



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
FACULDADE DE LETRAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS-PROFLETRAS

ALESSANDRA RAMOS DOS SANTOS MIRANDA

**“NARRAR E CURAR”: REFLEXÕES SOBRE UMA EXPERIÊNCIA DE ENSINO DE
LÍNGUA PORTUGUESA EM TEMPOS DE PANDEMIA**

Maceió
2023

ALESSANDRA RAMOS DOS SANTOS MIRANDA

**“NARRAR E CURAR”: REFLEXÕES SOBRE UMA EXPERIÊNCIA DE ENSINO DE
LÍNGUA PORTUGUESA EM TEMPOS DE PANDEMIA**

Dissertação apresentada à Banca examinadora do
Mestrado Profissional em Letras
(PROFLETRAS/FALE/UFAL), coordenado pela
Universidade Federal do Rio Grande do Norte
(UFRN), como requisito parcial para a obtenção
do grau de Mestre em Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Andrea da Silva Pereira

Maceió
2023

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

Bibliotecária Responsável: Livia Silva dos Santos - CRB 1670

M672n Miranda, Alessandra Ramos dos Santos.

“Narrar e curar”: reflexões sobre uma experiência de ensino de língua portuguesa em tempos de pandemia / Alessandra Ramos dos Santos Miranda. – 2023.
192 f.:il.

Orientadora: Andrea da Silva Pereira.

Dissertação (Mestrado Profissional em Letras - Profletras) – Universidade Federal de Alagoas. Faculdade de Letras. Maceió, 2023.

Bibliografia: f. 142-144

Anexos: f.145-192

1. Pedagogia dos multiletramentos. 2. Etnografia educacional. 3. Ambiente escolar – Acolhimento. 4. Leitura e escrita. 5. Língua portuguesa – Disciplina. 6. Alunos – Pandemia covid-19. I. Título.

CDU: 81:37.013



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
FACULDADE DE LETRAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS



TERMO DE APROVAÇÃO

ALESSANDRA RAMOS DOS SANTOS MIRANDA

Título do trabalho: “NARRAR E CURAR”: REFLEXÕES SOBRE UMA EXPERIÊNCIA DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA EM TEMPOS DE PANDEMIA”

Dissertação aprovada como requisito para obtenção do grau de MESTRA em Letras, área de concentração Linguagens e Letramentos, em 10 de outubro de 2023, pelo Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal de Alagoas, pela seguinte banca examinadora:

Orientadora:

Profa. Dra. Andréa da Silva Pereira (PROFLETRAS/UFAL)

Examinadores:

Profa. Dra. Márcia Rodrigues de Souza Mendonça (PPGLA/UNICAMP)

Prof. Dr. Luiz Fernando Gomes (PROFLETRAS/UFAL)

Maceió, 10 de outubro de 2023.

Aos meus pais.

Ao meu irmão.

Às minhas filhas.

Aos meus alunos.

À minha professora-orientadora.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por estar sempre presente em minha vida e por me dar forças para seguir em busca de meus objetivos.

À minha família, em especial a minha filha Amanda e ao meu irmão Anderson que sempre me incentivaram e compartilharam comigo dos momentos de dificuldades que surgiram ao longo dessa etapa.

Aos professores do Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS-UFAL) pela dedicação e ricos ensinamentos. Em especial, à professora Dra. Andréa Pereira pela orientação, acolhimento, disponibilidade, ensinamentos, dedicação e incentivo constante que foram de grande importância para o amadurecimento de minhas reflexões, e à professora Dra. Márcia Mendonça e ao professor Dr. Luiz Fernando Gomes pelas contribuições valiosas na Banca de Qualificação que contribuíram para o andamento da pesquisa.

Aos colegas da turma 7, que direto e indiretamente participaram da minha formação, em especial à colega Mariany pela amizade, apoio e parceria durante toda a jornada.

Aos meus alunos pelo carinho, trocas de experiências e por me ensinarem tanto sobre a vida.

Aos colegas de trabalho, especialmente às gestoras, Rita de Cássia e Maria Luzenita, à articuladora de ensino, Goretti, e às coordenadoras, Ana Paula e Roselliny, pelo incentivo constante.

A todos(as) que torceram por mim e me incentivaram durante essa caminhada, gratidão!

RESUMO

A presente pesquisa apresenta uma reflexão sobre uma proposta didática envolvendo os multiletramentos desenvolvida na disciplina de língua portuguesa de uma turma de 9º ano de uma escola pública da rede estadual de ensino no bairro Vergel do Lago, localizada na periferia de Maceió-AL. A situação de isolamento social e de *Ensino Emergencial Remoto* (EER), bem como o período de retorno ao ensino presencial, em tempos sensíveis estabelecidos pela pandemia da COVID-19 constituiu o contexto de pesquisa. Colocar em lugar de emergência a necessidade de novas práticas de ensino de língua portuguesa e de acolhimento dos alunos no ambiente escolar constituiu o problema de pesquisa. As questões norteadoras de pesquisa foram: quais atividades de leitura e escrita poderiam promover um trabalho de escuta e de acolhimento dos alunos na sala de aula na fase de retorno às aulas, quer no período emergencial, quer no presencial, no contexto atual pandêmico? Em que medida o trabalho no campo artístico-literário possibilitaria espaços catárticos para os alunos externarem as experiências vivenciadas no contexto da pandemia da COVID-19? A proposta didática teve como objetivo geral descrever e problematizar propostas pedagógicas de escrita multimodais e de leitura subjetiva realizada de textos literários em aulas de língua portuguesa, no retorno das aulas presenciais, após o distanciamento social nos dois anos iniciais da pandemia. Os objetivos específicos foram: a) proporcionar atividades que promovam espaços catárticos na sala de aula visando ao acolhimento e à expressão dos estudantes; b) acompanhar se há mudanças de socialização à medida que o trabalho for desenvolvido na sala de aula; c) observar as atitudes que os alunos adotam na sala de aula durante as atividades propostas e d) refletir sobre o efeito de mais inserção de leitura literária no trabalho de letramento a partir de cada proposta realizada na sala de aula. A pesquisa de natureza qualitativa gerou os registros a partir dos procedimentos da Etnografia Educacional (Fritzen, 2012; Oliveira, 2013). O estudo foi realizado com base nas teorias da Pesquisa Biográfica em Educação (Delory-Momberger, 2008, 2011), da Leitura Subjetiva (Jouve, 2013; Petit, 2009, 2019), da Abordagem Social dos Letramentos (Heath, 2004; Kleiman, 2005; Street, 2014) e da Pedagogia dos Multiletramentos (Grupo Nova Londres, 1996; Rojo, 2012; Silva, 2011). Como resultados, podemos destacar que o trabalho com as múltiplas linguagens contribuiu para o acolhimento e a expressão subjetiva dos alunos, promoveu um trabalho criativo de escrita e mostrou portas de acesso à leitura literária não vistas no contexto anterior à pandemia.

Palavras-chave: Etnografia Educacional. Pedagogia dos Multiletramentos. Leitura literária. Pandemia. COVID-19.

ABSTRACT

This research presents a reflection on a didactic proposal involving multiliteracies developed in the Portuguese language discipline of a 9th year class at a public school in the state education network in the Vergel do Lago neighborhood, located on the outskirts of Maceió-AL. The situation of social isolation and Remote Emergency Education (EER), as well as the period of return to in-person teaching, in sensitive times established by the COVID-19 pandemic constituted the research context. Putting in emergency place the need for new practices in teaching the Portuguese language and welcoming students into the school environment constituted the research problem. The guiding research questions were: which reading and writing activities could promote listening and welcoming students in the classroom during the return to school phase, whether during the emergency period or in person, in the current pandemic context? To what extent would work in the artistic-literary field provide cathartic spaces for students to express their experiences in the context of the COVID-19 pandemic? The general objective of the didactic proposal was to describe and problematize pedagogical proposals for multimodal writing and subjective reading of literary texts in Portuguese language classes, upon the return of face-to-face classes, after social distancing in the initial two years of the pandemic. The specific objectives were: a) to provide activities that promote cathartic spaces in the classroom aimed at welcoming and expressing students; b) monitor whether there are changes in socialization as the work is carried out in the classroom; c) observe the attitudes that students adopt in the classroom during the proposed activities and d) reflect on the effect of more inclusion of literary reading in literacy work based on each proposal made in the classroom. The qualitative research generated records based on Educational Ethnography procedures (Fritzen, 2012; Oliveira, 2013). The study was carried out based on the theories of Biographical Research in Education (Delory-Momberger, 2008, 2011), Subjective Reading (Jouve, 2013; Petit, 2009, 2019), the Social Approach to Literacy (Heath, 2004; Kleiman, 2005; Street, 2014) and the Pedagogy of Multiliteracies (Grupo Nova Londres, 1996; Rojo, 2012; Silva, 2011). As results, we can highlight that working with multiple languages contributed to students' acceptance and subjective expression, promoted creative writing work and showed doors of access to literary reading not seen in the context before the pandemic.

Keywords: Educational Ethnography. Multiliteracy Pedagogy. Literary reading. Pandemic. COVID-19.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Escola.....	38
Figura 2 - Corredor de entrada da escola.....	38
Figura 3 – Pátio da escola.....	38
Figura 4 - Corredor das salas de aula.....	38
Figura 5 - Sala de aula (2019)	39
Figura 6 - Sala de aula (2022).....	39
Figura 7 - Largo da Levada (1867).....	41
Figura 8 - Início da Rua Santo Antônio (Ponta-Grossa-1920).....	41
Figura 9 - Córrego em frente às residências.....	42
Figura 10 - Esgoto a céu aberto.....	42
Figura 11- Moradias irregulares nas margens da Lagoa Mundaú.....	42
Figura 12 - Processamento do sururu.....	43
Figura 13 - Trabalho infantil.....	43
Figura 14 - Autorretratos apresentado aos alunos.....	50
Figura 15 - <i>Selfies</i> apresentadas aos alunos.....	51
Figura 16 - Mural da atividade da <i>selfie</i>	61
Figura 17: Postagem do aluno no mural.....	63
Figura 18: Postagem do aluno no mural.....	66
Figura 19: Postagem da aluna no mural.....	69
Figura 20: Fragmento do mural <i>padlet</i>	75
Figura 21 - Mural da <i>playlist</i> comentada.....	79
Figura 22 - Recorte da <i>playlist</i> comentada.....	80
Figura 23 - Recorte da <i>playlist</i> comentada.....	80
Figura 24 - Recorte da <i>playlist</i> comentada.....	81
Figura 25 - Recorte da <i>playlist</i> comentada.....	81
Figura 26 - <i>Playlist</i> comentada do aluno.....	83
Figura 27 - Imagens da <i>Playlist</i> comentada do aluno.....	84
Figura 28 - <i>Playlist</i> comentada da aluna.....	87
Figura 29 - Carolina Maria de Jesus, na favela do Canindé, em São Paulo.....	104

Figura 30 - Apresentação da biografia de Carolina Maria de Jesus.....	106
Figura 31- Carolina Maria de Jesus, na favela do Canindé, em São Paulo, com o jornalista Audálio Dantas.....	107
Figura 32 - Carolina Maria de Jesus junto à escritora Clarice Lispector.....	107
Figura 33 - Carolina Maria de Jesus em uma de suas viagens internacionais.....	108
Figura 34 - Leitura do diário de Carolina Maria de Jesus.....	110
Figura 35 - Desenhos produzidos pelos alunos.....	117
Figura 36 - Capas produzidas pelos alunos.....	118
Figura 37 - Descrição da rotina e do dia de trabalho no diário.....	127
Figura 38 - Escritas da aluna sobre o <i>hip-hop</i> no diário.....	130
Figura 39 - Escritas da aluna sobre o <i>hip-hop</i> no diário.....	131
Figura 40 - Página do diário produzido por um aluno.....	138
Figura 41- Página do diário da Carolina Maria de Jesus.....	138

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
1 CAPÍTULO I: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	16
1.1 Pesquisa biográfica: a narrativa de formação na origem do modelo biográfico contemporâneo.....	16
1.1.1 Biografia e educação: contribuições da escrita de si para o processo de formação e aprendizagem.....	17
1.1.2 Narração e cura”: a construção biográfica e o impulso do “projeto de si”	19
1.2 Literatura e subjetividade: a leitura literária como retorno a si.....	21
1.2.1 A leitura literária no cotidiano da sala de aula.....	23
1.2.2 Temáticas fraturantes na sala de aula: “a literatura como cura”	25
1.3 Pedagogia dos Multiletramentos: perspectivas teóricas.....	26
2 CAPÍTULO II: METODOLOGIA.....	33
2.1 Natureza da pesquisa.....	34
2.2 Descrição do contexto de pesquisa.....	37
2.3 Participantes de pesquisa.....	44
2.4 Procedimentos de geração de registro.....	45
2.5 Metodologia de desenvolvimento das propostas didáticas da pesquisa.....	47
3 CAPÍTULO III: ANÁLISES E DISCUSSÃO DOS REGISTROS.....	58
3.1 Análise 1- As narrativas autobiográficas no mural <i>Padlet</i> : “aprendendo a dizer [e a escutar] a sua palavra” (Freire, 2013).....	59
3.1.1 Presenças da dor nas narrativas autobiográficas dos alunos.....	63
3.1.2 Algumas considerações sobre o desenvolvimento da primeira proposta didática.....	74
3.2 Análise 2- A produção da <i>playlist</i> comentada: ouvir, narrar e curar por meio da multimodalidade.....	77
3.2.1 Etapa 1 – A produção da <i>playlist</i> comentada da turma.....	78
3.2.2 Análise dos textos verbais postados no mural da <i>playlist</i> comentada.....	82
3.2.3 Etapa 2: a <i>playlist</i> comentada na sala de aula.....	96
3.2.3.1 Procedimentos para uso da língua na sala de aula: perspectivas teóricas.....	96
3.2.3.2 Algumas considerações sobre o desenvolvimento da segunda proposta didática.....	101

3.3 Análise 3- Leitura literária de <i>Quarto de despejo</i> , de Carolina Maria de Jesus: o encontro da literatura e da vida.....	102
3.3.1 Etapa 1 – A literatura na sala de aula: “a leitura como retorno a si”.....	102
3.3.2 Etapa 2 – Literatura e multiletramentos: a multimodalidade na sala de aula.....	116
3.3.2.1 Diário e cotidiano: temas fraturantes na “escrita de si”	119
 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	139
 5 REFERÊNCIAS.....	142
 6 ANEXOS.....	145

“O que dá forma ao vivido e à experiência dos homens são as narrativas que eles fazem de si. A narração não é apenas o instrumento da formação, a linguagem na qual esta se expressaria: a narração é o lugar no qual o indivíduo toma forma, no qual ele elabora e experimenta a história de sua vida”.

(Christine Delory-Momberger).

(...) ler talvez sirva antes de tudo para elaborar um sentido, dar forma a sua experiência, ou a seu lado escuro de manobra, ser um pouco mais sujeito de sua história; por vezes consertar algo que quebrou na relação com essa história ou na relação com o outro; para abrir um caminho até os territórios do desvaneio, sem os quais não existe pensamento nem criatividade”.

(Michèle Petit)

INTRODUÇÃO

O início desta pesquisa coincidiu com a chegada da pandemia COVID-19, provocada pelo vírus SARS-Cov-2. Nos primeiros meses de 2020, quando se iniciava no Brasil a complexa crise de saúde pública, os versos *No meio do caminho tinha uma pedra/Tinha uma pedra no meio do caminho/Tinha uma pedra/No meio do caminho tinha uma pedra*, do poema *No meio do caminho*, de Carlos Drummond de Andrade, fizeram todo sentido para mim. Exercendo a função de professora efetiva de língua portuguesa da rede pública de Alagoas há apenas um ano, de repente essa grande pedra, a pandemia, atravessou o meu caminho e me fez questionar como ensinar língua portuguesa em meio a uma situação de crise.

Em razão da necessidade de isolamento social para evitar o contágio pelo vírus, as escolas estaduais de Alagoas, assim como ocorreu nos demais estados no Brasil, suspenderam suas atividades presenciais. A partir disso, a escola campo dessa pesquisa, localizada na periferia de Maceió, mais especificamente no bairro Vergel do Lago, que atende alunos moradores do bairro e de conjuntos habitacionais das regiões circunvizinhas de acentuada vulnerabilidade social, teve que migrar para o ensino emergencial remoto (daqui por diante EER).

Ao iniciar as atividades na EER, logo percebi as dificuldades que se apresentavam nessa nova modalidade. A falta de acesso à internet e aos dispositivos digitais evidenciou ainda mais o contexto de exclusão em que meus alunos e minha escola estão inseridos. No EER, poucos alunos participavam efetivamente das aulas de língua portuguesa por meio dos grupos do *WhatsApp* ou do *Google Meet* criados por nós professores. Alguns só conseguiam estudar obtendo as atividades impressas que eram entregues pela escola. Outros deixaram de participar das aulas por diferentes razões, tais como por: necessidade de trabalhar para ajudar os familiares, falta de hábitos de estudos, problemas de natureza emocionais, entre outros motivos.

Diante de tais problemáticas, a minha chegada ao Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS/UFAL – foi importante, pois me ajudou a refletir sobre essa nova realidade do EER, incluindo as ausências e silêncios dos alunos em sala de aula (remota).

Devido à situação pandêmica, as problemáticas socioemocionais dos alunos se intensificaram. Acompanhar na grande imprensa as perspectivas¹ de filósofos e sociólogos foi

¹ Em maio de 2020, Renato Janine Ribeiro, em uma de suas palestras, nos alertou para a importância de nós, professores e gestores das escolas, pensarmos no retorno às aulas presenciais. Durante palestras e entrevistas, Ribeiro

importante porque nos deu direcionamentos para o trabalho de acolhimento dos estudantes, uma vez que vivíamos um momento de caos na saúde pública e privada globalmente e no Brasil um contexto de governo de extrema direita, dentro do qual houve alternância contínua de Ministros da Educação.

Nesse contexto, essa pesquisa teve como objetivo geral descrever e problematizar propostas pedagógicas de escrita multimodais e de leitura subjetiva realizada de textos literários em aulas de língua portuguesa, no retorno das aulas presenciais, após o distanciamento social nos dois anos iniciais da pandemia. Os objetivos específicos foram: a) proporcionar atividades que promovam espaços catárticos na sala de aula visando ao acolhimento e à expressão dos estudantes; b) acompanhar se há mudanças de socialização à medida que o trabalho for desenvolvido na sala de aula; c) observar as atitudes que os alunos adotam na sala de aula durante as atividades propostas e d) refletir sobre o efeito de mais inserção de leitura literária no trabalho de letramento a partir de cada proposta realizada na sala de aula. As questões de pesquisa foram: quais atividades de leitura e escrita poderiam promover um trabalho de escuta e de acolhimento dos alunos na sala de aula na fase de retorno às aulas, quer no período emergencial, quer no presencial, no contexto atual pandêmico? Em que medida o trabalho no campo artístico-literário possibilitaria espaços catárticos para os alunos externarem as experiências vivenciadas no contexto da pandemia da COVID-19?

A pesquisa inscreve-se nos princípios do método da pesquisa qualitativa. Influenciada pela forma como Munita² (2020) descreve quais são as principais tendências teórico-metodológicas para se posicionar como estudioso do ensino de literatura na educação básica, situo a minha pesquisa a partir de um entrecruzamento de caminhos teórico-metodológicos que advêm de diferentes fontes. Faço uso de teorias provenientes de campos científicos de referência, sobretudo das ciências da linguagem e da literatura (a Pedagogia dos Multiletramentos, os estudos da Pesquisa Biográfica em Educação e os da Leitura Subjetiva), passando pelas

(2020) apresentou orientações teórico-metodológicas extremamente relevantes que contribuíram para práticas de ensino mais humanizadoras no retorno às aulas presenciais. Textos disponíveis em: https://drive.google.com/drive/folders/1y5S4rCpMjWePvDLU1Y_M3sU_RKOxdSol?usp=sha

Ring

² MELLO, C. J. de A. (2021). ENTREVISTA COM FELIPE MUNITA. *EntreLetras*, 11(3), 6-19. Disponível em: <<https://doi.org/10.20873/uft2179-3948.2020v11n3p06-19>> Acesso em 12 de julho de 2021.

abordagens que têm tido uma presença importante na pesquisa educacional (a Abordagem Social dos Letramentos e a Etnografia Educacional).

O escritor Milton Hatoum, em uma palestra³ sobre a literatura na formação dos sujeitos, tomou emprestado da epígrafe do livro *Boca do Amazonas: sociedade e cultura em Dalcídio Jurandir*, de Willi Bolle, um trecho do texto “Narrar e curar”, do filósofo e ensaísta Walter Benjamin, para definir a conexão que ele, Hatoum, tem com a leitura literária na sua formação. No sentido original tal qual se encontra em *Imagens de pensamento* (2017), de Walter Benjamin, o foco da cura se desloca também para a produção de narrativas:

não constituirá a narração o clima adequado e a condição mais favorável de tanta cura? E ainda: não seria a doença curável se se deixasse arrastar o mais longe possível – até a foz – pela corrente da narração? Se imaginarmos que a dor é um clique que resiste à corrente da narrativa, constataremos claramente que ele será derrubado se a inclinação for suficientemente forte para arrastar para o mar do esquecimento feliz tudo o que encontrar pelo caminho. (Benjamin, 2017, p. 124)

Inspirada nas duas perspectivas que aproximam a ideia de cura pelas narrativas, quer seja direcionando o foco para a leitura literária, como sugere o escritor Milton Hatoum, quer seja pela ideia original de Valter Benjamin de criação/produção de narrativas, é que situo a presente investigação emprestando deles o título “Narrar e curar”.

Essa pesquisa está dividida em três capítulos, organizados da seguinte forma: o primeiro apresenta a fundamentação teórica que subsidiará as discussões. O segundo, de Metodologia, destina-se a descrever o processo e os procedimentos adotados durante a geração de registros. O terceiro, retomando os objetivos e as questões de pesquisa, apresenta as análises e discussões dos dados de pesquisa, considerando o processo e o produto. Para finalizar, apresento as considerações finais da pesquisa.

³ HATOUM, Milton. Na escola e para além da escola: a literatura na formação dos sujeitos. Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=nOrn6nHbUkA&t=6s>> Acesso em: 26 de abril de 2022.

CAPÍTULO I: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1. Pesquisa biográfica: a narrativa de formação na origem do modelo biográfico contemporâneo

De acordo com o verbete⁴ de dicionário, *biografia* é narração oral, escrita ou visual dos fatos particulares das várias fases da vida de uma pessoa ou personagem. A palavra tem origem etimológica nos termos gregos *bios*, que significa “vida” e *graphein*, que significa “escrever”. Discutir sobre a escrita da vida – especificamente, as narrativas autobiográficas dos meus alunos – é uma das tarefas encaminhadas pelos registros gerados nessa pesquisa, que abordarei mais adiante, no capítulo de análise. Para tal, os autores Delory-Momberger (2008, 2011) e Santos e Torga (2020) são convocados à discussão sobre questões conceituais ligadas à pesquisa biográfica.

Segundo Delory-Momberger (2011), a etimologia da palavra biografia, literalmente, escrita da vida, nos diz que as culturas e sociedades transmitem e impõem, até certo ponto, escritas da vida, e os indivíduos escrevem – biografam – seus próprios percursos de vida no contexto dessas trajetórias modelizantes e programáticas.

Na obra *Biografia e Educação: figuras do indivíduo-projeto*, publicada na França, em 2003, e traduzida para o português, em 2008, Delory-Momberger compreende a atividade de biografização como hermenêutica prática pela qual o indivíduo se atribui narrativamente uma “figura de si”. Nessa obra, a autora discute a aproximação entre escrita de si e aprendizagem e a articulação entre biografia e educação em todos os tempos da vida.

No prefácio à edição em língua portuguesa, Passeggi (2008) explica que a autora apresenta a base de seus estudos a partir da discussão crítica de duas tradições de pesquisa sobre o biográfico: a primeira, o movimento socioeducativo das histórias de vida em formação, surgida ao final dos anos 70, é baseada na emancipação e propõe que o sujeito se aproprie do seu processo de formação ao se tornar autor de sua história. A segunda tradição refere-se à pesquisa biográfica que remonta ao século XVIII e ao *Bildungsroman* (romance de formação) que se impôs sob forma literária na Alemanha e em toda Europa:

⁴ Verbetes *Biografia*.

Disponível em: <https://houaiss.uol.com.br/corporativo/apps/uol_www/v0/html/index.php#1>. Acesso em 06 de setembro de 2022.

O modelo biográfico da *Bildung* construiu-se e se impôs sob a forma literária do *Bildungsroman* ou romance de formação. O *Bildungsroman* caracteriza-se por uma estrutura que acompanha as etapas do desenvolvimento do herói, de sua juventude à sua maturidade. Inicia-se com a entrada do personagem no mundo, depois segue as etapas marcantes de sua aprendizagem da vida – erros, desilusões, revelações que a pontuam – e se encerra quando o personagem atinge um conhecimento de si e de seu lugar no mundo, suficiente para viver em harmonia consigo mesmo e com a sociedade. Esse esquema ideal-típico tem para nós um caráter de evidência, pois se tornou, precisamente, o esquema dominante da representação biográfica; mas o que ele introduz é uma definição nova da temporalidade biográfica que apresenta uma imagem de uma vida em devir. (Delory-Momberger, 2008, p. 45)

A forma literária do *Bildungsroman*, segundo Delory (2008, p. 55), apresentava-se como instrumento de educação do leitor, oferecendo-lhe um destino de referência, um “molde” biográfico, ou seja, uma construção orientada a partir de um esquema ideal-típico. Tratava-se de um projeto individualista da sociedade burguesa, criticado pela autora, pois, conforme suas ideias, a individualização e socialização são duas faces indissociáveis da atividade biográfica.

Essa construção orientada, que se traduz no romance de formação como um efeito estético – já que se trata de ficção, de obras literárias, e responde a uma intenção didática, de instruir o leitor com relação à sua própria vida – vai se transportar para o modelo de narrativa biográfica da modernidade (Delory-Momberger, 2008, p. 338). Assim, esses estudos relativos à pesquisa biográfica nos revelam que a literatura é a origem do modelo biográfico contemporâneo.

1.1.1 Biografia e educação: contribuições da escrita de si para o processo de formação e aprendizagem

Uma contribuição dos estudos de Delory-Momberger (2008) para esse trabalho é a ampliação da noção de escrita. Ela a concebe como ação cognitiva com qual se desenha, antes de qualquer traço, a figura de si. A autora compreende a biografização como uma ação permanente de figuração de si que se atualiza na ação do sujeito ao narrar sua história, a tal ponto que ele se confunde com esta. Desse modo, no processo de biografização, o sujeito se constitui e projeta a sua existência a partir da narrativa. Assim, é interessante notar que a escrita autobiográfica é privilegiada como espaço de autoria, já que, a partir da construção subjetiva, ela possibilita ao sujeito ser autor de sua própria história.

O que nos leva aos estudos de Delory-Momberger (2008) nessa pesquisa é, em primeiro lugar, a hipótese de pensar o “biográfico” como uma tarefa que possibilita ao sujeito se representar e compreender a si mesmo no seio do seu ambiente social e histórico e, em segundo, a articulação entre biografia e educação. Aproximando-se da proposta de Pierre Dominicé (1990), que utiliza o conceito de *biografia educativa*, a autora compreende que:

A maneira como os indivíduos biografam suas experiências e, em primeiro lugar, a maneira como integram em suas construções biográficas o que fazem e o que são na família, na escola, na sua profissão e na formação continuada são parte integrante do processo de aprendizagem e de formação. (Delory-Momberger, 2008, p. 30)

O processo de biografar a vida permite, então, ao indivíduo, nas condições de sua inscrição sócio-histórica, ressignificar sua existência. Para entender a articulação entre biografia, aprendizagem e formação é preciso conceber que somos um ser singular sempre em (re)construção a partir da nossa atuação social e, ainda, que a nossa vida somente produz sentido quando relacionamos as nossas experiências ao contexto social em que estamos inseridos.

Deslocando essas reflexões para a escola, apreendemos, a meu ver, que não podemos apagar a história de vida dos nossos alunos, encapsulando-os em um perfil homogêneo. É preciso considerar que as representações que eles fazem da sua própria vida – incluindo os espaços, as situações vivenciadas e as relações interpessoais – são componentes essenciais dos processos formativos.

Ocorre que, no mundo moderno contemporâneo, há grande profusão de distintas formas de narratividade autobiográfica. Nessa sociedade fragmentada e heterogênea, ao narrar a si mesmo, o sujeito individualiza-se (Santos e Torga, 2020). Assim, discutir como nossos alunos narram e biografam suas vidas é uma tarefa que não pode receber respostas simples e únicas, a começar pela definição e a identidade do “nós”, que na atualidade só existe fragmentado, dividido por pertencimentos sociais e por identidades culturais. (Delory-Momberger, 2008, p. 38).

Nesse sentido, considerando que a biografização torna-se, na sociedade individualizada, uma forma essencial de socialização, já que permite que os indivíduos se construam como seres singulares e se produzam como seres sociais (Delory-Momberger, 2008), o trabalho com a autobiografia na escola, do ponto de vista educativo, trará contribuições quando a escrita de si possibilitar ao aluno se entender na coletividade.

1.1.2 Narração e cura”: a construção biográfica e o impulso do “projeto de si”

A relação das três dimensões – passado, presente e futuro – são fundamentais na atividade de construção biográfica. No entanto, conforme ressalta Delory-Momberger (2008), a projeção do porvir desempenha um papel motriz. Segundo ela:

Toda atividade humana, tanto a mais rotineira, como a mais excepcional, implica um horizonte de possibilidades, um espaço à frente dela mesma que a lança na existência e lhe dá sua finalidade e sua justificativa. O fechamento ou a ausência de tal horizonte, que se pode observar em certos casos clínicos (estados depressivos) ou em situações extremas (isolamento carcerário, experiências traumatizantes), traduz-se pela impossibilidade de se projetar no futuro e por um impedimento geral da ação e da existência”. (Delory-Momberger, 2008, p.63. Grifo da autora)

Conforme mencionado na seção anterior, as pesquisas do processo de construção biográfica a partir da narrativa nos remete originalmente à literatura (Delory-Momberger, 2008). Além de constituir-se como um espaço de contato com a narrativa do outro, a literatura possibilita aos sujeitos ressignificarem as suas histórias de vida e fazer novas projeções de futuro a partir do encontro de subjetividades que ocorre entre o leitor e a obra literária. No prólogo da obra *A Literatura em Perigo*, por exemplo, Todorov (2017) diz: “por mais longe que remontem minhas lembranças, sempre me vejo cercado de livros” e “amo a literatura [...] porque ela me ajuda a viver”. Utilizando-se dessas narrativas autobiográficas, o autor situa a sua tese na obra de que não se separa a literatura da vida, risco que, segundo seus argumentos, corre a literatura na contemporaneidade.

Nesse processo de construção biográfica, a dinâmica de projeção do futuro revela a importância do fabular na vida dos sujeitos. Ocorre que o impulso do projeto de si permite ao sujeito fazer acontecer a fábula de uma história que desenha um futuro/horizonte possível e se concretiza em projetos singulares (Delory-Momberger, 2008, pp. 63-65). Nesse sentido, a ação de projeção é necessária para qualquer ser humano, pois esse movimento prospectivo o faz lançar os olhos sobre o futuro e visualizar novos horizontes.

A perspectiva de futuro está presente na ideia da cura pela narrativa, tal como já foi mencionado na introdução. De acordo com as discussões realizadas nesse estudo, essas perspectivas vão ao encontro do que trata Milton Hatoum – citando Walter Benjamin (2017) – ao

ressaltar que o foco da cura se desloca para a produção de narrativas. Em um conjunto de pequenos textos publicados, conhecido como *Imagens de pensamento*, em um de seus alforismos, intitulado *Conto e cura*, Walter Benjamin ressalta que:

A criança está doente. A mãe coloca na cama e senta-a seu lado. E depois começa a contar-lhe histórias. Como entender isso? Pressenti-o quando N. me falou do estranho poder de cura associado às mãos da sua mulher. Mas sobre essas mãos disse: “Os seus movimentos eram extremamente expressivos. Mas seria impossível descrever essa expressão... Era como se contassem uma história”. A cura pelo conto já o conhecemos das Fórmulas Mágicas de Meserburg. Não se limitam a repetir a fórmula mágica de Odin, mas narram os fatos que levaram este a utilizá-las pela primeira vez. Sabemos também como o relato que o doente faz ao médico no começo de um tratamento pode se tornar o início de um processo de cura. Daí uma pergunta: não constituirá a narração o clima adequado e a condição mais favorável de tanta cura? E ainda: não seria toda doença curável se se deixasse arrastar o mais longe possível – até a foz – pela corrente da narração? Se imaginarmos que a dor é um dique que resiste à corrente da narrativa, constataremos claramente que ele será derrubado se a inclinação for suficientemente forte para arrastar para o mar do esquecimento feliz tudo o que encontrar pelo caminho. A mão que acaricia traça o leito desse rio. (Benjamin, 2017, p. 124)

Nesse alforismo, Walter Benjamin concebe a experiência de narrar como possibilidade de cura de toda doença. Essa perspectiva vai ao encontro de um dos pontos - chave dessa dissertação, que é a compreensão de que:

O que *dá forma* ao vivido e à experiência dos homens são as narrativas que eles fazem de si. A narração não é apenas o instrumento da *formação*, a linguagem na qual esta se expressaria: a narração é o lugar no qual o indivíduo *toma forma*, no qual ele elabora e experimenta a história de sua vida. (Delory-Momberger, 2008, p.56. Grifos da autora).

O ser humano, então, ressignifica sua existência e apropria-se da sua vida por meio de história. Pressupondo a narração autobiográfica como sendo esse “lugar de formação” e de compreensão de si e do mundo, ao narrar, os sujeitos podem tornar-se autor não apenas de sua própria história, mas também de sua formação. Desse modo, é importante investigar se a atividade de escrita de si, reflexiva e educativa, pode constituir-se um caminho viável nas práticas de ensino, uma vez que na materialidade autobiográfica cabe refletir a condição de *ressignificação* das experiências de vida que marcaram/marcam uma dada subjetividade. (Santos e Torga, 2020, grifo meu)

Enquanto professora-pesquisadora que atua na área da linguagem, compreender que a narração não é apenas uma forma de expressão pessoal, mas é um meio/lugar de cura (e de formação), é um entendimento norteador que pode contribuir, a meu ver, para a ressignificação dos sentidos da vida e aprendizagem dos meus alunos, considerando que a ação de historiar a vida como técnica de construção de si é um processo autoformativo que se realiza através do uso da língua.

1.2 Literatura e subjetividade: a leitura literária como retorno a si

Pensar na autobiografia (escrita de si) como em um “processo para a cura” é entrar no campo da subjetividade. Jouve (2013), revela que “toda leitura tem, como se sabe, uma parte constitutiva de subjetividade”, já que:

... cada um projeta um pouco de si na sua leitura, por isso a relação com a obra não significa somente sair de si, mas também retornar a si. A leitura de um texto também é sempre leitura do sujeito por ele mesmo, constatação que, longe de problematizar o interesse do ensino literário, ressalta-o. De fato, não se trata, para os pedagogos, de uma oportunidade extraordinária que a leitura seja não somente abertura para a alteridade mas, também, exploração, quase construção de sua própria identidade? Não se trata portanto de apagar, no ensino, a dimensão subjetiva da leitura. Eu proporia, ao contrário, colocá-la no coração dos cursos de literatura. Pode-se contar com um duplo benefício: é mais fácil, no plano pedagógico, fazer com que um aluno se interesse por um objeto que fale dele próprio; e não é desinteressante, no plano educativo, completar o saber sobre o mundo pelo saber sobre si. (Jouve, 2013, p. 53)

A citação enfatiza que a leitura literária se constitui uma prática significativa para os leitores. Ela possibilita ao sujeito vivenciar uma experiência singular que o “transporta” de sua dimensão a partir desse duplo deslocamento: projeção e retorno a si. Nesse processo, ocorre uma identificação entre o leitor e a obra literária pela (re)construção de sentidos.

É interessante perceber que esse potencial subjetivo da leitura literária possibilita ao leitor retornar e ler a si mesmo. Isso ocorre porque, conforme as ideias de Jouve (2013), durante a leitura, o leitor se remete às situações e acontecimentos que vivenciou e cuja lembrança retorna espontaneamente. Segundo o autor, aquilo que a leitura faz ressurgir, por meio de uma palavra, de uma frase ou de uma descrição, não vem do nada, mas do passado do sujeito. Ele ainda afirma

que a reapropriação subjetiva do texto pelo leitor explica por que a relação com a obra é sempre ao mesmo tempo exploração do sujeito por ele mesmo. Em suas palavras, a leitura é:

Espaço intermediário entre o eu do leitor e o não-eu do texto, entre o sujeito que lê e o outro que escreve, entre o imaginário das representações e a realidade da linguagem, ela é esse lugar intermediário onde se persegue a construção jamais acabada de nossa identidade. (Jouve, 2013, p. 61)

Assim, segundo o autor, a confrontação do leitor consigo mesmo é, portanto, uma das dimensões maiores da leitura. A partir desse confronto, compreendemos que a leitura literária é um processo ativo que possibilita ao sujeito a (re)construção da subjetividade.

Desse modo, percebemos o papel humanizador da literatura e sua importância para a vida das pessoas. Discutindo sobre o letramento literário nas práticas de ensino, Cosson (2021) enfatiza essa importância, ao dizer que:

Na leitura e na escritura do texto literário encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos. A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos. E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada. É mais que um conhecimento a ser reelaborado, ele é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade. No exercício da literatura, podemos ser outros, podemos viver como os outros, podemos romper com os limites do tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda assim, sermos nós mesmos. (Cosson, 2021, p. 17)

A literatura é plena de saberes sobre o homem e sobre o mundo, segundo o autor. Por meio da literatura encontramos o outro e nós mesmos. Sobre isso, Michèle Petit (2019) afirma que ler também permite aventurar-se no outro, explorá-lo, apaziguar sua estranheza. Para Petit, ler serve para elucidar sua experiência singular, mas também para ampliar infinitamente os limites dessa experiência e somente a literatura permite tal acesso. Assim, “a leitura parece ser um caminho privilegiado para encontrar um lugar, se acomodar, ali fazer seu ninho” (Petit, 2019, p.43). Nesse sentido, o texto literário nos possibilita não apenas vivenciar outros mundos e conhecer outras histórias, mas ressignificar a nossa existência.

Jouve (2013) é um autor que se propõe a trabalhar as relações da literatura e do ensino acolhendo a questão da subjetividade, diferente de alguns autores que a consideram um aspecto negativo porque o leitor se envolve pessoalmente na ficção. Para o autor, a subjetividade,

acidental ou necessária, é um risco que constitui um terreno fértil, um espaço no qual o aluno pode confrontar a si mesmo, discutir e interagir com o professor.

Assumindo a subjetividade como uma oportunidade metodológica, Jouve (2013) apresenta uma proposta que pode ser desenvolvida na sala de aula, por meio da mediação do professor, em um percurso de três etapas, a saber: a) partir da relação pessoal do aluno com o texto; b) confrontar as reações dos alunos com os dados textuais a partir da mediação e c) interrogar as reações dos alunos e suas representações pessoais da leitura.

Ao desenvolver essa proposta metodológica, o professor possibilita ao aluno revisar suas hipóteses de leitura e refletir se suas inferências se justificam ou não no texto. E nesse processo de autodistanciamento, segundo Jouve (2013, p. 60), o aluno-leitor pode vivenciar uma experiência de volta a si que é mais impactante, pois é levado a refletir sobre o que o conduziu a projetar no texto aquilo que não estava lá. E isso é possível porque:

As contradições que o leitor produziu formando suas configurações adquirem sua importância própria. Elas o obrigam a se dar conta da insuficiência dessas configurações que ele próprio produziu. Ele pode então se distanciar do texto do qual faz parte, de sorte a poder se observar, ou ao menos se perceber implicado. A atitude de se perceber a si mesmo num processo do qual participa é um momento central da experiência estética. (Jouve, 2013, p. 61)

E assim, a meu ver, ocorre uma autopercepção do próprio aluno pelas contradições observadas na leitura. Por isso, Jouve (2013) nos diz que “a leitura de um texto também é sempre a leitura do sujeito por ele mesmo”, já que o processo de reapropriação do texto pode possibilitar ao aluno se projetar e entender melhor a si.

Nesse sentido, ao olhar para o trabalho com a literatura a partir dos aspectos da subjetividade e para a realidade da escola pública em que atuo e dos meus alunos, redimensiono a importância do trabalho com a leitura literária na sala de aula, principalmente nesse momento complexo de pandemia no qual os alunos vivenciam situações difíceis. Possibilitar aos meus alunos o acesso à leitura literária pode ajudá-los a se entender melhor a partir do outro e/ou reconstruir os sentidos sobre a sua realidade.

1.2.1 A leitura literária no cotidiano da sala de aula

Nos últimos anos, a investigação e a experiência educativa têm mostrado que uma das chaves para avançar na formação de leitores é a atenção à leitura literária como espaço privilegiado para o desenvolvimento de hábitos e competências de leitura durante a formação escolar obrigatória (Munita, 2017, tradução nossa). Nesse sentido, a prática de leitura literária na sala de aula é um tema que precisa ser convocado à reflexão tendo em vista às suas contribuições para a formação de alunos leitores e, sobretudo, devido à forma que tem sido abordada na escola.

Apesar dos documentos oficiais⁵ que regulamentam a educação básica brasileira orientarem para o trabalho com a literatura e para a formação de leitores, a escola nem sempre tem incluído a leitura literária no currículo e/ou realizado sua abordagem, enquanto prática de linguagem, em uma perspectiva social dialógica. Não tem sido incomum a abordagem do texto literário na sala de aula ocorrer como pretexto para trabalhar aspectos textuais e linguísticos sendo, assim, a literatura tratada de forma “desconectada da vida” (Todorov, 2017) dos alunos.

Salientando a necessidade de práticas reais da educação literária em sala de aula, como fator central na consolidação do ensino de literatura, Munita (2017) discute três componentes que foram se relacionando, ora se confrontando e/ou se entrelaçando, no processo de estabelecimento da didática literária no contexto educacional: a) o universal, relacionado à análise linguística, b) o subjetivo, que envolve a fruição do leitor e c) o situacional, ligado à situação prática, à recepção e à mediação da leitura literária na escola e à etnografia. O entendimento do autor é de que o texto literário tenha uma abordagem na escola que inclua tanto a apropriação subjetiva, espontânea e emocional típica da participação psicoafetiva no texto (ligada à fruição), quanto uma recepção intelectual e distanciada, baseada em procedimentos racionais de análise e interpretação das obras (a cognição). (Munita, 2020, p. 383, tradução nossa)

Ao tratar do papel do professor associado às tendências mais promissoras para a educação literária, Munita (*ibid.*) destaca três aspectos prioritários que devem ser desenvolvidos em sala de aula para superar certas dificuldades oriundas da educação literária tradicional. Segundo o autor, é preciso que o professor: a) privilegie o encontro pessoal de seus alunos com os textos, dando cada vez mais importância à dimensão emocional e subjetiva da leitura; b) promova o diálogo entre os leitores e a construção coletiva de significados, considerando a socialização como um componente chave e abrindo, então, espaços para discutir significados e compartilhar impressões e interpretações com outros que leram a mesma obra e c) esteja atento ao que as obras oferecem

⁵ Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1998, p.71), Base Nacional Comum Curricular (BNCC, p. 87).

para a formação literária de seus alunos, se afastando de atividades genéricas e propondo atividades específicas, ou seja, atividades de formação de leitura que só podem ser realizadas com aquela obra em estudo, uma vez que ela é singular e promove reflexões particulares.

No contexto da sala de aula, é importante ainda que a leitura literária seja trabalhada com intencionalidade pelo professor. Em suas práticas de ensino, ele deve partir do pressuposto de que o que o aluno lê e escreve na sala de aula deve considerar o que ele lê e escreve fora dela, ou seja, nas práticas de seu cotidiano (Munita, 2017, p. 387, tradução nossa).

1.2.2 Temáticas fraturantes na sala de aula: “a literatura como cura”

Tratar do movimento de cura pela narrativa nessa pesquisa nos leva a olhar para temáticas *fraturantes* (Ramos e Navas, 2015) que têm sido discutidas na literatura infanto-juvenil contemporânea. A pesquisadora Diana Navas⁶, durante sua apresentação na Jornada Pedagógica 2023⁷, ao discorrer se há temas inadequados a serem abordados pelas obras literárias, explicitou que os temas fraturantes “são temas que fraturam e expõem assuntos e problemáticas de nosso contexto”. Ocorre que a abordagem dessas temáticas, por envolverem temas considerados tabus, sofreu, ao longo do tempo, resistência por parte da sociedade e também da escola. Segundo Ramos e Navas (2015):

Se, durante muitos anos, a narrativa destinada aos jovens leitores os manteve distantes de alguns temas, considerados impróprios, inadequados ou muito agressivos para serem discutidos, a literatura contemporânea ultrapassa essas barreiras. Na narrativa crossover, temáticas de cariz existencial – vida, morte, identidade, perdas –, bem como a sugestão de universos fraturantes – divórcio, crise, drogas e toxicodependência, negligências – são trazidas à tona, convidando o leitor não apenas a contemplá-las, mas a refletir e a compreendê-las como situações integrantes do seu contexto. (Ramos e Navas, 2015, p.7)

⁶ Doutora pela USP e pesquisadora na área de tendências da literatura infanto-juvenil contemporânea brasileira e portuguesa.

⁷ A Jornada Pedagógica é uma conferência anual voltada a educadores e organizada pela Companhia na Educação, o núcleo do Grupo Companhia das Letras. Em 2023, com o tema “Leitura e literatura na escola: um direito de toda a comunidade escolar”, a jornada novamente ofereceu atividades on-line e gratuitas. Foram quatro dias de formação pedagógica, com seis encontros formativos, apresentando conceitos e práticas voltados a educadores, bibliotecários, gestores e outros profissionais da educação pública e privada. Nas conversas, foram exploradas diversas questões, como a mediação de temas fraturantes na literatura e ancestralidades e mediação de leitura. Disponível em: <https://www.companhiadasletras.com.br/sala_professor/JornadaPedagogica/>. Acesso: 05.07.2023

Segundo as autoras, durante muito tempo a literatura infantil e juvenil deixou de abordar alguns temas, não porque eles não existissem, mas por achar que eles não seriam possíveis de serem discutidos por crianças e jovens que não teriam potencial para promover tal discussão. Entretanto, na literatura contemporânea há um movimento contrário a isso. As obras literárias têm trazido assuntos e problemáticas do nosso contexto, permitindo que questões que fazem parte do dia a dia possam ser trabalhadas com crianças e jovens, logo, na escola.

Conforme Navas (2023), há necessidade de se colocar essas fraturas em discussão, uma vez que por muito tempo os jovens foram poupados de entrar em contato com temas como: a morte, a miséria, a sexualidade, a violência doméstica, suicídio, racismo, falência familiar, drogas, e tantos outros. Isso porque, segundo ela, o texto literário, quando aborda temas tabus, permite que o sujeito, ainda que inconscientemente, elabore seus próprios sentimentos, compreenda situações que o envolvem no mundo real e faz isso por meio da imaginação. Isso evidencia, a meu ver, o potencial da literatura que nos dá a oportunidade de ressignificar as nossas experiências, de enfrentar e suspender as duras realidades cotidianas.

Os *temas fraturantes*, portanto, envolvem problemáticas sociais, culturais, econômicas relacionadas às questões introspectivas, entre outras, que fazem parte da vida dos sujeitos. O trabalho de leitura literária na sala de aula considerando os temas fraturantes é relevante uma vez que eles podem possibilitar aos alunos vivenciarem um movimento de “mirada interna” que os levará a tentar lidar e enfrentar sentimentos e/ou situações, muitas vezes negativos, fraturantes. Ao realizar esse movimento de olhar para seu interior, os alunos poderão elaborar seus sentimentos e experiências vividas no mundo externo, entrelaçando realidade e imaginação por meio da leitura literária. (Gama-Khalil e Borges, 2022)

1.3 Pedagogia dos Multiletramentos: perspectivas teóricas

Quando o sujeito interage pelas linguagens, mais do que se comunicar, ele está se posicionando em relação a realidades. Dessa forma, falar de letramentos ou de práticas sociais pelas linguagens significa tratar de questões identitárias. São várias as abordagens e os teóricos do letramento na literatura. Nessa pesquisa, interessa-nos os estudos dos letramentos que vão mostrar uma abordagem social em relação à linguagem.

Dentre os teóricos relacionados a tais estudos, Street (2014), por exemplo, um pesquisador etnográfico dos letramentos, que utiliza a perspectiva da etnografia educacional, discute que visões particulares de letramento são sempre ideológicas e historicamente situadas. Heath (2004), outra pesquisadora etnográfica dos letramentos, discute, em um estudo clássico realizado em três comunidades dos Estados Unidos, na década de 80, em resposta à teoria do déficit de aprendizagem, o processo de interação dos pais escolarizados e seus filhos nos anos pré-escolares. Nesse estudo, Heath mostra que as interações entre as crianças e os adultos que cuidam delas, contação de histórias infantis à noite, na comunidade de classe média urbana, assemelham-se às práticas de letramento escolar sendo esse o motivo principal pelo qual as crianças obtêm melhor desempenho na escola, não por serem mais inteligentes, mas por estarem habituadas aos letramentos que circulavam na escola. Esses dois estudos são relevantes à medida que me direcionam o olhar para duas questões importantes. Em primeiro lugar, possibilitam-me refletir sobre a relação que eu, enquanto professora, estabeleço com os meus alunos, com base no entendimento de que os letramentos são plurais e construídos a partir das necessidades situacionais e locais. Em segundo lugar, fazem-me entender que os alunos não têm problemas cognitivos, mas sim a falta de uma cultura familiar com tradição letrada.

No contexto do Brasil, destaco dois trabalhos relacionados aos estudos dos letramentos. O primeiro é o de Kleiman (2005), que não faz distinção entre alfabetização e letramento e o compreende como um conceito criado para referir-se aos usos da língua escrita não somente na escola, mas em todo lugar, como um conjunto de práticas sociais. O segundo, a pesquisa de Souza (2011), na perspectiva dos multiletramentos, que, ao investigar os letramentos na cultura do *hip-hop*, em um coletivo da periferia de São Paulo, evidenciou que esse movimento cultural emerge como uma agência de letramentos. Segundo a autora, as práticas do *hip-hop* promovem leituras e escritas contra hegemônicas, configurando-se como *Letramentos de Reexistência*⁸. Esse estudo aponta para a diversidade de práticas letradas, confronta as desigualdades existentes entre os grupos sociais e mostra que as interações pela linguagem trazem possibilidades de mudanças. O trabalho de Sousa (2011) se realiza a partir de um contexto marginal não excludente – distinto de práticas escolares canonizadas – que não apaga as identidades e o contexto sociocultural dos

⁸ Segundo a autora, os letramentos da reexistência mostram-se singulares, pois, ao capturarem a complexidade social e histórica que envolve as práticas cotidianas de uso da linguagem, contribuem para a desestabilização do que pode ser considerado como discursos já cristalizados em que as práticas validadas sociais de uso da língua são apenas as ensinadas e aprendidas na escola formal. (Souza, 2011, p. 36)

participantes. Desse modo, a possibilidade de desenvolver um trabalho nessa perspectiva aponta para um caminho metodológico possível.

Além dos estudos dos letramentos, interessa-me destacar as contribuições da Pedagogia dos Multiletramentos, do Grupo Nova Londres⁹ (doravante, GNL), que traz uma nova abordagem dos letramentos. As ideias do Manifesto do GNL chegaram, em um momento inicial, ao Brasil por meio das traduções de Roxane Rojo¹⁰, estudiosa dos letramentos. Em um momento posterior, em 2021, ou seja, vinte e cinco anos depois, o Manifesto foi traduzido¹¹ na íntegra por pesquisadores e professores brasileiros em homenagem a sua publicação. Apesar de ter causado muito impacto nos documentos norteadores da educação brasileira e de ser um tema de grande interesse dos estudiosos na atualidade, essa abordagem acaba chegando tarde ao Brasil.

Considerando as mudanças na sociedade e nos textos contemporâneos, a abordagem do GNL repensa as premissas fundamentais da pedagogia dos letramentos, a fim de influenciar práticas que pudessem garantir aos alunos as habilidades e os conhecimentos de que precisam para alcançar suas aspirações. Conforme o artigo que traduz o Manifesto:

Os multiletramentos superariam as limitações das abordagens tradicionais, enfatizando como a ação de negociar as múltiplas diferenças linguísticas e culturais em nossa sociedade é central para a pragmática da vida profissional, cívica e privada dos alunos. Os autores afirmam que o uso de abordagens da pedagogia dos multiletramentos permitirá que os alunos alcancem duplamente objetivos de aprendizagem do campo do letramento: evoluindo no acesso à linguagem do trabalho, do poder e da comunidade, e fomentando o engajamento crítico necessário para projetar seu futuro social, alcançando sucesso por meio de trabalhos realizadores. (GNL, 2021 [1996], p. 101-102)

⁹ Grupo de dez pesquisadores, educadores, que se reuniram durante uma semana, em setembro de 1994, em Nova Londres (New Hampshire, nos Estados Unidos) para discutir o estado da pedagogia do letramento (GNL, 2021 [1996], p. 103-104). Em 1996, publicaram o Manifesto intitulado “A pedagogy of multiliteracies: designing social futures”, originalmente publicado pela Harvard Educational Review.

¹⁰ Multiletramentos na Escola (2012) e Escola Conectada (2013).

ROJO, Roxane. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. (Orgs.) Multiletramentos na Escola. São Paulo: Parábola, 2012.

ROJO, Roxane. Gêneros discursivos do Círculo de Bakhtin e os multiletramentos. In: ROJO, Roxane (Org.). Escola Conectada: os multiletramentos e as TIC. São Paulo: Parábola. 2013.

¹¹ Em 2021, a revista Linguagem em Foco (UECE), juntamente com as pesquisadoras do grupo de pesquisa “Multiletramentos, Hipermídia e Ensino” (GpMulti/Unicamp), publicaram a tradução do Manifesto “Uma Pedagogia dos Multiletramentos: projetando futuros sociais”, em homenagem aos 25 anos do Manifesto da Pedagogia dos Multiletramentos. Disponível em: < [v. 13 n. 2 \(2021\): Homenagem aos 25 anos da publicação do Manifesto da Pedagogia dos Multiletramentos | Revista Linguagem em Foco \(uece.br\)](#) >. Acesso em 02 de fev. de 2023.

