a personagem Ana: “Era Uma Vez uma menina preta, chamada Ana. Ana amava estudar e brincar, ela sempre foi uma boa menina” e a cena observada por ela: “Uma mulher em uma loja de roupas sendo destratada sem um motivo concreto, mas havia uma coisa que Ana não tinha deixado passar”, o clímax. Por fim, a narradora traz o desfecho: “Ana entendeu por que toda a mal educação e desprezo das atendedoras. Era porque a mulher era preta, e mulheres pretas não tinham, não tem e provavelmente nunca vão ter respeito na sociedade”. Dessa forma, há uma coerência textual. O conto segue uma cronologia.

Quanto aos demais elementos, o texto cumpriu com o critério de intencionalidade, com a ação discursiva pretendida, um conto com a temática racista e de gênero. Há aceitabilidade, pois o texto se enquadra no gênero e na temática proposta. Quanto à situacionalidade, o texto se adequa ao contexto escolar. Podemos compreender que o(a) estudante fez uma intertextualidade com vivências pessoais. O que o(a) educando(a) quis comunicar, uma cena de racismo e desigualdade de gênero, foi compreendido como tal, portanto, há informatividade. Dessa forma, o(a) educando(a) atendeu ao critério de textualização.

7.2.7 Estudante G

a) Produção inicial

Figura 14 – Produção inicial do(a) estudante G



Fonte: pesquisa de campo/ação feita pela autora.

Estudante G – Produção inicial**A gata diferente**

Dentro de um reino, havia um príncipe muito criterioso, muito mimado pelo e pela rainha, e totalmente duro quando se tratava de emoções e sentimentos.

Do outro lado da região, na periferia, uma moça descendente de africanos, de pele escura e olhos tão profundos como a parte mais funda do oceano.

Certo dia, quando se aproximava a festa de aniversário do príncipe, foi lançado nos jornais os regulamentos para poder participar e festejar junto com ele, e os critérios eram: uma tiara com orelhas de gatos, vestido branco e sapatinhos vermelhos.

A moça percebendo isso, logo comprou todas as peças de roupas e se arrumou para a festa, porém na porta estava o porteiro, e não permitiu que ela entrasse, inventou várias desculpas para que ela não entrasse e até disse que a cor

I – Tema

Podemos compreender que o(a) estudante não conseguiu concluir seu conto no tempo aula de 50min, portanto, a temática não ficou tão evidente. Todavia, nota-se uma construção narrativa em que há a presença de uma personagem feminina negra que, provavelmente, sofre racismo pelo porteiro da festa do príncipe. Desse modo, o(a) discente cumpriu parcialmente com o critério da temática proposta.

II - Domínio do gênero conto

O(a) estudante demonstrou compreender o gênero conto. Há a presença de personagens: “o príncipe”, “uma moça descendente de africanos” e o “porteiro”. Foi feita a construção de espaços: “reino” e “periferia”; e de ambientes: festejo e conflito. Dentre os componentes da linguagem do conto, o(a) educando(a) utilizou do modo narrativo e descritivo: “Dentro de um reino, havia um príncipe muito criterioso, muito mimado pelo e pela rainha, e totalmente duro quando se tratava de emoções e sentimentos” / “uma moça descendente de africanos, de pele escura e olhos tão profundos como a parte mais funda do oceano”. O narrador escolhido pelo(a) discente é o onisciente, que acompanha as personagens de forma minuciosa, conhecendo seus pensamentos e sentimentos.

Podemos constatar que o(a) estudante não concluiu seu conto, pelo fato de não ter finalizado a última oração: “[...] e até disse que a cor”. Dessa forma, podemos considerar que o critério de escrever um conto foi parcialmente cumprido.

III - Percepção do(a) estudante sobre as temáticas de gênero e raça

Pelo fato de não ter concluído o seu conto, o(a) estudante não dá evidência se de fato compreende o que é racismo e/ou sexismo. Entretanto, constrói em seu texto ambientes que remetem a uma compreensão da divisão territorial pautada na raça: “Dentro de um reino, havia um príncipe muito criterioso, muito mimado pelo e pela rainha, e totalmente duro quando se tratava de emoções e sentimentos” / “Do outro lado da região, na periferia, uma moça descendente de africanos”. Portanto, o(a) educando(a) cumpriu parcialmente o critério da temática racista e/ou sexista.

IV - Presença dos elementos de textualização na produção

Quanto aos elementos de textualização, a linguagem utilizada pelo(a) estudante é acessível, portanto, se adequa ao público-alvo, que é a escola. O(a) estudante faz uso de alguns mecanismos de coesão, como o de referência pessoal: “Certo dia, quando se aproximava a festa de aniversário do príncipe, foi lançado nos jermis os regulamentos para poder participar e festejar junto com **ele**”; e as conjunção aditiva e adversativa: “Dentro de um reino, havia um príncipe muito criterioso, muito mimado pelo e pela rainha, **e** totalmente duro quando se tratava de emoções e sentimentos” / “A moça percebendo isso, logo comprou todas as peças de roupas e se arrumou para a festa, **porém** na porta estava o porteiro”. Todavia, não utiliza da substituição nominal, repetindo termos, como: o “príncipe” e a “moça”. Também constatamos o esquecimento da escrita do termo rei, na seguinte frase: “muito mimado pelo e pela rainha”, o que comprova que, na primeira escrita, quase sempre, deixamos passar algum termo ou norma da construção textual, por isso, a importância da reescrita.

Quanto à coerência, o texto do(a) estudante segue uma sequência lógica. No primeiro parágrafo é feita a apresentação dos personagens e dos espaços: “Dentro de um reino, havia um príncipe muito criterioso, muito mimado pelo e pela rainha, e totalmente duro quando se tratava de emoções e sentimentos. / Do outro lado da região, na periferia, uma moça descendente de africanos, de pele escura e olhos tão profundos como a parte mais funda do oceano”; posteriormente o desenvolvimento: “Certo dia, quando se aproximava a festa de aniversário do príncipe, foi lançado nos jornais os regulamentos para poder participar e festejar junto com ele”; entretanto não há o desfecho. Dessa forma, há uma busca da construção da coerência textual, que não foi totalmente concluída.

Quanto aos demais elementos, o texto cumpriu com o critério de intencionalidade, com a ação discursiva pretendida, um conto com a temática racista. Embora não finalizada a ação discursiva, há aceitabilidade, pois o texto se enquadra no gênero e na temática proposta. Quanto

à situacionalidade, o texto se adequa ao contexto escolar. Podemos compreender que o(a) estudante fez uma intertextualidade com estudos/leituras, que mostram uma separação colonial entre pessoas brancas e negras. O que o(a) educando(a) quis comunicar não foi totalmente compreendido devido a lacuna da coerência textual, portanto, a informatividade ficou comprometida. Dessa forma, o(a) educando(a) atendeu parcialmente ao critério de textualização.

b) Produção final

Figura 15 – Produção final do(a) estudante G

22/11/2017

A glô diferente

Dentro de um castelo de um reino, havia um príncipe muito peritioso, muito mimado, pelo rei e pela rainha, bastante duro quando se tratava de emoções e sentimentos, muito por conta da forma que foi criado, sem amor genuíno dos pais e sempre com amigos.

Na outra lado daquele reino, na periferia, uma moça descendente de africanos, cujo os pais haviam fugido, do seu país de origem, nunca feliz com seus pais e a sua irmã mais nova. Ela era uma linda mulher, pele tão escura como a noite e olhos tão profundos como a noite mais funda do oceano.

Um dia, quando se aproximava a festa de aniversário do príncipe, foi longe da sua família e requisições para poder participar e fazer festa com ele, os pais não iam. Uma tia com olhos de gato, em vez de olhos para os meninos e temia muito para os meninos, e espantava os meninos para os meninos e depois os meninos para os meninos. Chegou na festa da festa ela notou, logo ela foi se preparar para a grande festa, e ali que foi bem mais fácil conseguir todos os tipos de roupa de que ela precisava.

Logo a noite da festa e lá estava a jovem, tão pequena diante daquele enorme castelo, era seu reino de criança morava num pequeno, lá o príncipe "pequeno", quem tempo para quem nada ela devia saber, respirava fundo até de tudo, na festa, então que foi dentro foi recepcionada por dois guardas, um deles disse:

- Boa noite!

- Boa. Disse ela um tanto, quanto desconfiada e com medo.

- Não sabia que o rei permitiu a entrada de pessoas como nós aqui! Bem-vinda e guarda.

- Como assim "como eu"? Eu estou com tudo o que ele pediu, não estou?

Um argumento para justificar a proibição da entrada da moça, os subordinados do rei apenas balança o pé que ela não iria entrar. E apenas, por ela ter insistido umas duas ou três vezes, decidiram falar na porta e prender, apenas avisados os argumentos de que ela "perdeu" sua entrada.

E lá se ia a menina, cheia de raiva e nem sabia se iria mesmo ter a festa, molhada e sem saber o que fazer. Por algum motivo ou qualquer coisa FORONI

coisa, o príncipe não veio para a parte grande do castelo, o mesmo entado em que esta-
 ria aquela mãe, agora no céu e perto o seu objetivo, foi uma reação, quase que
 imediata, ficou completamente fascinado nos feições daquela mulher, e quando imedia-
 tamente que chegou e colocou o pé sobre o chão, ficou tudo aquilo, ele foi pido
 e, ele disse, tudo de bem e de melhor, a noite não poderia terminar melhor
 depois de tudo que aconteceu.
 Do lado contrário apaixonou igualmente por ele, se apaixonou por seus olhos, e toda
 a gran que ele viu que ele parecia oferecer, mas se apaixonou e quando tinha
 muitas coisas lá, tudo realizado lá os seus sonhos com seu corpo, todos os seus sonhos
 realizados, e tudo o que seus pais desejaram.

Fonte: pesquisa de campo/ação feita pela autora.

Estudante G — Produção final

A gata diferente

Dentro de um castelo de um rei, havia um príncipe muito criterioso, muito mimado pelo rei e pela rainha. Bastante duro quando se tratava de emoções e sentimentos. Muito por conta da forma que foi criado, sem amor genuíno dos pais e tão pouco amizades.

Do outro lado daquela região, na periferia, uma moça descendente de africanos cujos pais haviam fugido de seu país de origem, vivia feliz com seus pais e o seu irmão mais novo. Ela era uma linda mulher, pele escura como a noite e olhos tão profundo como a parte mais funda do oceano.

Certo dia, quando se aproximava a festa de aniversário do príncipe, foi lançado nos jornais os requisitos para participar e festejar junto com ele, os criterios eram: Uma tiara com orelhas de gato; um vestido branco para as meninas e terno branco para os meninos; e sapatilhas vermelhas para as meninas e sapatos vermelhos para os meninos. Chegando na casa da garota essa notícia, logo ela foi se preparar para o grande dia, e até que foi bem mais fácil conseguir todas as peças de roupa do que ela imaginava.

Chegou a noite da festa e lá estava jovem, tão pequena, diante daquele enorme castelo. Era seu sonho de criança morar num daqueles? Ter a vida perfeita. Sem tempo para mais nada, ela decide entrar. Respirou fundo antes de bater no portão, assim que foi aberto, foi recepcionada por dois guardas, um deles disse:

— Boa noite!

— Boa. Disse ela um tanto quanto desconfiada e com medo.

— Não sabia que o rei permitiu a entrada de pessoas como você aqui! Exclamou o guarda.

— Como assim “como eu”? Eu estou com tudo o que ele pediu, não estou?

Sem argumentos para justificar a proibição da entrada da moça, os subordinados do rei

apenas bateram o pé que ela não iria entrar. E apenas por ela ter insistido umas duas ou três vezes, decidiram bater na garota e prender, apenas apoiados no argumento de que ela “forçou” sua entrada.

E lá se via a menina, cheia de sonhos e nem sabia se iria realiza-los ainda, machucada e sem saber o que fazer. Por algum milagre ou qualquer outra coisa, o príncipe saiu para a parte a arejada do castelo, a mesma entrada em que está aquela moça, agora no chão e prestes a ser algemada, foi uma reação quase que instantânea, ficou completamente fascinado nas feições daquela mulher, e ordenou imediatamente que parassem de colocassem ela para dentro. Passado tudo aquilo, ela foi cuidada e lhe dado tudo do bom e do melhor, a noite não poderia ter terminado melhor depois de tudo que aconteceu.

Ela se apaixonou igualmente por ele, se fascinou com os seus olhos e todo o amor que ela viu que ele poderia oferecer. Anos se passaram e aquela linda mulher estava lá, tendo realizado todos os seus sonhos com seu esposo, todos os seus sonhos individuais, e tudo que seus pais desejavam.

I - Tema

Após a reescrita textual, constatamos a construção e desenvolvimento da temática racial. O(a) estudante narra uma cena em que a personagem principal, uma mulher negra, sofre racismo do porteiro da festa do príncipe: “— Não sabia que o rei permitiu a entrada de pessoas como você aqui!”. Desse modo, o(a) discente cumpriu totalmente com o critério da temática proposta.

II - Domínio do gênero conto

O(a) estudante demonstrou compreender o gênero conto. Há a presença de personagens: “o príncipe”, “uma moça descendente de africanos” e o “porteiro”. Foi feita a construção de espaços: “reino” e “periferia”; e de ambientes: festejo e conflito. Dentre os componentes da linguagem do conto, o(a) educando(a) continuou com o uso do modo narrativo, descritivo e acrescentou o diálogo direto, sucessivamente: “Dentro de um reino, havia um príncipe muito criterioso, muito mimado pelo e pela rainha, e totalmente duro quando se tratava de emoções e sentimentos” / “uma moça descendente de africanos, de pele escura e olhos tão profundos como a parte mais funda do oceano” / “— Boa. Disse ela um tanto quanto desconfiada e com medo”. Podemos constatar que o uso do diálogo direto tornou o conto rico e coerente. O narrador escolhido pelo(a) discente é o onisciente, que acompanha as personagens de forma minuciosa, conhecendo seus pensamentos e sentimentos.

Podemos constatar que o(a) estudante conseguiu concluir seu conto no processo de

reescrita. Dessa forma, o(a) discente cumpriu totalmente com o critério de escrever um conto.

III- Percepção do(a) estudante sobre as temáticas de gênero e raça

O(a) estudante demonstra compreender o que é racismo. Ao construir em seu texto ambientes que remetem a uma compreensão da divisão territorial com base na raça: “Dentro de um castelo de um rei, havia um príncipe muito criterioso, muito mimado pelo rei e pela rainha.” / “Do outro lado daquela região, na periferia, uma moça descendente de africanos cujos pais haviam fugido de seu país de origem”. Há também a narração de uma cena de agressão que demonstra a compreensão do ódio e aversão do branco para com o(a) negro(a): “E apenas por ela ter insistido umas duas ou três vezes, decidiram bater na garota e prender, apenas apoiados no argumento de que ela ‘forçou’ sua entrada”. Portanto, o(a) educando(a) cumpriu totalmente com o critério da temática proposta.

IV- Presença dos elementos de textualização na produção

Quanto aos elementos de textualização, a linguagem utilizada pelo(a) estudante é acessível, portanto, se adequa ao público-alvo, que é a escola. O(a) estudante faz uso de alguns mecanismos de coesão, como o de referência pessoal e demonstrativa: “Chegando na casa da garota essa notícia, logo **ela** foi se preparar para o grande dia” / “Chegou a noite da festa e lá estava jovem, tão pequena, diante **daquele** enorme castelo”; da conjunção aditiva: “Ela era uma linda mulher, pele escura como a noite **e** olhos tão profundo como a parte mais funda do oceano”; e coesão lexical, com os sinônimos: “moça”, “mulher”, “garota”, etc. A omissão do termo rei, na primeira escrita, foi corrigida na versão final: “muito mimado pelo rei e pela rainha”, o que comprova que a reescrita possibilita uma releitura e aprimoramento do texto.

