



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Formação de Professores

Carla Minuzzi Gulpilhares Augusto Fagundes

**O estudo dos gêneros discursivos e das novas práticas digitais:
letramentos e narrativas no Ensino Fundamental**

São Gonçalo

2024

Carla Minuzzi Gulpilhares Augusto Fagundes

**O estudo dos gêneros discursivos e das novas práticas digitais:
letramentos e narrativas no Ensino Fundamental**



Dissertação apresentada, como
requisito parcial para aprovação no
Programa de Mestrado Profissional em
Letras da Universidade do Estado do
Rio de Janeiro. Área de concentração:
Linguagens e Letramentos.

Orientadora: Prof^ª. Dra. Victoria Wilson da Costa Coelho

São Gonçalo

2024

Carla Minuzzi Gulpilhares Augusto Fagundes

**O estudo dos gêneros discursivos e das novas práticas digitais:
letramentos e narrativas no Ensino Fundamental**

Dissertação apresentada, como requisito parcial para aprovação no Programa de Mestrado Profissional em Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Linguagens e Letramentos.

Aprovada em 04 de outubro de 2024.

Banca Examinadora:

Prof^a. Dra. Victoria Wilson da Costa Coelho (Orientadora)
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

Prof^a. Dra. Marcia Lisbôa Costa de Oliveira
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

Prof^a. Dra. Valéria Campos Muniz
Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES

São Gonçalo
2024

DEDICATÓRIA

À minha amada mãe, que me inspirou a ser forte e perseverante, que me deixou um legado de amor.

Amor recíproco, amor aos livros, amor de/a Deus, amor próprio, amor altruísta...

"Naquele dia que você sumiu, eu tinha feito um verso pra você, e eu ia te dizer, mas, quando cheguei em casa, você já tinha ido embora... então, vou te dizer agora:

Quem parte e reparte deixa sua melhor parte."

(SISTO, Celso. *Agora Pode Chover*)

RESUMO

FAGUNDES, Carla Minuzzi Gulpilhares Augusto. O estudo dos gêneros discursivos e das novas práticas digitais: letramentos e narrativas no Ensino Fundamental. 2024. Dissertação de Mestrado Profissional em Letras – ProfLetras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2024.

A pesquisa trata de uma proposta de intervenção pedagógica, realizada com alunos do 6º ano do Ensino Fundamental II, em uma escola municipal localizada na periferia do Rio de Janeiro. A proposta centraliza-se no trabalho com gêneros discursivos, com atividades de leitura e escrita, no âmbito dos letramentos contemporâneos, enfatizando-se especialmente os letramentos de reexistência. Está ancorada, portanto, nos estudos dos gêneros do discurso, segundo Bakhtin (2011). À luz dos pressupostos bakhtinianos de estudos da linguagem e na perspectiva dos novos letramentos, os principais conceitos teóricos apresentados fundamentam-se em Street (2014), na abordagem dos letramentos sociais; Kalantzis; Cope; Pinheiro (2020), com a pedagogia dos multiletramentos e Souza (2011), que nos apresenta os letramentos de reexistência como um potencial didático-pedagógico. A fim de sistematizar esta pesquisa, as orientações metodológicas são de natureza qualitativa, com traços etnográficos, e estão fundamentadas em Bortoni-Ricardo (2008) e André (2012). Diante de um cenário composto por turmas tão heterogêneas, que apresentaram diferentes desigualdades de letramentos, buscou-se fomentar a prática dos multiletramentos na escola, especialmente o digital, utilizando-se o audiobook como produto das atividades propostas, como forma de resistência à concepção do letramento tradicional como único e legítimo. Pôde-se, com isso, analisar o envolvimento dos alunos nessas atividades, seus movimentos discursivos como agentes de letramento, sua relação com os espaços habitados, de modo a promover a integração desses diferentes grupos que compõem as turmas pesquisadas, sua aproximação com o ambiente escolar e o fortalecimento de sentimentos como autoestima e pertencimento.

Palavras-chave: Gêneros discursivos. Práticas digitais. Multiletramentos. Letramentos de reexistência.

ABSTRACT

FAGUNDES, Carla Minuzzi Gulpilhares Augusto. The study of discursive genres and new digital practices: literacies and narratives in Elementary Education. 2024. Dissertação de Mestrado Profissional em Letras – ProfLetras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2024.

The research deals with a proposal for pedagogical intervention, carried out with students in the 6th grade of Elementary School II, in a municipal school located on the outskirts of Rio de Janeiro. The proposal focuses on working with discursive genres, with reading and writing activities, within the scope of contemporary literacies, emphasizing especially the literacies of reexistence. It is therefore anchored in the studies of discourse genres, according to Bakhtin (2011). In light of Bakhtin's assumptions of language studies and the perspective of new literacies, the main theoretical concepts presented are based on Street (2014), in the approach of social literacies; Kalantzis; Cope; Pinheiro (2020), with the pedagogy of multiliteracies and Souza (2011), who presents us with the literacies of reexistence as a didactic-pedagogical potential. In order to systematize this research, the methodological guidelines are qualitative in nature, with ethnographic features, and are based on Bortoni-Ricardo (2008) and André (2012). Given a scenario composed of such heterogeneous classes, which presented different literacy inequalities, we sought to promote the practice of multiliteracies in the school, especially digital literacy, using audiobooks as a product of the proposed activities, as a form of resistance to the conception of traditional literacy as the only and legitimate type. This made it possible to analyze the students' involvement in these activities, their discursive movements as literacy agents, their relationship with inhabited spaces, in order to promote the integration of these different groups that make up the classes studied, their proximity to the school environment and the strengthening of feelings such as self-esteem and belonging.

Keywords: Discursive genres. Digital practices. Multiliteracies. Literacies of reexistence.

SUMÁRIO

PARTE I		
	INTRODUÇÃO.....	9
1	CENÁRIO DA PESQUISA.....	13
1.1	O contexto escolar e os participantes da pesquisa: histórias e espaços partidos.....	13
1.2	Orientação metodológica.....	21
2	LETRAMENTOS DE “RE-EXISTÊNCIA” NO ESPAÇO ESCOLAR: linguagem, territórios e construção de sentidos.....	23
3	OS GÊNEROS DISCURSIVOS NA ESCOLA: dialogismo e integração.....	29
3.1	Os gêneros do discurso em Bakhtin.....	29
4	PRÁTICAS INOVADORAS NO PLANEJAMENTO DAS ATIVIDADES DIDÁTICAS: experienciando o conhecido e o novo, analisando criticamente e aplicando criativamente.....	33
4.1	Planejamento das atividades.....	38
5	Da minha janela: os espaços e as linguagens. Construção da proposta didática.	61
5.1	“Abrindo as janelas da alma”: o dia a dia na sala de aula. Relatos etnográficos	61
PARTE II		
1	O olhar através das janelas: produção de fotonarrativas e audiobook.	87

	Considerações Finais.....	107
	REFERÊNCIAS	111

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1: Atividades desenvolvidas pelos alunos	22
FIGURA 2: Atividades desenvolvidas pelos alunos	22
FIGURA 3: Os processos de conhecimento da pedagogia dos letramentos	36
FIGURA 4: Os processos de conhecimento e sua relação com atividades em sala de aula	37
FIGURA 5: Capa do livro <i>Malala e seu lápis mágico</i>	44
FIGURA 6: Capa do livro <i>Histórias Amareladas</i>	46
FIGURA 7: Capa do livro <i>Da Minha Janela</i>	49
FIGURA 8: Mural no pátio da unidade escolar	51
FIGURA 9: Quadro sem título, de 1965	54
FIGURA 10: Exibição do vídeo do autor Otávio Júnior	57
FIGURA 11: Capa do livro <i>Da Minha Janela</i>	58
FIGURA 12: Capa do e-book <i>Da Janela de Minas</i>	60
FIGURA 13: Alunos “experienciando Heitor dos Prazeres”	66
FIGURA 14: Foto com a turma no pátio escolar	70
FIGURA 15: Analisando as ilustrações da obra literária <i>Da Minha Janela</i>	70
FIGURA 16: Páginas do livro <i>Da Minha Janela</i>	72
FIGURA 17: Páginas do livro <i>Da Minha Janela</i>	73
FIGURA 18: Páginas do livro <i>Da Minha Janela</i>	75
FIGURA 19: Páginas do livro <i>Da Minha Janela</i>	76
FIGURA 20: Páginas do livro <i>Da Minha Janela</i>	77
FIGURA 21: Os alunos “aplicando criativamente” na Sala de Leitura	79
FIGURA 22: Produção textual 1	81
FIGURA 23: Produção textual 2	82
FIGURA 24: Produção textual 3	83
FIGURA 25: Produção textual 4	84
FIGURA 26: Produção textual 5	85

INTRODUÇÃO

Constantemente me deparo com relatos de educadores acerca das dificuldades que envolvem as atividades de leitura e escrita nas escolas, do quão enfadonha essa tarefa costuma ser para os alunos. Em geral, demonstram uma certa indisposição ao texto literário, acham enfadonho ter de ler e, principalmente, escrever. No contexto escolar em que me encontro inserida, não tem sido muito diferente.

Pode-se perceber que o interesse pelos livros e pelas aulas tem perdido espaço para outros tipos de interesse, no ambiente escolar, competindo com jogos eletrônicos, redes sociais e também com episódios mais frequentes de violência (física ou verbal, por vezes, iniciada em ambientes virtuais), principalmente após o isolamento social ocasionado pela pandemia da Covid-19.

É válido aqui lembrarmos que, em 2020, o mundo foi assolado por uma pandemia (disseminação de uma nova doença em proporção mundial) causada por um vírus extremamente contagioso e letal, denominado Coronavírus (ou Novo Coronavírus). Como os primeiros indícios deste vírus surgiram no final de 2019, a doença causada pelo Novo Coronavírus ficou conhecida como Covid-19, que rapidamente se alastrou e tomou uma proporção mundial, levando ao colapso de hospitais e milhões de pessoas a óbito. O cenário tornou-se preocupante e devastador, o que levou a OMS (Organização das Nações Unidas) a reconhecer a gravidade da pandemia e a determinar o fechamento de escolas, comércio e demais serviços não essenciais, a fim de que a população ficasse isolada em suas residências, evitasse aglomerações e, assim, pudéssemos conter a disseminação do vírus e o número diário de novos casos da doença, até que uma vacina fosse criada.

Diante desse cenário de escolas fechadas, para que os estudantes não perdessem o ano letivo, as redes de ensino criaram diferentes mecanismos para que as aulas fossem ministradas de forma remota. Essa situação estendeu-se até parte do ano letivo de 2021. Gradativamente, conforme a população ia sendo vacinada e o número de óbitos ia diminuindo, os alunos foram voltando a frequentar a escola, com ensino híbrido, divididos em pequenos grupos, em um sistema de rodízio e seguindo um rigoroso protocolo sanitário, que previa uso constante de máscaras, de álcool em gel, distanciamento de 1,5 m entre as carteiras escolares etc. Na rede em que leciono,

cada turma foi dividida em três grupos de alunos. A cada semana, um dos grupos comparecia à escola, enquanto os demais recebiam aulas on-line. Ocorre que poucos alunos acompanhavam estas aulas e alguns acabavam não frequentando a escola. Sempre que algum estudante ou professor contraía a doença, a turma tinha de seguir o protocolo e permanecer em casa durante alguns dias.

A proposta de intervenção pedagógica aqui tratada foi realizada durante o ano letivo de 2023. No auge do período pandêmico (2020), meus alunos do 6º ano, público-alvo desta pesquisa, estavam cursando o 3º ano do Ensino Fundamental I (fase final do processo de alfabetização), com aulas totalmente on-line. Podemos concluir que ainda estramos vivendo os efeitos devastadores dessa pandemia na aprendizagem desses alunos.

Assim, diante de todo o exposto e de tantos avanços tecnológicos dos gêneros digitais que vêm constantemente emergindo, torna-se importante associarmos tais mudanças ao ensino escolar, aproximando-nos do cotidiano de nossos alunos, a fim de contribuir para a aprendizagem tornar-se mais instigante. Por esse motivo, o desenvolvimento cada vez maior das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (conhecidas como TDIC) tem exigido, atualmente, outras considerações na escolha dos gêneros a serem estudados em sala de aula. Precisamos levar em conta os novos e múltiplos letramentos, entendidos como práticas letradas que fazem uso de diferentes mídias, linguagens e culturas, indo além daquelas legitimadas pela escola (Barbosa; Rovai, 2012 *apud* Cope; Kalantzis, 2000), o que será abordado mais adiante, na fundamentação teórica.

Como se pode observar, essa indisposição dos alunos às atividades de leitura e escrita já era algo que me causava preocupações. Além disso, eu já havia despertado para a necessidade de fomentar o uso de práticas digitais contemporâneas em minhas aulas de Língua Portuguesa. No contexto de minha sala de aula, neste ano letivo de 2023, conforme já relatado, com alunos do 6º ano, ocorreu uma situação ainda mais preocupante para mim e, por isso, se tornou a motivação desta pesquisa. Houve um aumento na defasagem em leitura e escrita, a ponto de quase trinta por cento de meus alunos inseridos nas turmas regulares do 6º ano ainda não estarem alfabetizados. Logo, surgiu mais esta inquietação (e desafio) para a minha prática docente: como ressignificar as práticas de ensino de leitura/produção de textos na escola, de modo a incentivar a participação, em minhas aulas, dos meus alunos de diferentes faixas etárias, que estão em diferentes estágios de desenvolvimento?

Por esse motivo, para fins de apresentação nesta dissertação de mestrado, inicialmente, idealizei a proposta de realizar com meus alunos a gravação de arquivos de áudio no formato *podcast*, como uma prática contemporânea de uso da linguagem, paralela ao trabalho com gêneros literários, como o produto final das atividades realizadas em sala de aula. Por fim, a ideia do produto foi modificada para a confecção de um audiobook (PDF), composto por fotonarrativas produzidas por meus alunos e a gravação em áudio de suas leituras. Trata-se de um material mais dinâmico e interativo, que além de promover novos e múltiplos letramentos, também proporciona integração e pode trazer contribuições às práticas docentes.

As ferramentas de áudio têm se revelado como uma opção de trabalho cada vez mais inovadora, interessante e acessível, uma vez que se encontra presente no cotidiano de alunos e professores. Em vários ambientes sociais, como na escola, podemos perceber pessoas, em diversos momentos, falando ao telefone, ouvindo músicas, conectadas nas redes sociais, gravando ou recebendo áudios.

Nesse sentido, o trabalho proposto pode se mostrar cada vez mais como um potencial educativo, e, por conseguinte, contribuir para um maior desempenho dos alunos. Pelo fato de estarem inseridos no universo cultural das tecnologias digitais, eles costumam entender melhor de seu funcionamento, podem assumir maior autoria e protagonismo na execução da tarefa e, ainda, fortalecer o vínculo com a professora. Assim, trata-se de uma atividade que estimula o diálogo e a participação; exercita a oralidade e a escuta ativa; a criatividade; pode ser colaborativa, de modo a proporcionar a valorização das diferentes inteligências (habilidades), ensinar a trabalhar em equipe e a resolver conflitos, promover maior vínculo afetivo também entre eles.

Dessa maneira, a ideia é que esta proposta possa contribuir para promover a integração dos alunos da turma que se encontram ainda em processo de alfabetização, permitindo que eles participem ativamente do trabalho, por meio da adaptação audível das narrativas. É válido mencionar o que a BNCC traz sobre o assunto, como habilidade a ser desenvolvida, em Língua Portuguesa, no Ensino Fundamental II:

Produzir roteiros para elaboração de vídeos de diferentes tipos (*vlog* científico, vídeo-minuto, programa de rádio, *podcasts*) para divulgação de conhecimentos científicos e resultados de pesquisa, tendo em vista seu contexto de produção, os elementos e a construção composicional dos roteiros. (Brasil, 2018, p. 153)

De tais colocações, portanto, surgiu o problema desta pesquisa. Perante um contexto de uso intenso das redes sociais pelos alunos, de violência na rede pública de ensino e da aparente falta de empatia dos alunos com a palavra literária, é preciso ressignificar as práticas de leitura e produção de textos na escola. Mas de que forma? Como tornar a leitura de textos literários uma fonte de prazer, fruição e aprendizagem estética e discursiva entre os alunos? Que metodologia usar? Como envolver também aqueles que ainda estão em processo de alfabetização?

Parto da hipótese de que a proposta de construir narrativas, a partir da obra literária trabalhada em sala de aula, com o fim de adaptá-las para o formato digital em áudio pode trazer maior estímulo aos alunos do 6º ano nas atividades de leitura e escrita, além de proporcionar a participação dos que ainda não aprenderam a ler e a escrever.

Por isso, o objetivo geral deste trabalho de pesquisa é incentivar a leitura e a produção textual de alunos do 6º ano do Ensino Fundamental, partindo do texto literário escrito para a produção digital. A partir dele, foram traçados os seguintes objetivos específicos: 1 - Explorar o gênero discursivo no âmbito dos letramentos, considerando a leitura do texto literário na sala de aula; 2 - Tratar das práticas digitais do ponto de vista teórico e suas implicações pedagógicas; 3 - Problematizar os letramentos, considerando a complexidade da sala de aula.

Em complemento aos objetivos específicos, apresento os objetivos traçados para o desenvolvimento das propostas didáticas: 1 – Desenvolver atividades de letramento, envolvendo especialmente o livro *Da Minha Janela*, do escritor Otávio Júnior; 2 – Desenvolver atividades com o audiovisual, a fim de ampliar o conhecimento dessa ferramenta no ambiente virtual e promover integração entre meus alunos que estão em diferentes estágios de aprendizagem; 3 – Propor metodologia adequada para a leitura e a produção de textos pelos alunos em sala de aula, considerando as novas práticas de letramentos digitais e a heterogeneidade da turma.

A pesquisa está ancorada principalmente nos estudos dos gêneros discursivos, segundo a perspectiva de Bakhtin (2011), em que a língua é considerada um processo contínuo de interação mediado pelo diálogo, e tais gêneros nascem desse processo. Os demais teóricos citados também se encontram fundamentados nos pressupostos bakhtinianos de estudos da linguagem, dentre os quais, destacam-se: Street (2014), com os letramentos sociais, críticos; Kalantzis; Cope; Pinheiro (2020), com a chamada “pedagogia dos multiletramentos” e Souza (2011), que nos apresenta o conceito de

“letramentos de reexistência”. Quanto aos pressupostos metodológicos, esta pesquisa, de natureza qualitativa, com traços etnográficos, encontra fundamento em Bortoni-Ricardo (2008) e André (2012). Para fins de orientação metodológica, também foi utilizado o conceito bakhtiniano de exotopia como método de análise dos dados da pesquisa.

Esta dissertação está estruturada em cinco capítulos. No primeiro, apresento a descrição do espaço escolar onde foi realizada a pesquisa, meus alunos participantes, minha relação com eles e com a nossa escola. Além disso, mostro como a etnografia e a exotopia se adequam como orientações metodológicas a esta pesquisa, por meio da observação do processo de aprendizagem desenvolvido nas atividades interventivas. No segundo capítulo, trago como contribuições teóricas os novos estudos sobre letramentos, buscando evidenciar que não há um só tipo de letramento a ser considerado na escola, uma vez que eles são plurais, múltiplos, heterogêneos. Elenco as concepções de cunho social, do modelo ideológico como um rompimento das relações hegemônicas de poder, a importância dos multiletramentos na sociedade contemporânea e globalizada, das novas práticas digitais, com especial ênfase nos letramentos de reexistência no cenário periférico da pesquisa.