Buscando uma visão muito mais ampla de letramento do que a retratada pelas abordagens tradicionais centradas na língua, segundo o GNL, a missão da educação seria garantir que todos os estudantes se beneficiem da aprendizagem de maneira que lhes fossem permitidos participar plenamente das vidas pública, comunitária e econômica.

As propostas do Manifesto visam ampliar a compreensão e ensino-aprendizado do letramento para incluir a negociação de uma multiplicidade de discursos, destacando dois aspectos: a) sociedades cultural e linguisticamente diversas e cada vez mais globalizadas, incluindo as culturas multifacetadas, que se inter-relacionam, e a pluralidade de textos que circulam e b) a variedade crescente de formas de texto associadas às tecnologias de informação e de multimídia. Assim, os multiletramentos enfocam as realidades do aumento da diversidade local e da conexão global considerando que lidar com diferenças tecnológicas, linguísticas e culturais se tornou uma questão central para a pragmática da nossa vida profissional, cívica e privada. (GNL, 2021 [1996], p.102-106)

Esses três âmbitos da vida – profissional, cívica e privada – são centrais nas propostas dos multiletramentos com base no argumento de que as linguagens necessárias para a construção de sentido estão mudando radicalmente nessas três esferas de nossa existência. No âmbito do trabalho, os pesquisadores discutem (GNL, 2021 [1996], p.110-111) que as mudanças advindas com o desenvolvimento do pós-fordismo, ou do capitalismo rápido, produziram uma nova linguagem de trabalho, novos discursos e dinâmicas nas empresas, motivos pelos quais a pedagogia do letramento precisa mudar, se quiser dar a todos os alunos acesso a um emprego satisfatório. Contudo, eles alertam que o papel do professor não é ser tecnocrata e nem produzir trabalhadores dóceis, mas sim o de levar os alunos a se envolverem criticamente com as condições de suas vidas profissionais.

Ao refletir sobre as discussões presentes no Manifesto, o meu olhar se identifica com as ponderações críticas do GNL e, também, com as de Moraes (2021), expostas a seguir. Ao discutir o papel da educação escolar na inserção dos alunos mundo do trabalho, a autora faz uma reflexão interessante:

É problemática a proposição de que a escola é capaz de “dar a todos os alunos um emprego satisfatório”, sobretudo se pensarmos num contexto como o brasileiro, pois sabemos que inúmeros fatores sociais (muitos deles relativamente resolvidos nos países de origem dos pesquisadores) ainda representam grandes problemas para a sociedade brasileira (como a distribuição

de renda, por exemplo). Assim, uma apropriação da Pedagogia dos Multiletramentos em solo brasileiro exige a consideração de que as relações entre a escola e o mundo do trabalho, no Brasil, são diferentes daquelas que representaram a referência de reflexão para os autores do Manifesto. (Morais, 2021, p. 67)

O discurso de educar para o mercado torna-se problemático quando visto sob a ótica capitalista. Inclusive, no manifesto os autores expressaram essa preocupação, ao afirmarem: “à medida que refazemos nossa pedagogia do letramento para ser mais relevante para um novo mundo do trabalho, precisamos estar cientes do perigo de que nossas palavras sejam cooptadas por discursos impulsionados pela economia e pelo mercado” (GNL, 2021 [1996], p. 107-108). Por isso, entre outras questões, Moraes (2021, p. 67) afirma que o eixo “mundo do trabalho” precisa ser amplamente debatido.

Na esfera da cidadania também houve mudanças, conforme o Manifesto (GNL, 2021 [1996], p. 112-113), desde o fim da Guerra Fria e com o estabelecimento do liberalismo como política de mercado e símbolo de uma nova ordem mundial. Nesse cenário, a educação em geral, e, em particular, os letramentos, passaram a atender à lógica de mercado. Por isso, os pesquisadores do GNL alegam que, devido às mudanças geopolíticas globais, houve mudanças também no papel das escolas que devem considerar como questões críticas e centrais a diversidade linguística e cultural. No lugar de uma cultura central e de padrões nacionais, os pesquisadores propõem que a escola promova a negociação das diferenças e o pluralismo cívico, considerando que:

Diversidade local e conexão global significam não só que não é possível haver um padrão, mas também que a habilidade mais importante que os estudantes precisam aprender é negociar dialetos regionais, étnicos ou baseados em classe social; as variações no registro que ocorrem de acordo com o contexto social; os discursos híbridos interculturais; a troca de código que frequentemente é encontrada dentro de um texto entre vários idiomas, dialetos, ou registros; os diferentes significados visuais e icônicos; e variações nas relações gestuais entre pessoas, linguagens e objetos materiais. De fato, essa é a única esperança para evitar os catastróficos conflitos de identidades e de espaços que parecem prestes a explodir. (GNL, 2021 [1996], p. 113)

A escola dar voz às questões que envolvem a diversidade, a meu ver, deve fazer parte das práticas educativas, já que os alunos estão envolvidos em contextos sociais, culturais e linguísticos diversos.

No âmbito da vida privada, de acordo com o Manifesto, as diferenças subculturais – diferenças de identidade, diferenças de língua, de discurso e de registro – são indicadores de diferenças de mundos da vida. Segundo os pesquisadores, assim como todas as identidades são formadas de múltiplas camadas, há múltiplos discursos de identidade e múltiplos discursos de reconhecimento a serem negociados. Por isso, temos de ser proficientes para negociar os muitos mundos da vida nos quais vivemos e os muitos mundos da vida com os quais nos deparamos em nosso dia a dia, o que cria um novo desafio para a pedagogia do letramento, que “é tornar o espaço disponível para que diferentes mundos da vida – espaços para a vida em comunidade, nos quais significados locais e específicos podem ser desenvolvidos – possam florescer”. (GNL, 2021 [1996], p. 115-116)

Partindo do pressuposto de mudança social nos âmbitos da vida profissional, da vida pública como cidadãos e da vida privada como membros de diferentes mundos da vida da comunidade, ao abordar as questões fundamentais sobre o futuro, os autores reiteraram que professores e alunos devem se ver como participantes ativos na mudança social, como aprendizes e alunos que podem ser criadores ativos de futuros sociais. (GNL, 2021, [1996], p. 107)

A partir do conceito chave de *design*¹², os pesquisadores sugeriram quatro componentes da pedagogia: a Prática Situada, que se baseia na experiência de construção de significado em mundos da vida: a) o domínio público e os locais de trabalho; b) a Instrução Explícita, por meio da qual os alunos desenvolvem uma metalinguagem explícita do design; c) o Enquadramento Crítico, que interpreta o contexto social e a finalidade dos projetos de significado; d) a Prática Transformada, por meio da qual os alunos, como criadores de significado, tornam-se *designers* de futuros sociais. Essa noção de *design* traz “a ideia de que aprendizagem e produtividade são os resultados dos designs” (GNL, 2021 [1996], p.120). Nesses sentidos, as propostas do Manifesto pressupõem alunos e professores continuamente engajados e criativos que sejam capazes de redesenharem suas perspectivas a partir das práticas em sala de aula.

Diante dessas propostas do GNL, considero oportuno o desenvolvimento do trabalho nessa perspectiva de pedagogia que me possibilita entrar no campo de pesquisa, a minha sala de aula, por outras vias, distintas das práticas de letramentos canônicas que, geralmente, a meu ver, acabam sendo excludentes para algumas realidades da escola pública. Assim, acredito que ao

¹² Entendo como forma de construção de sentidos. Segundo o GNL, *design* designa o fato de que somos herdeiros de padrões e convenções de significado. E, como designers de significados, somos criadores de futuros sociais – futuros no local de trabalho, futuros públicos e futuros comunitários. (GNL, 2021[1996], p. 107).

considerar as questões identitárias, culturais, cívicas e da cultura digital, que fazem parte dos mundos da vida, não excluirei os sujeitos em estudo, os meus alunos.

CAPÍTULO II: METODOLOGIA

No presente capítulo, abordo os procedimentos teórico-metodológicos adotados para o desenvolvimento dessa pesquisa, que se apresentarão da seguinte forma: 2.1 Natureza da pesquisa; 2.2 Descrição do contexto de pesquisa; 2.3 Participantes de pesquisa; 2.4 Procedimentos de geração de dados; 2.5 Metodologia de desenvolvimento das propostas didáticas da pesquisa. Para isso, torna-se relevante explicitar às questões de pesquisa e os objetivos elencados para o desenvolvimento desse trabalho, aos quais, a partir dos referenciais teóricos, tentarei encontrar subsídios para promover discussões coerentes enquanto professora-pesquisadora.

Questões de pesquisa:

- Quais atividades de leitura e escrita poderiam promover um trabalho de escuta e de acolhimento dos alunos na sala de aula na fase de retorno às aulas, quer no período emergencial, quer no presencial, no contexto atual pandêmico?
- Em que medida o trabalho no campo artístico-literário possibilitaria espaços catárticos para os alunos externarem as experiências vivenciadas no contexto da pandemia da COVID-19?

Objetivos:

a) Geral:

- Descrever e problematizar propostas pedagógicas de escrita multimodais e de leitura subjetiva realizada de textos literários em aulas de língua portuguesa, no retorno das aulas presenciais, após o distanciamento social nos dois anos iniciais da pandemia

b) Específicos:

- Proporcionar atividades que promovam espaços catárticos na sala de aula visando ao acolhimento e à expressão dos estudantes;
- Acompanhar se há mudanças de socialização à medida que o trabalho for desenvolvido na sala de aula;
- Observar as atitudes que os alunos adotam na sala de aula durante as atividades propostas;
- Refletir sobre o efeito de mais inserção de leitura literária no trabalho de letramento a partir de cada proposta realizada na sala de aula.

2.1 A natureza da pesquisa

Essa pesquisa é de natureza qualitativa e, por isso, a considero bastante desafiadora, uma vez que envolve interpretações de subjetividades individuais, coletivas e sociais que me exigem, enquanto professora-pesquisadora, sensibilidade e um olhar atento para que a descrição da realidade observada aconteça de maneira mais justa – sendo o conceito de justiça entendido a partir de uma *descrição densa* que será discutida mais adiante – não desconsiderando que a subjetividade do pesquisador está presente na construção do objeto e dos resultados da pesquisa. Nesse sentido, a subjetividade é um risco, mas também será um meio que me permitirá construir interpretações a partir do ponto de vista dos estudantes, que são os sujeitos participantes dessa investigação. (Oliveira, 2013)

No que se refere à abordagem de pesquisa qualitativa, segundo André (1995), sabe-se que ela tem suas raízes no final do século XIX quando os cientistas sociais começaram a indagar se o método de investigação das ciências físicas e naturais, que por sua vez se fundamentava numa perspectiva positivista de conhecimento, deveria continuar servindo como modelo para o estudo dos fenômenos humanos e sociais. Segundo a autora, Dilthey, que era historiador, foi um dos primeiros a fazer esse tipo de indagação e a buscar uma metodologia diferente para as ciências sociais, argumentando que os fenômenos humanos e sociais são muito complexos e dinâmicos, o que torna quase impossível o estabelecimento de leis gerais.

Segundo a autora (André, 1995), foi somente nos anos 80 que a abordagem qualitativa se tornou muito popular entre os pesquisadores da área de educação, inclusive os brasileiros. Em relação aos conceitos, ela explicita ainda equívocos em relação às definições de pesquisas quantitativas e qualitativas, ao afirmar que:

É comum encontrarmos trabalhos que se definem como “qualitativos” simplesmente por não usarem dados numéricos ou por usarem técnicas de coleta consideradas qualitativas – como por exemplo a observação. Encontramos, também, sob essa denominação uma variedade imensa de tipos de pesquisa que vão desde os trabalhos descritivos até os estudos históricos, os estudos clínicos ou a pesquisa. (*ibid.*, p.19)

A autora faz ainda uma crítica aos autores que utilizam o termo “pesquisa qualitativa” de forma ampla e genérica e complementa ressaltando que é necessário que exista uma designação mais precisa no que se refere à determinação do tipo de pesquisa que, segundo ela, pode ser denominado de: histórica, descritiva, participante, etnográfica, fenomenológica etc.

Diante de tais considerações, explícito, portanto, que essa pesquisa é de natureza qualitativa e tem como base teórica as perspectivas da Pesquisa Biográfica em Educação (Delory-Momberger, 2008, 2011), da Leitura Subjetiva (Jouve, 2013; Petit, 2009, 2019), da Abordagem Social dos Letramentos (Heath, 2004; Kleiman, 2005; Street, 2014) e da Pedagogia dos Multiletramentos (Grupo Nova Londres, 1996; Rojo, 2012; Silva, 2011).

De acordo com os pressupostos da pesquisa etnográfica, a interação direta com as pessoas na sua vida cotidiana pode auxiliar a compreender melhor suas concepções, motivações, comportamentos e os significados que atribuem a suas práticas. Ao discutir essa atividade investigativa e interpretativa no contexto da educação, Oliveira (2013, p. 273) afirma que:

O método etnográfico, na pesquisa educacional, nos possibilita analisar o fenômeno a partir de uma apreensão subjetiva, inclusive de suas estruturas objetivas, considerando-se a construção intersubjetiva da pesquisa. Ao contrário de outras abordagens, o método etnográfico se constituiu não só com o “outro”, mas a partir do “outro”, apresentando, como uma problemática profunda, a questão de que o objeto e investigador se confundem na ciência antropológica.

Ainda segundo o autor, a etnografia educacional permite ao pesquisador obter um conhecimento profundo em torno do que ocorre na dimensão cultural em estudo. Um aspecto muito importante é que ela possibilita uma *descrição densa* do evento em investigação que

permite ao pesquisador responder às seguintes perguntas: quem são estes sujeitos? Estes alunos? Estes professores? Estes gestores? questões extremamente importantes no âmbito dessa investigação. Assim, a *descrição densa* pode ser compreendida como sendo as relações objetivas e subjetivas que acontecem nas inter-relações dos três participantes envolvidos no processo escolar: o professor-pesquisador, o aluno e o conhecimento.

Nas palavras de Erickson (1984), “o pesquisador não vai ao campo com uma pergunta particular, mas com uma questão mais ampla: “o que está acontecendo aqui?”, ou seja, o que está acontecendo no campo de pesquisa, neste caso, a escola. Este questionamento de Erickson traz alguns desafios para o pesquisador apreender a realidade posta no contexto em estudo. Wink (1998), antropólogo da comunicação, pontua os desafios da etnografia, definindo-a como:

Uma arte de uma disciplina científica, que consiste em *saber ver*. Em seguida uma disciplina que exige *saber estar com*, com outros e consigo mesmo, quando você encontra com outra pessoa. Enfim, é uma arte que exige que se saiba retraduzir para um público terceiro (terceiro em relação àquele que você estudou) e, portanto, que se *saiba escrever* (Winkin, 1998, p. 132 *apud* Fritzen, 2012, p. 58, grifos do autor).

A pesquisa etnográfica, portanto, pressupõe que o pesquisador vivencie uma “experiência de estranhamento: o olhar de fora e de longe, num movimento permanente e reflexivo, a fim de estranhar o familiar e familiarizar-se com o estranho” (Erickson, 1984). Nesse sentido, enquanto professora-pesquisadora, compreendo que foi preciso que eu me distanciasse das minhas convicções pessoais para atender as exigências citadas por Fritzen (2012): *saber ver, saber estar com e saber escrever*. Essas exigências não são tarefas fáceis ao pesquisador, mas somente a partir dessas ações é que ele pode realizar uma *descrição densa* da realidade e uma interpretação justa da mesma.

Considerando que as atividades de *descrição densa* e de interpretação caracterizam a proposta metodológica em discussão, encontro na abordagem qualitativa, especificamente na abordagem da etnografia educacional, respaldo para refletir sobre o contexto escolar em que atuo e para conhecer a realidade dos sujeitos investigados a partir de seus pontos de vista.

A meu ver, a etnografia é uma proposta metodológica que possibilita a escuta dos sujeitos participantes da pesquisa, que é um dos objetivos principais dessa dissertação. Através dessa abordagem, acredito que poderei chegar à alteridade do “outro”, dos meus alunos, de forma descentrada para compreender quem são, suas atitudes e o que vivenciam neste complexo

contexto pandêmico e, ainda, entender como a escola investigada, enquanto universo simbólico se constitui, se constrói e se dinamiza a partir de uma observação participante e não apenas observante. (Oliveira, 2013)

2.2 Descrição do contexto de pesquisa

A instituição de ensino na qual essa pesquisa será realizada é uma escola pública da rede estadual de ensino, localizada na periferia da cidade de Maceió, mais especificamente no bairro do Vergel do Lago, um bairro extenso margeado pela Lagoa Mundaú. Essa instituição funciona nos turnos matutino e vespertino e atende aos alunos do 6º aos 9º anos do Ensino Fundamental II. No ano letivo em que a pesquisa de exploração foi realizada, 2021, havia na escola, aproximadamente, seiscentos alunos matriculados, moradores do bairro onde a escola está inserida e, também, de conjuntos de bairros circunvizinhos.

Em relação à estrutura física, a escola pode ser considerada de pequeno porte, pois dispõe apenas de oito salas de aula que comportam entre trinta e cinco e quarenta alunos. Possui uma biblioteca, uma Sala de Recursos Multifuncionais, uma sala de professores, uma secretaria, uma sala da direção, uma sala da coordenação, uma sala da articulação de ensino, uma cozinha e uma sala utilizada de almoxarifado, todas pequenas. A área externa às salas de aulas também é reduzida, como percebe-se nas imagens a seguir.



FIGURA 1: Escola

Fonte: Diário de campo

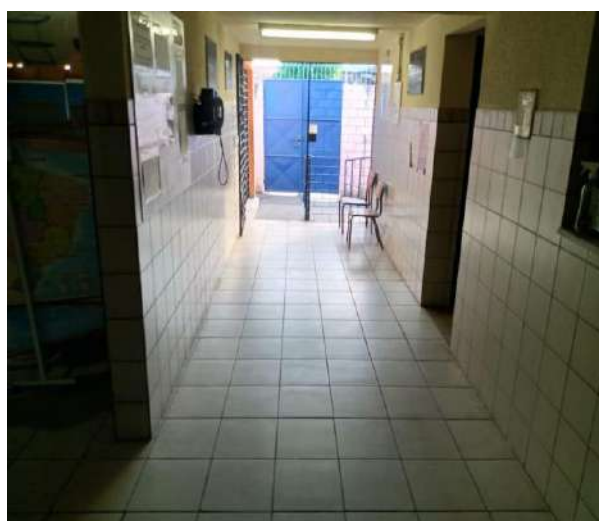


FIGURA 2: Corredor de entrada da escola

Fonte: Diário de campo



FIGURA 3: Pátio da escola

Fonte: Diário de campo

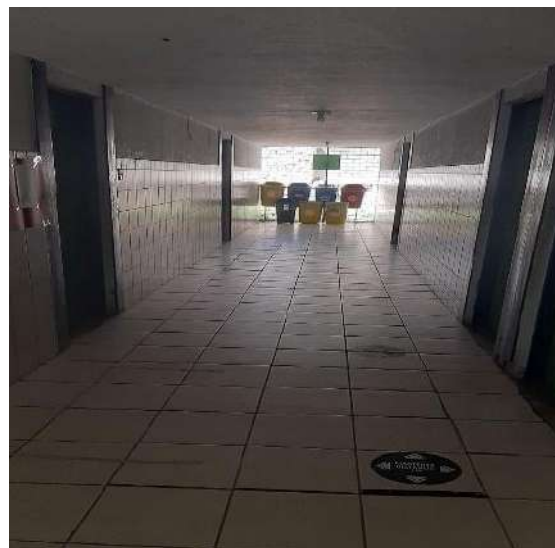


FIGURA 4: Corredor das salas de aula

Fonte: Diário de campo

Quando cheguei à instituição por meio da minha nomeação¹³, em 2019, as salas de aulas apresentavam estrutura bastante precária. Os quadros estavam desgastados e as carteiras e cadeiras escolares também precisavam de renovação, como é possível observar em uma das imagens abaixo. Recentemente, a escola recebeu recursos materiais e financeiros da Secretaria de Educação do Estado de Alagoas (SEDUC-AL) que possibilitaram melhorias na escola. Houve a reparação na estrutura física, renovação dos mobiliários escolares e aquisição de materiais e de itens de segurança necessários ao cumprimento dos protocolos de biossegurança para o retorno às aulas presenciais ainda no período da pandemia da COVID-19. Porém, não diferente da situação de muitas escolas públicas, a instituição ainda apresenta alguns problemas em sua estrutura física e precisa de melhorias.

¹³ Concurso público da Secretaria de Educação do Estado de Alagoas (Edital nº 1 – SEDUC/AL, de 28 de Dezembro de 2017).



FIGURA 5: Sala de aula (2019)

Fonte: Diário de campo



FIGURA 6: Sala de aula (2022)

Fonte: Diário de campo

Devido ao pouco espaço físico, a escola não possui laboratório de informática, mas tem alguns computadores e notebooks que ficam à disposição dos professores para serem utilizados com os alunos na sala de aula ou na biblioteca. Ao considerar o número de estudantes por turma e o número de equipamentos, o contingente de computadores disponíveis não atende às necessidades de desenvolvimento de um trabalho relevante de letramento digital. Além disso, os alunos não têm acesso à internet da escola, o que dificulta ainda mais o desenvolvimento de práticas pedagógicas que considerem o uso de tecnologias.

Em relação à questão de uso de tecnologias nas práticas de ensino, a nova gestão e a equipe pedagógica da escola, que assumiram recentemente a direção da instituição, têm tido uma postura de adesão e de maior abertura às novas práticas pedagógicas na instituição a partir de uso de tecnologias. Certamente essa abertura decorre do contexto de pandemia, já que, no período de implantação do EER, foi o uso de tecnologias que possibilitou a continuação das atividades pedagógicas na instituição, que se deram através do uso do celular, do blog, do Instagram, entre outras ferramentas, além das atividades impressas entregues aos estudantes sem acesso ao aparelho de celular e à internet.

Apesar das dificuldades dos professores em lidar com o uso das tecnologias, as atividades pedagógicas tornaram-se mais atrativas e dinâmicas em relação às atividades comumente realizadas nas práticas de ensino no contexto anterior à pandemia. Durante as formações e reuniões pedagógicas no contexto remoto, as gestoras solicitavam aos professores o

desenvolvimento de atividades que fossem mais interativas e atrativas para engajar os alunos visando, principalmente, inseri-los nas atividades escolares e diminuir a evasão escolar.

Em relação à gestão da escola, uma questão que me chamou atenção, além do esforço em realizar melhorias na escola, é o olhar humanizado que as gestoras têm tido em relação aos estudantes, principalmente neste contexto de pandemia. No retorno às aulas presenciais, por exemplo, juntamente com alguns professores da instituição, elas ajudaram muitos alunos que precisavam de alguns recursos materiais para frequentar as aulas, como, por exemplo, calças jeans, calçados, materiais escolares e até alimentos. Infelizmente, no retorno ao ensino presencial, muitos alunos deixavam de comparecer às aulas com frequência por não ter acesso a esses recursos, situações muito tristes que revelam o contexto de carência e vulnerabilidade vivenciado pelos estudantes da instituição. O problema é que ações como essas vêm de maneira individual e não se tornam uma política pública. As boas ações ficam à mercê das boas ações dos gestores.

Para melhor apreensão desse contexto escolar em estudo e para que se possa desenvolver o trabalho proposto, que tem como base uma concepção social de letramentos, necessariamente, segundo Street (2014, p. 44), exige-se “uma abordagem etnográfica que ofereça relatos minuciosamente detalhados de todo o contexto social em que tais práticas fazem sentido”. Para isso, faça-se necessário regressar no tempo e conhecer um pouco sobre a origem do bairro, no qual a instituição está inserida, como, também, as características de seu entorno que, certamente, interferem nas práticas da escola, como também na constituição da identidade dos estudantes.

A escola, como citei acima, está localizada no bairro do Vergel do Lago, mas recebe muitos alunos das regiões circunvizinhas, principalmente dos bairros Levada (Vila Brejal) e Ponta-Grossa. São comunidades que tem suas origens e contextos históricos relacionados. Quando Maceió começou a se expandir, ampliando a ocupação da Zona Sul lacustre da cidade, o fez utilizando os sítios que se estendiam entre a orla da Lagoa Mundaú e os alagadiços que separavam aquela área do atual Trapiche da Barra¹⁴.

O bairro do Vergel surgiu de um imenso sítio de fruteiras às margens da Lagoa Mundaú, habitado no início por grandes proprietários e pescadores. A principal Avenida é a Monte Castelo, que parte da praça Santa Tereza, na Ponta Grossa, indo até às margens da lagoa, já foi uma pista de pouso de uso militar, nas proximidades galpões abrigavam moradores nas grandes

¹⁴ Bairros de Maceió. Disponível em: < <http://www.bairrosdemaceio.net/bairros/vergel-do-lago> > Acesso: 20.12.21

guerras mundiais. Através das imagens a seguir, pode-se observar um pouco da origem dessa região.



Figura 7: Largo da Levada (1867)

Fonte: Diário de campo



Figura 8: Início da Rua Santo Antônio

(Ponta-Grossa-1920)

Fonte: Diário de campo

O bairro do Vergel, portanto, é um dos mais antigos de Maceió. Hoje, tem ruas pavimentadas e várias avenidas urbanizadas, uma margeando a lagoa, conhecida anos atrás como "Dique Estrada" ou "Pajuçara II", numa alusão à praia de Pajuçara, o "cartão postal" da capital alagoana. Porém, essa comparação é imensamente contraditória. A realidade precária da orla lagunar em nada se compara à orla marítima, localizada na Pajuçara, área nobre de Maceió.

Atualmente, o bairro do Vergel e os circunvizinhos são bastante populosos e apresentam aspectos de precariedade urbana. A maioria da população vive em um contexto de vulnerabilidade social, enfrentando problemáticas, como, por exemplo, a falta de saneamento básico adequado, moradias e infraestrutura precárias e violência.

Nas proximidades da escola, há existência de favelas margeando a Lagoa Mundaú, que, inclusive, encontra-se bastante degradada em decorrência da presença das moradias irregulares, do excesso de lixo jogado pela população e do descaso do poder público, como é possível observar nas imagens a seguir.



FIGURA 9: Córrego em frente às residências

Fonte: Diário de campo



FIGURA 10: Esgoto a céu aberto

Fonte: Diário de campo



Figura 11: Moradias irregulares nas margens da Lagoa Mundaú

Fonte: Diário de campo

Esse descaso, de natureza ambiental e social, prejudica a população local. Muitos moradores da região lagunar são pescadores e, por isso, vivem da pesca e/ou da venda do sururu, atividade econômica que, também, constitui a identidade do bairro e que, inclusive, é desempenhada por alunos da escola e/ou seus familiares. É comum, durante as aulas, ouvir relatos de alunas, principalmente, afirmando que ajudam suas mães descascando, “catando” e/ ou vendendo o sururu. Porém, é sabido que essa atividade econômica é pouco lucrativa e muito trabalhosa e, ainda, se desenvolve de maneira informal e em condições desfavoráveis. As

imagens abaixo, encontradas em reportagens e denúncias disponibilizadas na internet, refletem um pouco do ambiente geográfico e da atividade de trabalho em discussão:



Figura 12: Processamento do sururu¹⁵

Fonte: Diário de campo



Figura 13: Trabalho infantil¹⁶

Fonte: Diário de campo

As situações de vulnerabilidade socioeconômica vivenciadas pela população das comunidades citadas contribuem para o aumento da violência nessas localidades. Muitos jovens, principalmente, acabam envolvendo-se em atividades ilícitas. Em relação à violência, na escola, são frequentes as exposições de situações de assassinatos de familiares adolescentes, de amigos ou de conhecidos dos estudantes. Além disso, os alunos relatam a existência de grupos rivais nessas comunidades.

É nesse contexto local que vivem os estudantes, participantes dessa pesquisa. Conhecê-lo é importante para que eu possa não apenas fazer interpretações justas, mas, sobretudo, compreender suas realidades e as práticas às quais atribuem sentido, afinal, não se pode saber o que se conta como letramento em uma comunidade desconhecendo as práticas socialmente situadas em que as pessoas ou grupos sociais incorporam em seus lares e vidas diárias e sem o conhecimento etnográfico real. (Gee, 1990, *apud* Street, 2014)

¹⁵ Processamento do sururu para a separação da parte comestível, em local e com materiais improvisados. Disponível em: < <https://www.scielo.br/j/bgoeldi/a/bLmvS5WwV8H5qDs8WPcCcFw/?lang=pt> >. Acesso: 22.12.2021

¹⁶ Série Sururu: a exploração infantil na favela da Lagoa Mundaú. Disponível em: <<https://www.tnh1.com.br/noticia/nid/serie-sururu-a-exploracao-infantil-na-favela-da-lagoa-mundau/>>. Acesso: 22.12.2021

2.3 Participantes da pesquisa

A pesquisa foi realizada em duas turmas de 9º ano do ensino fundamental II, do ano letivo 2021, compostas por alunos, com idade entre 14 e 17 anos, que apresentam características comportamentais, de estilo e de linguagem bem semelhantes.

A maioria dos alunos apresenta problemas de aprendizagem, fato desafiante para mim, tendo em vista as dificuldades de leitura e escrita observadas durante as aulas. Por isso, tenho buscado refletir sobre a minha prática pedagógica com objetivo de promover práticas de ensino que possam contribuir para a formação e protagonismo desses estudantes.

Quanto à situação socioeconômica dos alunos, a maioria pertence a uma classe social desfavorável economicamente e vivem em um contexto de vulnerabilidades social, como expus anteriormente. Muitos trabalham informalmente para contribuir com o aumento da renda familiar e têm tido poucas oportunidades de participar de atividades culturais, de esporte e/ou de lazer em suas comunidades.

No contexto do EER, poucos conseguiam participar das atividades pedagógicas efetivamente. Ao questionar a baixa participação nas atividades e nas aulas, muitos alunos alegavam falta de acesso à internet e/ou ao aparelho de celular. Em diversas ocasiões, os estudantes disseram-me que compartilhavam o celular com os familiares e que, por isso, só tinham acesso no período noturno e, ainda, que utilizavam a internet de dados móveis, insuficiente, ou que até, em diversas ocasiões, a “emprestavam” de vizinhos. Além disso, muitos citaram a necessidade de trabalhar para ajudar suas famílias que passavam por problemáticas emocionais, de saúde e/ou econômicas agravadas pela pandemia. Essas e outras situações levaram-me a querer conhecer melhor a realidade desses estudantes.

Ao retomarmos as atividades escolares para a modalidade presencial, notei que um número expressivo de alunos apresentava problemas de natureza emocional e baixa autoestima. A partir da minha aproximação com os estudantes, fui conhecendo-os melhor. No decorrer das atividades, houve o estabelecimento de uma relação de confiança e, por isso, algumas alunas me relataram problemas de natureza emocionais, como também situações de depressão vivenciadas por outras colegas da turma, que chegaram a se machucar fisicamente, através de cortes no pulso. Reservo maiores comentários a esse respeito no capítulo de análise da fase exploratória que apresentarei mais adiante neste trabalho.

2.4 Procedimentos de geração de registro

A pesquisa etnográfica, de acordo com Fritzen (2012), em termos metodológicos, permite uma observação ampla e cuidadosa das ações e interações dos sujeitos envolvidos no contexto escolar. No âmbito dessa investigação, busca-se a obtenção de dados da pesquisa a partir dos “procedimentos de geração de registros”, termo utilizado pela autora que ressalta:

Ao fazer opção pela expressão “geração de registros” em vez de coleta de dados, sigo os pressupostos teórico-metodológicos de Mason (1996), Erickson (1986) e Cavalcanti (2001), que entendem que o pesquisador não vai a campo para meramente colher dados, como se eles estivessem prontos, à sua espera. Ele gera registros, uma vez que sua presença em campo não é neutra e suas escolhas refletem sua posição epistemológica. (Fritzen, 2012, p. 59)

Com o objetivo de gerar os registros para compreender a realidade a partir do ponto de vista dos sujeitos participantes da pesquisa, optei pelos seguintes instrumentos elencados pela pesquisa etnográfica: observação participante (online e presencial), anotações em diário, rodas de conversas, conversas informais com os estudantes, registros fotográficos, gravações em áudio/vídeos e as produções textuais dos alunos, nas modalidades escrita, em áudio e/ou vídeo, em ambientes digitais e/ou não digital.

Devido ao contexto pandêmico, vale ressaltar, as noções de campo de pesquisa e de observação participante foram redefinidas, pois não era possível estar presente fisicamente no território de investigação junto aos participantes da pesquisa, ou seja, na escola com os estudantes, um dos requisitos da etnografia educacional. Entretanto, isso não me impediu de emergir no campo de pesquisa, já que a escola também redefiniu seu espaço geográfico e migrou, devido à necessidade de distanciamento social, para o ambiente virtual/digital, com apoio das tecnologias.

A pesquisa, portanto, se desenvolveu em dois momentos: no contexto de EER e no contexto de ensino presencial, após a liberação do retorno físico às aulas. A observação participante foi um dos relevantes instrumentos que me permitiu lançar um olhar para o contexto de pesquisa como um todo e sempre, de maneira reflexiva, voltar à pergunta essencial da etnografia: o que está acontecendo aqui? (Erickson, 1984)

Apesar das dificuldades que tive ao realizar uma observação participante na modalidade remota, foi através dela que pude estar em interação com o outro, os meus alunos. Essa interação foi de extrema importância para que eu pudesse descrever apenas o que realmente acontecia no campo de pesquisa e compreender a realidade a partir do ponto de vista dos estudantes.

O instrumento diário contribuiu para as interpretações dos fatos observados no contexto de pesquisa, uma vez que me possibilitou fazer consultas recorrentes às anotações, aos registros das ações e às situações que me chamaram a atenção enquanto pesquisadora. Essa escolha se deu em virtude das funções que o diário possui. De acordo com Winkin (1998), [apud Fritzen (2012)], o diário possui 3 funções:

- a) **Função catártica (ou emotiva):** em que o diário seria o lugar do “corpo a corpo” do pesquisador consigo mesmo, “ante o mundo social estudado”.
- b) **Diário empírico:** ressalta a necessidade de, num primeiro momento, o pesquisador anotar tudo o que chamar sua atenção durante as sessões de observação.
- c) **Função reflexiva e analítica:** o autor sugere que o pesquisador releia regularmente seus escritos e faça anotações. Com essa prática, aos poucos o pesquisador verificará o surgimento de regularidades (*patterns*), isto é, “recorrências comportamentais que nos levam a falar em termos de regras”.

Essas funções tornam o diário um instrumento necessário no trabalho de campo em virtude da necessidade de consulta às anotações para reflexão constante e compreensão do contexto em estudo.

As rodas de conversas e as conversas informais com os estudantes ocorreram com mais ênfase na modalidade presencial. Durante as aulas remotas, como citei na introdução desse trabalho, as interações com os estudantes eram mais difíceis. Havia certo distanciamento que me angustiavam. Senti-a me “cega” no campo de pesquisa e sem saber o que realmente acontecia ali. Estava sempre recorrendo à pergunta citada anteriormente, proposta por Erickson (1984), “O que está acontecendo aqui?”, questionamento que me fez abandonar as minhas crenças e prosseguir em busca de respostas.

Devido às dificuldades, busquei apoio nas tecnologias para manter o contato com os estudantes e recorri a diferentes recursos didáticos para obter os registros. As aulas através dos aplicativos *Google Meet* e *WhatsApp* permitiram-me a interação com os alunos que conseguiam participar. Além disso, esses aplicativos contribuíram para a busca ativa aos estudantes que não participavam das atividades escolares. Muitos relataram as dificuldades vivenciadas que os impediam de participar diariamente das aulas, conforme expus anteriormente, como as necessidades de trabalho para ajudar na renda da família, falta de acesso à internet e dispositivos eletrônicos, falta de hábitos de estudos na modalidade remota, entre outras dificuldades. Através dos relatos e das atividades promovidas com apoio de tecnologias, fui compreendendo melhor as problemáticas e dificuldades vivenciadas pelos estudantes.

Já no contexto presencial, as rodas de conversas e as conversas informais permitiram-me aprofundar os laços com os alunos e estabelecer diálogos e interações mais significativas.

Os registros fotográficos e as gravações em áudio/vídeos foram recursos que me possibilitaram recuperar as situações vivenciadas durante a pesquisa para comprová-las no decorrer das discussões dessa dissertação.

2.5 Metodologia de desenvolvimento das propostas didáticas da pesquisa

Nesta seção, explicitarei as escolhas metodológicas que foram necessárias para que eu pudesse conhecer melhor o contexto de pesquisa e os sujeitos participantes em estudo para responder uma das principais pergunta da pesquisa etnográfica: O que está acontecendo aqui? (Erickson, 1984)

Para tal, retomarei, brevemente, o contexto inicial dessa pesquisa de campo. Resumidamente, o estudo se inicia no contexto de crise da pandemia da COVID-19 que estabeleceu o distanciamento social e promoveu novos espaços de sala de aula partir do uso de tecnologias. Nessa fase de EER, o índice de participação dos estudantes era baixo devido à falta de acesso à internet e/ou ao aparelho de celular, além de outras problemáticas sociais que afastavam os estudantes da sala de aula.

Para realizar o meu encontro com o outro, não somente o outro dos meus alunos, mas também o outro da minha própria prática enquanto professora de língua portuguesa, e concretizar os exercícios do “estar lá” e do “estar aqui” que, segundo Oliveira (2013, p.278) consistem,

respectivamente, em conviver com os sujeitos investigados acompanhando seu cotidiano, escrevendo e apreendendo a dinâmica do fluxo cultural, compreendi a necessidade de promover a primeira proposta didática¹⁷ para entrada no campo de pesquisa.

As etapas que constituem a metodologia de desenvolvimento dessa pesquisa foram elaboradas a partir das interpretações como observadora-participante¹⁸ no campo de pesquisa com o intuito de inserir os estudantes em práticas letradas na perspectiva dos Novos Estudos do Letramentos que, segundo Fritzen (2012), têm se preocupado mais com as práticas sociais de leitura e escrita e seus significados para os sujeitos em contextos específicos, do que com as habilidades técnicas individuais para usar a escrita.

Considerando que os significados são diretamente expressos pela linguagem (Spradley *apud* André, 1995, p.16) elaborei propostas didáticas com base na perspectiva ideológica de letramento “que não tenta negar a habilidade técnica e os aspectos técnicos da leitura e da escrita, mas sim entendê-los como encapsulados em todos culturais e em estruturas de poder” (Street, 2014, p. 172). Portanto, as atividades dessa proposta extrapolam o uso da linguagem verbal e consideram a investigação das múltiplas linguagens e das práticas letradas realizadas pelos estudantes no contexto em que se situam.

As propostas didáticas foram elaboradas e aplicadas em dois momentos distintos: no contexto do EER (Etapa 1) e no contexto de retorno ao ensino presencial (Etapa 2). As etapas foram constituídas por três distintos planos de aulas elaborados a partir de diferentes temáticas. A seguir, encontra-se a descrição detalhada dessas propostas didáticas que serão descritas nas subseções abaixo e mais bem discutidas no capítulo a seguir, de análise.

2.5.1 Etapa (1): proposta didática da pesquisa desenvolvida no contexto de ensino remoto.

Plano de aula 1- O encontro com o “outro”: socializando através das *selfies*

¹⁷ Acredito que seja mais adequada a definição de proposta didática ao invés de sequência didática, por considerar que na pesquisa etnográfica no contexto escolar as ações e os significados não são previsíveis sequencialmente. Os acontecimentos podem exigir que o professor-pesquisador redirecione a qualquer instante o seu percurso e promova novas escolhas metodológicas e didáticas.

¹⁸ Utilizo palavras compostas com o intuito de marcar que superei o papel único de ser apenas professora, uma vez que no processo de revisão da minha prática docente nesta pesquisa, assumi papéis duplos: de professora-pesquisadora e de observadora-participante.

Tema: Produzindo <i>selfies</i>						
Aulas/h	Objetivo(s)	Conteúdos	Recursos	Metodologia	Avaliação	Procedimentos de geração de registros
2 /2h	- Promover a socialização dos alunos distanciados pelo isolamento social.	- Autorretrato; - A história da <i>selfie</i> .	- Computador; - Celular; - Internet; - <i>Google Meet</i> ; - <i>WhatsApp</i> ; - Mural Virtual Colaborativo (<i>Padlet</i>).	- Realizar exposição oral e visual através de aula virtual e promover diálogos e interação com os estudantes.	- Interação na aula; - Devolutiva das atividades propostas.	- Observação participantes; - Fotografias/ <i>Selfies</i> ; - Diário do pesquisador.

O primeiro plano de aula, realizado no contexto do EER (Etapa 1), teve como título *O encontro com o “outro”: socializando através das selfies* e como temática *Produzindo selfies*. As atividades foram desenvolvidas em duas aulas remotas realizadas por meio do *Google Meet* e do *WhatsApp* com alunos de 2 turmas de 9º anos do Ensino Fundamental 2, que tinham, cada uma, 38 alunos matriculados regularmente no sistema. Participaram da proposta apenas 18 alunos, 11 da turma A e 7 da turma B.

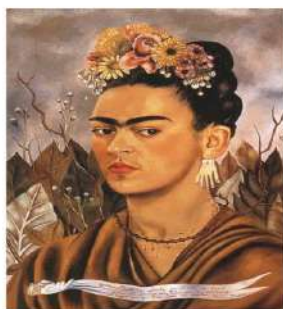
O objetivo da proposta foi o de promover a socialização dos alunos distanciados pelo isolamento social. Acreditava que essa proposta poderia contribuir para que nós, como turma, pudessemos pelas *selfies* nos conhecer melhor, diminuindo um pouco os impactos do isolamento social.

Vale ressaltar que os estudos¹⁹ que me levaram a iniciar o trabalho por meio do uso da linguagem não-verbal apresentaram resultados favoráveis à emergência de marcas identitárias dos alunos e de suas comunidades e, ainda, à promoção das práticas de linguagens dos estudantes, os quais apresentam a mesma faixa etária dos participantes dessa pesquisa.

A metodologia foi dividida em dois momentos, duas aulas de sessenta minutos nas quais fiz a contextualização do surgimento do autorretrato e da história da *selfie*. Na primeira aula: (a) apresentei, através de *slides*, alguns autorretratos de artistas reconhecidos (por exemplo, Van Gogh/ Frida Kahlo) e *selfies* consideradas as melhores e/ou mais inusitadas e curtidas da história, conforme as imagens a seguir:

¹⁹ Dissertações de mestrado desenvolvidas no PROFLETRAS-UFAL: (1) Multiletramentos, história e identidade: uma experiência com alunos do ensino fundamental/ Bispo, Rosiene Omena, 2016.; (2) Novos letramentos no ensino de língua portuguesa: reflexões sobre a construção identitária de alunos de um nono ano, da professora e da escola/Silva, Claudemira Maria Rocha, 2016.

Vicent Van Gogh. pintor holandês (1853-1890), é sem dúvida um dos artistas que mais se autorretatou.



A artista mexicana Frida Kahlo afirmava que se retratava porque era sozinha e esse era o "assunto" que mais conhecia.

FIGURA 14: Autorretratos apresentados aos alunos.

Fonte: autora, 2021

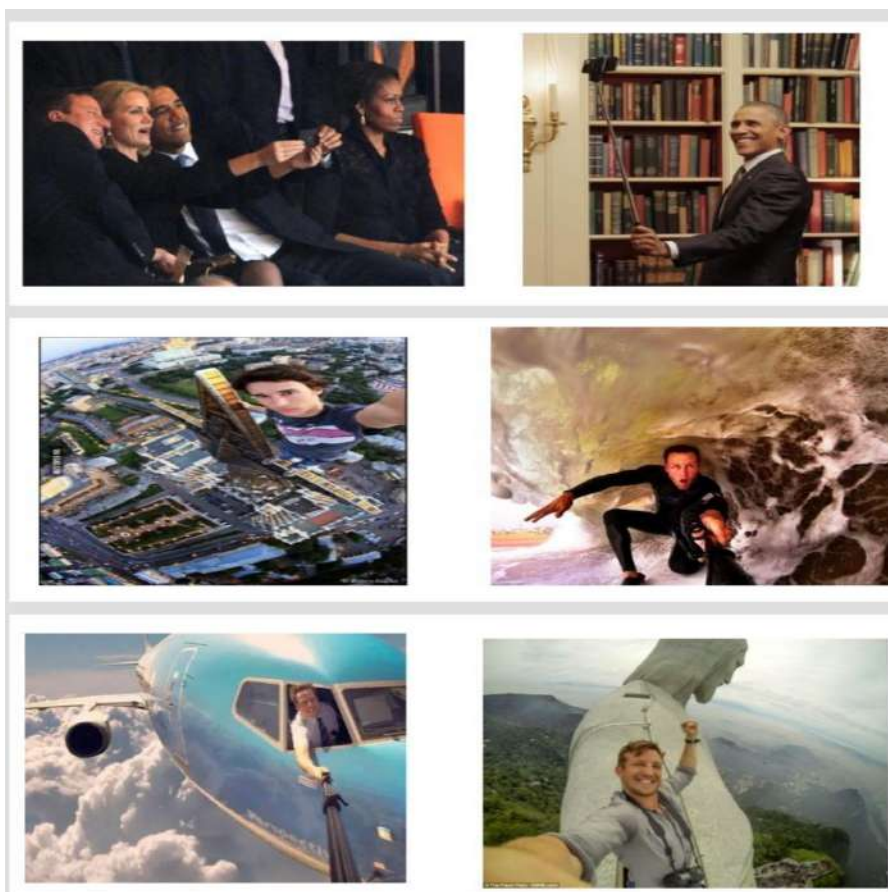


FIGURA 15: *Selfies* apresentadas aos alunos.

Fonte: autora, 2021.

Posteriormente, (b) expliquei brevemente a história da *selfie* e apresentei a primeira *selfie* da história (do químico Robert Cornelius, 1839); (c) estabeleci um diálogo sobre os autorretratos e *selfies* apresentados para que os alunos expressassem o que já conheciam sobre o assunto; (d) ampliei as discussões durante a aula para que os alunos compartilhassem com os colegas suas experiências fotográficas, como *selfies* inusitadas, por exemplo, e suas práticas comunicativas cotidianas. Ao final, propus aos alunos a realização de uma autofotografia/*selfie*, visando a expressão de suas subjetividades.

Na segunda aula, solicitei aos alunos postagens de suas *selfies* no mural colaborativo (*Padlet*) e, também, de comentários sobre si neste momento vivenciado de isolamento social.

Como procedimento de geração de registros, lancei mão da observação participante, do uso das fotografias, as *selfies*, dos comentários dos estudantes publicados no mural e do diário do

pesquisador, considerando-os instrumentos essenciais para o processo interpretativo e de produção de sentidos sobre o “outro”, os alunos, sujeitos dessa pesquisa.

2.5.2 Etapa (2): propostas didáticas da pesquisa desenvolvidas no contexto de retorno ao ensino presencial.

As propostas pedagógicas descritas a seguir foram realizadas na segunda etapa da pesquisa, no contexto de retorno ao ensino presencial. É importante mencionar que essas atividades não foram planejadas previamente para serem aplicadas na turma em estudo. Elas foram sendo elaboradas e propostas à medida que eu ia “sentindo” a turma, participando das reuniões do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e fazendo as leituras dos referenciais teóricos que embasam esse estudo. A partir das minhas interações com os alunos e das reflexões sobre os assuntos que circulavam, fui percebendo no convívio as instabilidades emocionais que eles estavam vivenciando.

Nesse contexto, as discussões de Renato Janine Ribeiro, filósofo, professor, ex-ministro da educação no Governo Dilma (2015) e atual presidente da Sociedade Brasileira pelo Progresso e Ciência (SBPC), foram norteadoras. Defendendo a pauta de humanização nas relações, ele passou a pautar relevantes discussões sobre possíveis caminhos para a escola em tempos de pandemia. Vivendo esse momento de caos na saúde pública e privada globalmente em um contexto de governo de extrema direita, dentro do qual houve alternância contínua de Ministros da Educação, as contribuições²⁰ de Ribeiro passaram a servir para muitos de nós como verdadeiros faróis para navegadores na escuridão da noite. Já em maio de 2020, Ribeiro, em uma de suas palestras, nos alertava para a importância de nós, professores e gestores das escolas, pensarmos no retorno:

(...) não se pode voltar às aulas falando “Como dizíamos na última aula...”. NÃO! Precisamos deixar muito claro que houve um trauma e tratar dele. (...) a principal tarefa, ao se voltar às aulas presenciais, é cuidar dos traumas. Isso é mais importante do que o número de horas de aula ou o conteúdo que precisaria ser ensinado (voltarei a isso depois). O fato nu e cru é que tanto os alunos, sejam crianças, sejam jovens adultos, quanto os professores, todos perderam. As

²⁰ Textos disponíveis em: https://drive.google.com/drive/folders/1y5S4rCpMjWePvDLU1Y_M3sU_RKOxdSol?usp=sharing

direções das escolas, da creche ao nível superior, sejam públicas ou privadas, têm que começar desde já a preparar os professores – e elas mesmas se preparar – para a volta às aulas. A primeira coisa, no primeiro dia, talvez até durante várias semanas: deve-se abrir espaço para as pessoas – os alunos, antes de mais nada – falarem sobre as PERDAS que sofreram. Perderam meses de convívio, conhecimento a que não tiveram acesso, lazer, passeios... Tem que se falar disso, colocar isso para fora, porque essas perdas, esses traumas, não podem ser engolidos! (Baseado em palestra para o Seminário de Ações Digitais na Educação Brasileira – SADEBR. 22/05/2020)

Nessa entrevista, Ribeiro (2020) apresentou orientações teórico-metodológicas extremamente relevantes que contribuíram para práticas de ensino mais humanizadoras no retorno às aulas presenciais.

Assim, nesse contexto pandêmico sensível, percebi a necessidade de promover atividades que tivessem como meta desencadear espaços catárticos na sala de aula, como a *playlist* comentada e o trabalho com a literatura, que serão descritas a seguir.

Plano de aula 2 – O “Eu” e o “nós”: compartilhando canções e emoções em tempos de pandemia

Tema: Minha música favorita						
Aulas /h (sem)	Objetivos	Conteúdos	Recursos	Metodologia	Avaliação	Procedimentos de geração de registros
4 /4h	- Produzir uma <i>playlist</i> comentada visando abrir espaços para expressão dos sentimentos, das emoções e das subjetividades dos estudantes. - Promover a produção escrita em ambiente digital.	- <i>Playlist</i> - Gêneros musicais; - Linguagem poética; - Expressão das emoções na pandemia.	- Computador; - Celular; - Internet; - WhatsApp; - Caixa de som; - Datashow; - <i>Padlet</i>.	- Realizar explanação presencial; - Apresentar a <i>Playlist</i>; - Promover a expressão oral dos estudantes sobre as letras, temáticas e indicações das canções para os colegas.	- Interação na aula; - Realização da atividade proposta; - Participação oral.	- Observação participantes; - Conversas informais durante as aulas presenciais; - Produções textuais dos estudantes (<i>Playlist</i> comentada); - Diário do pesquisador.

O segundo plano de aula, realizado na segunda etapa da pesquisa (Etapa 2), no contexto de retorno ao ensino presencial, no segundo semestre de 2021, tem como título *O “Eu” e o “nós”: compartilhando canções e emoções em tempos de pandemia* e como temática *Minha*

música favorita. Os objetivos foram: a) produzir uma *playlist* comentada da turma visando abrir espaços para expressão dos sentimentos, das emoções e das subjetividades dos estudantes e b) promover a produção escrita em *ambiente* digital.

As atividades foram desenvolvidas em duas etapas: a) a produção da *playlist* comentada como tarefa e b) a socialização da *playlist* comentada em sala de aula. Na primeira etapa, participaram 15 de 31 alunos da turma A e 12 de 29 alunos da turma B. Os estudantes ausentes relataram suas dificuldades de realizar a tarefa digital extraclasse devido à falta do aparelho de celular e/ou de acesso à internet.

No primeiro momento dessa proposta, abordei temáticas que envolvem múltiplas linguagens: *playlist*, gêneros musicais, linguagem poética e expressão das emoções no contexto de pandemia. Durante duas aulas presenciais, promovi um diálogo sobre a importância da música em nossas vidas e suas contribuições para expressão das emoções; explicitar o que são gêneros musicais, eu poético e linguagem musical e, após isso, abri espaços para que os estudantes participassem mais ativamente da aula, respondendo as seguintes perguntas:

- 1) Vocês têm costume (ou não) de ouvir músicas?
- 2) Quais são suas preferências musicais? Que gêneros e compositores/intérpretes mais gostam?
- 3) Em que circunstâncias vocês escutam músicas? Onde? Em que tipo de suporte?
- 4) Vocês produzem ou ouvem *playlists*? Como e onde fazem?
- 5) Com que frequência vocês leem ou escrevem letras de músicas? E poemas?
- 6) Como foi sua relação com a música neste período de pandemia?

Essas perguntas foram feitas oralmente aos alunos da turma e de maneira informal para que respondessem com mais espontaneidade. Após isso, expliquei o que é uma *playlist* e suas principais características; ao final, solicitei aos alunos a produção de uma *playlist* comentada da turma em um mural virtual colaborativo (*Padlet*) que contivesse a indicação de uma música favorita de cada um dos alunos para os colegas. É importante ressaltar que o uso do suporte *Padlet*, também nessa segunda proposta, se deu em virtual da necessidade dos alunos. Durante nossas conversas, após a realização da primeira proposta didática, eles relataram a acessibilidade e praticidade do uso do suporte, já que ele não ocupa a memória do celular e funciona em

aparelhos celulares de configurações mais simples, tal como os celulares da maioria dos estudantes da turma.

No segundo momento, no decorrer das aulas semanais, compartilhei as canções da *playlist* com os alunos, com apoio do Datashow e uma caixa de som; analisei as letras de algumas canções da *playlist* coletivamente; posteriormente, abri espaços para que os alunos compartilhassem suas indicações musicais com a turma e expressassem seus comentários sobre as canções.

Para tal, utilizei como procedimento de geração de registros a observação participante, as conversas informais com os alunos durante as aulas presenciais, as produções textuais dos estudantes (os comentários dos alunos sobre as canções postados no mural) e o diário do pesquisador.

Plano de aula 3 – A vida na literatura: escritas do cotidiano.