Quanto à coerência, o texto do(a) estudante segue uma sequência lógica. No primeiro parágrafo é feita a apresentação dos personagens e dos espaços: “Dentro de um castelo de um rei, havia um príncipe muito criterioso, muito mimado pelo rei e pela rainha / Do outro lado daquela região, na periferia, uma moça descendente de africanos cujos pais haviam fugido de seu país de origem”; posteriormente o desenvolvimento: “Chegou a noite da festa e lá estava jovem, tão pequena, diante daquele enorme castelo”; por fim, o desfecho: “Anos se passaram e aquela linda mulher estava lá, tendo realizado todos os seus sonhos com seu esposo, todos os seus sonhos individuais, e tudo que seus pais desejavam”. Dessa forma, há coerência textual.

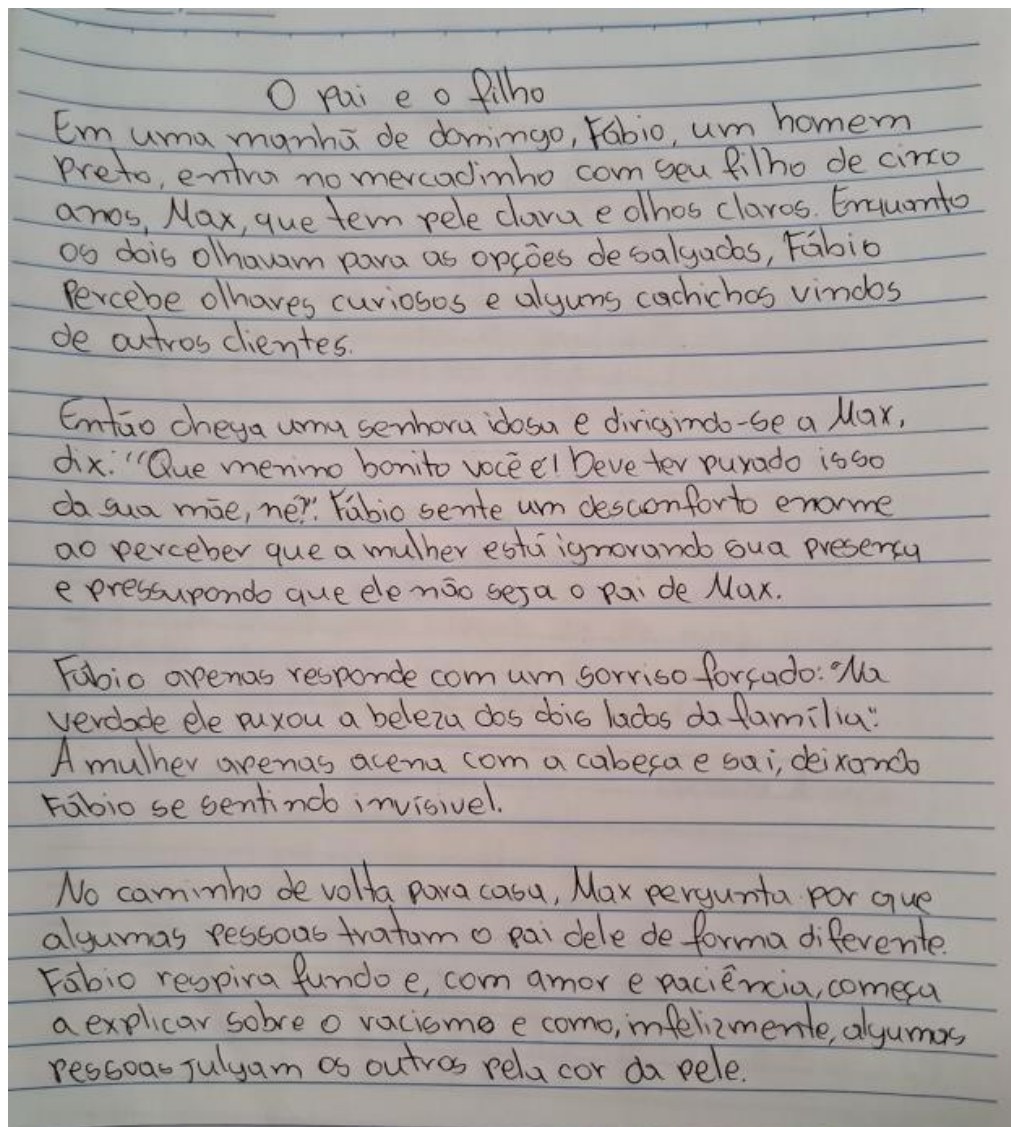
Quanto aos demais elementos, o texto cumpriu com o critério de intencionalidade, com a ação discursiva pretendida, um conto com a temática racista. Há aceitabilidade, pois o texto se enquadra no gênero e na temática proposta. Quanto à situacionalidade, o texto se adequa ao

contexto escolar. Podemos compreender que o(a) estudante fez uma intertextualidade com estudos/leituras, que mostram uma separação colonial entre pessoas brancas e negras. O que o(a) educando(a) quis comunicar foi compreendido, portanto há informatividade. Dessa forma, o(a) educando(a) atendeu ao critério de textualização.

7.2.8 Estudante H

a) Produção inicial

Figura 16 – Produção inicial do(a) estudante H



Fonte: pesquisa de campo/ação feita pela autora.

Estudante H – Produção inicial

O pai e o filho

Em uma manhã de domingo, Fábio, um homem preto, entra num mercadinho com seu filho

de cinco anos, Max, que tem pele clara e olhos claros. Enquanto os dois olhavam para as opções de salgados, Fábio percebe olhares curiosos e alguns cochicos vindo de outros clientes.

Então chega uma senhora idosa e dirigindo-se a Max, diz: “Que menino bonito você é! Deve ter puxado isso da sua mãe, né?”. Fábio sente um desconforto enorme ao perceber que a mulher está ignorando sua presença e pressupondo que ele não seja o pai de Max.

Fábio apenas responde com um sorriso forçado: “Na verdade ele puxou a beleza dos dois lados da família”. A mulher apenas acena com a cabeça e sai, deixando Fábio se sentindo invisível.

No caminho de volta para casa, Max pergunta por que algumas pessoas tratam o pai dele de forma diferente. Fábio respira fundo e, com amor e paciência, começa a explicar sobre o racismo e como, infelizmente, algumas pessoas julgam os outros pela cor da pele.

I – Tema

O(a) educando(a) narra uma cena de racismo sofrido por Fábio, pai de uma criança branca com olhos claros, Max. Por Fábio ser negro este não é visto como o pai de Max, sendo tratado com indiferença. Desse modo, o(a) discente cumpriu totalmente com o critério da temática proposta, abordando o racismo.

II - Domínio do gênero conto

O(a) estudante demonstrou compreender o gênero conto. Há a presença de personagens: “Fábio”, “Max” e uma “senhora idosa”. Foi feita a construção de um espaço: “mercadinho”; e um ambiente de conflito. Dentre os componentes da linguagem do conto, o(a) educando(a) utilizou do modo narrativo: “Em uma manhã de domingo, Fábio, um homem preto, entra num mercadinho com seu filho...”; e do diálogo direto, marcado com aspas: “Então chega uma senhora idosa e dirigindo-se a Max, diz: ‘Que menino bonito você é! Deve ter puxado isso da sua mãe, né?’ falou a jovem garota de pele alva, cabelos escorridos e olhos claros”. O narrador escolhido pelo(a) discente é o onisciente, que acompanha as personagens de forma minuciosa, como podemos constatar no seguinte trecho: “No caminho de volta para casa, Max pergunta por que algumas pessoas tratam o pai dele de forma diferente.”. Dessa forma, o(a) discente cumpriu com o critério de escrever um conto.

III - Percepção do(a) estudante sobre as temáticas de gênero e raça

O(a) estudante demonstra compreender o que é racismo, ao narrar uma cena em que o personagem Fábio sofre racismo: “Fábio sente um desconforto enorme ao perceber que a mulher está ignorando sua presença e pressupondo que ele não seja o pai de Max”. Portanto, o(a) educando(a) revela uma percepção crítica sobre a temática racial.

IV - Presença dos elementos de textualização na produção

Quanto aos elementos de textualização, a linguagem utilizada pelo(a) estudante é acessível, portanto, se adequa ao público-alvo, que é a escola. O(a) estudante faz uso de alguns mecanismos de coesão, como o de referência pessoal: “Em uma manhã de domingo, Fábio, um homem preto, entra num mercadinho com seu filho de cinco anos, Max, que tem pele clara e olhos claros. Enquanto **os dois** olhavam para as opções de salgados”; e a conjunção aditiva: “Fábio percebe olhares curiosos e alguns cochicos vindo de outros clientes”/ “Fábio sente um desconforto enorme ao perceber que a mulher está ignorando sua presença e pressupondo que ele não seja o pai de Max”, etc., contribuindo para a construção de um texto coeso.

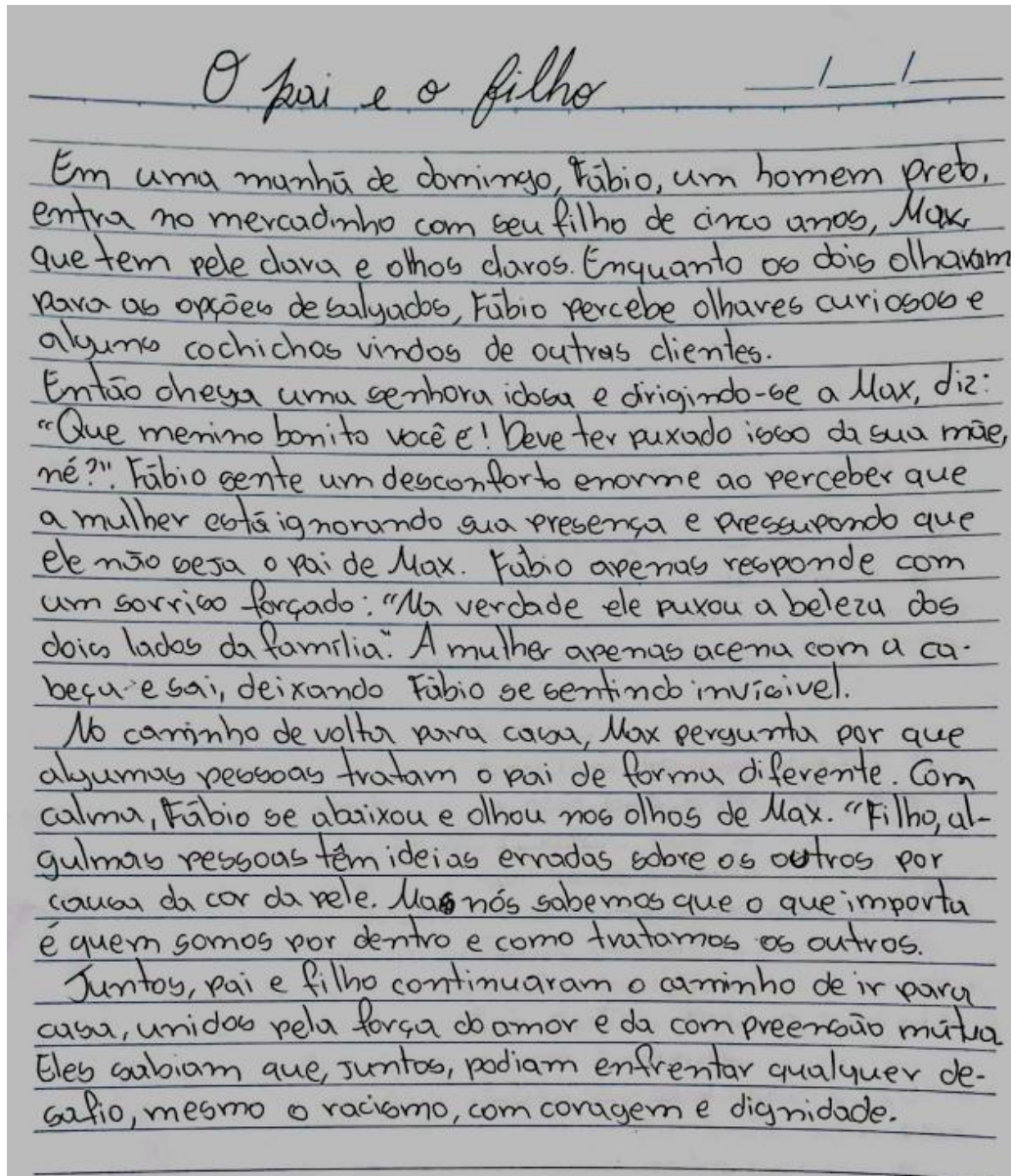
Quanto à coerência, o texto do(a) estudante segue uma sequência lógica. No primeiro parágrafo é apresentada os personagens: “Em uma manhã de domingo, Fábio, um homem preto, entra num mercadinho com seu filho de cinco anos, Max, que tem pele clara e olhos claros”; posteriormente o clímax: “Fábio sente um desconforto enorme ao perceber que a mulher está ignorando sua presença e pressupondo que ele não seja o pai de Max”; por fim, o desfecho: “Fábio apenas responde com um sorriso forçado: ‘Na verdade ele puxou a beleza dos dois lados da família’. A mulher apenas acena com a cabeça e sai, deixando Fábio se sentindo invisível”. Dessa forma, há uma coerência textual.

Uma observação a se fazer nesse texto, é que ao invés do(a) estudante construir parágrafos ele(a) deixa o espaço de uma linha, o que demonstra que não tem, ainda, uma compreensão da organização da superfície textual.

Quanto aos demais elementos, o texto cumpriu com o critério de intencionalidade, com a ação discursiva pretendida, um conto com a temática racista. Há aceitabilidade, pois o texto se enquadra no gênero e na temática proposta. Quanto à situacionalidade, o texto se adequa ao contexto escolar. Podemos compreender que o(a) estudante fez uma intertextualidade com vivências pessoais. O que o(a) educando(a) quis comunicar, uma cena de racismo, foi compreendido como tal, portanto, há informatividade. Dessa forma, o(a) educando(a) atendeu ao critério de textualização.

b) Produção final

Figura 17 – Produção final do(a) estudante H



Fonte: pesquisa de campo/ação feita pela autora.

Estudante H – Produção final

O pai e o filho

Em uma manhã de domingo, Fábio, um homem preto, entra no mercado com seu filho de cinco anos, Max, que tem pele clara e olhos claros. Enquanto os dois olhavam para as opções de salgados, Fábio percebe olhares curiosos e alguns cochichos vindos de outros clientes.

Então chega uma senhora idosa e, dirigindo-se ao Max, diz: “Que menino bonito você é, deve ter puxado isso da sua mãe, né?” Fábio sente um desconforto enorme ao perceber que a mulher está ignorando sua presença e pressupondo que ele não seja o pai de Max. Fábio apenas responde com um sorriso forçado: “Na verdade, ele puxou a beleza dos dois lados da família.” A mulher apenas acena com a cabeça e sai, deixando Fábio se sentindo invisível.

No caminho de volta para casa, Max pergunta por que algumas pessoas trataram o pai de forma diferente, com calma Fábio se abaixou e olhou nos olhos de Max. “Filho, algumas pessoas têm ideias erradas sobre os outros por causa da cor da sua pele, mas nós sabemos que o que importa é quem somos por dentro e contratamos os outros.”

Juntos, pai e filho continuaram o caminho de ir para casa, unidos pela força do amor e da compreensão mútua, eles sabiam que juntos podiam enfrentar qualquer desafio, mesmo o racismo, com coragem e dignidade.