O terceiro trata dos gêneros discursivos, à luz de Bakhtin, de sua perspectiva teórica, que ancora todos os estudos acerca dos letramentos elucidados neste trabalho. O quarto mostra o planejamento das atividades didáticas realizadas em sala de aula, as propostas de intervenção, elaboradas segundo as abordagens autêntica e crítica da pedagogia dos letramentos e seus processos, como formas de construção significativa de conhecimentos.

No quinto capítulo, constam os relatos etnográficos, em formato de diário, em que relato minhas observações acerca das experiências vivenciadas por meus alunos durante a realização das etapas da proposta de trabalho. Nas considerações finais, faço uma reflexão sobre as contribuições das práticas de letramentos para o desenvolvimento, integração e aprendizagem dos meus alunos, e também sobre a importância desta pesquisa nesse processo.

Por fim, no segundo volume que compõe esta dissertação (parte 2), consta o produto final, com as produções textuais e as gravações das leituras realizadas pelos alunos.

1. CENÁRIO DA PESQUISA

1.1. O contexto escolar e os participantes da pesquisa: histórias e espaços partidos

Esta pesquisa foi realizada em uma unidade escolar da rede pública municipal do Rio de Janeiro, localizada em um bairro periférico, na Zona Oeste deste município, onde trabalho como professora de Língua Portuguesa há 15 anos e também como regente de Sala de Leitura há 4 anos. Muitos docentes que nela lecionam residem distante, até mesmo em outro município, assim como eu. A unidade localiza-se bem próximo a uma estação ferroviária; no entanto, os acessos pelas principais rodovias ficam distantes, e o transporte público deixa a desejar. Atualmente, os *Ônibus da Liberdade*, responsáveis por transportar gratuitamente os alunos da prefeitura, circulam com frequência e os deixam na porta da escola. Alguns alunos residem nos entornos; outros, em sub-bairros periféricos adjacentes. Se não fosse essa iniciativa da prefeitura, alguns teriam de caminhar bastante para frequentá-la. Apesar da tentativa de facilitar a locomoção, há muitos atrasos, tanto pela manhã, quanto à tarde.

O público que estuda na escola, em sua maioria, não possui muito acesso a determinados lazeres ou bens culturais, como cinemas e teatros; poucos saem do local para frequentar shoppings ou praias. Muitos só têm acesso a livros por meio da nossa biblioteca escolar. Em geral, vivem imersos na “cultura das telas” (celulares, TVs, videogames...), interagindo pelas redes sociais. Nesse período pós-isolamento social, ocasionado pela pandemia da Covid-19, inclusive, têm chamado a atenção os episódios mais frequentes de violência (física, verbal, geralmente iniciada em ambientes virtuais). Pela internet, alunos combinam brigas dentro ou fora da escola, iniciam discussões deliberadamente, muitas vezes chegando a desacatar os próprios professores. O interesse pelas aulas, após esse período de isolamento, em que a maioria não acompanhou o ensino remoto, também é algo a ser resgatado.

O prédio onde funciona a unidade escolar é relativamente novo; foi construído há 7 anos. Antes, a escola funcionava, durante mais de 30 anos, em um prédio emprestado e compartilhado por uma escola estadual homônima, localizado bem próximo de onde hoje ela se situa. A atual unidade possui 3 andares, com 12 salas de

aula no total e banheiros em todos os andares; Sala de Leitura (biblioteca), com um acervo em torno de 7.000 títulos disponibilizados a empréstimos e pesquisas; Sala de Recursos para Atendimento Educacional Especializado; Laboratório de Ciências; auditório; cozinha com refeitório (onde são preparados e servidos café da manhã, uma boa refeição no almoço e lanche da tarde); um pequeno pátio; uma pequena quadra esportiva (ambos cobertos); um amplo gramado descoberto; além da área administrativa, composta por secretaria, direção, coordenação, sala dos professores, banheiro para funcionários, copa e depósitos.

A construção da nova unidade é fruto de um programa da prefeitura do Rio de Janeiro, iniciado em 2014, denominado “Fábrica de Escolas do Amanhã”, o qual consiste em um projeto de construção mais moderno, célere e econômico: primeiramente, são erguidas umas colunas de concreto; depois, são trazidos uns materiais metálicos, uns módulos já pré-moldados e encaixados nos andares, em meio à estrutura previamente erguida, compondo as salas de aula e as demais instalações físicas. Alguns materiais utilizados nessa composição, como paredes, portas, maçanetas, prateleiras e os forros do teto, apresentam certa fragilidade e se deterioram facilmente, com pouco tempo de uso.

Devido a essa fragilidade demonstrada logo nos primeiros anos e à limitação de verbas recebidas (fato comum às escolas públicas em geral), torna-se difícil manter um estado permanente de conservação. Aparelhos de ar-condicionado e de áudio/vídeo, por exemplo, estão sempre precisando de manutenção; há um elevador que nem sempre funciona, devido à presença de lençol freático no terreno em que a unidade foi construída, o que dificulta a acessibilidade de pessoas com alguma lesão ou deficiência física. Além disso, alguns alunos contribuem para a deterioração do patrimônio escolar: escrevem em mesas, portas e paredes; arremessam e chutam objetos; danificam livros etc. Há casos nos quais se pode notar uma ausência de zelo, própria da faixa etária; outros, porém, chegam a revelar uma certa violência patrimonial. Por esse motivo, é necessário que estejamos sempre realizando um trabalho de conscientização com nossas turmas, quanto à preservação de nosso patrimônio público e à limpeza dos ambientes.

Mas é preciso destacar que, apesar das dificuldades relatadas até aqui, com as quais nós, docentes, nos deparamos em nosso cotidiano escolar (a começar pela distância e pela difícil locomoção ao local de trabalho), faço parte de uma equipe comprometida a desempenhar um bom trabalho, a cumprir nosso Projeto Político

Pedagógico. Nossa direção busca realizar uma boa gestão, é atenta às demandas de seus docentes e discentes, empenhada em prestar um bom serviço educacional à comunidade escolar.

Nessa perspectiva, a pesquisa tem um papel muito importante no comprometimento do professor com a educação, com o ensino e a aprendizagem de seus alunos, uma vez que desenvolve a capacidade investigativa e criativa, essenciais para o desenvolvimento e o aprimoramento das atividades didáticas e pedagógicas em sala de aula. O binômio teoria e pesquisa (e vice-versa) não se trata de uma antítese, e sim de uma síntese, devendo-se integrar entre si, encontrar-se uma no corpo da outra, por isso é essencial que o professor seja também pesquisador. Segundo Freire (1996):

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que comunicar ou anunciar a novidade (Freire, 1996, p. 29).
[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática (Freire, 1996, p.39).

Buscar o PROFLETRAS foi uma forma de revigorar e repensar a minha prática profissional, de realizar essa reflexão crítica sobre a minha forma de ensinar e, conseqüentemente, aprimorá-la. Por esse motivo, assim como Freire, Bortoni-Ricardo defende ser fundamental que o professor seja também um pesquisador:

O professor pesquisador não se vê apenas como um usuário de conhecimento produzido por outros pesquisadores, mas se propõe também a produzir conhecimentos sobre seus problemas profissionais, de forma a melhorar sua prática. O que distingue um professor pesquisador dos demais professores é seu compromisso de refletir sobre a própria prática, buscando reforçar e desenvolver aspectos positivos e superar as próprias deficiências. Para isso ele se mantém aberto a novas ideias e estratégias. (Bortoni-Ricardo, 2008, p. 46)

Foi justamente quando passei a refletir sobre minha própria prática em sala de aula, que passei também a me enxergar como essa professora pesquisadora, em busca de respostas e de produção do próprio conhecimento. Como professora pesquisadora, tenho repensado minhas aulas, fazendo experimentações do que funciona ou não para o bom desempenho do meu alunado; tenho buscado estar aberta

a essas novas ideias e estratégias didáticas. A iniciativa de ingressar no Mestrado Profissional em Letras e esta proposta de trabalho são frutos desse processo.

Além disso, a pesquisa em sala de aula me permite desenvolver uma escuta mais afetuosa e um olhar mais sensível para com meus alunos, para o que acontece dentro desse espaço, e muitas vezes, como reflexo do ambiente externo, do que acontece em casa ou na rua. Por isso, prezo muito pelas conversas que tenho com eles ao final de minhas aulas, principalmente quando percebo algum comportamento diferente no decorrer dos dias.

Deste modo costumo pautar meu relacionamento com minhas turmas, baseado em conversas, às vezes agradáveis, quando se trata de um elogio ou um conselho que o próprio aluno foi buscar receber; outras nem tanto; quando envolvem situações de indisciplina, por exemplo. Em geral, nossa relação tem sido boa. Sou o tipo de professora que cobra responsabilidade com os estudos, bom comportamento, respeito entre todos, educação, que briga quando ultrapassam limites, mas também que brinca, abraça, acolhe e demonstra afeto. Muitos alunos, inclusive, correspondem com muito carinho e gratidão. Minhas aulas, nessas turmas, costumam transcorrer de forma tranquila. Há, no entanto, casos pontuais em que determinados alunos são indisciplinados, desrespeitosos perante mim e os colegas, brigam entre eles e não aceitam regras. Estes casos, na maioria das vezes, terminam em conversas também com os respectivos pais/responsáveis legais.

Muitos dos meus alunos do 6º ano relataram-me que passam a noite acordados, em frente à tela do celular, distraídos com jogos eletrônicos ou nas redes sociais. Em decorrência disso, acabam faltando, chegando atrasados ou dormindo durante a aula. Outros, por exemplo, revelaram-me relações familiares bastante conflituosas, pais separados, ausentes, falecidos etc. São fatores que afetam significativamente o comportamento e o desempenho deles em sala de aula. Estas últimas informações familiares, inclusive, me foram reveladas não só por conversas com eles e com os responsáveis, mas também por meio de textos que escreveram para mim, conforme descrito na seção das Atividades Diagnósticas.

Foi assim que eu passei a conhecê-los melhor, a estreitar alguns laços afetivos, a compreendê-los um pouco mais e a ter mais empatia por eles. Soube que o pai da M. havia sido preso e que, por este motivo, ela tinha dificuldade em perdoá-lo; que os pais da outra M. haviam falecido e que ela teve de ir morar com a avó; outro aluno, o W., presenciou o feminicídio de sua mãe e também passou a morar com a avó; o pai da G.

sofre de alcoolismo e ela fica preocupada; o pai da N. faleceu durante o ano letivo e ela demonstrou tanta força, tanta maturidade, que parecia sufocar seus sentimentos; e dentre outros casos, que os pais do D. são separados, mas seu pai violento não aceita a separação e os importuna na porta da escola, causando constrangimento ao menino. São crianças que apresentam histórias tristes, mas ao mesmo tempo, uma doçura no olhar e um exemplo de resistência. Estão lá, estudando, sorrindo, superando seus traumas, nos dando lições de vida. Posso afirmar que também aprendo muito com eles.

Sobre essas situações específicas do cotidiano escolar, a fim de compreender e redimensionar o fazer pedagógico, André (2012) afirma:

É preciso lembrar que a jornada escolar é realizada por indivíduos em relação, produtores e produto de determinados encontros e simultaneamente de desencontros. Os sujeitos, quando entram na escola, não deixam do lado de fora aquele conjunto de fatores individuais e sociais que os distinguem como indivíduos dotados de vontade, sujeitos em um determinado tempo e lugar. Identificar essas características situadas e datadas é condição fundamental para se aproximar da "verdade" pedagógica. (p.77)

Por esse motivo, reitero a importância do trabalho de conhecer com profundidade os meus alunos, imergindo no cotidiano da sala de aula, o que a pesquisa do tipo etnográfico proporciona. Com a observação, aprendo não só a olhar o outro a fim de conhecê-lo, mas também para me conhecer melhor. E o exercício de registrar por escrito e analisar minhas experiências com o meu grupo também me permite avaliar minha própria conduta em sala, meus deslizes e acertos junto a eles.

Portanto, a fim de que esta pesquisa se concretize, realizei a proposta de intervenção em duas turmas do 6º ano (1601 e 1602), ambas no turno da manhã, com 38 e 31 alunos (respectivamente), entre 11 e 14 anos de idade. A primeira frequenta regularmente as aulas, é agitada, falante; enquanto a segunda está sempre mais vazia (alunos mais faltosos), é um pouco mais calma e silenciosa. Ambas as turmas são bem heterogêneas, no tocante ao desempenho escolar e aos conhecimentos que possuem. Poucos apresentam uma boa compreensão leitora; em geral, estão aquém do esperado na leitura e na escrita, ainda em processo de decodificação; e há um número considerável de alunos (17) que chegaram ao segundo segmento do Ensino fundamental sem ter aprendido a ler bem, a escrever ou ainda em processo de alfabetização. Esta realidade que encontrei, neste ano letivo de 2023, já mencionada anteriormente, me causou inicialmente muita angústia, por se tratar de uma diversidade, em sala de aula, a que eu não estava acostumada a lidar e, por isso,

ainda não sabia muito bem como fazê-lo.

Quando me deparo com algum obstáculo ou desafio, sempre me vem à mente o famoso poema de Carlos Drummond de Andrade, intitulado *No meio do caminho*¹. Perante a situação descrita na introdução, que me foi apresentada no início deste ano letivo (2023), em que cerca de 25% da turma ainda não estava alfabetizada, não ocorreu diferente. Diante de “minhas retinas tão fatigadas”, só conseguia enxergá-los como “pedras no caminho” da minha prática, do meu ano letivo.

Tal fato me causou angústia e ainda mais inquietações. Como eu lecionaria, ao mesmo tempo, na mesma turma, para alunos aptos (e ávidos) a aprender o conteúdo do 6º ano regular e para outros alunos também pré-adolescentes, mas que pareciam estar no 1º ano do Ensino Fundamental I? Não sou uma profissional alfabetizadora! E como eles iriam corresponder às propostas pedagógicas da minha pesquisa?

Já que não houve permissão da Secretaria Municipal de Educação, nem da Coordenadoria Regional, quanto à formação de uma turma específica para a efetiva aprendizagem dessas crianças, eles permaneceram nas turmas regulares e ainda tiveram de realizar a avaliação externa bimestral da Rede, relativa às habilidades cobradas no 6º ano. Houve apenas uma decisão paliativa: começaram a fazer aulas de reforço com uma estagiária contratada para este fim.

“Quando a existência do outro passa a fazer parte da minha própria existência?”, conforme indaga Jader J. M. Lopes, em seu livro *Terreno Baldio* (2021, p.60), passei a compreender o que eu estava vivenciando. Nunca havia enfrentado essa realidade tão díspar nas turmas em que lecionei antes; não me preparei para ela. Quando recebi, certa vez, alunos que ainda não haviam aprendido a ler, eles foram encaminhados para uma turma específica, um projeto que visava corrigir tal defasagem.

O fato é que eles lá ficaram, lá estão, [co]existindo, [con]vivendo (termos recorrentes em Lopes, 2021). O que eu iria fazer com as “pedras” que foram postas em meu caminho? Estava só enxergando o aspecto negativo e assustador para mim, um desafio inicialmente intransponível. Devo confessar que pensei em selecionar apenas um grupo de alunos e propor oficinas para executar a pesquisa (sim, iria excluir aqueles alunos), mas me senti muito mal com a ideia. Não poderia silenciar ou

¹ No meio do caminho tinha uma pedra / tinha uma pedra no meio do caminho / tinha uma pedra / no meio do caminho tinha uma pedra. / Nunca me esquecerei desse acontecimento na vida de minhas retinas tão fatigadas. / Nunca me esquecerei que no meio do caminho tinha uma pedra / tinha uma pedra no meio do caminho / no meio do caminho tinha uma pedra. (Andrade, 2002, p.16)

negligenciar a existência deles em minhas turmas. Não poderia deixar de citá-los em minha pesquisa. Não estaria sendo verdadeira comigo mesma, com o meu trabalho, com meus alunos e com a pesquisa, até porque estava diante de um sério problema de analfabetismo na escola e este fato me causava bastante angústia.

Sempre admiti a importância de se registrarem as vivências espaciais em bebês e crianças como um ato ético, pois essas são as marcas e escrituras que evidenciam as múltiplas linguagens e as formas de ser e estar de bebês e crianças nos espaços, nos tempos e grupos sociais que fazem parte de suas vidas. Esses registros me acompanham, estão em meus textos, em minhas falas, em minhas relações comigo e com o mundo. Trata-se de uma mera escolha política e, claro, de uma forma de assumir o quanto a humanidade se humaniza nessas relações com a infância. (Lopes, 2021, p. 115)

[...] aprendi a importância e a necessidade histórica de deixar os rastros daqueles cujas vidas são apagadas, da significância em escrever a vida daqueles que a vida não quer que existam.

Todos desejam existir, mas nem todos desejam que os outros existam! Essa é uma diferença crucial a ser entendida, quando pensamos na perspectiva de uma documentação pedagógica (e, claro, geográfica). Por isso, é importante questionar: quem desejamos apagar, quando não tecemos nossos registros? (Lopes, 2021, p. 116)

No referido livro, o autor relata suas experiências com bebês e crianças, nos espaços geográficos onde eles se desenvolvem, suas descobertas e práticas vivenciadas a partir do encontro com o outro. Propõe que o ser humano não seja visto de forma isolada, mas existindo em determinado espaço geográfico, em uma situação concreta, em uma determinada situação social. E, por meio de uma linguagem metafórica, nos convida a “desacostumar com as geografias” que nos forjaram e explorar terrenos que não poderiam ser invisibilizados, a “olhar na condição da amorosidade, da justiça e de rompimentos do instituído e criar outros movimentos instituintes” (Lopes, 2021, p. 182). E foi isto que procurei fazer, nesta pesquisa, com as atividades de intervenção.

E quando, então, o que parecia ser desimportante ou inadequado passa a ser importante, a ser estudado, a ser objeto de pesquisa? Do ponto de vista formal, do letramento escolar, os alunos de minhas turmas aos quais me refiro não estariam adequados para uma sala de aula de 6º ano, para ocupar esse espaço. E eles chegaram às minhas turmas sentindo-se exatamente assim. Não se sentiam parte integrante, pertencendo àquele espaço. Tinham muita vergonha de que percebessem que eles não sabiam ler, embora muitos já se conhecessem, porque haviam estudado juntos na antiga escola. Uns logo chegavam e diziam em particular “tia, não sei ler”;

outros tentavam esconder até mesmo de mim e ainda demonstravam certa hostilidade quando eu descobria. Parecia que eu estava acessando os seus segredos mais íntimos, tão bem guardados há tanto tempo. Houve até um episódio de um menino que fingiu ler, inventando uma história, na tentativa de que eu não fosse perceber.

Fico pensando qual teria sido a causa de essas crianças chegarem ao Ensino Fundamental II com tamanha defasagem. A pandemia pode ter contribuído para agravar o problema, mas certamente ele já existia. Algo parece não ter ido bem antes desse momento. Será que eles passaram despercebido na antiga escola, sem que ninguém soubesse de seus segredos? Silenciados, invisíveis? Teria a escola tentado fazer o seu papel e a família negligenciado? Seriam casos de evasão? Fato é que essas crianças tiveram suas histórias partidas por questões sociais e culturais, quebradas de cuidados e recursos necessários para promover-lhes a devida qualificação escolar.