Tema: “Escrevivências”						
Aulas /h	Objetivos	Conteúdos	Recursos	Metodologia	Avaliação	Procedimentos
6/6h	- Promover a leitura da obra literária <i>Quarto de Despejo: diário de uma favelada</i> , de Carolina Maria de Jesus, como conteúdo curricular na sala de aula e verificar como o trabalho desenvolvido a partir do ensino de literatura pode contribuir para a expressão dos estudantes e para ampliar suas práticas de leitura e escrita e, conseqüentemente, para o ensino de língua portuguesa; Realizar a leitura e o estudo da obra literária <i>Quarto de despejo: diário de uma favelada</i> , da autora Carolina Maria de Jesus; Produzir textos do Gênero Diário.	- Leitura literária; - Literatura afro-brasileira; Desigualdades sociais; - Preconceito linguístico e racial; - Texto autobiográfico; - Gêneros poema e diário.	- Computador; - Celular; - Internet; -WhatsApp; - Obra literária impressa e digital; - Data show.	- Realizar explanação oral e visual; - Rodas de leitura e de conversa.	- Interação na aula; - Participação oral; - Realização das atividades propostas.	- Observação participante; - Conversas informais durante as aulas presenciais; - Produções textuais dos estudantes (diários, <i>podcasts</i> , vídeos); - Diário do pesquisador.

O terceiro plano de aula, realizado no contexto de retorno ao ensino presencial, teve como título *A vida na literatura: escritas do cotidiano*, e como temática “*Escrevivências*”, neologismo criado pela escritora Conceição Evaristo. Essa proposta didática foi desenvolvida nas turmas de 9º anos citadas anteriormente. Participaram das atividades de leitura literária os alunos que compareceram às aulas presenciais no período de desenvolvimento da proposta e, especificamente, 33 alunos produziram os diários.

As atividades foram planejadas para ser desenvolvidas em seis aulas presenciais. Os objetivos foram: a) promover a leitura da obra literária *Quarto de Despejo: diário de uma favelada*, de Carolina Maria de Jesus, como conteúdo curricular na sala de aula e verificar como o trabalho desenvolvido a partir do ensino de literatura pode contribuir para a expressão dos estudantes e para ampliar suas práticas de leitura e escrita e, conseqüentemente, para o ensino de língua portuguesa; b) Realizar a leitura e o estudo da obra literária *Quarto de despejo: diário de uma favelada*, da autora Carolina Maria de Jesus; c) produzir textos do Gênero Diário.

Os conteúdos abordados nessa aula presencial foram: leitura literária, literatura afro-brasileira, desigualdades sociais, preconceito linguístico e racial, texto autobiográfico, gêneros poema e diário.

A metodologia foi dividida em dois momentos. O primeiro composto de duas aulas, e o segundo por quatro aulas, todas de sessenta minutos. No primeiro momento (1ª e 2ª aulas), realizei uma discussão com os alunos sobre a importância da leitura literária, abri espaços para que os alunos expressassem suas preferências literárias abordei a temática da literatura afro-brasileira e, após isso, expliquei sua classificação literária e importância social, apresentei aos alunos, através de slides, a biografia da escritora negra brasileira Carolina Maria de Jesus e alguns trechos de sua obra, promovi a discussão sobre desigualdade racial e solicitei aos alunos que expressassem suas opiniões sobre os textos e temáticas em discussão.

No segundo momento (da 3ª até 6ª aula), disponibilizei aos alunos fragmentos de textos da obra literária *Quarto de despejo: diário de uma favelada* para leitura, considerando as diferentes datas que compõem o diário para que a turma tenha acesso ao conjunto de textos que compõem a obra, pedi aos alunos que lessem e destacassem os trechos que mais chamaram sua atenção durante a leitura, promovi espaços para que os alunos compartilhassem com a turma os trechos e/ou temáticas que despertaram sua atenção durante a leitura, medie a análise dos textos promovendo um diálogo com os alunos sobre as temáticas presente na obra e sobre as

problemáticas sociais vivenciadas pela escritora, tais como as condições de vida na favela e o preconceito linguístico e racial, destaquei o emprego da linguagem distante dos padrões normativos que confere maior expressividade ao texto; na penúltima aula, expliquei aos alunos as principais características do gênero diário, considerando a obra em análise, e, por fim, propus a produção escrita de diários pessoais, durante o período de cinco dias, e a produção de vídeos e/ou *podcasts* sobre a obra.

Para tal, utilizei como procedimento de geração de registros a observação participante, as conversas informais com os alunos durante as aulas presenciais, as produções textuais dos estudantes (diários, *podcasts*, vídeos) e o diário do pesquisador.

As propostas didáticas descritas serão mais bem discutidas no capítulo de análise a seguir.

CAPÍTULO III: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS REGISTROS

Neste capítulo, serão analisados os resultados das propostas didáticas desenvolvidas no PROFLETRAS/UFAL. Ele está organizado em três seções, que são: 3.1 Análise 1- As narrativas autobiográficas no mural *Padlet*: “aprendendo a dizer [e a escutar] a sua palavra” (Freire, 2013); 3.2 Análise 2- A produção da *playlist* comentada: ouvir, narrar e curar por meio da multimodalidade e 3.3 Análise 3- Leitura literária de *Quarto de despejo*, de Carolina Maria de Jesus: o encontro da literatura e da vida.

Com objetivo de facilitar a leitura, retomo as perguntas de pesquisa e seus objetivos, geral e específicos, desse trabalho.

Questões de pesquisa:

- Quais atividades de leitura e escrita poderiam promover um trabalho de escuta e de acolhimento dos alunos na sala de aula na fase de retorno às aulas, quer no período emergencial, quer no presencial, no contexto atual pandêmico?
- Em que medida o trabalho no campo artístico-literário possibilitaria espaços catárticos para os alunos externarem as experiências vivenciadas no contexto da pandemia da COVID-19?

Objetivos:

a) Geral:

- Descrever e problematizar propostas pedagógicas de escrita multimodais e de leitura subjetiva realizada de textos literários em aulas de língua portuguesa, no retorno das aulas presenciais, após o distanciamento social nos dois anos iniciais da pandemia.

b) Específicos:

- Proporcionar atividades que promovam espaços catárticos na sala de aula, visando ao acolhimento e à expressão dos estudantes;
- Acompanhar se há mudanças de socialização à medida que o trabalho for desenvolvido na sala de aula;
- Observar as atitudes que os alunos adotam na sala de aula durante as atividades propostas;
- Refletir sobre o efeito de mais inserção de leitura literária no trabalho de letramento a partir de cada proposta realizada na sala de aula.

Antes de iniciar as análises, faço algumas ressalvas. O processo de desenvolvimento e seus produtos serão discutidos concomitantemente para não haver fragmentação de sentido, a partir de diferentes categorias, indicadas em cada seção. Procurei ao máximo manter os textos originais dos alunos, mas, por uma questão de espaço, eles estarão na íntegra nos anexos. Para preservar a identidade dos participantes da pesquisa²¹, serão utilizados nomes fictícios e, para facilitar o entendimento, as análises serão numeradas e identificadas da seguinte maneira: a) Narrativa (N1...); b) *Playlist* comentada (Pc1...) e c) Diário (D1...).

3.1. Análise 1 - As narrativas autobiográficas no mural *Padlet*: “aprendendo a dizer [e a escutar] a sua palavra” (Freire, 2013)

A primeira proposta didática desenvolvida na pesquisa de campo, conforme relatei na seção da descrição metodológica, foi desenvolvida no período do EER, em duas aulas remotas realizadas através do *Google Meet* e do *WhatsApp* com alunos de 2 turmas de 9º anos do Ensino Fundamental 2, que tinha, cada uma, 38 alunos matriculados regularmente no sistema. Participaram da proposta 11 alunos da turma A e 7 alunos da turma B – (18 alunos no total). Um

²¹ Esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP/UFAL). O Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (T.A.L.E.) e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (T.C.L.E) constam nos anexos D e E. É importante ressaltar que, quando a pesquisa foi submetida, o título era “Novos Letramentos no Ensino de Língua Portuguesa: ressignificando as práticas de leitura e escrita na sala de aula”.

baixo índice que aponta para os distanciamentos e problemáticas de exclusão social e digital dos alunos no EER.

Por estar a distância, meu intuito era de intensificar o máximo possível as interações com os meus alunos, adolescentes moradores da periferia que vivenciavam diferentes problemáticas decorrentes do contexto de pandemia. Para isso, optei por uma atividade de apresentação que envolvesse outras linguagens. Cada aluno deveria, então, se apresentar a partir da produção de uma *selfie*, acompanhada de uma pequena legenda ou comentário. Minha intenção era não solicitar atividades envolvendo práticas pedagógicas mais tradicionais, como a da escrita da “redação”, que normalmente constitui a proposta final de uma sequência de trabalhos envolvendo leitura e interpretação de textos, tópicos gramaticais e exercícios de consolidação.

Iniciei a aula *on-line*, através do *Google Meet*, apresentando o novo projeto de leitura e escrita que se iniciava no contexto da Olimpíada de Língua Portuguesa. Apresentei, então, aos alunos os *slides* contendo autorretratos de artistas reconhecidos (Van Gogh/ Frida Kahlo – disponível na página 82) e de um animal famoso e, posteriormente, as *selfies* mais inusitadas e mais curtidas da história.

Durante as aulas remotas, a maioria dos alunos sempre fechava as suas câmeras e só abriam quando era solicitado. Essa situação deixava-me muito desconfortável, pois não sabia se os alunos que não abriam as suas câmeras estavam mesmo participando da aula. Ao olhar para a minha nova realidade no ensino, entendi que esse desconforto tinha um pouco a ver com certa perda de poder hierárquico que veio junto com o EER. Percebi que, no EER, eu precisaria abrir mão de certos combinados característicos da aula presencial (a interação visual dos alunos, prática de cada um falar por vez, etc.) para conseguir me aproximar dos meus alunos.

Nessa aula, alguns estudantes riram e fizeram comentários, por exemplo, sobre pessoas que não têm noção e tiram *selfies* em lugares perigosos e, também, sobre as pessoas que postam tudo que fazem, até quando vão comer ou ao banheiro. E nesse momento a conversa começou a fluir e os alunos demonstraram estar gostando da aula. Por se tratar de um tema diferente e comum aos adolescentes, percebi que os alunos participaram mais em relação às aulas mais tradicionais.

Ao final da aula, propus aos alunos a realização de uma *selfie*. Disponibilizei o *link* do mural colaborativo para que fizessem as postagens. Eles demonstraram ter compreendido a proposta, mas não fizeram nenhum comentário sobre a atividade, despediram-se e a aula foi finalizada.

No decorrer da semana, os estudantes foram realizando suas postagens. Para a minha surpresa, os alunos, quase que como em um acordo coletivo ou como que subvertendo a atividade proposta, postaram fotografias (típicas ou não das *selfies*) acompanhadas de narrativas autobiográficas que, no conjunto, traziam o cenário, por vezes traumático, do contexto pandêmico vivido no Brasil. A seguir, encontra-se um exemplo.

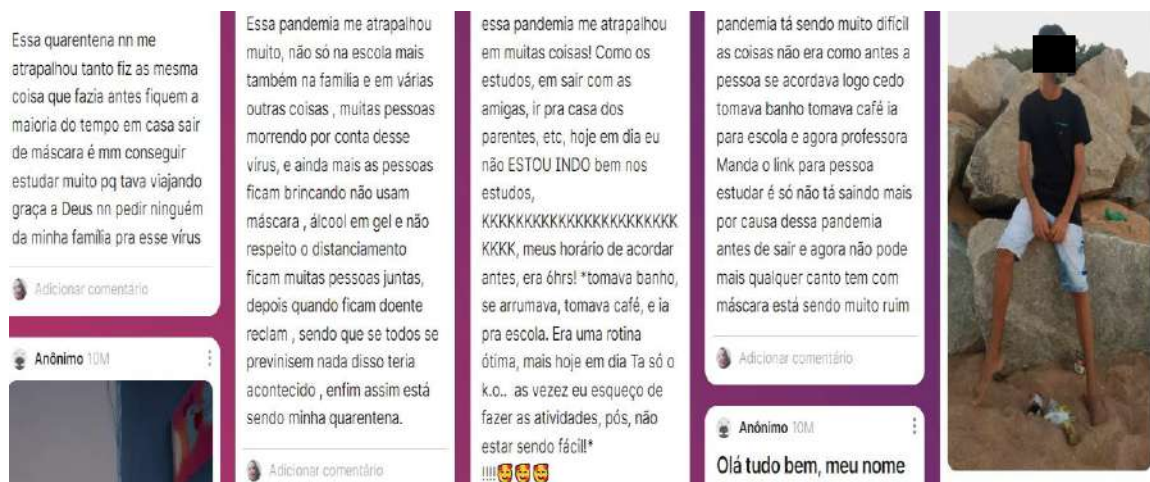


FIGURA 16: Mural da atividade da *selfie*

Fonte: Diário de campo

Os resultados me levaram a pensar se meus alunos realmente estavam familiarizados com o conceito do que era uma “*selfie*”. Pode ser que não, ainda que eu tenha dedicado um tempo da aula em momento anterior para tratar do assunto. Esse caso foi uma experiência interessante, pois mostrou-me que as práticas sociais de linguagem não acontecem num vácuo social, com base em um sujeito homogêneo, imune à história e às práticas discursivas, (Moita Lopes, 2006), mas que elas estão enraizadas de significados. Ao solicitar as *selfies* e receber um resultado diferente, percebi que precisaria dar espaços para que os sentidos que circulavam naquele contexto social pudessem vir à tona, considerando que a perspectiva da Linguística Aplicada, que embasa este estudo, traz a “possibilidade política de que a pesquisa contemple outras histórias sobre quem somos ou outras formas de sociabilidade”. (Moita Lopes, 2006, p. 28)

De qualquer forma, um aspecto chamou-me a atenção nessa atividade da *selfie*, que corrobora com o alerta de Renato Janine Ribeiro:

(...) não se pode voltar às aulas falando “Como dizíamos na última aula...”. NÃO! Precisamos deixar muito claro que houve um trauma e tratar dele. (...) a principal tarefa, ao se voltar às aulas presenciais, é cuidar dos traumas. Isso é mais importante do que o número de horas de aula ou o conteúdo que precisaria ser ensinado (voltarei a isso depois). O fato nu e cru é que tanto os alunos, sejam crianças, sejam jovens adultos, quanto os professores, todos perderam. As direções das escolas, da creche ao nível superior, sejam públicas ou privadas, têm que começar desde já a preparar os professores – e elas mesmas se preparar – para a volta às aulas. A primeira coisa, no primeiro dia, talvez até durante várias semanas: deve-se abrir espaço para as pessoas – os alunos, antes de mais nada – falarem sobre as PERDAS que sofreram. Perderam meses de convívio, conhecimento a que não tiveram acesso, lazer, passeios... Tem que se falar disso, colocar isso para fora, porque essas perdas, esses traumas, não podem ser engolidos! (Baseado em palestra para o Seminário de Ações Digitais na Educação Brasileira – SADEBR. 22/05/2020)

Ao entrar em contato com cada produção de *selfie*, as lacunas e vácuos provocados pelos momentos de silêncios e de baixo índice de participação nas aulas remotas foram sendo preenchidos pelas narrativas autobiográficas dos meus alunos. Eu, como professora, acostumada a lidar com produções cujos temas apontavam para realidades abstratas, quase “burocráticas” das tradicionais “tarefas realizadas”, deparei-me pela primeira vez como leitora envolvida com uma escrita de uma conjuntura que, embora triste, era viva e real.

A seguir, apresento as análises dos recortes significativos dos registros gerados na primeira proposta didática – as narrativas autobiográficas. Ao visualizar o mural, observei que a temática da dor se materializava nas narrativas autobiográficas dos meus alunos. Por isso, para esta etapa de análises e discussões, os registros serão organizados e discutidos a partir dessa temática. Segundo o verbete de dicionário²², *dor* significa:

1. sensação desagradável produzida pela excitação de terminações nervosas sensíveis aos estímulos dolorosos e classificada de acordo com o seu lugar, tipo, intensidade, periodicidade, difusão e caráter (...)
2. mágoa originada por desgostos do espírito ou do coração; sentimento causado por uma decepção, uma desgraça ou pelo sofrimento ou morte de um ente querido (...)
3. sentimento que surge em decorrência de dano causado a outrem ou a si mesmo; arrependimento, pesar, remorso (...)
4. sentimento de pena com relação a outrem ou a si mesmo; compaixão, dó (...)

²² Disponível em: <https://houaiss.uol.com.br/corporativo/apps/uol_www/v6-0/html/index.php#1> Acesso: 25. set. 2022.

5. fig. expressão ou manifestação do sofrimento físico ou moral.

A temática da dor, refletida nos relatos dos alunos, aparece em três esferas. Ela será tratada a partir dos seguintes subtemas, a saber: a) saúde emocional, b) trabalho e c) socialização.

3.1.1 Presenças da dor nas narrativas autobiográficas dos alunos

a) Saúde emocional

A primeira postagem do mural que despertou a minha atenção foi a do aluno Carlos, apresentada a seguir:



FIGURA 17: Postagem do aluno no mural

Fonte: Diário de campo

Na imagem acima, o aluno Carlos encontra-se de máscara, sentado em uma pedra, com os pés descalços, provavelmente, pelo tipo de areia, em uma praia. Com expressão séria, ombros relaxados e segurando as duas mãos, a imagem revela que o aluno vivencia um momento reflexivo. Ele olha fixamente em direção ao horizonte, para o infinito. Se considerarmos que o horizonte limita o nosso campo visual, pois nele vemos apenas o mar unir-se ao céu, a ação do aluno de olhar para um lugar vazio de significado, um horizonte limitador, aponta para um efeito de sentido interno que evidencia que ele se encontra em um momento difícil de sua vida, de indefinição, de falta de perspectivas e/ou de esperança.

Em um trecho de seu relato no mural, esse aluno afirma: (N.1. “[...]sinceramente essa pandemia tá afetando minha saúde mental as vezes eu fico pensando muita besteira, felizmente minha família e amigos estão me ajudando bastante. Infelizmente eu deixei de fazer muitas atividades por causa disso do meu psicológico [...]”). Os efeitos de sentidos internos são congruentes com o texto do aluno. Nesse trecho, eles revelam a dor que se reflete na materialidade linguística do relato do aluno, no léxico: (“tá afetando minha saúde mental [...]”/ “eu fico pensando muita besteira”/ “Infelizmente eu deixei de fazer muitas atividades”[...]). A partir desse relato, esse aluno se apresentou a mim por meio do discurso de dor. A identidade que tomou forma foi a de um adolescente que vivenciava problemas emocionais.

Nesse caso, as duas modalidades, texto e imagem, reforçaram os efeitos de sentidos internos e refletiram os sentimentos e problemáticas vivenciadas pelo jovem, possivelmente, em decorrência do contexto pandêmico. Assim, a junção dos elementos verbais e não verbais da postagem no mural contribuíram para eu conhecer um pouco da realidade do aluno Carlos. A partir disso, pude levantar outras hipóteses sobre suas ausências. Passei a pensar sobre o número de alunos, jovens da periferia que já viviam antes da pandemia em condições precárias e enfrentavam diversas problemáticas sociais, que estariam na mesma situação. Nesse momento, além do meu envolvimento emocional, eu também me tornei mais empática. Relacionado a isso, acho importante ressaltar o quanto a pandemia afetou a saúde mental de alunos, como alertou Ribeiro (2020), e também dos professores, pois nos tirou do nosso lugar habitual, o chão da sala de aula, e do contato com nossos alunos ao passo que nos trouxe, além de uma sobrecarga de trabalho, os problemas emocionais, como ansiedade, por exemplo, entre outros.

Em outro trecho, o aluno Carlos relata ainda: (“[...] *mas agora eu estou mais calmo e irei retornar a fazer as atividades novamente [...] eu espero muito que a vacina salve muito a gente dessa doença, e que tudo volte ao "normal" como era antes, infelizmente as coisas não estão fácil pra ninguém:/ mas iremos superar [...]*”). Nesse fragmento, podemos perceber que o aluno fez a relação entre três dimensões, passado (“[...] *Infelizmente eu deixei de fazer muitas atividades por causa disso do meu psicológico[...]*”), presente (“[...] *mas agora eu estou mais calmo e irei retornar a fazer as atividades novamente[...]*”) e futuro (“[...] *eu espero muito que a vacina salve muito a gente dessa doença, e que tudo volte ao "normal" como era antes [...]*”). Apesar das problemáticas vivenciadas no contexto pandêmico, o aluno fabulou um futuro prospectivo no que diz respeito à possibilidade da vacina como solução da COVID-19 e volta à normalidade. Considerando o estado emocional desse aluno, narrar a partir de uma perspectiva de esperança da volta à normalidade era uma ação importante no movimento de cura. Nesse aspecto, o caso desse aluno foi significativo para as reflexões empreendidas nesse estudo naquele momento me fazendo chegar à ideia de cura pela narrativa que se encontra em Benjamin (2017), que será discutida ao longo desse trabalho.

Como expressei anteriormente, no capítulo teórico, a relação das três dimensões, a saber: passado, presente e futuro, são fundamentais na atividade de construção biográfica. No entanto, conforme ressalta Delory-Momberger (2008), a projeção do porvir desempenha um papel motriz nesse processo. Segundo ela:

Toda atividade humana, tanto a mais rotineira, como a mais excepcional, implica um horizonte de possibilidades, um espaço à frente dela mesma que a *lança na existência* e lhe dá sua finalidade e sua justificativa. O fechamento ou a ausência de tal horizonte, que se pode observar em certos casos clínicos (estados depressivos) ou em situações extremas (isolamento carcerário, experiências traumatizantes), traduz-se pela impossibilidade de se projetar no futuro e por um impedimento geral da ação e da existência”. (Delory-Momberger, 2008, p.63. Grifo da autora)

Ocorre que no processo de construção biográfica, a dinâmica de projeção do futuro revela a importância do fabular na vida dos sujeitos. Pensando na dura realidade dos meus alunos, a fabulação – enquanto um movimento prospectivo – torna-se uma atividade fundamental em suas vidas. Contudo, nas postagens do mural, notei que poucos alunos fizeram esse movimento prospectivo em suas narrativas. Essa falta de projeção do futuro revelou, a meu ver, a falta de

sonhos e ausências na vida desses adolescentes. Isso me fez ainda mais compreender a importância de desenvolver, nesse contexto pandêmico tão complexo, um trabalho em sala de aula na perspectiva do acolhimento a partir de práticas que os possibilitassem ressignificar suas experiências e construir perspectivas de futuro, o que ocorreu nas etapas seguintes que serão analisadas nas seções 3.2 *Análise 2- A playlist comentada: ouvir, narrar e curar por meio da multimodalidade* e 3.3 *Análise 3- Leitura literária de Quarto de despejo, de Carolina Maria de Jesus: o encontro da literatura e da vida*.

b) Trabalho

Outro relato de dor que despertou a minha atenção no mural, agora relacionado ao subtema do trabalho, foi o do aluno Júnior, apresentado a seguir.



FIGURA 18: Postagem do aluno no mural

Fonte: Diário de campo

No primeiro plano da imagem acima, vemos o aluno Júnior, de camiseta regata, bermuda e chinelo, provavelmente em uma rua de seu bairro, pois noto, no segundo plano, a presença de residências com características de uma região periférica. Ao ser fotografado, o aluno faz um

gesto com as mãos, conhecido como *hang loose*²³, típico de surfistas e/ou esportistas, que me parece ser comum entre os adolescentes. A escolha dessa imagem pelo aluno evidencia uma identidade mais descontraída, um estilo menos despojado de esportista, ou apenas apresentar a sua realidade, de um jovem, morador da periferia da cidade, que gosta de tirar fotografias e interagir nas ruas de sua comunidade.

Em sua postagem escrita no mural, o aluno Júnior relatou que: (N.6 “*Essa pandemia tá mim prejudicando e muito pq não posso sair com os colegas não posso jogar bola e mim prejudicou bastante em várias coisas. E quando eu viajei pro rio de janeiro para fazer um teste em times de lá passei no teste mais essa pandemia mim prejudicou pq eu ia voltar pra morar lá mais não voltei por causa dessa pandemia. E agora tou esperando de novo pra voltar.*”)

Ao ler e observar essa postagem, percebi que a dor se fazia presente na narrativa desse aluno em seu processo de construção biográfica (Delory-Momberger, 2008). A meu ver, a dor da decepção materializa-se em seu discurso através da repetição do verbo *prejudicar*: (N.6. “*Essa pandemia tá mim prejudicando e muito porque não posso jogar bola e mim prejudicou em várias coisas*”/“[...] *essa pandemia mim prejudicou pq eu ia voltar pra morar lá mais não voltei... [...]*”). Ao analisar o conjunto dessa postagem, os elementos verbais e não verbais me possibilitaram, discursivamente, conhecer a identidade desse aluno e saber que se tratava de um jovem envolvido no mundo do esporte. Este é um caso, em especial, que me chamou a atenção por fazer parte dos sonhos de muitos meninos pobres brasileiros que pretendem se tornar jogadores de futebol. Em uma de nossas conversas após a atividade proposta, ele me relatou que trabalhava informalmente como ajudante de pedreiro e que, por isso, nem sempre conseguia participar das aulas remotas. Logo, jogar bola em um time do Rio de Janeiro seria para ele uma possibilidade de mudança de vida. Considerando a narrativa como objeto de linguagem que se constitui no tempo e espaço de uma enunciação e de uma inter-relação singulares e que reconstrói os sentidos que dela se enunciam (Delory-Momberger, 2008), entendo que a dor da decepção devido a perda de uma oportunidade de mudança de vida marcam a construção da subjetividade desse adolescente que se inscreve no contexto atual pandêmico.

²³ O gesto de shaka (em inglês: *shaka sign*), conhecido no Brasil como *hang loose*, é um gesto usado tipicamente por surfistas e praieiros para saudações em geral. O gesto é efetuado com uma das mãos com os dedos polegares e mindinhos eretos, e o resto fechado, formando um gesto parecido com a letra Y. Pode ser acompanhado com um movimento similar a um tchau [...]. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Hang_loose>. Acesso: 02 de fevereiro de 2023.

Na narrativa desse aluno, tal como no caso do aluno anterior, nota-se que o aluno faz uma projeção do futuro no seu processo de construção biográfica, conforme as ideias de Delory-Momberger (2008). Em um fragmento de seu relato, ele afirma: (N.6 “[...] *E quando eu viajei pro rio de janeiro para fazer um teste em times de lá passei no teste mais essa pandemia mim prejudicou pq eu ia voltar pra morar lá mais não voltei por causa dessa na pandemia. E agora tou esperando de novo pra voltar*”). Ao observar esse trecho, nota-se que o aluno fez a relação das três dimensões – presente, passado e futuro – ao biografar-se. Durante sua narrativa, o jovem regressa ao passado, mesmo que recente, no qual perdeu sua oportunidade de jogar futebol em um time do Rio de Janeiro (“*E quando eu viajei pro rio de janeiro para fazer um teste em times de lá passei no teste [...]*”), logo após ele retorna e olha para o seu presente, o contexto difícil ainda pandêmico (“*[...] não voltei por causa dessa na pandemia [...]*”) e, posteriormente, se projeta no futuro a partir da esperança de conseguir uma nova oportunidade de jogar futebol (“*[...] E agora tou esperando de novo pra voltar*”).

Realizar esse movimento prospectivo narrativamente é essencial para a vida do aluno Júnior, pois, a meu ver, possibilita-o continuar sonhando com uma nova oportunidade de trabalho no futebol, situação que o fará prosseguir em busca de seus objetivos. A ausência do olhar para o futuro, conforme os estudos de Delory-Momberger (2008), pode levá-lo a um quadro depressivo, entre outras problemáticas, devido à falta de sentido de sua vida. Assim, é interessante percebermos que os registros linguísticos desse aluno revelaram que ainda há um impulso do projeto de si e uma visão do porvir no nível discursivo (Delory-Momberger, 2008, p. 65). Ressalto que o caso desse aluno foi muito significativo e está relacionado às reflexões teóricas dessa dissertação e, por isso, ainda será tratado nas análises.

Um dado contextual e relevante para a construção do imaginário dos meninos que sonham com um futuro no futebol na realidade de Alagoas são os casos recentes de jogadores de sucesso como o Pedrinho, que despontou como titular no Esporte Clube do Corinthians em 2019 e, mais relevante ainda, o Firmino, que até 2022 fazia parte do que hoje é considerada a maior liga de futebol do Mundo: a liga inglesa *Premier League*. Firmino foi por 8 anos jogador do Liverpool, e, por 7 anos integrante da Seleção Brasileira, participando da Copa do Mundo de 2018 e da Copa América em 2019 e em 2021²⁴. É comum ouvir histórias sobre os dois jogadores na cidade que

²⁴ Biografia de Roberto Firmino. Disponível em: < https://pt.wikipedia.org/wiki/Roberto_Firmino >. Acesso: 21 de agosto de 2023.

narram as condições desfavoráveis socioeconomicamente que eles viviam na periferia de Maceió, realidade que se aproxima do contexto dos meus alunos.

O segundo caso, que se relaciona, também, ao mundo do trabalho, é o da aluna Manuela. Em seu relato, exposto a seguir, a aluna cita explicitamente a sua relação com o trabalho em sua rotina diária.

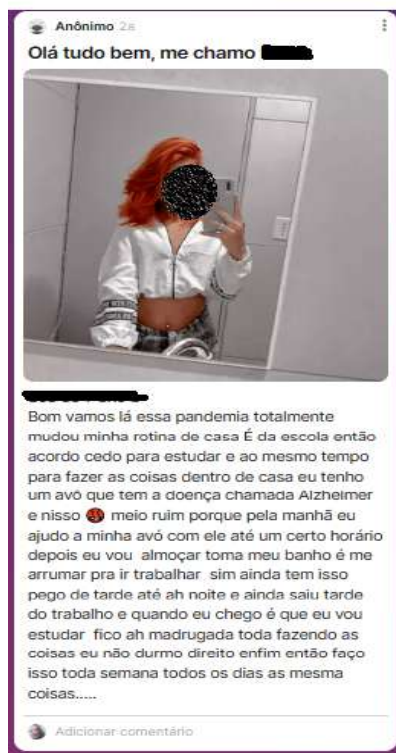


FIGURA 19: Postagem da aluna no mural

Fonte: Diário de campo

Essa postagem me despertou bastante a atenção, pois a narrativa me apresentou uma conjuntura problemática da vida dessa aluna em vários contextos. Considerando que se trata de uma adolescente, em idade de formação, aluna do 9º ano do ensino fundamental, percebi o contexto de vulnerabilidade socioeconômica no qual estava inserida essa jovem que tinha tantas responsabilidades. No período da manhã, segundo expôs em seu relato, precisava estudar, cuidar da casa e ainda ajudar a avó a cuidar do avô com Alzheimer: (N.7 “[...] *essa pandemia totalmente mudou minha rotina de casa É da escola então acordo cedo para estudar e ao mesmo tempo para fazer as coisas dentro de casa eu tenho um avô que tem a doença chamada Alzheimer e*

nisso 🤔 meio ruim porque pela manhã eu ajudo a minha avó com ele até um certo horário depois eu vou almoçar toma meu banho é me arrumar pra ir trabalhar [...]”). Posteriormente, relatou que precisava trabalhar, nos turnos vespertino e noturno, (“[...] *sim ainda tem isso pego de tarde até ah noite e ainda saiu tarde do trabalho [...]*”) e que, quando chegava à noite em sua casa, ainda precisava estudar e fazer outras coisas, não conseguindo, por isso, dormir direito (“[...] *e quando eu chego é que eu vou estudar fico ah madrugada toda fazendo as coisas eu não durmo direito enfim então faço isso toda semana todos os dias as mesma coisas....*”). Nesses trechos, essa aluna vai se constituindo narrativamente como um sujeito inserido em um contexto de vida difícil e de rotina desgastante. E assim, a materialidade linguística reflete sua dura realidade no contexto pandêmico.

É importante mencionar que essa aluna participava eventualmente das aulas remotas e entregava as atividades solicitadas geralmente com atraso. Após ler o seu relato, pude compreender melhor suas razões. Posteriormente, em uma de nossas conversas, ela me disse que trabalhava como manicure fazendo unhas em gel. Ao refletir sobre o mundo do trabalho na vida dessa jovem, percebe-se o estabelecimento de uma relação precária de trabalho. Sobre isso, é importante mencionar que a pandemia “empurrou” os alunos que faziam parte de um núcleo familiar envolvido no trabalho informal para uma situação de trabalho prematura.

Infelizmente, essa realidade faz parte da vida de muitos alunos da escola pública, jovens moradores da periferia que necessitam trabalhar para ajudar suas famílias, porém, em condições de trabalho que são quase sempre precárias e desfavoráveis a sua formação. Por exemplo, na escola em estudo, era comum, antes da pandemia, ouvir relatos sobre alunos que trabalhavam vendendo doces e outras mercadorias, no centro da cidade ou no mercado público, ou despenicando sururu, entre outras atividades de trabalho desenvolvidas em condições precárias.

A narrativa da aluna Manuela me leva a refletir sobre as propostas do Manifesto do GNL relativas ao mundo do trabalho que incube à escola e aos professores a tarefa de agir para que os alunos tenham uma vida profissional produtiva. Ao analisar o mundo do trabalho na vida dessa aluna – ou a ausência do trabalho na vida dos demais alunos – torna-se pertinente a reflexão sobre o que discute Moraes (2021):

É problemática a proposição de que a escola é capaz de “dar a todos os alunos um emprego satisfatório”, sobretudo se pensarmos num contexto como o brasileiro, pois sabemos que inúmeros fatores sociais (muitos deles

relativamente resolvidos nos países de origem dos pesquisadores) ainda representam grandes problemas para a sociedade brasileira (como a distribuição de renda, por exemplo). Assim, uma apropriação da Pedagogia dos Multiletramentos em solo brasileiro exige a consideração de que as relações entre a escola e o mundo do trabalho, no Brasil, são diferentes daquelas que representaram a referência de reflexão para os autores do Manifesto. (Moraes, 2021, p. 67)

As condições cronotópicas relacionadas ao Manifesto diferem do nosso contexto. Pensando na realidade dos meus alunos, moradores da periferia que vivenciam um contexto de vulnerabilidade social, de exclusão digital e de trabalho, entre outras problemáticas agravadas no contexto da pandemia, considero que as propostas do GNL – que relacionam às questões de mercado de trabalho à ideia de diversidade e pluralidade sociocultural – precisam ser problematizadas na atualidade, pois quando relaciono o mundo do trabalho aos outros dois âmbitos da vida, percebo sua precariedade e/ou ausência na vida dos meus alunos.

E assim, ao olhar para a minha realidade de sala de aula, concordo com Moraes (2021) quando afirma que a inserção dos sujeitos no mundo do trabalho é um fato da vida e deve ser tratada, na escola, como o que é. Contudo, é preciso que haja um debate sobre o papel da escola nessa inserção, mas não com o apelo salvacionista de que a escola é capaz de garantir a entrada de todos, sem exceção, no universo do trabalho seguro e não precarizado.

c) Socialização

Ligadas à questão da *socialização*, outras reclamações, quase que coletivas, relacionadas às temáticas de *alteração da rotina de vida e dificuldades nas aulas on-line*, se fazem presentes nas postagens dos alunos. Apresento a seguir algumas postagens do mural que me chamaram a atenção: Joana: (N.2 “[...] *essa pandemia tá sendo muito difícil as coisas não era como antes a pessoa se acordava logo cedo tomava banho tomava café ia para escola e agora professora Manda o link para pessoa estudar é só não tá saindo mais por causa dessa pandemia antes de sair e agora não pode mais qualquer canto tem com máscara está sendo muito ruim*”); Yasmim: (N.3 “*Bom essa pandemia atrapalhou em muitas coisas na minha vida, como estudos, sair com as amigas ir pra casa de parentes etc... Hoje em dia eu não estou indo muito bem nos estudos kk meus horários de acorda antes era 6 horas tomava banho se arrumando tomava café e ia pra escola, era uma rotina ótima, mas hoje em dia eu estou só o caus acordo tarde as vezes esqueço*”).

de fazer as atividades mas estamos indo 🤔. *vídeo pq não tiro mas foto*"); Priscila: (N.10 "Como tudo mudou por causa da pandemia, minha rotina também mudou, antes acordava às 6:50am, tomava café, e ia para a escola, almoçava e a tarde ia fazer as atividades, e agora nessa pandemia, minhas aulas são online, faço minhas atividades, arruma a casa, e no resto da tarde fico assistindo Kdrama (dorama coreano) ou fico escutando música, e as vezes vou para casa das minhas tias, seria bem melhor se isso tudo acabasse e tudo voltasse ao normal, mais não depende só de mim e de mais três pessoas e sim de toda população."); Livia: (N.11 "Tento acompanhar o máximo as aulas, bom não diria que estou falhando miseravelmente mas aos poucos vou tentar ser melhor. Sinto um pouco de falta das aulas presenciais, mas acho que todo mundo está fazendo o que pode, pra reverter esse caos que foi corona vírus"); Daniel: (N.13 "[...] nunca tive dificuldade para acordar cedo e perder uma aula pois normalmente acordo cedo, mas é um pouco difícil ao mesmo tempo, pois estudar em casa é muito diferente de estudar na escola, em casa há várias distrações e torna uma dificuldade para muitas pessoas, porque deixam de fazer a atividade para atender as distrações, ex: para quer fazer atividade se eu tenho vídeos no YouTube ou jogos, porque estamos acostumados a ir para escola estudar, e ficamos em casa para lazer, por isso que essa pandemia exige levantar nosso interesse a estudar!"); Luísa: (N.15 "Emfim e muita gente morrendo, com essa doença. Mais espero que volte tudo normal, que volte as aulas, pois não gosto dela online. E eu prefiro sair, pra praia, e pra casa dos meus parentes, sair com amigas. Minha rotina nesse tempo de pandemia não tô gostando, mal tenho responsabilidade que tinha antes."); Pedro: (N.16 "[...] é nesse período de pandemia está sendo muito chato o porque queria que voltasse as aulas presenciais e que acabasse o corona vírus o que mais gosto de fazer é jogar futebol no CSA nessa pandemia é ficar assistindo em casa.").

Ao ler essas postagens, percebi que a dor pela insatisfação com a nova rotina estabelecida pela pandemia se materializa nas narrativas dos alunos. Essas reclamações revelaram o sofrimento do isolamento social e evidenciaram, a meu ver, a importância da escola enquanto espaço de socialização na vida desses jovens, moradores da periferia. Além disso, os discursos revelaram que a maioria não conseguia acompanhar as aulas *on-line* e refletiram, ainda, o anseio pela volta às aulas presenciais, como é possível notar explicitamente, por exemplo, nesse trecho do aluno Pedro: (N.16 "[...] queria que voltasse as aulas presenciais [...]").

Nos trechos expostos acima, percebi ainda que os discursos revelaram as singularidades dos meus alunos. Alguns pareceram-me mais preocupados por não conseguirem acompanhar as aulas

aos problemas de saúde que afetaram a vida de seus familiares. O estilo hiperbólico de seu relato reflete a dor pela indignação que se materializa, por exemplo, através do uso de letra maiúscula e dos sinais de exclamação. Além disso, tal como no caso do aluno anterior, também notei a preocupação dessa aluna com o outro, um certo senso de coletividade: (“[...] *HOJE MAIS DO QUE NUNCA, TÔ ENTENDENDO O QUANTO E IMPORTANTE A GENTE SE PROTEGER E PROTEGE AS PESSOAS QUE A GENTE AMAR!*”).

Esses dois últimos relatos, dos alunos Fábio e Isabela, levaram-me ainda mais a perceber a importância da ação de narrar na vida desses adolescentes que estavam imersos em uma realidade de dor. Além de possibilitá-los a expressão de seus sentimentos, uma catarse, a ação de narrar permitiu-os vivenciar um processo de ressignificação de suas experiências (Santos e Torga, 2020), já que, durante o processo de narrar, eles foram ampliando o senso de coletividade, ao entender que a proteção de si e dos outros se faz ainda mais necessária nesse contexto pandêmico.

Ao refletir sobre esses relatos pude compreender a difícil realidade dos meus alunos e, ainda, perceber que os desafios do pesquisador, na perspectiva da pesquisa etnográfica - *saber ver, saber estar com e saber escrever* – citados por Fritzen (2012), se intensificam e exigem mais sensibilidade para (re)interpretar o contexto em estudo. Ao olhar para a forma como os alunos foram se constituindo discursivamente a partir do discurso de *dor*, ao lembrar do contexto de vulnerabilidade social vivenciado pelos alunos da escola, que já conhecia antes da pandemia – de alunos que têm como fonte de renda o trabalho informal do comércio de rua, por exemplo – e, ainda, ao pensar na dura realidade desses jovens que vivem em condições desfavoráveis em suas residências, de total falta de estrutura para o estudo remoto, entre outras situações de exclusão social, passei a entender melhor suas ausências durante as aulas e mais ainda a considerar as orientações de Renato Janine Ribeiro para o enfoque escolar na pandemia, sendo mais importante não desenvolver práticas de ensino com foco no conteúdo, mas sim no trabalho de acolhimento dos estudantes.

3.1.2 Algumas considerações sobre o desenvolvimento da primeira proposta didática

Paulo Freire, em sua principal obra²⁵, expressa que o diálogo é o encontro dos homens, mediatizados pelo mundo. Segundo suas concepções, é no encontro com o outro que o homem se educa, compreende-se e conscientiza-se. À luz do pensamento do autor, uma educação como prática de liberdade é aquela que possibilita ao educando dizer a sua palavra a partir de uma consciência crítica de si e da realidade que o cerca. (Freire, 2013)

Ao refletir sobre essa concepção de educação dialógica, pautada em uma pedagogia emancipatória, percebo que a primeira proposta didática, possibilitou a cada aluno “dizer as suas palavras”, no sentido freiriano. Ocorre que eu como professora esperava uma resposta pedagógica, mas os alunos me responderam como seres humanos. Diante disso, ao ler os relatos no mural, exposto a seguir, tive um encontro real com os meus alunos, pois me deparei com o enunciado concreto, a palavra deles, o tema da dor. Assim, no Profletras-Ufal, venho aprendendo que o professor também precisa estar preparado para escutar as palavras dos alunos. O entendimento dessa escuta relaciona-se ao processo de revisão da minha prática docente.

A seguir, apresento um fragmento do mural da proposta em discussão.

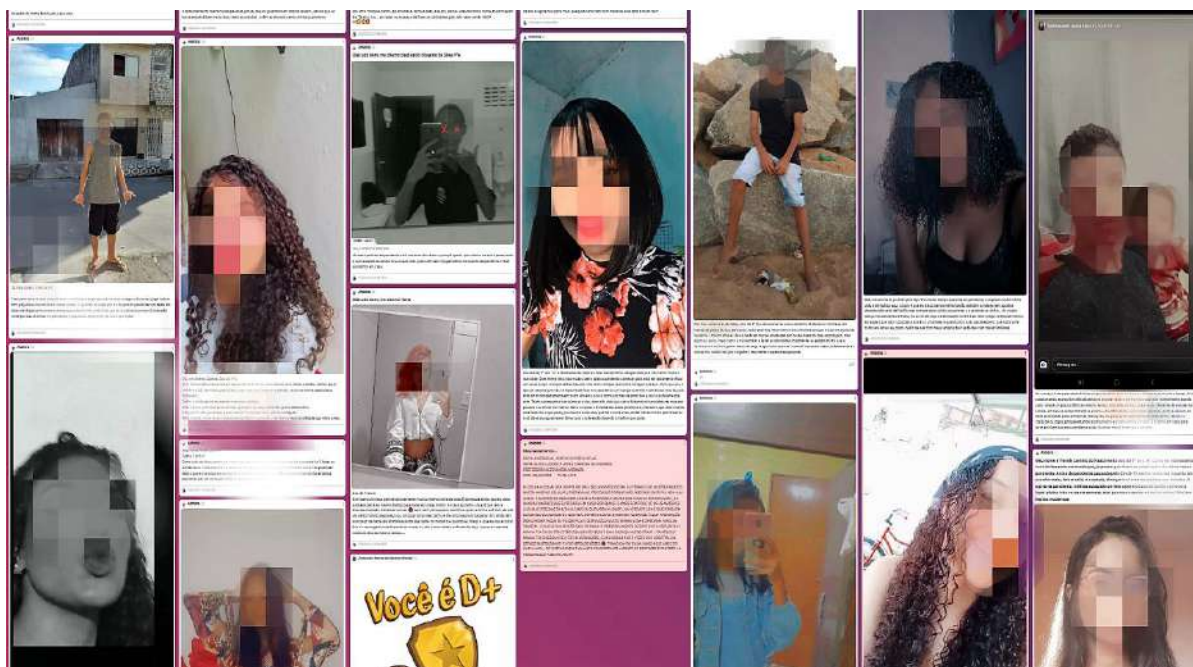


FIGURA 20: Fragmento do mural *padlet*

Fonte: Diário de campo

²⁵ FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 1 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

Analisando esse mural, os elementos multimodais contribuíram para ampliar os sentidos internos e os circulantes no contexto em estudo. As imagens, como citei na descrição metodológica (*selfies*, fotografias tiradas em outros momentos e/ou vídeos), favoreceram a expressão das subjetividades dos alunos. Através delas, pude conhecer o lugar onde eles vivem e a sua cultura. Elas evidenciaram as marcas identitárias dos estudantes à medida que revelaram os diferentes estilos (introspectivos ou extrovertidos) e, também, a cultura jovem decorrente do mundo digital (hábitos de postar fotos com símbolos ou efeitos ou de se fotografar em frente ao espelho e/ou fazendo expressões etc.). A junção dos elementos não verbais (as posturas, os gestos e movimentos) contribuíram para eu conhecer como eram esteticamente esses adolescentes. E assim sendo, o mural apresenta uma identidade coletiva da turma.

Desse modo, o mural, uma produção multimodal composta por imagens e narrativas autobiográficas, constitui-se em “um lugar de formação” dos alunos (Delory-Momberger, 2008) e de encontros, que possibilitou a mim, enquanto professora, conhecê-los melhor e entender o que estavam vivenciando, e aos alunos, olharem para si enquanto seres humanos, biografarem-se, tornando-se, nesse processo autônomo de dizer a sua palavra, autores de suas histórias.

Refletindo sobre o processo de desenvolvimento dessa primeira proposta didática, percebo a importância de considerar a maneira com que os participantes da pesquisa veem a si mesmos, as suas experiências e o mundo que os cerca (André, 1995, p. 29), porque isso me possibilitou a descrição dos sentidos e dos significados presentes no contexto em estudo. Vejo também o poder socializador da atividade biográfica (Delory-Momberger, 2008), já que por meio dela os meus alunos foram se constituindo narrativamente como seres singulares mediante a socialização de suas experiências pessoais.

Essa primeira proposta, a meu ver, foi norteadora para o desenvolvimento dessa pesquisa. Através dela, fui compreendendo o que estava acontecendo ali (Fritzen, 2012), com os meus alunos e produzindo sentidos sobre suas realidades, situação que me levava a rever os meus posicionamentos e as minhas práticas de ensino. Ao compreender que a dor se fazia presente na vida meus alunos, entendi ainda mais a importância de promover atividades na perspectiva da socialização e do acolhimento, conforme Ribeiro (2020), olhando para a narrativa como lugar de formação e de expressão de subjetividade (Delory-Momberger, 2008) e, principalmente, como

possibilidade de cura, conforme discute Walter Benjamin em um de seus aforismos, intitulado *Conto e cura*, que retomo a seguir.

A criança está doente. A mãe coloca na cama e senta-a seu lado. E depois começa a contar-lhe histórias. Como entender isso? Pressenti-o quando N. me falou do estranho poder de cura associado às mãos da sua mulher. Mas sobre essas mãos disse: “Os seus movimentos eram extremamente expressivos. Mas seria impossível descrever essa expressão... Era como se contassem uma história”. A cura pelo conto já o conhecemos das Fórmulas Mágicas de Meserburg. Não se limitam a repetir a fórmula mágica de Odin, mas narram os fatos que levaram este a utilizá-las pela primeira vez. Sabemos também como o relato que o doente faz ao médico no começo de um tratamento pode se tornar o início de um processo de cura. Daí uma pergunta: não constituirá a narração o clima adequado e a condição mais favorável de tanta cura? E ainda: não seria toda doença curável se se deixasse arrastar o mais longe possível – até a foz – pela corrente da narração? Se imaginarmos que a dor é um dique que resiste à corrente da narrativa, constataremos claramente que ele será derrubado se a inclinação for suficientemente forte para arrastar para o mar do esquecimento feliz tudo o que encontrar pelo caminho. A mão que acaricia traça o leito desse rio. (Benjamin, 2017, p. 124)

As reflexões de Walter Benjamin me trouxeram esperanças ao conceber, de forma não empírica, a experiência de narrar como possibilidade de cura de toda doença. Ao direcionar o meu olhar para a realidade de dor vivenciada pelos meus alunos no contexto pandêmico, propus-me a desenvolver propostas didáticas nessa perspectiva de “narrar e curar”. Assim, vislumbrei ajudar os meus alunos a superar suas dores e a construir novos sentidos sobre a suas realidades. Nas seções a seguir, discutirei melhor o desenvolvimento dessas propostas.

3.2 Análise 2- A *playlist* comentada: ouvir, narrar e curar por meio da multimodalidade

A segunda proposta didática foi desenvolvida no contexto de retorno ao ensino presencial, no segundo semestre de 2021, nas duas turmas de 9º anos citadas anteriormente, A e B. É importante retomar a informação de que cada turma era composta por 38 alunos matriculados no sistema. Contudo, participavam das aulas presenciais 31 alunos na turma A e 29 na turma B. As atividades foram desenvolvidas em duas etapas: a) a produção da *playlist* comentada como tarefa extraescolar e b) a socialização da *playlist* comentada em sala de aula. Na primeira etapa, participaram 15 de 31 alunos da turma A e, da turma B, participaram 12, de 29 alunos.

Quando comparo o número de alunos participantes das aulas presenciais, percebo o contexto de exclusão digital da maioria dos meus alunos. Conforme foi mencionado na seção metodológica (ver página 47), os alunos que não participaram da atividade digital extraclasse justificaram suas ausências em virtude da falta de acesso ao aparelho celular e/ou à internet.

Na segunda etapa, participaram da proposta os alunos que estavam presentes na sala de aula no decorrer do período em que a atividade foi desenvolvida.

Nas seções a seguir, proponho-me a discutir as duas etapas citadas acima. Para analisá-las, olharei para a produção coletiva a partir da perspectiva da Pedagogia dos Multiletramentos e também dos autores que trabalham os Letramentos Sociais.

3.2.1 Etapa 1 – A produção da *playlist* comentada da turma

No retorno às aulas presenciais, da fala dos meus alunos eram proferidos comentários como, por exemplo: “Alguns colegas da turma estão com depressão”, “A aluna X teve crise de ansiedade”, “Professora, a senhora sabe que tem aluno dessa turma cortando os pulsos e por isso usa casaco de manga comprida?”, “Não estou bem porque perdi meu avô pra COVID”, “Meu pai morreu de COVID”. Ao ouvir e perceber essa realidade, refletia constantemente sobre uma proposta de trabalho que pudesse ajudá-los a lidar com esses sofrimentos, como, por exemplo, a perspectiva de “narrar e curar” (Benjamin, 2017), por entender que a temática da dor poderia ser canalizada e tratada em práticas de letramentos criativas.

Enquanto professora, e não psicóloga, ao direcionar o meu olhar para a promoção da socialização e do acolhimento em sala de aula – considerando o uso de outras linguagens e de tecnologias – o meu intuito foi o de me distanciar das práticas tradicionais que distanciam os alunos do uso da realidade concreta da língua e, com isso, da sua própria realidade. Olhando para as perspectivas da Pedagogia dos Multiletramentos e dos Letramentos Sociais, pretendi desenvolver procedimentos para o uso da língua em sala de aula que fizessem sentido para os meus alunos e que contribuíssem para o processo de catarse.

Ao lembrar das considerações de Ribeiro (2020) sobre a importância de haver um espaço catártico para que os alunos pudessem expor, nas escolas, as dores e as experiências que tiveram durante a pandemia, propus um trabalho de escrita multimodal dentro do campo artístico-literário. Essa proposta tinha o objetivo de abrir espaços na sala de aula para a prática situada de



FIGURA 22: Recorte da playlist comentada

Fonte: Diário de campo

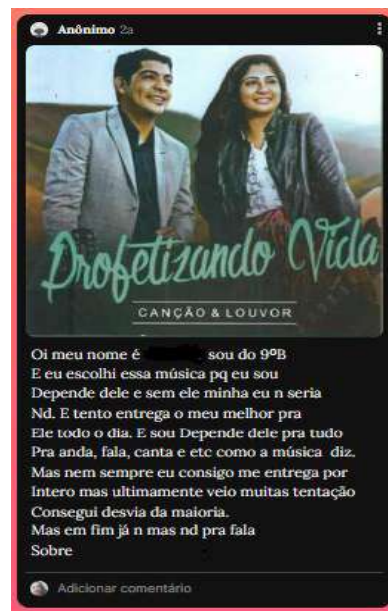


FIGURA 23: Recorte da playlist comentada

Fonte: Diário de campo

O primeiro recorte analisado (Fig. 22) refere-se à canção *Indestrutível*, do cantor Pablo Vittar, que trata da temática LGBT. Ele apresenta uma imagem do videoclipe em preto e branco, na qual o rosto do cantor aparece sobreposto com expressões faciais de tristeza em um fundo preto, possivelmente com a intenção de ilustrar sentimentos de dor e angústia, em alusão à homofobia.

O segundo recorte (Fig. 23) relaciona-se à canção evangélica *Profetizando Vida*, do Grupo Canção e Louvor. A imagem mostra os cantores, um casal de irmãos, com expressão facial de alegria, provavelmente com o objetivo de remeter aos valores da fé e da religião que geram esperança e possibilitam às pessoas vislumbrarem novas perspectivas.