I – Tema

O(a) educando(a), continua com a mesma temática da primeira escrita. É narrada uma cena de racismo sofrido por Fábio, pai de uma criança branca com olhos claros. Por Fábio ser negro este não é visto como o pai de Max, sendo tratado com indiferença. Desse modo, ao abordar o racismo, o(a) discente cumpriu totalmente com o critério da temática proposta.

II - Domínio do gênero conto

O(a) estudante demonstrou compreender o gênero conto, assim como na primeira escrita. Há a presença de personagens: “Fábio”, “Max” e uma “senhora idosa”. Foi feita a construção de um espaço: “mercadinho”; e um ambiente de conflito. Dentre os componentes da linguagem do conto, o(a) educando(a) utilizou do modo narrativo: “Em uma manhã de domingo, Fábio, um homem preto, entra num mercadinho com seu filho...”; e do diálogo direto, marcado com aspas: “Então chega uma senhora idosa e, dirigindo-se ao Max, diz: ‘Que menino bonito você é, deve ter puxado isso da sua mãe, né?’”. Na reescrita houve o acréscimo de diálogos e narrações que contribuíram para a compreensão do conto e para o prazer da leitura.

O narrador escolhido pelo(a) discente é o onisciente, que acompanha as personagens de forma minuciosa, como podemos constatar no seguinte trecho: “No caminho de volta para casa, Max pergunta por que algumas pessoas trataram o pai de forma diferente, com calma Fábio se abaixou e olhou nos olhos de Max”. Dessa forma, o(a) discente cumpriu totalmente com o critério de escrever um conto.

III - Percepção do(a) estudante sobre as temáticas de gênero e raça

O(a) estudante, assim como na primeira escrita, demonstra compreender o que é racismo, ao narrar uma cena em que o personagem Fábio sofre racismo: “Fábio sente um desconforto enorme ao perceber que a mulher está ignorando sua presença e pressupondo que ele não seja o pai de Max”. Portanto, o(a) educando(a) revela uma percepção crítica sobre a temática racial.

IV - Presença dos elementos de textualização na produção

Quanto aos elementos de textualização, a linguagem utilizada pelo(a) estudante é acessível, portanto, se adequa ao público-alvo, que é a escola. O(a) estudante faz uso de alguns mecanismos de coesão, como o de referência pessoal: “Em uma manhã de domingo, Fábio, um homem preto, entre no mercado com seu filho de cinco anos, Max. Que tem pele Clara e olhos claros. Enquanto os dois olhavam para as opções de salgados”; e as conjunções aditiva e adversativa, respectivamente: “Fábio percebe olhares curiosos e alguns cochichos vindos de outros clientes”/ “‘Filho, algumas pessoas têm ideias erradas sobre os outros por causa da cor da sua pele, **mas** nós sabemos que o que importa é quem somos por dentro e contratamos os outros.’”. A conjunção adversativa destacada, como podemos observar, está rasurada no texto do(a) estudante, o que revela um cuidado do(a) educando(a) com a escrita. As rasuras demonstram as correções feitas pelo(a) discente, dessa forma, notamos que a reescrita despertou os processos de reflexão e a ação, característicos da autoria crítica.

Quanto à coerência, o texto do(a) estudante segue uma sequência lógica. No primeiro parágrafo é apresentada os personagens: “Em uma manhã de domingo, Fábio, um homem preto, entra num mercadinho com seu filho de cinco anos, Max, que tem pele clara e olhos claros”, posteriormente o clímax: “Fábio sente um desconforto enorme ao perceber que a mulher está ignorando sua presença e pressupondo que ele não seja o pai de Max.” e o desfecho: “Juntos, pai e filho continuaram o caminho de ir para casa, unidos pela força do amor e da compreensão mútua, eles sabiam que juntos podiam enfrentar qualquer desafio, mesmo o racismo, com coragem e dignidade”. Dessa forma, há uma coerência textual.

Na primeira escrita, ao invés do(a) estudante construir parágrafos ele(a) deixou o espaço

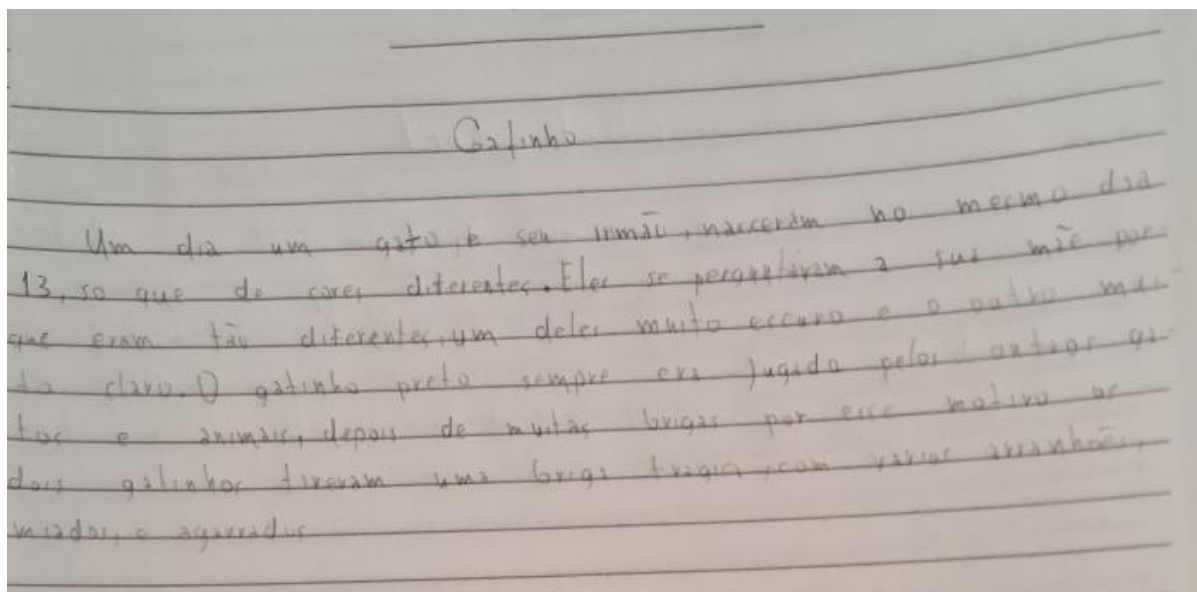
de uma linha, demonstrando uma incompreensão da organização da superfície textual. Todavia, após a reescrita pode ser constatado que ele(a) compreendeu essa estrutura, embora os recuos dos parágrafos estejam pequenos. No segundo parágrafo não houve recuo, o que revela uma falta de hábito.

Quanto aos demais elementos, o texto cumpriu com o critério de intencionalidade, com a ação discursiva pretendida, um conto com a temática racista. Há aceitabilidade, pois o texto se enquadra no gênero e na temática proposta. Quanto à situacionalidade, o texto se adequa ao contexto escolar. Podemos compreender que o(a) estudante fez uma intertextualidade com vivências pessoais. O que o(a) educando(a) quis comunicar, uma cena de racismo, foi compreendido como tal, portanto, há informatividade. Dessa forma, o(a) educando(a) atendeu ao critério de textualização.

7.2.9 Estudante I

a) Produção inicial

Figura 18 – Produção inicial do(a) estudante I



Fonte: pesquisa de campo/ação feita pela autora.

Estudante I – Produção inicial

Gatinho

Um dia um gato e seu irmão, nasceram no mesmo dia 13, so que de cores diferentes. Eles se perguntavam a sua mãe por que eram tão diferentes, um deles muito escuro e o outro muito claro. O gatinho preto sempre era jogado pelos outros gatos e animais, depois de muitas brigas por esse motivo os dois gatinhos tiveram uma briga tragica, com varios arranhões, miados e agarrados.

I – Tema

O(a) estudante aborda a temática do preconceito racial em torno de uma narrativa fictícia, em que um gato preto sofre racismo. Sabemos que gatos pretos são constantemente rejeitados e associados ao mal, assim como o dia treze, citado pelo(a) discente (referência a sexta-feira 13, dia do azar). Portanto, mesmo ficcional, há uma intertextualidade do conto com a realidade. Dessa forma, o(a) discente cumpriu totalmente o critério da temática proposta.

II - Domínio do gênero conto

O(a) estudante, embora não tenha desenvolvido a narrativa, demonstrou compreender parcialmente o gênero conto. Há a presença de personagens: “o gatinho preto”, “seu irmão” e a “mãe”. Foi feita a construção de um ambiente de conflito. Dentre os componentes da linguagem do conto, o(a) educando(a) utilizou do modo narrativo: “Um dia um gato e seu irmão, nasceram no mesmo dia 13, so que de cores diferentes.”. O narrador escolhido pelo(a) discente é o onisciente, que acompanha os personagens de forma minuciosa: “O gatinho preto sempre era jugado pelos outros gatos e animais, depois de muitas brigas por esse motivo os dois gatinhos tiveram uma briga tragica, com varios arranhões, miados e agarrados.” Dessa forma, podemos considerar que o critério de escrever um conto foi cumprido.

III - Percepção do(a) estudante sobre as temáticas de gênero e raça

O(a) estudante demonstra compreender o que é racismo, ao narrar o preconceito sofrido pelo personagem principal, o gatinho preto: “O gatinho preto sempre era jugado pelos outros gatos e animais”. Desse modo, o(a) discente além de construir o conflito da narrativa em torno da discriminação racial, põe como personagem uma figura que é constantemente rejeitada e associada ao mal socialmente, o gato preto. Dessa forma, o(a) educando(a) demonstra conhecer a temática racial.

IV - Presença dos elementos de textualização na produção

Quanto aos elementos de textualização, a linguagem utilizada pelo(a) estudante é acessível, portanto, se adequa ao público-alvo, que é a escola. O(a) estudante faz uso de alguns mecanismos de coesão, como o de referência pessoal: “Um dia um gato e seu irmão, nasceram

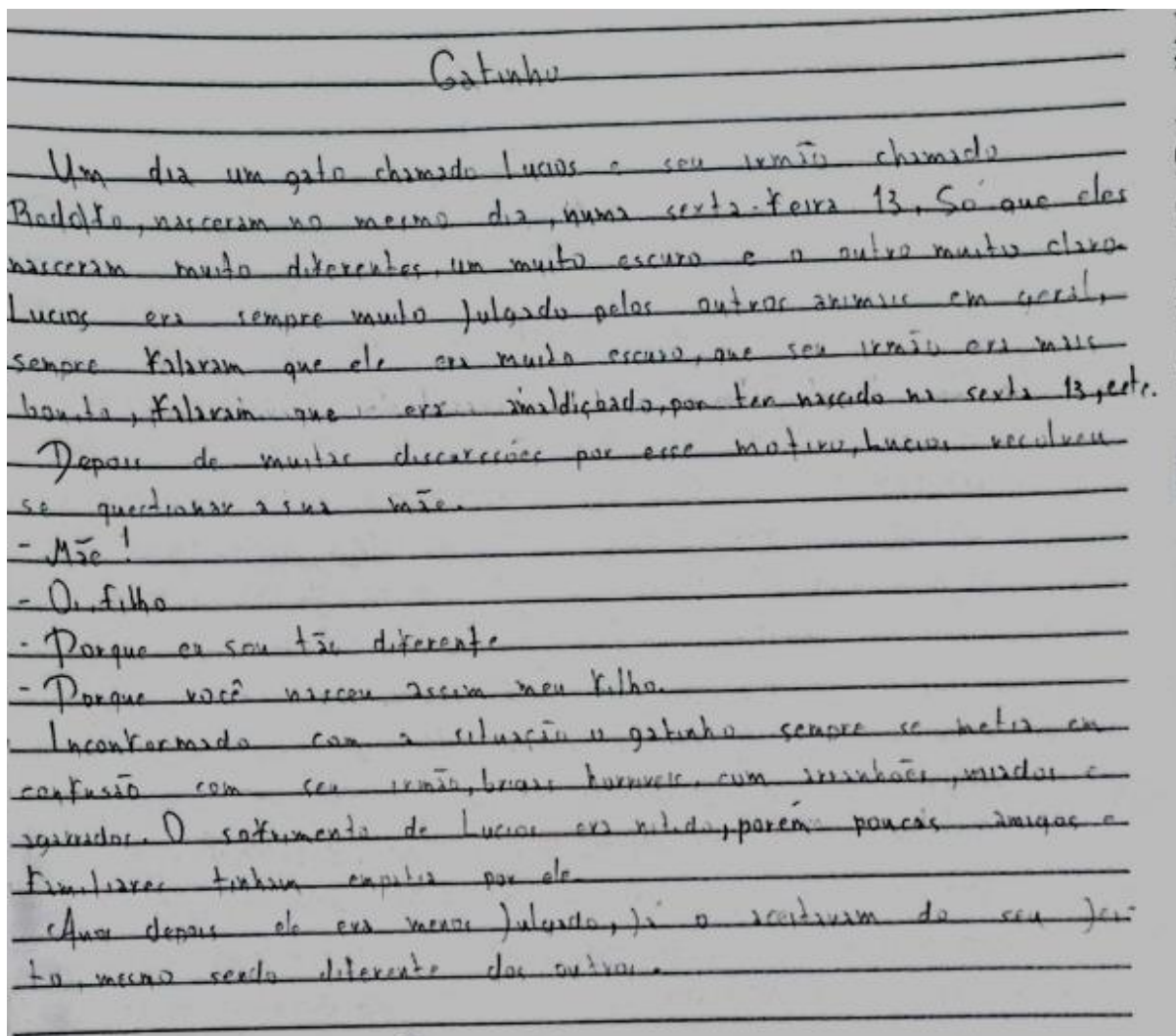
no mesmo dia 13, so que de cores diferentes. **Eles** se perguntavam a sua mãe por que eram tão diferentes, **um deles** muito escuro e **o outro** muito claro”; e a conjunção aditiva: “um deles muito escuro **e** o outro muito claro”.

Quanto à coerência, o texto do(a) estudante, embora siga uma sequência de fatos, esses não são desenvolvidos. A apresentação dos personagens, o desenvolvimento e o desfecho são construídos em um único parágrafo, o que não contribuiu para o desenrolar da narrativa. Dessa forma, podemos compreender que houve uma busca da construção da coerência textual, que não foi desdobrada.

Quanto aos demais elementos, o texto cumpriu com o critério de intencionalidade, com a ação discursiva pretendida, um conto com a temática racista. Embora não desenvolvida a ação discursiva, há aceitabilidade, pois o texto se enquadra no gênero e na temática proposta. Quanto à situacionalidade, o texto se adequa ao contexto escolar. Podemos compreender que o(a) estudante fez uma intertextualidade com a realidade, ao escolher um personagem que é socialmente discriminado pela sua cor. A informatividade ficou comprometida por não haver um desdobramento da narrativa. Dessa forma, o(a) educando(a) atendeu parcialmente ao critério de textualização.

b) Produção final

Figura 19 – Produção final do(a) estudante I



Fonte: pesquisa de campo/ação feita pela autora.

Estudante I – Produção final

Gatinho

Um dia, um gato chamado Lúcius e seu irmão chamado Rodolfo nasceram no mesmo dia, numa sexta-feira 13. Só que eles nasceram muito diferentes, um muito escuro e o outro muito claro. Lúcius era sempre muito julgado pelos outros animais em geral. Sempre falavam que ele era muito escuro, que seu irmão era mais bonito, falavam que era amaldiçoado por ter nascido na sexta-feira 13, etc.

Depois que muitas discussões por esse motivo, Lúcius resolveu se questionar a sua mãe.

— Mãe!

— Oi, filho.

— Por que eu sou tão diferente?

— Porque você nasceu assim, meu filho.

Inconformado com a situação, o gatinho sempre se metia em confusão com seu

irmão, brigas horríveis com arranhões, miados e agarrados. O sofrimento de Lúcios era nítido, porém poucos amigos e familiares tenham empatia por ele.