A despeito desse aspecto, veremos posteriormente que não há apenas esse letramento escolar, que sofreu rupturas. E que uma criança não alfabetizada pode ser letrada (letramento da vida, a leitura do mundo precedendo a leitura da palavra – Freire, 1989). Sobre isto, também afirma Marcuschi (2001): “O letramento não é o equivalente à aquisição da escrita. Existem “letramentos sociais” que surgem e se desenvolvem à margem da escola, não precisando por isso serem depreciados” (Marcuschi, 2001, p. 19). Posso dizer, então, que encontrei diferentes tipos de letramentos em minha sala de aula, na medida em que encontrei diferentes histórias e vivências.

A F. Y., por exemplo, mal aprendeu a ler e a escrever, mas é uma excelente desenhista. Por meio de seus desenhos, expressa seus sonhos e seu afeto com muito talento. Deseja ser desenhista profissional, com todo o aparato necessário para realizar seu trabalho. O L. V. também não sabe ler textos escritos, mas pesquisa preços em encartes de supermercados; reconhece os produtos pelos rótulos; reconta muito bem as histórias que lhe são contadas; é bastante participativo nas interações orais em sala de aula. Como não dar importância a essas crianças, que têm reagido às suas carências da maneira como podem, que têm insistido em existir e resistir?



Fonte: Acervo pessoal da autora, 2023.

1.2. Orientação metodológica

Diante da formulação do problema a ser pesquisado, do olhar e da escuta que já venho exercitando perante meus alunos e a unidade escolar na qual atuo, a metodologia que pretendo empregar, para fins de geração de dados e análise de resultados, é de uma pesquisa de caráter qualitativo, que apresenta traços do tipo etnográfico, visto que contempla as características elencadas por André (2012), as quais cito a seguir. Uma vez que tal abordagem não apresenta uma técnica rigidamente estruturada, ela me permite uma investigação com propostas criativas, que explorem novos enfoques.

Assim, a pesquisa de caráter etnográfico adequa-se a este projeto, na medida em que ela abrange a descrição mais ampla possível da cultura e do comportamento dos indivíduos do grupo pesquisado, dos eventos que ocorrem nesse meio, para fins de compreensão do significado dessas ocorrências. Por se tratar de uma observação cotidiana em sala de aula, ninguém melhor que a professora da turma para imergir nesse trabalho de campo e ter uma experiência direta e intensa com seu grupo de alunos.

Os dados serão gerados por meio da observação participante, da escuta ativa, de conversas com e entre os alunos, dos registros escritos e fotográficos dos trabalhos realizados e das gravações em áudio. Tudo isso permitirá a constituição cotidiana das notas de campo, para fins de análise, que permeará todo o processo de investigação, e posterior redação do relatório final.

Com a descrição dos comportamentos observados (no que será trabalhado no dia a dia e como será o seu desempenho nas produções), espero poder alcançar os resultados pretendidos. Mas é válido mencionar que, segundo André (2012), nesse tipo de pesquisa, costuma-se dar ênfase ao processo educativo, e não ao resultado. A pesquisa etnográfica, em sala de aula, é uma importante contribuição para repensar e aperfeiçoar a nossa prática docente.

Nesse viés, em relação ao meu grupo pesquisado, assumo um lugar de exotopia, considerando a diferença de olhares, posições e valores entre mim e meus alunos, entre quem observa e quem é observado. Tal conceito significa “desdobramento de olhares a partir de um lugar exterior”, pois o “meu olhar sobre o outro não coincide nunca com o olhar que ele tem de si mesmo” (Amorim, 2007, p. 14). Consiste na tarefa do pesquisador de olhar o sujeito e ter uma percepção que ele mesmo nunca teve, dando-lhe um outro sentido, que somente ao pesquisador foi possível perceber.

Essa forma de olhar o outro a partir do “excedente de visão”, conceito bakhtiniano estendido às pesquisas em Ciências Humanas, também será utilizado como orientação metodológica neste trabalho, pois segundo Bakhtin (2011):

Eu devo entrar em empatia com esse outro indivíduo, ver axiologicamente o mundo de dentro dele tal qual ele o vê, colocar-me no lugar dele e, depois de ter retornado ao meu lugar, completar o horizonte dele com o excedente de visão que desse meu lugar se descortina fora dele, convertê-lo, criar para ele um ambiente concludente a partir desse excedente de minha visão, do meu conhecimento, da minha vontade e do meu sentimento (Bakhtin, 2011, p. 23).

Este é o principal sentido de exotopia, a forma como olhamos o outro a partir de um lugar exterior, que se aplica a esta pesquisa porque vai ao encontro da perspectiva de letramentos aqui defendida, como práticas sociais (Street, 2014). Sobre esta concepção, Coelho (2022) afirma:

[...] uma prática de letramento que visa desfazer uma tradição hegemônica, em geral, uma visão ocidentalizada de letramento e sua escolarização, baseada em relações de poder e concentrada em si mesma [...]. Fixada em si, nada vê do outro, a não ser a si mesma: seus próprios valores e conhecimentos, seus ritos, seus costumes que, assim, se sobrepõem e se impõem aos valores, ritos, costumes, experiências e saberes alheios. Nesta ótica, só há lugar para um tipo de letramento, o autônomo; e não para práticas de letramento socializadas [...] (Coelho, 2022, p. 189)

Este entendimento é fundamental para que os lugares distintos que pesquisador e pesquisados ocupam (diferentes contextos e posições sociais) não

impliquem sujeições e hierarquizações, e sim uma relação em que haja trocas, acordos e aprendizagens (Souza, 2011). São essas as propostas que veremos nas seções a seguir.

2. LETRAMENTOS DE “RE-EXISTÊNCIA” NO ESPAÇO ESCOLAR: linguagem, territórios e construção de sentidos

No âmbito acadêmico, o termo letramento tem sido utilizado com diferentes sentidos e vem ganhando novas concepções. Soares (2006) inicialmente discute um dos significados atribuídos a este termo, analisando-o etimologicamente:

[...] palavra que criamos traduzindo “ao pé da letra” o inglês *literacy*: **letra-**, do latim *littera*, e o sufixo **-mento**, que denota o resultado de uma ação [...]. **Letramento** é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita (Soares, 2006, p. 18).

Nesta concepção, portanto, o ato de letrar estaria estritamente relacionado às habilidades de leitura e de escrita. Todavia, a pesquisadora conclui ser impossível formular um conceito único de letramento que possa se adequar a todas as pessoas e contextos sociais. Há, então, diversos conceitos, variáveis a demandas sócio-históricas específicas. Ela afirma que:

Estudos históricos documentam as mudanças de concepção de letramento ao longo do tempo; estudos antropológicos e etnográficos evidenciam os diferentes usos do letramento, dependendo das crenças, valores e práticas culturais, e da história de cada grupo social (Soares, 2006, p. 79).

A autora, inclusive, cita Street (1984), antropólogo, professor e um dos pesquisadores pioneiros nos estudos dos letramentos como práticas sociais, ao argumentar sobre ser mais adequado o uso do termo letramentos, no plural, e não no singular: “...seria, provavelmente, mais apropriado referir-nos a “letramentos” do que a um único “letramento” (Soares, 2006, p. 81 *apud* Street, 1984, p. 8). Assim, em sua obra posterior sobre novos estudos dos letramentos, publicada no Brasil, Street (2014) questiona essa visão unilateral que implicaria em aperfeiçoamento de práticas

individuais de leitura e de escrita e defende uma abordagem mais ampla, que considera o letramento como um fenômeno social, evidenciando, assim, o caráter diversificado das práticas letradas.

Nessa perspectiva, o autor nos apresenta dois modelos de letramentos: o autônomo e o ideológico. O primeiro, criticado por ele, possui uma abordagem mais técnica, no sentido de aprender as habilidades de leitura e de escrita para desenvolver aptidões que correspondam às exigências do mundo do trabalho. Segundo o pesquisador, este modelo apresenta um problema: “há outras questões que precisam ser enfrentadas antes das questões aparentemente técnicas” (Street, 2014, p. 43). Tais questões a serem enfrentadas desembocariam no caminho alternativo, que seria o modelo ideológico, defendido pelo antropólogo:

Aqueles que aderem a este segundo modelo se concentram em práticas sociais específicas de leitura e escrita. Reconhecem a natureza ideológica e, portanto, culturalmente incrustada dessas práticas. O modelo ressalta a importância do processo de socialização na construção do significado do letramento para os participantes e, portanto, se preocupa com as instituições sociais gerais por meio das quais esse processo se dá, e não somente com as instituições “pedagógicas”. (Street, 2014, p. 44)

Sobre este modelo ideológico, Street ressalta que, nele, a investigação das práticas letradas exige uma abordagem etnográfica, com relatos detalhados do contexto social em que estas práticas fazem sentido. Destaca ainda a importância deste tipo de letramento para o desenvolvimento de uma consciência crítica nos educandos e uma consequente reflexão sobre o papel do ensino no controle da sociedade e na hegemonia de uma classe dominante.

Nesse viés dos letramentos defendidos por Street (2014), críticos e resistentes ao controle exercido por uma classe dominante, Souza (2011) alia-se a estas ideias e nos propõe o conceito de Letramentos de Reexistência (“resistência” + “[re]existência”), uma nova categoria a ser aplicada aos estudos dos letramentos. Conceito este defendido pela autora, em sua obra homônima, ao tratar de sua pesquisa envolvendo grupos do movimento hip-hop (considerados grupos não legitimados sócio-historicamente).

Enquanto a concepção de letramento, para Soares (2006, p. 47), como vimos, é “estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as

práticas sociais que usam a escrita”, Souza, por sua vez, em consonância com Street, utiliza-se das perspectivas dos novos estudos de letramentos, que compreendem as práticas de linguagem como “múltiplas e historicamente situadas, [...] marcadas pela heterogeneidade e relacionadas aos papéis e aos lugares sociais que ocupamos, ou somos impelidos a ocupar, na sociedade” (Souza, 2011, p. 34).

A autora aponta para a realidade plural de nossa sociedade brasileira, para a diversidade de práticas letradas nela existentes, confrontando as grandes desigualdades entre grupos, segundo sua origem social, escolaridade, raça etc., e reconhecendo as reais possibilidades de mudanças nas práticas letradas desses sujeitos. Na perspectiva dessa nova categoria de letramentos, ela propõe a ampliação de seu alcance às escolas, como uma abordagem de letramento a ser buscado também por nós, professores, em escuta permanente de quem são, como chegam, do que trazem para a sala de aula nossos alunos, em suas “microrresistências cotidianas” (Souza, 2011, p. 37).

No que se refere a ler, escrever e interpretar textos ou usar a oralidade letrada, de acordo com os cânones escolares, os jovens nem sempre são considerados como usuários autônomos da língua escrita. No entanto, fora da escola, existem situações outras ainda que nem sempre reconhecidas ou autorizadas que se realizam nas mais diversas esferas de atividade: a casa, a rua, o trabalho, a religiosidade. Espaços que ganham diferentes sentidos e apresentam distintas formas de engajar os sujeitos ou grupos sociais. Por isso, os letramentos são múltiplos e, além disso, são críticos, pois englobam usos tão variados quantas são as finalidades dessas práticas (Souza, 2011, p. 36).

Embora o sistema educacional brasileiro tenha avançado, ao longo do tempo, em termos de democratização do acesso a todos, por meio de ações afirmativas, por exemplo, ainda prevalece a visão eurocêntrica na educação pública do nosso país. Na medida em que a escola privilegia o letramento escolar tradicional, em detrimento de outros tipos de letramento, ela ainda se mostra excludente. Para alunos que apresentam defasagem em leitura e escrita, que não adquiriram tais habilidades na idade habitual, a permanência no ambiente escolar pode ser sofrida e, muitas vezes, gerar abandono. Logo, Souza (2011) nos convida a lançar novos olhares sobre os letramentos escolares, por meio dessa perspectiva de multiletramentos presente em seus estudos sobre o movimento cultural hip-hop, por exemplo, pelo fato de fazerem

sentido para esses sujeitos, ao aproximar os conhecimentos adquiridos na escola dos conhecimentos trazidos consigo da vida.

A escola, cada vez mais, se torna chão de diferentes culturas com as quais ainda não consegue dialogar - ainda que a necessidade já seja reconhecida -, por conta de um processo de exclusão que ainda marca, em termos de acesso, permanência e sucesso escolar, a história de um Brasil negro e de um Brasil branco que, a despeito de algumas mudanças, ainda não são um só (Souza, 2011, p. 37)

Assim, a pesquisadora evidencia, em sua obra, o movimento cultural hip-hop como uma agência de letramento que apresenta aspectos em comum com experiências do movimento social negro. Ela chama de letramentos de reexistência os usos sociais da linguagem criados e ressignificados pelos ativistas do movimento hip-hop; não só destes, mas pautados nas experiências do cotidiano também de diferentes grupos, especialmente a população negra e pobre, em seus modos de viver e se expressar (de [re]existir e resistir), nos letramentos de resistência e reexistência que vêm sendo experimentados há muito tempo por essa população em nosso país:

Os letramentos de 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)

Sabemos que, no Brasil, a maioria dos estudantes de nossas escolas públicas é negra e periférica, herança histórica do período escravocrata, de um racismo estrutural. Em meio a este público, temos ainda a existência de grupos com defasagem escolar, ou seja, que não concluíram seu processo de alfabetização na idade adequada, como é o caso do público-alvo da presente pesquisa. Isso aumenta ainda mais o abismo da exclusão social em nosso país. Por isso, diante deste cenário de pesquisa que se apresentou tão diverso, não seria plausível privilegiar o uso da escrita e das práticas tradicionais de letramento escolar, sob pena de corroborar com um sistema hegemônico de poder, deixando esses grupos cada vez mais às margens da sala de aula e da sociedade em geral.

Desta forma, entendemos a importância do uso dos letramentos de reexistência em sala de aula e sua adequação a esta pesquisa, por ser capaz de gerar maior identificação dos estudantes com a vida cotidiana das periferias e com a

especialização social que eles ocupam, impactando-os positivamente, desenvolvendo seu pensamento crítico e criativo em torno dos gêneros estudados, fazendo com que se sintam mais empoderados e encorajados a participar ativamente das aulas e atividades propostas. Os letramentos de reexistência visam colaborar com o direito que esses grupos possuem de existir em suas diversidades, de terem visibilidade, serem reconhecidos em seus modos de viver, disputar espaços socialmente legitimados, deixar suas marcas, desafiar esse sistema de exclusão social, fazer uso da linguagem como forma de empoderamento.

Embora esta pesquisa tenha enfatizado os estudos dos letramentos de reexistência, passaremos, por fim, à abordagem da Pedagogia dos Multiletramentos, proposta do Grupo de Nova Londres (GNL), formado por um grupo de pesquisadores dos novos estudos dos letramentos, reunidos em Nova Londres, em Connecticut (EUA). Em seu manifesto, “A Pedagogy of Multiliteracies”, de 1996, o GNL defendia também a ideia de que o ensino escolar levasse em consideração o trabalho com a diversidade cultural já presente em nossas salas de aula, com textos multimodais, os novos letramentos que constantemente estão emergindo em nossa sociedade contemporânea e globalizada. Segundo as concepções do grupo, a escola também deve ser espaço onde se abordem situações cotidianas vivenciadas pelos alunos, sob pena de corroborar com o aumento da violência e da intolerância entre os grupos minoritários.

Assim, a proposta dos letramentos múltiplos estabelece uma importante conexão entre escola e sociedade, beneficiadas pelo uso das tecnologias digitais, as quais facilitam o acesso a outras culturas e a bens de consumo, porém tal proposta não se restringe a esse uso tecnológico. Quando trabalhamos com a diversidade dos gêneros discursivos, compostos de múltiplas linguagens e modalidades, utilizamos um encaminhamento metodológico que implica os multiletramentos (englobando os multiculturais, multimodais, letramentos digitais, letramentos escolares e não escolares etc). Ao considerarmos os contextos sociais das práticas de uso da língua (oral e escrito) também estamos pensando na proposta do modelo ideológico de letramento. Dessa forma, as propostas dos letramentos sociais e dos multiletramentos estão relacionadas entre si e apresentam um potencial enriquecedor às nossas práticas pedagógicas.

Desse Grupo de Nova Londres, participavam Mary Kalantzis e Bill Cope, dois dos pesquisadores que fundamentam os estudos dos novos e múltiplos letramentos

abordados nesta pesquisa (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020), especialmente o planejamento das atividades didáticas que foram realizadas em sala de aula (cf. capítulo 4).

Sobre esta pedagogia dos multiletramentos, tais autores afirmam:

[...] uma pedagogia dos multiletramentos requer que reconheçamos o papel central da agência no processo de construção de significado. Por meio desse reconhecimento, busca-se, assim, criar uma pedagogia mais produtiva, relevante, inovadora, criativa e até emancipadora. Nesse sentido, o trabalho com letramentos na escola não se reduz a habilidades e competências, mas visa contribuir para formar alunos que sejam *designers* ativos de significado, com sensibilidade aberta às diferenças, à solução de problemas, à mudança e à inovação. A lógica da pedagogia dos multiletramentos reconhece, portanto, que a construção de significado é um processo ativo e transformador, o que parece ser mais apropriado para o mundo atual de mudanças e diversidades (Kalantzis *et al.*, 2020, p. 177).

Logo, esta pedagogia se propõe a criar experiências de aprendizagem, de maneira que os alunos possam desenvolver conhecimentos e estratégias para enfrentar situações novas com as quais se depararem. Tais letramentos (concebidos no plural) pressupõem a criação de significados como processos multimodais (ou multimodalidade), que se utilizam de mais de um modo nessa construção de sentidos (escrito, oral, visual, auditivo etc.), operando de forma integrada. Por isso, de acordo com Kalantzis *et al.* (2020), a ideia de letramento se expande cada vez mais para letramentos multimodais, porque estes ampliam tal ideia para além de leitura e escrita, incluem os novos letramentos digitais, concebem a construção de significado como transformação e a oportunidade de aprender como consequência da integração desses modos de significação.

Estes autores (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020) inspiraram a perspectiva dos letramentos abordados neste trabalho também pelo fato de que suas contribuições teóricas desempenharam uma função “instrumental”, ou seja, alguns de seus conceitos e nomenclaturas foram utilizados como práticas aplicadas nas atividades didáticas. Eles nos apresentam a classificação de “processos de conhecimento”, relacionados a quatro abordagens da pedagogia dos letramentos, vistos como aplicações práticas para o cotidiano escolar.

Tais contribuições teóricas, no entanto, serão desenvolvidas em seção à parte (capítulo 4), destinada a tratar dessas atividades realizadas em sala de aula. Antes de abordarmos este assunto, passaremos à próxima seção, em que serão discutidos os

gêneros do discurso, à luz da teoria de Bakhtin, que fundamenta os estudos de linguagem defendidos nesta dissertação.

3. OS GÊNEROS DISCURSIVOS NA ESCOLA: dialogismo e integração

3.1. Os gêneros do discurso em Bakhtin

Ao propor atividades que contemplem o trabalho com os gêneros discursivos na escola (e que precisam ser abordadas pelos professores com os alunos), é importante considerar os conceitos trazidos por Mikhail Bakhtin (2011). O filósofo aponta três características desses gêneros (“tipos relativamente estáveis de enunciados”): o conteúdo temático (tema), a construção composicional (estrutura/organização) e o estilo (a linguagem e os recursos linguísticos empregados no gênero trabalhado). Estes três elementos integrados compõem os enunciados, os discursos, pois os gêneros são oriundos das relações interacionais da vida, o que caracteriza o seu dialogismo (locutor – texto – interlocutor).