Os outros dois recortes são de canções subgêneros do *rap*:

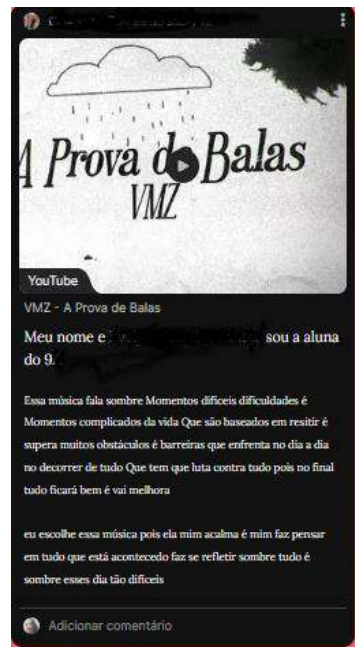


FIGURA 24: Recorte da playlist comentada

Fonte: Diário de campo



FIGURA 25: Recorte da playlist comentada

Fonte: Diário de campo

O terceiro (Fig. 24), da canção *A Prova de Balas*, do rapper cearense VMZ, apresenta na imagem em preto em branco do videoclipe o desenho de uma nuvem e gotas de chuva caindo e, logo abaixo, o título metafórico *A Prova de Balas*, em alusão aos dias nebulosos e à necessidade de superação das dificuldades da vida; o quarto recorte (Fig. 25), é de um rap de anime, *Rap do Goku (Dragon Ball Z)*, do cantor Player Tautz. A imagem do videoclipe dessa música apresenta o Goku, um dos personagens mais icônicos do Japão, famoso em desenhos e filmes que são prestigiados pelas crianças e jovens de diversos países.

Ao analisar tais recortes, olhando para os princípios da Pedagogia dos Multiletramentos, pude notar que os diferentes estilos musicais apontavam para a presença de culturas híbridas e de identidades multifacetadas (GNL, 2021 [1996]), Rojo, 2012), ou seja, de diferentes tribos na minha sala de aula. Por meio de suas escolhas musicais, os alunos foram se apresentando a mim. Fui descobrindo, então, que a turma era composta por um grupo diverso de alunos: havia os evangélicos, os de outras religiões, os que gostavam de rap, da cultura nacional e/ou da cultura asiática, os que eram mais românticos ou mais introspectivos, os que defendiam a pauta LGBT, entre outras descobertas, como, por exemplo, os alunos que gostavam de Jazz e de música

popular brasileira (MPB). Nesses sentidos, as escolhas musicais evidenciaram, além de uma cultura jovem, a presença de diferentes grupos sociais interligados.

Ao me dar conta que a atividade do *Padlet* apontava para uma expressão identitária de coletividade enraizada na realidade, percebi mais uma vez que estava no caminho certo no meu propósito pedagógico de retomada da socialização naquele momento tão delicado da pandemia.

3.2.2 Análise dos textos verbais postados no mural da *playlist* comentada

Na presente subseção, analiso os textos das *playlists* comentadas. Já foi relatado no capítulo metodológico, mas não é demais destacar, que esses textos criados como comentários acompanhavam cada música escolhida para compor a produção multimodal. É importante mencionar que foram postadas no mural 27 *playlists* comentadas, 18 composições nacionais e 9 internacionais. Cada uma das *playlists* é composta por apenas uma música que acompanha a imagem do videoclipe da canção.

Quanto à relação aluno e escrita, ao visualizar o mural da *playlist* comentada, impressionou-me a extensão dos textos verbais. Isso porque ao longo das minhas experiências de ensino em sala de aula pude observar algumas dificuldades dos alunos em relação à produção de textos. Em referência a isso, é comum ouvir relatos – principalmente de professores de língua portuguesa – sobre as dificuldades e/ou resistência dos estudantes às práticas de escrita. Muitos professores comentam que “a maioria dos alunos tem dificuldades para produzirem até textos mais simples e para externalizarem suas ideias e/ou experiências”.

Ao olhar para o contexto de múltiplas identidades que constituíam a minha sala de aula, measurei a relevância dessa proposta envolvendo os multiletramentos à medida que ela foi abrindo espaços para a escrita de textos concretos que contribuía para a expressão das subjetividades e, assim, para eu me aproximar e conhecer melhor os meus alunos. A seguir, apresento recortes das *playlists* comentadas e discuto alguns aspectos que chamam a minha atenção nas produções escritas.

a) Espaços de expressão das subjetividades: o centramento no “eu”

A postagem da *playlist* comentada que passo a discutir é a do aluno Júnior, citado na análise anterior, que teve seu sonho de jogar bola no Rio de Janeiro interrompido devido à pandemia.



FIGURA 26: *playlist* comentada do aluno

Fonte: Diário de campo

O aluno escreveu em seu comentário: (Pc.3: “[...] eu escolhi a música do MC Menor Mr taças da favela, porque o MC menor Mr sonhava em ser um jogador profissional de futebol o msm sonho que eu tenho mais enfim. Ele não conseguiu ser um jogador de futebol mais realizou outro sonho que ele tbm sonhava em ser que era MC. Eu escolhi essa música por esse motivo e tbm pq falar sobre a favela.BR 🏆”). Tal como na primeira proposta, ele trata, novamente, sobre o seu sonho de ser jogador de futebol (“[...] o MC menor Mr ser um jogador profissional de futebol o msm sonho que eu tenho [...]”). O uso da primeira pessoa marca uma *escrita de si* (Delory-Momberg, 2008), ou seja, há um sujeito que escreve a partir das perspectivas de seu próprio eu, nesse caso, relativas ao mundo do trabalho, o sonho de ser jogador de futebol. Esse individualismo pode ser observado também nas imagens que compõe a sua *playlist* comentada. Cabe mencionar que esse aluno, em vez de postar diretamente a música escolhida (Taça da

Favela, do MC Menor MR) no mural, preferiu produzir uma narrativa digital. Para compor o videoclipe, ele utilizou imagens reais de sua vida, apresentadas a seguir.



FIGURA 27: imagens da *playlist* comentada do aluno

Fonte: Diário de campo

As imagens retratam momentos vivenciados desde a infância, relacionados ao futebol. É possível observar que o aluno sempre está em evidência em ambientes de jogo e utilizando trajes esportivos. Chamo a atenção para a última imagem que mostra, no primeiro plano, o aluno junto a outros jovens vestidos com uniformes de time de futebol, e, no segundo plano, um campo de futebol improvisado, com residências precárias ao fundo. Possivelmente, esse campo de futebol localiza-se em sua comunidade, em uma região periférica. Nesse sentido, essas imagens revelam a identidade e as práticas socioculturais desse adolescente.

A produção multimodal do aluno evidencia que o uso de diferentes linguagens nas práticas de ensino contribui para a construção de significados (GNL, 2021 [1996]). Em relação aos aspectos multimodais, há coerência entre as imagens selecionadas e a letra da canção, como pode ser observado nesses trechos: *Tenho esperanças que um dia eu vou conseguir/Esquecer a tristeza e levar ela longe de mim, longe de mim/ Se tudo é uma fase, que passe o tempo ruim/Tô cansado de passar sufoco, também quero a melhora pra mim/; Menorzão, debochado/Talentoso, porém revoltado/Brincava nos campinhos de terra/Voltava todo sujo de barro[...]/; Crescido nos becos e vielas/ Chuteira furada, meião na canela/[...]/; Que seja ela, segura a fera/ Tô dentro*

desse/ jogo e quero a taça das favela/. Quando comparo essa letra da canção ao comentário, noto que ela remete à vida desse jovem. Isso revela que o aluno se apropria da canção para falar de si. Isso ocorre, conforme Petit (2019, p. 53), porque o leitor toma posse dos textos tranquilamente, sem nem pensar, tamanha a necessidade de que se faça presente do lado de fora aquilo que está presente em seu interior. Essa estratégia remete o que ocorre nas práticas de linguagem, uma vez que a enunciação do sujeito se integra a uma outra enunciação. (Bakhtin/Volochinov, 1929/1995, p.140)

O trecho final do comentário desse aluno, chamou-me atenção: (“[...] *Ele não conseguiu ser um jogador de futebol mais realizou outro sonho que ele tbm sonhava em ser que era MC [...]. o msm sonho que eu tenho[...]*)”. Suas aspirações, ligadas ao mundo do trabalho, evidenciam questões importantes e relacionadas: primeiro, que muitos alunos da escola pública, jovens da periferia, sonham tornar-se jogador de futebol ou MC e segundo, que a visão do mundo do trabalho desses jovens se limita a essas perspectivas, possivelmente, em decorrência dos processos de exclusão social a que estão submetidos.

Além disso, no mundo globalizado em que vivemos, com o avanço das tecnologias e das redes sociais, os adolescentes estão tendo cada vez mais contato com biografias de jogadores e MCs que saíram das periferias do Brasil e tornaram-se profissionais que obtêm grandes fortunas. O contato com esses discursos ligados ao consumo tem levado muitos jovens da periferia a desenvolverem o imaginário de tornarem-se ricos sendo jogadores de futebol ou MCs.

Ao tratar das influências e alterações identitárias na sociedade contemporânea, Hall (2006, p.75) explica que:

Quanto mais a vida social se torna mediada pelo mercado global de estilos, lugares e imagens, pelas viagens internacionais, pelas imagens da mídia e pelos sistemas de comunicação globalmente interligados, mais as identidades se tornam desvinculadas – desalojadas – de tempos, lugares, histórias e tradições específicos e parecem “flutuar livremente”. Somos confrontados por uma gama de diferentes identidades (cada qual nos fazendo apelos, ou melhor, fazendo apelos a diferentes partes de nós), dentre as quais parece possível fazer uma escolha. Foi a difusão do consumismo, seja como realidade, seja como sonho, que contribuiu para esse efeito de “supermercado cultural”.

Nesses aspectos, as perspectivas do aluno em discussão se relacionam aos discursos ligados às práticas de consumo neoliberais na contemporaneidade, na qual o desejo de “ter” e de “ser” perpassa as práticas sociais do sujeito e vai interferindo na construção identitária. As projeções

de futuro presentes na materialidade verbal e nas imagens selecionadas pelo aluno se estabelecem em âmbito privado. Essa subjetividade individualista reflete um centramento do eu desse adolescente.

Esse centramento pode ser flagrado em outros comentários postados na *playlist* comentada, como, por exemplo, no da aluna Lívia: (Pc.1: (“[...]Irei mim ergue e apesar da dor, por mim tentarei[...]Tudo que eu preciso é de esperança, e irei dar tudo de mim para quando eu olhar, de frente ao espelho eu saber que eu dei o meu melhor”). No caso dessa aluna, ela escolheu uma canção internacional de temática religiosa. Há um centramento do eu em seu comentário que parece ter relação com o discurso religioso que é bastante individualista, uma vez que atribui ao sujeito a responsabilidade de resolver seus problemas através da sua transformação pessoal e/ou mudança de comportamento.

Ocorre que esse individualismo é característico das identidades multifacetadas na contemporaneidade, já que elas apresentam uma consciência altamente descentrada e fragmentada (Rojo, 2012). Segundo Hall (2006), o sujeito pós-moderno é descentrado e possui identidades abertas, contraditórias, inacabadas e fragmentadas. Daí a importância de a escola buscar desenvolver um pluralismo integrativo (Rojo, 2012) e práticas que façam sentido para que os alunos possam ler o mundo criticamente e se posicionar diante da realidade. Nesse cenário, o trabalho com os multiletramentos, ao contemplar os três âmbitos da vida – privado, cívico e do trabalho – (GNL, 2021 [1996]) pode constituir-se um caminho viável.

b) Espaços para uso de um estilo hiperbólico e/ou de escrita poética

Um segundo aspecto que me chama a atenção é a presença de um estilo hiperbólico e de escrita poética nos textos dos alunos, como pode ser observado nos fragmentos discutidos a seguir.

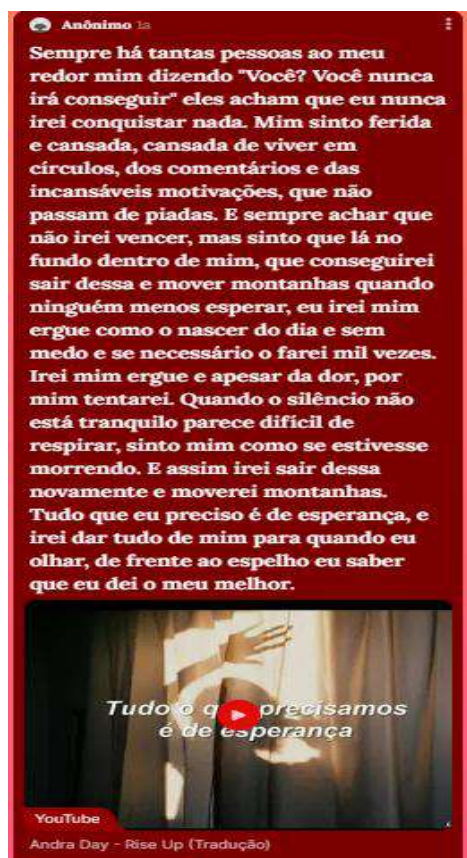


FIGURA 28: *playlist comentada da aluna*

Fonte: Diário de campo

Em seu comentário, aluna Lívia escreveu: (Pc.1 “*Sempre há tantas pessoas ao meu redor mim dizendo "Você? Você nunca irá conseguir" eles acham que eu nunca irei conquistar nada. Mim sinto ferida e cansada, cansada de viver em círculos, dos comentários e das incansáveis motivações, que não passam de piadas*). O uso da primeira pessoa revela “a escrita de si” (Delory-Momberger, 2008). O léxico reflete os sentimentos da aluna e o olhar dela para si. (“*E sempre achar que não irei vencer, mas sinto que lá no fundo dentro de mim, que conseguirei sair dessa e mover montanhas quando ninguém menos esperar, eu irei mim ergue como o nascer do dia e sem medo e se necessário o farei mil vezes. [...] Quando o silêncio não está tranquilo parece difícil de respirar, sinto mim como se estivesse morrendo. E assim irei sair dessa novamente e moverei montanhas [...]*”). Nesses trechos, há emprego de figuras de linguagem, comparação e hipérbole. Assim, é possível notar que a aluna fez uso do discurso poético por meio de uma linguagem hiperbólica. A meu ver, seu texto reflete certo tom de desabafo. Nesse caso,

ressalto a importância da arte no processo catártico, já que por meio do discurso poético a adolescente externaliza, “coloca para fora”, seus sentimentos e dores, processo que acentua sua importância no contexto pandêmico.

A aluna em discussão escolheu uma música internacional que apresenta ritmo lento e melodia que evoca um momento introspectivo. Na imagem do videoclipe que acompanha a canção, exposta acima, há também evidências poéticas. Nela é possível perceber a presença de uma pessoa na janela sinalizando para um surgimento. Apesar do momento de dor e de incertezas refletidos no horizonte obscuro, parecer haver sinalizações de esperança, através da ação de abrir a cortina e dos reflexos de raios do sol no quarto isolado e escuro. De maneira implícita, a metáfora faz uma analogia com a aparição de uma atriz ao abrir a cortina em um palco que sinaliza para um (re)começo. Nesse caso, a imagem relacionada à canção constitui-se uma metáfora de esperança, da possibilidade de surgir dias melhores na vida em tempos de dificuldades, tal como no contexto da pandemia.

A linguagem poética pode observada em outros comentários postados no mural da *playlist* comentada. Por exemplo, a aluna Yasmim escreveu: (Pc.14 *“Essa música para me passa uma mensagem bem positiva, como no refrão fala " se a luz do sol não para de brilhar, se ainda existe noite e luar o mal não pode superar, quem tem fé pra rezar diz amém". [...] mesmo nas fases difícil sol nunca para de brilhar e a lua nunca perde a sua luz, então que a gente tenha esse ponto positivo sobre a vida, que mesmo com todas situações que vem acontecendo no mundo em geral a vida é linda e e viver ela da melhor forma é melhor ainda!."*). Percebo nesses fragmentos aspectos do texto poético, tais como: o discurso direto, evidenciado pelo uso das aspas (*" se a luz do sol não para de brilhar, se ainda existe noite e luar o mal não pode superar, quem tem fé pra rezar diz amém".*), a linguagem figurada (*[...] mesmo nas fases difícil sol nunca para de brilhar e a lua nunca perde a sua luz [...]"*) e a presença de um “eu lírico” que reflete (*[...]“a vida é linda e e viver ela da melhor forma é melhor ainda!."*).

O comentário de outro aluno, Fábio, chama-me atenção porque ele trata de um tema que nem sempre é abordado na sala de aula, o uso de drogas. Ele escreveu: (Pc.17 *“Está música fala sobre a luta das pessoas contra o vício das drogas, a dor das famílias que convivem com eles, [...] Muita das vezes estas pessoas são vistas como malandros, marginais, bandidos e nunca como alguém que necessita de ajuda. Escolhi essa música pois acho o assunto abordado muito urgente e necessário, e é importante todos nós estarmos cientes que existe “uma molecada*

viciada em canetar”, e é sempre bom a gente saber que nós podemos seguir outros caminhos que não nos levem a um mal caminho e que nós podemos ajudar outras pessoas a não se envolverem nesta vida, e as outras pessoas a sair desta vida. Todos nós podemos mudar o mundo e incentivar aqueles que não tem inspiração ou incentivo. " E pra aqueles que querem desistir da vida..../Porque não esperam mais nada dela /Talvez, seja ela, que espera algo de você.). Nesse comentário, achei interessante o estilo de escrita empregado no texto, pois o aluno trata um tema polêmico, que é o uso de drogas, de forma poética. Nele há uso de linguagem figurada (“*uma molecada viciada em canetar*”), de metafórica (“*nós podemos seguir outros caminhos*”) e, ainda, de hipérbole (“*Todos nós podemos mudar o mundo e incentivar aqueles que não tem inspiração ou incentivo*”).

Além disso, ao final de seu comentário, o aluno reproduz uma estrofe da canção, composta de 3 versos. Mesmo sendo uma reprodução, o contato desse aluno com o texto poético foi importante à medida que o envolveu em práticas de leitura que promovem reflexões sobre um tema que exige debate e que circula, possivelmente, em seu cotidiano, uma vez que as drogas têm sido uma realidade na sociedade como um todo e não apenas em regiões periféricas.

Os aspectos da linguagem poética podem ser notados, também, no texto do aluno Daniel, que escreveu em seu comentário: (Pc.19 “*Trouxe para vocês um remix da música tempo perdido da banda legião urbana, essa música é muito boa para quem gosta de uma vibe mais agitada, muito usada em festas, é também em um momento de desconcentração em casa, deixando seu dia mais eletrizado e alegre. para quem foi muito fã de legião urbana na sua época, ela pode trazer lembranças boas, deixando q a música pegue você sentimentalmente [...].*”). Percebo que esse aluno faz uso de uma linguagem mais informal e descontraída (“*[...] para quem gosta de uma vibe mais agitada [...]*”) que é utilizada por muitos adolescentes. Ele também utiliza algumas figuras de linguagem, tal como metáfora e personificação, respectivamente, (“*seu dia mais eletrizado e alegre*” [...]; “[...]ela pode trazer lembranças boas, deixando q a música pegue você sentimentalmente [...]”), recursos que trazem expressividade ao texto e contribuem para revelar traços de sua subjetividade.

Esses resultados evidenciam que a leitura, em sentido amplo, pode “projetar no cotidiano um pouco de beleza, dar um fundo poético à vida, esboçar histórias que talvez jamais se realizem, mas que são uma parte de si” (Petit, 2019, p.51). Nesses sentidos, entendo que o contato dos

alunos com as canções foi importante ao proporcionar espaços de criação e de expressividade poéticos dentro de um contexto obscuro, tal como o pandêmico.

c) Enfrentamento do tema da morte

Com base no que é relatado em estudos e discussões realizados por diferentes estudiosos (Ribeiro, 2020; Santos, 2020; Tonucci, 2020), com a chegada da pandemia, muitas crianças e adolescentes vivenciaram problemáticas relacionadas à falta de socialização, à saúde mental e, ao perderem seus familiares, devido a contaminação pelo coronavírus, se viram diante do tema morte. Ao analisar o mural, observei que esse tema, que é extremamente doloroso, aparece explicitamente nos textos dos alunos. Por exemplo, o aluno André, ao justificar a sua postagem no mural, a canção internacional *Ghost*, do cantor Justin Bieber, escreveu: (Pc.5 “[...] *Justin Bieber mostra sua canção que se dedica ao falecidos da covid 19 essa música também tocou o meu coração por ser tão bonita com letras que tocam de verdade por isso indico essa música a vocês e dedico ao meu a vó falecido*”). Tal como ocorreu, infelizmente, com muitas pessoas no mundo, o avô desse aluno faleceu em decorrência de complicações da COVID-19. Essa situação certamente trouxe impactos para a saúde emocional desse adolescente, conforme seu relato em sala, que discutirei mais adiante, na próxima subseção.

É importante ressaltar que a pandemia acentuou problemáticas já vivenciadas pelos alunos. É sabido que na fase da adolescência é comum os jovens serem afetados por problemas emocionais, como, por exemplo, ansiedade e depressão, entre outros. Talvez isso seja decorrente da própria condição do sujeito pós-moderno que sofre pela falta de sentido por estar solto, desarticulado de tudo que o transcenda coletivamente e que oscila entre dois opostos, a depressão e a perversão. (Amorim, 2009)

Os temas relacionados à morte – ansiedade, depressão, suicídio – que apontam para os conflitos e angústias típicos do sujeito pós-moderno, se materializam nos textos dos alunos. O aluno José escreveu: (Pc.7 “*Eu gosto desta música, porque mostra a necessidade e a importância da ajuda psicológica, onde pode se desenvolver a depressão e ansiedade que é presente nos dias de hoje, ainda mais, nos jovens que estão lidando com problemas muitas das vezes sozinho. A música traz uma súplica e pedido de ajuda, o que é preciso normalizar atualmente, para que assim, os números de suicídio diminuam.*”). Em seu comentário, esse aluno cita os problemas

relacionados à saúde emocional, como a depressão e ansiedade (“[...] *a importância da ajuda psicológica, onde pode se desenvolver a depressão e ansiedade que é presente nos dias de hoje, ainda mais, nos jovens que estão lidando com problemas muitas das vezes sozinho*) que têm afetado muitos jovens na atualidade. Em seu texto, ele toca em um ponto extremamente importante, que é a necessidade de ajuda psicológica para os jovens. E com a chegada da pandemia, que agravou as problemáticas vivenciadas pelos adolescentes, essa ajuda se faz ainda mais necessária, inclusive na escola, uma vez que os professores não têm formação para tratar de questões relacionadas à saúde mental.

No texto do aluno Luiz, aparece outro tema ligado à morte, que é o do suicídio: (Pc.9 “*Eu escolhi essa música porque fala sobre a questão do aumento de casos de suicídio no Brasil. A morte por suicídio é devastadora, e através da letra podemos entender o vazio e a existência do qual a “moça” passava, e o diálogo desesperado da pessoa que podia ser apenas alguém passando pelo local ou algum familiar.*”). É importante o aluno tratar desse tema e trazer essa discussão para a sala de aula, já que a temática do suicídio ainda é um tabu na sociedade.

Uma questão importante que percebo ao analisar tais comentários, é que esses alunos não estão apenas interpretando a letra da canção. Eles refletem sobre os temas em discussão, como é possível notar nos fragmentos a seguir: (Pc.7 “[...] *A música traz uma súplica e pedido de ajuda, o que é preciso normalizar atualmente, para que assim, os números de suicídio diminua*”[...]), (Pc.9 “[...] *A morte por suicídio é devastadora, e através da letra podemos entender o vazio*[...]”). Nesses trechos, a locução “é preciso” e o adjetivo “devastadora” indicam que há um processo avaliativo em curso. Sobre isso pontuo que o objetivo do ensino de língua materna na escola deve ser o de promover um pensamento reflexivo e crítico, por meio do uso das várias linguagens, convocando o aluno, enquanto sujeito singular, a pensar e a assumir o que pensa face ao outro, o que o possibilitará transformar o seu pensamento em ato. (Amorim, 2009)

Retomando a temática em discussão, em um contexto de dores acentuadas como o pandêmico, com tantos impactos negativos, dimensiono a importância do enfrentamento do tema da morte por meio do trabalho com a multimodalidade em sala de aula. A meu ver, esse enfrentamento foi positivo para os meus alunos, pois, ao tratarem desse tema na interação com os colegas, eles foram entendendo que, embora esses sentimentos ligados à morte tivessem um aspecto individual, eles, ao mesmo tempo, por se tratar de uma situação pandêmica, tinham uma dimensão coletiva. A experiência de vivenciar pelas narrativas das *playlists* comentadas,

contribui para amenizar um pouco do sofrimento individual e fortalecer o espírito de grupo. Sobre essa aproximação, trato com mais detalhes na subseção 3.2.3.1, sobre os procedimentos para o uso da língua na sala de aula.

d) Espaços de narrativas e de relatos subjetivos

Além dos aspectos mencionados acima, a proposta multimodal em discussão possibilitou aos alunos produzirem narrativas e relatos, como se pode observar a seguir: aluna Juliana (Pc.3 “*Essa música fala sobre Momentos difíceis dificuldades é Momentos complicados da vida Que são baseados em resitir é supera muitos obstáculos é barreiras que enfrenta no dia a dia no decorrer de tudo Que tem que luta contra tudo pois no final tudo ficará bem é vai melhora/eu escolhe essa música pois ela mim acalma é mim faz pensar em tudo que está acontecendo faz se refletir sobre tudo é sobre esses dia tão difíceis*”); aluna Edna (Pc.6 “*essa música expressa muito sentimento de uma pessoa que não parece estar muito bem, é uma música que me deixa triste mais ao msm tempo me da um tipo de "querer" tornar o mundo melhor, então o que eu sinto com ela é uma mistura de tristeza com esperança e confiança e de um jeito que tem pessoas que nao conseguir fazer essas palavras e essa música faz um resumo sobre o que acontecer com as pessoas e o que nos nao conseguir isso pra ninguém*”); aluno Ivo (Pc.11 “*eu escolhi a música Arcade pois ela fala de amor e outros sentimentos na música ele fala que amar a garota e um jogo perdido e na própria música a garota pergunta se ele realmente ama ela, outro motivo pra eu escolher essa música e porque vc pode escuta-la quando estiver triste ou também quando estiver feliz, quando eu fui escolher essa música eu olhei os comentários e tinham muitas histórias tristes envolvendo essa música. Essa e minha música preferida (tirando os rap de animes)*”; aluna Isabela (Pc.12 “*essa música que eu escolhi e uma das minhas favoritas! Ela ja é um pouco antiga mais eu continuo gostando muito dela. A música fala sobre os sentimentos de uma pessoa que está muito apaixonada, mas que sente que não está sendo totalmente correspondido e que a pessoa por quem está apaixonado não o-ama de verdade, a pessoa fala que se sente abandonado que se sente muito sozinho, é que se a pessoa por quem está apaixonado o-amasse de verdade não o-deixaria só e cuidaria melhor dele , é apesar da pessoa falar que o-ama ele não acredita e acha que é tudo da boca para fora.*”); aluno Carlos (Pc.16 “*Bom essa música que eu tô colocando agora é um rap antigo de anime sobre o goku de dragon*

ball, ela falar sobre o que ele passou no anime até se transformar em super saiyajin, eu coloquei essa música porquê ela me lembra muito a minha infância, onde a minha única preocupação era os jogos do flamengo kkkk mas tem uma parte nesse rap que me deixar muito arrepiado, a letra é assim [...] Essa parte me deixa muito arrepiado e feliz, muitos vão achar eu doido por eu colocar rap de anime mas esse rap lembra muito de quando eu tinha uns 9 anos pra 10 anos.”); aluno Rodrigo (Pc.20 “declaro essa música para mim mesmo [...] as vezes a gente sente, e fica pensando Que está sendo amado, que está amando E que encontrou tudo o que a vida poderia oferecer E em cima disso a gente constrói os nossos sonhos Os nossos castelos, e cria um mundo de encanto onde tudo é belo Até que a mulher que a gente ama, vacila e põe tudo a perder [...] TchururururuTchururururuTchururururuTchururururu [...]); aluna Priscila (Pc. 24 “Ela não consegue, achar um lugar por por perto para ela se esconder, ela quer se sentir viva, mais não consegue enfrentar seus medos, e estar profundamente perdida.”).

A partir dessas narrativas e relatos, percebo que a atividade da *playlist* comentada deu abertura, por meio do uso da linguagem, para os alunos: a) externalizarem suas reflexões (Pc.3 “eu escolhe essa música pois ela mim acalma é mim faz pensar em tudo que está acontecendo faz se refletir sobre tudo é sobre esses dia tão difíceis[...]), (Pc. 24 “ ela quer se sentir viva, mais não consegue enfrentar seus medos, e estar profundamente perdida.”); b) expressarem seus sentimentos (Pc.6 “[...] é uma música que me deixa triste mais ao msm tempo me da um tipo de "querer" tornar o mundo melhor, então o que eu sinto com ela é uma mistura de tristeza com esperança e confiança [...]”, Pc.11 “[...] quando eu fui escolher essa música eu olhei os comentários e tinham muitas histórias tristes envolvendo essa música. Essa e minha música preferida[...]), (Pc.12 “essa música que eu escolhi e uma das minhas favoritas! Ela ja é um pouco antiga mais eu continuo gostando muito dela. A música fala sobre os sentimentos de uma pessoa que está muito apaixonada[...]), (Pc.20 “declaro essa música para mim mesmo [...] as vezes a gente sente, e fica pensando Que está sendo amado [...]”; c) resgatarem lembranças (Pc.16 “[...] eu coloquei essa música porquê ela me lembra muito a minha infância, onde a minha única preocupação era os jogos do flamengo kkkk mas tem uma parte nesse rap que me deixar muito arrepiado [...]”) e d) divulgar suas coleções e preferências musicais (Pc.16 “[...] essa música que eu tô colocando agora é um rap antigo de anime sobre o goku de dragon ball [...]”), (Pc.12 “essa música que eu escolhi e uma das minhas favoritas!)).

Cabe mencionar que a extensão desses textos evidencia a necessidade de expressão dos alunos e, ainda, certo poder que a narrativa tem de possibilitar aos sujeitos colocarem-se diante de si e da realidade que o cerca e externalizar suas experiências. Isso porque o que dá forma ao vivido e às experiências dos homens são as narrativas que eles fazem de si. Desse modo, a narração é o lugar no qual o indivíduo toma forma, no qual ele elabora e experimenta a história de sua vida. (Delory-Momberger (2008, p. 56)

e) Espaços de discursos religiosos e de autoajuda

Outro aspecto observado nas produções escritas dos alunos é a presença de discursos religiosos, como pode ser observado nos fragmentos a seguir dos textos dos alunos: Bárbara (Pc.15 “[...]Mais em vez dela deixar abater-se com a situação ela conversa com Deus e ele dirige-a a seguinte frase: “Seja forte e corajoso, não temas e não desanimes eu sou teu Deus, confia em mim.”Um versículo bíblico que se encontra em “Josué 1:9”); Francisco (Pc.13 “eu escolhi essa música pq eu sou Depende dele e sem ele minha eu n seria Nd. E tento entrega o meu melhor pra Ele todo o dia. E sou Depende dele pra tudo Pra anda, fala, canta e etc como a música diz. Mas nem sempre eu consigo me entrega por intero mas ultimamente veio muitas tentação Consegui desvia da maioria. Mas em fim já n mas nd pra fala sobre”); Edna (Pc.6 Essa música é um pedido de socorro um pedido de ajuda de uma pessoa que não está mais aguentando [...] ele precisa de um Deus que possa dizer que ele ainda está vivo consertar o que foi quebrado encontrar esperança na falta da esperança que faça ele renascer da cinzas [...]); Luana (Pc.10 “Essa música fala sobre nunca desistir pq tudo tem um propósito de deus mesmo que as pessoas fale ou façam coisas que machuque vc nunca desistir que existe vida em vc mesmo vc achando que tudo esta perdido tudo tem uma solução “).

Além dos discursos religiosos, nota-se que nos textos materializam-se discursos de autoajuda, como nota-se nos textos da aluna Rebeca e Luiza, respectivamente: (Pc. 26 “A eu escolhi essa música porque fala dos sentimentos que ela sente e que ela não se senti mas confortável de estar perto da pessoa, eu indico a música porque ela é super boa e também é nova então quem estiver passando por um momento difícil pode escutar a música que super ajuda”); Luiza (Pc.8 “Essa música fala, de você alcançar seu objetivos e sonhos. Que você pode, você

consegue, pra você ir além, é só você se dedicar, independe do seu sonho, que você busque, que você pode tudo. Escolhi ela, por que ela motiva, e além do mais, é bonita.”).

Entrar em contato com esses comentários dos meus alunos, que apresentam a temática religiosa, foi importante porque eles apontam para questões identitárias. Através deles, pude saber que havia um grupo de alunos mais religiosos, como discuti anteriormente, ao apresentar os recortes das canções evangélicas relacionadas a esses textos.

Ao analisá-los, percebo que tanto os discursos religiosos quanto os de autoajuda, que se relacionam, têm perspectivas individualistas. Eles parecem responsabilizar o sujeito pelo alcance ou não de seus objetivos, como nota-se nesses fragmentos (Pc.15 “[...] *Seja forte e corajoso, não temas e não desanimes eu sou teu Deus, confia em mim*”; “Pc.8 [...] “*Que você pode, você consegue, pra você ir além, é só você se dedicar, independe do seu sonho, que você busque, que você pode tudo, é só querer.*”).

Apesar de toda problemática ligada ao individualismo religioso, a manifestação da fé e de discursos de autoajuda no contexto pandêmico foi relevante à medida que eles ajudam as pessoas a superarem um pouco das dificuldades da vida por meio da fé e da esperança de dias melhores.

Um dado interessante trazido pelos discursos religiosos dos meus alunos, com base nas discussões de Spyer (2020), é que as práticas religiosas fazem parte da cultura dos moradores das periferias. Segundo o autor (*ibid.*, p. 115), a igreja evangélica “pode ser vista como espaço que cumpre a função de estado de bem-estar social informal”, pois “igrejas se multiplicam onde outras formas de assistência social não estão disponíveis” (*ibid.*, p. 215). Nessas comunidades, a igreja evangélica atua como espaço de acolhimento de pessoas que vivem em condições de vida precárias e/ou marginalizadas. Nesse contexto de dificuldades que essa população vivencia, esse acolhimento por parte das igrejas torna-se relevante, pois também promove a socialização na periferia.

Assim, esses textos contemporâneos apontam para a multiplicidade identitária e cultural presente na minha sala de aula, conforme os pressupostos do GNL.

f) Espaços de representatividade

Apenas dois alunos postaram textos ligados à representatividade, a aluna Pauline (Pc.18 “*A canção expressa a representatividade da comunidade LGBT pela composição sobre*

autosuperação após ataques pela sexualidade. Bjsss♥”) e o aluno Cleiton: (Pc.22 “*Essa música e umas que representa nosso nordeste*”). A aluna Pauline trata da temática LGBT, e o aluno Cleiton, do Nordeste.

O número inferior e a menor extensão desses comentários me chamam a atenção. Isso pode apontar para os silenciamentos em relação a algumas temáticas, como a LGBT, citada pela aluna, por exemplo, que entra em embate com discursos e atitudes preconceituosos ainda na atualidade. Segundo o Manifesto do GNL:

Vivemos em um ambiente em que diferenças subculturais – diferenças de identidade e de filiação – estão se tornando mais e mais significativas. Gênero, etnia, geração e orientação sexual são apenas alguns indicadores dessas diferenças. Para aqueles que aspiram por “padrões”, essas diferenças aparecem como evidências de uma fragmentação angustiante do tecido social. De fato, em certo sentido, isso é apenas uma mudança histórica na qual culturas nacionais singulares têm tido menos influência do que antes. (GNL, 2021 [1996], p. 114).

Retomando os princípios da Pedagogia dos Multiletramentos, na sociedade contemporânea, “há múltiplos discursos de identidade e múltiplos discursos de reconhecimento a serem negociados” (GNL, 2021 [1996], p. 116). Isto posto, é preciso que a escola dê voz a seus alunos, considerando as subjetividades que se relacionam as múltiplas identidades e culturas.

3.2.3 Etapa 2: a *playlist* comentada na sala de aula

Na presente seção, discuto a segunda etapa da proposta didática – *playlist* comentada da turma – realizada na sala de aula presencial. Participaram, direto e indiretamente, os alunos que estavam presentes nas aulas no decorrer das atividades. De antemão, ressalto que não há registros desses momentos devido ao fato de ter sido um trabalho de acolhimento, espontâneo e não totalmente programado no período de volta às aulas presenciais, após o EER, e não imaginava que os registros gerados nessa fase inicial da pesquisa seriam suficientes para compor as análises desse estudo e, por isso, vislumbrava, ainda, realizar outras atividades. Por isso, farei descrições e discussões com base nas minhas observações na turma e nas anotações do diário de campo.

3.2.3.1 Procedimentos para uso da língua na sala de aula: perspectivas teóricas

Conforme citei na seção metodológica (ver página 49), as atividades relacionadas à *playlist* comentada tiveram o objetivo de abrir espaços de expressão e de interação na sala de aula. Considerando o contexto de dor dos meus alunos, evidenciado a partir dos resultados da primeira proposta didática, e o movimento de cura pela ação de narrar (Benjamin, 2017), fui promovendo as atividades de perspectivas catárticas, no decorrer das aulas presenciais. Nesse processo, entendi que precisaria adotar procedimentos de ensino que deixassem os alunos mais à vontade para se expressarem e que incluíssem todos os participantes. Para isso, era preciso assumir uma posição de não neutralidade em relação aos meus alunos e adotar uma postura não autoritária no tratamento da língua na sala de aula.

Busquei, então, me embasar pelas concepções de Street (2014) que, tratando da pedagogização do letramento, discute os processos que ajudam a construir um modelo “autônomo de letramento”. Segundo o autor, o modelo único de letramento opera não apenas por meio de formas particulares de fala e de textos, mas a partir da rotulação de espaços (espaço físico e institucional separado do cotidiano) e dos procedimentos (regras adotadas nas práticas de ensino). Em relação aos procedimentos desse letramento pedagogizado, Street afirma que o aspecto interativo do letramento e oralidade, dentro das práticas reais autônomas, tende a ficar disfarçado por trás de prescrições e convenções linguísticas. Há uma objetificação da língua, que promove o distanciamento entre língua e sujeito, e o estudo do texto não problematiza seus sentidos, pois o foco é a forma.

Pretendendo me distanciar de tal concepção abstrata de letramento, as atividades da *playlist* comentada foram sendo desenvolvidas a partir de uma perspectiva democrática de uso da língua que compreende “a legitimidade do uso da língua em termos socioculturais e políticos e não puramente linguísticos” (Signorini, 2006 p. 170), que abre espaços de escuta e considera as singularidades dos sujeitos envolvidos.

A seguir, discuto os procedimentos adotados no desenvolvimento nessa segunda etapa da proposta didática, a partir de 2 momentos que se relacionam na sala de aula: a) o de ouvir coletivamente as canções e b) o de troca de diálogos entre os alunos.

a) Compartilhando as canções da *playlist* comentada: espaços de socialização na sala de aula

Nessa etapa presencial, os procedimentos adotados constituíram-se em momentos de socialização a partir do compartilhamento das canções na sala de aula. Para ouvirmos as músicas da *playlist* comentada coletivamente, era preciso instalar o computador, o projetor e uma caixinha de som. Quando não era possível utilizar o projetor, devido à falta de acesso à internet na escola, por alguma questão técnica, utilizávamos o aparelho celular e uma caixinha de som. O primeiro dia de desenvolvimento dessa atividade na sala de aula foi muito significativo para mim enquanto professora, pois logo no início percebi que os alunos demonstravam expectativa em relação à aula. Notei que eles gostaram de ver a *playlist* comentada da turma, a produção deles, projetada no quadro. Alguns alunos se aproximaram e comentaram: “Professora, procura a minha música”/ “Coloca a minha música primeiro”/ “Eu escolhi essa daqui”, entre outros comentários que evidenciavam, por meio das falas e expressões não verbais, vontade de participar das atividades planejadas para a sala de aula. Nesses aspectos, a aula já se iniciava mais dinâmica.

Com base em minhas experiências de ensino anteriores à pandemia, especificamente às relativas às aulas mais tradicionais, fui percebendo que a proposta em andamento se distanciava de perspectivas abstratas monologizantes e centralizadoras no tratamento da língua que colocam o professor numa posição de controle na sala de aula e não dão espaços para os alunos.

Após a instalação dos aparatos técnicos, na primeira e nas demais aulas, a próxima etapa era a de ouvir as canções. Como alguns alunos queriam que a sua canção fosse ouvida primeiro, a escolha da sequência a ser ouvida dava-se por meio de diálogo entre a turma, que acabava entrando em acordo. Cabe ressaltar que essa experiência de “negociar”, de entrar em acordo com o outro, a meu ver, foi importante para esses jovens em formação, pois contribuía para o desenvolvimento de perspectivas coletivas que se relacionam, a meu ver, ao trabalho com a linguagem à luz da Pedagogia dos Multiletramentos (GNL, 2021 [1996]). Ouvíamos, então, as canções na sequência combinada ou à medida que os alunos iam se disponibilizando a falar sobre suas escolhas, intercalando os momentos de diálogos entre eles.

Ao ouvirmos as canções, os alunos que conheciam a letra cantavam e alguns, quando a música era mais animada, até se arriscavam em gestos e movimentos corporais que remetiam à dança, situações que geravam mais descontração na turma. Outros, mais tímidos, ficavam atentos apenas ouvindo à canção. No geral, os alunos demonstravam, além das falas e entonações, por meio dos elementos não verbais, as expressões faciais de satisfação, estar apreciando aqueles

momentos. Essa interação dos alunos pôde ser observada ao longo das aulas em que a proposta foi sendo desenvolvida.

Nesse contexto, ao olhar para a proposta em andamento, inserida no campo artístico-literário (Brasil, 2018), observava que ela tinha potencialidades de levar os estudantes a aprimorarem suas habilidades de escuta, de promover a apreciação estética e de colocá-los em contatos com diferentes linguagens e culturas.

Após ouvirmos uma determinada canção, abria-se espaços para a oralidade na sala de aula, etapa descrita e discutida a seguir.

b) Diálogos sobre as canções da *playlist* comentada: espaços de expressão na sala de aula

Partindo do entendimento de que os sentidos e os discursos não estão prontos para serem acessados, uma vez que eles são construídos nas interações entre pesquisadores e pesquisados (Souza, 2011), após ouvirmos as canções coletivamente, na etapa seguinte da proposta, os alunos tiveram a oportunidade de comentar e/ou justificar suas escolhas musicais, de compartilhar suas impressões com os colegas, de expressar se gostaram ou não da canção ouvida e/ou do estilo musical e de discutir as temáticas relacionadas, ou seja, de se expressar na sala de aula. Foram momentos de mais refinamento linguístico, pois, além dos diálogos sobre as canções e assuntos relacionados, realizamos discussões sobre as preferências dos alunos que incluíram temáticas como: *playlists*, estilos e gêneros musicais, linguagem poética, eu lírico, entre outras.

Nesses momentos de troca de diálogos na sala de aula, a partir das falas dos alunos, eu ia atribuindo sentidos às questões identitárias. Ao justificarem suas escolhas musicais, percebia que alguns alunos eram religiosos, outros mais tímidos e outros mais irreverentes. Uma questão que me despertava a atenção era o fato deles relacionarem os temas circulantes nas letras das canções, como, por exemplo, amor, suicídio, drogas, religiosidade, COVID-19, às suas experiências. No decorrer dos diálogos, alguns revelaram situações vivenciadas por si e/ou pelos colegas, como, o sentimento da paixão, a depressão, a perda de familiares, entre outras. Devido à extensão, trago apenas alguns momentos mais significativos, como exemplificação.

Um momento marcante foi relacionado à música “A prova de balas”, do *rapper* VMZ, que aborda temas como suicídio, problemas de relacionamento e necessidade de superação. Após

ouvirmos a canção, os alunos comentaram as experiências de namoros que não deram certo e as frustrações relacionadas a isso, que levavam alguns à depressão e “a pensarem em fazer besteira”, se referindo ao suicídio. Nessa aula, o assunto rendeu e a partir disso fui conhecendo diferentes histórias vivenciadas, como por exemplo, a de uma colega da turma que estava com depressão devido ao término do relacionamento, além de problemas familiares, e que por isso estava faltando bastante às aulas. Assim, pude compreender melhor a ausência dessa aluna na sala de aula.

Alguns temas geraram mais euforia na turma. Quando ouvíamos canções relacionadas ao tema do amor, por exemplo, a canção “Mê de motivo”, de Tim Maia, os alunos descontraíram bastante, falaram dos namoros entre colegas e brincaram entre si. E as histórias relacionadas à “gaia”, nas palavras deles, casos de traição, foram sendo narradas. Sobre isso, os alunos ressaltaram a necessidade de “superar uma traição para não ficar depressivo” e para “seguir a vida”.

Outra música que gerou bastante interação na turma foi “Ghost”, de *Justin Bieber*. A letra da canção aborda o tema da COVID-19. Após ouvirmos, o aluno que fez a postagem no mural falou para a turma sobre o motivo de sua escolha, que era “em homenagem ao seu avô falecido devido às complicações da COVID-19”. Após o seu relato, notei que outros alunos ficaram sensibilizados. Eles se envolveram na história e começaram relatar para os colegas as diferentes situações que estavam vivendo na pandemia, como as complicações de saúde e/ou a perda de familiares devido à doença. Alguns relataram que perderam familiares mais próximos, como pai, avós, tios, entre outros, e que estavam tristes por isso. E assim, o trabalho ia abrindo espaços de narrativas e relatos, consequentemente, de expressão subjetiva na sala de aula. Isso possibilitava-me conhecer e compreender melhor a realidade dos meus alunos.

Como citei acima, no decorrer do desenvolvimento da proposta, nem sempre era possível projetar a *playlist* devido à falta de acesso à internet. Apesar da escola disponibilizar o acesso, às vezes havia falha na conexão. Em virtude disso, sempre organizava um “plano B”. Utilizava, então, o celular e uma caixinha com *bluetooth* para ouvirmos as canções. Quando a turma queria ouvir canções que não estavam no mural, mas que eram citadas durante as aulas, os alunos que tinham celular e acesso à internet se disponibilizam e me auxiliavam. Eles procuravam a música de interesse da turma no canal do *Youtube*, ou em outros sites da internet, e ouvíamos na caixinha de som. Cabe mencionar que nesses momentos de busca às canções os alunos ficavam muito

empolgados para me apresentar alguns estilos e gêneros que eu não conhecia bem, como Brega-funk, Forró, Forró, Pisadinha ou Piseiro, Sôfrendia, por exemplo, que também ouvimos na sala de aula. Notava que esses momentos contribuíam para a nossa aproximação e para o uso das linguagens e tecnologias na sala de aula.

Assim, ao adotar procedimentos mais flexíveis para o tratamento da língua na sala de aula, com base na oralidade e na não rotulação do espaço pedagógico (Street, 2014), foi se estabelecendo uma relação de ensino mais afetiva e de mais abertura com os meus alunos, que me possibilitava, inclusive, no decorrer das nossas interações, aprender com a turma. Por exemplo, além das percepções sobre as questões identitárias, culturais e contextuais da vida desses jovens que vivem na periferia, pude conhecer novos gêneros e estilos musicais (Brega-funk, Forró, Pisadinha e Sôfrendia, segundo eles) e, ainda, compreender a ligação de alguns estilos musicais com a coreografia dos famosos “passinhos” que eles adoravam dançar na escola.

3.2.3.2 Algumas considerações sobre o desenvolvimento da segunda proposta didática

Promover práticas de ensino por meio de uma configuração do espaço da sala de aula e procedimentos de ensino que não silenciavam os meus alunos, distantes de concepções abstratas e engessadas de língua e ensino (Street, 2014), possibilitou-me ouvir os estudantes, conhecê-los melhor e estabelecer entre nós não apenas uma relação pedagógica, mas uma relação mais humana, respeitosa e educativa.

Desenvolver essa proposta didática considerando que o fato de ser professora não me colocava em uma posição de detentora do saber e que o papel do professor não é apropriar-se de conteúdos e apresentá-los em sala possibilitou-me vivenciar trocas de experiências e aprendizagens com os meus alunos. Entendi que o educador, ao se distanciar de uma postura autoritária, “sectária e prescritiva” (Freire, 2013), que compreende que o professor é quem ensina e o aluno quem aprende, pode promover a expressividade e o protagonismo dos alunos em sala de aula. Nesse sentido, entendo que ter uma postura de mais abertura no ensino não inferioriza o trabalho pedagógico e nem interfere na autoridade do professor, ao contrário, isso estreita a relação professor-aluno e cria vínculos que fortalecem o processo educativo.

Quanto ao trabalho com o gênero *playlist* comentada, cabe destacar algumas considerações que fui fazendo ao longo da análise. A proposta em discussão fez-me observar algumas

potencialidades pedagógicas que vão ao encontro das perspectivas da Pedagogia dos Multiletramentos (GNL, 2021 [1996]). Primeira, que a *playlist* comentada é um gênero da cultura digital, um texto contemporâneo, multimodal, que circula na sociedade atual e que se relaciona à cultura jovem. Assim, torna-se atrativa para os alunos, que são adolescentes. Segundo que ela mobiliza diferentes linguagens – visual, oral, escrita e não-verbal– que contribuem para a expressão subjetiva e protagonismo dos alunos. Terceiro, que esse gênero abre espaços para o contato dos alunos com as artes, logo, para a expressividade poética na sala de aula.

Finalmente, esses resultados – que relacionam a arte à expressão das subjetividades dos alunos, por meio do uso das diferentes linguagens – foram incentivos para dar prosseguimento com o trabalho literário na sala de aula que será descrito e relatado na seção a seguir.

3.3 Análise 3- Leitura literária de *Quarto de despejo*, de Carolina Maria de Jesus: o encontro da literatura e da vida

Esta última seção do capítulo destina-se a apresentar a descrição e a análise da terceira proposta didática que foi desenvolvida no contexto de ensino presencial, no segundo semestre de 2021, nas turmas de 9º anos citadas na seção metodológica. Participaram das atividades de leitura da obra literária *Quarto de Despejo: diário de uma favelada*, de Carolina Maria de Jesus, os alunos que compareceram às aulas presenciais no período de desenvolvimento da proposta e, especificamente, 33 alunos produziram os diários.

Nas subseções a seguir, proponho-me a analisar e discutir as duas etapas que constituem essa proposta didática: o processo e o produto final. Na primeira, tratarei do processo, o trabalho realizado na sala de aula, que se refere à apresentação da autora/obra aos alunos e à leitura da obra literária. Na segunda, analisarei o produto final, ou seja, os diários produzidos pelos alunos propriamente ditos. Para essas duas etapas, usarei como suporte as perspectivas dos estudos sobre a leitura subjetiva e também da Pedagogia dos Multiletramentos.

3.3.1 Etapa 1 – A literatura na sala de aula: “a leitura como retorno a si”

No retorno às aulas presenciais, as duas propostas didáticas, descritas anteriormente, abriram espaços para os alunos construírem sentido de vida e de identidade, a partir do uso das

linguagens. À medida que eles foram participando das atividades e que fomos convivendo na sala de aula, alunos e professora fomos (re)construindo nossa identidade social nas relações interpessoais cujo participantes principais eram professora, estudantes e o conhecimento (propostas pedagógicas na pandemia). Nesse processo, com o caminho aberto para o trabalho com as subjetividades, que dá lugar ao olhar atento e à escuta sensível do professor-pesquisador, fui me reposicionando e entendendo o quanto as subjetividades desses adolescentes me importavam. Considerando que a linguagem não exclui a dimensão subjetiva e que é na interação com o outro que os sentidos são construídos, fui percebendo que a palavra dos meus alunos, enquanto palavra efetiva da língua, me exigia uma atitude responsiva ativa, que, segundo Bakhtin (1997, p. 310), diz respeito às atitudes de simpatia, de concordância, de discordância e de estímulo à ação. Esclarecendo melhor essa noção de compreensão ativa responsiva, Bakhtin afirma que:

(...) o enunciado está ligado não só aos elos que o precedem mas também aos que lhe sucedem na cadeia da comunicação verbal. No momento em que o enunciado está sendo elaborado, os elos, claro, ainda não existem. Mas o enunciado, desde o início, elabora-se em função da eventual reação-resposta, a qual é o objetivo preciso de sua elaboração. O papel dos outros, para os quais o enunciado se elabora, como já vimos, é muito importante. Os outros, para os quais meu pensamento se torna, pela primeira vez, um pensamento real (e, com isso, real para mim), não são ouvintes passivos, mas participantes ativos da comunicação verbal. Logo de início, o locutor espera deles uma resposta, uma compreensão responsiva ativa. Todo enunciado se elabora como que para ir ao encontro dessa resposta. (Bakhtin, 1997, p. 321)

Compreendendo que a linguagem é essencialmente dialógica e que “uma fala viva, de um enunciado vivo é sempre acompanhada de uma atitude responsiva ativa” (Bakhtin, 1997, p. 291), a minha resposta ativa à palavra dos meus alunos foi a apresentação da obra *Quarto de Despejo: diário de uma favelada*, de Carolina Maria de Jesus. Olhando para os resultados das propostas didáticas anteriores – que evidenciaram o contexto de dor, a necessidade de expressão dos alunos e o potencial dos alunos para a criação poética – e, ainda, considerando o movimento de cura pela narrativa (Benjamin, 2017) e as reflexões de Ribeiro (2020), de criar espaços catárticos na sala de aula, escolhi essa obra porque a autora neste livro narra as questões da vida dela a partir de seu cotidiano.

A obra de Carolina Maria de Jesus é mais que um diário, ela tem caráter universal, pois a autora, ao mostrar sua difícil realidade, torna-a coletiva. Ao ler o seu diário, percebi que a

realidade descrita pela escritora se aproximava da realidade dos meus alunos. Por exemplo, no diário, Carolina Maria de Jesus narra o seu dia a dia, marcado pela dor, no contexto da favela do Canindé, localizada às margens do Rio Tietê, em São Paulo. A partir das imagens a seguir, disponíveis na internet, podemos observar a dura realidade vivenciada pela escritora.