Anos depois ele era menos julgado, já o aceitavam do seu jeito, mesmo sendo diferente dos outros.

I – Tema

O(a) estudante, na versão final, continua com a abordagem da temática racial em torno de uma narrativa fictícia, em que um gato preto sofre racismo. Gatos pretos são constantemente rejeitados pela sociedade e associados ao mal, assim como a sexta-feira treze, data do nascimento do personagem, que é tida como o dia do azar. Portanto, ao utilizar essas construções imagéticas em seu texto, mesmo de forma ficcional, provoca uma reflexão social. Dessa forma, o(a) discente cumpriu totalmente o critério da temática proposta.

II - Domínio do gênero conto

O(a) estudante, após a reescrita, desenvolveu a narrativa, demonstrando compreender totalmente o gênero conto. Há a presença de personagens: “Lúcios”, seu irmão “Rodolfo” e a “mãe” desses. Foi feita a construção de um ambiente de conflito. Dentre os componentes da linguagem do conto, o(a) educando(a) continuou com o modo narrativo: “Um dia, um gato chamado Lúcios e seu irmão chamado Rodolfo nasceram no mesmo dia, numa sexta-feira 13” e acrescentou o diálogo direto: “— Mãe! / — Oi, filho”, que contribuiu para o desenrolar da narrativa. O narrador escolhido pelo(a) discente é o onisciente, que acompanha os personagens de forma minuciosa: “Inconformado com a situação, o gatinho sempre se metia em confusão com seu irmão, brigas horríveis com arranhões, miados e agarrados”. Dessa forma, podemos considerar que o critério de escrever um conto foi totalmente cumprido.

III - Percepção do(a) estudante sobre as temáticas de gênero e raça

O(a) estudante demonstra compreender o que é racismo, ao narrar o preconceito sofrido pelo personagem principal: “Lúcios era sempre muito julgado pelos outros animais em geral. Sempre falaram que ele era muito escuro, que seu irmão era mais bonito, falavam que era amaldiçoado por ter nascido na sexta-feira 13, etc”. Desse modo, o(a) discente, além de construir o conflito da narrativa em torno da discriminação racial, põe como personagem uma figura que, socialmente, é rejeitada e associada ao mal, o gato preto. Essa escolha nos leva a refletir sobre as construções racistas que permeiam a sociedade. Dessa forma, o(a) educando(a) revela uma

percepção crítica sobre a temática racial.

IV - Presença dos elementos de textualização na produção

Quanto aos elementos de textualização, a linguagem utilizada pelo(a) estudante é acessível, portanto, se adequa ao público-alvo, que é a escola. O(a) estudante faz uso de alguns mecanismos de coesão, como o de referência pessoal e demonstrativa: “Um dia, um gato chamado Lúcios e seu irmão chamado Rodolfo nasceram no mesmo dia, numa sexta-feira 13. Só que **eles** nasceram muito diferentes, **um** muito escuro e o **outro** muito claro” / “Depois que muitas discussões por **esse** motivo”; conjunção aditiva: “Só que eles nasceram muito diferentes, um muito escuro **e** o outro muito claro”; e coesão lexical, com uso de sinonímia: “Lúcios”/ “o gatinho”.

Quanto à coerência, o(a) estudante, após a reescrita, conseguiu desenvolver as ideias, seguindo uma sequência lógica. Na primeira escrita o texto estava corrido, nessa versão, houve a construção de parágrafos. No primeiro parágrafo foi feita a apresentação dos personagens: “Um dia, um gato chamado Lúcios e seu irmão chamado Rodolfo nasceram no mesmo dia, numa sexta-feira 13. Só que eles nasceram muito diferentes, um muito escuro e o outro muito claro”. No trecho, podemos perceber o uso da inferência do significado da “sexta-feira 13”. Posteriormente é construído o desenvolvimento da narrativa: “Lúcios era sempre muito julgado pelos outros animais em geral. Sempre falaram que ele era muito escuro, que seu irmão era mais bonito, falavam que era amaldiçoado por ter nascido na sexta-feira 13, etc”; e, por fim, o desfecho: “Anos depois ele era menos julgado, já o aceitavam do seu jeito, mesmo sendo diferente dos outros”. Dessa forma, podemos compreender que o(a) educando(a) conseguiu elaborar um texto coerente.

Quanto aos demais elementos, o texto cumpriu com o critério de intencionalidade, com a ação discursiva pretendida, um conto com a temática racista. Há aceitabilidade, pois o texto se enquadra no gênero e na temática proposta. Quanto à situacionalidade, o texto se adequa ao contexto escolar. Podemos compreender que o(a) estudante fez uma intertextualidade com a realidade, ao escolher um personagem que é socialmente discriminado pela sua cor. O que o(a) educando(a) quis comunicar, uma cena de racismo, foi compreendido como tal, portanto, há informatividade. Dessa forma, o(a) educando(a) atendeu totalmente ao critério de textualização.

7.2.10 Estudante J

a) Produção inicial

Figura 20 – Produção inicial do/a estudante J

A "princesa" que não precisava ser salva.
 Existe um submundo onde crimes são ocultados, homens perigosos prontos para eliminarem quem cruzar seus caminhos. Celina Naomi, filha de Dominique Vitalis, chefe da máfia Italiana. Celina desde pequena já tem um futuro destinado; o qual é se casar aos vinte e um anos com um copô filho de outro grande mafioso, que comanda toda Los Angeles. O casamento é uma forma de aliança entre as duas famílias para aumentar os territórios de ambos, assim se tornando mais fortes. Celina Naomi sempre odiou esta nesse meio, onde mulheres não tem lugar de fala, não tem escolhas, não tem uma paixão pela qual lutar. Sendo obrigadas a casarem com homens que elas não amam, homens que nunca visam em suas vidas. Celina queria mais que isso, ela queria mostrar o poder de ser uma mulher, mostrar que não é apenas um objeto e nem uma esposa troféu. Então a mesma buscava escondido, criando habilidades de combate, treinamentos com armas, e especialmente treinamentos psicológicos para suportar toda a pressão. Finalmente o dia que seria apresentada a seu futuro marido havia chegado, seria um jantar com as duas famílias. Celina esperou o momento certo onde o seu pretendente faria seu discurso oferecendo sua proteção a mulher; Foi aí que Celina jogou suas cartas na mesa, desafiando o homem a desafiá-la entre os dois, para ela provar que poderia salvar a si mesma, que é uma mulher capaz de destruir o mundo. O desafio foi aceito, os olhares e zombarias pelas famílias era nítido com a ação que a mulher tinha tomado. As provas foram feitas e em cada uma delas Celina usou suas habilidades e lógica, saindo por cima de seu pretendente. O choque das famílias era nítido a cada prova que a mulher

acabava com o seu oponente. As provas acabaram e a expressão vitoriosa de Celina tomou conta de seu rosto, sabendo que finalmente seu potencial tinha sido mostrado, que finalmente mostrava que o papel dela como mulher era muito além de ser uma esposa. O acontecimento mudou as coisas, seu casamento foi cancelado e Celina conquistou cargos grandes como chefe de sua própria equipe, sendo a primeira mulher a comandar dentro do submundo e não ficando atrás de um homem.

Fonte: pesquisa de campo/ação feita pela autora.

Estudante J – Produção final

A “princesa” que não precisava ser salva

Existe um submundo onde crimes são ocultados, homens perigosos prontos para

eliminar quem cruzar seus caminhos. Celena Naomi, filha de Dominique Vitallio, chefe da máfia italiana. Celena desde pequena já tem um futuro destinado, o qual é se casar aos vinte e um anos com um capô filho de outro grande mafioso, que comanda toda Los Angeles. O casamento é uma forma de aliança entre as duas famílias para aumentar os territórios de ambos, assim se tornando mais fortes. Celena Naomi sempre odiou estar nesse meio, onde mulheres não têm lugar de fala, não têm escolhas, não têm uma posição pela qual lutar. Sendo obrigadas a casarem com homens que elas não amam, homens que nunca viram em suas vidas. Celena queria mais que isso, ela queria mostrar o poder de ser uma mulher, mostrar que não é apenas um enfeite e nem uma esposa troféu. Então a mesma treinava escondido, criando habilidades de combate, treinamentos com armas, e especialmente treinamento psicológico para suportar toda a pressão. Finalmente o dia que seria apresentada a seu futuro marido havia chegado, seria um jantar com as duas famílias. Celena esperou o momento certo onde o seu pretendente faria seu discurso oferecendo sua proteção à mulher, foi aí que Celena jogou suas cartas na mesa, desafiando o homem a desafios entre os dois, para ela provar que poderia salvar a si mesma, que é uma mulher capaz de destruir o mundo. O desafio foi aceito, os olhares e zombamentos pelas famílias eram nitidos com a ação que a mulher tinha tomado. As provas foram feitas e em cada uma delas Celena usou suas habilidades e lógica, saindo por cima de seu pretendente. O choque das famílias era nitido a cada prova que a mulher acabava com o seu oponente. As provas acabaram e a expressão vitoriosa de Celena tomou conta de seu rosto, sabendo que finalmente seu potencial tinha sido mostrado, que finalmente mostraria que o papel dela como mulher iria muito além de ser uma esposa. O acontecimento mudou as coisas, seu casamento foi cancelado e Celena conquistou cargos grandes como chefe de sua própria equipe, sendo a primeira mulher a comandar dentro do submundo e não ficando atrás de um homem.

I – Tema

O(a) educando(a) narra uma cena de desigualdade de gênero sofrida pela personagem principal. Essa é tratada pela sociedade como “esposa troféu”, seus desejos e aspirações não são considerados. Desse modo, ao abordar o sexismo, o(a) discente cumpriu totalmente com o critério da temática proposta.

II - Domínio do gênero conto

O(a) estudante demonstrou compreender o gênero conto. Há a presença de personagens: “Celena”, “Dominique Vitallio” e o “capô”. Foi feita a construção de um espaço: “submundo”; e

de ambientes de conflito e superação. Dentre os componentes da linguagem do conto, o(a) educando(a) utilizou do modo narrativo: “Celena desde pequena já tem um futuro destinado, o qual é se casar aos vinte e um anos com um capô filho de outro grande mafioso”. O narrador escolhido pelo(a) discente é o onisciente, que acompanha as personagens de forma minuciosa, como podemos constatar no seguinte trecho: “Então a mesma trainava escondido, criando habilidades de combate treinamentos com armas, e especialmente treinamento psicológico para suportar toda a pressão”. Dessa forma, podemos considerar que o critério de escrever um conto foi cumprido.

III - Percepção do(a) estudante sobre as temáticas de gênero e raça

O(a) estudante demonstra compreender o que é sexismo, ao narrar uma cena em que a personagem Celena é vista apenas como uma futura esposa, sendo subestimada sua capacidade de defesa e liderança. Dessa forma, o(a) educando(a) evidencia a distinção social entre homens e mulheres. Portanto, o(a) discente demonstra um pensamento crítico a respeito da temática.

IV - Presença dos elementos de textualização na produção

Quanto aos elementos de textualização, a linguagem utilizada pelo(a) estudante é acessível, portanto, se adequa ao público-alvo, que é a escola. O(a) estudante faz uso de alguns mecanismos de coesão, como o de referência pessoal: “Celena queria mais que isso, **ela** queria mostrar o poder de ser uma mulher, mostrar que não é apenas um enfeite e nem uma esposa troféu”; substituição nominal: “Celena queria mais que isso, **ela** queria mostrar o poder de ser uma mulher, mostrar que não é apenas um enfeite e nem uma esposa troféu. Então **a mesma** trainava escondido”; coesão lexical, com sinônimos: “Celena” / “a mulher”; e a conjunção aditiva: “As provas foram feitas **e** em cada uma delas Celena usou suas habilidades e lógica, saindo por cima de seu pretendente”, tornando seu texto coeso.

Quanto à coerência, o texto do(a) estudante, logo no início, apresenta problemas com relação à organização das ideias: “Existe um submundo onde crimes são ocultados, homens perigosos prontos para eliminarem quem cruzar seus caminhos. Celena Naomi, filha de Dominique Vitallio, chefe da máfia italiana”. O(a) discente primeiramente apresenta o espaço da narrativa e posteriormente a personagem principal, o que segue uma sequência lógica. Todavia, as duas informações (apresentação do espaço e da personagem) ficaram soltas, sem contextualização e relação, prejudicando a coerência textual.

Posteriormente, a estudante consegue criar uma coerência textual: “Celena desde pequena já tem um futuro destinado, o qual é se casar aos vinte e um anos com um capô filho de outro

grande mafioso, que comanda toda Los Angeles. O casamento é uma forma de aliança entre as duas famílias para aumentar os territórios de ambos, assim se tornando mais fortes.” Podemos ver que a informação é acrescentada e explicada, diferentemente da construção exposta anteriormente. Portanto, essas alternâncias da construção de um texto, hora sem coerência, hora coerente, demonstram uma tentativa de organização das ideias, comum na primeira escrita.

Quanto aos demais elementos, o texto cumpriu com o critério de intencionalidade, com a ação discursiva pretendida, um conto com a temática sexista. Há aceitabilidade, pois o texto se enquadra no gênero e na temática proposta. Quanto à situacionalidade, o texto se adequa ao contexto escolar. Podemos compreender que o(a) estudante fez uma intertextualidade com filmes e/ou leituras, bem como, com vivências pessoais. O que o(a) educando(a) quis comunicar, uma cena de sexismo, foi compreendido como tal, portanto, há informatividade. Dessa forma, o(a) educando(a) atendeu parcialmente ao critério de textualização.

b) Produção final

Figura 21 – Produção final do(a) estudante J

A "princesa" que não precisava ser salva.

Celena Naomi, filha de Dominique Vitallio, chefe da máfia italiana. Celena desde pequena já tem um futuro destinado; o qual é se casar aos vinte e um anos com um capô filho de outro grande mafioso, que comanda toda Los Angeles.

Existe um submundo onde crimes são ocultados, homens perigosos prontos para eliminarem quem cruzar seus caminhos. Casamentos arranjados são comuns dentro desse mundo casamentos é uma forma de aliança entre as duas famílias para ambas as suas tentativas, assim os tornando mais fortes.

Celena Naomi sempre odiou esta nesse meio, onde mulheres não tem lugar de fala, não tem escolhas, não tem uma posição pela qual lutar. Mulheres são obrigadas a casarem com homens que elas não amam, homens que nunca nem visam na vida. Celena queria mais que isso, ela queria mostrar o poder de ser uma mulher, mostrar que não é apenas um enfeite e nem uma esposa troféu. Então a mesma passou a treinar escondido, adquirindo habilidades de combate, habilidades usando armas e especialmente treinamentos psicológicos para suportar toda a pressão. Longo tempo se passou, até que finalmente o dia que Celena seria apresentada a seu futuro marido havia chegado.

Acontecia um jantar entre as duas famílias, onde o pretendente fazia um discurso oferecendo sua proteção a mulher, discutindo as vantagens daquela aliança para ambas as famílias.

Celena esperou o momento certo, então após o discurso do homem ela "jogou suas cartas" na mesa, desafiando o homem a provar entre os dois, assim ela provaria que poderia superar a si mesma. O desafio foi aceito, os olhares e zombamentos pelas famílias era ridículo com a ação que a mulher tinha tomado.

As provas tinham começado e em cada uma delas Celena usou suas habilidades e lógica com maestria, sendo na frente de seu pretendente. O choque das famílias era ridículo a cada prova em que a mulher acabava com o seu oponente.