Nos conceitos bakhtinianos, a língua é constituída por variadas formas de uso da atividade humana: “[...] a língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que a realizam); é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua” (Bakhtin, 2011, p. 265). Seus interlocutores ou usuários interagem enquanto sujeitos (interação verbal, comunicativa) e produzem efeitos de sentido. A produção de discursos, então, tem como base o dialogismo e a interação.

Por esta razão, nas aulas de português, devemos trabalhar a língua/linguagem como uma prática social, partindo dos gêneros como objetos de estudo e explorando seu universo discursivo-enunciativo:

A língua materna – sua composição vocabular e sua estrutura gramatical – não chega ao nosso conhecimento a partir de dicionários e gramáticas mas de enunciações concretas que nós mesmos ouvimos e nós mesmos reproduzimos na comunicação discursiva viva com as pessoas que nos rodeiam. Nós assimilamos as formas da língua somente nas formas das enunciações e justamente com essas formas. As formas da língua e as formas típicas dos enunciados, isto é, os gêneros do discurso, chegam à nossa experiência e à nossa

consciência em conjunto e estreitamente vinculadas. Aprender a falar significa aprender a construir enunciados (porque falamos por enunciados e não por orações isoladas e, evidentemente, não por palavras isoladas). (Bakhtin, 2011, p. 282 – 283)

Como as esferas ou campos da atividade humana são tão diversos e multiformes, e já que todos esses campos estão relacionados ao uso da linguagem, os gêneros acabam sofrendo alterações e adaptações a novas demandas sociais, a novas exigências comunicativas e, assim, vão se expandindo a outros formatos discursivos, apesar da certa estabilidade que possuem. Podemos citar como exemplo a internet, o crescente surgimento de novas tecnologias digitais de informação e comunicação, das quais emergem outros novos gêneros digitais.

Sobre o aparecimento de novas demandas sociais, Bakhtin afirma que:

A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo. (2011, p. 262)

Assim, alinhando-se tais discussões ao contexto de nossa proposta, conforme ainda salientado pelo próprio autor, nessa heterogeneidade dos gêneros do discurso (orais e escritos), incluem-se, dentre outros, tanto os gêneros literários e réplicas vocais do cotidiano, o que se deseja estudar nesta dissertação.

Nessa perspectiva de que o discurso existe em forma de enunciados, concretos e reais, a comunicação não se restringe a “processos ativos de discurso do falante e de respectivos processos passivos de recepção e compreensão do discurso no ouvinte” (Bakhtin, 2011, p. 271). O que ocorre, na realidade, é que o interlocutor assume uma ação responsiva diante do enunciado, ou seja, ao compreender o significado do discurso, pode concordar ou não, completá-lo, respondê-lo por enunciados, ações ou mesmo por meio do silêncio.

Logo, a enunciação é fruto da interação entre locutor e interlocutor, organizada no exterior dos indivíduos, no meio social que os envolve. A palavra é comum a ambos, sendo determinada por quem fala e para quem se fala, isto é, o locutor dependerá de seu interlocutor para construir sua enunciação. Desse modo, o discurso elaborado pelo falante está sempre atravessado pelo discurso do outro (é formado ou condicionado também pelo discurso do outro - interdiscurso). Deste pensamento, surgem os conceitos bakhtinianos de dialogismo e de polifonia. O primeiro consiste na

presença desses vários enunciados, caracterizando o funcionamento discursivo, e justamente tal presença constitui a noção de polifonia, de que várias vozes se fazem ouvir no interior de um discurso.

Nesse processo de construção dos enunciados, há de se considerar, ainda, o contexto social e suas condições de produção, pois os enunciados têm origem nas diferentes esferas sociais e os referidos aspectos característicos dos gêneros (tema, estilo e composição) refletem as condições em que foram construídos. Quanto a essas três dimensões, é válido ressaltar que o tema, para além do assunto e do sentido do texto, é o seu conteúdo ideológico, que inclui a intenção do falante, determinada pelo lugar (situação social). A composição é o modo como as esferas sociais organizam os enunciados; já o estilo, relacionado ao tema e à composição, não é só a parte formal, mas o modo de uso da língua que caracteriza as subjetividades, as autorias.

Por esse motivo, se as relações discursivas são determinadas pela distribuição dos lugares sociais, nas diferentes situações de produção dos discursos, os gêneros discursivos não podem ser compreendidos, produzidos ou conhecidos sem referência a esses elementos determinantes. A esses tais lugares sociais, Bakhtin denomina como esferas comunicativas e as divide em: esferas do cotidiano, que dão origem aos gêneros primários (na maioria orais, ligados a contextos mais familiares e imediatistas); e esferas dos sistemas ideológicos constituídos, as quais, por sua vez, originam os gêneros secundários (relacionados à comunicação mais elaborada, científica, predominantemente escrita).

Portanto, em cada uma dessas esferas, os participantes da comunicação ocupam determinados lugares sociais que os levam a adotar gêneros específicos, de acordo com suas finalidades ou intenções comunicativas. Entretanto, é válido lembrar que um influencia o outro na complexidade das interações humanas, o que também implica a nossa atenção como professores, ao trabalharmos os gêneros em sala de aula.

Quando consideramos o ensino da linguagem como enunciação concreta, por meio do estudo dos gêneros, portanto, a concebemos como prática social, “não trabalharemos a língua do ponto de vista do sistema”, como afirma Volóchinov (2017, p.177), e sim em um contexto concreto; não se reduzindo a compreensão textual à tarefa de decodificação, e sim buscando o que e como melhor ensinar, para melhor aprender. De acordo com as afirmações de Coelho (2017, p. 81), “as aulas de língua

portuguesa, como práticas de linguagem, devem se ocupar das experiências de diversos campos ou esferas e explorar o universo discursivo da linguagem”.

A língua é concebida como um fenômeno social e ideológico, um processo de interação mediado pelo diálogo, vinculada, dessa forma, ao uso nas situações concretas de comunicação. Para Volóchinov, "a comunicação discursiva nunca poderá ser compreendida nem explicada fora dessa ligação com a situação concreta, porque [...] o enunciado em sua totalidade se realiza apenas no fluxo da comunicação discursiva" (Volóchinov, 2017, p. 220). Como vimos, até aqui, é por meio dos gêneros do discurso que nos expressamos. Logo, é por meio dos gêneros do discurso que devemos ensinar e aprender.

Nessa perspectiva, tem-se observado a crescente aplicação de propostas de trabalho com gêneros e práticas oriundas das Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (as chamadas TDIC), fruto das mudanças proporcionadas pela globalização, em que a escrita formal tem perdido o seu lugar de prestígio. Essas constantes mudanças culturais e tecnológicas, além de oportunizarem um maior letramento digital, têm ampliado a visão dos letramentos escolares, com o surgimento de novas práticas, que proporcionam a utilização de várias modalidades de linguagem (digital, visual, sonora...), ou seja, as multimodalidades, relacionadas à teoria dos multiletramentos proposta por Kalantzis *et al.* (2020), como vimos na seção 2.

Trata-se, por exemplo, de se utilizar um universo cibercultural com o qual os discentes já estão familiarizados (partindo de suas vivências/experiências) e potencializar o uso de uma ferramenta digital em favor da aprendizagem, pois o processo de leitura e escrita costuma fazer mais sentido para os alunos, ao ser utilizado como meio de produção de saberes, e não como um fim em si mesmo, como costuma ocorrer nas propostas tradicionais de redação escolar.

A BNCC também propõe, em suas competências, a ampliação da visão de letramento, isto é, que o texto seja compreendido nesse contexto das múltiplas linguagens, dos múltiplos letramentos, sendo concebida também nas práticas sociais do mundo digital:

Mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais. (Brasil, 2018, p.85)

Por esse motivo, a cultura digital perpassa todos os campos de atuação presentes no referido documento normativo, devendo-se considerar a multiplicidade dos textos em circulação no mundo contemporâneo e a multiplicidade de culturas que constituem diferentes práticas de linguagem. Portanto, é importante fornecermos aos nossos educandos o acesso às diferentes abordagens de letramentos (não só priorizar o letramento escolar), com uso inclusive dessas práticas digitais contemporâneas na escola, como veremos na próxima seção.

4. PRÁTICAS INOVADORAS NO PLANEJAMENTO DAS ATIVIDADES DIDÁTICAS: experienciando o conhecido e o novo, analisando criticamente e aplicando criativamente

Diante do desafio que me foi apresentado, de trabalhar com alunos com tamanha defasagem em alfabetização, conforme já relatado na metodologia, não poderia deixar de ressignificar minha prática. Estou aprendendo a observar melhor meu espaço escolar, minha sala de aula, meus alunos, a ouvi-los um pouco mais, a ter um olhar mais afetuoso com eles, buscando desenvolver aspectos lúdicos, emocionais, respeitar suas individualidades, conhecer as vivências de cada um e, assim, tentar transferir-lhes confiança, segurança e um sentimento de pertencimento.

Por isso, é importante que o estudo dos gêneros não seja encarado apenas como um instrumento para servir, mas também relacional, de modo a lidar com a leitura e a escrita como formas de ampliação e formação de conhecimento. Trata-se de o gênero ser aplicado em prol de uma construção cidadã, capaz de modelar ou esculpir novas geografias (novas experiências, novos espaços, novas histórias, novo olhar sobre si). Outros territórios possuem outras narrativas (territorialidades/geografias representadas em diferentes narrativas/vozes), o que impõe uma recondução do trabalho docente e uma consequente mudança na condição de vida desses alunos e alunas.

Portanto, para um efetivo ensino de língua materna, entendo que esta deve ser compreendida fazendo sentido, nos usos sociais, nas práticas cotidianas da linguagem, sentidos produzidos a partir de outros discursos. Tais reflexões remetem às ideias de Freire (1989), ao dizer que o ensino só faz sentido para o aluno quando há

uma implicação prática para a sua vida, ou seja, quando o que é ensinado está inserido no mundo que o cerca. São estas as “palavras grávidas de mundo”, mencionadas pelo patrono da educação brasileira, capazes de gerar outras realidades (outros mundos), as quais devem partir das motivações dos aprendizes e estar carregadas de elementos da realidade em que vivem e que observam, palavras pertencentes ao seu universo vocabular, para que, assim, possa haver maior possibilidade de produzir sentido a esses aprendizes.

Entrelaçando estes ensinamentos de Freire (1992), que dialogam com os que vimos em Souza (2011), precisamos pensar nos letramentos que circulam no cotidiano, indo além do letramento escolar tradicional. Com isso, criaremos estratégias para transpor os desafios que nos são apresentados em nossas práticas cotidianas, por vezes, oriundos do próprio sistema educacional brasileiro, das políticas públicas (como o que foi retomado no início desta seção), de tal modo que é preciso esperar, no sentido de agir por mudanças, não desistir (como diz esta próxima citação de Freire):

É preciso ter esperança, mas esperança do verbo esperar; porque tem gente que tem esperança do verbo esperar. E esperança do verbo esperar não é esperança, é espera. Esperança é se levantar, esperar é ir atrás, esperar é construir, esperar é não desistir! Esperança é levar adiante, esperar é juntar-se com outros para fazer de outro modo. (Freire, 1992, p.110-111)

Não desistir significa resistir (como nos ensina Souza) para [re]existir!

Nesse sentido, os estudos dos letramentos contemporâneos propostos por Kalantzis; Cope; Pinheiro (2020) nos trazem uma importante contribuição, ao sugerirem aplicações práticas desses letramentos em sala de aula. A título de esclarecimento, sua proposta de pedagogia dos letramentos apresenta as seguintes abordagens (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020, p. 74):

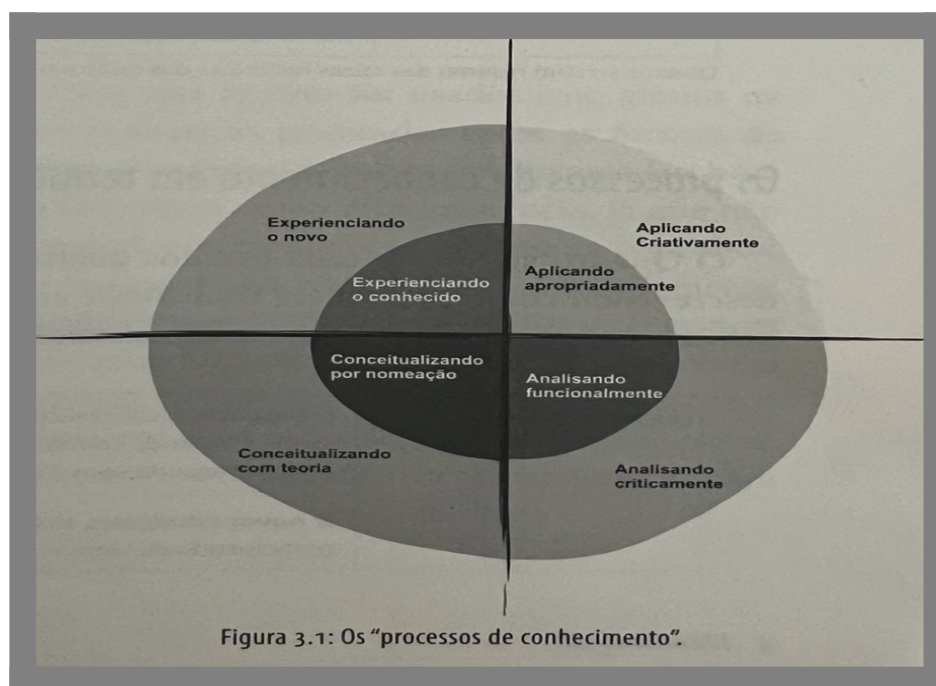
- (i) **“didática”** – consiste em aprender a ler e escrever na perspectiva tradicional; memorização e aplicação correta de regras gramaticais; currículo pautado no livro didático e no professor;
- (ii) **“autêntica”** – focaliza as experiências de leitura e escrita pessoalmente significativas, que interessam e envolvem os alunos, sem a formalidade de regras; por isso, centrada no aluno, com espaço para sua autoexpressão;
- (iii) **“funcional”** – enfoca a análise da estrutura e do propósito de textos, a

fim de aplicar o conhecimento adquirido corretamente, para que o aluno seja bem-sucedido na escola e em sociedade;

- (iv) **“crítica”** – tem como foco a voz do aluno e sua aprendizagem participativa, tendo as mídias digitais como um espaço contemporâneo e democrático onde ele pode se expressar; estímulo ao pensamento crítico; trabalha com textos relacionados às experiências vividas pelo aluno.

Neste trabalho, tratarei do uso dos letramentos na perspectiva das abordagens autêntica e crítica, pois, de acordo com os conceitos apresentados acima, foram estas que mais se ajustaram aos meus propósitos pedagógicos para esta pesquisa. Segundo esta pedagogia dos letramentos, em todas as suas abordagens, há uma estrutura que classifica os tipos de atividades realizadas, por meio de processos de conhecimento, ilustrados na figura abaixo:

Figura 3: Os processos de conhecimento da pedagogia dos letramentos



Fonte: Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020, p. 73

Tais “processos de conhecimento”, ilustrados acima, são orientações que “se constituem como tipos fundamentais de pensamento em ação ou “coisas que se podem fazer para conhecer”, ou seja, “diferentes tipos de atividade que os alunos podem realizar como parte de seu processo de aprendizagem” (Kalantzis *et al.*, 2020,

p. 74). Segundo os autores e como se pode observar na figura (em sentido anti-horário), essas orientações são classificadas em uma parte experiencial (experienciando o conhecido e o novo); outra parte conceitual (conceitualizando por nomeação e com teoria); uma analítica (analisando funcionalmente e criticamente) e outra aplicada (aplicando apropriadamente e criativamente).

O quadro abaixo descreve como estes processos podem ser traduzidos em atividades pedagógicas, segundo os autores:

Figura 4: Os processos de conhecimento e sua relação com atividades em sala de aula

Experienciando	O conhecido: estudantes trazem para a situação de aprendizagem perspectivas, objetos, ideias, formas de comunicação e informação que lhes são familiares e refletem sobre suas próprias experiências e interesses. O novo: estudantes estão imersos em novas situações ou informações, observando ou participando de algo novo ou desconhecido.
Conceitualizando	Por nomeação: estudantes agrupam informações em categorias, aplicam os termos de classificação e definem esses termos. Com teoria: estudantes fazem generalizações conectando conceitos e desenvolvendo teorias.
Analisando	Funcionalmente: estudantes analisam conexões lógicas, relações de causa e efeito, estrutura e função. Criticamente: estudantes avaliam as perspectivas, os interesses e os motivos próprios e de outras pessoas.
Aplicando	Apropriadamente: estudantes testam seus conhecimentos em situações reais ou simuladas para ver se funcionam de uma maneira previsível em um contexto convencional. Criativamente: estudantes fazem uma intervenção inovadora e criativa no mundo, expressando distintamente suas próprias vozes ou transferindo seus conhecimentos para um contexto diferente.

Quadro 3.2: Os processos de conhecimento e sua relação com atividades em sala de aula.

Fonte: Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020, p. 74

Cada tipo de abordagem acaba privilegiando alguns processos, em detrimento de outros. A abordagem autêntica de letramento, por exemplo, “ênfatisa fortemente “experienciar o conhecido”, começando com os interesses, as experiências e as motivações do aluno”, pois seu foco está justamente no processo de construção de significados autênticos pelos próprios discentes, em sua participação ativa para a

construção de sua aprendizagem. Já a abordagem crítica, que também é objeto deste trabalho,

detém-se em "analisar criticamente", interrogar as motivações relacionadas aos significados comunicados e criar textos que se envolvam com o mundo de maneira reflexiva; também explora "experienciar o conhecido", quando se trata de expressar identidades pessoais e sociais e "aplicar criativamente", quando se trata de fazer textos inovadores por meio de novas mídias. (Kalantzis *et al.*, 2020, p. 74)

Portanto, os letramentos críticos não só promovem engajamento com questões acerca do mundo real, como também estão relacionados à multiplicidade de vozes que encontramos na sala de aula, às múltiplas identidades dos alunos, seus usos particulares de letramento, relacionando-se também aos letramentos de resistência, abordados em Souza (2011). Ao reconhecermos tais discentes como sujeitos agentes de letramento e abriremos espaço para seus modos espontâneos de expressão e construção de sentidos, respeitando e legitimando seus discursos, e não só valorizarmos as práticas de letramentos escolares convencionais e da cultura dominante, estamos estabelecendo uma conexão entre a pedagogia para o pensamento crítico e a da resistência. E em se tratando de expressar suas identidades, interesses e culturas, os letramentos críticos ainda sugerem a inserção cada vez maior de novas mídias digitais, nas práticas escolares, a fim de promover participação ativa e significativa, de criar um espaço contemporâneo de expressão autêntica de suas vozes, de suas linguagens.

Sendo assim, as atividades desenvolvidas na próxima seção foram planejadas segundo a temática da resistência, que permeia este trabalho, e as etapas das estratégias didáticas foram pensadas a partir dos processos de conhecimento que costumam ser enfatizados nas abordagens autêntica e crítica de letramentos (mais adequadas a este trabalho, como mencionado anteriormente).