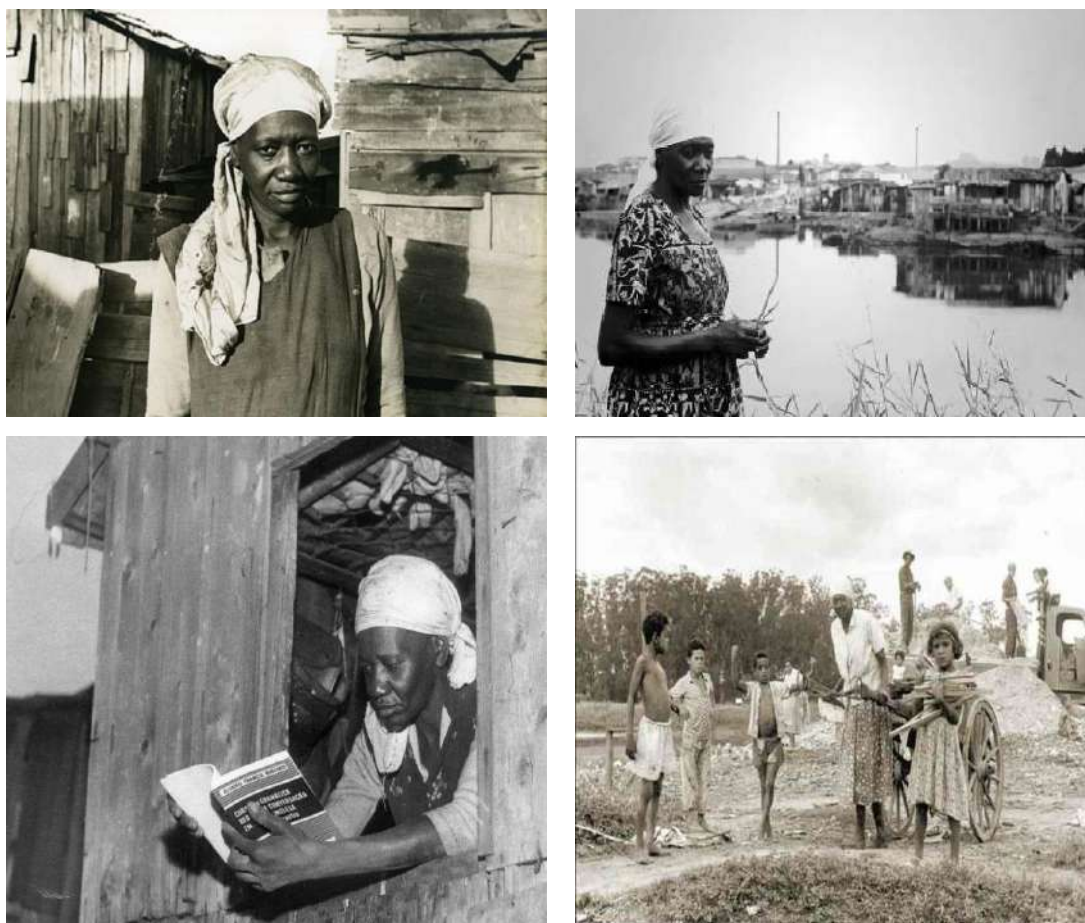


FIGURA 29: Carolina Maria de Jesus, na favela do Canindé, em São Paulo

Fonte: Google imagens

Carolina Maria de Jesus mudou-se para São Paulo em 1937, quando a cidade iniciava seu processo de modernização e assistia ao surgimento das primeiras favelas. Carolina e seus três filhos – João José de Jesus, José Carlos de Jesus e Vera Eunice de Jesus Lima – residiram por um bom tempo na favela do Canindé. Sozinha, vivia de catar papéis, ferros e outros materiais recicláveis nas ruas da cidade, vindo desse ofício a sua única fonte de renda. Leitora voraz de livros e de tudo o que lhe caía nas mãos, logo tomou o hábito de escrever. E assim iniciou sua

trajetória de memorialista passando a registrar o cotidiano do “quarto de despejo” da capital nos cadernos que recolhia do lixo e que se transformariam mais tarde nos “diários de uma favelada”.²⁶

Tal como Carolina, os meus alunos vivem com seus familiares também em favelas, localizadas na periferia de Maceió, às margens ou bem próximas à Lagoa Mundaú, em condições de vida e trabalho precárias. Além disso, algumas problemáticas citadas na obra, como, por exemplo, falta de estrutura e de saneamento na favela, moradias irregulares, dificuldades econômicas, criminalidade, entre outras, foram temas que circularam na sala de aula durante a pesquisa. Durante as nossas interações, os alunos fizeram, por diversas vezes, menção à favela: “vivemos na favela, professora”, “na favela alaga quando chove”, “na favela a polícia acha que todos somos bandidos”, “somos cria da favela”, entre outros comentários. Desse modo, considerei pertinente desenvolver um trabalho a partir de uma obra literária que não se distanciasse da realidade dos meus alunos e que, principalmente, trouxesse perspectivas de um futuro melhor em meio à realidade de dor.

a) 1º momento: Diálogos sobre preferências literárias

Iniciei a proposta, na sala de aula, dialogando com a turma sobre suas preferências de leitura. Alguns alunos citaram *animes* e uma aluna citou o romance *Caixa de Pássaros*, de Josh Marleman, que inspirou o filme *Bird Box*, da Netflix. Mas a maioria não citou nenhuma leitura. Também perguntei sobre os escritores preferidos e/ou conhecidos, mas somente os alunos que haviam citado as leituras falaram sobre as obras mencionadas. Isso revela que a leitura literária ainda não faz parte das práticas de leitura dos alunos e a escola precisar refletir sobre essa realidade e buscar desenvolver propostas que incluam a literatura nas práticas de ensino.

Esse dado observado na sala de aula, a falta de contato dos alunos com obras literárias, aponta para uma questão importante discutida por alguns autores que tratam da leitura: a leitura literária enquanto prática cultural. Petit (2009, p. 11), por exemplo, afirma que o gosto pela leitura e a sua prática são, em grande medida, socialmente construídos. Segundo a autora, os estudos demonstram que a leitura é uma arte que se transmite, mais do que se ensina e, ainda, que

²⁶ Dados biográficos. Disponível em: <http://www.lettras.ufmg.br/literafro/autoras/58-carolina-maria-de-jesus>>. Acesso: 10.06.2023

a contribuição familiar na transmissão da leitura enquanto prática sociocultural permanece a mais frequente. Isso me leva a refletir sobre a realidade dos meus alunos que não tem base familiar letrada e, talvez, justifique o fato de pouquíssimos alunos terem citados suas preferências literárias na sala de aula, nessa primeira etapa.

Nesses aspectos, ter ciência dessa realidade me possibilita compreender a importância e a responsabilidade que o professor tem enquanto mediador de leitura literária, principalmente nas escolas públicas, uma vez que a maioria dos alunos pertence à família de pais não-alfabetizados ou semialfabetizados e vive em um contexto de vulnerabilidade social em que o contato com obras literárias é praticamente inexistente. A escola acaba sendo um espaço fundamental para que esse contato ocorra. Daí a necessidade de o professor mediar leituras que sejam relevantes para a formação dos alunos.

b) 2º momento: apresentação da autora e da obra literária

Após o primeiro momento de diálogos sobre preferências literárias, apresentei aos alunos, através de *slides*, imagens, a biografia da escritora negra Carolina Maria de Jesus e alguns trechos de sua obra.



FIGURA 30: apresentação da biografia de Carolina Maria de Jesus

Fonte: Diário de campo

Logo após, promovi a discussão sobre desigualdades sociorraciais e solicitei aos alunos que expressassem suas opiniões sobre os textos e temáticas em discussão. Fiquei surpresa, pois os alunos se mostraram interessados pela vida da escritora e participaram bastante da aula. Alguns citaram estar impressionados com o fato de Carolina ter estudado apenas dois anos e ter conseguido produzir tantas obras.

Particularmente me chamou a atenção os momentos em que as imagens da autora eram apresentadas. Essas imagens, algumas já expostas acima nessa seção, mostram o contexto de vida de Carolina, de muita dificuldade, mas também de ascensão social, como é possível observar nas imagens a seguir, também utilizadas na apresentação na sala de aula.



FIGURA 31: Carolina Maria de Jesus, na favela do Canindé, em São Paulo, com o jornalista Audálio Dantas.
Fonte: Google imagens



FIGURA 32: Carolina Maria de Jesus junto à escritora Clarice Lispector.
Fonte: Google imagens



FIGURA 33: Carolina Maria de Jesus em uma de suas viagens internacionais.

Fonte: Google imagens

Expliquei aos alunos que após ser encontrada na favela e divulgada, através de uma reportagem, pelo jornalista Audálio Dantas (Fig.34), alagoano que vivia e trabalhava em São Paulo, Carolina foi realizando seu sonho de tornar-se escritora, conforme Eliane Brum²⁷, em um dos países mais racista do mundo, o Brasil. Ela ascendeu do Canindé e passou a marcar sua presença na cena política e cultural do país, a ter contato com escritores reconhecidos, como Clarice Lispector (Fig.35), e a fazer viagens internacionais para divulgar o seu livro²⁸.

Os alunos se mostraram surpresos com a ascensão de Carolina por sua condição de mulher negra, pobre e favelada. Durante a exibição das imagens e da biografia de Carolina na sala de aula, fui percebendo que estava se ampliando o horizonte de expectativa dos alunos em relação à autora e sua obra. Eles se mostraram curiosos pela história de Carolina e ao saber que um alagoano fazia parte dela. Estava havendo uma boa receptividade da autora e de sua obra pelos alunos e isso me motivava a dar prosseguimento ao trabalho. Assim, fui entendendo na prática que a recepção de uma obra literária é um aspecto importante no trabalho com textos literários na escola. Para que ele seja significativo, o professor deve ir procurando caminhos para uma recepção que promova encontros entre o aluno-leitor e o texto literário a partir de seleção de obras que sejam de interesse e façam sentidos para que os alunos “se sintam envolvidos na leitura e que também possam pôr em jogo diversas formas de compreensão e fruição dos textos”. (Munita, 2017, p. 385, tradução nossa).

Nesse contexto, fui compreendendo melhor as reflexões de Munita (2017; 2020), apresentadas anteriormente na seção teórica, sobre o processo de educação literária na escola, no qual o papel do professor é relevante na promoção do encontro pessoal dos alunos com os textos, do diálogo entre os leitores e da construção coletiva de significados.

O processo de leitura literária que se encaminhava na sala de aula me fazia perceber a importância do entendimento sobre os 3 componentes citados por Munita (2017) no estabelecimento da didática literária no contexto educacional, lembrando: a) o universal, relacionado à análise linguística e ao trabalho racional; b) o subjetivo, que envolve a fruição do

²⁷ O que Audálio Dantas fez com Carolina Maria de Jesus? Disponível em: < <https://brasil.elpais.com/cultura/2021-11-30/o-que-audalio-dantas-fez-com-carolina-maria-de-jesus.html> >. Acesso: 10.05.2023

²⁸ Disponível em: < <http://www.letras.ufmg.br/literafro/autoras/58-carolina-maria-de-jesus> >. Acesso: 10.05.2023

leitor e as questões psicoafetivas e c) o situacional, ligado à situação prática, à recepção e à mediação da leitura literária na escola e à etnografia.

Como professora mediadora da leitura literária dos meus alunos, compreender, sobretudo, que o texto literário não deve ser apenas utilizado como suporte de análise linguística, uma vez que essa prática “não considera uma aprendizagem específica para promover a aquisição na escola de uma competência literária” (Munita, 2017, p. 383, tradução nossa) foi fundamental para não promover práticas de leitura mecânicas, desconectadas da vida dos meus alunos e que desviam do real papel da literatura que é o conhecimento da vida e do humano. Assim, no contexto da situação prática, tinha o objetivo e a responsabilidade de favorecer um processo formativo tendente a garantir que os alunos participassem efetivamente nos processos de recepção do discurso literário (Munita, 2017, p. 385) para que vivenciassem uma experiência estética e literária que fosse plurissignitativa e que os possibilitassem, ao olhar para dentro de si, “fraturar” (Navas, 2023) as suas dores e organizar os seus sentimentos.

c) 3º momento: leitura da obra literária

Para promover a leitura integral, nas aulas seguintes disponibilizei aos alunos os textos pela ordem das datas organizadas em *Quarto de despejo: diário de uma favelada*, considerando as diferentes datas que compõem o diário para que a turma tivesse acesso ao conjunto de textos que compõem a obra. Os alunos foram lendo e destacando os trechos que mais lhes chamaram atenção. Nessa aula fiquei feliz com o resultado. Os alunos gostaram da leitura e pediam, ao mesmo tempo, para ler os trechos selecionados. Só ouvia, “olha professora, o que diz aqui nesse trecho, posso ler?” Precisei organizar para que todos pudessem ler os trechos selecionados. Eles foram lendo e fazendo comentários: “Nossa professora, olha só quanta dificuldade ela passou”, “não tinha nem panela, cozinhava numa lata”, “jogavam fezes nos filhos quando ela saía para catar papelão”, “olha como ela briga com as vizinhas”, “é muito engraçado o jeito dela falar”. Esses foram apenas alguns dos diversos comentários.



FIGURA 34: leitura do diário de Carolina Maria de Jesus

Fonte: Diário de campo

A seguir, trago, a título de exemplificação, alguns recortes da obra com trechos destacados pelos alunos que geraram bastante interação na sala de aula.

Recortes do texto literário com destaques dos alunos	Temas tratados
23 DE MAIO Levantei de manhã triste porque estava chovendo. (...) O barraco está numa desordem horrível. E que eu não tenho sabão para lavar as louças. Digo louça por hábito. Mas é as latas. Se tivesse sabão eu ia lavar as roupas. Eu não sou desmazelada. Se ando suja é devido a reviravolta da vida de um favelado. Cheguei a conclusão que quem não tem de ir pro céu, não adianta olhar para cima. E igual a nós que não gostamos da favela, mas somos obrigados a residir na favela.	Falta de estrutura do barraco e de utensílios domésticos (latas = panelas) e de sabão.
12 DE JUNHO Eu deixei o leito as 3 da manhã porque quando a gente perde o sono começa pensar nas misérias que nos rodeia. (...) Deixei o leito para escrever. Enquanto escrevo vou pensando que resido num castelo cor de ouro que reluz na luz do sol. Que as janelas são de prata e as luzes de brilhantes. Que a minha vista circula no jardim e eu contemplo as flores de todas as qualidades. (...) E preciso criar este ambiente de fantasia, para esquecer que estou na favela.	Escrita como fuga da realidade; Favela como lugar de dor.
...Tem barracões de meretrizes que praticam suas cenas amorosas na presença das crianças. ...Os vizinhos ricos de alvenaria dizem que nós somos protegidos pelos políticos. É engano. Os políticos só aparece aqui no quarto de despejo, nas épocas eleitorais. Este ano já tivemos a visita do candidato a deputado Dr. Paulo de Campos Moura, que nos deu feijão e otimos cobertores. Que chegou numa epoca oportuna, antes do frio.	Presença de políticos na favela apenas em período eleitoral.

Já que não posso dar aos meus filhos uma casa decente para residir, procuro lhe dar uma refeição condigna. Terminaram a refeição. Lavei os utensílios. Depois fui lavar roupas. Eu não tenho homem em casa. E só eu e meus filhos. Mas eu não pretendo relaxar. O meu sonho era andar bem limpinha, usar roupas de alto preço, residir numa casa confortável, mas não é possível. Eu não estou descontente com a profissão que exerço. Já habituei-me andar suja. Já faz oito anos que cato papel. O desgosto que tenho é residir em favela.	Sonhos: ter casa, higiene e melhores condições de vida; Desgosto de catar papel e residir na favela.
15 DE JULHO DE 1955 Aniversário de minha filha Vera Eunice. Eu pretendia comprar um par de sapatos para ela. Mas o custo dos generos alimentícios nos impede a realização dos nossos desejos. Atualmente somos escravos do custo de vida. Eu achei um par de sapatos no lixo, lavei e remendei para ela calçar.	Impossibilidade de presentear a filha devido ao alto custo dos alimentos.
— Cala a boca tuberculosa! Não gosto de aludir os males físicos porque ninguém tem culpa de adquirir moléstias contagiosas. Mas quando a gente percebe que não pode tolerar a impricância do analfabeto, apela para as enfermidades. O Seu João veio buscar as folhas de batatas. Eu disse-lhe: — Se eu pudesse mudar desta favela! Tenho a impressão ,que estou no inferno. ...Sentei ao sol para escrever. A filha da Silviã, uma menina de seis anos, passava e dizia: — Está escrevendo, negra fidida! A mãe olvia e não repreendia. São as mães que instigam.	Agressões verbais e preconceito.
...As oito e meia da noite eu já estava na favela respirando o odor dos excrementos que mescla com o barro podre. Quando estou na cidade tenho a impressão que estou na sala de visita com seus lustres de cristais, seus tapetes de viludos, almofadas de sitim. E quando estou na favela tenho a impressão que sou um objeto fora de uso, digno de estar num quarto de despejo.	Metáforas: Cidade: sala de visita; Favela: quarto de despejo.
28 DE JULHO ...Fiquei horrorizada! Havião queimado meus cinco sacos de papel. A neta de D. Elvira, a que tem duas meninas e que não quer mais filhos porque o marido ganha pouco, disse: — Nós vimos a fumaça. Também a senhora põe os sacos ali no caminho. Ponhe lá no mato onde ninguém os vê. Eu ouvi dizer que vocês lá da favela vivem uns roubando os outros. Quando elas falam não sabem dizer outra coisa a não ser roubo. Percebi que foi ela quem queimou meus sacos. Resolvi retirar com nojo delas. Aliás já haviam dito-me que eles são uns portugueses malvados. Que a D. Elvira nunca fez um favor a ninguém. Para eu ficar prevenida. Não estou ressentida. Já estou tão habituada com a maldade humana.	Agressões dos vizinhos: queima do material de trabalho (sacos de papel); Roubos na favela.
—E eu gosto tanto de carne. Fiquei nervosa ouvindo a mulher lamentar-se porque é duro a gente vir ao mundo e não poder nem comer. Pelo que observo, Deus é o rei dos sábios. Ele pois os homens e os animais no mundo. Mas os animais quem lhes alimenta é a Natureza porque se os animais fossem alimentados igual aos homens, havia de sofrer muito. Eu penso isto, porque quando eu não tenho nada para comer, invejo os animais.	Miséria, fome.

Quero ver como é que eu vou morrer. Ninguém deve alimentar a ideia de suicídio. Mas hoje em dia os que vivem até chegar a hora da morte, é um herói. Porque quem não é forte desanima.	Morte, suicídio.
Fui catar papel e permaneci fora de casa uma hora. Quando retornei vi varias pessoas as margens do rio. E que lá estava um senhor inconciente pelo álcool e os homens indolentes da favela lhe vasculhavam os bolsos. Roubaram o dinheiro e rasgaram os documentos (...) E 5 horas. Agora que o Senhor Heitor ligou a luz! E eu, vou lavar as crianças para irem para o leito, porque eu preciso sair. Preciso dinheiro para pagar a luz. Aqui é assim. A gente não gasta luz, mas precisa pagar. Sai e fui catar papel. Andava depressa porque já era tarde. Encontrei uma senhora. Ia maldizendo sua vida conjugal. Observei mas não disse nada. (...) Amarrei os sacos, pui as latas que catei ao outro saco e vim para casa. Quando cheguei liguei o radio para saber as horas. Era 23,55. Esquentei corrida, li, despi-me e depois deitei. O sono surgiu logo.	Trabalho de catadora de papel; Roubos na favela; Falta de dinheiro.
...Nas favelas, as jovens de 15 anos permanecem até a hora que das querem. Mescla-se com as meretrizes, contam suas aventuras (...) Há os que trabalham. E há os que levam a vida a torto e a direito. As pessoas de mais idade trabalham, os jovens é que renegam o trabalho. Tem as mães, que catam frutas e legumes nas feiras. Tem as igrejas que dá pão. Tem o São Francisco que todos os meses dá mantimentos, café, sabão etc.	Múltiplas identidades/ personalidades dos moradores da favela (desocupados x trabalhadores)

Os alunos destacaram os trechos que acharam interessantes. Chamou-me a atenção o fato de alguns terem destacado quase a página inteira. Partindo do pressuposto de que quem destaca, destaca algo que lhe marcou, ao observar os destaques, percebi que as *temáticas fraturantes* (Navas e Ramos, 2105) tratadas por Carolina na obra despertaram a atenção dos alunos e possibilitaram um certo encontro de subjetividades. Ao ler esses trechos marcados, observei que eles tratavam de temas sensíveis, tais como, por exemplo, miséria (“*Já que não posso dar aos meus filhos uma casa decente para residir...*”), fome (“*...quando eu não tenho nada para comer, invejo os animais...*”), condições de moradia e trabalho precário (“*Já habituei-me andar suja. Já faz oito anos que cato papel. O desgosto que tenho é residir em favela...*”), violência (“*...Fiquei horrorizada! Haviam queimado meus cinco sacos de papel...*”), agressões verbais e preconceito (“*—Está escrevendo, negra fidida!*”), suicídio (“*Quero ver como é que eu vou morrer. Ninguém deve alimentar a ideia de suicídio. Mas hoje em dia os que vivem até chegar a hora da morte, é um herói. Porque quem não é forte desanima...*”), entre outros assuntos que, infelizmente, também, fazem parte da realidade desses adolescentes, que tal como Carolina, vivem em condições socioeconômicas desfavoráveis.

Após destacarem os trechos, conforme citei anteriormente, os alunos liam para os colegas e faziam comentários. Esse processo foi muito significativo para mim enquanto professora. Confesso que não havia tido uma experiência de trabalho com a literatura em sala de aula tal

como essa em que houve muito engajamento dos alunos. Durante as leituras e comentários, percebia que os alunos estavam, de certo modo, se envolvendo com a obra. Eles se indignavam com o sofrimento da escritora, com as más condições de vida, com a fome, com a violência sofrida na favela, com a falta de estrutura do barraco, entre outras situações narradas no diário. Essas atitudes dos alunos e os destaques realizados no texto do diário evidenciam a dimensão subjetiva do ato de ler, na qual cada um projeta um pouco de si na leitura, sendo a relação do sujeito com a obra, ao mesmo tempo, a exploração do sujeito por ele mesmo (Jouve, 2013). Talvez, o fato de a obra retratar aspectos que fazem parte do cotidiano dos alunos justifique o envolvimento deles com a obra.

Entre os diversos momentos significativos, recordo-me de quando uma aluna leu o trecho que havia destacado no qual Carolina se lamentava por não poder presentear a filha no dia do seu aniversário. Após a leitura, a aluna comentou: “ela nem podia dar um presente para sua filha porque preferia comprar a comida... passar fome é terrível!”. Percebi que a aluna estava um pouco emocionada com o que acabara de ler e comentar. Posteriormente, os colegas também foram comentando sobre as dificuldades da vida “do pobre” nas favelas desse país.

Um outro momento significativo foi quando um aluno leu e comentou o texto em destaque em que Carolina criticava a presença de políticos na favela apenas em época de eleição: “isso acontece até hoje, professora! Na Brejal, eles sempre aparecem na época da política e depois somem”. Os colegas concordaram e foram narrando essa situação em suas comunidades.

No processo de leitura, percebi, então, uma identificação dos meus alunos com a obra literária. Houve um encontro entre esses adolescentes e Carolina, uma vez que a “literatura é um texto que permite o encontro de escritor e leitor” (Lajolo, 2018). Eles estavam se apropriando da leitura para falar também de si, das suas dores e do que acontecia em seu cotidiano.

Essa ação de ler e comentar foi se repetindo durante as nossas rodas de leitura da obra literária. Os temas eram diversos, fome, violência, falta de estrutura da favela, sonhos, violência, suicídio, pobreza, hábitos da vizinhança, entre tantos outros tratados por Carolina. E assim, esses *temas fraturantes* (Navas e Ramos, 2015) presentes na obra literária iam sendo postos em discussão, ação necessária na sala de aula porque ia possibilitando tratar e enfrentar temáticas consideradas tabus na sociedade, que são silenciadas na escola e, que inclusive, se agravaram na pandemia.

Nesse contexto, o texto literário de Carolina, ao abordar temas sensíveis, ia permitindo aos alunos, ainda que inconscientemente, elaborar seus próprios sentimentos, compreender situações que o envolvem no mundo real, a vida, e isso por meio da imaginação. Isso evidencia o potencial do texto literário para ressignificação das nossas experiências (Navas, 2023) e para, conforme Jouve (2013) levar o leitor a se confrontar consigo mesmo.

As atividades de leitura literária abriram também espaços de discussões linguísticas na sala de aula. Ao ler o diário, alguns alunos citaram que havia palavras escritas “erradas”. A seguir, apresento alguns trechos retirados do diário de Carolina e destaco algumas palavras que foram citadas pelos alunos durante a leitura:

[...]

“—Muito inteligente. Mas não tem **iducação**. E um político de cortiço. Que gosta de intriga. Um agitador”. (Jesus, 2014, p. 12, grifo meu)

[...]

“Amarrei os sacos, **puis** as latas que catei ao outro saco e vim para Casa. Quando cheguei liguei o **radio** para saber as horas ”. (Jesus, 2014, p. 14, grifo meu)

[...]

“Aqui, todas **impricam** comigo. Dizem que falo muito bem. Que sei atrair os homens”. (Jesus, 2014, p. 19, grifo meu)

[...]

“Quando nós mudamos para a favela, nós **íamos** pedir **agua** nos **visinhos** de alvenaria”. (Jesus, 2014, p. 48, grifo meu)

Ao ler esses fragmentos do diário, alguns alunos destacaram os “erros” gramaticais e a falta de pontuação nas palavras, como por exemplo: iducação, puis, radio, impricam, íamos, agua, visinhos, entre outras. Essas observações, levaram-me a abordar a temática de intervenções na obra de Carolina, que à época vinha sendo discutida por pesquisadores²⁹. Um momento marcante foi quando uma aluna em especial falou que “Carolina escrevia errado e seu livro deveria ser editado e escrito de forma correta”. A maioria dos alunos reagiram em defesa de Carolina e de

²⁹ A escritora, poetisa e ensaísta Conceição Evaristo falou ao Roda Viva sobre as implicações de possíveis correções ortográficas da obra "Quarto de Despejo", de Carolina Maria de Jesus. Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=Y-g5BvfFJAI>>. Acesso: 05.07.2023

sua obra. Um aluno especial chamou-me atenção ao falar que a obra da escritora não deveria ser editada: “Uma pessoa da favela que só estudou até o segundo ano escrever desse jeito, professora! Não, não pode mexer na escrita dela, não! Essa é de respeito!” A maioria dos alunos concordaram com ele. A aluna que levantou o questionamento demonstrou-se indignada com os posicionamentos dos colegas em defesa da permanência do texto original de Carolina.

Esse espaço de discussão que se abriu na sala de aula a partir da leitura literária me possibilitou discutir com os alunos temáticas que são importantes no ensino de língua portuguesa, mas que nem sempre são abordadas, tais como variação linguística e preconceito linguístico. Fui explicando aos alunos que a língua é um fenômeno cultural, histórico e social, que seu uso varia e se relaciona à condição social do sujeito e que o preconceito linguístico pode se relacionar aos modos de falar e escrever das pessoas marginalizadas, tal como Carolina.

Diversidade local e conexão global significam não só que não é possível haver um padrão, mas também que a habilidade mais importante que os estudantes precisam aprender é negociar dialetos regionais, étnicos ou baseados em classe social; as variações no registro que ocorrem de acordo com o contexto social;

Tratar dessas temáticas foi importante uma vez, segundo a Pedagogia dos Multiletramentos (GNL, 2021 [1996], p. 113) “a habilidade mais importante que os estudantes precisam aprender é negociar dialetos regionais, étnicos ou baseados em classe social” e que “as variações no registro” ocorrem de acordo com o contexto social. Além disso, é preciso os alunos compreendam que a visão de língua única, invariável, e o ideal de fala “correta” (Faraco, 2008) que circulam na sociedade e, principalmente nas escolas, levam ao preconceito linguístico e ao pensamento de que o falante não sabe falar a sua própria língua. É necessário que essas temáticas integrem as discussões em sala de aula e o currículo da disciplina de língua de portuguesa para que os alunos possam se distanciar de atitudes discriminatórias, considerarem o uso plural da língua e compreenderem “as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais”. (Brasil, 2018, p. 67)

Os alunos participaram bastante de todas as aulas de leitura do diário. Notei que as problemáticas vivenciadas pela Carolina Maria de Jesus e seus filhos na favela sensibilizaram os meus alunos. Pude perceber, então, que uma relação de respeito e de humanização estava sendo estabelecida e que a obra de Carolina dá voz à coletividade. Além da obra *Quarto de Despejo*,

também levei poemas da autora para as rodas de leitura na sala de aula para que os alunos pudessem conhecer mais sobre a obra da Carolina Maria de Jesus.

3.3.2 Etapa 2 – Literatura e multiletramentos: a multimodalidade na sala de aula

Olhando para a obra de Carolina Maria de Jesus como prática de *letramentos de reexistência*, uma vez que eles capturam a complexidade social e histórica que envolve as práticas cotidianas de uso da linguagem, pretendi que meus alunos, ao ter contato com essa obra, pudessem notar que ser morador da periferia pode significar também ser agente de mudanças (Souza, 2011, p. 36). A partir do uso da língua, Carolina, mulher negra, favelada e catadora de papel, pode transformar a sua dura realidade.

Considerando as noções teóricas da Pedagogia dos Multiletramentos, após concluir a leitura da obra literária, propus aos alunos que fizessem produções sobre a obra estudada, a partir da mobilização de diferentes linguagens, como, por exemplo, produção de vídeos, *podcasts* e desenhos sobre a obra. Os alunos que gostavam de desenhar fizeram desenhos da escritora e de sua casa na favela, os quais apresento a seguir:



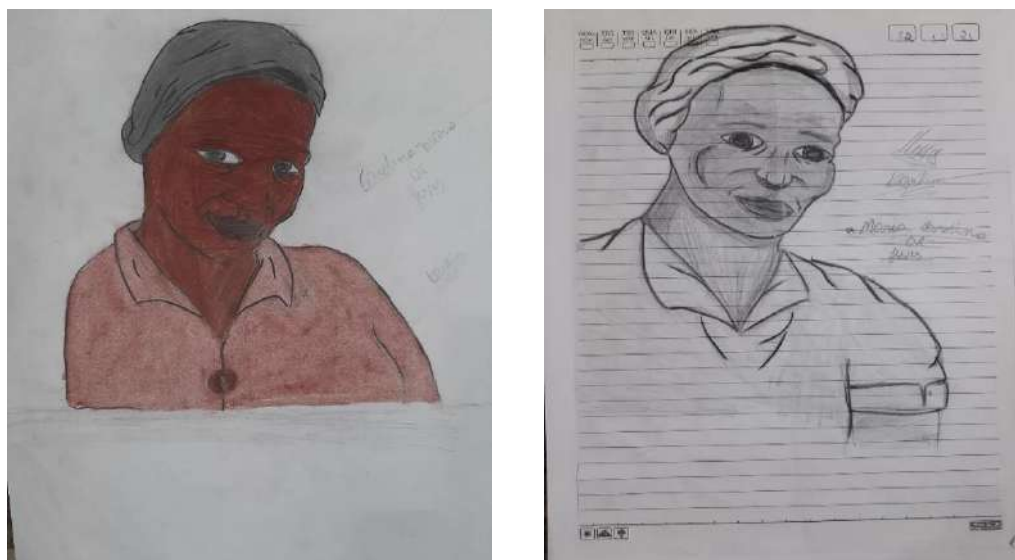


FIGURA 35: Desenhos produzidos pelos alunos.

Fonte: Diário de campo

Essas produções ajudaram no entendimento do texto verbal e dos sentidos que constituem a obra literária, uma vez que foram socializadas e apreciadas na sala de aula, e ainda revelaram o talento dos alunos para o desenho. É possível notar que técnicas foram utilizadas, como, por exemplo, de sombreamentos, de perspectivas e de contornos que dão expressividade às imagens.

Por fim, propus a produção escrita de diários pessoais, durante o período de cinco dias. Para isso, entreguei folhas de papel A4 coloridas para os alunos. Percebi que eles se animaram, pois logo quiseram produzir as capas utilizando uma escrita mais criativa. A seguir, apresento a título de exemplificação, algumas capas produzidas pelos alunos:



FIGURA 36: Capas produzidas pelos alunos.

Fonte: Diário de campo

Novamente, chamou-me a atenção a escrita criativa utilizada pelos alunos em suas produções. Ao observar as imagens, pode-se notar o uso da técnica de *lettering* – uma arte na qual se desenha as letras de diferentes formas e perspectivas – e também diferentes desenhos e imagens que se entrelaçam nas capas e produzem diferentes significados. Na primeira capa, os desenhos de planetas, de estrelas e da lua remetem ao universo espacial. Na segunda, as imagens de flores e árvores remetem à natureza. Na terceira, o nome “Konora”, os desenhos e os símbolos da cultura japonesa, remetem ao universo dos animes. Assim, essas produções multimodais favoreceram a construção de sentidos na sala de aula uma vez que se remetem às subjetividades e cultura dos estudantes.

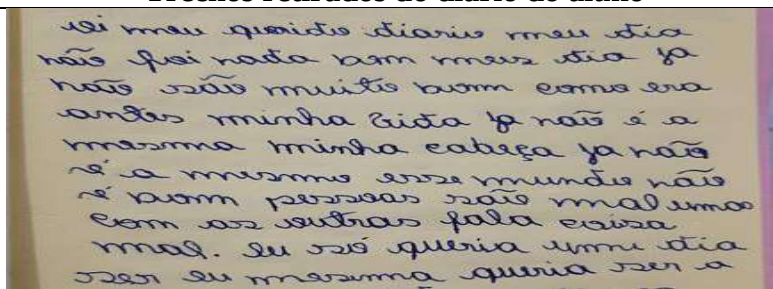
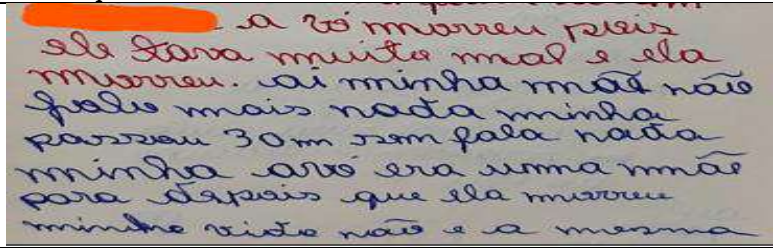
As capas dos diários produzidas pelos alunos, a meu ver, são construções autobiográficas. Por meio do uso das linguagens, eles foram expressando aspectos identitários e culturais, como propõe o trabalho com os multiletramentos. Um aspecto importante é que essas produções me fizeram perceber que os alunos estão em contato com outras culturas sobre as quais, nem sempre, o professor tem conhecimento, por exemplo, no meu caso, a técnica de *lettering* e a cultura japonesa que foram trazidas pelos meus alunos para a sala de aula. Isso me mostrou que tinha ali uma cultura deles, mas que não era minha, o que dificultou que eu, enquanto professora, pudesse explorar mais essa cultura em sala de aula. Essa percepção sinaliza para a importância de o professor estar aberto para entrar em contato com a cultura dos alunos e para dar espaços para ela

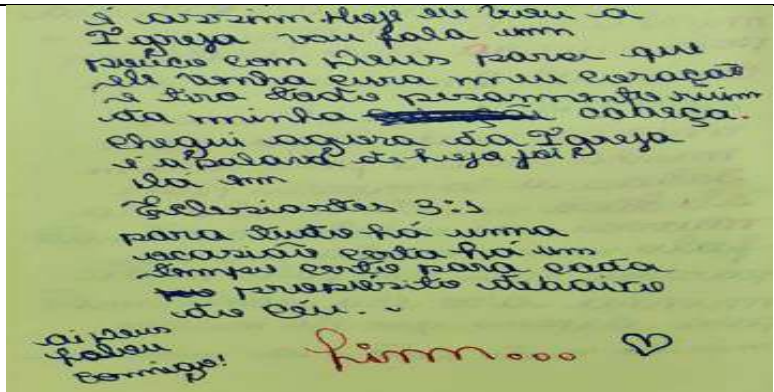
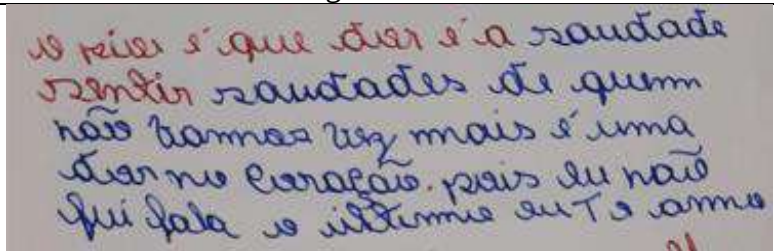
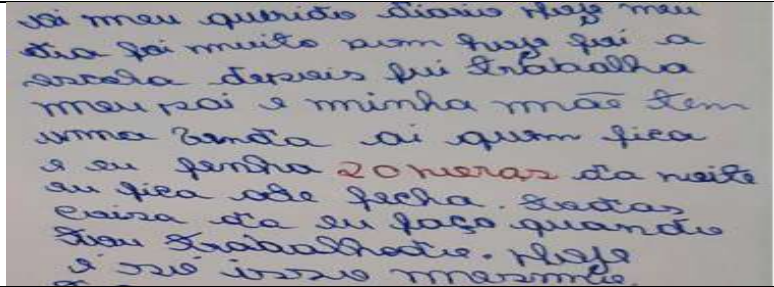
nas práticas de ensino porque isso contribui para socialização, trocas de conhecimento e aprendizagens na sala de aula.

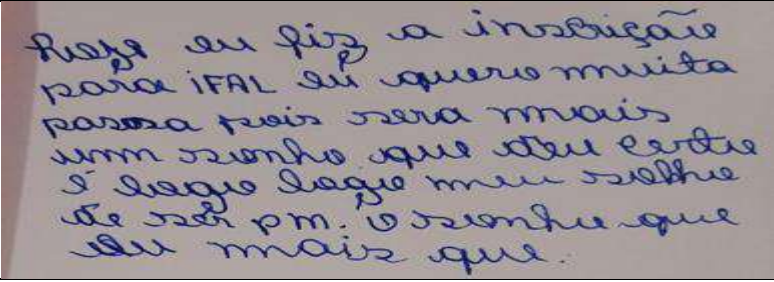
Assim, as produções e as atitudes desses adolescentes evidenciam que o uso da multimodalidade pode contribuir para o engajamento dos alunos nas propostas desenvolvidas na sala de aula e revelam que o trabalho com uma obra literária, apesar de constituir-se de texto verbal, pode mobilizar o uso de diferentes linguagens entrelaçadas aos aspectos identitários e socioculturais.

3.3.2.1 Diário e cotidiano: temas fraturantes na “escrita de si”

Nessa seção, apresento inicialmente um exemplo do levantamento de temas realizados nos diários produzidos pelos alunos e, em seguida, as discussões relacionadas. Devido à extensão dos registros, os demais levantamentos de temas nas produções estarão disponibilizados no anexo C.

Diário 1	
Temas	Trechos retirados do diário do aluno
Tristeza (Expressão)	 [...] oi meu querido diário meu dia não foi nada bom meus dia já não são muito bom como era antes minha vida já não é a mesma minha cabeça já não é a mesma esse mundo não é bom pessoas são mal umas com as outras fala coisa mal. Eu só queria um dia ser eu mesma [...].
Luto (COVID-19)	 [...] a vó morreu pois ela tava muito mal e ela morreu. ai minha mãe não falo mais nada minha mãe passou 30 m sem fala nada minha avó era uma mãe para depois que ela morreu minha vida não é a mesma [...].

Fé (Discurso religioso)	 [...] é assim. Hoje eu a igreja vou fala um pouco com Deus para que ele venha cura meu coração e tira todo pensamento ruim da minha cabeça. Cheguei agora da Igreja e a palavra de hoje foi lá em Eclesiastes 3:1 para tudo há uma ocasião certa há um tempo certo para cada proposito debaixo do céu... ai Deus falou comigo! Fim... ♥
Saudade	 [...] o pior é que dor é a saudade sentir saudades de quem não vamos ver mais é uma dor no coração pois eu não fui fala o último eu te amo[...].
Trabalho (Informal)	 [...] oi meu querido diário Hoje meu dia foi muito bom hoje fui a escola depois fui trabalha meu pai e minha mãe tem uma venda ai quem fica e eu fecha 20 horas da noite eu fico até fecha. Todas coisa eu faço quando tou trabalhando. Hoje é só isso mesmo.

Sonho (Futuro a partir da formação escolar)	 [...] hoje eu fiz a inscrição para IFAL eu quero muito passa pois sera mais um sonho que deu certo é logo logo meu sonho de ser pm. O sonho que eu mais que.
--	--

Ao analisar os diários, em um primeiro momento, observei que os estudantes escreveram sobre vários assuntos de seu cotidiano e questões introspectivas. Em um primeiro momento, por meio do levantamento de temas, notei que entre os assuntos mencionados, eles citaram: tristezas, problemas emocionais, problemáticas relacionadas à COVID-19, a dor do luto pela perda de familiares, problemas familiares, trabalho precarizado, reflexões, entre outros. No decorrer dos estudos e reflexões teóricos nesta pesquisa, entendi que os alunos em seus diários trataram, entre os diferentes temas, de “temáticas sensíveis ou fraturantes” (Navas, 2023) que permeiam suas realidades. Abaixo, apresento alguns trechos escritos nos diários nos quais as *temáticas fraturantes* e outros temas abordados pelos alunos podem ser observados. Ressalto que os trechos foram transcritos para facilitar a leitura, mas eles podem ser conferidos na íntegra no anexo C.

a) Morte, luto (COVID-19).

[...] a vó morreu pois ela tava muito mal e ela morreu. ai minha mãe não falo mais nada minha mãe passou 30 m sem fala nada minha avó era uma mãe para depois que ela morreu minha vida não é mais a mesma (...) a pior é que a dor é a saudade sentir saudades de quem não vamos mais ver mais é uma dor no coração pois eu não fui fala o último eu te amo [...]. (aluna Gisele, diário1)

[...] Agora eu fiquei pensando a passamos por tanta coisa pra depois simplesmente morrer? (aluna Rebeca, diário 2)

[...] Ele ainda cuidou de mim dez de recém nascida, mim amou como ninguém saber quem, e essa pessoa e meu pai a pessoa que eu faria o que for para estar vivo e não morto. Sinto falta dele queria meu pai comigo [...]. (aluna Juliana, diário 4)

[...] Foi um choque essa pandemia ninguém esperava.
Na minha família morreu o meu tio e um amigo da família,

So esta acontecendo desgraça do ano passado pra cá. Não tem nada de bom. [...]. Eu não aguento mais desgraça na minha vida isso me deixa louco e fingindo como tivesse sempre feliz.

Chega diário senão o diário ficara muito pesado. (aluno Marcos, diário 14)

b) Depressão, problemas emocionais:

[...] Eu acordei porém não queria daí eu me levantei eu tive uma crise de ansiedade não tinha ninguém em casa e eu me acalmei sozinha e logo após minha mãe chegou com uma fatia de bolo eu amo bolo e uma das melhores sobremesas [...]" (aluna Rebeca, diário 2)

[...] Sim eu sou depressiva nem parece na minha família alguns acham que isso é besteira enfim... (aluna Juliana, diário 4)

c) Solidão, tristezas, angústias:

[...] O para sempre nunca existiu pra mim sempre estive sozinha e é assim que eu vou ficar talvez vai ser bom não mim comunicar e fica afastada de todos [...] em meus braços sangramento escrevendo em meus dedos ardência e choro nos meus olhos há um brilho pedindo na escuridão só queria desaparecer tem tantos conflitos não sei a onde pararei com tanta angústia e desespero [...]. (aluna Juliana, diário 4)

[...] Querido diário, hoje eu chorei todas as lágrimas que haviam em mim, ousou dizer que me sinto seca por dentro (não é possível, eu sei). Sabe diário, chorar em silêncio olhando o mundo e quando alguém te olha apenas ver aquele lindo sorriso muito bem ensaiado, não sei se eu agradeço em pensamento ou desabafo o pouco que me resta. É frustrante seguir, e frustrante ver tantas coisas e me calar. Confesso que a dor hoje é mais suportável, posso respeitar a distância e ele seguindo. No entanto não impede de que a cicatrização do meu peito queime a cada segundo nesse processo e dolorido. No entanto é necessário. Desculpa por desabafar algo tão dolorido, eu apenas não tinha pra quem dizer. (aluna Rebeca, diário 19)

d) Rotina de trabalho (informal e precário):

[...] oi meu querido diário hoje meu dia foi muito bom hoje fui à escola depois fui trabalhar meu pai e minha mãe tem uma venda aí quem fica e eu fecho 20 horas da noite eu fico até fecha [...]. (aluna Gisele, diário 1)

[...] hoje meu dia começou bem não fui a escola, mas acordei as 6:30 pra sair as 7:30 pra ir trabalhar. Até que meu dia foi legal consegui bastante conteúdo pra o Instagram da loja. (aluna Rebeca, diário 2)

[...] Assim que chegamos eu tomei um banho e fui ajuda-la no sururu para terminarmos mais rápido assim que terminei guardei as coisas e varri a porta porque estava suja cheia de casquinhas de sururu. (...) Voltei da escola descansei um pouco arrumei a casa e lavei os rpatos. Ajudei minha mãe à despinicar o sururu acabei agora as 16:45 arrumei as coisas guardei a caixa, o balde e a tábua [...]. (aluno Cauê, diário 5)

e) Relações familiares

[...] As vezes acho que minha mãe não merece uma filha como eu; minhas irmãs não merece ter eu como irmã, sabe eu acho que eu não mereço o mundo assim como ele não me merece. (aluna Débora, diário 7)

[...] hoje aconteceu muitas coisas. De manhã eu fui para escola e minha manhã foi ótima mas não posso fala o mesmo da minha tarde que foi péssima, assim que eu cheguei em da escola as minhas irmãs começaram a fazer o de sempre me julgar, me denigri e me passa de louca, chata, inferior e inutil mas eu tento me acostuma e não consigo e acabo debatendo e pior [...]. (aluna Joyce, diário 8)

[...] Diário hoje faz 3 dias que minha mãe se separou mais eles voltarão. (aluno Jorge, diário 9)

f) Decepções

[...] Teve um alguém uma pessoa que eu a considerava tanto e não imaginava que ela faria e falou o que falou foram palavras que machucaram eu mesma, meu coração se tronou um coração frio, com tudo que ela me falou foram pessoa jogando pedras e me ferindo por dentro [...]. (aluna Juliana, diário 4)

g) Discurso religioso

Hoje eu vou a igreja vou fala um pouco com Deus para que ele venha cura meu coração e tira todo pensamento ruim da minha cabeça. Cheguei agora da igreja e a palavra de hoje foi lá em Eclesiastes 3:1 para tudo há um tempo certo para cada propósito debaixo do céu [...]. (aluna Gisele, diário 1)

[...] Por que eu sei que preciso dele; ontem mesmo me peguei pensando se meu relacionamento com Ele está bem, porque minha vida sendo comandada por mim não dá certo (...) Assim como estou fazendo agora, quero trazer mais

peessoas a CRISTO! Para que ele tenha o mesmo amor, que ele teve comigo [...].
(aluna Débora, diário 7)

Os trechos acima revelaram uma escrita dialógica na qual os alunos estabeleceram um diálogo com o diário (“[...] *Diario hoje faz 3 dias que minha mãe se separou mais eles voltarão [...]*”), (“[...] *oi meu querido diário hoje meu dia foi muito bom hoje fui a escola depois fui trabalha [...]*”) e consigo mesmo (“[...] *As vezes acho que minha mãe não merece uma filha como eu [...]*”), “[...] *O para sempre nunca existiu pra mim sempre estive sozinha e é assim que eu vou fica talvez vai ser bom não mim comunicar e fica afastada de todos [...]*”). Ao narrar, os alunos foram fazendo uma leitura introspectiva, uma análise íntima e reflexiva de si, vivenciando a experiência de *mirada interna* (Gama-Khalil e Borges, 2022), logo, de voltarem-se para seu interior por meio do imaginário. Esse movimento subjetivo evidencia que “a narração é o lugar no qual o indivíduo *toma forma*, no qual ele elabora e experimenta a história de sua vida” (Delory-Momberger, 2008, p.56)

Os temas sensíveis presentes nas narrativas dos alunos (morte, luto, decepções, angústias, problemáticas emocionais, relações familiares, solidão, trabalho precário, entre outros), descritos no nível da referenciação, são frutos da pandemia e também da própria idade, já que na adolescência é comum os jovens vivenciarem muitos conflitos, mudanças emocionais e comportamentais. Em meio aos temas sensíveis, percebi que o discurso religioso surge na narrativa de alguns alunos como forma de amenizar as dores por meio da fé “*Hoje eu vou a igreja vou fala um pouco com Deus para que ele venha cura meu coração e tira todo pensamento ruim da minha cabeça*” / “*Por que eu sei que preciso dele; ontem mesmo me peguei pensando se meu relacionamento com Ele está bem, porque minha vida sendo comandada por mim não dá certo [...]*”. Nesse caso, expor essas temáticas fraturantes por meio da escrita dos diários, uma prática catártica que se distancia das atividades escolares tradicionais e que contribui para a “escrita de si” (Delory-Momberger, 2008), foi importante para os alunos expressarem suas subjetividades e enfrentarem as dores que permeiam seu cotidiano.

Aprofundando as análises, os diários também nos mostraram um pouco sobre o cotidiano e a cultura desses jovens que moram em regiões periféricas. Os registros linguísticos apresentaram, entre as diferentes temáticas tratadas, as problemáticas relacionadas à pandemia, o amadurecimento precoce dos alunos no mundo do trabalho, as práticas culturais e de linguagem

na comunidade, os sonhos, entre outras temáticas e situações vivenciadas por uma população que pouco pode usufruir de bens materiais e, também, de bens culturais imateriais. Algumas dessas refrações podem ser observadas através da leitura de trechos das páginas dos diários produzidos pelos estudantes, expostos a seguir:

h) Ensino emergencial remoto na pandemia

[...] Na pandemia que todo mundo tinha que fica em casa não aguentava mais estuda pelo celular. Os tempos que ficou estudando em casa quase todo mundo adoeceu só de ficar dentro de casa. Os alunos quase não entendia as atividades por não ter um professor para explicar, todos os alunos sentiram falta de estar em uma sala de aula [...]. Achei bom as aulas presenciais terem voltado. Que essa pandemia passe o mais rápido possível ninguém aguenta mais estar usando as máscaras achei bom também essas vacinas. (aluna Isabela, diário11)

[...] De início eu fui à escola para dar meu número de celular a direção para eu ser colocado no grupo da escola, no início eu comecei a fazer minhas atividades pelo grupo criado pela escola, depois de um tempo, optei a pegar diretamente na escola. Depois voltei atrás novamente e fui fazer pelo celular. Todos concordamos que durante a pandemia, considerando os estudos e o aprendizado de uma forma totalmente diferente, a facilidade dos estudos era de olhar pois você poderia fazer tudo em sua própria casa ou pegar as atividades na escola, sem a dificuldade ou necessidade de fazer prova bimestrais oficiais, já o que dificultou em minha opinião em 80% era o aprendizado do que era passado pelos professores, e assim foi seguindo até final do ano, algum aluno participando e outros não [...]. (aluno Luiz, diário13)

[...] Só está acontecendo desgraça do ano passado pra cá. Não tem nada de bom. Só que eu fui pra 9º ano. Mas eu não gostei do governo ter passado sem ter nota. As aulas online tava muito complicado de acompanhar as tarefas [...]. (aluno Marcos, diário 14)

i) Problemáticas na pandemia

[...] Muitas empresas tiveram que fechar as portas muitos pais de famílias perderam empregos muitas pessoas foram desempregadas as maiores passaram fome. (aluna Isabela, Diário11)

[...] Este tempo de pandemia não foi fácil para ninguém, tanto financeiramente, fisicamente e psicologicamente. Eu fiquei um tempo sem sentir cheiro e gosto das coisas, no entanto, acho que foi meu psicológico com medo, acho que acabou adquirindo esta causa, não sei! Já com minha mãe foi muito mais grave, ela ficou isolada em um quarto separado aqui em casa onde só saía de manhã cedo quando meu pai não estava em casa, enquanto eu e minha irmã

estivéssemos dormindo, e saia somente para tomar banho [...]. (aluno Luiz, diário13)

j) Vacinação

[...] Hoje eu tomei a 2º dose da vacina da covid 19, bom, eu estou muito feliz com isso. Infelizmente as vítimas do coronavírus não chegaram a tomar a vacina e acabaram falecendo infelizmente, por isso hoje é um dia tão especial para mim. (aluno Carlos, diário14)

Ao analisar esses trechos, percebi que os alunos também utilizaram o diário para expressar as experiências vivenciadas durante a pandemia. Para trazerem à tona suas subjetividades, os estudantes resgataram memórias do período agudo da pandemia. Nesses trechos, os alunos tratam sobre: as dificuldades no EER (*“Os alunos quase não entendia as atividades por não ter um professor para explicar, todos os alunos sentiram falta de ta em uma sala de aula”/“As aulas online tava muito complicado de acompanha as tarefas”*); o adoecimento dos adolescentes pela falta de socialização (*“Os tempos que ficou estudando em casa quase todo mundo adoeceu só de fica dentro de casa”/ “Eu fiquei um tempo sem sentir cheiro e gosto das coisas, no entanto, acho que foi meu psicológico com medo”*); a crise social (*“muitas pessoas foram desempregadas as maiores passaram fomes”*); a adesão à campanha de vacinação (*“Hoje eu tomei a 2º dose da vacina da covid 19, bom, eu estou muito feliz”*); reflexões (*“Este tempo de pandemia não foi fácil para ninguém, tanto financeiramente, fisicamente e psicologicamente”, “Infelizmente as vítimas do coronavírus não chegaram a tomar a vacina e acabaram falecendo infelizmente”*). Essa adesão do aluno à vacinação revela uma perspectiva coletiva, de preocupação com o outro e consigo mesmo, fato que vai de encontro aos discursos negacionistas que desconsideravam a campanha de vacinação contra a COVID-19, principalmente nas regiões periféricas, devido ao senso comum e à desinformação da população que resistia ao uso de máscaras e, até, ao isolamento social, durante a pandemia.

Esses trechos revelaram que a ação de narrar foi possibilitando aos alunos resgatarem suas memórias e olharem para si e para a realidade na qual estavam inseridos. Isso evidencia, mais uma vez, que a narração autobiográfica se constitui como “lugar de formação” e de compreensão de si e do mundo pelo sujeito (Delory-Momberger, 2008). Esse processo introspectivo e

expressivo foi abrindo espaços para a catarse dos meus alunos, fato relevante no movimento de cura pela narrativa (Benjamin, 2017) em processo.

k) Amadurecimento precoce dos alunos no mundo do trabalho

[...] Hoje meu dia começou bem não fui a escola, mas acordei as 6:30 pra sair as 7:30 pra ir trabalhar.

Até que meu dia foi legal consegui bastante conteúdo pra Instagram da loja.