As provas haviam acabado e a expressão vitoriosa de Celena tomou conta de seu rosto, sabendo que finalmente seu potencial tinha sido mostrado, que finalmente mostraria que o papel dela como mulher iria muito além de ser uma esposa. O acontecimento mudou as coisas, seu casamento foi cancelado e Celena conquistou cargos grandes como chefe de sua própria equipe, sendo a primeira mulher a comandar dentro do submundo e não ficando atrás de um homem.

Fonte: pesquisa de campo/ação feita pela autora.

Estudante J – Produção final

A "princesa" que não precisava ser salva

Celena Naomi, filha de Dominique Vitale, o chefe da máfia italiana. Celena desde pequena já tem um futuro destinado, o qual é se casar aos vinte e um anos com capô filho de

outro grande mafioso que comanda toda Los Angeles.

Existe um submundo onde crimes são ocultados, homens perigosos prontos para aniquilarem quem cruza seus caminhos. Casamentos arranjados são comuns dentro desse mundo. Casamento é uma forma de aliança entre as duas famílias para ampliar os territórios, assim nos tornamos mais fortes.

Celena Naomi sempre odiou estar nesse meio, onde mulheres não têm lugar de fala, não tem escolhas, não tem uma posição pela qual lutar. Mulheres são obrigadas a casarem com homens que elas não amam, homens que nunca nem viram na vida. Celena queria mais que isso. Ela queria mostrar o poder de ser uma mulher, mostrar que não é apenas um enfeite e nem uma esposa troféu. Então a mesma passou a treinar escondida. Adquirindo habilidades de combate, habilidades usando armas e especialmente, treinamento psicológico para suportar toda a pressão. Longo tempo se passou até que finalmente o dia que Celena seria apresentada ao seu futuro marido havia chegado.

Acontecia um jantar entre as duas famílias, onde o pretendente faria um discurso oferecendo sua proteção à mulher. Discutindo as vantagens daquela aliança para ambas as famílias.

Selena esperou o momento certo, então, após o discurso do homem, ela jogou suas cartas na mesa, desafiando o homem a provas entre os dois, assim ela provaria que poderia salvar a si mesma. O desafio foi aceito, os olhares e zombamentos pelas famílias eram nítidos com a ação que a mulher tinha tomado.

As provas que tinham começado e em cada uma delas, Celena usou suas habilidades e lógica com maestria, saindo na frente de seu pretendente. O choque das famílias era nítido a cada prova em que a mulher acabava com seu oponente.

As provas haviam acabado e a expressão vitoriosa de Celena tomou conta de seu rosto, sabendo que finalmente seu potencial tinha sido mostrado, que finalmente mostraria que o papel dela como mulher iria muita além de ser uma esposa. O acontecimento mudou as coisas, seu casamento foi cancelado e Celena conquistou cargos grandes, como a chefe de sua própria equipe, sendo a primeira mulher a comandar dentro do submundo e não ficando atrás de um homem.

I – Tema

O(a) educando(a) permanece com a temática de desigualdade de gênero. O conto narra o sexismo sofrido pela personagem principal, Celena, que é tratada como “esposa troféu”, pela sociedade, que não considera seus desejos e aspirações. Desse modo, o(a) discente cumpriu totalmente com o critério da temática proposta, abordando o sexismo.

II - Domínio do gênero conto

O(a) estudante demonstrou compreender o gênero conto. Há a presença de personagens: “Celena”, “Dominique Vitallio” e o “capô”. Foi feita a construção de um espaço: “submundo”; e de ambientes de conflito e superação. Dentre os componentes da linguagem do conto, o(a) educando(a) utilizou do modo narrativo: “Celena desde pequena já tem um futuro destinado, o qual é se casar aos vinte e um anos com capô filho de outro grande mafioso que comanda toda Los Angeles”.

O narrador escolhido pelo(a) discente é o onisciente, que acompanha as personagens de forma minuciosa, conhecendo seus pensamentos e sentimentos, como podemos constatar no seguinte trecho: “Ela queria mostrar o poder de ser uma mulher, mostrar que não é apenas um enfeite e nem uma esposa troféu. Então a mesma passou a treinar escondida. Adquirindo habilidades de combate, habilidades usando armas e especialmente, treinamento psicológico para suportar toda a pressão”. Dessa forma, podemos considerar que o critério de escrever um conto foi totalmente cumprido.

III - Percepção do(a) estudante sobre as temáticas de gênero e raça

O(a) estudante demonstra compreender o que é sexismo, ao narrar uma cena em que é subestimada a capacidade de defesa e liderança da personagem principal, Celena. Dessa forma, o(a) educando(a) evidencia a distinção social entre homens e mulheres. Portanto, o(a) discente demonstra um pensamento crítico a respeito da temática.

IV - Presença dos elementos de textualização na produção

Quanto aos elementos de textualização, a linguagem utilizada pelo(a) estudante é acessível, portanto, se adequa ao público-alvo, que é a escola. O(a) estudante faz uso de alguns mecanismos de coesão, como o de referência pessoal: “Celena queria mais que isso. **Ela** queria mostrar o poder de ser uma mulher, mostrar que não é apenas um enfeite e nem uma esposa troféu”; substituição nominal: “Então **a mesma** passou a treinar escondida”; coesão lexical, com sinônimos: “Celena” / “a mulher”; e a conjunção aditiva: “As provas que tinham começado **e** em cada uma delas, Celena usou suas habilidades e lógica com maestria, saindo na frente de seu pretendente”, que tornam seu texto coeso.

Quanto à coerência, o(a) discente, na versão inicial, apresenta primeiramente o espaço da narrativa e posteriormente a personagem principal, porém sem uma fazer uma relação e organização das ideias. Após a reescrita, o(a) estudante trocou a ordem das ideias, apresentou

primeiro a personagem e depois o espaço, todavia, o problema de relacionar as ideias permaneceu. Dessa forma, podemos constatar que o(a) educando(a) tentou organizar as ideias, porém não conseguiu.

Na primeira escrita, o(a) discente constrói um texto corrido, o que pode ter cumulado para uma dificuldade na construção de um texto coerente. Na produção final, o(a) educando constrói parágrafos, em que supomos ser uma tentativa de organização das ideias. Todavia, o que constatamos foi uma fragmentação do texto e não uma estruturação lógica das ideias.

Quanto aos demais elementos, o texto cumpriu com o critério de intencionalidade, com a ação discursiva pretendida, um conto com a temática sexista. Há aceitabilidade, pois o texto se enquadra no gênero e na temática proposta. Quanto à situacionalidade, o texto se adequa ao contexto escolar. Podemos compreender que o(a) estudante fez uma intertextualidade com filmes e/ou leituras, bem como, com vivências pessoais. O que o(a) educando(a) quis comunicar, uma cena de sexismo, foi compreendido como tal, portanto, há informatividade. Dessa forma, o(a) educando(a) atendeu parcialmente ao critério de textualização.

7.3 Resultados

A análise das produções iniciais e finais possibilitou constatar que o processo da reescrita contribuiu com a produção final dos(as) estudantes, levando-os(as) a refletirem sobre sua própria escrita. Embora os textos ainda necessitem de melhorias, nota-se, na reescrita, uma tentativa de aprimoramento. Os(as) discentes, ao relerem os textos, perceberam algumas lacunas: a falta do título, a necessidade de reorganizar as ideias, de enquadrar o texto ao gênero, entre outros aspectos. As lacunas que permanecem revelam a falta de hábito da reescrita, que reflete na construção do pensamento crítico. Os(as) educandos(as) não estão habituados a serem autores críticos.

No critério I, referente ao tema, apenas um(a) discente (Estudante D) não compreendeu a temática proposta, confundindo bullying com racismo. Contudo, na reescrita, esse(a) construiu um novo conto em que a temática foi desenvolvida brilhantemente. Quanto ao critério II, escrever um conto, os(as) estudantes D e F o confundiram com o gênero fábula, que também possui como artifício a narrativa. O(a) estudante B, por sua vez, demonstrou não ter nenhuma percepção do gênero conto, uma vez que na primeira escrita esse definiu o racismo e trouxe um relato de experiência. Todavia, como mencionado na análise, o(a) educando(a) B pode ter confundido a temática com o gênero. Outro ponto que podemos destacar desse critério é o título. Os(as) estudantes E e F, na primeira escrita, não elaboraram um título, o que pode demonstrar tanto um não conhecimento do gênero, quanto uma não organização do tempo e/ou falta de atenção.

Dessa forma, embora no questionário de sondagem todos(as) tenham demonstrado que conheciam o gênero conto, parcialmente ou totalmente, na escrita alguns revelaram que não

dominam o gênero. Com o processo de reescrita, os(as) estudantes fizeram adequações que contribuíram para atingirem o critério II, como, por exemplo, o uso do diálogo direto utilizado pelos(as) educandos(as) C, E, G e I.

No que concerne à percepção das temáticas de gênero e raça, critério III das produções textuais, a maioria dos(as) discentes revelaram conhecer e vivenciar, indo de encontro com as respostas do questionário de sondagem. Apenas o(a) estudante D evidenciou não saber o que é de fato o racismo, porém, após o trabalho com os módulos, na reescrita, o(a) estudante demonstrou ter compreendido ao abordar a temática de forma adequada em seu conto. Quanto à escolha entre as abordagens racial e de gênero, os(as) discentes: A, B, C, G, H, I optaram pela temática racial. E e J abordaram o sexismo e F desenvolveu ambos os temas. Dessa forma, houve uma preferência dos(as) educandos(as) pela temática racial.

Referente aos elementos de textualização, critério IV, das produções, todos os contos apresentaram lacunas, todavia o que ficou mais evidente foi a coerência textual. Notamos que os(as) estudantes possuem dificuldades de organizar e desenvolver as ideias, de construir orações e relacioná-las. As ideias, portanto, ficam soltas. Acreditamos que esse fato se dá pela falta de hábito de reescrita e pela “cultura” de trabalhar os aspectos gramaticais de forma isolada. A fragmentação da disciplina de Língua Portuguesa em gramática, literatura e produção textual reflete na escrita dos(as) educandos(as).

Em suma, na versão final, os critérios elencados foram totalmente ou parcialmente cumpridos pelos(as) estudantes, o que evidencia que a reescrita, de fato, provoca uma reflexão sobre o texto. É um processo que contribui para o aperfeiçoamento do texto e para a construção de autores(as) críticos. Também constatamos que o trabalho com as temáticas racial e de gênero, desenvolvido nos módulos, possibilitou a ampliação da compreensão dos(as) discentes que participaram de todas as etapas da SD, refletido na produção final.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No início do estudo, levantamos a seguinte questão de pesquisa: “como o processo de reescrita pode contribuir para a construção da autoria crítica e autônoma do(a) estudante, conectado a uma perspectiva étnico-racial que tem por base o conto ‘Maria’, de Conceição Evaristo, por meio da aplicação da sequência didática em uma turma de segundo ano do ensino médio?”. Agora, após o estudo bibliográfico, a ida a campo, e a análise dos dados, buscamos respondê-la, muito embora já tenhamos dado evidências e até mesmo respostas.

Iniciaremos falando da teoria e método da **sequência didática**, que está presente no nosso primeiro objetivo específico: “aplicar a sequência didática com a produção de conto em uma turma do segundo ano do Ensino Médio”. Utilizamos a SD entrelaçada ao método da pesquisa de campo e pesquisa-ação. Constatamos, por meio desses, a necessidade do(a) professor(a) ser flexível para se adaptar às situações não previstas no planejamento. As situações imprevistas devem ser vistas como algo a contribuir para uma reflexão crítica do ensino-aprendizagem. Retirar a aula sete (escrita final), que estava prevista na SD, nos possibilitou a reflexão sobre a falta de hábito da reescrita. Não devemos impor aos(as) estudantes um modelo pronto de ensino e sim construir novas formas com base nas reflexões das situações. A insistência em uma segunda reescrita, além da reescrita da produção inicial, possivelmente, resultaria na falta de empenho para desenvolver a atividade. A terceira versão só seria acatada por uma parte da turma, como ocorreu na primeira reescrita. Como nosso intuito foi evidenciar a importância da reescrita, e não impor esse processo, consideramos mais adequado ceder a uma etapa da SD.

Percebemos que o método de utilizar a versão inicial como diagnóstico dos conhecimentos que os(as) estudantes já possuem e dos que ainda têm dificuldade, realmente, contribui para a revisão da SD e para a aprendizagem do(a) estudante. A percepção de um aprendizado raso dos conteúdos trabalhados, conto, temáticas de gênero e raça e elementos de textualização, proporcionou um cuidado para que as aulas fossem acessíveis e proporcionassem um aprofundamento que, de fato, contribuísse para a compreensão dos(as) educandos(as).

Quanto ao método do **círculo de cultura**, de Paulo Freire, notamos que os(as) estudantes já estão adaptados ao modelo convencional das cadeiras em filas em que o(a) professor(a) fica afastado(a) dos(as) discentes em uma mesa localizada no início da sala, de costas para o quadro e de frente para os(as) educandos(as) (posição de superioridade). Quando sugerido um novo modelo, todos juntos em círculo, visando à construção conjunta do conhecimento, os(as) estudantes demonstraram certa resistência. Acreditamos que essa oposição inicial se deu devido à timidez e à convenção do modelo do ensino bancário, em que o(a) professor(a) é tido como detentor do conhecimento e os(as) estudantes meros depósitos que estão ali só para receber as

informações. Todavia, com a participação oral dos(as) educandos(as), foi comprovado que o método proporciona uma aula interativa, em que o(a) estudantes são instigados a se posicionarem e construir um pensamento crítico. A aula no estilo interativo, dialogal, que traz exemplos do cotidiano dos(as) discentes, sem dúvida, instiga a participação desses.

Durante as aulas, não utilizamos quadro branco, nem projetor, embora tivéssemos nos programado para o uso do projetor para que os(as) estudantes visualizem a imagem da Conceição Evaristo e de outras autoras. Também objetivávamos exibir os temas/conteúdos trabalhados para que os(as) educandos visualizassem e fizessem associações ao seu cotidiano, como sugere Paulo Freire. Todavia, ocorreram imprevistos e não foi possível fazer as projeções previstas. Portanto, enquanto docentes precisamos estar sempre preparados(as) para contornar os imprevistos. Para resolução desse episódio, a imagem da Conceição Evaristo foi exposta por meio da sua foto presente em seu livro “Olhos d’água” e os conteúdos foram trabalhados de forma oral, com exemplos do dia a dia dos(as) discentes e auxílio de impressões, em alguns casos.

Outro ponto que vale destacar, dos resultados obtidos, é o tempo de aula. Por não ser a professora da turma e sim a pesquisadora/aplicadora o tempo para fazer a intervenção foi curto. Ao planejar a SD, tivemos um cuidado de não prejudicar o conteúdo programático do(a) professor(a) da turma em que a SD seria aplicada. Embora cumprida as aulas da SD, houve momentos em que a explicação precisou ser feita de forma rápida para garantir que os(as) estudantes participassem da discussão. Dessa forma, acreditamos que a aplicação em um tempo maior seria mais proveitosa. Aos professores(as) leitores(as) desta dissertação, que queiram reproduzir ou adaptar a SD, sugerimos a organização de um período maior.

Quanto ao ***gênero conto***, notamos que, de fato, não é um gênero que os(as) estudantes costumam ler. Embora, a maioria tenha escrito textos com características do gênero, na primeira escrita, no ***questionário de sondagem***, as respostas dos(as) estudantes, referente ao contato com o gênero, revelaram pouco contato, restringindo-o aos contos de fadas. Narrativas de cunho real, pautadas em questões sociais, parecem não ser conhecidas por eles(as).