4.1. Planejamento das atividades

O trabalho realizado com meus alunos, em nossa escola, desenvolveu-se por meio de dois tipos de ações, que identifiquei da seguinte forma:

- (i) **ações diagnósticas** – corresponderam a 2 etapas, com o propósito de conhecer a realidade das minhas turmas (suas características, histórias, seus comportamentos e letramentos), para então traçar as escolhas do que foi trabalhado em sala de aula (as estratégias didáticas);
- (ii) **estratégias didáticas** – compreenderam 6 etapas, idealizadas a partir dos resultados das ações diagnósticas, com base nas propostas dos “processos de conhecimento” de Kalantzis *et al.* (2020), conforme já expostos anteriormente e que serão retomados e desenvolvidos nesta seção.

O quadro abaixo mostra um panorama das atividades realizadas em cada etapa e os períodos do ano letivo em que essas etapas foram desenvolvidas:

Quadro 1: Etapas de trabalho no planejamento das atividades didáticas

Ações	Etapas de trabalho	Períodos
Ações Diagnósticas	<u>Etapa 1:</u> • Contação, pela professora, da história de Malala Yousafzai, baseada no livro <i>Malala e seu lápis mágico</i>; • Produções textuais dos alunos: autobiografia e ilustração com base na história contada.	1º Bimestre (março e abril/2023)
	<u>Etapa 2:</u> • Leitura realizada	

	pelos alunos, em voz alta, com a mediação da professora, do livro <i>Histórias Amareladas</i>, de Sonia Rosa; • Discussão dos elementos estruturais da narrativa (enredo, personagens, narrador, tempo e espaço); • Produção textual (oral ou escrita) realizada pelos alunos: resumo da história lida; • Exposição, pelos alunos, de fotografias de sua infância.	2º Bimestre (maio e junho/2023)
Estratégias Didáticas (Motivação: leitura do livro <i>Da minha janela</i>)	<u>Etapa 1 - Experienciando o conhecido:</u> • Reflexão, proposta pela professora à turma, sobre a expressão “Os olhos são as janelas da alma”; • Conversa aberta coletiva, inspirada	4º Bimestre (outubro e novembro/2023)

	na reflexão anteriormente proposta, sobre o que cada aluno vê no ambiente escolar e da janela de casa, como preparação para as próximas etapas. <u>Etapa 2 - Experienciando o novo:</u> • Leitura realizada por alunos, em voz alta, com a mediação da professora, de texto projetado, sobre Heitor dos Prazeres; • Leitura de um dos quadros de Heitor dos Prazeres (leitura de imagem realizada e registrada, por escrito, por grupos de alunos da turma). <u>Etapa 3 - Experienciando o novo (de novo):</u> • Vídeo exibido pela professora, sobre Otávio Júnior, autor	
--	--	--

	do livro lido na próxima etapa. <u>Etapa 4</u> - Analisando criticamente: • Primeiramente, leitura realizada em grupos divididos entre a turma, mediada pela professora, somente das imagens digitalizadas do livro <i>Da minha janela</i>, de Otávio Júnior; • Registro por escrito das observações de cada grupo; • Posteriormente, da mesma forma, leitura do texto verbal escrito no livro físico. <u>Etapa 5</u> - Aplicando criativamente: • Produção textual individual do gênero fotonarrativas, sobre o tema: “O que você vê da sua janela?”;	
--	---	--

	- Breve comentário sobre o e-book <i>Da janela de Minas</i> (coleção Itaú). <u>Etapa 6</u> - Aplicando criativamente (novamente): - Gravação em áudio, pela professora, com leituras realizadas pelos alunos, das produções da etapa anterior; - Construção de um e-book), com os textos e as gravações dos alunos.	
--	---	--

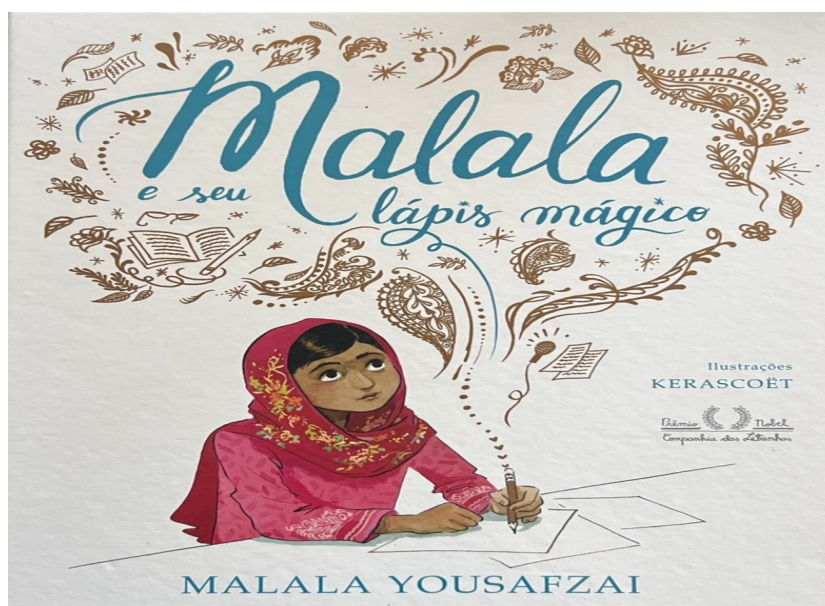
Fonte: Elaborado pela autora, 2023

As duas primeiras etapas, que ocorreram ao longo do 1º semestre letivo, durante as **Ações Diagnósticas**, serviram exatamente para que eu, como professora e pesquisadora, pudesse conhecer melhor os meus alunos e entender alguns históricos familiares; identificar os letramentos que eles já possuíam e os que precisavam adquirir; avaliar o desenvolvimento de suas habilidades de leitura e escrita. Em síntese, estas ações contribuíram para a organização, o planejamento e a realização das atividades de “intervenção” em sala de aula. As **Ações Diagnósticas**, foram divididas em 2 etapas (conforme demonstrado no quadro) e serão descritas a seguir.

Na 1ª etapa, a escolha do livro *Malala e seu lápis mágico* (capa na figura abaixo), de Malala Yousafzai, foi motivada pelo fato de ser uma obra autobiográfica, voltada ao público infantil, escrito por esta jovem ativista paquistanesa, que, de forma

leve e sutil, trata da temática da transformação social. Conforme a narrativa apresentada no livro, quando criança, Malala desejava ter um lápis mágico, como o de um personagem de um desenho animado, a fim de que pudesse transformar os obstáculos, os conflitos políticos, sociais e morais, as desigualdades socioeconômicas, como a fome e a pobreza, e as sociais, como os direitos entre homens e mulheres. Anos mais tarde, percebeu que, com a força e o alcance de sua voz, de suas palavras, qualquer lápis se tornaria mágico. Devido ao seu ativismo, a jovem paquistanesa sofreu um grave atentado terrorista, que quase ceifou sua vida e a forçou a deixar, até hoje, o seu país. Em reconhecimento à sua coragem e à sua luta contra o terrorismo, tornou-se a mais jovem vencedora do Prêmio Nobel da Paz. Logo, a história do livro termina com seu discurso na ONU (Organização das Nações Unidas), por ocasião da premiação, em que deixou registrada a seguinte afirmação: “Uma criança, um professor, um livro e uma caneta podem mudar o mundo”.

Figura 5: Capa do livro *Malala e seu lápis mágico*



Fonte: Acervo da autora, 2023

Com base na contação desta história, isto é, do gênero discursivo autobiográfico, em que procurei destacar a força do lápis mágico para a transformação da realidade, propus as seguintes atividades para os alunos:

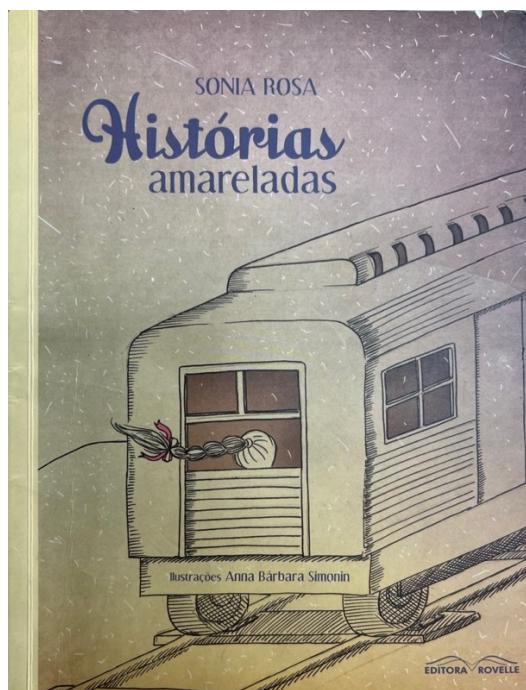
- (i) a escrita de um texto sobre si mesmos (produção de suas autobiografias, com o título: “Escrevendo sobre mim”);

- (ii) a ilustração de sonhos e desejos, revelando o que gostariam que se tornasse realidade, caso também dispusessem dos poderes do tal “lápiz mágico”, a partir do seguinte título: “Se eu tivesse um lápis mágico, o que tornaria realidade?”.

Por meio da atividade de contação e da proposta do desenho, pude promover também a participação de meus alunos que ainda estão em processo de alfabetização, já que as tarefas de leitura e escrita ainda são muito penosas para eles.

A 2ª etapa das **Ações Diagnósticas** foi baseada em uma das histórias do livro *Histórias Amareladas*, de Sonia Rosa. Trata-se do gênero discursivo memórias literárias, em que a autora narra, por meio de 3 diferentes histórias, suas experiências vividas em diferentes momentos do passado, principalmente na infância, mesclando elementos reais (fotografias de família) e fictícios (nomes de personagens, por exemplo). Não por acaso, a obra recebeu o título já citado (foto abaixo), justamente por relatar histórias já amareladas pelo tempo, como um papel antigo, com aspecto envelhecido.

Figura 6: Capa do livro *Histórias Amareladas*



Fonte: Acervo da autora, 2023

Dentre as 3 histórias que compõem este livro, selecionei a primeira delas, intitulada “Realengo, aquele abraço!”. Um dos motivos deve-se ao fato de Valéria, a protagonista, revelar a relação de afeto que mantinha com sua família, com a casa da tia e com o bairro carioca que dá nome à história, onde passou boa parte de sua infância. A história mostra a trajetória da menina desde esta fase, passando pela adolescência, até chegar à vida adulta; a mudança da tia tão querida para o bairro da Penha, outro conhecido bairro carioca; além de suas constantes viagens de trem (por isso, a ilustração da capa), elemento muito presente na vida de moradores de bairros periféricos, como meus alunos (conforme relatado no capítulo 1, nossa escola localiza-se próximo a uma estação ferroviária). Logo, por se tratar de uma história carregada de afeto, pensei que esta poderia ser a melhor opção dentre as três, devido à identificação entre a vida de meus alunos e a história da protagonista. Além disso, como a nossa Sala de Leitura dispõe de muitos exemplares deste título, foi um ótimo livro para a realização do trabalho com toda a turma.

Na ocasião desta leitura, foram discutidos com os alunos os seguintes aspectos sobre o texto e as seguintes atividades:

- (i) a estrutura da narrativa: enredo, personagens, narrador, as marcas de tempo e os espaços;

- (ii) síntese escrita/oral dos principais fatos para serem recontados, buscando se recordar da ordem em que apareciam na narrativa. Quanto aos meus alunos em processo de alfabetização, já que eles eram cobrados pela rede de ensino que realizassem as avaliações bimestrais, incluindo a de produção textual, decidi realizar com eles uma produção oral, a fim de verificar se eles haviam compreendido a história que ouviram (enquanto era lida por outros alunos da turma e mediada pela professora);
- (iii) registro das produções orais recontadas pelos alunos por meio de um gravador;
- (iv) Com as gravações das histórias recontadas pelos alunos, surgiu a ideia de planejar a elaboração de *podcasts* para a última etapa das atividades interventivas, ou seja, das Estratégias Didáticas;
- (v) mostra de fotografias das respectivas famílias dos alunos, tais como propostas no livro, a fim de que pudessem relatar e compartilhar entre si as recordações afetivas da infância em família.

Todas essas atividades citadas, inclusive as multimodais (visuais, sonoras...) puderam servir como inspiração para o planejamento da proposta de intervenção em si, as Estratégias Didáticas, sendo estas, portanto, originalmente pensadas e aplicadas, conforme serão brevemente descritas adiante e desenvolvidas no próximo capítulo, dedicado à intervenção propriamente dita. Dessa forma, após a realização das **Ações Diagnósticas**, e, de acordo com novas leituras e reflexões, reformulações foram sendo feitas e ajustadas, até chegar à ideia do desenvolvimento das **Estratégias Didáticas**, isto é, as etapas do trabalho produzido especificamente para o PROFLETRAS, que ocorreram no 4º bimestre.

Assim, a partir daquelas leituras realizadas em sala de aula, envolvendo os livros *Malala e seu lápis mágico*, de Malala Yousafzai, e *Histórias Amareladas*, de Sonia Rosa, surgiu a ideia de trabalhar, nesta fase das **Estratégias Didáticas**, a obra *Da Minha Janela*, do escritor Otávio Júnior, sobre a qual já havia recebido informações muito positivas. Decidi, então, planejar as atividades interventivas desta pesquisa com foco no referido livro. A ideia nasceu do fato de as obras supracitadas evidenciarem em comum a forma como seus protagonistas relacionam-se com sua própria

identidade, com o outro e com seus territórios (temática abordada na parte metodológica desta dissertação), apresentando certa intertextualidade.

Muitas vezes, andamos pelos lugares tão distraídos ou direcionamos tanto nossa atenção para as telas dos aparelhos eletrônicos, que deixamos de perceber os ambientes que fazem parte de nosso próprio cotidiano. Quantas coisas legais podemos “descobrir” ao olharmos pela janela, ao prestarmos mais atenção à vida que passa bem à nossa frente. Ou, às vezes, só percebemos o lado negativo das coisas e reclamamos. Por que não enxergar beleza também? Será que, na periferia onde meus estudantes moram, só há problemas, como eles gostam de afirmar? Será que, na escola onde estudam, só há mesmo do que reclamar?

Por esses e outros motivos mencionados, houve a escolha do livro de Otávio Júnior, intitulado *Da Minha Janela*, como motivação para esta intervenção pedagógica. Segundo o tema do livro, por meio do olhar poético de seu protagonista, com a leitura desta obra literária, algumas ideias surgiam para fomentar reflexões em sala de aula, tais como a importância de orientar nossos adolescentes a um tempo menos excessivo de exposição às telas; a um uso mais saudável e produtivo das redes e dos equipamentos eletrônicos; a valorizar suas origens, seu território e os cenários que os cercam, buscando também lhes gerar um sentimento de pertencimento.

Esta referida obra, representada pela capa abaixo, pode ser definida como uma narrativa poética da realidade que o narrador-personagem observa ao abrir a janela de sua casa, em uma favela do Rio de Janeiro. Trata-se de uma criação carregada de cores vibrantes, de alma, de significado. Além disso, dentre tantos prêmios recebidos em 2020, destacando-se pela beleza de sua poesia, em um momento tão delicado e frágil, em que o mundo vivenciava a dolorosa experiência da pandemia, não poderia faltar o Jabuti, uma das premiações literárias mais importantes do Brasil, concedida pela Câmara Brasileira do Livro aos autores, ilustradores e demais profissionais da área que mais se destacam a cada ano.

Figura 7: Capa do livro *Da Minha Janela*

Fonte: Acervo da autora, 2023

Portanto, a fim de avançar à descrição das etapas das Estratégias Didáticas, utilizo-me da nomenclatura dada aos processos de conhecimento abordados em Kalantzis; Cope; Pinheiro (2020), conforme já apresentados nesta seção, como um roteiro que se ajustou aos meus propósitos. Por isso, cada etapa foi nomeada dessa forma, como mostrou o quadro de planejamento anteriormente e reitera-se na sequência de atividades descritas a seguir. É válido mencionar que os diálogos entre mim e meus alunos, inseridos no capítulo seguinte, onde desenvolvo os relatos desta minha prática pedagógica conforme ocorreram, também foram inspirados em conversas que aparecem na obra de Kalantzis *et al.* (2020), na forma como os autores reproduzem algumas aulas, como eles abordam determinadas práticas docentes.

Dessa maneira, para o desenvolvimento das propostas didáticas, reitero os seguintes objetivos, conforme já mencionados na introdução deste trabalho: 1 – Desenvolver atividades de letramento, envolvendo especialmente o livro *Da Minha Janela*, do escritor Otávio Júnior; 2 – Desenvolver atividades com o audiovisual, a fim de ampliar o conhecimento dessa ferramenta no ambiente virtual e promover integração entre meus alunos que estão em diferentes estágios de aprendizagem; 3 – Propor metodologia adequada para a leitura e a produção de textos pelos alunos em sala de aula, considerando as novas práticas de letramentos digitais e a heterogeneidade da turma. Além destes, ao relatar o desenvolvimento das etapas, cito

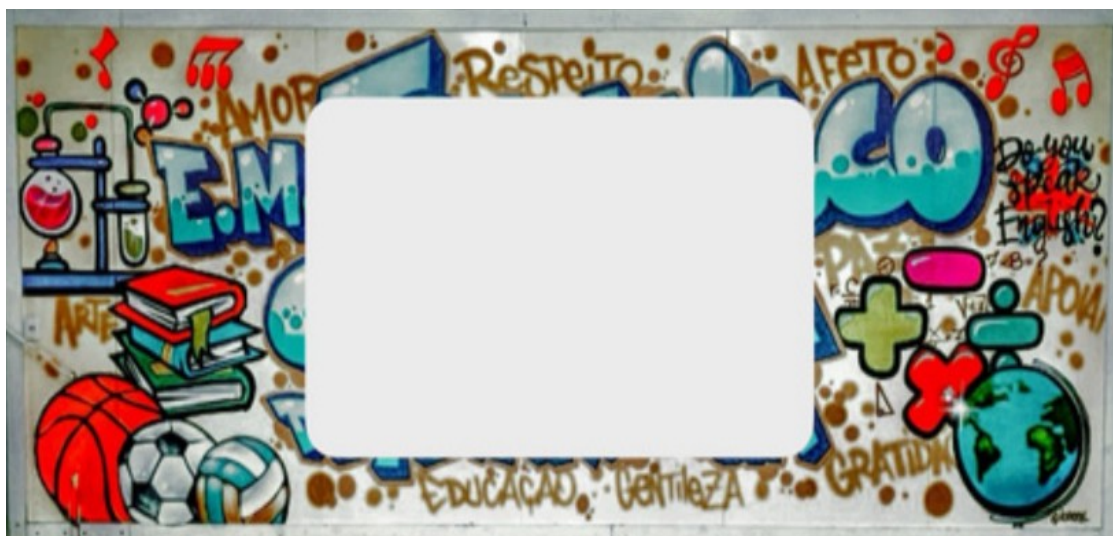
ainda a finalidade mais específica de cada atividade realizada. Segue, pois, a descrição de cada etapa que compõe as **Estratégias Didáticas**.

i. Etapa 1 – Experienciando o conhecido

Esta primeira etapa consiste em uma preparação para as demais, principalmente aquelas que envolvem atividades de leitura de imagens (etapas 2 e 4) e a que envolve produção textual e registros fotográficos (etapa 5), cujo tema está relacionado ao que meus estudantes observam na paisagem de suas janelas e como eles relatam em suas observações. Para tanto, proponho as seguintes reflexões: “Como está o nosso olhar?”; “Estamos percebendo o que se passa à nossa volta?”; “Enxergamos só os problemas ou também as belezas que encontramos pelo caminho?”.