Já saindo da loja fui fazer a unha. Finalizei meu cabelo ou seja cuidei um pouco de mi, também, tirei o dia pra ir a igreja, me maquiei, me arrumei e fui, e nossa, foi muito bom. (aluna Bárbara, diário 3)

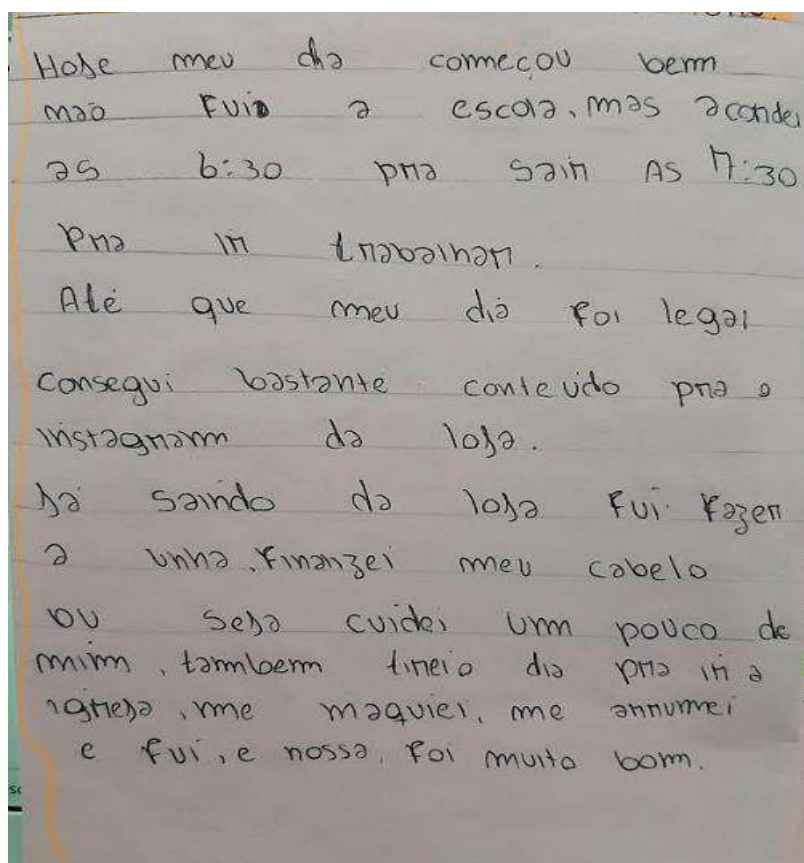


FIGURA 37: Descrição da rotina e do dia de trabalho no diário.

Fonte: Diário de campo

Nessa página, a aluna descreveu a sua rotina e citou as relações com o trabalho na cibercultura. Percebe-se o seu amadurecimento precoce, já que a rotina descrita por ela é mais

comum na fase adulta. Essa descrição evidencia o contexto de marginalização no qual a aluna está inserida, considerando que, enquanto adolescente, ao invés de estar se dedicando a sua formação pessoal e educacional, ela precisa trabalhar e assumir atribuições e responsabilidades que deveriam ser assumidas em uma etapa de mais maturidade em sua vida: na fase adulta.

l) Práticas culturais e de linguagem na comunidade

[...] Hoje eu fui ir ver minha melhor amiga não nós víamos a um bom tempo. Quando eu cheguei lá ela pediu pra tirar umas fotos minhas eu deixei. As fotos ficaram muito boas. Fomo pro quarto dela pra fofocar colocar o papo em dia na real. Abrimos live no Instagram. Depois deitamos nós fazemos tão bem uma pra outra. Estavamos precisando desse dia só pra nós pelo fato de que nós afastamos um pouco. Não tínhamos brigado nem nada só só estávamos muito ocupadas. Ela colocou músicas e dançamos mesmo sem gravar [...] estávamos felizes so nós duas no nosso mundinho [...].” (aluna Rebeca, diário 2)

[...] A noite fiquei na porta conversando com alguns colegas, depois fiquei sozinho mexendo no celular. Lanchei, comprei duas empadas com uma coca da pequena fiquei na porta mais um pouco e fui dormir porque no outro dia iria tomar a 2º dose da vacina contra o coronavírus./ [...] fui ver o ensaio do grupo de dança na lagoa fiquei lá um bom tempo só voltei à noite, conheço à maioria dos dançarinos e os diretores do grupo também. (aluno Cauê, diário 5)

[...] eu vou agora jogar LOL. Que raiva eu so perdi vou assistir cobra Kai é uma série de Kung fu [...] agora vou assistir as serie os Titãs da DC. (aluno Jorge, diário 9)

[...] foi um dia normal que nem todos os outros Acordei fui escovar os dentes dps fui na padaria tomei um café e vou para escola quando chego da escola Almoço espero o sol esfriar mais um pouco e vou jogar bola e sempre e assim cada rua tem o seu time ai joga uma rua contra a outra e vai e tem um menino que tem um troféu aí pega o troféu e coloca na calçada e faz as oitavas de finais as quartas da finais semi finais e a final ai quem ganhar alevanta o troféu só na brincadeira dps devolve o dono quase todo dia isso por isso que quase todo dia eu jogo bola o time que é campeão fica com mais moral na ruas. (Aluno Henrique, diário 12)

[...] hoje eu como sempre cheguei da escola não tomei sequer um banho fui na casa da minha avô toma um cafezinho como todo dia fiquei com meu primo um pouco fui gravar um vídeo pro meu canal no youtube [...] / Hoje acordei e fui na casa da minha avô pedi que o meu primo empresta o celular para uma coisa importante para gravar no os meus vídeos para o canal do youtube para postar conteúdos incríveis para o meu canal e foi uma 1:30 e meia para editar os vídeos pelo celular e o fedeback foi muito bom e depois eu fui assistir filmes o

que eu sempre faço toda tarde e depois fui escutar música e fui escrever no diário que é para entregar na quinta-feira que vem e daí fui assistir filmes e fui para um cochilo e acabei dormindo no chão kkk. (Aluno André, diário 17)

Os fragmentos acima me possibilitaram conhecer um pouco mais sobre as práticas culturais e de linguagens dos meus alunos em suas comunidades. Eles revelaram **a socialização** desses jovens, seus hábitos e rotinas no local onde vivem (*“Hoje eu fui ir ver minha melhor amiga não nós víamos a um bom tempo[...]”*, os *“A noite fiquei na porta conversando com alguns colegas[...]”* / *“[...] fui ver o ensaio do grupo de dança na lagoa fiquei lá um bom tempo só voltei à noite, conheço à maioria dos dançarinos e os diretores do grupo também”* / *“quando chego da escola Almoço espero o sol esfriar mais um pouco e vou jogar bola e sempre e assim cada rua tem o seu time ai joga uma rua [...]”*); **as práticas de linguagem na cibercultura** *“Abrimos live no instagram”* / *“eu vou agora jogar LOL. Que raiva eu so perdi vou assistir cobra Kai é uma série de Kung fu [...] agora vou assistir as serie os Titãs da DC”* / *“ fui na casa da minha avô toma um cafezinho como todo dia fiquei com meu primo um pouco fui gravar um vídeo pro meu canal no youtube [...]”* / *“depois eu fui assistir filmes o que eu sempre faço toda tarde e depois fui escutar música e fui escrever no diário”*.

Em especial, os trechos do aluno André me chamaram muito a atenção porque revelaram suas práticas na cultura digital em meio ao contexto de exclusão tecnológica, de falta de acesso aos equipamentos eletrônicos ([...] *“pedi que o meu primo empresta o celular para uma coisa importante para gravar os meus vídeos para o canal do youtube para postar conteúdos incríveis para o meu canal e foi uma 1:30 e meia para editar”*[...]). Para realizar suas postagens em seu canal, ele precisava utilizar o aparelho celular do primo. Esse aluno era muito tímido na sala de aula, e eu não imaginava que ele pudesse ter um canal no *Youtube*. Depois, durante nossas conversas, ele me contou todo animado que gostava de falar sobre filmes e jogos em seu canal. Percebi que essas conversas foram estabelecendo uma relação de mais aproximação entre nós, situação significativa para mim, enquanto professora-pesquisadora.

Nesse contexto, foi interessante perceber como esse aluno, ao expressar suas subjetividades nas páginas de seu diário, revelou uma identidade em sua narrativa que eu não conhecia e um estilo mais irreverente (*“[...] para gravar os meus vídeos para o canal do youtube para postar conteúdos incríveis para o meu canal [...]”*). Isso revela, novamente, como a

narrativa possibilita ao sujeito empreender o seu processo de construção biográfica (Delory-Momberger, 2008).

Esse fato me fez refletir ainda mais sobre como nós professores nem sempre temos conhecimento sobre as práticas dos alunos fora dos muros da escola. Dar espaços para conhecê-las é importante uma vez que podem constituírem-se como “portas” para o trabalho de letramentos na sala de aula.

m) Expressão cultural

[...] Rap: vem da junção entre palavras “Rhythm e poetry” (“Ritmo e poesia”) O objetivo é através da música (rap) e de combater a pobreza a violência, o racismo a falta de saneamento e de educação Os melhores rapper na MINHA OPINIÃO!

MV BILL

SABOTAGEM

MANO BROWN

MAJORDRD

PRETOS NO TOPO

[...] Acho importante a cultura do Hip hop. Pensar que foi um movimento criado para ter paz entre as gangues e hoje é uma forma de se expressar, dores vividas acontecimento, vitórias etc... HIP-hop e Arte cultura. (aluna Valéria, diário 20)

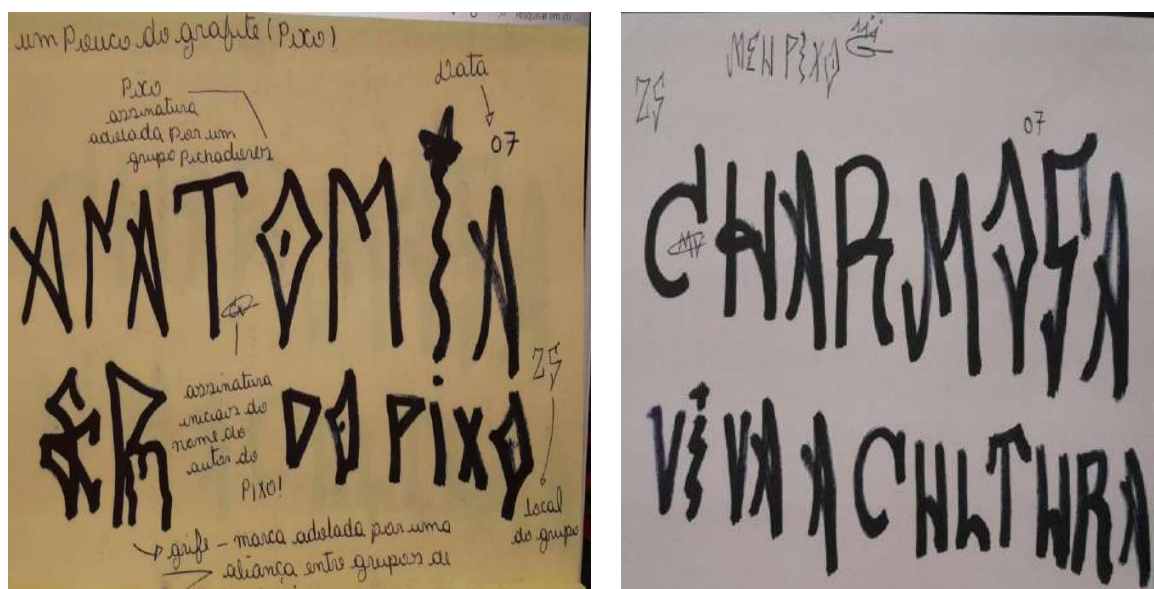


FIGURA 38: Escritas da aluna sobre o *hip-hop* no diário

Fonte: Diário de campo

Entre os diários, talvez esse foi um dos que mais me chamou a atenção, durante a entrega na sala de aula, pela expressividade cultural da aluna. Ao me entregar, ela me disse “espero que a senhora goste, professora”, com uma expressão facial de risos e de satisfação. Como era uma aluna reservada, fiquei curiosa para ler. Ela fez a opção por tratar do movimento *hip-hop*, o que revela o quanto esse movimento tem importância e faz sentido para a adolescente. Contudo, eu não tinha conhecimento amplo para tratar sobre o *hip-hop* na sala de aula. Ao analisar o diário, fiquei ainda mais curiosa com a cultura apresentada naquelas páginas. Observando o texto e as imagens, percebi que a aluna tinha conhecimento sobre a história e características do movimento. Nas páginas, expostas acima (fig. 37), percebi que a aluna descreveu a estrutura do grafite (pixo) utilizando um estilo de escrita diferente que aponta para um discurso contestador. Ao ler o texto, notei um tom de protesto contra o racismo (“PRETOS no TOPO”) e as desigualdades sociais, característico do movimento *hip-hop*, que pode ser observado na página do diário, exposta a seguir.

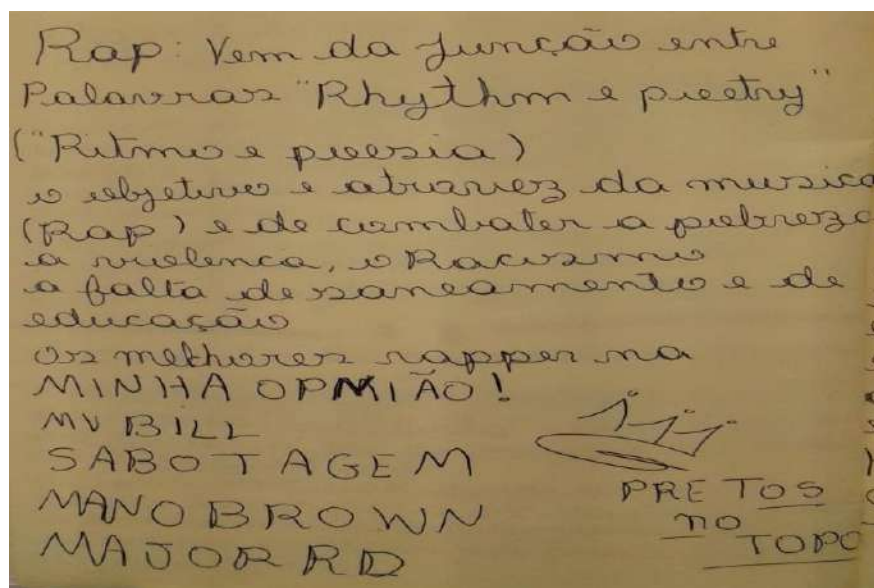


FIGURA 39: Escritas da aluna sobre o *hip-hop* no diário

Fonte: Diário de campo

Nessa página, a aluna descreve o objetivo do *rap* e opina sobre os melhores *rappers*, em sua concepção. No conjunto das páginas do diário, a linguagem utilizada pela aluna é

multimodal. Cabe ressaltar que, conforme Souza (2001, p. 123), o *hip-hop* é um fenômeno multimodal, por usar diferentes linguagens, o que nos remete, segundo a autora, à concepção de que na sociedade contemporânea as práticas de letramentos estão para além a escrita, pois envolvem imagens, símbolos e signos visuais que remetem a diferentes significados.

Novamente, vivencio a experiência dos alunos me apresentarem uma cultura, uma “coleção” (Rojo, 2012), que não fazia parte da minha. Isso me evidenciou, duas questões, discutidas por Souza (2011, p. 37). A primeira, que o movimento *hip-hop* pode ser produtivo para lançar novos olhares sobre os letramentos escolares. Segunda, que a escola, cada vez mais, torna-se chão de diferentes culturas com as quais ainda não consegue dialogar. Daí a importância de nós professores abriremos espaços para conhecermos o que os alunos fazem fora dos muros escolares, como afirmei anteriormente nessa seção, para que a escola não exclua essas práticas culturais que podem ser educativas.

n) Sonhos

[...] hoje eu fiz a inscrição para IFAL que quero muito passa pois sera mais um sonho que deu certo e logo logo meu sonho de ser pm! O sonho que eu mais que. (aluna Gisele, diário 1)

Bom, sobre meu Futuro...

Então quero muitas coisas quero ter meu trabalho quero pode compra minhas coisa pode compra minha moto pode viajar pode conhece vários lugares pode aproveita o tempo que eu tenho. (aluna Manuela, diário 10)

[...] Sobre minha vida profissional, há uns meses atrás estava muito sem saber o que queria exatamente para o meu futuro, eu sempre tive o sonho de ser policial da força tarefa ou da rádio patrulha, mas eu sabia que seria a partir de um concurso público [...]. No momento tenho como sonho me tornar um cidadão ou profissional, e também, como um dos principais sonhos meus é viajar de avião, não sei exatamente para onde quero viajar, mas eu vou [...]. (aluno Luiz, diário13)

[...] Eu tenho um sonho de ter meu salão de beleza, onde eu quero colocar pessoas trabalhando comigo para eu conseguir estudar porque quero também cursar direito. Hoje eu sou desingner de sobrancelhas, pretendo fazer outros cursos só que agora não da estou fazendo outro curso na mente, mais o que eu quero mesmo é foca nesse meu sonho que tenho. (aluna Yasmim, diário 18)

Esses trechos evidenciaram a projeção do futuro no processo de construção biográfica (Delory-Momberger, 2008) (“[...] *hoje eu fiz a inscrição para IFAL que quero muito passa pois*

sera mais um sonho que deu certo e logo logo meu sonho de ser pm [...]”/ “[...]sobre meu Futuro... quero muitas coisas quero ter meu trabalho quero pode compra minhas coisa pode compra minha moto pode viajar pode conhece vários lugares [...]”/ “[...]há uns meses atrás estava muito sem saber o que queria exatamente para o meu futuro, eu sempre tive o sonho de ser policial da força tarefa ou da rádio patrulha [...]”/ “[...]Eu tenho um sonho de ter meu salão de beleza, onde eu quero colocar pessoas trabalhando comigo para eu conseguir estudar porque quero também cursar direito. Hoje eu sou designer de sobrancelhas[...]”). Conforme discuti anteriormente neste trabalho, Delory-Momberger (2008) ressalta que a projeção do porvir desempenha um papel motriz na vida do sujeito. Considerando a realidade precária na qual vivem os meus alunos, esse espaço de expressão dos sonhos possibilitou-os vislumbrar o futuro, ação que contribui para encontrarem sentidos para suas existências e para prosseguirem em suas trajetórias de vida, tal como ocorreu com Carolina, que sonhava em ser escritora. Ela fazia essa projeção de futuro em sua narrativa e, com muita resiliência e resistência, conseguiu concretizar seus objetivos. Nesses aspectos, a narrativa de Carolina e o trabalho com sua obra podem ser considerados práticas de *letramentos de reexistência* (Souza, 2011). A meu ver, a prática de escrita de diário, ao se distanciar das práticas canônicas, legitimadas no ambiente escolar, caracterizou-se como uma escrita de *reexistência*, uma vez que deu voz aos alunos e possibilitou a esses jovens que vivem na periferia, em contextos marginalizados, autobiografarem-se, constituírem sentido em sua existência e, assim, tornarem-se sujeitos de sua história.

Dando prosseguimento às análises dos registros, outros temas foram sendo flagrados nas narrativas dos alunos, os quais exponho e discuto a seguir.

o) Visão da comunidade

[...] Vou começar a falar de onde moro. Eu moro no bairro da Brejal conhecido como levada, aqui onde moro é legal, apesar do grande tráfico de drogas e violência aqui é bom todo mundo se conhece, tem vários homens e mulheres que não gostam daqui, por conta que é muita criança, e na verdade tem sim muita criança, muitas delas são mal educadas pelos pais e ficam abusando os moradores nas ruas, mas muitas crianças também são educadas do jeito certo e tendeserem mais boas de vida no futuro por conta de sua educação. Aqui onde moro, para a sociedade todos que moram aqui é traficante, bandido, etc... mas mal sabe eles que aqui tem varias pessoas de coração bom, e muito talento. Dêem mais valor pra gente. (Aluno Maurício, diário 15)

A escrita desse aluno no diário aponta para uma visão negativa e preconceituosa das pessoas que vivem nas periferias, tal como ocorria com a Carolina, por morar na favela. O interessante é perceber como a narrativa desse aluno se aproxima da narrativa de Carolina em sua obra, fato que evidencia, novamente, uma identificação dos meus alunos com a obra literária. Outra observação é que a escrita no diário possibilitou ao aluno expressar sua subjetividade e também reivindicar um novo olhar para as pessoas de sua comunidade (“[...] *Dêem mais valor pra gente*”). Assim, o diário estabeleceu uma escrita dialógica que ampliou o diálogo, possibilitando discursivamente ao aluno responder aos possíveis interlocutores que desvalorizam as pessoas das comunidades periféricas. Essa atitude do aluno revelou que a proposta em discussão incluiu as questões identitárias e cívicas discutidas pela Pedagogia dos Multiletramentos e pela Pesquisa Biográfica, uma vez que o aluno vai se olhando e se entendendo na coletividade.

p) Afetividade dos namoros

[...] Percebi que tinha um menino querendo se reaproximar de nós, OBS: Ele era meu antigo “crush”, eu sei que é meio esquisito se reaproximar, mas ele nem sabia e eu não era galinha por ele, mas percebi que ele tava sozinho e se sentindo excluído e como isso é ruim, então fui lá e fiz companhia pra lelé, conversamos um pouco, gastei minha voz no canto, mais tá tudo bem porque foi pra Deus e é isso que importar!! Até aqui o dia foi bem legal comigo. (aluna Débora, diário 7)

Nesse trecho, a aluna trata em seu diário sobre a temática dos namoros, muito comum na adolescência. A expressão dos sentimentos pela escrita no diário é relevante, uma vez que podem contribuir para a catarse e para a saúde emocional dos adolescentes.

q) Aula de língua portuguesa e avaliação SAEB

[...] eu estava morto de preguiça para ir para a escola, quase não levantei da cama. Mas tinha que ir, então me organizei e fui para a escola. Chegando lá era aula de português. Mas eu já estava cansado um pouco das aulas de português porque com a nossa própria língua tem tanta coisa para aprender kkk que chega doi na cabeça kkk. Mas a aula de português foi bem legal porque a professora deu aula com slide que é bem melhor [...]. (aluno João, diário 6)

[...] Hoje de manhã acordei com o animo à mil porque hoje seria o dia da prova que eu e meus amigos não aguentávamos mais ouvir o nome. Eu fui que fiz minha prova e em 30 hora terminei a avaliação de matemática mas, de português levei mais tempo para acabar por conta dos textos não eram tão grandes mas também não eram pequenos mas todas as duas estavam fácil para mim não sei para os meus amigos. (aluno Cauê, diário 5)

Nesses trechos, os alunos se referiram ao período em que houve uma revisão e preparação para a prova do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) nas aulas de língua portuguesa e de matemática, no final do ano letivo. Os alunos participaram de avaliações diagnósticas, simulados e revisões de conteúdos abordados na avaliação de larga escala para realizarem a prova. Ao tratar desse período em seu diário, o aluno João (D.6) a visão da maioria dos alunos, que acreditam não saber o suficiente sobre a língua materna (“[...] *Mas eu já estava cansado um pouco das aulas de português porque com a nossa própria língua tem tanta coisa para aprender kkk[...]*”). O aluno se referiu certamente ao conhecimento dos conteúdos gramaticais, uma vez que geralmente são os conteúdos que os estudantes apresentam algumas dificuldades nas aulas de língua portuguesa.

Nesse período de revisão, eu procurava ministrar aulas contextualizadas, considerando os multiletramentos, a partir do uso de diferentes linguagens e tecnologias (“[...] *Mas a aula de português foi bem legal porque a professora deu aula com slide que é bem melhor [...]*”), para facilitar a aprendizagem dos alunos, tornar as aulas mais agradáveis e, principalmente, não promover práticas abstratas que contribuíssem para a visão de língua única, de língua como gramática normativa, na sala de aula.

r) Mudança de escola (Transição para o ensino médio)

[...] Bom, vou trocar de escola medo em questão de conhece pessoas novas conheço outras pessoas não e muito pouco estudo no José Oliveira desde o 6 ano e só de pensa que vou para outra escola AFF, meu Deus coração na mão e muito ruim troca de escola. (aluna Manuela, diário 10)

[...] Hoje eu acordei pensando sobre de como eu vo me lidar o fato de que estou saindo do 9 ano para o ensino médio além de repiti o sexto no meu primeiro ano no José Oliveira Já são quase 6 anos no colégio porque já que no meu antigo colégio elio lemos saí de lá com 13 anos entrei no José de Oliveira com 13 e vou sair com 16. Olha o tempo que passei no colegio vai ser difícil esquecer os melhores e piores momentos principalmente os colegas que no meu antigo

colégio eu até agora não me esquece de nenhum e nunca vou esquecer desses também foram ótimos amigos para mim tirando as discussões tudo bem. (Aluno André, diário 17)

Esses trechos dos alunos evidenciam uma visão afetiva da escola e as expectativas relativas à transição do nível fundamental para o nível médio (“[...] estudo no José Oliveira desde o 6 ano e só de pensa que vou para outra escola AFF, meu Deus coração na mão e muito ruim troca de escola [...]); (“[...] Olha o tempo que passei no colegio vai ser difícil esquecer os melhores e piores momentos principalmente os colegas [...]”). Como esses adolescentes são alunos dos 9º anos, a transição para o ensino médio é significativa para eles, pois diz respeito à nova fase da vida escolar que, na maioria das vezes, traz mudanças de espaço e nas relações interpessoais.

s) Experiência de escrita do diário

[...] Minha vida tem também coisas boas como o teatro esse trabalho de Português sobre a Carolina e o ano que vem eu vou ser voluntária no Mandaver ai eu animada porque e raro acontecer coisas boas mas eu sei que Deus nunca vai sair do meu lado por isso que eu vivo dia após dia e isso que me deixa mas tranquila saber que eu tenho uma pessoa tão maravilhosa como Deus do meu lado e é isso. (aluna Joyce, diário 8)

Eita chegou o fim, o dia de dar a Deus a você diário, hoje estava pensando que foi muito legal dez daquele dia até hoje, no dia que começamos a criar o nosso diário. Foi muito bom enquanto durou kkkk, bay até a próxima”. (aluno João, diário 6)

Esses dois trechos apontam para uma apreciação valorativa positiva do trabalho com a obra de Carolina (“[...]Minha vida tem também coisas boas como o teatro esse trabalho de Português sobre a Carolina [...] ”)/ (“[...] Eita chegou o fim, o dia de dar a Deus a você diário, hoje estava pensando que foi muito legal dez daquele dia até hoje [...]”). Considerando as problemáticas da aluna Joyce, por exemplo, narradas no diário e expressadas nos momentos de nossas interações na sala de aula, percebi que a proposta didática contribuiu para amenizar seus sofrimentos. Não raras vezes, a aluna demonstrava expressão de tristeza na sala de aula devido aos conflitos familiares. Ao iniciar a leitura da obra literária na sala de aula, a aluna ficou mais animada e, mesmo sem eu solicitar, se disponibilizava para ler a obra para os colegas, situação

que me deixava surpresa, tendo em vista a resistência que geralmente os alunos demonstravam durante as atividades de leitura, em minhas experiências em sala de aula antes da pandemia, como citei anteriormente neste trabalho.

As atitudes e relatos da aluna evidenciaram mais uma vez o potencial da literatura para dar sentido a nossa existência e ajudar no processo de “curar” as nossas dores, uma vez que, conforme Petit (2019, p. 61), “ler serve ainda para encontrar uma força e uma intensidade que acalmam, um inesperado que faz reviver a atividade psíquica, o pensamento, a narração interior”. Segundo a autora (*ibid.*, p. 62) “os textos lidos abrem um espaço em ruptura com a situação dos participantes e reavivam a atividade psíquica, o pensamento, as palavras e as interações dessas pessoas, devolvendo-lhes ecos da parte mais profunda delas próprias”. Nesses sentidos, há contribuições do texto literário para a vida das pessoas. Isso remete à função humanizadora da literatura que deve ser considerada no ambiente escolar para ajudar os alunos a enfrentarem suas realidades, necessidade que se acentuou nesses tempos sensíveis, tal como o pandêmico.

As leituras dos diários possibilitaram-me ainda refletir sobre os efeitos do contato dos meus alunos com o texto da Carolina Maria de Jesus. Observando as produções, expostas no anexo C, pude notar como os meus alunos responderam ao contato com a obra literária. A seguir, encontra-se uma página de um diário produzido por um aluno e uma página do diário de Carolina.

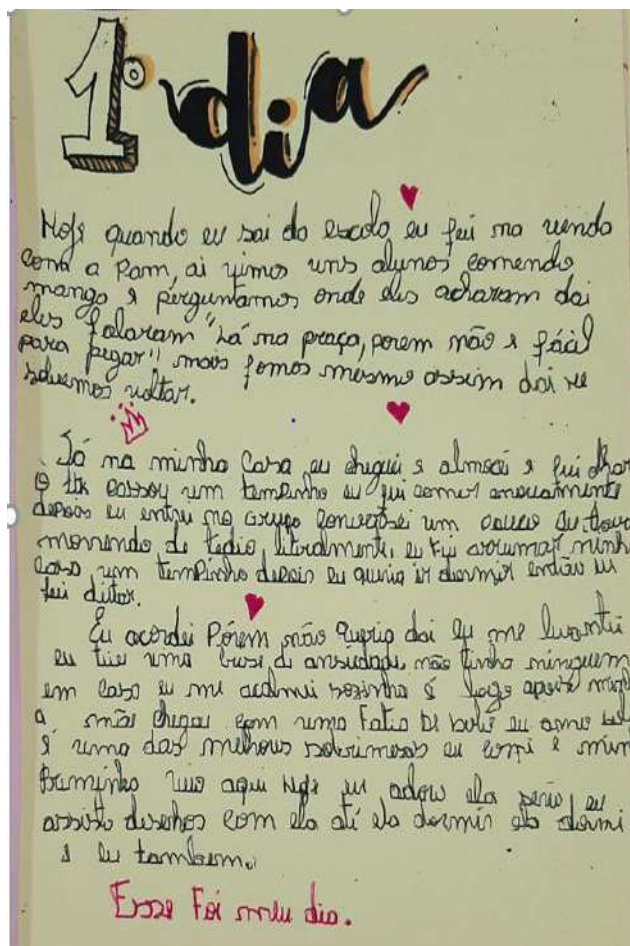


FIGURA 40: Página do diário escrita pelo aluno.

Fonte: Diário de campo

18 DE JULHO Levantei as 7 horas. Alegre e contente. Depois que veio os aborrecimentos. Fui no depósito receber... 60 cruzeiros. Passei no Arnaldo. Comprei pão, leite, paguei o que devia e reservei dinheiro para comprar Licor de Cacaú para Vera Eunice. Cheguei no inferno. Abri a porta e pus os meninos para fora. A D. Rosa, assim que viu o meu filho José Carlos começou imprecisar com ele. Não queria que o menino passasse perto do barracão dela. Saiu com um pau para espancá-lo. Uma mulher de 48 anos brigar com criança! As vezes eu saio, ela vem até a minha janela e joga o vaso de fezes nas crianças. Quando eu retorno, encontro os travesseiros sujos e as crianças fétidas. Ela odeia-me. Diz que sou preferida pelos homens bonitos e distintos. E ganho mais dinheiro do que ela.

Surgiu a D. Cecilia. Veio repreender os meus filhos. Lhe joguei uma direta, ela retirou-se. Eu disse:

—Tem mulher que diz saber criar os filhos, mas algumas tem filhos na cadeia classificado como mau elemento.

Ela retirou-se. Veio a indolente Maria dos Anjos. Eu disse:

—Eu estava discutindo com a nota, já começou chegar os trocos. Os centavos. Eu não vou na porta de ninguém. E vocês quem vem na minha porta aborrecer-me. Eu nunca chinguei filhos de ninguém, nunca fui na porta de vocês reclamar contra seus filhos. Não pensa que eles são santos. É que eu tolero crianças.

Veio a D. Silvia reclamar contra os meus filhos. Que os meus filhos são mal educados. Mas eu não encontro defeito nas crianças. Nem nos meus nem nos dela. Sei que criança não nasce com senso. Quando falo com uma criança lhe dirijo palavras agradáveis. O que aborrece-me é elas vir na minha porta para perturbar a minha escassa tranquilidade interior (...) Mesmo elas aborrecendo-me, eu escrevo. Sei dominar meus impulsos. Tenho apenas dois anos de grupo escolar, mas procurei formar o meu caráter. A única coisa que não existe na favela é solidariedade.

Veio o peixeiro Senhor Antonio Lira e deu-me uns peixes. Vou fazer o almoço. As mulheres saíram, deixou-me em paz por hoje. Elas já deram o espetáculo. A minha porta atualmente é teatro. Todas crianças jogam pedras, mas os meus filhos são os bodes expiatórios. Elas alude que eu não sou casada. Mas eu sou mais feliz do que elas. Elas tem marido. Mas, são obrigadas a pedir

FIGURA 41: Página do diário da Carolina

Fonte: Obra Quarto de Despejo: diário de uma favelada

Comparando os diários, observei que o contato dos meus alunos com a obra literária contribuiu, além de inseri-los no universo da leitura literária, para as práticas de escrita. Percebi que eles aprenderam o gênero, pois seus textos apresentaram uma estética semelhante à do diário de Carolina Maria de Jesus: um estilo de linguagem cotidiana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa descreveu e discutiu propostas didáticas envolvendo os multiletramentos desenvolvida na disciplina de Língua Portuguesa de uma turma de 9º ano de uma escola pública da rede estadual de ensino no bairro Vergel do Lago, localizada na periferia de Maceió-AL. O estudo foi desenvolvido no contexto pandêmico da COVID-19 que agravou as problemáticas socioeconômicas e provocou impactos na saúde mental de muitas crianças e adolescentes. Essa situação colocou em lugar de emergência a necessidade de novas práticas de ensino de língua portuguesa e de acolhimento dos alunos no ambiente escolar.

O trabalho teve como objetivo geral descrever e problematizar propostas pedagógicas de escrita multimodais e de leitura subjetiva realizada de textos literários em aulas de língua portuguesa, no retorno das aulas presenciais, após o distanciamento social nos dois anos iniciais da pandemia. As questões norteadoras de pesquisa foram: quais atividades de leitura e escrita poderiam promover um trabalho de escuta e de acolhimento dos alunos na sala de aula na fase de retorno às aulas, quer no período emergencial, quer no presencial, no contexto atual pandêmico? Em que medida o trabalho no campo artístico-literário possibilitaria espaços catárticos para os alunos externarem as experiências vivenciadas no contexto da pandemia da COVID-19?

Na primeira proposta didática, que envolveu a produção de *selfies*, os resultados revelaram uma “subversão” da atividade proposta em função da necessidade que os alunos tinham de externalizar as suas subjetividades. Foi a partir dessa “subversão” que, em Delory-Momberger (2008), encontrei as contribuições dos estudos da pesquisa biográfica para o campo da educação. Os resultados das *selfies* apontaram então para presenças da *escrita de si* que tinham como características: a) o rompimento com “a escrita burocrática” das atividades cotidianas identificadas no conjunto das tarefas escolares; b) um relato da vida cotidiana no contexto do drama pandêmico; c) a presença de temas sensíveis, isto é, de temas que descreviam problemáticas da saúde física e emocional.

A narrativa autobiográfica, sendo originária do romance de formação, mobiliza o sujeito-autor do texto a se compreender numa relação espaço-temporal de presente, passado e futuro que, por sua vez, tem um potencial de efeito curativo. Aqui é importante ressaltar que Delory-Momberger não se refere a qualquer processo autobiográfico. Segundo a autora, o efeito curativo se daria em relação aos processos de autocompreensão pela narrativa na coletividade.

A segunda proposta didática, da produção de *playlist* comentada da turma, foi desenvolvida procurando acompanhar a trilha a partir da qual, por meio de diferentes linguagens, os meus alunos pudessem dar continuidade ao processo de expressão subjetiva, individual e coletivo que a partir de agora passaria também a ocorrer em sala de aula. Os resultados das análises da *playlist* comentada da turma evidenciaram uma produção multimodal identitária dos meus alunos que apontou para a presença de diferentes culturas e de identidades multifacetadas (GNL, 2021 [1996]), ROJO, 2012), convivendo harmonicamente em sala de aula.

Atentando para o potencial da arte literária de criar espaços de narratividade, de expressão subjetiva e de ressignificação dos sentidos, a terceira proposta didática teve o objetivo de promover na sala de aula a leitura da obra *Quarto de Despejo: diário de uma favelada*, de Carolina Maria de Jesus e, após, a escrita de diário. As análises nos diários produzidos pelos alunos evidenciaram a presença de *temáticas fraturantes* nas narrativas e revelaram: o cotidiano dos estudantes, a cultura na comunidade, as práticas de linguagens e as relações de trabalho na cibercultura, entre outros. Desse modo, a proposta propiciou aos meus alunos um encontro com a literatura e com a vida, conforme a abordagem de Todorov (2017) tratada no capítulo teórico.

Refletindo sobre os resultados, percebo que a pesquisa atingiu seus objetivos, uma vez que o trabalho com as múltiplas linguagens contribuiu para o acolhimento e a expressão subjetiva dos alunos. Através da *escrita de si* (Delory-Momberger, 2008), cada participante pôde “dizer a sua palavra” (Freire, 2013), compreender melhor a si e ressignificar-se através do imaginário, ações que vão ao encontro da perspectiva do “narrar e curar” (Benjamin, 2017) que intitula essa pesquisa. Destaco como resultados que esse estudo trouxe evidências de que o espaço escolar de escuta e de acolhimento promoveu um trabalho mais criativo de escrita e mostrou portas de acesso à leitura literária não vistas no contexto anterior à pandemia.

Sem a pretensão de encaminhar palavras finais sobre as discussões desse estudo, vejo-me ainda diante da necessidade de refletir sobre o que essa experiência de revisão da minha prática lançou “de luz” para o futuro. Os dados obtidos no micro contexto da minha sala de aula apontaram para a realidade de um contexto macro do nosso Brasil que, durante a pandemia, teve em sua direção um governo de extrema direita.

O resultado das propostas pedagógicas desenvolvidas apontou para uma convivência plural no ambiente escolar. Isso porque pude perceber uma diversidade identitária na produção das *playlists* comentadas, diferentes pontos de vista nas discussões sobre o trabalho de leitura literária

da obra de Carolina Maria de Jesus, entre outros, nas minhas salas de aula. Essa convivência, embora plural, foi pacífica. Não seria então a educação caminho para a pacificação de um país polarizado?

O trabalho pedagógico no contexto pandêmico me mostrou que trabalhar com uma pedagogia que considera a subjetividade e que abre espaço para as *temáticas fraturantes* é não apenas um caminho possível, mas, sobretudo, necessário. Ressalto mais uma vez que, em um contexto pós-pandemia, de um país com desigualdades sociais como o nosso, em que os *temas sensíveis* entram em discussões mais aprofundadas e em embates discursivos, é importante, numa perspectiva coletiva, que essa pedagogia esteja presente nas aulas de Língua Portuguesa para “fraturar” as dores e os preconceitos que afetam a vida dos estudantes que vivem em um contexto social marginalizado.

Finalmente, todo o processo evidenciou que o trabalho com mais abertura na sala de aula pode contribuir para a mudanças de atitudes não apenas dos alunos, mas também do professor. Enquanto professora-pesquisadora percebi o potencial que cada aluno carrega ao assumir a sua voz e ao dizer as suas palavras na sala de aula. Isso me fez entender a importância de uma escuta atenta e da condução de práticas de ensino na escola pública numa direção emancipadora e com mais autonomia pelo professor, o que pode levá-lo a ser “dono de sua prática”, apesar das dificuldades impostas, à luz do que Nelson Mandela reflete em seu poema *Invictus*: “Não importa quão estreito o portal, / Quão carregada de punições a lista, /Sou mestre do meu destino: /Sou capitão da minha alma.”

Um dos objetivos do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS-UFAL) é a revisão das práticas de ensino pelo professor. Ao olhar para todo o processo de revisão da minha prática pedagógica, a sensação é de que é possível lidarmos com as “pedras” que surgem *no meio caminho*. Nessa trajetória de cunho etnográfico, eu compreendi a importância de desenvolver propostas pedagógicas envolvendo a diversidade e a multiplicidade de linguagens e de culturas, pois elas se fazem presentes na vida dos meus alunos e, logo, na minha sala de aula. Entendi ainda que promover práticas de ensino mais acolhedoras e que considerem as subjetividades contribui para o fortalecimento das relações intersubjetivas no ambiente escolar, para a aprendizagem dos alunos e, conseqüentemente, para o ensino de Língua Portuguesa.

REFERÊNCIAS

- AMORIM, Marília. **Para uma filosofia do ato**: “válido e inserido no contexto”. In BRAIT, Beth (org). Bakhtin: Dialogismo e Polifonia. São Paulo: Contexto, 2009.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papirus, 1995.
- BAKHTIN, M. VOLOSHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 7. Ed. Trad. Michael Lahud. Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1929/1995.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BENJAMIN, Walter. **Imagens de Pensamento**: Sobre o Haxixe e outras drogas. Tradução de João Barrento. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Homologada. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 12 dez. 2022.
- BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2021.
- DELORY-MOMBERGER, Christine. **Biografia e educação**: figuras do indivíduo-projeto. Trad. de Maria da Conceição Passeggi, João Gomes da Silva Neto, Luiz Passeggi. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.
- DELORY-MOMBERGER, C.. Fundamentos epistemológicos da pesquisa: biográfica em educação. **Educação em Revista**, Minas Gerais, v. 27, n. 1, p. 333–346, abr. 2011.
- ERICKSON, F. **Qualitative methods in reseach on teching**. In: WITTROCK, M. C. (Org.). Handbook of research on teaching. New York: MacMillan, 1984.
- FARACO, C. A. **Norma Culta Brasileira**: desatando alguns nós. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 1 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- FRITZEN, Maristela Pereira; LUCENA, Maria Inêz Probst. **O olhar da etnografia em contextos educacionais**: interpretando práticas de linguagem. Blumenau: Edifurb, 2012.
- GAMA-KHALIL, Marisa Martins; BORGES, Lilliân Alves. Da mirada interna: o “espiar pra dentro” e a literatura infantil. In: GAMA-KHALIL, Marisa Martins; BORGES, Lilliân;

OLIVEIRA-IGUMA, Andréia de (Org.). **“Espiar pra dentro”: os temas fraturantes e a reelaboração dos sujeitos.** Rio de Janeiro: Dialogarts, 2022.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Trad. Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HATOUM, Milton. **Na escola e para além da escola:** a literatura na formação dos sujeitos. Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=nOrn6nHbUkA&t=6s>>. Acesso em: 26 de abril de 2022.

HEATH, S.B. **El valor de la lectura de cuentos infantiles a la hora de dormir:** habilidades narrativas en el hogar y en la escuela. In: ZAVALA, Virginia; NIÑO-MURCIA, Mercedes; AMES, Patricia (Org.). *Escritura y sociedad Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas.* Lima - Peru: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, 2004.

JESUS, Carolina Maria. **Quarto de Despejo:** Diário de uma favelada. 10 ed. São Paulo: Ática, 2014.

JOUBE, Vincent. **A leitura como retorno a si: sobre o interesse pedagógico das leituras subjetivas.** In: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia de. (Org.). *Leitura subjetiva e ensino de literatura.* São Paulo: Alameda Casa Editorial, 2013.

KLEIMAN, Ângela B. **Preciso ensinar letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?** Campinas: CEFIEL/UNICAMP, 2005.

LAJOLO, Marisa. **Literatura ontem, hoje, amanhã.** São Paulo: Editora Unesp, 2018.

MELLO, C. J. de A. (2021). ENTREVISTA COM FELIPE MUNITA. *EntreLetras*, 11(3), 6-19. Disponível em: <<https://doi.org/10.20873/uft2179-3948.2020v11n3p06-19>> Acesso em 12 de julho de 2021.

MOITA LOPES, L. P. (org). **Por uma Lingüística Aplicada Indisciplinar.** São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MORAIS, Deise Nancy de. **Educação escolar, formação de professores em serviço e mundo do trabalho: um diálogo com a pedagogia dos multiletramentos.** *Revista Linguagem em Foco*, v.13, n.2, 2021. p. 64-74. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/5575>.

MUNITA, Felipe. **La didáctica de la literatura:** hacia la consolidación del campo. *Educ. Pesqui.*, São Paulo , v. 43, n. 2, p. 379-392, jun. 2017. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151797022017000200379&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 12 de julho de 2021. <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201612151751>.

NAVAS, Diana. **Práticas de leitura:** mediação de temas fraturantes na literatura. In: JORNADA PEDAGÓGICA 2023. São Paulo, 2023. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=uR0UK6EjSPw>>. Acesso: 03 de maio de 2023.

OLIVEIRA, A. **Etnografia e pesquisa educacional:** por uma descrição densa da educação. Revista Educação Unisino, São Leopoldo, RS, v. 17, n. 3, p. 271-280, 2013.

RIBEIRO, Ana Elisa. Frestas e fissuras na relação educação, escola e TDIC. In: MENDONÇA, Márcia; ANDREATTA, Elaine; SCHLUDE, Victor (org.). **Docência pandêmica:** práticas de professores de língua(s) no ensino emergencial remoto. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. p. 26-39.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Prefácio à edição em Língua Portuguesa. In: DELORY-MOMBERGER, Christine. **Biografia e educação:** figuras do indivíduo-projeto. Trad. de Maria da Conceição Passeggi, João Gomes da Silva Neto, Luiz Passeggi. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

PETIT, Michèle. **A arte de ler ou como resistir à adversidade.** Tradução de Arthur Bueno e Camila Boldrini. São Paulo: Editora 34, 2009.

PETIT, Michèle. **Ler o mundo:** experiências de transmissão cultural nos dias de hoje. Tradução de Julia Vidile. São Paulo: Editora 34, 2019.

RAMOS, Ana Margarida; NAVAS, Diana (2015). **Narrativas juvenis:** o fenómeno crossover nas literaturas portuguesa e brasileira. Elos. Revista de Literatura Infantil e Xuvenil, 2, “Artigos”, 233-256. ISSN 2386 -7620. DOI <http://dx.doi.org/10.15304/elos.2.2745>

ROJO, R. “A teoria dos gêneros discursivos do Círculo de Bakhtin e os multiletramentos.” In: De PAULA, L.; STAFUZZA, G. (Orgs.) **Círculo de Bakhtin: inter e intradiscursividades.** Campinas: Mercado das Letras, 2012.

SANTOS, Yuri Andrei Batista; TORGA, Vânia Lúcia Menezes. **Autobiografia e (res)significação** / Autobiography and (Re-)Signification. Bakhtiniana, Rev. Estud. Discurso 15 (2). Apr-Jun 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/2176-457342467>>. Acesso em 21 de abril de 2022.

SIGNORINI, I. **A questão da língua legítima na sociedade democrática:** um desafio para a linguística aplicada contemporânea. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). Por uma linguística aplicada indisciplinar. São Paulo: Parábola, 2006. p. 169-189.

STREET, Brian. **Letramentos sociais:** abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. São Paulo: Parábola, 2014.

ANEXOS

ANEXO A: Levantamento de temas presentes nos textos dos alunos publicados no mural referente à primeira proposta pedagógica, postagem de *selfie*, realizada no EER.

Temas	Trechos das postagens dos alunos no mural
Saúde mental	Carlos: N.1 “[...]sinceramente essa pandemia tá afetando minha saúde mental as vezes eu fico pensando muita besteira, felizmente minha família e amigos estão me ajudando bastante. Infelizmente eu deixei de fazer muitas atividades por causa disso do meu psicológico, mas agora eu estou mais calmo e irei retornar a fazer as atividades novamente, eu espero muito que a vacina salve muito a gente dessa doença, e que tudo volte ao "normal" como era antes, infelizmente as coisas não estão fácil pra ninguém[...]
Alteração da rotina	Joana: N.2 “[...]essa pandemia tá sendo muito difícil as coisas não era como antes a pessoa se acordava logo cedo tomava banho tomava café ia para escola e agora professora Manda o link para pessoa estudar é só não tá saindo mais por causa dessa pandemia antes de sair e agora não pode mais qualquer canto tem com máscara está sendo muito ruim”. Yasmim: N.3 “Bom essa pandemia atrapalhou em muitas coisas na minha vida, como estudos, sair com as amigas ir pra casa de parentes etc... Hoje em dia eu não estou indo muito bem nos estudos kk meu horários de acordo antes era 6 horas tomava banho se arrumando tomava café e ia pra escola, era uma rotina ótima, mas hoje em dia eu estou só o caus acordo tarde as vezes esqueço de fazer as atividades mas estamos indo 😊. *vídeo pq não tiro mas foto*”.
Indignação e planos frustrados	Fábio: N.4 “Essa pandemia me atrapalhou muito, não só na escola mais também na família e em várias outras coisas, muitas pessoas morrendo por conta desse vírus, e ainda mais as pessoas ficam brincando não usam máscara, álcool em gel e não respeito o distanciamento ficam muitas pessoas juntas, depois quando ficam doente reclamam , sendo que se todos se previnirem nada disso teria acontecido”. Isabela: N.5 “EU NUNCA IMAGINEI QUE EU FICARIA EM CASA POR QUASE 3 ANOS SEM PODE VÊ MEUS AMIGOS E ALGUMAS PESSOAS DA MINHA FAMILIA QUE MORAM LONGE, NA VERDADE ACHO QUE NINGUÉM IMAGINOU OU ACREDITOU QUE REALMENTE O COVID CHEGARIA NO BRASIL É QUE PROPORÇÃO IRIA CHEGAR ! HOJE EU POSSO FALA E SIM MUDOU MUITO MINHA VIDA E DA MINHA FAMILIA TAMBÉM, EU HOJE QUASE NÃO SAIU DE CASA! E PRINCIPALMENTE DEPOIS QUE EU

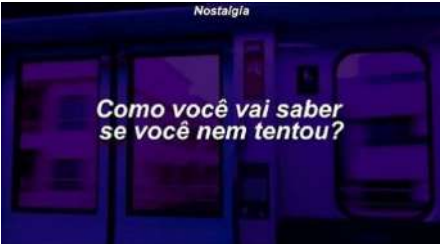
	SOUBE QUE MINHA TIA E MEU TIO ESTÃO COM COVID! ISSO É UMA DOENÇA MUITO GRAVE! TANTO QUE MINHA TIA CHEGOU ATÉ A TER ALUCINAÇÕES, ELA CHEGOU A IR 3 VEZES POR HOSPITAL EM ESTADO MUITO GRAVE! EU DE VERDADE ODEIO 🤬 TRANCADA EM CASA! MAIS HOJE MAIS DO QUE NUNCA, TÔ ENTENDENDO O QUANTO É IMPORTANTE A GENTE SE PROTEGER E PROTEGER AS PESSOAS QUE A GENTE AMAR !” Júnior: N.6 “Essa pandemia tá mim prejudicando e muito pq não posso sair com os colegas não posso jogar bola e mim prejudicou bastante em várias coisas. E quando eu viajei pro rio de janeiro para fazer um teste em times de lá passei no teste mais essa pandemia mim prejudicou pq eu ia voltar pra morar lá mais não voltei por causa dessa pandemia. E agora tou esperando de novo pra voltar.” Manuela: N.7 “[...] essa pandemia totalmente mudou minha rotina de casa É da escola então acordo cedo para estudar e ao mesmo tempo para fazer as coisas dentro de casa eu tenho um avô que tem a doença chamada Alzheimer e nisso 🤬 meio ruim porque pela manhã eu ajudo a minha avó com ele até um certo horário depois eu vou almoçar toma meu banho é me arrumar pra ir trabalhar sim ainda tem isso pego de tarde até ah noite e ainda saiu tarde do trabalho e quando eu chego é que eu vou estudar fico ah madrugada toda fazendo as coisas eu não durmo direito enfim então faço isso toda semana todos os dias as mesma coisas.....”
Problemas familiares	Luísa: N.8 “Bom minha rotina nesse tempo de pandemia é, de as vezes tá em aula online, acordar, comer, jogar free fire e Só. Bom não gosto disso, pois essa pandemia tem afetado muito na minha casa (coisas familiares).” Laura: N.9 “Esses tempos que está de pandemia, complicou muito minha vida e de muitos aqui, o bom é que eu estou bem e minha família também as vezes tem aqueles desentendimentos de família mas sempre damos jeito pra acertar o que erramos, enfim... As vezes danço fico cantando e é isso, eu as vezes faço as atividades online e as vezes pego na escola mesmo, eu espero que isso tudo passe pós é só uma fase, e quando isso tudo passa espero que tudo volte como era antes, eu gosto muito de sair com meus amigos de ir as festas com meus familiares.”
Rotina; Práticas de linguagem	Priscila: N.10 “Como tudo mudou por causa da pandemia, minha rotina também mudou, antes acordava às 6:50am, tomava café, e ia para a escola, almoçava e a tarde ia fazer as atividades, e agora nessa pandemia, minhas aulas são online, faço minhas atividades, arruma a casa, e no resto da tarde fico assistindo Kdrama (dorama coreano) ou fico escutando música, e as vezes vou para casa das minhas tias, seria bem melhor se isso tudo acabasse e tudo voltasse ao normal, mais não depende só de mim e de mais três pessoas e sim de toda população.” Lívia: N. 11

	“Bom minha vida, não mudou tanto após a pandemia começar, pois está em isolamento (ficar em casa) é algo sempre estive fazendo, mal tenho amigas quem dirá coragem pra sair. Acho que sou o tipo de pessoa que não se importa de ficar em casa lendo um mangá ou então novel nossa amo lê, pois mim sinto completamente em outro universo pois é como um mar de emoções e isso é suficiente pra mim.” Juliana: N.12 “quando eu tenho um tempo livre eu faço o que eu gosto o que eu amo que é escreve o que eu sinto ler come dormir assistir filmes séries, e etc...”
Dificuldades nas aulas on-line; Socialização; Trabalho	Daniel: N.13 “[...] nunca tive dificuldade para acordar cedo e perder uma aula pois normalmente acordo cedo, mas é um pouco difícil ao mesmo tempo, pois estudar em casa e muito diferente de estudar na escola, em casa a várias distrações e torna uma dificuldade para muitas pessoas, porque deixam de fazer a atividade para atender as distrações, ex: para quer fazer atividade se eu tenho vídeos no YouTube ou jogos, porque estamos acostumados a ir para escola estudar, e ficamos em casa para lazer, por isso que essa pandemia exige levantar nosso interesse a estudar!” Lívia: N.14 “Tento acompanhar o máximo as aulas, bom não diria que estou falhando miseravelmente mas aos poucos vou tentar ser melhor. Sinto um pouco de falta das aulas presencias, mas acho que todo mundo está fazendo o que pode, pra reverte esse caos que foi corona vírus” Luísa: N. 15 “Emfim e muita gente morrendo, com essa doença. Mais espero que volte tudo normal, que volte as aulas, pois não gosto dela online. E eu prefiro sair, pra praia, e pra casa dos meus parentes, sair com amigas. Minha rotina nesse tempo de pandemia Não tô gostando, mal tenho responsabilidade que tinha antes.” Pedro: N.16 “[...] é nesse período de pandemia está sendo muito chato o porque queria que voltasse as aulas presenciais e que acabasse o corona vírus o que mais gosto de fazer é joga futebol no CSA nessa pandemia é ficar assistindo em casa.” Cristiane: N. 17 Bom, essa pandemia me atrapalhou em muitas coisas! Como os estudos, em sair com as amigas, ir pra casa dos parentes, etc, hoje em dia eu não ESTOU INDO bem nos estudos, KKKKKKKKKKKKKKKKKKKKKKKKKKKKK, meus horário de acordar antes, era 6hrs! *tomava banho, se arrumava, tomava café, e ia pra escola. Era uma rotina ótima, mais hoje em dia Ta só o k.o.. as vezes eu esqueço de fazer as atividades, pós, não estar sendo fácil!* !!!! 🥰🥰🥰

ANEXO B: Levantamento de temas presentes nos textos dos alunos publicados no mural da playlist comentada.