Nosso segundo objetivo específico “refletir sobre os conceitos de gênero e raça, por uma perspectiva crítica e embasada na discussão do conto “Maria”, de Conceição Evaristo”, foi cumprido tanto durante a intervenção, com as discussões sobre as temáticas racial e de gênero, quanto após, na análise dos dados, em que refletimos sobre o ensino-aprendizagem. Durante a intervenção, com o ***questionário de sondagem*** e a ***análise da primeira escrita*** dos(as) estudantes, percebemos que eles conhecem as temáticas, todavia, de forma superficial. O que a maioria conhece a respeito dos temas são reflexos de atitudes sociais da atualidade, por exemplo, a cena narrada no conto do estudante B: um grupo de garotos haviam ido a um mercantil e apenas um deles (descrito como negro) foi abordado pelo atendente para revistar sua mochila. Poucos

relacionaram o racismo, bem como o sexismo, como uma construção europeia/branca em prol do poder. Ao explicar a origem e finalidade do racismo e sexismo nas aulas quatro e cinco dos módulos, atrelando à realidade dos(as) educandos(as), constatamos que possibilitou a esses(as) ampliar o conhecimento de mundo e a criticidade sobre os temas, bem como a interpretação textual, uma vez que foi solicitado que identificassem os temas no conto “Maria”.

O conhecimento de mundo, adquirido com o trabalho das abordagens sobre racismo e sexismo, não só serviram aos(as) estudantes negros(as) e femininas. Estudantes brancos também puderam refletir acerca dos seus privilégios e se vê, também, como participante da luta pela equidade. Dessa forma, garantimos uma abordagem que fomentou o posicionamento crítico e reflexivo para todos(as).

Quanto ao padrão de autores, comumente lidos, no ambiente escolar, pelos(as) educandos(as), foi possível constatar, por meio do **questionário de sondagem**, que, em sua maioria, restringem-se a homens ou mulheres brancos(as). Embora 44.4% dos(as) estudantes analisados(as) sejam pessoas não brancas, essas, na maioria das vezes, não têm contato com autores(as) que os(as) representem. Vê pessoas semelhantes em espaços importantes, como é o caso de um autor(a) de uma obra, é uma forma de perceber que lhe é possível, também, ocupar essa posição. Quando vemos somente brancos, héteros e ricos em ambientes de poder, acreditamos que não é um local que nos pertence. Dessa forma, levar autores como Conceição Evaristo, mulher negra, advinda de um local periférico, à sala de aula é oportunizar que estudantes não brancos se sintam representados e vejam aquele espaço como possível.

Nosso terceiro objetivo específico foi “examinar a contribuição do processo de reescrita para a construção da autoria crítica e autônoma em quatro eixos: adequação ao tema, domínio do gênero conto, compreensão das temáticas de gênero e raça e o uso elementos de textualização”. O **processo de reescrita** foi desafiador. Compreendemos que os(as) estudantes não têm o hábito de reescrever seus textos e isso refletiu na proposta, que foi alterada: havia dois processos de reescrita que foram reduzidos para um. Da mesma forma, nos textos dos(as) estudantes, que embora tenham apresentado melhoras, necessitavam de outra reescrita. A constatação da necessidade de uma outra reescrita afirma a relevância da reescrita para a produção de um texto coeso e coerente. Quanto mais oportunidade de reescrita o texto tiver, maior a chance de torná-lo compreensível.

Quanto aos pontos positivos, constatamos que a reescrita trouxe melhorias para os contos. Os(as) discentes que, na primeira escrita, não tinham conseguido produzir um conto, na reescrita, conseguiram construí-lo. As temáticas de gênero e raça tiveram um desenvolvimento na reescrita, como, por exemplo, a diferenciação entre racismo e bullying. Como também, o acréscimo do diálogo direto para as falas dos(as) personagens, que revelaram atitudes racistas e/ou sexistas,

antes não explicitadas. Houve, também, tentativas e melhorias de coesão e coerência textual, que, mesmo as que não obtiveram êxito, demonstraram que o(a) estudante notou a possibilidade de melhoria, portanto, evidencia uma construção reflexiva, crítica e autônoma sobre seu próprio texto. Dessa forma, acreditamos que essa experiência irá somar nas próximas escritas dos(as) estudantes.

Nosso quarto e último objetivo específico consiste em: “averiguar a eficácia ou não da sequência didática com o trabalho da reescrita textual e das temáticas de gênero e raça.” Após a análise do **questionário de sondagem** e das **produções iniciais e finais**, constatamos a eficácia da sequência didática, em que todos(as) estudantes que participaram efetivamente das aulas conseguiram atender totalmente ou parcialmente aos critérios de: adequação ao tema, domínio do gênero conto, compreensão das temáticas de gênero e raça e uso dos elementos de textualização.

Por meio de uma análise interpretativa (qualitativa) das escritas dos(as) estudantes, em que foram considerados traços socioculturais, tentativas de aprimoramento etc., constatamos a importância do **processo da reescrita** na produção textual para a formação de autores críticos. Os(as) educandos(as), após reescreverem seus contos, refletiram sobre pontos antes não percebidos, como, por exemplo: características do gênero conto, mecanismos de coesão e coerência etc., que contribuíram para o desenvolvimento e aprimoramento de suas narrativas. Esse fato demonstra a construção do pensamento crítico, em que o(a) discente se sente, e atua, como sujeito de seu dizer.

Dessa forma, constatamos que, nosso trabalho, atingiu a questão e os objetivos de pesquisa, comprometendo-se com a autoria crítica e autônoma e com a valorização de escritoras negras: Conceição Evaristo, no âmbito da literatura, e para abordagem das temáticas de raça e gênero: Lélia Gonzalez e Grada Kilomba. Nosso estudo, portanto, preconiza a conscientização de um ensino em que todos(as) possam ser sujeitos, como estabelece a lei 11.645/08. Também, contribui para o ensino de Língua Portuguesa, principalmente, no que se refere à reescrita textual, e pesquisas no âmbito étnico-racial, sobretudo, no que diz respeito à condição da mulher negra no Brasil.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Editora Parábola, 2003.

ANTUNES, Irandé. Noções preliminares sobre o texto e suas propriedades. *In: _____*. **Análise de textos: fundamentos e práticas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010, p. 29-30.

AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Estética da criação verbal**. Tradução: Maria Ermantina Galvão. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Os gêneros do discurso**. Tradução Paulo Bezerra. 1ª ed. São Paulo: Editora 34, 2016.

BAUER, Martin W; GASKELL, George; ALLUM, Nicholas C. Qualidade, quantidade e interesses do conhecimento: evitando confusões. *In: BAUER, M. W; GASKELL, G. (org.)*. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 2. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2002. p. 17-36.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: língua portuguesa**. Brasília, 2018.

BRONCKART, Jean Paul. Gêneros de textos, tipos de discurso e sequências. Por uma renovação do ensino da produção escrita. **Letras**, Santa Maria, v. 20, n. 40, p. 163–176, jan./jun. 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/12150>. Acesso em: 25 mar. 2024.

BUNZEN, Clecio. Da era da composição à era dos gêneros: o ensino de produção de texto no ensino médio. *In: Buzen, Clécio; Mendonça, Márcia (org.)*. **Português no ensino médio e formação do professor**. 2 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 139 - 161.

BUTLER, Judith. Sujeitos do sexo/gênero/desejo. *In: _____*. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Tradução: Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003, p. 15-49.

Conceição Evaristo. **Literafro: o portal da literatura afro-brasileira**. Belo Horizonte, 06 Fev. 2024. Disponível em: [Conceição Evaristo - Literatura Afro-Brasileira \(ufmg.br\)](https://www.ufmg.br/literafro/) Acesso em: 25 de mar. 2024.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências Didáticas para o Oral e a Escrita: Apresentação de um Procedimento. 3º ed. Tradução: ROJO, Roxane; CORDEIRIM, Gláís Sales. *In: _____*. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011. p. 81-108.

Escola Estadual Professor Abel Freire Coelho. **Programa Político Pedagógico -PPP**. Mossoró,

2019.

EVARISTO, Conceição. **Olhos d'água**. 1º. ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2016.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Tradução Moacir Gadotti; Lillian Lopes Martin. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 1º. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FIAD, Raquel, Salek. **Escrever é Reescrever**: caderno do professor. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2006.

FRANCO JÚNIOR, Arnaldo. Operadores de Leitura da Narrativa. In: BONNICI, Thamas; ZOLIN, Lúcia Osana (org). **Teoria Literária**: abordagens históricas e tendências contemporâneas. 3 ed. Maringá: Eduem, 2009, p. 33-58.

GARCIA, Carla Cristina. **Breve história do feminismo**. São Paulo: Claridade, 2011.

GOTLIB, Nádia Batella. Teoria do conto. 8.ed. São Paulo: Editora Ática, 1998.

GORTÁZAR, Naiara Galarraga. Caso de Madalena, escrava desde os oito anos, expõe legado vivo da escravidão no Brasil. **El País**. São Paulo, 14 de janeiro 2021. Disponível em: [Caso de Madalena, escrava desde os oito anos, expõe legado vivo da escravidão no Brasil | internacional | EL PAÍS Brasil \(elpais.com\)](#) Acesso em: 18 de abril 2024.

GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo Afro-latino-americano**. Caderno de Formação Política do Círculo Palmarino, n. 1, p. 12-20, 2011. Disponível em: [Por um feminismo Afro-latino-americano.pdf \(usp.br\)](#). Acesso em: 10 maio 2023.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. In: Revista Ciências Sociais Hoje, Anpocs, 1984. **Temas e Problemas da População Negra no Brasil**. Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Pós-graduação e Pesquisa nas Ciências Sociais. p. 223-244.

HOOKS, bell. **Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática**. Tradução Bhuvli Libanio. São Paulo: Elefante, 2020.

HOOKS, bell. **O feminismo é para todo mundo**: políticas arrebatadoras. Tradução: Ana Luiza Libânio. 1. ed. - Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2018.

IBGE. **Nomes no Brasil**. IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2016. Disponível em: [Nomes no Brasil \(ibge.gov.br\)](#). Acesso em: 04 de mar. 2024.

IBGE. **Características gerais dos domicílios e dos moradores 2022**. Biblioteca IBGE, 2023. 15 p. Disponível em: [liv102004_informativo.pdf \(ibge.gov.br\)](#). Acesso em: 24 de jul. 2023.

JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de despejo**: diário de uma favelada. 10. Ed. São Paulo:

Ática, 2014.

KOCH, Ingedore Vilallça; ELIAS, Maria Vanda. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2008.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano**. Tradução Jess Oliveira. 1. ed. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LUCENA, Beatriz, Pinheiro. **O processo de reescrita do conto “Maria”, de Conceição Evaristo: uma proposta de sequência didática**. Monografia (graduação em Letras-Português), Faculdade de letras e Artes, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Rio Grande do Norte, 2021.

LUGONES, María. Rumo a um feminismo descolonial. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, vol. 22, n.3, p. 935- 952, setembro-dezembro/2014. Disponível em: [p 935-952 Lugones.pmd \(ufsc.br\)](https://lugones.pmd.ufsc.br). Acesso em: 29 de out 2023.

MARCUSCHI, Luiz, Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARQUES, Allana Cristina Moreira; MESQUITA, Elisete Maria de carvalho. A produção textual nas aulas de língua portuguesa no Ensino Médio: escrita e reescrita. Uberlândia, MG: **Revista Horizonte Científico: Uberlândia**, v. 6, n. 2-1, 2012.

MARTINS, José de Souza. **Linchamentos: a justiça popular no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2015.

MARIA. In: **DICIO: Dicionário Online de Português**. Porto: 7Graus, 2024. Disponível em: [Maria - Dicio, Dicionário Online de Português](https://maria-dicio.dicio.org). Acesso em: 04/03/2024.

MBEMBE, Achille. Clínica do sujeito. In: _____. **Crítica da razão negra**. Tradução por: Sebastião Nascimento. São Paulo: n - 1 edições, 2018. p. 263 - 307.

MINAYO, Maria, Cecília, de Souza. O desafio da pesquisa social. In: DESLANDES, Suely, Ferreira; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria, Cecília, de Souza. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28. ed. Petrópolis – Rio de Janeiro, Vozes, 2009.

MOISÉS, Massaud. **A criação literária: prosa**. 20 ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

OLIVEIRA, Rosineide, Alves, Almeida, de. **Proficiência escrita do aluno-autor do 9º ano do ensino fundamental: gêneros textuais e práticas de reescrita**. 2015. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal de Campina, Cajazeiras, 2015.

OYĚWÙMÍ, Oyèrónké. Colonizando corpos e mentes: gênero e colonialismo. In: _____. **A invenção das mulheres: construindo um sentido africano para os discursos ocidentais de gênero**. Tradução por: Wanderson Flor do Nascimento. 1. ed. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2021. p. 185 - 231.

PIMENTEL, Carolina. Mais de 70% das cidades não cumprem lei do ensino afro-brasileiro.

Portal Geledés. 18 de abril 2023. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/mais-de-70-das-cidades-nao-cumprem-lei-do-ensino-afro-brasileiro/>. Acesso em: 15 maio 2023.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico.** 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

SANTOS, Joicyane Carolaine das Mercês; SILVA, Silvana. Análise histórico-linguística das pesquisas brasileiras sobre a reescrita no contexto do ensino superior entre 1998 e 2018.

Discursividades, vol. 10, n. 1, e-1012213, jan-jun. 2022. Disponível em:

<https://doi.org/10.29327/256399.10.1-10> Acesso em: 02 de set. 2022.

SEVERINO, Antonio Joaquim. Cap. III Teoria e prática científica. In: **Metodologia do trabalho científico.** 1. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

TELES, Maria Amalia de Almeida. **Breve história do feminismo no Brasil.** São Paulo: Brasiliense, 1999.

TRIPP, D. **Pesquisa-ação: uma introdução metodológica.** Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. São Paulo: Educação e Pesquisa, 2005.

COSTA VAL, Maria das Graças. **Redação e textualidade.** 3^o ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

APÊNDICES

APÊNDICE A – TALE

	Governo do Estado do Rio Grande do Norte Secretaria de Estado da Educação e da Cultura - SEEC UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN Campus: Central Curso: Mestrado em Ciências da Linguagem (PPCL) Comitê de Ética em Pesquisa – CEP
	BR 110, KM 48 – Rua Prof. Antonio Campos, s/n - Costa e Silva – Fone: (84)3318 – 2596 Home page: http://www.dl.uern.br/cep - E-mail: cep@uern.br – CEP: 59.610-090 - Mossoró - RN

TERMO ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Declaro que estou ciente e concordo em participar do estudo “A sequência didática com o conto “Maria”, de Conceição Evaristo, no ensino médio: práticas de reescrita conectadas a uma perspectiva de gênero e étnico-racial”, coordenado pela discente Beatriz Pinheiro Lucena. Declaro que fui devidamente esclarecido quanto ao objetivo geral: “Analisar como o processo da reescrita textual entrelaçado as temáticas de gênero e raça pode contribuir para a construção da autoria crítica e autônoma do(a) estudante, por meio da aplicação de uma sequência didática”. E como objetivos específicos: a) Aplicar a sequência didática com a produção de conto em uma turma do segundo ano do Ensino Médio; b) Refletir sobre os conceitos de gênero e raça, por uma perspectiva crítica e embasada na discussão do conto “Maria”, de Conceição Evaristo; c) Examinar a contribuição do processo de reescrita para a construção da autoria crítica e autônoma em quatro eixos: adequação ao tema, domínio do gênero conto, compreensão das temáticas de gênero e raça e o uso elementos de textualização; d) Averiguar a eficácia ou não da sequência didática com o trabalho da reescrita textual e das temáticas de gênero e raça. Quanto aos procedimentos aos quais serei submetido: (participação em oito aulas interativas com atividades de leitura, escrita textual e comunicação oral), cujo as informações coletadas serão organizadas em banco de dados em programa estatístico e analisadas a partir de técnicas de estatística (em cada aula será analisado o desenvolvimento do/a participante de forma qualitativa, e com base nesses dados será verificada a eficácia ou não da sequência didática). E dos possíveis riscos de ordem emocional (constrangimento/vergonha de a sua vida ser exposta) que possam advir de tal participação e que serão minimizados mediante: Garantia do anonimato/privacidade do participante na pesquisa, onde não será preciso colocar o nome do mesmo; Para manter o sigilo e o respeito aos participantes da pesquisa, apenas a discente Beatriz Pinheiro Lucena aplicará a sequência didática e somente a discente Beatriz Pinheiro Lucena e a pesquisadora responsável poderão manusear e guardar as atividades desenvolvidas; Sigilo das informações por ocasião da publicação dos resultados, visto que não será divulgado dado que identifique o participante; Garantia que o participante se sinta a vontade para participar das aulas e Anuência das diretoras das Instituições de ensino para a realização da pesquisa. Dessa forma, concordo em participar voluntariamente da pesquisa e autorizo sua publicação.