Antes, porém, que meus discentes entrassem na sala de aula e pudéssemos dar início ao nosso bate-papo, a ideia inicial era propor-lhes uma primeira atividade ao ar livre para apurar o olhar, levando-os a uma percepção mais detalhada e sensível do que está ao nosso redor. Com este propósito, inicialmente lhes pediria para observar a paisagem no entorno da unidade escolar, por meio de um passeio pelo gramado (pátio descoberto, cercado por grades). Em seguida, iria propor que contemplássemos juntos o grafite realizado no painel do pátio coberto, as palavras e as imagens que o compõem, conforme mostra a foto abaixo:

Figura 8: Mural no pátio da unidade escolar



Fonte: @iogs81

O painel acima localiza-se no pátio central da escola, em frente ao portão de entrada. Ele foi reformado em setembro de 2022, quando ganhou esta arte, pintada em grafite, por um talentoso artista da Zona Oeste, chamado Luiz Fernando (que costuma assinar em seus trabalhos “@iogs81”, como é conhecido nas redes sociais). O motivo de inserir o grafite nas atividades deve-se não só ao fato de eu pessoalmente apreciá-lo, mas também por ser um gênero discursivo muito presente no cenário periférico, território onde nossa escola está situada e, por conseguinte, estar relacionado aos letramentos de reexistência (Souza, 2011), uma das abordagens de letramentos contemporâneos que fundamentam esta pesquisa. É importante mencionar que a foto original foi editada, de modo que a escrita pudesse ser exibida, neste trabalho, com maior nitidez e o nome da instituição de ensino ficasse encoberto, a fim de manter sua identificação preservada, por motivos éticos na realização da pesquisa.

Souza (2011, p. 76) define o grafite como “[...] texto multissemiótico, que mescla o verbal e o não verbal, com diferentes técnicas e estilos para intencionalmente interferir na paisagem urbana. O grafiteiro ou a grafiteira pintam temáticas significativas do momento que se vive”. Além de já interferir nas paisagens da região, registrando suas mensagens por muros e fachadas de diversos estabelecimentos, algumas escolas também têm reconhecido a importância do trabalho do referido artista (@iogs81) para o envolvimento dos jovens da periferia e, com isso, têm

requisitado sua arte nesses espaços. A realização de seu trabalho, em nossa escola, foi por ocasião de uma de nossas campanhas contra a violência, dentro e fora do ambiente escolar. Por isto, a escolha de palavras de incentivo à promoção de uma cultura de paz.

O grafite que, outrora, foi visto como arte subversiva, simbolizando desordem, atualmente, tem sido valorizado e legitimado como expressão artística. É o que Souza (2011) também conceitua como letramentos de reexistência, que vão além dos tradicionais letramentos escolares, conforme desenvolvido no capítulo 2. Trata-se da escola dialogando com diferentes culturas.

É válido comentar, no entanto, que, como não houve possibilidade de utilização dessas áreas do pátio no dia planejado para a prática da referida atividade, foi preciso uma mudança de planos, a fim de realizá-la em outro momento, segundo os relatos desenvolvidos na próxima seção.

Em sala de aula, comentei o sentido de uma poética e conhecida frase, de autoria incerta: “Os olhos são as janelas da alma”, mostrando sua relação com esta atividade que eu estava propondo. A partir desta expressão inspiradora, foi oferecido um tempo aos alunos para reflexão, para, em seguida, propor uma conversa aberta coletiva, com todos os presentes, abordando o seguinte tema: “O que você vê da sua janela?”. As respostas foram ouvidas por mim e pelos colegas da turma, a fim de fomentar ideias, buscar auxiliá-los já na reflexão do que iriam escrever e fotografar na penúltima etapa.

Nesta etapa, então, meus alunos tiveram a oportunidade de “experenciarmos o conhecido”, ao refletirem sobre algo familiar para eles, espaços que já faziam parte de seu cotidiano (escola, periferia, residência), evidenciando os significados construídos em sua vida, por meio dessas práticas comunicativas.

ii. Etapa 2 – Experenciando o novo

Em setembro de 2023, ano em que foram realizadas estas atividades didáticas que estão sendo descritas, assisti a uma reportagem, pela TV Globo (no RJTV), sobre o pintor e compositor Heitor dos Prazeres, cujas obras estavam em exposição no CCBB (Centro Cultural Banco do Brasil) do Rio de Janeiro (mostra intitulada “Heitor dos Prazeres é meu nome”). Como soube já ao fim do período de exposição (com duração de junho a setembro), não haveria tempo hábil para levar meus alunos à

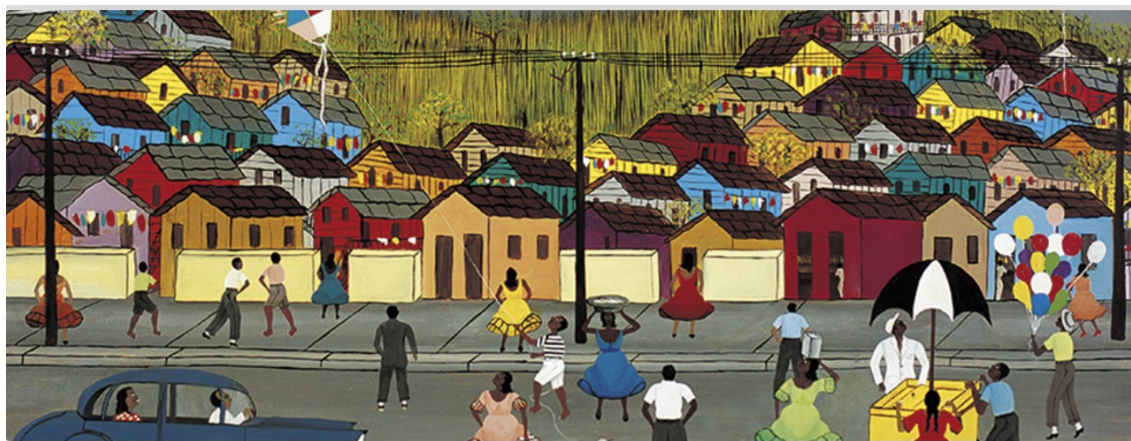
visitação, além da dificuldade que geralmente a escola enfrenta em agendar passeios junto à nossa rede municipal de ensino.

Apesar de fazer muita falta levar nossos alunos e nossas aulas para além dos muros da escola, a expandir novos territórios, essa dificuldade não seria um impedimento para que eu inserisse o artista e pelo menos um de seus quadros em minha proposta de intervenção. Eu mesma não o conhecia. Com as informações exibidas na reportagem e as pesquisas que realizei a seu respeito, percebi como ele estaria relacionado à minha proposta, pois da janela de seu ateliê, ele procurava registrar, em suas pinturas, a paisagem que observava. Registrou o crescimento de favelas no Rio de Janeiro; procurou dedicar um olhar atento e sensível para a cidade e valorizar o protagonismo negro, de forma empoderada e afetiva, demonstrando a presença de um letramento de reexistência (cf. fundamentação teórica) já há muito tempo (ele viveu de 1898 a 1966).

Selecionei, então, para esta etapa das atividades didáticas, o quadro que estava em destaque na página virtual da exposição (como mostra a próxima figura abaixo). Achei que meus alunos pudessem se identificar com essa tela, por lembrar em alguns aspectos o bairro onde moram (a distribuição das casas, morros, pipas, pessoas na rua, vendas de guloseimas etc.). De fato, essa comparação foi mesmo estabelecida por eles.

No auditório da escola, com o auxílio de um aparelho *Datashow*, um texto sobre a biografia de Heitor (abaixo da pintura), também selecionado pela professora, e a mencionada obra de arte foram projetados. Com a mediação da professora, cada aluno voluntário leu um parágrafo do texto. Expliquei a eles o que eu havia pesquisado e aprendido sobre esse multiartista, sobre seu costume de pintar a paisagem que via de sua janela. Em seguida, para a observação da tela, a turma dividiu-se em pequenos grupos; cada grupo a observou e relatou, por escrito, sobre o tema: “O que você vê/sente ao olhar para esta pintura?”

Figura 9: Quadro sem título, de 1965



Fonte: ccbb.com.br

O texto abaixo, que foi lido pelos alunos, também se encontra em anexo, nesta dissertação. Trata-se de uma reportagem sobre a vida e as obras de Heitor dos Prazeres, publicada no site da Multirio (Empresa Municipal de Multimeios da Prefeitura do Rio de Janeiro, vinculada à Secretaria Municipal de Educação, responsável pela elaboração de materiais pedagógicos para a rede de ensino):

Heitor dos Prazeres: um artista do samba e das tintas
08 Abril 2014 | Por Larissa Altoé



Heitor dos Prazeres

Heitor dos Prazeres nasceu na Rua Presidente Barroso, Cidade Nova, em 1898. Aos 7 anos, perdeu o pai, marceneiro que tocava clarinete e piano. Cedo, começou a trabalhar como engraxate, jornaleiro e ajudante de marceneiro.

Aos 12 anos, jogava capoeira e frequentava as casas da tia Esther, em Oswaldo Cruz, e da tia Ciata, na Praça Onze. O menino participava dessas reuniões cheias de ritmos afros acompanhado por familiares. Já levava seu cavaquinho, presente do tio Lalu, e tocava com bambas do samba, como Donga, João da Baiana, Sinhô e Pixinguinha.

Na década de 20, participou da criação das primeiras escolas de samba – como a Deixa Falar, no Estácio – e dos embriões do que viria a ser a Portela – Prazer da Moreninha e Sai Como Pode, em Oswaldo Cruz. Na Estação Primeira de Mangueira, contratava as “pastoras”, mulheres que se apresentavam com ele em festas e cassinos.

Tornou-se compositor conhecido, gravado pelos grandes da época, como Francisco Alves, e, na década de 40, trabalhou nas primeiras emissoras de rádio do

Rio de Janeiro. Começou a pintar com uma ilustração que fez para a música *Pierrô Apaixonado*, sucesso carnavalesco até os dias de hoje. Quem nunca pulou carnaval ao som de “Um pierrô apaixonado, / que vivia só cantando, / por causa de uma colombina, / acabou chorando, acabou chorando”? A propósito: essa música foi feita em parceria com o amigo Noel Rosa.

Noel não era o único estudante universitário que procurava a companhia de Heitor dos Prazeres. Outro notório era o poeta Carlos Drummond de Andrade, que incentivaria e ajudaria a lançar o compositor como artista plástico.

Como pintor, ele participou de uma exposição internacional em benefício das vítimas da Segunda Guerra Mundial, em Londres, na Inglaterra. Nessa coletiva com artistas de vários países, participou com a tela *Festa de São João*. O quadro foi adquirido pela então princesa Elizabeth, hoje rainha da Inglaterra.

Heitor dos Prazeres foi o precursor no Brasil de um estilo conhecido como arte naïf, que quer dizer instintiva, ingênua e se caracteriza pelas cores fortes, vibrantes e pelo gosto pela descrição minuciosa. O Museu de Arte Moderna (MAM), no Aterro do Flamengo, abriga outras obras de Heitor, como *Mulata*, *Caminho da Roça* e *Autorretrato*, todas da Coleção Gilberto Chateaubriand, mas que não estão em exposição.

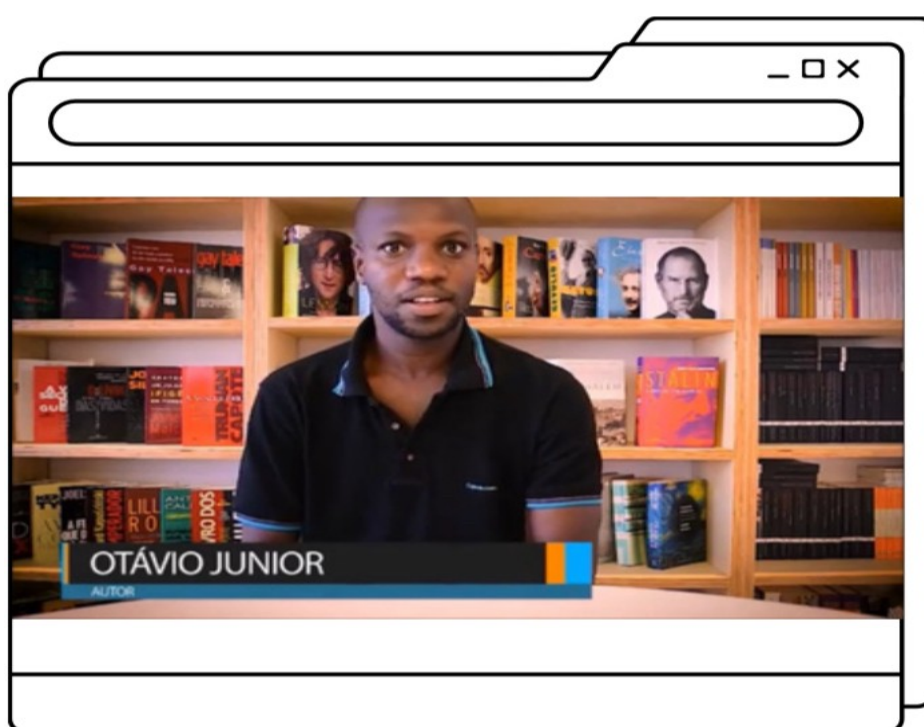
Fonte: <https://www.multirio.rj.gov.br/index.php/reportagens/699-um-artista-do-samba-e-das-tintas>

Aqui, nesta segunda etapa, apesar de experimentarem o novo, conforme sugere o título (por passarem a conhecer uma personalidade tão importante para a nossa arte brasileira, considerada um exemplo de resistência, e por poderem também apreciar uma de suas obras), meus alunos, de certa forma, também experimentaram o conhecido, ao se identificarem com a cena periférica reproduzida na pintura, que lembrava muito o lugar onde vivem. Além disso, tiveram a oportunidade de fazer uma leitura crítica daquela imagem (“analisando criticamente”), embora muitos tenham feito apenas uma descrição mais literal dos elementos retratados.

iii. Etapa 3 – Experienciando o novo (de novo)

Nesta etapa, foi exibido pela professora, em sala de aula, um vídeo sobre Otávio Júnior, autor do livro *Da Minha Janela*, obra motivadora desta sequência de atividades. Nesse vídeo, seguido de debate sobre os assuntos tratados, os alunos assistiram ao escritor, falando um pouco de si mesmo (origens, projetos, primeira experiência como leitor...), de sua trajetória profissional, de suas inspirações e do livro supracitado, objeto desta proposta de intervenção (vídeo disponível em: <https://youtu.be/vYjK-lwUoeo>).

Figura 10: Exibição do vídeo do autor Otávio Júnior



Fonte: <https://youtu.be/vYjK-lwUoeo>

Este momento também foi denominado “experienciando o novo”, assim como a etapa anterior (por isso, a expressão “de novo” escrita no título, entre parênteses). Isto se deve ao fato de os alunos estarem sendo apresentados (ainda que de forma virtual) ao autor do livro que será trabalhado na próxima etapa. Contudo, também se pode dizer que experienciaram o conhecido, por meio de certa identificação com as experiências de vida do escritor, oriundo da periferia do Rio de Janeiro, assim como eles, e negro, como a maioria de meus alunos.

iv. Etapa 4 – Analisando criticamente

Ainda em sala de aula, mas em um outro momento, em tempos de aula posteriores, foi projetada uma adaptação em PDF do livro intitulado *Da Minha Janela*, para a realização da leitura das ilustrações pelos alunos. Por se tratar de uma obra muito rica em ilustrações, que põe em evidência as características do lugar onde vive o protagonista e sua relação com esse espaço, neste primeiro momento de contato com esta obra, foi suprimido o texto verbal, a fim de que os discentes pudessem explorar e interpretar, inicialmente, os detalhes evidenciados por meio da linguagem visual.

Figura 11: Capa do livro *Da Minha Janela*



Fonte: Acervo da autora, 2023

Como a janela do computador, contendo o livro digitalizado, foi projetada no quadro branco, escrevi, ao lado da projeção, a seguinte pergunta: “E desta janela, o que você vê?”. A ideia foi provocar a análise das cenas observadas e também fazer referência ao sistema operacional *Windows* (em português, “janelas”). Aproveitei para fazer uma breve explicação sobre este sistema, que opera justamente através da abertura de janelas, na tela dos computadores, para transmissão e manipulação de informações.

Para a realização desta atividade, pedi que os alunos presentes se organizassem em diferentes grupos, a fim de que um auxiliasse o outro, e que cada

grupo registrasse, por escrito, suas observações e impressões a cada cena do livro, conforme eu fosse passando os *slides* e os instigando. A troca de ideias entre mim e eles e entre os componentes dos grupos pôde contribuir bastante para a construção dos pensamentos e a execução da tarefa. Antes de iniciarmos, os próprios discentes auxiliaram-me a juntar as carteiras escolares em pequenos blocos, distribuídos pela sala; escolheram seus grupos e dividiram as tarefas, decidindo, inclusive, quem seriam os escribas.

Desta maneira, meus alunos analisaram criticamente as imagens do livro. Esta aprendizagem analítica é o principal foco da abordagem dos letramentos críticos e sugere o desenvolvimento de certo tipo de capacidade analítica das motivações humanas, das funções textuais, envolvendo um questionamento crítico, com base em interpretações do contexto sociocultural (Kalantzis, 2020). Também não deixaram de experienciar a novidade do livro, fazendo a leitura dos textos visuais, por meio de elementos que se aproximavam de suas próprias experiências cotidianas.

É válido mencionar que esta etapa foi dividida em dois dias letivos e durou cerca de 2 tempos de aula em cada dia, para melhor fruição da leitura. Assim, a segunda metade da obra literária foi finalizada no segundo dia e os registros foram recolhidos ao final da atividade. A leitura do livro físico, com o texto verbal na íntegra, foi realizada na etapa seguinte, como veremos adiante.

v. Etapa 5 – Aplicando criativamente

A presente etapa consistiu no momento da proposta de produção textual individual, realizada na Sala de Leitura da nossa escola. Contudo, antes da elaboração das redações, eu e meus alunos fizemos a leitura do texto verbal do livro trabalhado na etapa anterior, o que lhes permitiu confirmar algumas hipóteses anteriormente levantadas. A fim de que pudessem ter contato físico com a referida obra literária, folheando, analisando cada página, compartilhamos alguns poucos exemplares disponíveis.

Em seguida, expliquei-lhes que a proposta da produção textual se baseava nas indagações feitas pelo próprio autor, ao final do livro lido: “E você, o que vê da sua janela? [...] E se a sua janela fosse mágica e você tivesse o poder de criar coisas novas? O que gostaria de ver através dela?”. Logo, com base nestas perguntas, os convidei a produzir um texto sobre o tema, deixando-os livres para escreverem sobre o

que realmente veem ou gostariam de ver de suas janelas, podendo se estender para o bairro onde moram, o percurso realizado cotidianamente até a escola, lugares que gostam de frequentar etc. Com a mediação da professora, cada monitor da turma ficou responsável por auxiliar, na execução da tarefa, um colega que ainda não concluiu o processo de alfabetização.