Playlist comentada		
Música indicada	Comentário do aluno	Temas
 Andra Day - Rise Up (Tradução)	Lívia: Pc.1 <i>Sempre há tantas pessoas ao meu redor mim dizendo "Você? Você nunca irá conseguir" eles acham que eu nunca irei conquistar nada. Mim sinto ferida e cansada, cansada de viver em círculos, dos comentários e das incansáveis motivações, que não passam de piadas. E sempre achar que não irei vencer, mas sinto que lá no fundo dentro de mim, que conseguirei sair dessa e mover montanhas quando ninguém menos esperar, eu irei mim ergue como o nascer do dia e sem medo e se necessário o farei mil vezes. Irei mim ergue e apesar da dor, por mim tentarei. Quando o silêncio não está tranquilo parece difícil de respirar, sinto mim como se estivesse morrendo. E assim irei sair dessa novamente e moverei montanhas. Tudo que eu preciso é de esperança, e irei dar tudo de mim para quando eu olhar, de frente ao espelho eu saber que eu dei o meu melhor.</i>	Desabafo/ tristeza/ esperança
 MC Menor MR e Rái BG - Taça das Favelas	Júnior: Pc.2 eu escolhe a música do MC Menor Mr taças da favela, porque o MC menor Mr sonhava em ser um jogador profissional de futebol o msm sonho que eu tenho mais enfim. Ele não conseguiu ser um jogador de futebol mais realizou outro sonho que ele tbm sonhava em ser que era MC. Eu escolhe essa música por esse motivo e tbm pq falar sobre a favela. BR ⚽	Favela/ Sonhos/ Trabalho
	Juliana: Pc.3 <i>Essa música fala sobre Momentos difíceis dificuldades e Momentos complicados da vida Que são baseados em resitir e supera muitos obstáculos e barreiras que enfrenta no dia a dia no decorrer de tudo Que tem que luta contra tudo pois no final tudo ficará bem e vai melhora eu escolhe essa música pois ela mim acalma é mim faz pensar em tudo que está acontecendo faz se refletir sobre tudo é sobre esses dia tão difíceis</i>	Dificuldades da vida/ Tristeza/ Esperança

VMZ - A Prova de Balas  VMZ - A Prova de Balas	Manuela: Pc.4 essa música expressa muito sentimento de uma pessoa que não parece estar muito bem, é uma música que me deixa triste mais ao msm tempo me da um tipo de "querer" tornar o mundo melhor, então o que eu sinto com ela é uma mistura de tristeza com esperança e confiança e de um jeito que tem pessoas que nao conseguir fazer essas palavras e essa música faz um resumo sobre oque acontecer com as pessoas e oque nos nao conseguir isso pra ninguem	Tristeza/ Esperança
 Justin Bieber - Ghost / Tradução	André: Pc.5 <u>Ola</u> ... essa música se dedica ao mortos da doença covid 19 Justin Bieber mostra sua canção que se dedica ao falecidos da covid 19 essa música também tocou o meu coração por ser tão bonita com letras que tocam de verdade por isso indico essa música a vocês é dedico ao meu a vó falecido	COVID-19 (tristeza/ luto)
	Edna: Pc.6 Essa música é um pedido de socorro um pedido de ajuda de uma pessoa que não está mais aguentando o que está passando é ele que uma pessoa que ajude ele a sair do desastre ele precisa de um Deus que possa dizer que ele ainda está vivo consertar o que foi quebrado encontrar esperança na falta da esperança que faça ele renascer da cinzas que quebre as correntes porque ele não está preparado para morrer em todo momento ele repete " me tire me tire" é ele diz que ainda a uma chance em milhões é que ele prefere apostar nessa chance eu gosto muito dessa música	Pedido de socorro/ Morte

James Arthur - Train Wreck (Tradução)		
 My Demons - Starset - (fan lyric video)	José: Pc.7 Eu gosto desta música, porque mostra a necessidade e a importância da ajuda psicológica, onde pode se desenvolver a depressão e ansiedade que é presente nos dias de hoje, ainda mais, nos jovens que estão lidando com problemas muitas das vezes sozinho. A música traz uma súplica e pedido de ajuda, o que é preciso normalizar atualmente, para que assim, os números de suicídio diminua.	Problemas emocionais (depressão/ Ansiedade/ suicídio)
 The Script - Hall of Fame ft. will.i.am	Luiza: Pc.8 Essa música fala, de você alcançar seu objetivos e sonhos. Que você pode, você consegue, pra você ir além, é só você se dedicar, independe do seu sonho, que você busque, que você pode tudo, é só querer. Escolhi ela, por que ela motiva, e além do mais, é bonita.	Sonhos (motivação)
 Supercombo - Amianto (Lyric Video)	Luiz: Pc.9 Eu escolhi essa música porque fala sobre a questão do aumento de casos de suicídio no Brasil. A morte por suicídio é devastadora, e através da letra podemos entender o vazio e a existência do qual a "moça" passava, e o diálogo desesperado da pessoa que podia ser apenas alguém passando pelo local ou algum familiar.	Suicídio
 Jessé Aguiar Existe Vida Aí [Cover Sued Silva]	Luana: Pc.10 Essa música fala sobre nunca desistir pq tudo tem um propósito de deus mesmo que as pessoas fale ou façam coisas que machuque vc nunca desistir que existe vida em vc mesmo vc achando que tudo esta/perdido tudo tem uma solução	Motivação

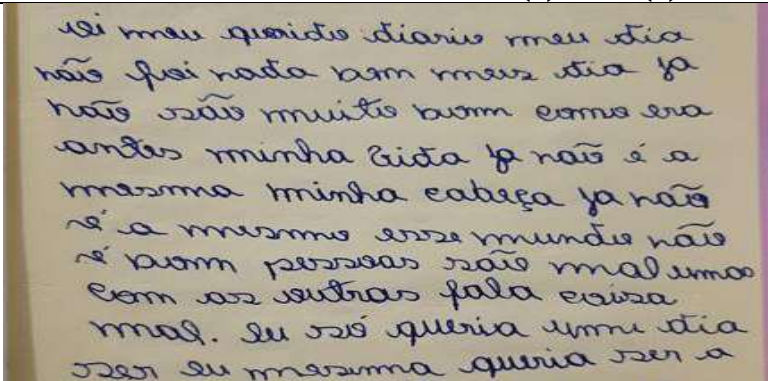
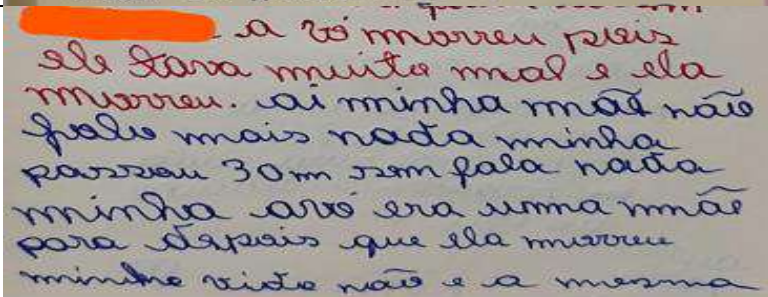
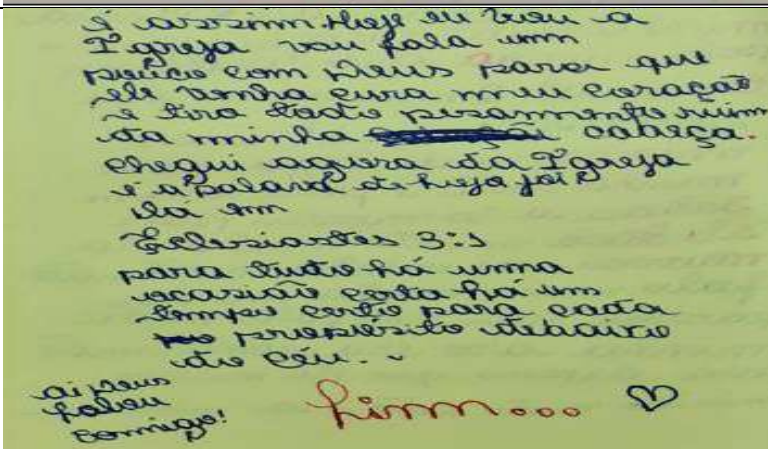
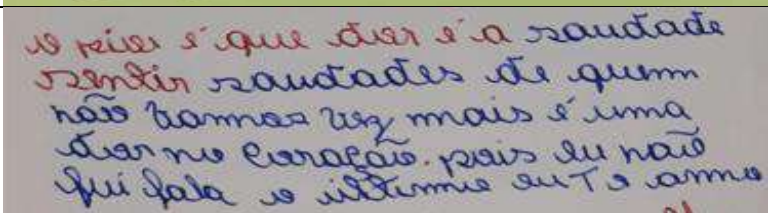
 tenho medo de tudo que sou Duncan Laurence - Arcade	Ivo:Pc.11 eu escolhi a música Arcade pois ela fala de amor e outros sentimentos na música ele fala que amar a garota e um jogo perdido e na própria música a garota pergunta se ele realmente ama ela, outro motivo pra eu escolher essa música e porque vc pode escuta-la quando estiver triste ou também quando estiver feliz, quando eu fui escolher essa música eu olhei os comentários e tinham muitas histórias tristes envolvendo essa música. Essa é minha música preferida (tirando os rap de animes).	Amor/ Paixão/ Tristeza
 vevo Caetano Veloso - Sozinho	Isabela:Pc.12 A música fala sobre os sentimentos de uma pessoa que está muito apaixonada, mas que sente que não está sendo totalmente correspondido e que a pessoa por quem está apaixonado não o-ama de verdade, a pessoa fala que se sente abandonado que se sente muito sozinho, é que se a pessoa por quem está apaixonado o-amasse de verdade não o-deixaria só e cuidaria melhor dele, é apesar da pessoa falar que o-ama ele não acredita e acha que é tudo da boca para fora.	Solidão
 Profetizando Vida CANÇÃO & LOUVOR	Francisco: Pc.13 E eu escolhi essa música pq eu sou Dependente dele e sem ele minha eu n seria Nd. E tento entrega o meu melhor pra Ele todo o dia. E sou Dependente dele pra tudo Pra anda, fala, canta e etc como a música diz. Mas nem sempre eu consigo me entrega por inteiro mas ultimamente veio muitas tentação Consegui desviar da maioria. Mas em fim já n mas nd pra fala sobre	Religiosidade / Desvio das tentações
 vevo Arlindo Cruz - O Bem (Ao Vivo)	Yasmim: Pc.14 Essa música para me passa uma mensagem bem positiva, como no refrão fala " se a luz do sol não para de brilhar, se ainda existe noite e luar o mal não pode superar, quem tem fé pra rezar diz amém". Eu guardo esse pequeno refrão cmg sempre! porque pra me é um ponto positivo, que mesmo nas fases difícil sol nunca para de brilhar e a lua nunca perde a sua luz, então que a gente tenha esse ponto positivo sobre a vida, que mesmo com todas situações que vem acontecendo no mundo em geral a vida é linda e e viver ela da melhor forma é melhor ainda!.	Fé/esperança
	Bárbara: Pc.15	Solidão/ fé

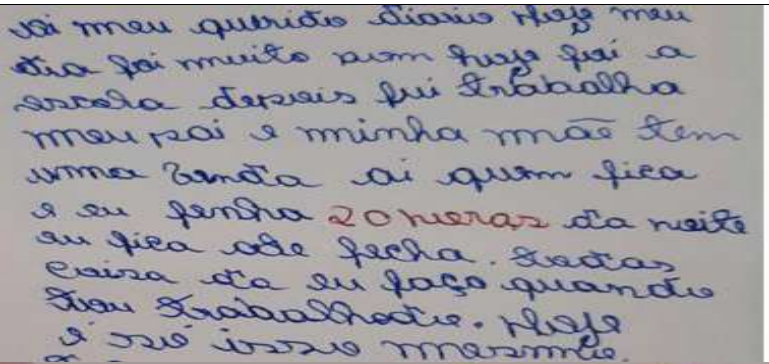
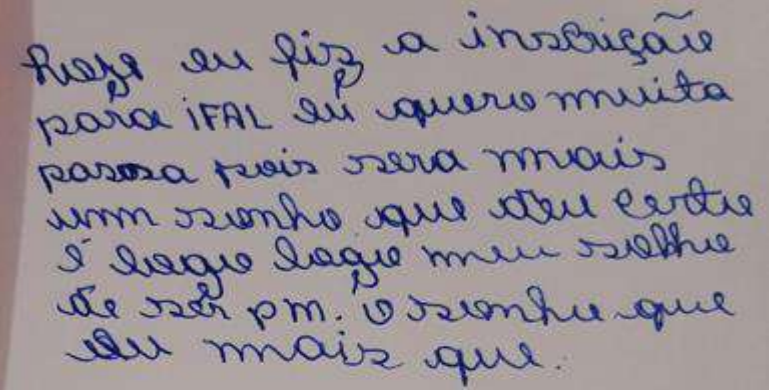
 Isadora Pompeo - Seja Forte	Escolhi essa música pois eu gosto muito dela, ela também fala que a solidão (em uma forma mais aberta) depressão e ansiedade. Quer deixar ela mal, quer convencer ela de que ela deve sonhar menos e poupar seus talentos. Mais em vez dela deixar abater-se com a situação ela conversa com Deus e ele dirige-a a seguinte frase: "Seja forte e corajoso, não temas e não desanimes eu sou teu Deus, confia em mim. Um versículo bíblico que se encontra em "Josué 1:9 Então é isso, espero que goste Um beijo professora!	
 Rap do Goku (Dragon Ball Z)	Carlos: Pc.16 Bom essa música que eu tô colocando agora é um rap antigo de anime sobre o goku de dragon ball, ela falar sobre o que ele passou no anime até se transformar em super saiyajin, eu coloquei essa música porquê ela me lembra muito a minha infância, onde a minha única preocupação era os jogos do flamengo kkkk mas tem uma parte nesse rap que me deixar muito arrepiado, a letra é assim " Em Namekusei, ainda mais forte, Forças Ginyu não venceriam nem com sorte, Bem que tentaram atacar, Mas só conseguiram acertar o ar Mas chega para lutar, (Quem?) O Capitão Ginyu! Que trocou de corpo, com sua magia, E nessa hora, tudo se complica, Mas não dá para desistir, tem que prosseguir, Só vai terminar se o inimigo cair De volta no seu corpo, as coisas vão mudar, Mas antes é preciso se recuperar." Essa parte me deixa muito arrepiado e feliz, muitos vão achar eu doido por eu colocar rap de anime mas esse rap lembra muito de quando eu tinha uns 9 anos pra 10 anos.	Anime/ Lembranças da Infância
 ILUSÃO "CRACOLÂNDIA" - Alok, MC Hariel, MC Davi, MC Ryan SP, Salvador da Rima e Djay W (GR6 Explode)	Fábio: Pc.17 Está música fala sobre a luta das pessoas contra o vício das drogas, a dor das famílias que convivem com eles, de pessoas que se tornaram dependentes de drogas e acabam se prejudicando e perdendo tudo o que tem, como família, amigos, sonhos e objetivos e terminam sem nada. Muita das vezes estas pessoas são vistas como malandros, marginais, bandidos e nunca como alguém que necessita de ajuda. Escolhi essa música pois acho o assunto abordado muito urgente e necessário, e é importante todos nós estarmos cientes que existe "uma molecada viciada em caneta", e é sempre bom a gente saber que nós podemos seguir outros caminhos que não nos levem a um mal caminho e que nós podemos ajudar outras pessoas a não se envolverem nesta vida, e as outras pessoas a sair desta vida. Todos nós podemos mudar o mundo e incentivar aqueles que não tem inspiração ou incentivo. " E pra aqueles que querem desistir da vida.... Porque não esperam mais nada dela Talvez, seja ela, que espera algo de você"	Vício em Drogas

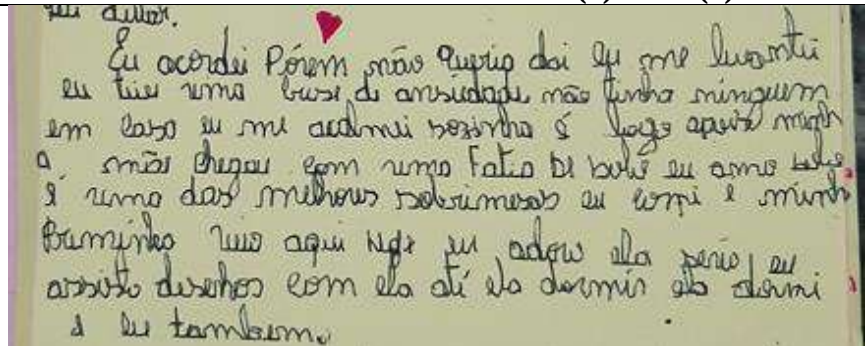
 V Rose - I surrender (Lyrics)	Anônimo: Pc. 21 Essa música traz uma vibe, mas tranquila e espresso.	Estilo musical
 Caribe – Lil Whind	Cleiton: Pc. 22 Essa música e umas que representa nosso nordeste	Nordeste
 Cabra da Peste – Welisson	Cleiton: Pc. 23 Música que representa o nordeste	Nordeste
 Billie Eilish - lovely feat. Khalid (Tradução)	Priscila: Pc. 24 Ela não consegue, achar um lugar por por perto para ela se esconder,ela quer se sentir viva,mais não consegue enfrentar seus medos,e estar profundamente perdida.	Solidão/ medo/conflito

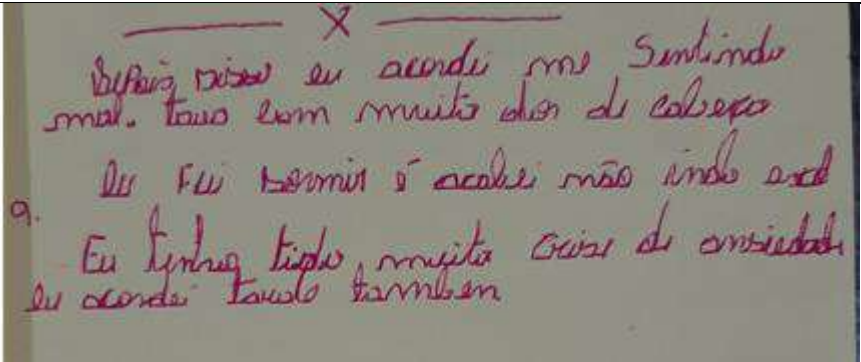
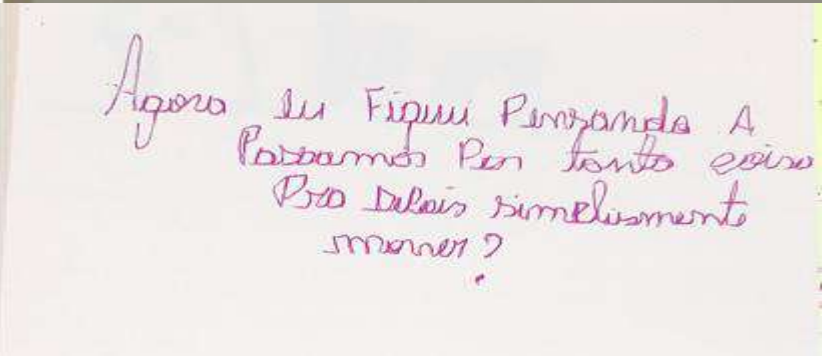
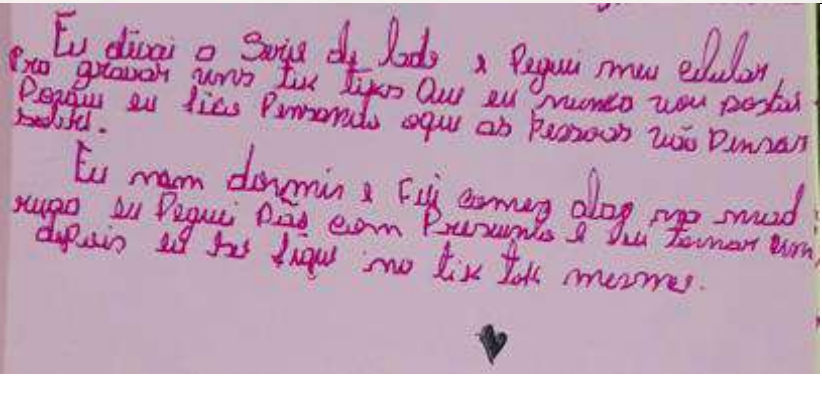
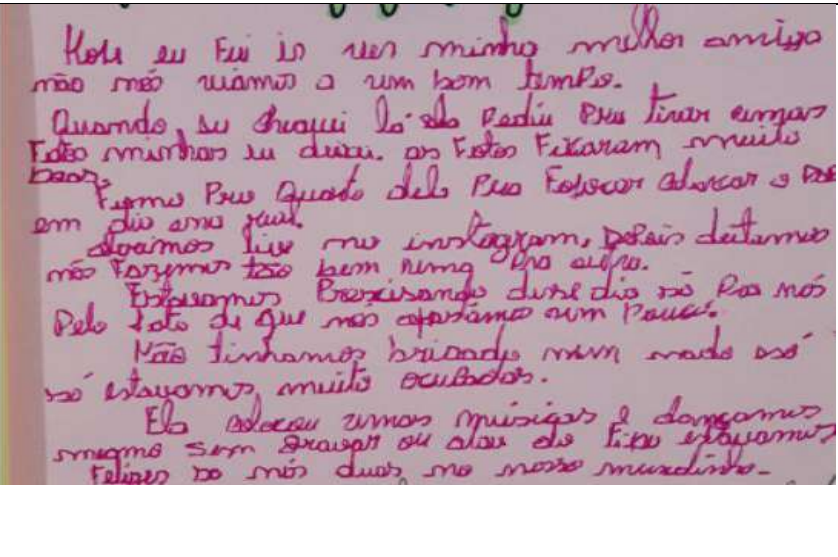
 Mc Daleste - Em Teu Olhar 🎵	Joana: Pc. 25 Essa música mostra a força de ama 😭	Amor
 Billie Eilish - Happier Than Ever (Official Music Video)	Rebeca: Pc. 26 eu escolhi essa música porque fala dos sentimentos que ela sente e que ela não se senti mas confortável de estar perto da pessoa, eu indico a música porque ela é super boa e também é nova então quem estiver passando por um momento difícil pode escutar a música que super ajuda	Sentimentos/ autoajuda
 Denov - Se Essa Noite Eu Morrer part. 3 Feat. Sidoka (letra)	Pc.27 Eu escolhe essa música pq achei muito interessante a letra 😊😊 sigilo total	Interesse na letra da canção (tema da morte)

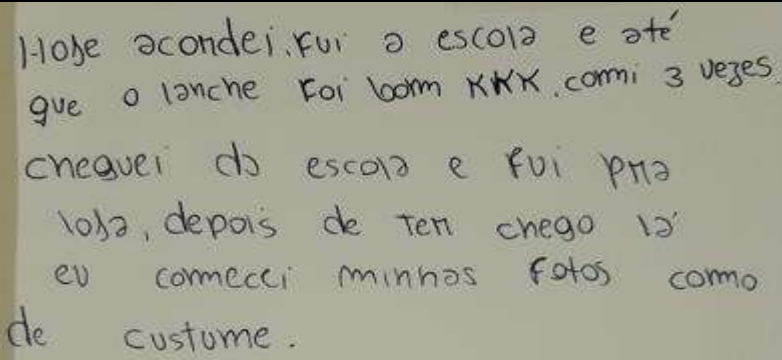
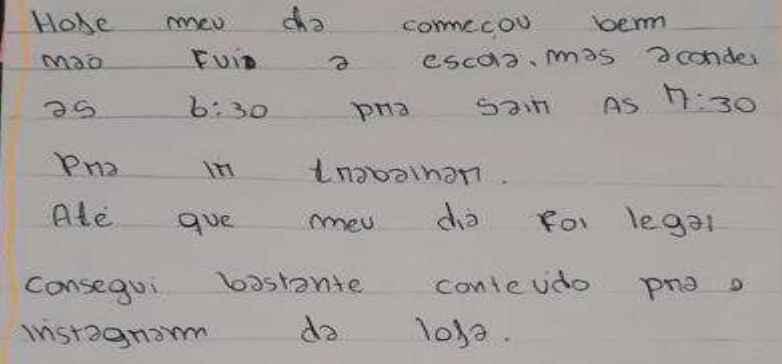
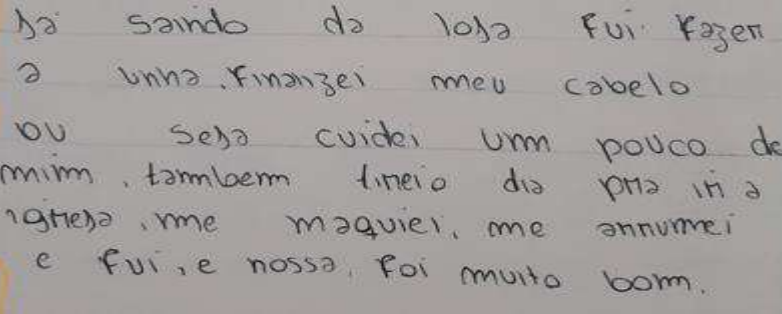
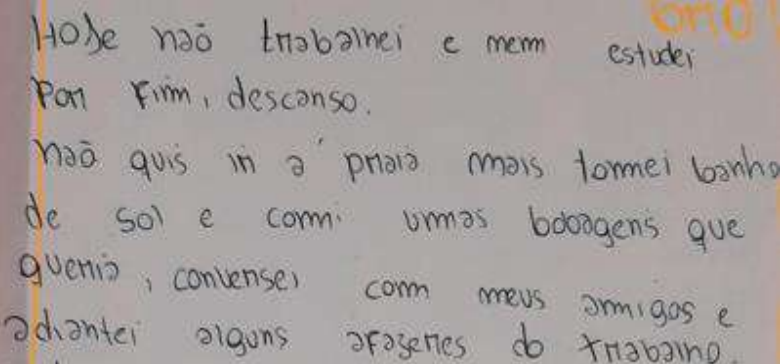
ANEXO C: Levantamento de temas presentes nos diários produzidos pelos alunos após a leitura literária da obra Quarto de Despejo: diário de uma favelada, de Carolina Maria de Jesus.

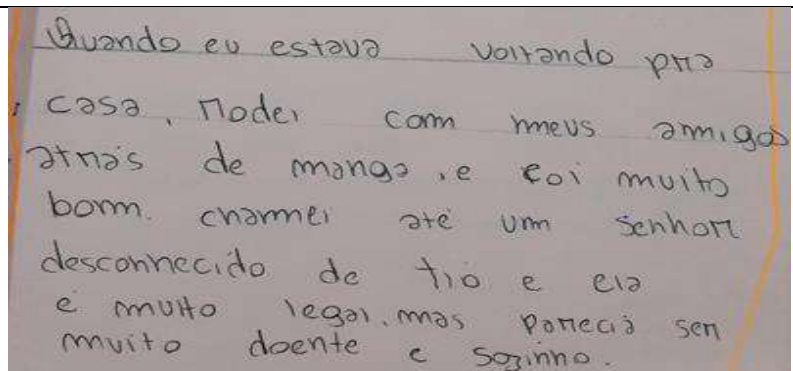
Diário 1	
Temas	Trechos retirados do diário do(a) aluno(a)
Tristeza (Expressão)	
Luto (COVID-19)	
Fé (Discurso religioso)	
Saudade	

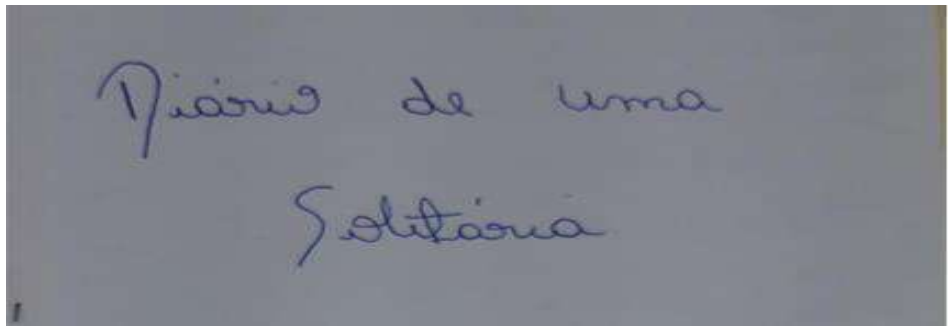
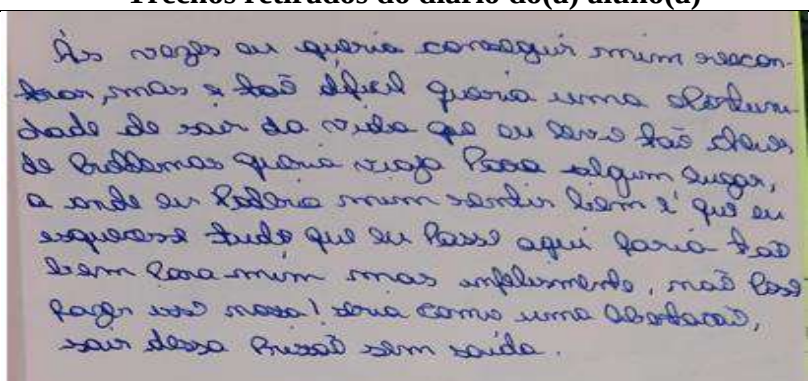
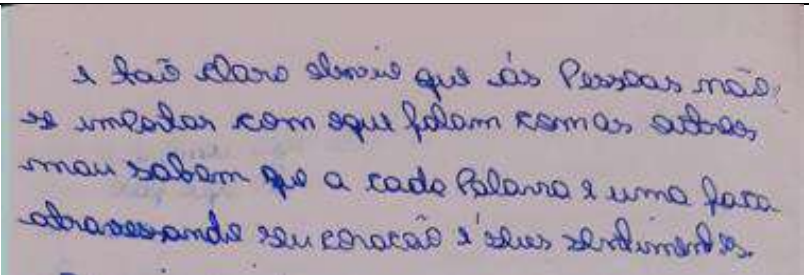
Trabalho (Informal)	
Sonho (Futuro a partir da formação escolar)	

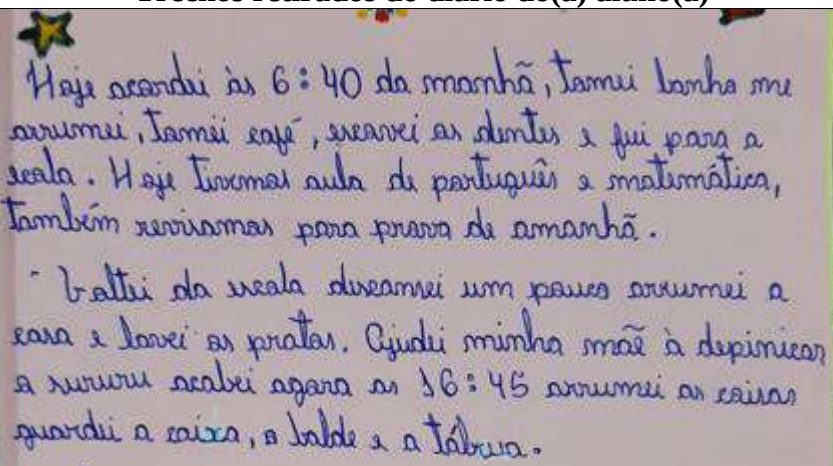
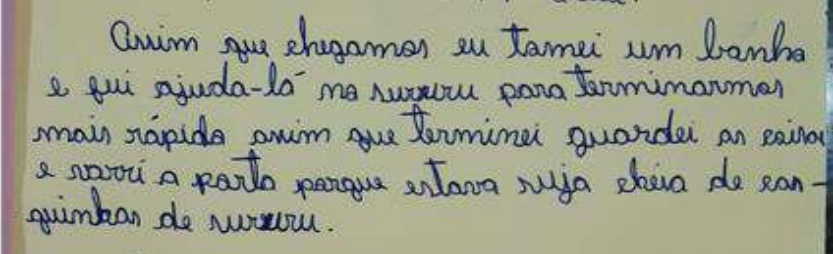
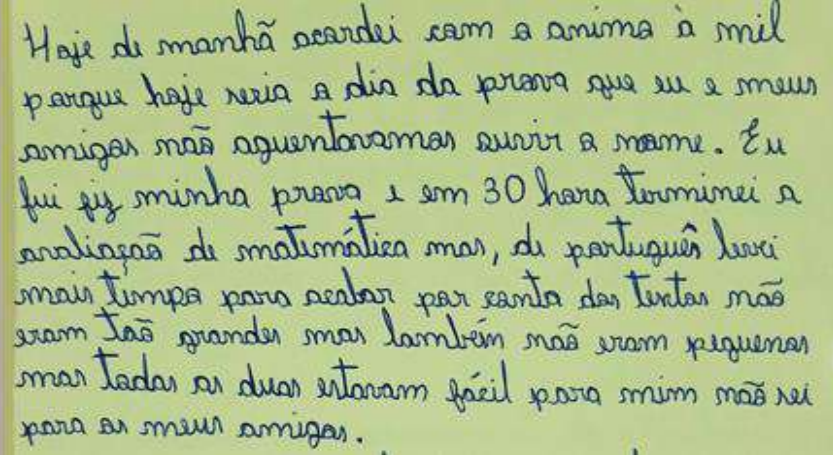
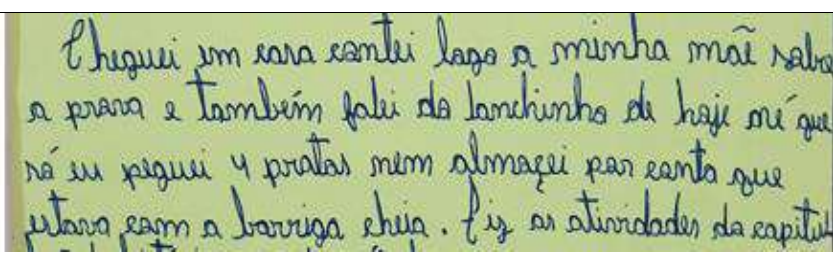
Diário 2	
Temas	Trechos retirados do diário do(a) aluno(a)
Crise de ansiedade	

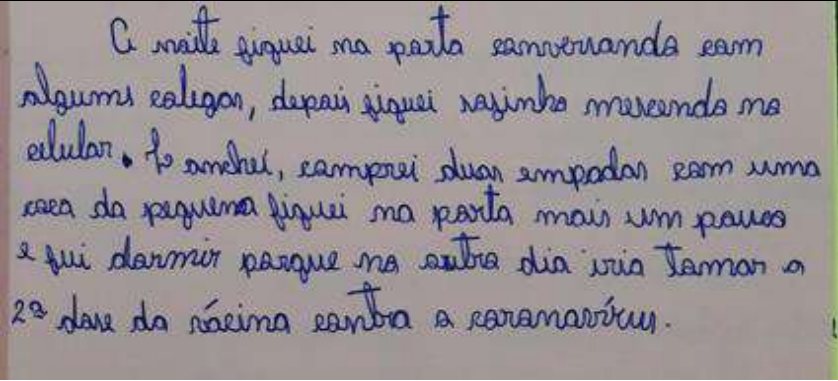
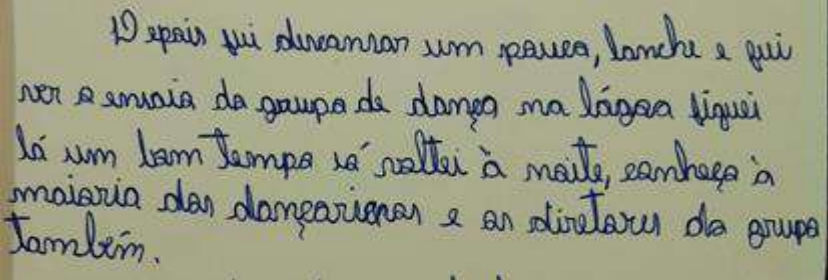
Expressão (Mal-estar)	 Depois disso eu acordei me sentindo mal. Tava com muita dor de cabeça Eu fui dormir e acordei não indo adiante 9. Eu tenho tido muita coisa de ansiedade eu acordei tava também
Reflexões	 Agora eu fiquei pensando a Passamos por tanta coisa Por coisas simplesmente mesmas?
Práticas de linguagem na cibercultura	 Eu disse o Siqueira de lado e peguei meu celular Pra gravar uns tik toks que eu nunca vou postar Peguei eu fico pensando aqui as pessoas não pensam Eu não dormo e fui comer algo no meu quarto eu peguei isso com perfume e eu tomei um depois eu fui lá que não tem mais nada.
- Relações de amizade (afetividade) - Práticas de linguagem	 Kate eu fui lá ver minhas melhores amigas não me viuamos a um bom tempo. Quando eu cheguei lá ela pediu pra tirar umas fotos minhas eu disse as fotos ficaram muito boas Fomos pra festa dela pra fazer o almoço e pra em dia era ruim algumas lixe no Instagram, depois de tanto não fazemos tão bem nem o outro. Então vamos precisando de um dia só pra nós pelo fato de que não estamos um pouco. Não tínhamos brincado mais nada só só estamos muito ociosos. Ela colocou umas músicas e dançamos algumas sem gravar ou algo do tipo estamos felizes de não estar no nosso mundo.

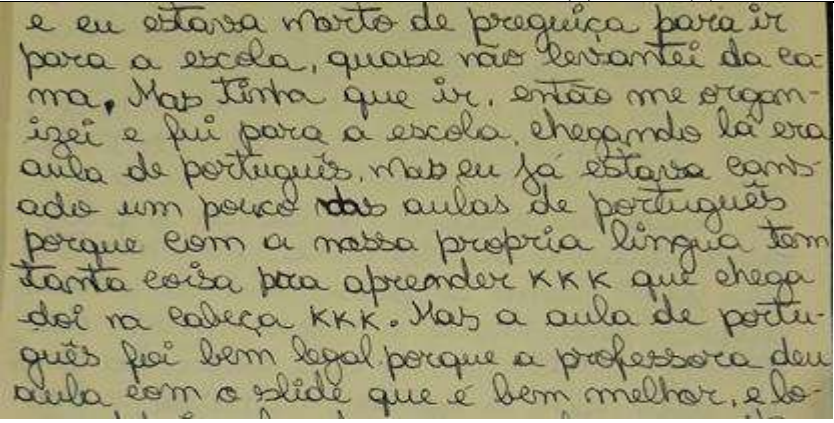
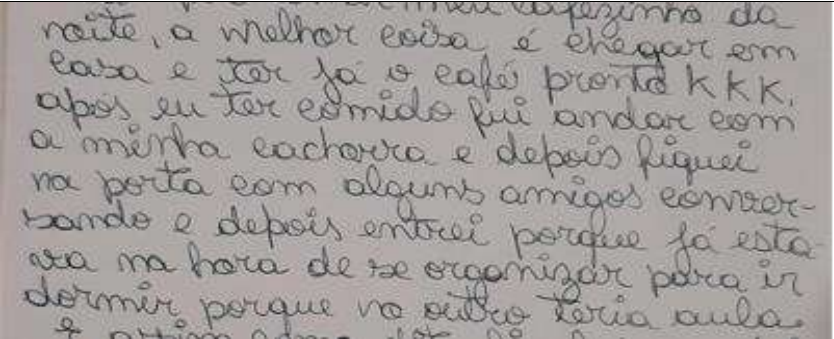
Diário 3	
Temas	Trechos retirados do diário do(a) aluno(a)
Rotina (escola/trabalho)	 Hoje acordei, fui a escola e até que o lanche foi bom KKK, comi 3 vezes. cheguei da escola e fui pra loja, depois de ter chegado lá eu comecei minhas fotos como de costume.
Relações de trabalho na Ciberultura	 Hoje meu dia começou bem não fui a escola, mas acordei às 6:30 pra sair às 17:30 pra ir trabalhar. Até que meu dia foi legal consegui bastante conteúdo pra o Instagram da loja.
Cuidados pessoais (Autoestima)	 Já saindo da loja fui fazer a unha, fiz um cabelo ou seja cuidei um pouco de mim, também tirei a pra ir a igreja, me maquiei, me arrumei e fui, e nossa, foi muito bom.
Maturidade (Realidade pré-adulta)	 Hoje não trabalhei e nem estudei por fim, descanso. não quis ir a praia mais tomei banho de sol e comi umas bolachinhas que queria, conversei com meus amigos e adiantei alguns afazeres do trabalho.

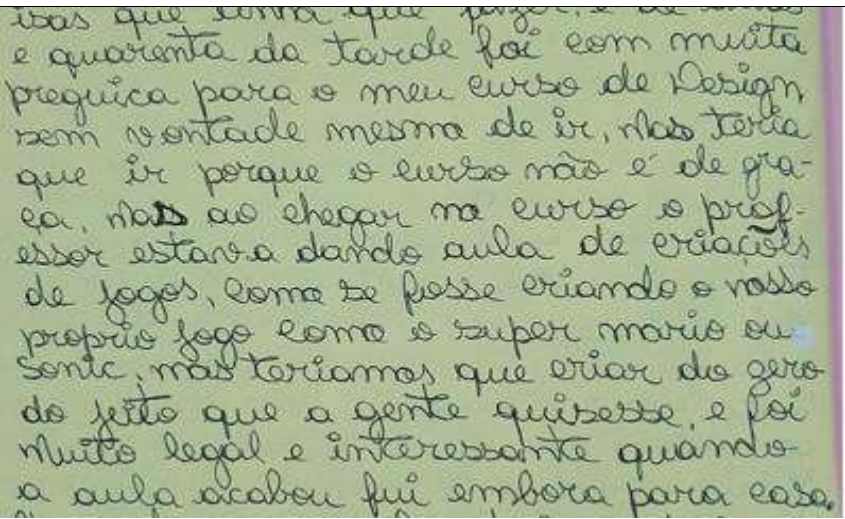
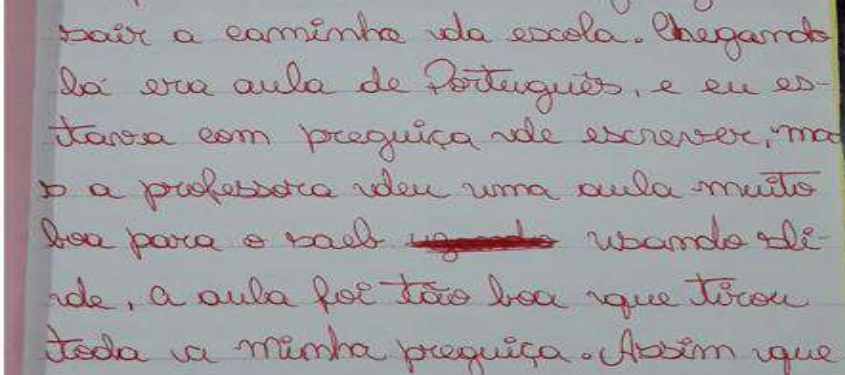
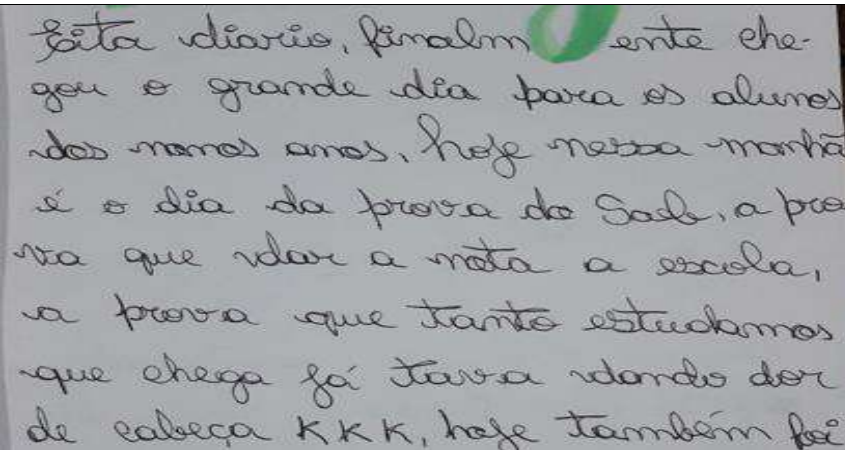
Amizades Expressão	
-----------------------	--

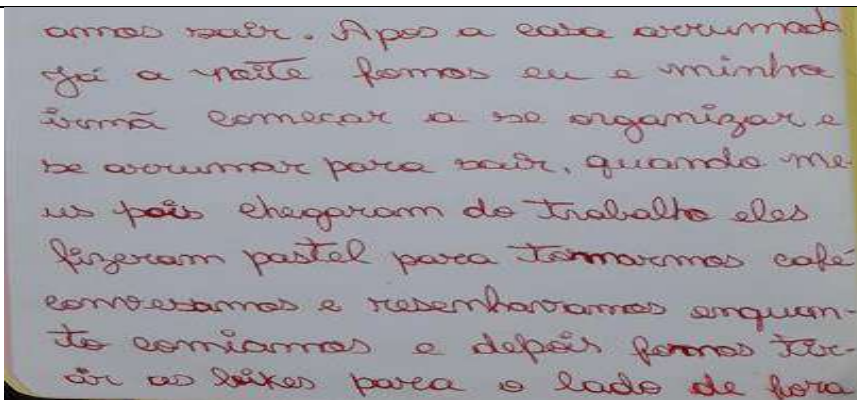
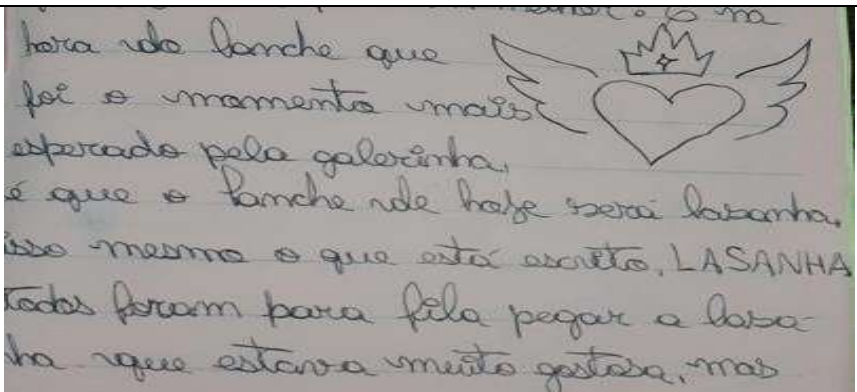
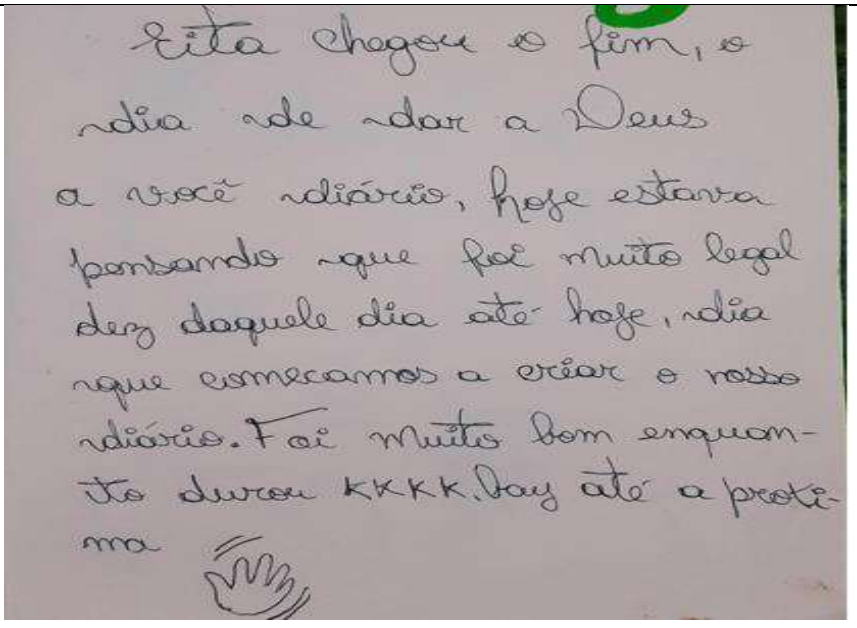
Diário 4	
	
Temas	Trechos retirados do diário do(a) aluno(a)
Tristeza (Expressão)	
Reflexão	

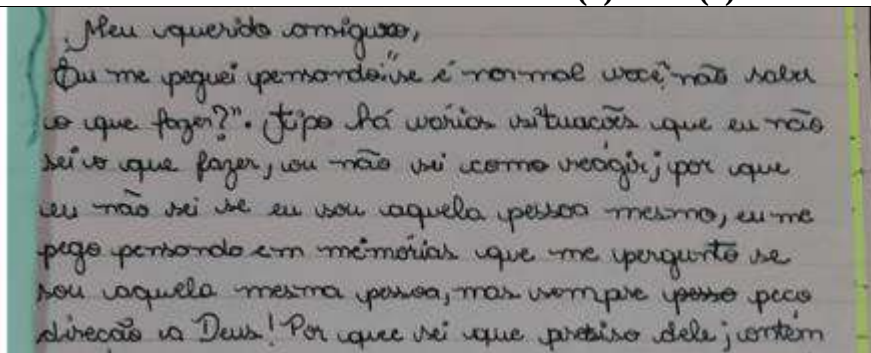
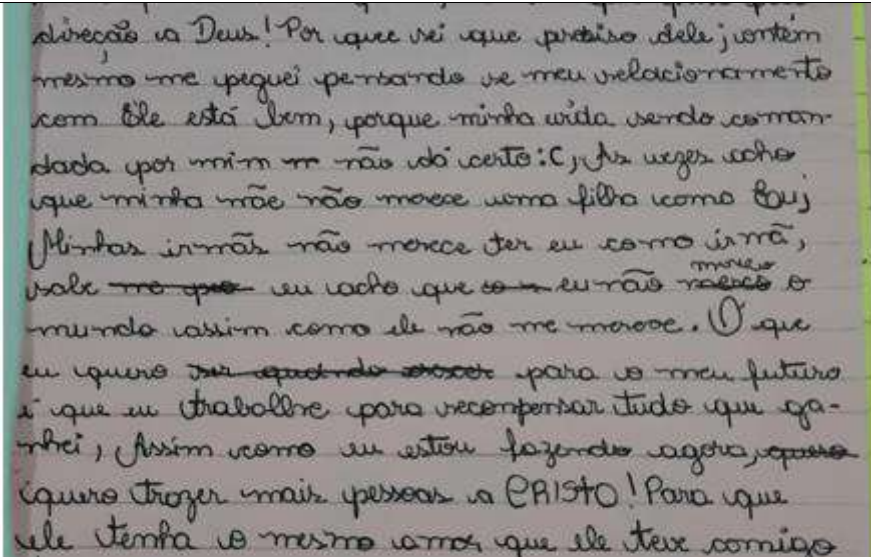
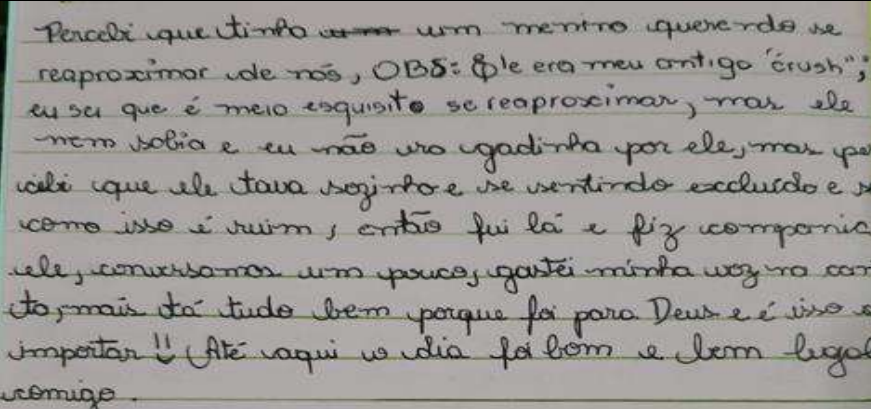
Diário 5	
Temas	Trechos retirados do diário do(a) aluno(a)
Rotina (Responsabilidade) Trabalho informal (Sururu)	 Hoje acordei às 6:40 da manhã, tomei banho me arrumei, tomei café, escovei os dentes e fui para a escola. Hoje tivemos aula de português e matemática, também revimos para prova de amanhã. Voltei da escola dissemei um pouco arrumei a casa e lavei as pratos. Ajudei minha mãe a despinicar a sururu acabei agora às 16:45 arrumei as coisas guardei a caixa, o balde e a tabua.
Trabalho informal (Sururu)	 Anim que chegamos eu tomei um banho e fui ajuda-la na sururu para terminarmos mais rápido anim que terminei guardei as coisas e corri a porta porque estava cheia de esquinhas de sururu.
Escola Avaliação externa SAEB	 Hoje de manhã acordei com a animação a mil porque hoje seria o dia da prova que eu e meus amigos não aguentávamos ouvir a mãe. Eu fui fiz minha prova e em 30 hora terminei a avaliação de matemática mas, de português levei mais tempo para acabar por conta das tentas não eram tão grandes mas também não eram pequenas mas todas as duas estavam fácil para mim não sei para os meus amigos.
Lanche na escola	 Cheguei em casa contei logo a minha mãe sobre a prova e também falei da lanchinha de hoje né que né eu peguei 4 pratos nem glimezi por conta que estava com a barriga cheia. Fiz as atividades da capitul

Amizades na comunidade Vacina (COVID-19)	
Lazer na comunidade (Lagoa Mundaú)	

Diário 6	
Temas	Trechos retirados do diário do(a) aluno(a)
Uso de tecnologia na de língua portuguesa Visão da língua materna	
Cotidiano (casa)	

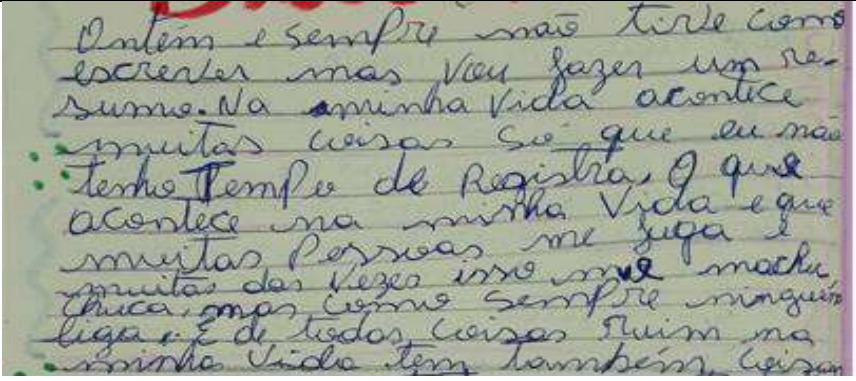
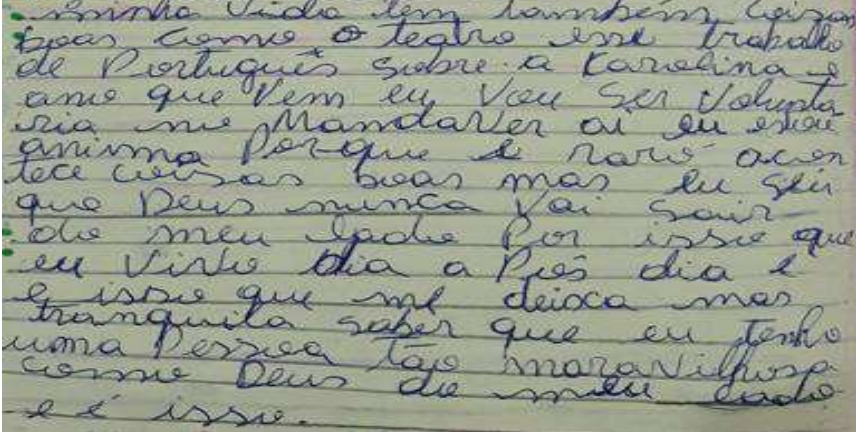
Curso profissionalizante (Designer)	 ...bas que tinha que fazer. e de manhã e quarenta da tarde foi com muita preguiça para o meu curso de Design, sem vontade mesmo de ir, mas teria que ir porque o curso não é de graça. Mas ao chegar no curso o professor estava dando aula de criações de jogos, como se fosse criando o nosso próprio jogo como o Super Mario ou Sonic, mas teríamos que criar do zero do jeito que a gente quisesse, e foi muito legal e interessante quando a aula acabou fui embora para casa.
Aula de língua portuguesa (SAEB)	 ...sair a caminho da escola. Chegando lá era aula de Português, e eu estava com preguiça de escrever, mas a professora deu uma aula muito boa para o SAEB usando usando slides, a aula foi tão boa que tirou toda a minha preguiça. Assim que
Expectativa Avaliação externa (SAEB)	 ...lta diários, finalmente cheguei o grande dia para os alunos dos nonos anos, hoje nessa manhã é o dia da prova do Saeb, a prova que vai dar a nota a escola, a prova que tanto estudamos que chega faz tanta dor de cabeça K K K, hoje também foi

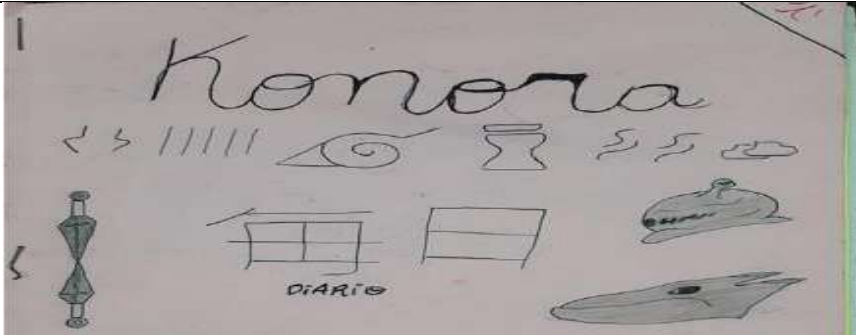
Rotina Relações familiares	 amos sair. Após a aula acordamos já a noite fomos eu e minha irmã começar a se organizar e se arrumar para sair, quando me- us pais chegaram do trabalho eles fizeram pastel para tomarmos café comestamos e recheamos enqui- to comíamos e depois fomos ir ar as lições para o lado de fora
Lanche na escola	 hora do lanche que foi o momento mais esperado pela galera, é que o lanche de hoje será lasanha, isso mesmo o que está escrito, LASANHA tudo foram para fila pegar a lanche- ira que estava muito gostosa, mas
Experiência da escrita do diário	 Eita chegou o fim, o dia de dar a Deus a você diário, hoje estava pensando que foi muito legal deixar daquele dia até hoje, dia que começamos a criar o nosso diário. Foi muito bom enqui- to durou kkkk. Day até a proxi- ma

Diário 7	
Temas	Trechos retirados do diário do(a) aluno(a)
Reflexão	 Meu querido amigo, Eu me peguei pensando se é normal assim não saber o que fazer?". Tipo há várias situações que eu não sei o que fazer, ou não sei como reagir, por que eu não sei se eu sou aquela pessoa mesmo, eu me pego pensando em memórias que me pergunte se sou aquela mesma pessoa, mas sempre posso pedir direção a Deus! Por que sei que preciso dele, então
- Discurso religioso - Conflitos familiares	 direção a Deus! Por que sei que preciso dele, então mesmo me peguei pensando se meu relacionamento com Ele está bem, porque minha vida sendo coman- dada por mim não está certo. E, às vezes acho que minha mãe não merece uma filha como eu, minhas irmãs não merecem ter eu como irmã, vale a pena eu acho que eu não mereço ^{mereço} o mundo assim como ele não me merece. O que eu quero ser quando crescer para o meu futuro é que eu trabalhe para recompensar tudo que ga- nhei, Assim como eu estou fazendo agora, quero trazer mais pessoas a CRISTO! Para que ele tenha o mesmo amor que ele tem comigo
Afetividade dos namoros	 Percebi que tinha um um menino querendo se reaproximar de nós, OBS: Ele era meu antigo "crush"; eu sei que é meio esquisito se reaproximar, mas ele nem sabia e eu não era agadinha por ele, mas per- cebi que ele estava sozinho e se sentindo excluído e se como isso é ruim, então fui lá e fiz companhia ele, conversamos um pouco, gostei muito dele no con- to, mais tá tudo bem porque foi para Deus e é isso q importa!! Até aqui o dia foi bom e bem legal comigo.