Assinatura do participante

Mossoró – RN, ____/____/202__

1 de 2

Beatriz Pinheiro Lucena (Aluna-pesquisadora responsável) - Aluna do Curso de Mestrado em Ciências da Linguagem do PPCL da Faculdade de Letras e Artes, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, Campus Central, no endereço Rua Prof. Antônio Campos, s/n - Pres. Costa e Silva - Mossoró - RN | CEP: 59.610-210. Tel. (84) 3315-2145.

Comitê de Ética em Pesquisa (CEP-UERN) – Faculdade de Medicina da UERN - Rua Miguel Antonio da Silva Neto s/n - Aeroporto. Home page: <http://www.uern.br> - e-mail: cep@uern.br – CEP: 59607-360 - Mossoró –RN Tel: (84)3315-2094.

APÊNDICE B – TCLE MODELO 1

	<i>Governo do Estado do Rio Grande do Norte</i> <i>Secretaria de Estado da Educação e da Cultura - SEEC</i> UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN <i>Campus: Central</i> <i>Curso: Mestrado em Ciências da Linguagem (PPCL)</i> <i>Comitê de Ética em Pesquisa – CEP</i> BR 110, KM 48 – Rua Prof. Antonio Campos, s/n - Costa e Silva – Fone: (84)3318 – 2596 Home page: http://www.di.uern.br/cep - E-mail: cep@uern.br - CEP: 59.610-090 - Mossoró - RN
---	---

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Esclarecimentos

Este é um convite para você participar da pesquisa “A sequência didática com o conto “Maria”, de Conceição Evaristo, no ensino médio: práticas de reescrita conectadas a uma perspectiva de gênero e étnico-racial” coordenada pelo(a) discente Beatriz Pinheiro Lucena, e que segue as recomendações das resoluções 466/12 e 510/16 do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares. Sua participação é voluntária, o que significa que você poderá desistir a qualquer momento, retirando seu consentimento sem que isso lhe traga nenhum prejuízo ou penalidade.

Caso decida aceitar o convite, seu/ sua filho(a) será submetido ao seguinte procedimento: participação em oito aulas com leitura, discussão oral e escrita textual cuja responsabilidade de aplicação é de Beatriz Pinheiro Lucena, Mestranda em Ciências da Linguagem, do Programa Profissional em Ciências de Linguagem (PPCL), da Faculdade de Letras e Artes (FALA), do Campus Avançado “Central”, da Universidade Estadual do Rio Grande do Norte. As informações coletadas serão organizadas em banco de dados em programa estatístico e analisadas a partir de técnicas de estatística descritiva e inferencial.

Essa pesquisa tem como objetivo geral: “Analisar como o processo da reescrita textual entrelaçado as temáticas de gênero e raça pode contribuir para a construção da autoria crítica e autônoma do(a) estudante, por meio da aplicação de uma sequência didática”. E como objetivos específicos: a) Aplicar a sequência didática com a produção de conto em uma turma do segundo ano do Ensino Médio; b) Refletir sobre os conceitos de gênero e raça, por uma perspectiva crítica e embasada na discussão do conto “Maria”, de Conceição Evaristo; c) Examinar a contribuição do processo de reescrita para a construção da autoria crítica e autônoma em quatro eixos: adequação ao tema, domínio do gênero conto, compreensão das temáticas de gênero e raça e o uso elementos de textualização; d) Averiguar a eficácia ou não da sequência didática com o trabalho da reescrita textual e das temáticas de gênero e raça.

O benefício desta pesquisa é a possibilidade de auxiliar as/os participantes no desenvolvimento da autoria crítica e autônoma e na construção étnico-racial. Ao produzir um texto em que será sugerido movimentos de reescrita a/o estudante poderá olhar para sua escrita de forma crítica e ter autonomia para refazer seu texto. A temática da produção “vivências de episódios racistas e sexista” levará ao contato com as temáticas de gênero e raça propiciando uma construção étnico-racial e antissexista.

Os riscos mínimos que o participante da pesquisa estará exposto são de constrangimento ou desconforto, por tratar de aulas interativas em que os adolescentes participaram de forma ativa, pode acontecer de que em algum momento os participantes fiquem constrangidos ou desconfortáveis em participar das aulas. Esses riscos serão minimizados mediante: Garantia do anonimato/privacidade do participante na pesquisa, onde não será preciso colocar o nome do

mesmo; Para manter o sigilo e o respeito ao participante da pesquisa, apenas a discente Beatriz Pinheiro Lucena aplicará o questionário e somente a discente Beatriz Pinheiro Lucena e a pesquisadora responsável poderão manusear e guardar os questionários; Sigilo das informações por ocasião da publicação dos resultados, visto que não será divulgado dado que identifique o participante; Garantia que o participante se sinta a vontade para responder aos questionários e Anuência das Instituições de ensino para a realização da pesquisa.

Os dados coletados serão, ao final da pesquisa, armazenados em HD externo e impresso, guardado por no mínimo cinco anos sob a responsabilidade da pesquisadora responsável, Beatriz Pinheiro Lucena, a fim de garantir a confidencialidade, a privacidade e a segurança das informações coletadas, e a divulgação dos resultados será feita de forma a não identificar os participantes e o responsável.

Você ficará com uma via original deste TCLE e toda a dúvida que você tiver a respeito desta pesquisa, poderá perguntar diretamente para a pesquisadora Beatriz Pinheiro Lucena do Estado do Rio Grande do Norte/RN, Campus Central, no endereço Vila Ceará, Zona Rural, 59663-000 – Serra do Mel –RN. Tel.(84) 98604-1996. Dúvidas a respeito da ética desta pesquisa poderão ser questionadas ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP-UERN) – Faculdade de Medicina da UERN - Rua Miguel Antonio da Silva Neto s/n - Aeroporto. Home page: <http://www.uern.br> - e-mail: cep@uern.br – CEP: 59607-360 - Mossoró –RN Tel: (84)3315-2094.

Se para o participante houver gasto de qualquer natureza, em virtude da sua participação nesse estudo, é garantido o direito a indenização (Res. 466/12 II.7) – cobertura material para reparar dano – e/ou ressarcimento (Res. 466/12 II.21) – compensação material, exclusivamente de despesas do participante e seus acompanhantes, quando necessário, tais como transporte e alimentação – sob a responsabilidade do (a)pesquisador(a) Beatriz Pinheiro Lucena.

Não será efetuada nenhuma forma de gratificação por sua participação. Os dados coletados farão parte do nosso trabalho, podendo ser divulgados em eventos científicos e publicados em revistas nacionais ou internacionais. O pesquisador estará à disposição para qualquer esclarecimento durante todo o processo de desenvolvimento deste estudo. Após todas essas informações, agradeço antecipadamente sua atenção e colaboração.

Consentimento Livre

Concordo em participar desta pesquisa “A sequência didática com o conto “Maria”, de Conceição Evaristo, no ensino médio: práticas de reescrita conectadas a uma perspectiva de gênero e étnico-racial”. Declarando, para os devidos fins, que fui devidamente esclarecido quanto aos objetivos da pesquisa, aos procedimentos aos quais meu/ minha filho (a) será submetido (a) e dos possíveis riscos que possam advir de tal participação. Foram garantidos a mim esclarecimentos que venham a solicitar durante a pesquisa e o direito de desistir da participação em qualquer momento, sem que minha desistência implique em qualquer prejuízo a minha pessoa ou a minha família. Autorizo assim, a publicação dos dados da pesquisa, a qual me garante o anonimato e o sigilo dos dados referentes à minha identificação.

Mossoró, / / .

Assinatura do Pesquisador

Página 2 de 3

Assinatura do Responsável

Beatriz Pinheiro Lucena (Aluna-pesquisadora-Coordenadora) - Aluna do Curso de Mestrado em Ciências da Linguagem do PPCL da Faculdade de Letras e Artes, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, Campus Central, no endereço Rua Prof. Antônio Campos, s/n - Pres. Costa e Silva - Mossoró - RN | CEP: 59.610-210. Tel. (84) 3315-2145.

Comitê de Ética em Pesquisa (CEP-UERN) – Faculdade de Medicina da UERN - Rua Miguel Antonio da Silva Neto s/n - Aeroporto. Home page: <http://www.uern.br> - e-mail: cep@uern.br – CEP: 59607-360 - Mossoró –RN Tel: (84)3315-2094.

APÊNDICE C – TCLE MODELO 2

	Governo do Estado do Rio Grande do Norte Secretaria de Estado da Educação e da Cultura - SEEC UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN Campus: Central Curso: Mestrado em Ciências da Linguagem (PPCL) Comitê de Ética em Pesquisa – CEP BR 110, KM 48 – Rua Prof. Antonio Campos, s/n – Costa e Silva – Fone: (84)3318 – 2596 Home page: http://www.di.uern.br/cep - E-mail: cep@uern.br - CEP: 59.610-090 - Mossoró - RN
---	--

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Esclarecimentos

Este é um convite para você participar da pesquisa “A sequência didática com o conto “Maria”, de Conceição Evaristo, no ensino médio: práticas de reescrita conectadas a uma perspectiva de gênero e étnico-racial” coordenada pelo(a) discente Beatriz Pinheiro Lucena, e que segue as recomendações das resoluções 466/12 e 510/16 do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares. Sua participação é voluntária, o que significa que você poderá desistir a qualquer momento, retirando seu consentimento sem que isso lhe traga nenhum prejuízo ou penalidade.

Caso você queira participar da pesquisa, será submetido ao seguinte procedimento: participação em oito aulas com leitura, discussão oral e escrita textual cuja responsabilidade de aplicação é de Beatriz Pinheiro Lucena, Mestranda em Ciências da Linguagem, do Programa Profissional em Ciências de Linguagem (PPCL), da Faculdade de Letras e Artes (FALA), do Campus Avançado “Central”, da Universidade Estadual do Rio Grande do Norte. As informações coletadas serão organizadas em banco de dados em programa estatístico e analisadas a partir de técnicas de estatística descritiva e inferencial.

Essa pesquisa tem como objetivo geral: “Analisar uma proposta de sequência didática com o gênero literário “conto”, em uma turma do 2º ano do Ensino Médio”. E como objetivos específicos: a) Examinar o processo de reescrita na aplicação da sequência didática da escrita de um conto; b) Refletir sobre os conceitos de gênero e raça, por uma perspectiva crítica e embasada na discussão do conto “Maria”, de Conceição Evaristo; d) Analisar os resultados da intervenção da sequência didática por meio do método qualitativo.

O benefício desta pesquisa é a possibilidade de auxiliar as/os participantes no desenvolvimento da autoria crítica e autônoma e na construção étnico-racial. Ao produzir um texto em que será sugerido movimentos de reescrita a/o estudante poderá olhar para sua escrita de forma crítica e ter autonomia para refazer seu texto. A temática da produção “vivências de episódios racistas e sexista” levará ao contato com as temáticas de gênero e raça propiciando uma construção étnico-racial e antissexista.

Os riscos mínimos que o participante da pesquisa estará exposto são de constrangimento ou desconforto, por tratar de aulas interativas em que os adolescentes participaram de forma ativa, pode acontecer de que em algum momento os participantes fiquem constrangidos ou desconfortáveis em participar das aulas. Esses riscos serão minimizados mediante: Garantia do anonimato/privacidade do participante na pesquisa, onde não será preciso colocar o nome do mesmo; Para manter o sigilo e o respeito ao participante da pesquisa, apenas a discente Beatriz Pinheiro Lucena aplicará o questionário e somente a discente Beatriz Pinheiro Lucena e a pesquisadora responsável poderão manusear e guardar os questionários; Sigilo das informações por ocasião da publicação dos resultados, visto que não será divulgado dado que identifique o

participante; Garantia que o participante se sinta a vontade para responder aos questionários e Anuência das Instituições de ensino para a realização da pesquisa.

Os dados coletados serão, ao final da pesquisa, armazenados em HD externo e impresso, guardado por no mínimo cinco anos sob a responsabilidade da pesquisadora responsável, Beatriz Pinheiro Lucena, a fim de garantir a confidencialidade, a privacidade e a segurança das informações coletadas, e a divulgação dos resultados será feita de forma a não identificar os participantes e o responsável.

Você ficará com uma via original deste TCLE e toda a dúvida que você tiver a respeito desta pesquisa, poderá perguntar diretamente para a pesquisadora Beatriz Pinheiro Lucena do Estado do Rio Grande do Norte/RN, Campus Central, no endereço Vila Ceará, Zona Rural, 59663-000 – Serra do Mel –RN. Tel.(84) 98604-1996. Dúvidas a respeito da ética desta pesquisa poderão ser questionadas ao **Comitê de Ética em Pesquisa (CEP-UERN)** – Faculdade de Medicina da UERN - Rua Miguel Antonio da Silva Neto s/n - Aeroporto. Home page: <http://www.uern.br> - e-mail: cep@uern.br – CEP: 59607-360 - Mossoró –RN Tel: (84)3315-2094.

Se para o participante houver gasto de qualquer natureza, em virtude da sua participação nesse estudo, é garantido o direito a indenização (Res. 466/12 II.7) – cobertura material para reparar dano – e/ou ressarcimento (Res. 466/12 II.21) – compensação material, exclusivamente de despesas do participante e seus acompanhantes, quando necessário, tais como transporte e alimentação – sob a responsabilidade do (a)pesquisador(a) Beatriz Pinheiro Lucena.

Não será efetuada nenhuma forma de gratificação por sua participação. Os dados coletados farão parte do nosso trabalho, podendo ser divulgados em eventos científicos e publicados em revistas nacionais ou internacionais. O pesquisador estará à disposição para qualquer esclarecimento durante todo o processo de desenvolvimento deste estudo. Após todas essas informações, agradeço antecipadamente sua atenção e colaboração.

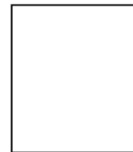
Consentimento Livre

Concordo em participar desta pesquisa “A sequência didática com o conto “Maria”, de Conceição Evaristo, no ensino médio: práticas de reescrita conectadas a uma perspectiva de gênero e étnico-racial”. Declarando, para os devidos fins, que fui devidamente esclarecido quanto aos objetivos da pesquisa, aos procedimentos aos quais serei submetido (a) e dos possíveis riscos que possam advir de tal participação. Foram garantidos a mim esclarecimentos que venham a solicitar durante a pesquisa e o direito de desistir da participação em qualquer momento, sem que minha desistência implique em qualquer prejuízo a minha pessoa ou a minha família. Autorizo assim, a publicação dos dados da pesquisa, a qual me garante o anonimato e o sigilo dos dados referentes à minha identificação.

Cidade, ____/____/____.