A título de inspiração, comentei com meus discentes sobre um e-book, intitulado *Da Janela de Minas*, da coleção “Itaú – Leia para uma Criança” (cujas capas apresentam-se abaixo); mostrei-lhes rapidamente pelo meu próprio celular; e sugeri, por exemplo, que suas produções pudessem se chamar “Da minha janela do Rio” (uma junção de ambos os livros aqui abordados). Comentei com eles, ainda, que o texto deste e-book foi escrito por uma estudante de 12 anos, vencedora da Olimpíada de Língua Portuguesa 2019; é um poema que retrata as belezas e as desigualdades percebidas por uma criança, através de sua janela, em Belo Horizonte. Além da sugestão oferecida, desejei mostrar-lhes que a referida autora possui a mesma faixa etária da maioria deles, meus alunos participantes desta pesquisa, e que eles também podem produzir excelentes textos autorais.

Figura 12: Capa do e-book *Da Janela de Minas*



Fonte: Acervo da autora, 2023

Para finalizar esta etapa, como tarefa de casa, pedi que eles fotografassem cenários escolhidos, dentre as possibilidades sugeridas, e me enviassem via *Whatsapp*, a fim de que eu pudesse anexar aos textos produzidos e compor uma coletânea (parte do produto final) com um gênero discursivo conhecido como fotonarrativas (ou fotorrelatos).

A proposta de “aplicar criativamente” sugere, justamente, a criação de um texto híbrido ou multimodal (visual e escrito, como o que foi solicitado na ocasião desta etapa), autoral, contemplando os interesses e experiências dos alunos. A partir do cotidiano, de um contexto habitual, já conhecido (como seus territórios, os cenários de suas janelas), os registros foram realizados com uma configuração textual diferente. Por este motivo, a próxima e última etapa destas atividades de letramentos também foi intitulada “aplicando criativamente” (por isso, o uso da expressão “novamente”, como se observa abaixo), uma vez que colocaram seus textos construídos em uso, em uma comunicação oral, por meio das gravações. Em ambas as etapas, meus alunos construíram significados, de forma criativa, utilizando-se de diferentes modos nessa construção, aplicando a multimodalidade de textos.

vi. Etapa 6 – Aplicando criativamente (novamente)

Por fim, nesta última etapa, no auditório de nossa unidade escolar, propus aos meus participantes a gravação do arquivo de áudio, com as leituras de suas produções textuais, realizadas na etapa anterior. Enquanto eles liam ao microfone, eu gravava os áudios pelo aparelho celular. Entre testes e regravações, foram necessárias três manhãs e, em cada uma, escalado um grupo diferente de alunos, até mesmo para buscar manter o silêncio do ambiente e o processo de gravação e edição não ficar exaustivo. Cada aluno assistia à gravação dos colegas, enquanto aguardava a sua vez de gravar.

A proposta objetivou a construção de um material interativo, um audiobook (composto pelas fotonarrativas da etapa anterior + o áudio desta etapa), como produto final a ser apresentado ao PROFLETRAS e, ainda, como meio de divulgação dos trabalhos elaborados por meus alunos, a fim de valorizá-los como autores de suas próprias histórias, além de contemplar a participação de estudantes em diferentes estágios de desenvolvimento. Após o cumprimento de todas as seis etapas descritas e o término do ano letivo, de posse dos materiais solicitados e entregues por meus

discentes participantes, foi por mim organizado o referido audiobook, que será apresentado no segundo volume desta dissertação (Parte II), em seção dedicada ao produto final.

5. DA MINHA JANELA: OS ESPAÇOS E AS LINGUAGENS. CONSTRUÇÃO DA PROPOSTA DIDÁTICA

Esta seção dedica-se a tratar dos relatos etnográficos desta pesquisa (cf. orientações metodológicas); de como ocorreu o desenvolvimento das etapas que compõem as Estratégias Didáticas, descritas no capítulo anterior; o que pude observar “da minha janela de professora”, experienciando olhares e caminhos em minha sala de aula. Com este fim, buscou-se organizar uma espécie de diário de bordo, segundo o que foi por mim registrado em algumas notas de campo, gravações de áudio e fotografias.

Em determinados momentos, foram reproduzidos alguns diálogos entre mim e meus alunos (inspirados em Kalantzis *et al.* (2020), conforme mencionado no capítulo anterior), de modo a intercalar meus relatos e nossas interações, ora colocando-me em terceira, ora em primeira pessoa. Nesta seção, ainda, foram retomadas as etapas de Kalantzis *et al.* (2020), a saber: “experienciando o conhecido e o novo”, “analisando criticamente” e “aplicando criativamente” – de acordo com os dias letivos em que ocorreram.

Passemos, portanto, ao desenvolvimento das Estratégias Didáticas e os relatos etnográficos.

5.1. “Abrindo as janelas da alma”: o dia a dia na sala de aula. Relatos etnográficos

As etapas de trabalho foram realizadas, geralmente, às segundas-feiras, haja vista ser o melhor dia da semana para este propósito. Neste dia, pela manhã, apenas as minhas duas turmas de 6º ano, participantes desta pesquisa, ocupavam a minha grade de horários e durante um tempo maior (2 tempos em uma e 3 na outra),

permitindo-me dedicar exclusivamente a elas, o que facilitava a organização de materiais, a montagem de equipamentos e, caso precisasse, a troca horários e salas, além da formação dos grupos, por isso a opção por esse dia da semana. Nos demais dias, os tempos não eram organizados em sequência e havia outras turmas de outras séries também para lecionar, dificultando algumas estratégias mencionadas e fazendo com que a aula não rendesse da mesma forma. Além disso, nem sempre foi possível aplicar as etapas em dias letivos seguidos, devido à ocorrência de alguns feriados, de semana de provas e de outras tarefas obrigatórias, durante esse período de intervenção.

30/10/2023 – Dia da 1ª etapa: Experienciando o conhecido

Neste primeiro dia, programado para iniciar a sequência de atividades, cheguei à escola por volta de 7:20, preparei-me para dar início a mais um dia letivo (usar o banheiro, beber água, pegar material didático etc.), como habitualmente faço. Pelo trajeto entre o portão da escola e a secretaria, é bem curiosa a reação dos alunos: alguns fazem questão de me cumprimentar, abraçar; outros perguntam se poderão ir à sala de leitura; e há aqueles que demonstram certa decepção porque haverá aula. Eles gostam de ficar em tempo vago, o que geralmente acontece quando algum professor precisa se ausentar ou quando há carência de docente em alguma disciplina. Sempre que possível, há alguma estratégia da direção para que nenhuma turma fique sem aula, como a substituição de um professor por outro, por exemplo.

O sinal soou às 7:30, também como de costume em todas as manhãs, a sinalizar que os estudantes devem se juntar aos colegas de suas turmas e formar filas no pátio, em seus respectivos lugares, assim como os educadores devem se posicionar diante de suas turmas. Sob o comando da gestão escolar, as turmas vão subindo, uma a uma, acompanhando seus respectivos professores. Há sempre aqueles alunos que sobem as escadas correndo, para chegar primeiro à sala de aula e escolher os melhores lugares; e aqueles que fogem da fila, para ir ao banheiro ou ao bebedouro. Por esses motivos, nem sempre este momento de entrada é tranquilo.

Neste dia, havia turmas em tempo vago, ocupando o pátio (conforme comentei anteriormente as circunstâncias em que isso ocorre). A fim de evitar tumulto, decidi modificar um pouco o que havia planejado para a primeira etapa das Estratégias Didáticas, como atividade de preparação/motivação para as demais. Resolvi adiar a

atividade ao ar livre para outro momento mais oportuno e iniciar o bate-papo em sala de aula mesmo. Eles passariam a fazer um exercício de resgate de memórias, em vez de estarem diante dos cenários, observando-os e analisando-os. Logo, após a chegada em sala e a organização da turma, provoqueei entre eles a seguinte reflexão, acerca de como “anda” o olhar (a percepção) de cada um.

A professora Carla diz a seus alunos:

- Deixem-me ver se a memória de vocês está boa. Vocês já repararam a arte do mural que temos lá no pátio?

A turma responde em uníssono:

- Siiim.

E segue a interação:

- Então digam pra mim: O que ela sugere? Quais desenhos aparecem lá e o que eles significam?

Alguns alunos vão respondendo:

- Sinais de conta de Matemática...

- Sinal de interrogação...

- Globo terrestre...

- Experiências de Ciências...

- As matérias!

Professora:

- E quanto às palavras que estão escritas, quem se lembra?

Alunos:

- O nome da escola...

- A assinatura de quem fez a arte...

- Paz!

- Nunca reparei...

- A gente nem pára pra olhar...

- Geral mexe no telefone.

Posteriormente (como será relatado mais adiante), pudemos descer todos juntos ao pátio, ficar de frente para o mural e observar a riqueza de detalhes. Quanto à parte externa do prédio escolar, não foi necessário fazer o passeio. Mesmo sem olhar, souberam descrever muito bem o que havia no entorno da escola e em praticamente toda a comunidade.

Assim, continuei com as perguntas:

Professora: - *Vocês têm o hábito de olhar pela janela? Por alguma janela de suas casas?*

Alunos:

- *Eu!*

- *Sim.*

- *Muito!*

- *Do meu quarto...*

Professora: - *Quando olham pela janela, qual cena vocês veem? Essa paisagem pode se estender, tá?! Pode ser o que você vê na sua rua, no quintal, no caminho pra escola...*

E assim, eles foram contando, um por vez, pelo menos um cenário. Alguns até comentaram: “Que legal essa aula! Só conversa! Podia ser todo dia assim, né, tia?” Como veremos ao final da sequência, esta atividade será retomada, na qual puderam expressar livremente o que desejassem sobre o assunto, por escrito, no caderno. Por enquanto, me ative a ouvi-los e a registrar em gravação suas falas, pois como mencionei anteriormente e também esclareci para eles, desejava apenas fazê-los pensar sobre o que iriam escrever, quando fossem solicitados, e qual paisagem escolheriam fotografar. Não entrei em detalhes sobre a atividade final. Comentei que, nas próximas aulas, passaríamos por algumas etapas ainda, mas pedi que já fossem pensando no tema.

6/11/2023 – Dia da 2ª etapa: Experienciando o novo

“Pintura é poesia muda e poesia é pintura que fala.” (Lajolo, 2006)

Figura 13: Alunos “experienciando Heitor dos Prazeres”



Fonte: Acervo da autora, 2023.

Quando soube que havia uma exposição sobre a vida e as obras do pintor e compositor carioca Heitor dos Prazeres, no Centro Cultural Banco do Brasil, e segundo a reportagem a que assisti, havia uma tela na qual o artista procurou pintar a imagem que observava de sua janela, logo pensei em inseri-la na segunda etapa das atividades. Além de proporcionar uma experiência cultural nova para eles (conhecer um quadro e um artista de quem nunca tinham ouvido falar; só um estudante conhecia o CCBB, por exemplo), o objetivo desta atividade era contextualizá-la com a próxima tarefa, buscando estabelecer uma comparação entre as leituras que se podem fazer das imagens.

Como não foi possível levá-los à exposição, pois a Prefeitura só costuma custear os passeios previamente estipulados pela própria rede municipal de ensino,

decidi levar uma pequena amostra para a escola (apenas soube que o site do CCBB havia disponibilizado um *tour* virtual, após a realização desta atividade e da própria exposição física). Contentei-me, por enquanto, em lhes proporcionar o conhecimento sobre Heitor, por meio de um texto escrito e de uma de suas pinturas, a que achei mais significativa e relevante para compor esta sequência de atividades, como já foi explicado no capítulo 4.

No auditório, que também é utilizado como sala de vídeo, projetei o texto que está logo abaixo da pintura (seção anterior), para que fosse feita a leitura pelos alunos. Cada voluntário leu um trecho em voz alta e fui tecendo comentários, esclarecendo pontos que não haviam compreendido. Em seguida, expus a pintura, dividi a turma em grupos e solicitei que cada grupo registrasse por escrito: “O que você vê/sente ao olhar para esta pintura?”. Enquanto isso, fiquei a observar e registrar como eles se comportavam, como transitavam pelo espaço e sobre o que conversavam. Um comentário que logo me chamou a atenção foi o da aluna N., que disse: “Eu sinto orgulho em conhecer Heitor dos Prazeres, pois foi um pintor negro e brasileiro que pintou esta obra de arte!”

Chegaram mais perto do quadro e se sentaram no chão (figura acima). Apesar da liberdade que tiveram para trabalhar e se movimentar pela sala, pude perceber o olhar atento da maioria, visando captar cada detalhe presente na imagem projetada, sem querer deixar escapar nada. É claro que sempre há aqueles que não se interessam por nenhuma proposta de atividades, mesmo lúdica ou diferenciada, que estão muito habituados ao ensino tradicional (receber informação pronta do professor, copiar do quadro...). Estes escreveram qualquer coisa, a fim de que sobrasse mais tempo para conversas e brincadeiras paralelas.

Confesso que essa liberdade, uma certa “bagunça organizada” que se forma quando se envolvem em tais atividades, mais práticas e experienciais, ainda me causa certa inquietude. Muitas vezes, fui uma professora com uma postura educacional tradicional, preocupada em cumprir o conteúdo curricular, ensinar Gramática Normativa, esgotar os materiais didáticos disponíveis na escola (livros e apostilas elaboradas pela própria rede de ensino) e, principalmente, em manter a ordem e a disciplina em sala de aula: todos sentados e virados para frente, carteiras enfileiradas, silêncio e atenção. De certa forma, somos cobrados a trabalhar assim, a possuir o chamado domínio de turma.

Mas o ProfLetras, sem dúvida alguma, tem me ensinado bastante a refletir a respeito e a equilibrar uma e outra forma de ministrar aulas. Os estudos sobre os letramentos autênticos, por exemplo, um dos focos deste meu trabalho, estão centrados justamente na iniciativa do aluno, para construção ativa de significados (aprender por experiência), sendo uma abordagem educacional mais apropriada para a sociedade do tempo presente, segundo Kalantzis *et al.* (2020).

Ao final da aula, recolhi as folhas com as anotações feitas por cada grupo e as guardei comigo. Pude perceber, portanto, que nossos olhos realmente não veem as mesmas imagens da mesma forma, que uns veem e apreciam de uma maneira; outros, de um jeito bem diferente. Enquanto uns observavam os desenhos apenas superficialmente, relatando e contabilizando cada objeto que aparecia na cena, outros analisavam sua essência, tentando dar voz à poesia que havia por trás daquela pintura, estática, emudecida, segundo sugere a citação de Lajolo (2006) no início do relato desta etapa.

8/11/2023 – Dia da 3ª etapa: Experienciando o novo (de novo)

Neste dia, as turmas do 9º ano estavam realizando uma importante avaliação externa, para verificação pública do desempenho escolar. O auditório estava sendo utilizado e todas as demais turmas deveriam ser mantidas em suas devidas salas, a fim de garantir um ambiente de tranquilidade para os discentes em prova. Assim, transporte os equipamentos para a sala de aula (*notebook*, caixa de som e projetor), necessários à exibição do vídeo preparado para esta etapa, com a entrevista dada pelo escritor Otávio Júnior (cf. capítulo 4).

Além da conhecida frase anteriormente mencionada (“os olhos são as janelas da alma”), também já ouvi dizer que os livros são considerados como janelas para o mundo. Antes, pois, de conhecerem a obra literária a ser trabalhada, de descobrirem um outro “mundo”, por meio dos olhos de um personagem, a realidade de um outro cenário, um território diferente de onde moravam, achei importante terem um primeiro contato com quem a criou, para a relacionarem com a pessoa, passarem a conhecer seu estilo de criação e o quanto nela há de sua própria história, de suas memórias.

Eu mesma não o conhecia, até vir a saber da repercussão de sua obra literária (*Da Minha Janela*) durante e após a pandemia do Coronavírus, período em que as pessoas permaneceram isoladas em suas residências e se comunicavam através de

janelas (físicas, de suas próprias casas ou apartamentos, e/ou virtuais, de seus celulares e computadores, referentes a conversas e reuniões on-line). Este fato acabou gerando uma identificação com o livro recentemente lançado, inclusive, permeado de balões oriundos das casas, com falas como “olá”, podendo sugerir conversas presenciais e/ou virtuais.

Enfim, como não foi possível agendar um encontro presencial com o escritor, por ausência de data disponível, em sua agenda, para visitas em escolas no momento, exibi o mencionado vídeo, disponível no canal Sala de Leitura Virtual, da SME/RJ, no *YouTube*. Gerou curiosidade e encantamento ao verem um pouco das páginas do livro sendo mostradas no vídeo.

Além dos comentários sobre o que foi assistido no vídeo sobre a trajetória do escritor, aproveitei a iminência do 20 de novembro (Dia da Consciência Negra) para chamar-lhes à reflexão sobre a importância de estarmos tratando, nesta sequência, de protagonistas negros, autores negros: na etapa anterior, Heitor dos Prazeres; nesta, Otávio Júnior, morador de uma comunidade no Rio de Janeiro, o que também nos faz refletir a respeito de que um morador de comunidades ou periferias também pode ter grandes oportunidades, se tornar escritor ou o que desejar. Ambos são protagonistas de suas próprias histórias de resistência, que exaltam a presença afetiva e positiva de personagens negros em suas obras, cada um a seu modo, em seu tempo e em seu espaço.

13/11/2023 – Dia da 4ª etapa: Analisando criticamente

Neste dia, finalmente, pude cumprir com o combinado de levá-los à visualização do mural, no pátio da escola, antes que entrassem em sala de aula, apenas para que pudessem confirmar os detalhes que já haviam reparado ou não, mesmo passando por ele todos os dias. Nem mesmo eu, quem aprecia a beleza daquela arte, não fui capaz de me lembrar de todos os detalhes presentes. Depois de ficarmos um tempo ali parados, em frente ao mural, e de tirarmos uma foto juntos (figura 15), subimos as escadas e nos encaminhamos para a sala, para a execução da 4ª etapa da sequência de atividades (figura 16).

Figura 14: Foto com a turma no pátio escolar



Fonte: Acervo da autora, 2023.

Figura 15: “Analisando as ilustrações da obra literária *Da Minha Janela*”



Fonte: Acervo da autora, 2023.

“Jura que vai me deixar curioso?!”

Para este quarto momento, com o auxílio do aplicativo *CanScanner*, preparei uma adaptação do livro físico selecionado (Da Minha Janela), transformando-o em virtual (formato PDF) e suprimindo o texto escrito, com o objetivo de que os alunos realizassem primeiro uma leitura das imagens presentes na obra, haja vista ser tão permeada por cores e detalhes nas ilustrações, em que estas predominam sobre o texto verbal, estimulando interesse, curiosidade e imaginação. Com isso, pretendia ainda que eles estabelecessem uma comparação entre as imagens do livro e o quadro da seção anterior. É importante ainda frisar que tal adaptação da obra foi feita exclusivamente para este fim e utilizada em sala de aula. Além disso, estão sendo mostradas, nesta dissertação, apenas algumas poucas cenas do livro, em respeito aos direitos autorais.

Em sala de aula, projetei o PDF no quadro, pedi que a turma se dividisse em novos grupos, a critério deles, mas de forma que cada grupo contemplasse os colegas ainda em processo de alfabetização. Pedi, então, que respondessem à pergunta escrita no quadro: “E desta janela, o que você vê?” (fazendo referência ao Windows e explicando seu significado de janelas virtuais, como a que estava sendo projetada do computador para o quadro, conforme explicado no capítulo 4). Para eles, essa informação era novidade, da qual gostaram muito de saber. E de janela em janela, cena a cena, os grupos foram comentando e registrando por escrito o que observavam. Algumas cenas exigiam deles maior interpretação. Todavia, antes mesmo que eu explicasse, logo vieram as perguntas:

Aluno L.:

- *Tia, esse livro não tem nada escrito, não?*
- *Tem, sim. Eu retirei, pra que vocês lesem as imagens primeiro. Depois, vamos ler o livro completo. - disse eu.*
- *Jura que vai me deixar curioso?! - L.*
- *Isso aí! Um dos objetivos já foi cumprido! - pensei.*

Figura 16: páginas do livro *Da Minha Janela*



Fonte: Acervo da autora, 2023

Mesmo registrando tudo no caderno, os alunos sempre comentavam o que iam percebendo, ora comigo, ora entre eles mesmos. Quanto aos principais comentários, destaco algumas respectivas cenas (como se pode observar nas imagens aqui coladas):

Y.: - Ih, brincadeira de “copofone”!