-Amizade (Preocupação com o outro)	
---	--

Diário 8	
Temas	Trechos retirados do diário do(a) aluno(a)
Expressão (Tristeza) Problemas familiares	
Discurso religioso	

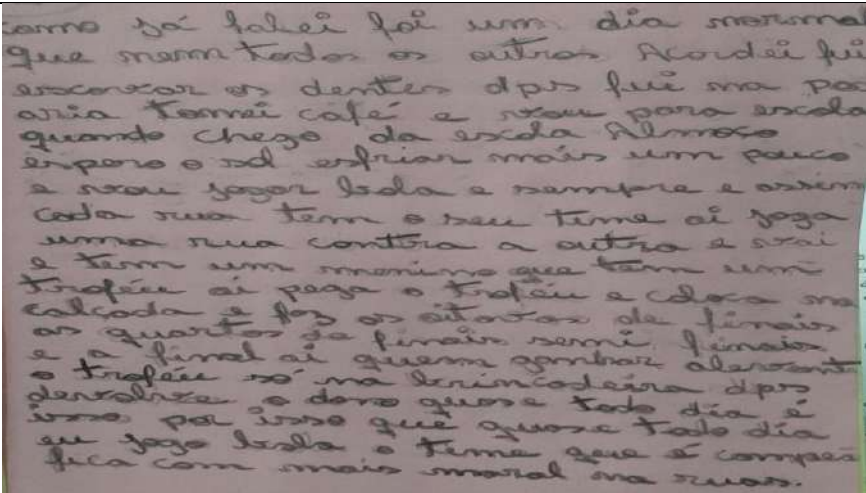
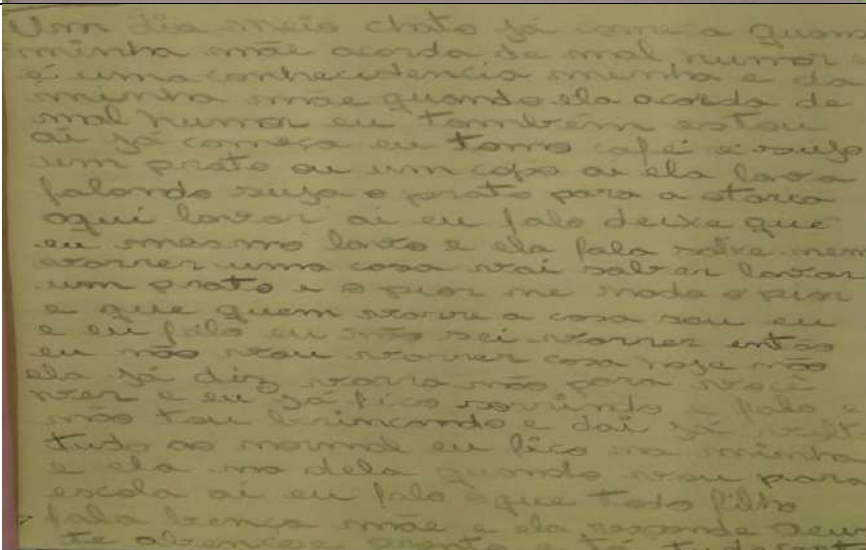
Falta de tempo para a escrita Tristeza	
Teatro Participação em projeto comunitário (Satisfação)	

Diário 9	
Temas	Trechos retirados do diário do(a) aluno(a)
Capa	

Séries	diario hoje eu acordei muito Bem 😊 eu agora eu vou ajudar a minha mãe 7 horas depois agora vou assistir a minha Serie Pokemon e ARCAVE duas Series Boas
Problemas familiares	Diario hoje faz 3 dias que minha mãe se separou mais eles voltarão
Morte dos animais	Diario hoje os filhotes do meu cachorro morrerão 
Jogos/séries	eu agora vou jogar LOL. Que raiva eu se perdi (win) vou assistir Cobra Kai  é uma serie de Kung Kung fu
	agora vou assistir a serie os Titãs da 

Diário 10	
Temas	Trechos retirados do diário do(a) aluno(a)
Desejos para o futuro	Bom, Sobre meu futuro... Então quero tem muitas coisas quero ter meu trabalho quero poder comprar minhas coisas poder comprar minha moto poder viajar viajar poder conhecer varias lugares poder aproveitar o tempo que eu tenho
Reflexão sobre a pandemia	O mundo vive hoje uma pandemia de novo coronavírus - é provável que quase tudo que você nem sendo arrastado se escutando nas ultimas semanas tenha a ver com isso de alguma forma mais no meio de tudo isso situação ficou mais o que é um pandemia e como isso afetou o lado de tudo em estarmos
Medo de mudanças/ Afeto pela escola	Medo Bom, Vou tirar de Escola Medo em as questões de conhecer pessoas novas conhecer outras pessoas no e muito próximo Estudar no José Oliveira desde 6 ano e só de pensar que vou para outra Escola até, meu Deus coraçao no meio e muito ruim tirar do escola

Diário 11	
Temas	Trechos retirados do diário do(a) aluno(a)
Pandemia/falta de socialização/saúde	Na pandemia que toda mundo tinha que ficar em casa não aguentava mais estudar pelo celular. Os tempos que ficou estudando em casa quase todo mundo achava sa de ficar dentro de casa. Os alunos quase não entendia as atividades por não ter um professor para explicar, todos os alunos sentiram falta de ta em uma sala de aula.
Retorno às aulas presenciais	Achei bem as aulas presenciais ter voltado. Que essa pandemia possa o mais rápido possível ninguém aguenta mais ta usando as máscaras achei bem também esses vacinos.
Crise econômica na pandemia	Muitas empresas teve que fechar as portas muitas pais de famílias perderam empregos muitos pessoas foram desempregados os maiorias passaram fome.

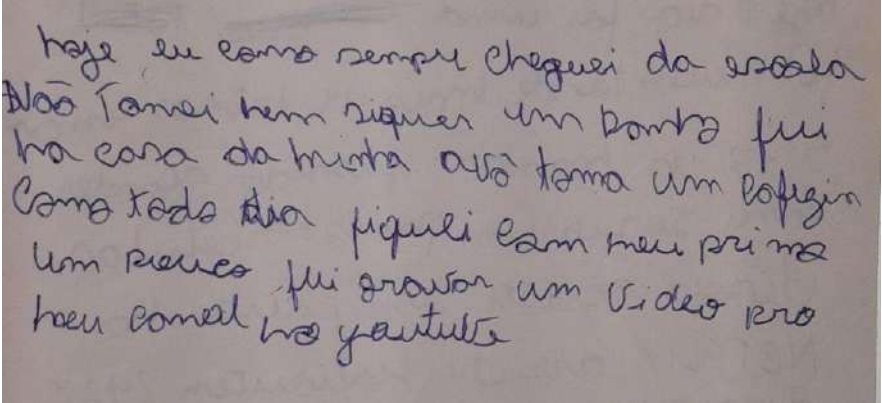
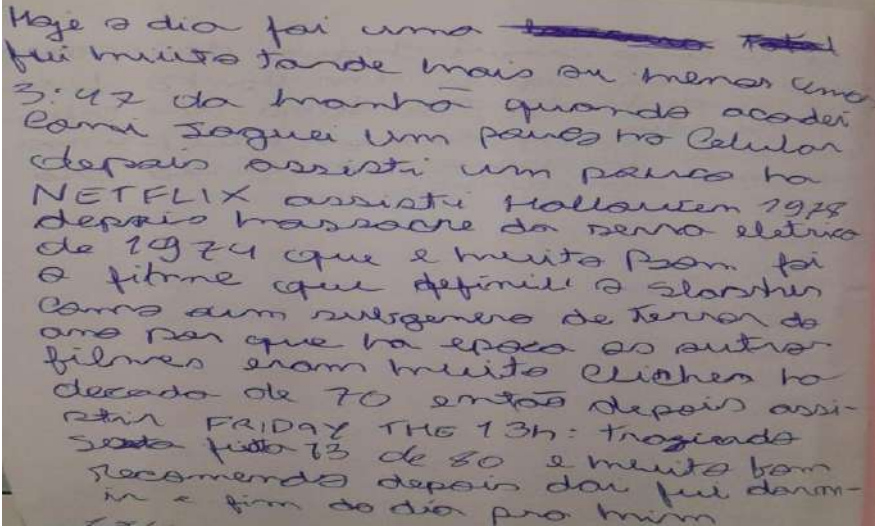
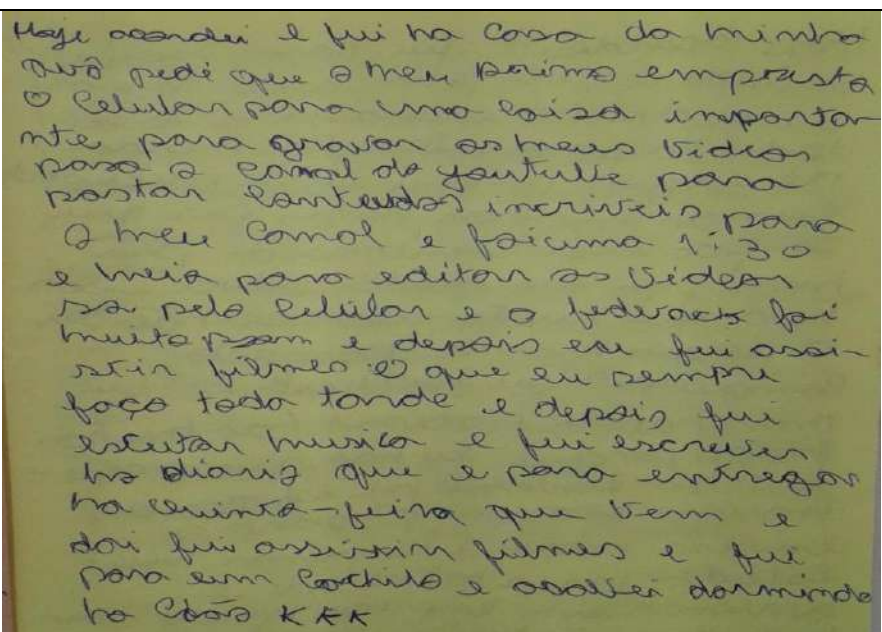
Diário 12	
Temas	Trechos retirados do diário do(a) aluno(a)
Rotina/ Práticas culturais na comunidade/ futebol	 como já falei foi um dia normal que nem todos os outros. Acordei fui escovar os dentes dps fui na po- aria tomar café e ir pro escola quando chego da escola almoço espero o rd esfriar mais um pouco e vou jogar bola e sempre e assim cada rua tem o seu time aí joga uma rua contra a outra e sai e tem um menino que tem um troféu aí pega o troféu e coloca na calçada e fog os atores de finais os quartos de finais semi finais e a final aí quem ganhar alça o troféu o troféu só na brincadeira dps derrota o dono que se todo dia é isso por isso que quase todo dia eu joga bola e temo que a compa- fira com mais moral na rua.
Conflitos/ relações familiares	 Um dia meio chato já começa quando minha mãe acorda de mal humor é uma conhecida minha e da minha mãe quando ela acorda de mal humor eu também estou aí já começa eu tomo café e vou um prato de um copo aí ela lava falando suja o prato para a stória aqui lavar aí eu falo deixa que eu mesmo lavo e ela fala não mem- orar uma coisa não vai lavar um prato e o pior me muda o pai e que quem lavar a casa sou eu e eu falo eu não sei lavar então eu não vou lavar com mãe não ela já diz não vou lavar para não rir e eu já fico rindo e falo a mãe tá brincando e daí já ri tudo ao normal eu fico na minha e ela me dela quando vou para escola aí eu falo que todo dia fala briga mãe e ela responde deu- te o bazar, então e tá tudo certo

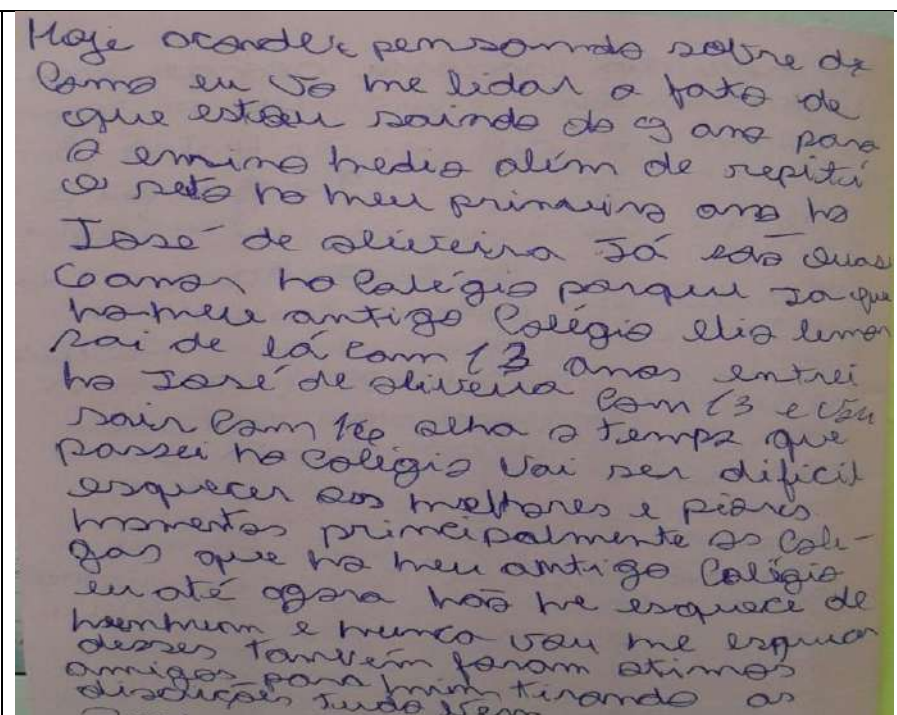
Problemas decorrentes da pandemia (financeiro, físico e psicológico)	a. versão dele. 24/33123 14:09 AM (Chegamos em 2023, onde as aulas continuaram online até um certo tempo. As aulas foram melhorando de pouco a pouco, desde a volta as aulas presenciais, de conseguir curso de ensino médio "Uma semana estudando em casa, e a outra estudando na escola presencialmente" até o dia que decidiram voltar totalmente as aulas presenciais. Este tempo de pandemia, não foi fácil para ninguém, tanto fisicamente, financeiramente e psicologicamente. Eu fiquei um tempo sem sentir cheiro e gosto das coisas, no entanto, acho que foi uma psicose que veio, acho que as coisas melhorando esta causa, não sei! Já com muita mais frequência, mais grave, de ficar isolado em um quarto separado aqui em casa onde só via de mais cedo quando meu pai não estava em casa, enquanto eu e minha mãe estávamos, os domingos, e não saía para tomar banho, por isso era
Vida profissional/Sonhos.	Sobre minha vida profissional, há uns meses atrás estava muito sem saber o que eu queria exatamente e o meu futuro, eu sempre tive o sonho de ser policial da força tarefa ou da polícia patrulha, mas eu sabia que seria a partir de um concurso público, porque
Reflexões sobre o futuro/incertezas	Ainda tenho muito tempo para pensar e decidir o que eu realmente vou querer fazer da minha vida profissional, mas no momento o curso que continuarei a fazer, vou focar na área de saúde. Como objetivo fazer na área de psicologia clínica. No momento tenho como meus sonhos, me tornar um médico ou professor de matemática, e também, como um dos principais sonhos meus, é viajar de avião, mas sei exatamente para onde quero viajar, mas eu vou. Eu também ainda não sei se vou me casar algum tempo em futuro, mas sei que com o tempo eu vou me casando e que Deus vai abençoar minha futura vida profissional e agora no presente me guardando desse terrível vírus. Hoje eu sinto muito que 2020, continua difícil? Não! mas a vacina está aí e os testes, testes de PCR e RT-PCR, esse vírus vai deixar de ser um problema para o mundo, pois Deus vai estar curando, desde agora e para sempre. Amém.

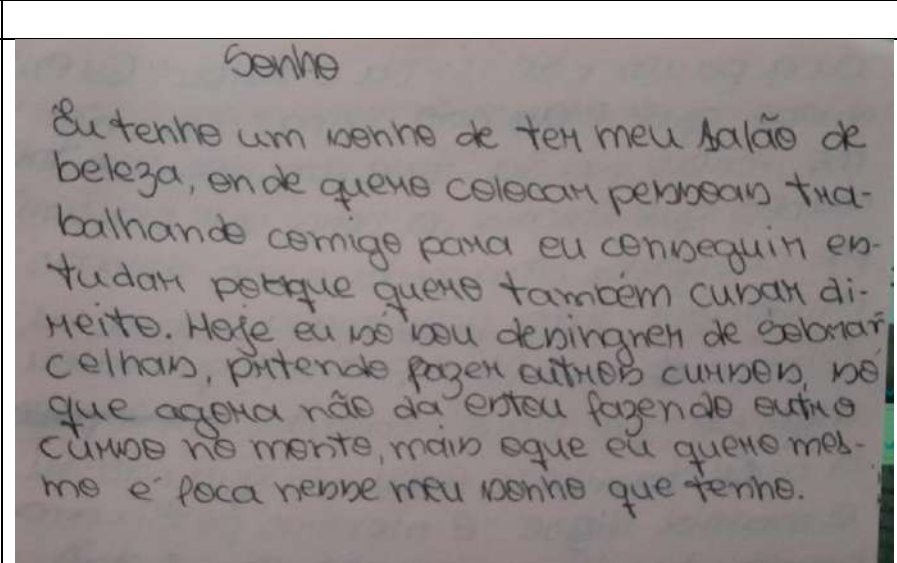
Diário 14	
Temas	Trechos retirados do diário do(a) aluno(a)
Vacina/ lamentação pelas mortes decorrentes da COVID-19	Hoje Eu tomei a 2ª Dose da Vacina do Covid 19, bom, Eu Entou muito Feliz Com isso. Infelizmente as vítimas do Coronavírus não chegaram a tomar a Vacina e acabaram Esbando infelizmente, Cor Inso Hoje é um dia tão Especial Para mim.
Problemas emocionais na pandemia	Minha Vida pós pandemia antes da pandemia minha Vida Era muito diferente, Eu não imaginava que isso ocorreria, Era uma coisa que não passava pela minha cabeça. Eu admito que quando começou a pandemia Eu fiquei bastante nervoso e Ansioso, Eu não parava de pensar nas mortes e dos casos do Coronavírus, a qualquer momento Eu achava que iria me contaminar.
Rotina/lazer	bom meu dia Hoje até que Hoje Foi bom, Eu pra Escola umas 7 Hrs Cheguei Em casa 11 horas e 13 Hrs Eu almocei normalmente, duas Horas Eu fui até a Escola Fazer o trabalho de Artes com meus Amigos, e 17 Hrs Eu voltei pra casa, mas Antes Eu parei na praça aqui perto da Escola e fiquei conversando com meus Amigos e bebendo Refrigerante. As Seis horas Eu fiquei estudando no meu celular, As oito horas Eu fiz as Atividades que os professores pediu e nove Horas Eu comi.

Diário 15	
Temas	Trechos retirados do diário do(a) aluno(a)
Visão do lugar onde vive/ Desabafos/ Protesto	Vou começar a falar de onde moro. Eu moro no bairro da Brejal, conhecido como breja-da, aqui onde moro é legal, apesar do grande tráfico de drogas e violência, aqui é bom. Todo mundo se conhece, tem vários homens e mulheres que não gostam daqui, por conta que é muita criança, e na verdade tem sim muita criança, muitas delas são mal educadas pelos pais e ficam abusando os moradores nas ruas, mas, muitas crianças também são educadas de jeito certo e terão um mais bom de vida no futuro por conta de sua educação. Aqui onde moro, para a sociedade todos que moram aqui é traficante, bandido, etc... mas mal sabe eles que aqui tem várias pessoas de coração bom, e muito talento. Deem mais valor pra gente.
	Aqui irei falar sobre meu dia a dia. Quando acordo, tomo banho, às vezes tomo café. Chamo meus amigos e vou para escola. Lá eu estudo, claro. Quando largo, vou pegar manga, o dono do pé vem e nós corremos. Quando chego em casa, vou almoçar depois, descanso um pouco, tomo mais um banho, vou adiantar minhas atividades, ou vou desenhar na rua, mas a melhor parte do dia é quando vou jogar bola, dou aquela velha aula, como sempre né?! Daí volto para casa, e parto para meu treino, e vou da aula de novo (porque eu jogo fácil), volto para casa tomo mais um banho termino mais algumas atividades e vou dormir para o próximo dia. 

Diário 16	
Temas	Trechos retirados do diário do(a) aluno(a)
Rotina/ dificuldades de estudo /desabafo	Acordei cedo e me arrumei. Cedo e vim no escola. Um dia eu acordei cedo eu acordei tarde. Tô no remano de Prato dos 6^o, 7^o e 8^o anos até em Prato o remano todo. As mãs to 9^o o a e b eu entou e nasceu Paroos o Pratos do SAEB eu não consigo entender direito o minha Corajeta Suja Por Caro que até em olha to Colozando neramito e o Caro fico na zona literamente to muito laqueado. E isso to me deixando lazes
Morte de familiares na pandemia/ Dificuldades no EER	Fa um choque entre pandemias ninguem se prepara. Na mia familia morreu o meu pai. E um amigo da familia. Se até aconteceu de angustia do ans parados pro Co. Não tem nada de bom. Se que eu fui pro 9^o ano. Mais eu não gosto do carreno ter parados sem ter nada. Angustia claine toco muito complicado de acompanhar os grupos, juntamente com as dificuldades de acompanhar
Medo/ Adoecimento do pai/ Desabafo	Hoje o Caro tá mais limpo mas Camo nem tudo são flores e meu Pai tá pro upo dinolito Cam muito dor nos ossos todo dia que ele tá eu fico com medo de eu não vejo mais ele. No remano parado ele parou quatro dias no upo e meu Caracol ficou no mais. Eu não aguento mais dirarano na mia vida vou me duto Bango. E fingindo como tá sempre feliz. Chega dias sem o Disarico fico no muito perado. Por falar nisso o pandemio de Corano Virou mas Camo o assunto de Covid 19

Diário 17	
Temas	Trechos retirados do diário do(a) aluno(a)
Rotina/ Relações familiares/ Práticas de linguagem (gravação de vídeo para canal no Youtube)Re	 hoje eu como sempre cheguei da escola Não tomei nem sequer um banho fui na casa da minha avó tomei um banho Como todo dia fiquei com meu primo um pouco fui gravar um vídeo pro meu canal no youtube
Rotina/Práticas de culturais (Filmes de terror)	 Hoje o dia foi uma linda linda linda foi muito tarde mais eu meias em 3:42 da manhã quando acordei comi tomei um pouco no celular depois assisti um pouco na NETFLIX assisti Hallaentem 1978 depois massacre da terra eletiva de 1974 que é muito bom foi o filme que definiu o slasher como um subgenero de terror de ano por que na época os outros filmes eram muito clichês na década de 70 então depois assi- stir FRIDAY THE 13th: Tróvãoes Sexta-feira 13 de 80 é muito bom recomendo depois daí fui dormir e fim do dia pro mim
Práticas de linguagem/ Falta de acesso ao celular	 Hoje acordei e fui na casa da minha avó pedi que o meu primo empresta o celular para uma coisa importan- te para gravar os meus vídeos para o canal do youtube para postar lembranças incríveis para o meu canal e fazer um 1:30 e mais para editar os vídeos na pelo celular e o fedora foi muito bom e depois eu fui assi- stir filmes e que eu sempre faço toda tarde e depois fui estudar música e fui escrever no diário que é para entregar na quinta-feira que vem e daí fui assistir filmes e fui para um cochilo e acabei dormindo na cama KKK

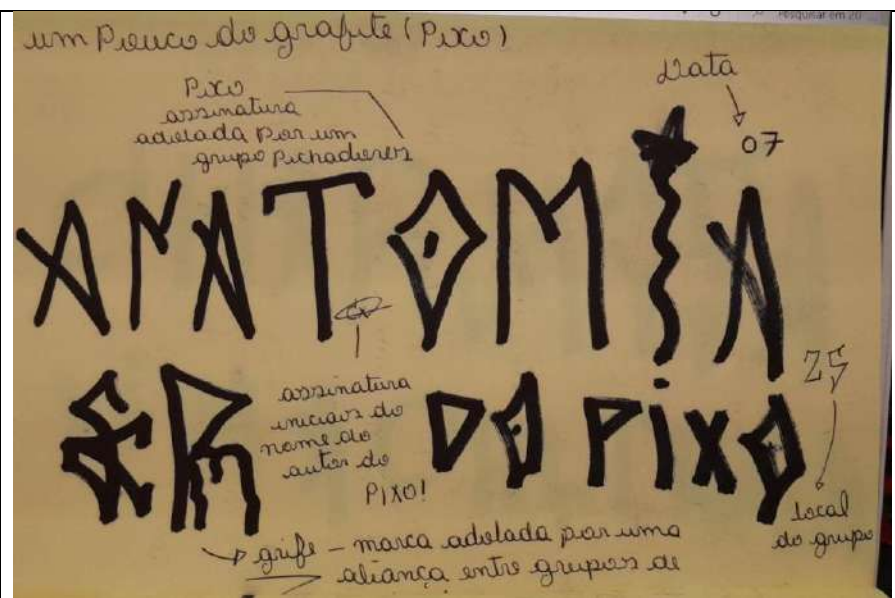
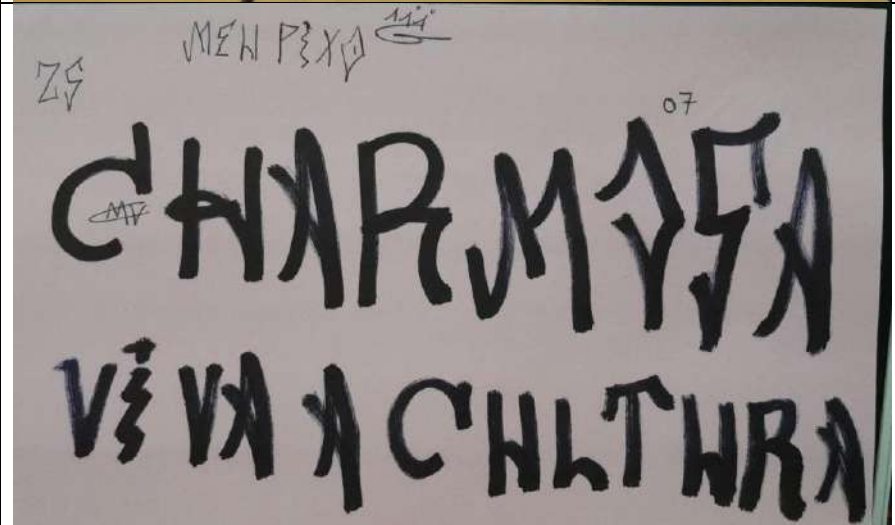
Reflexões sobre a transição para o ensino médio/Memórias da escola	 Hoje acordar pensando sobre de como eu vou me lidar a fato de que estou saindo do 9 ano para o ensino médio além de repetir o ano no meu primeiro ano no José de Oliveira Já são duas semanas no Colégio porque já que no meu antigo Colégio não tinha mais de lá com 13 anos entrei no José de Oliveira com 13 e já sair com 16 alta a tempo que passei no Colégio Vai ser difícil esquecer dos melhores e piores momentos principalmente os colegas que no meu antigo Colégio eu até agora não he esqueci de nenhum e nunca vou me esquecer desses também foram alguns amigos para mim tirando as discussões tudo bem
--	---

Diário 18	
Temas	Trechos retirados do diário do(a) aluno(a)
Sonhos/Profissão	 Sonho Eu tenho um sonho de ter meu salão de beleza, onde quero colocar pessoas trabalhando comigo para eu conseguir estudar porque quero também cuidar direito. Hoje eu não vou desistir de ser maniculista, pretendo fazer outros cursos, só que agora não dá estou fazendo outros cursos no momento, mais que eu quero mesmo é focar nesse meu sonho que tenho.

Perspectivas de futuro	Dagui a uns anos quero estar bem estruturada na vida com meu trabalho, Cabamento meu apartamento, na verdade o meu maior sonho também é este uma família "Grande". casos de família? os Vou contar um fato chato que aconteceu semana passada na escola, "Vou contar porque isso aqui alexsandra é pra você". "Eu acho que foi na terça-feira retribuída ou quinta, a ana paula não tinha chegado ainda e era a aula dela, a Rita chegou na sala e escutou a fala dela, que
Pandemia/ Falta de socialização	2021 foi um ano não muito bom pra muitas pessoas, teve a covid-19, ficamos dentro de casa bem mais, tudo bem que nem todos seguiram a quarentena, eu fui uma delas. Já em 2023 já não foi um péssimo ano pra mim, fim meu curso em maio, o meu trabalho hoje é que venha me liberando que esse vírus acabe que abra tudo novamente, tudo bem que já tem muitas coisas abertas mais a gente quer que tudo volte ao normal

Diário 19	
Temas	Trechos retirados do diário do(a) aluno(a)
Rotina/ Práticas culturais (novela)/ Conflitos familiares	Querido diário, hoje minha tarde foi toda assistindo "Rebelde" e eu odeio assistir isso e eu me sinto bem assistindo a "Rebelde" mais como sempre a "Felicidade" do poline dura. Por Por isso o Hugo e o Felipe ficaram na chamada no porta e o meu pai veio reclamar comigo, eu sei que eu não entendo o por que e pra que tanto eu me enfim eu estou assistindo rebelde e de nada meu pai que me perguntando se os pratos de lavar sozinho e engroçado é ele não sabe me deixa em paz e bem que muitos das vezes eu penso em fugir pois ninguém sabe e que eu posso e eu não penso em voltar, alguém nem tão perto mais penso na minha mãe pois ela é mulher maravilhosa, linda, engraçada e a Anna muito e é por ela que estou de pé.
Tristeza/ Decepção amorosa/ Desabafo	Querido diário, hoje eu chorei todas as lágrimas que haviam em mim, sendo dizer que me sinto seca por dentro (não é possível, eu sei). Sabe diário, chorei em silêncio olhando o mundo e querendo alguém se olhar apenas ver aquele lindo sorriso muito bem ensaiado, não sei se eu agradeço em pensamento ou desabafo e penso que me ajuda. E frustrante seguir, e frustrante ver tantas coisas e me calar. Confesso que a dor hoje é mais suportável, posso respeitar a distância e ele seguindo. No entanto não estou seguindo impede de que a cicatrização do meu peito queime a cada segundo neste processo e dolorido. No entanto, necessário. Desculpa por desenvolver algo tão dolorido, eu apenas não tenho pra quem dizer.

Diário 20	
Temas	Trechos retirados do diário do(a) aluno(a)
Capa do diário	
Explicação sobre o universo do Hip-hop/ Preferências de rappers	Rap: Vem da junção entre Palavras "Rhythm e poetry" ("Ritmo e poesia") o objetivo é abarcar a música (Rap) e de combater a pobreza, a violência, o Racismo e falta de saneamento e de educação os melhores rapper na MINHA OPMIAO! MY BILL SABOTAGEM MANO BROWN MAJOR RD PRETOS NO TOPO
Cultura do Hip-hop	Break: Criado no Bronx na cidade de novo York, nascido e praticado nas comunidades afro-americanas e latinas acho importante a cultura do Hip-hop. Pensar que foi um movimento criado para dar voz entre os gangues e hoje é uma forma de se expressar, dores vividas acidentalmente, vitórias etc... HIP-HOP é Arte cultura.

Explicação sobre o grafite	 um pouco de grafite (Pixo) Pixo assinatura adotada por um grupo pichadores data 07 assinatura inicial do nome do autor do PIXO! grife - marca adotada por uma aliança entre grupos de local do grupo Handwritten text: ANATOMIA DO PIXO
Expressão	 Handwritten text: CHARMOSA VIVA A CULTURA Annotations: ZS, MEH PIXO, 07

ANEXO D: TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (T.A.L.E.)

Eu,....., estudante, de anos, matriculado/a na Escola Estadual José Oliveira Silva, em Maceió/AL, tendo sido convidado/a para participar como voluntário/a do estudo “**NOVOS LETRAMENTOS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: RESSIGNIFICANDO AS PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA NA SALA DE AULA**” sob orientação da professora Andréa da Silva Pereira, da Universidade Federal de Alagoas/Faculdade de Letras, recebi da Sra. Alessandra Ramos dos Santos Miranda, professora pesquisadora, graduada em Letras, aluna do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, do Departamento de Letras da Universidade Federal de Alagoas, responsável por sua execução, as seguintes informações que me fizeram entender sem dificuldades e sem dúvidas os seguintes aspectos:

1. Que o estudo se destina a proporcionar aos alunos a participação em diferentes práticas de linguagens a partir de uma perspectiva social e de uma abordagem etnográfica do letramento.
2. Que a importância deste estudo é a de contribuir para o desenvolvimento das habilidades linguísticas e discursivas dos estudantes a partir do trabalho de leitura e escrita no contexto escolar.
3. Que os resultados que se desejam alcançar são os seguintes: a) contribuir para o exercício da expressão crítica a partir do uso da linguagem; b) promover o conhecimento dos variados usos da leitura e da escrita, educando para a cidadania; introduzir novos usos da escrita no contexto escolar utilizando a tecnologia, por meio da produção de textos multimodais.
4. Que a **coleta de dados** começará em outubro e terminará em novembro de 2021, mas há possibilidade de modificação do cronograma do projeto decorrente da pandemia provocada pela COVID-19.
5. Que o estudo será feito da seguinte maneira: **a)** observação participante – para fazer anotações, para posterior registro no diário do pesquisador, da participação dos alunos nas atividades orais, com o objetivo de proporcionar uma aproximação maior com os participantes e suas práticas na realidade local; **b)** o diário do pesquisador – no qual mantereí registros das aulas com minhas impressões, observações, descrições, interpretações e reflexões; **c)** entrevistas semiestruturadas com os alunos da escola e com membros da comunidade escolar; **d)** o diário de bordo dos estudantes - para analisar as anotações pessoais acerca das atividades propostas durante a pesquisa; **e)** fotografias e gravações – para registrar a participação dos alunos no desenvolvimento das atividades pedagógicas na sala de aula; **f)** as produções textuais dos estudantes nas

modalidades escrita, em áudio vídeo – por meio das quais poderei realizar as análises e avaliar o andamento da proposta didática.

6. Que eu _____ participarei das seguintes etapas: a) realização das atividades pedagógicas, escritas e orais, como as atividades de transcrição das entrevistas e de produção de textos multimodais – por meio delas, poderei realizar as análises textuais e discursivas e avaliar o andamento da proposta didática. b) **fotografias e gravações em áudio e vídeo** a partir da participação dos discentes nas atividades pedagógicas propostas, juntamente com a professora pesquisadora, a fim de coletar e registrar as práticas de leitura e escrita na sala de aula.

7. Que os incômodos que poderei sentir com a minha participação são os seguintes: timidez durante a realização das tarefas pedagógicas na sala de aula, inibição para expor meus hábitos de leitura e escrita, indisposição para realizar as atividades de leitura e escrita.

8. Que os possíveis riscos à minha saúde física e/ou mental são: estresse, cansaço ou inibição na realização da entrevista; constrangimento pelo fato de algumas pessoas poderem tecer comentários sobre o vídeo feito por mim que será apresentado no espaço da escola.

9. Que para minimizar os possíveis riscos mencionados à minha saúde física e/ou mental, poderei contar com a seguinte assistência: psicológica, médica e pedagógica (apoio na realização das tarefas solicitadas, tendo as minhas dúvidas esclarecidas sempre que achar necessário), sendo responsável por ela o meu responsável legal.

10. Que os benefícios que deverei esperar com a minha participação na pesquisa, mesmo que não diretamente são: **a)** desenvolvimento de práticas escolares que promovam interação entre os alunos, o professor, a escola e a comunidade local; **b)** colaboração para a construção de reflexão de estratégias de ensino que contribuam para o desenvolvimento da escrita e de outras linguagens.

11. Que, sempre que desejar, serão fornecidos esclarecimentos sobre cada uma das etapas do estudo.

12. Que eu serei informado sobre o resultado final da pesquisa, independente de solicitação, através de acesso ao relatório final e às publicações científicas.

13. Que, a qualquer momento, eu poderei recusar a continuar participando do estudo e, também, que eu poderei retirar este meu consentimento, sem que isso me traga qualquer penalidade ou prejuízo.

14. Que as informações conseguidas através da minha participação não permitirão a identificação da minha pessoa, exceto aos responsáveis pelo estudo, e que a divulgação das mencionadas informações só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto.

15. Que o estudo não acarretará nenhuma despesa para mim, como participante da pesquisa.

16. Que eu serei indenizado por qualquer dano que venha sofrer com a participação na pesquisa.

17. Que eu receberei uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Finalmente, eu,
tendo compreendido perfeitamente tudo o que me foi informado sobre a participação dele/a no mencionado estudo e estando consciente dos seus direitos, das suas responsabilidades, dos riscos e dos benefícios que a participação dele/a implicam, concordo com a participação do/a menor pelo/a qual sou responsável e para isso eu DOU O MEU CONSENTIMENTO SEM QUE PARA ISSO EU TENHA SIDO FORÇADO OU OBRIGADO.

Endereço do (a) participante-voluntário (a)

Endereço (rua, praça, conjunto): _____

Bloco: /Nº: /Complemento: _____

Bairro: /CEP/Cidade: _____

Telefone: _____

Ponto de referência: _____

Contato de urgência: Sr(a).

Endereço (rua, praça, conjunto): _____

Bloco: /Nº: /Complemento: _____

Bairro: /CEP/Cidade: _____

Telefone: _____

Ponto de referência: _____

Endereço da responsável pela pesquisa (OBRIGATÓRIO):

Mestranda: Alessandra Ramos dos Santos Miranda

Instituição: Universidade Federal de Alagoas – UFAL – Faculdade de Letras - FALE

Endereço: Rua Demócrito Gracindo

Bloco: /Nº: /Complemento: nº 114

Bairro: /CEP/Cidade: Ponta Grossa / 57014 – 290/ Maceió/AL

Telefone: (82) 98836-5603 / E-mail: alessandrarmiranda@hotmail.com

ATENÇÃO: O Comitê de Ética é um colegiado interdisciplinar e independente, de relevância pública, de caráter consultivo, deliberativo e educativo, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. (Resolução CNS nº 466 de 2012).

O Comitê de Ética da UFAL analisou e aprovou este projeto de pesquisa. Para obter mais informações a respeito deste projeto de pesquisa, informar ocorrências irregulares ou danosas durante a sua participação no estudo, dirija-se ao:

Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Alagoas

Prédio do Centro de Interesse Comunitário (CIC), Térreo, Campus A. C. Simões, Cidade Universitária

Telefone: 3214-1041 – Horário de Atendimento: das 8:00 às 12:00hs.

E-mail: comitedeeticaufal@gmail.com

"Se você tiver dúvidas sobre seus direitos como participante de pesquisa, poderá contatar o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), da UFAL: (82) 3214- 1041. Grupo de avaliadores de projetos de pesquisa científica com objetivo de avaliação ética inicial e continuada do estudo no sentido de preservação do participante da pesquisa. O COMITÊ se responsabiliza pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos das pesquisas envolvendo seres humanos, respaldado pelas diretrizes éticas brasileiras (Resoluções CNS 466/12 e 510/2016)"

Maceió,..... de outubro de 2021

Assinatura ou impressão datiloscópica d(o,a) voluntári(o,a) ou responsável legal e rubricar as demais folhas	Pesquisadores responsáveis pelo estudo
	Alessandra Ramos dos Santos Miranda Pesquisadora responsável pelo estudo
	Andréa da Silva Pereira Pesquisadora orientadora responsável pelo estudo

**ANEXO E: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (T.C.L.E.)
PARA RESPONSÁVEIS POR MENORES DE IDADE**

Eu,.....responsável legal pelo/a menor....., de.....anos, que foi convidado/a a participar como voluntário/a do estudo “NOVOS LETRAMENTOS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: RESSIGNIFICANDO AS PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA NA SALA DE AULA” sob orientação da professora Dra. Andréa da Silva Pereira, da Universidade Federal de Alagoas/Faculdade de Letras, recebi da Sra. Alessandra Ramos dos Santos Miranda, professora pesquisadora, graduada em Letras, aluna do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, do Departamento de Letras da Universidade Federal de Alagoas, responsável por sua execução, as seguintes informações que me fizeram entender sem dificuldades e sem dúvidas os seguintes aspectos:

1. Que o estudo se destina a proporcionar aos alunos a participação em diferentes práticas de linguagens a partir de uma perspectiva social e de uma abordagem etnográfica do letramento.
2. Que a importância deste estudo é a de contribuir para o desenvolvimento das habilidades linguísticas e discursivas dos estudantes a partir do trabalho de leitura e escrita no contexto escolar.
3. Que os resultados que se desejam alcançar são os seguintes: a) contribuir para o exercício da expressão crítica a partir do uso da linguagem; b) promover o conhecimento dos variados usos da leitura e da escrita, educando para a cidadania; introduzir novos usos da escrita no contexto escolar utilizando a tecnologia, por meio da produção de textos multimodais.
4. Que a **coleta de dados** começará em outubro e terminará em novembro de 2021.
5. Que o estudo será feito da seguinte maneira: **a)** observação participante – para fazer anotações, para posterior registro no diário do pesquisador, da participação dos alunos nas atividades orais, com o objetivo de proporcionar uma aproximação maior com os participantes e suas práticas na realidade local; **b)** o diário do pesquisador – no qual mantereí registros das aulas com minhas impressões, observações, descrições, interpretações e reflexões; **c)** entrevistas semiestruturadas com os alunos da escola e com membros da comunidade escolar; **d)** o diário de bordo dos estudantes - para analisar as anotações pessoais acerca das atividades propostas durante a pesquisa; **e)** fotografias e gravações – para registrar a participação dos alunos no desenvolvimento das atividades pedagógicas na sala de aula; **f)** as produções textuais dos estudantes nas modalidades escrita, em áudio vídeo – por meio das quais poderei realizar as análises e avaliar o andamento da proposta didática.

6. Que o/a menor _____ participará das seguintes etapas: a) realização das atividades pedagógicas, escritas e orais, como as atividades de transcrição das entrevistas e de produção de textos multimodais – por meio delas, poderei realizar as análises textuais e discursivas e avaliar o andamento da proposta didática. b) **fotografias e gravações em áudio e vídeo** a partir da participação dos discentes nas atividades pedagógicas propostas, juntamente com a professora pesquisadora, a fim de coletar e registrar as práticas de leitura e escrita na sala de aula.
7. Que os incômodos que poderá sentir com a sua participação são os seguintes: timidez durante a realização das tarefas pedagógicas na sala de aula, inibição para expor meus hábitos de leitura e escrita, indisposição para realizar as atividades de leitura e escrita.
8. Que os possíveis riscos à sua saúde física e/ou mental são: estresse, cansaço ou inibição na realização da entrevista; constrangimento pelo fato de algumas pessoas poderem tecer comentários sobre o vídeo feito por mim que será apresentado no espaço da escola.
9. Que para minimizar os possíveis riscos mencionados à sua saúde física e/ou mental, poderá contar com a seguinte assistência: psicológica, médica e pedagógica (apoio na realização das tarefas solicitadas, tendo as suas dúvidas esclarecidas sempre que achar necessário), sendo responsável por ela o meu responsável legal.
10. Que os benefícios que ele/a deverá esperar com a sua participação na pesquisa, mesmo que não diretamente são: **a)** desenvolvimento de práticas escolares que promovam interação entre os alunos, o professor, a escola e a comunidade local; **b)** colaboração para a construção de reflexão de estratégias de ensino que contribuam para o desenvolvimento da escrita e de outras linguagens.
11. Que, sempre que desejar, serão fornecidos esclarecimentos sobre cada uma das etapas do estudo.
12. Que eu serei informado sobre o resultado final da pesquisa, independente de solicitação, através de acesso ao relatório final e às publicações científicas.
13. Que, a qualquer momento, ele/a poderá recusar a continuar participando do estudo e, também, que eu poderei retirar este meu consentimento, sem que isso me traga qualquer penalidade ou prejuízo.
14. Que as informações conseguidas através da sua participação não permitirão a identificação da sua pessoa, exceto aos responsáveis pelo estudo, e que a divulgação das mencionadas informações só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto.

15. Que o estudo não acarretará nenhuma despesa para ele/a, como participante da pesquisa.
16. Que ele/a será indenizado por qualquer dano que venha sofrer com a participação na pesquisa.
17. Que ele/a receberá uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Finalmente, eu....., responsável pelo/a menor de 18 anos....., tendo compreendido perfeitamente tudo o que me foi informado sobre a participação dele/a no mencionado estudo e estando consciente dos seus direitos, das suas responsabilidades, dos riscos e dos benefícios que a participação dele/a implicam, concordo com a participação do/a menor pelo/a qual sou responsável e para isso eu DOU O MEU CONSENTIMENTO SEM QUE PARA ISSO EU TENHA SIDO FORÇADO OU OBRIGADO.

Endereço do (a) participante-voluntário (a)
Endereço (rua, praça, conjunto): _____
Bloco: /Nº: /Complemento: _____
Bairro: /CEP/Cidade: _____
Telefone: _____
Ponto de referência: _____

Contato de urgência: Sr(a).
Endereço (rua, praça, conjunto): _____
Bloco: /Nº: /Complemento: _____
Bairro: /CEP/Cidade: _____
Telefone: _____
Ponto de referência: _____

Endereço da responsável pela pesquisa (OBRIGATÓRIO):
Mestranda: Alessandra Ramos dos Santos Miranda
Instituição: Universidade Federal de Alagoas – UFAL – Faculdade de Letras - FALE
Endereço: Rua Demócrito Gracindo
Bloco: /Nº: /Complemento: nº 114
Bairro: /CEP/Cidade: Ponta Grossa / 57014 – 290/ Maceió/AL
Telefone: (82) 98836-5603 / E-mail: alessandrarmiranda@hotmail.com

ATENÇÃO: O Comitê de Ética da UFAL analisou e aprovou este projeto de pesquisa. Para obter mais informações a respeito deste projeto de pesquisa, informar ocorrências irregulares ou danosas durante a sua participação no estudo, dirija-se ao: Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Alagoas

Prédio do Centro de Interesse Comunitário (CIC), Térreo , Campus A. C. Simões, Cidade Universitária

Telefone: 3214-1041 – Horário de Atendimento: das 8:00 às 12:00hs.

E-mail: comitedeeticaufal@gmail.com

"Se você tiver dúvidas sobre seus direitos como participante de pesquisa, poderá contatar o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), da UFAL: (82) 3214- 1041. Grupo de avaliadores de projetos de pesquisa científica com objetivo de avaliação ética inicial e continuada do estudo no sentido de preservação do participante da pesquisa. O COMITÊ se responsabiliza pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos das pesquisas envolvendo seres humanos, respaldado pelas diretrizes éticas brasileiras (Resoluções CNS 466/12 e 510/2016)"

Maceió,..... de outubro de 2021 .

	Pesquisadores responsáveis pelo estudo
Assinatura ou impressão datiloscópica d(o,a) voluntári(o,a) ou responsável legal e rubricar as demais folhas	Alessandra Ramos dos Santos Miranda Pesquisadora responsável pelo estudo
	Andréa da Silva Pereira Pesquisadora orientadora responsável pelo estudo