Assinatura do Pesquisador

Assinatura do Participante



Beatriz Pinheiro Lucena (Aluna-pesquisadora responsável) - Aluna do Curso de Mestrado em Ciências da Linguagem do PPCL da Faculdade de Letras e Artes, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, Campus Central, no endereço Rua Prof. Antônio Campos, s/n - Pres. Costa e Silva - Mossoró - RN | CEP: 59.610-210. Tel. (84) 3315-2145.

Página 2 de 3

Comitê de Ética em Pesquisa (CEP-UERN) – Faculdade de Medicina da UERN - Rua Miguel Antonio da Silva Neto s/n - Aeroporto. Home page: <http://www.uern.br> - e-mail: cep@uern.br – CEP: 59607-360 - Mossoró –RN Tel: (84)3315-2094.

APÊNDICE D – questionário de sondagem

Questionário de sondagem

Nome: _____ Idade: _____

1- O que entendem por conto e o que o difere de outros gêneros?

2- Quais contos já leram e onde?

3- Qual autor/a mais gosta, e por quê?

4- Já leram algum texto de autoria feminina negra?

5- Qual padrão de autores que mais veem em sala de aula?

APÊNDICE E – elementos de textualização

Elementos de textualização

1. Público-alvo

Refere-se à adequação do texto ao público-alvo.

2. Coesão

A coesão textual está relacionada à conexão entre os elementos de um texto, de forma a contribuir para a coerência textual. Portanto, os elementos textuais devem estar conectados, ou seja, coesos. Isso faz com que o texto faça sentido, permitindo a compreensão por parte de quem o lê.

Mecanismos de coesão:

- **Referência (pessoal, demonstrativa, comparativa).**

Ex.: **João e Maria** casaram. **Eles** são pais de Ana e Beto. Mais **um dia igual aos outros**.

- **Substituição (nominal, verbal, frasal).**

Ex.: A **casa** ficava no alto da serra. **Lá** morava meu avô.

- **Elipse (nominal, verbal, frasal).**

Ex.: Temos **ingressos** a mais para o concerto. Você **os** quer?

- **Conjunção (aditiva, adversativa etc.).**

Ex.: Nós não sabemos quem é o culpado, **mas** ele sabe.

- **Coesão lexical (repetição, sinonímia etc.).**

Ex.: Aquela **escola** não oferece as condições mínimas de trabalho. A **instituição** está literalmente caindo aos pedaços.

3. Coerência

É a “relação de sentido que se manifesta entre os enunciados, em geral de maneira global e não localizada”, (Marcuschi, 2008, p.121). Trata-se, portanto, da relação lógica das ideias de um texto que decorre da sua argumentação - resultado especialmente dos conhecimentos do transmissor da mensagem. Um texto contraditório e redundante, ou cujas

ideias iniciadas não são concluídas, é um texto incoerente. A incoerência compromete a clareza do discurso, a sua fluência e a eficácia da leitura. Portanto, para um texto ser coerente é necessário:

- Conhecimento de mundo
- Inferências
- Contextualização
- Informatividade

4. Intencionalidade

Qual ação discursiva o(a) autor(a) pretende com o texto.

5. Aceitabilidade

“Diz respeito à atitude do receptor do texto, que recebe o texto como uma configuração aceitável, tendo-o como coerente e coeso, ou seja, interpretável e significativo” (Marchschi, 2008, p. 127).

6. Situacionalidade

Embora, seja um conceito redundante, como afirma Marchschi (2008), pelo fato de que todo sentido é situado, permite observar a adequação do texto ao seu contexto e interlocutores, portanto, a utilizaremos para tais identificações.

7. Intertextualidade

Relação/diálogo com outros textos

8. informatividade

Trata-se da distinção do que se quis comunicar e do que de fato pôde ser compreendido. Vale destacar que nesse seguimento de compreensão haverá flexibilidade conforme as necessidades de cada texto.

ANEXO

ANEXO A – Texto para ser trabalhado na aula cinco

100 ANOS DE ABOLIÇÃO

Qui no Brasil os brancos compravam pretos. Eles acha que os brancos são melhor do que o pretos mas quando eles morrer lá no céu o Deus poder ser preto e eles não vai querer ficar. Os pretos apunham muito de cois e eles não tinha oque comer e nem onde morar, tinha um negro chamado zuli que falou: Eu já to cheio disso e o zuli ajudou uma cidade Cammaris e a cidade ficou mais bonita mais maior intão e por isso que não poder achar que os pretos são melhor do que os brancos.

Um dia a riuseza libertou os escravos mais ainda tem gente que acha que os brancos são melhor do que os pretos.

Fonte: Fiad (2006)

ANEXO B – Questionário de sondagem: respostas dos/as estudantes

Questionário de sondagem

Nome: _____ Idade: 16

1- O que entendem por conto e o que o difere de outros gêneros?

contos são histórias curtas que o narrador desenvolve em torno de um enredo. o que difere o conto dos outros gêneros é a narrativa.

2- Quais contos já leram e onde?

sim, Chapeuzinho Vermelho, li na escola.

3- Qual autor/a mais gosta, e por quê?

Nenhum, pois não leio muito.

4- Já leram algum texto de autoria feminina negra?

Não.

5- Qual padrão de autores que mais veem em sala de aula?

Nenhum.

O Racismo é o preconceito com a cor negra.

O Sexismo é o preconceito com o género ou orientação sexual.

Sou uma adolescente do centro e me identifico como uma mulher branca.

Questionário de sondagem

Nome: Joaquim Paulo do Souza Almeida Idade: 17

1- O que entendem por conto e o que o difere de outros gêneros?

Um gênero ~~conto~~ literário que possui narrativa curta

2- Quais contos já leram e onde?

Bela ~~adormecida~~, Branca de neve, Rapunzel
Já fiz a leitura na escola e no internet

3- Qual autor/a mais gosta, e por quê?

Não tenho nenhum autor/a que eu mais gosto

4- Já leram algum texto de autoria feminina negra?

Não que eu me lembre no momento

5- Qual padrão de autores que mais veem em sala de aula?

homens, na maioria branca

meu entendimento sobre racismo é como as pessoas
da pele mais escuras são discriminada pela cor
antes mesmo de saber algo sobre a vida da mesma.
o que eu entendo sobre racismo é a desvantagem
da mulher na sociedade em quase tudo

me identifico como uma Pessoa Branca
que mora em uma parte um pouco afastada
do centro da cidade

Questionário de sondagem

Nome: _____ Idade: 16

1- O que entendem por conto e o que o difere de outros gêneros?

É um tipo de texto que pode ser fictício ou real.

2- Quais contos já leram e onde?

não lembro

3- Qual autor/a mais gosta, e por quê?

não gosto de nenhum, não sou muito fã de contos.

4- Já leram algum texto de autoria feminina negra?

nunca

5- Qual padrão de autores que mais veem em sala de aula?

Homem hetero cis

- Eu entendo que o racismo é um preconceito que é ainda presente no mundo. Não existe somente o racismo, também há a homofobia que é infelizmente bastante real no mundo.

- Me considero uma mulher negra, homossexual, pobre, moro num bairro popular.

Questionário de sondagem

Nome: _____ Idade: 16

1- O que entendem por conto e o que o difere de outros gêneros?

contos são histórias curtas que o narrador desenvolve em torno de um enredo. o que difere o conto dos outros gêneros é a narrativa.

2- Quais contos já leram e onde?

sim, Chapeuzinho Vermelho, li na escola.

3- Qual autor/a mais gosta, e por quê?

Nenhum, pois não leio muito.

4- Já leram algum texto de autoria feminina negra?

Não.

5- Qual padrão de autores que mais veem em sala de aula?

Nenhum.

O Racismo é o preconceito com a cor negra.

O Sexismo é o preconceito com o género ou orientação sexual.

Sou uma adolescente do centro e me identifico como uma mulher branca.

Questionário de sondagem

Nome: _____

Idade: 17

1- O que entendem por conto e o que o difere de outros gêneros?

Um gênero ~~conto~~ literário que possui narrativa curta

2- Quais contos já leram e onde?

Bela adormecida, Branca de neve, Rapunzel, eu já fiz a leitura na escola e na internet

3- Qual autor/a mais gosta, e por quê?

Não tenho nenhum autor/a que eu mais gosto

4- Já leram algum texto de autoria feminina negra?

Não que eu me lembre no momento

5- Qual padrão de autores que mais veem em sala de aula?

homens, na maioria branco

meu entendimento sobre racismo é como as pessoas
da pele mais escuras são discriminadas pela cor
antes mesmo de saber algo sobre a vida da mesma.
o que eu entendo sobre racismo é a desvantagem
da mulher na sociedade em quase tudo

me identifico como uma Pessoa Branca
que mora em uma parte um pouco afastada
do centro da cidade

Questionário de sondagem

Nome: _____ Idade: 16 anos

1- O que entendem por conto e o que o difere de outros gêneros?

O que mais difere o conto dos outros gêneros é sua pequena extensão, ocasionalmente tendo um círculo principal a ser relacionado.

2- Quais contos já leram e onde?

Meu gênero predileto não é conto, mas já li alguns livros dos meus amigos.

3- Qual autor/a mais gosta, e por quê?

Jenkins Reid, adoro a escrita dela e como ela nos conecta com os seus personagens e suas aflições.

4- Já leram algum texto de autoria feminina negra?

Não me recordo

5- Qual padrão de autores que mais veem em sala de aula?

Mais autores no quadrimestral

Racismo é um preconceito enraizado na sociedade desde a colonização, trazido por pessoas ignorantes que, infelizmente, conseguiram implantar no nosso país e no mundo. É um conceito da humanidade que desumaniza pessoas apenas pela sua cor de pele ou raça.

Sexismo é também uma forma de preconceito, normalmente associada a mulheres, que constantemente são discriminadas e mal tratadas apenas por serem mulheres. Nessa sociedade em que vivemos, essa discriminação se tornou comum, de certa forma. De certo, por ser uma discriminação praticada em sua maioria contra mulheres, se tornou esquecida e diminuída, passando o ponto inicial.

Me entendendo como: Mulher, brasileira, parda. Que vive em um bairro central.

Questionário de sondagem

Nome: _____

Idade: 16

1- O que entendem por conto e o que o difere de outros gêneros?

¹ Conto é um tipo de texto narrativo, mas que ainda tem o desenvolvimento da sua história, e personagens podendo ser realista ou fantástico.

² Sua estrutura, principalmente, os gêneros textuais costumam se dividir assim:

2- Quais contos já leram e onde?

Já, na escola principalmente.

3- Qual autor/a mais gosta, e por quê?

Rip / Four, pois adoro poesia e ela é uma poeta do site avante e não me engano suas poesias abordam principalmente pautas femininas, emocionais e sensíveis.

4- Já leram algum texto de autoria feminina negra?

Não me recordo.

5- Qual padrão de autores que mais veem em sala de aula?

Principalmente masculino, o destaque é o masculino (os exercícios).

Racismo: Resultado direto da marginalização e discriminação racial + social, na tentativa de enquadrar pessoas de certa raça e etnia em um eixo e visão essencialista e antiquada. Racismo é a inferiorização das diferenças das iguais (brancos, eurocentristas).

Sexismo: Discriminação e/ou base no sexo, onde há a supervalorização de um gênero e a desvalorização/inclusão do outro; o seu sexo é visto antes do que você é e faz como pessoa. Levanta principalmente com as mulheres, socialmente, profissionalmente etc.

Me entendo assim: Uma mulher branca de classe baixa e mediana, moradora da cidade e estudante.

Questionário de sondagem

Nome: _____ Idade: 16

1- O que entendem por conto e o que o difere de outros gêneros?

Contos são histórias curtas que o narrador desenvolve em torno de um enredo. O que difere o conto dos outros gêneros é a narração.

2- Quais contos já leram e onde?

Sim, chapeuzinho vermelho

3- Qual autor/a mais gosta, e por quê?

Maurício de Souza, as histórias são atrativas.

4- Já leram algum texto de autoria feminina negra?

Não

5- Qual padrão de autores que mais veem em sala de aula?

Nenhum

Racismo: O racismo é o preconceito com a raça negra

Sexismo: O preconceito com o seu gênero

E eu sou uma mulher preta da zona urbana.

Questionário de sondagem

Nome _____

Idade: 15 anos

1- O que entendem por conto e o que o difere de outros gêneros?

É um texto narrativo mais curto, geralmente focado em poucos personagens, sendo mais conciso, diferente de outros textos narrativos e que contam uma história mais detalhada.

2- Quais contos já leram e onde?

Contos de fadas e infantis como Cinderela, Rapunzel, etc. da escola.

3- Qual autor/a mais gosta, e por quê?

Não tenho um favorito.

4- Já leram algum texto de autoria feminina negra?

Não que eu saiba.

5- Qual padrão de autores que mais veem em sala de aula?

Autores de textos conhecidos e de referência.

Atitude

Préconceito - Se entende por preconceito qualquer exclusão ou discriminação por causa da raça, cor, ou qualquer tipo de preconceito.

Sexismo - Atitude, discurso ou comportamento, que se baseia no preconceito e na discriminação sexual: a avaliação exigida do masculino ou do feminino.

Me vejo como um adolescente, poeta, professor e estudante.

Questionário de sondagem

Nome: _____

Idade: 36

1- O que entendem por conto e o que o difere de outros gêneros?

É um tipo de texto que pode ser fictício ou real.

2- Quais contos já leram e onde?

Não lembro de já ter lido um por completo, mas já li uns ao solto pelo Pinterest.

3- Qual autor/a mais gosta, e por quê?

Clarice Lispector porque ela é uma mulher muito real.

4- Já leram algum texto de autoria feminina negra?

Não que eu me lembre.

5- Qual padrão de autores que mais veem em sala de aula?

De homens brancos e cis.

Questionário de sondagem

Nome: _____ Idade: 16 anos

1- O que entendem por conto e o que o difere de outros gêneros?

É uma narrativa curta

2- Quais contos já leram e onde?

Não lembro de nenhum

3- Qual autor/a mais gosta, e por quê?

Não tenho nenhum em mente

4- Já leram algum texto de autoria feminina negra?

Não me recordo

5- Qual padrão de autores que mais veem em sala de aula?

Viz mais autores no fundamental

Racismo

O Racismo é a discriminação, preconceito, com pessoas de cor negra, raça ou ~~outra diferente~~. Basicamente a nossa sociedade impôs um padrão em que as pessoas brancas são mais valorizadas apenas pela cor da pele, e as outras discriminadas apenas pela cor da pele também.

Sexismo

O sexismo é a discriminação com pessoas apenas por ela ser daquele sexo ou gênero, e é algo que acontece bastante nos dias atuais.

Sou uma mulher parda, estudante, vivo no bairro central.

Questionário de sondagem

Nome: _____

Idade: 16 anos

1- O que entendem por conto e o que o difere de outros gêneros?

conto é uma narrativa curta, que se concentra em um único evento ou personagem. Tem objetivo transmitir uma mensagem ou provocar uma emoção específica aos leitores. O que o difere de outros gêneros, como romance ou a novela.

2- Quais contos já leram e onde?

"O gato preto", "A bela e a fera", "O pequeno príncipe", entre outros que agora não vêm na mente. Alguns li na escola e outros na internet

3- Qual autor/a mais gosta, e por quê?

não tenho autores de contos que eu mais gosto

4- Já leram algum texto de autoria feminina negra?

Não me recordo pois não costumo prestar atenção nos autores e nos para para reparar em suas fotos

5- Qual padrão de autores que mais veem em sala de aula?

Machado de Assis, Clarice Lispector, Franz Kafka, Edgar Allan Poe

• tanto o racismo quanto o sexismo são formas de discriminação e opressão que afetam indivíduos e grupos em diversas sociedades ao redor do mundo. Racismo refere-se à discriminação, preconceito ou hostilidade direcionada a pessoas com base em sua raça ou etnia. Enquanto o sexismo envolve a discriminação com base no sexo ou gênero de uma pessoa.