Todos riram, por este aluno ser de outro estado e ter utilizado uma expressão regional. Ele se referia à brincadeira que, no Rio de Janeiro, conhecemos como “telefone sem fio”. Aproveitei para explicar que, em algumas regiões do país, a brincadeira recebe um nome diferente. Eles se identificaram com as crianças que utilizavam o mesmo uniforme, demonstrando estudarem em uma escola da mesma rede municipal de ensino a que pertencem.

Figura 17: páginas do livro *Da Minha Janela*



Fonte: Acervo da autora, 2023

Reconheceram também um episódio de tiroteio, apenas pela imagem que demonstrava janelas fechadas, ruas vazias e pessoas recolhidas em suas casas. Com isso, lembraram de episódios semelhantes, já vivenciados por eles algumas vezes. Como foi mencionado no capítulo 1, a escola localiza-se na Zona Oeste do Rio de Janeiro e muitas áreas pertencentes a esta região sofrem com conflitos entre traficantes e milicianos, na disputa por territórios.

O episódio mais lembrado por eles, por ter sido o mais recente, ocorrido em 23 de outubro de 2023 (alguns dias anteriores à realização destas atividades), foi a execução de um dos principais chefes da milícia na Zona Oeste. O caso repercutiu nos noticiários, pois, em sinal de protesto, milicianos espalharam barricadas e incendiaram ônibus por diversos trechos da região, bloqueando acessos a diferentes vias, espalhando também terror e caos por alguns bairros da cidade. Nesse dia, no início do turno da tarde, começamos a ouvir muitos tiros e a receber notícias dos protestos. Foi impossível dar sequência às aulas: a todo momento, os estudantes eram anunciados pelo autofalante, já que seus responsáveis estavam em pânico indo buscá-los na escola. Até mesmo para nós, professores e funcionários, foi bem difícil o retorno para casa, devido aos bloqueios nos principais acessos. Tivemos de buscar rotas alternativas, desconhecidas, o que aumentava o nosso medo perante as cenas de violência.

Poucos alunos residem dentro de uma das comunidades adjacentes, onde tais

episódios de violência são bem mais constantes e intensos. No entanto, ainda que nosso colégio e a residência da maior parte de nossos estudantes localizem-se apenas nas proximidades dessas comunidades, muitas vezes, sofremos efeitos de conflitos ali deflagrados.

Tais relatos não são muito diferentes daqueles que encontramos em Souza (2011), obra explorada no capítulo 2, como um dos referenciais teóricos desta dissertação. Como vimos, a pesquisadora nos apresentou o conceito de letramentos de reexistência, ao abordar sua pesquisa envolvendo grupos do movimento hip-hop. Por se tratar de um movimento característico da cultura de moradores da periferia, o hip-hop tem a resistência e a transformação social como pontos centrais de sua arte. Segundo esse grupo, “periferia é periferia em qualquer lugar”, com as mesmas experiências cotidianas e dificuldades a serem enfrentadas:

Ser de periferia significa encarar discriminação social e racial, não ter acesso a bens públicos de qualidade, ver os "irmãos" morrendo ou sendo presos, viver a realidade do desemprego, das drogas e da violência. Além disso, é explícita a importância da família para se sustentar diante dessas adversidades e, ao mesmo tempo, buscar saídas (Souza, 2011, p. 30).

Segundo a pesquisadora, tais temas acabam sendo recorrentes nos discursos do movimento hip-hop e em suas letras de rap, por isso é fundamental participar de um movimento de resistência como esse, para que possam escrever outras histórias. Por este motivo, reitero a relevância dos letramentos de reexistência para as espacializações periféricas da cidade e o fato de se encaixarem perfeitamente ao presente trabalho, ao possibilitarem também a meus alunos da periferia a criação de outras histórias.

Tantas foram as análises e as discussões sobre as páginas do livro, que a aula chegou a ficar curta. Na aula seguinte, foi dada a continuidade das discussões sobre as imagens do livro.

16/11/2023 – Continuação da 4ª etapa

Figura 18: páginas do livro *Da Minha Janela*



Fonte: Acervo da autora, 2023

Nessa aula, os comentários continuaram a todo vapor. Uma outra identificação que meus alunos estabeleceram com a obra foi a cena do jogo de futebol, pois muitos praticam o esporte. No campo de futebol, ao ver a bandeira do Brasil ao lado de outra com listras azuis e uma amarela, L. volta a me perguntar:

- *Tia, essa bandeira é de qual país?*
- *Hum... Lembra as cores da Suécia. Mas pode ser de outros com cores semelhantes.*
- *Ah, já sei qual é! Barbados! Tenho certeza!*

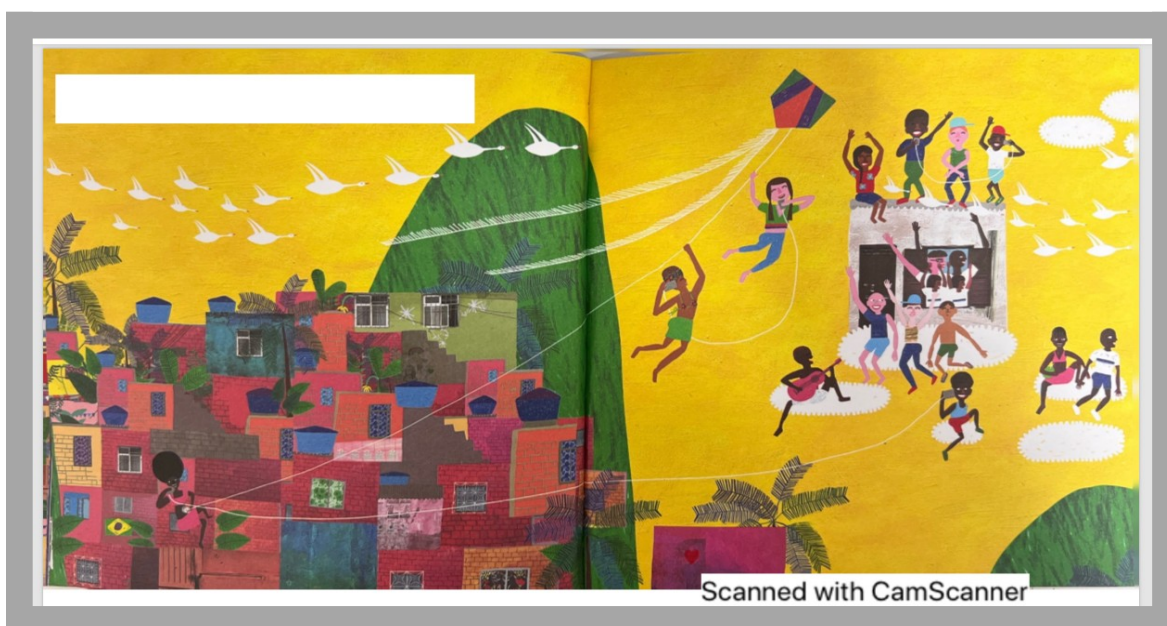
Fiquei surpresa com a resposta. Não imaginava que um menino de 11 anos já conhecesse um país tão pouco comentado, mesmo sendo tão inteligente e interessado em futebol. Sobre as reais intenções de autor e ilustradora, ao inserirem tal bandeira, não sabemos, se tratar de fato deste país ou não. Pudemos apenas conjecturar. Mas não é que ele acertou nas cores?! E ainda completou:

- *Tia, de que ano é esse livro mesmo?*
- *De 2019.*
- *Teve alguma Copa do Mundo por aí, não teve?*
- *Sim, em 2018. Inclusive foi aqui no Brasil.*
- *Sabia! Por isso a taça da Copa está desenhada ao lado da janela do Otávio Júnior. O A. que percebeu, tia, e me mostrou.* (Eles geralmente associam o protagonista ao autor, principalmente quando ele também é o narrador da história e eles sabem que o escritor está trazendo suas próprias vivências para a narrativa,

como o próprio Otávio narra no vídeo a que assistimos. O mencionado aluno A. já tinha percebido o desenho, mesmo pela metade, quando a janela estava aberta. Veio a confirmação ao se fechar, naquela cena do provável tiroteio.)

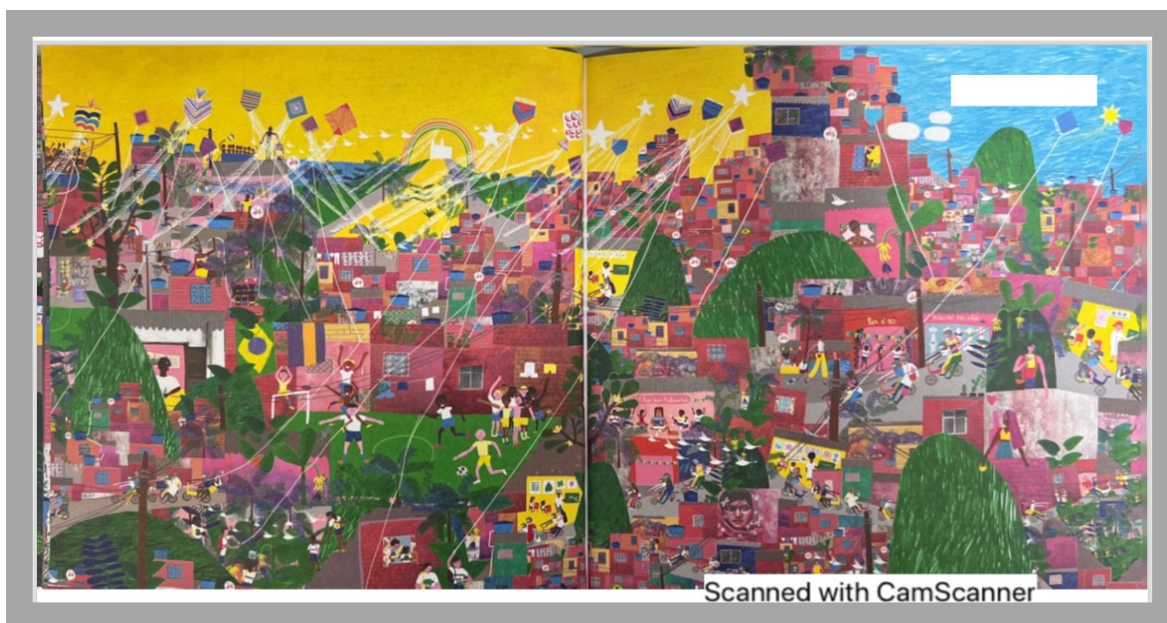
- *Excelentes as percepções e as associações de vocês! - comentei bem orgulhosa.*

Figura 19: páginas do livro *Da Minha Janela*



Fonte: Acervo da autora, 2023

Figura 20: páginas do livro *Da Minha Janela*



Fonte: Acervo da autora, 2023

Por fim, mais um fato bastante curioso: os alunos relacionaram as imagens do livro às telas do artista Heitor dos Prazeres apresentadas em outro momento de nossos encontros. Encontraram semelhança na disposição das casas coloridas, lembrando uma comunidade; nas pessoas transitando pela rua, em prol de seus afazeres diários; em algumas comprando guloseimas; em outras soltando pipas e seus espectadores, olhando para o alto, acompanhando admirados. Identificaram-se com várias situações também vivenciadas por eles. Interpretaram a casa do protagonista estar voando sobre nuvens (na primeira das cenas acima) como sonho, imaginação, incentivo a outras crianças a conquistarem seu espaço, a realizarem seus desejos também. O fato de se lembrarem dos comentários do escritor sobre isso, no vídeo anteriormente assistido, ajudou muito, uma vez que foi feito uso de linguagem conotativa na imagem.

Já havia sentido que eles tinham gostado da atividade. E logo veio a confirmação, com a fala de uma das alunas:

M.: - Tia, todas as aulas vão ser assim?

- *Assim como? - pergunto em tom de provocação.*
- *M.: - Assim interessantes, de conversar, mais à vontade...*
- *Mas todas são interessantes, não?! Todos os formatos de aula são importantes pra vocês. - apesar de minha satisfação com a reação deles, continuo provocando respostas.*

- *Ah, tia, mas assim é mais legal. Por favooooor...*

29/11/2023 – Ainda na 4ª etapa

Devido ao período de avaliações bimestrais, o tempo de execução da 4ª etapa, na turma 1602, ficou prejudicado, precisando ser realizado nesta data e de forma diversa. A fim de que as próximas etapas não sofressem atrasos, que houvesse tempo hábil para a conclusão das atividades interventivas antes do término do ano letivo, a passagem dos slides, nesta turma, foi mais célere, já que não foi solicitado que eles registrassem suas percepções por escrito. Além disso, priorizou-se apenas parte do livro, que foi integralmente contemplado na etapa seguinte. Como a turma estava muito cheia e eles falavam todos ao mesmo tempo, também não foi possível compreender as gravações das participações desses meus alunos na atividade proposta.

04/12/2023 – 5ª etapa: Aplicando criativamente

Figura 21: Os alunos “aplicando criativamente” na Sala de Leitura



Fonte: Acervo da autora, 2023.

Nesta etapa, na Sala de Leitura, dispondo de pelo menos um exemplar para cada grupo, pedi que abrissem as páginas do livro trabalhado (agora já o físico e com o texto verbal completo) como quem abre uma janela, conforme o convite do próprio autor. Cada um leu um trecho, observando as imagens e confirmando algumas situações que haviam imaginado durante aquele outro momento de leitura apenas do texto não verbal (etapa 4). Posso afirmar que foi dupla e esteticamente apreciado.

Início das produções textuais

A partir das leituras realizadas, convidei-os a serem os autores e os protagonistas de suas próprias narrativas. Tendo em vista que “nenhuma janela do mundo tem a mesma paisagem” (Otávio Júnior, 2019), que cada indivíduo parece enxergar a vida com diferentes lentes (diferentes perspectivas), a fim de encerrar essa sequência do que poderia chamar de “exercícios do olhar” e observar meus discentes praticando letramentos, com autoria e protagonismo, expliquei-lhes a proposta de produção textual idealizada para esta etapa. Era chegada a hora de “abrir as janelas

da alma” e deixá-la se expressar. Uns o fizeram de fato, outros foram mais sucintos, cada qual a seu modo, o que cumpriu com o objetivo da proposta.

Nesta fase final da intervenção, algumas mudanças curiosas ocorreram na participação dos estudantes. Já desde o início, nem todos desejaram participar da pesquisa ou obtiveram a autorização dos responsáveis para este fim. Entretanto, ocorreu que muitos dos que vinham participando até então não realizaram a produção textual. Eles têm apresentado, realmente, uma predileção pelas atividades de leitura e muita resistência à escrita. Logo, parecem não ter achado esta atividade tão interessante quanto as demais. Já outros, que inicialmente não queriam participar, foram atraídos pela proposta; também houve participações em todas as atividades.

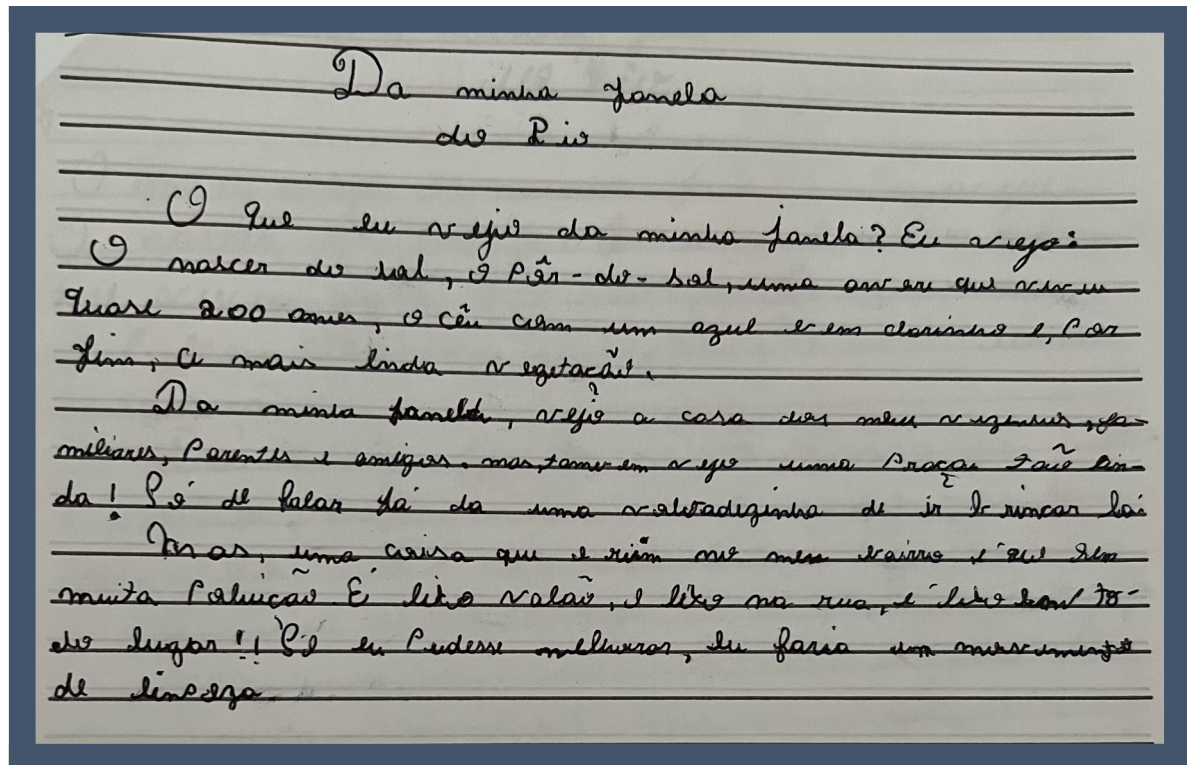
Abaixo se encontram alguns exemplos manuscritos, selecionados dentre as redações realizadas na escola. Como se pode observar, houve total aderência ao título sugerido. Gostaram da ideia, a partir da indicação do e-book *Da Janela de Minas* (cf. proposta das atividades), o qual pediram para ser compartilhado via *Whatsapp* (a escola mantém contato com os responsáveis, por meio de grupos nessa rede, e eu disponibilizei um número para contato com os participantes). Como tarefa de casa, me enviaram as fotos que tiraram “de suas janelas” (assim como nas redações, a proposta da escolha de paisagem para as fotos também era livre, autêntica).

Da minha
janela do Rio

Da minha janela, eu vejo árvores,
plantas e muitas coisas. A hora
que eu mais gosto de ficar na
janela é ao pôr-do-sol, às
17h30 minutos finais de semana, eu
sempre vou brincar com meus
amigos lá. Quero ir pra praia.
Mas mesmo aqui sendo legal, eu
prefiro morar em Copacabana, porque
eu gosto de praia, de teatro e da
Christiane Torloni. Ela é minha
maior inspiração, como atriz, como
pessoa e ela mora por lá.

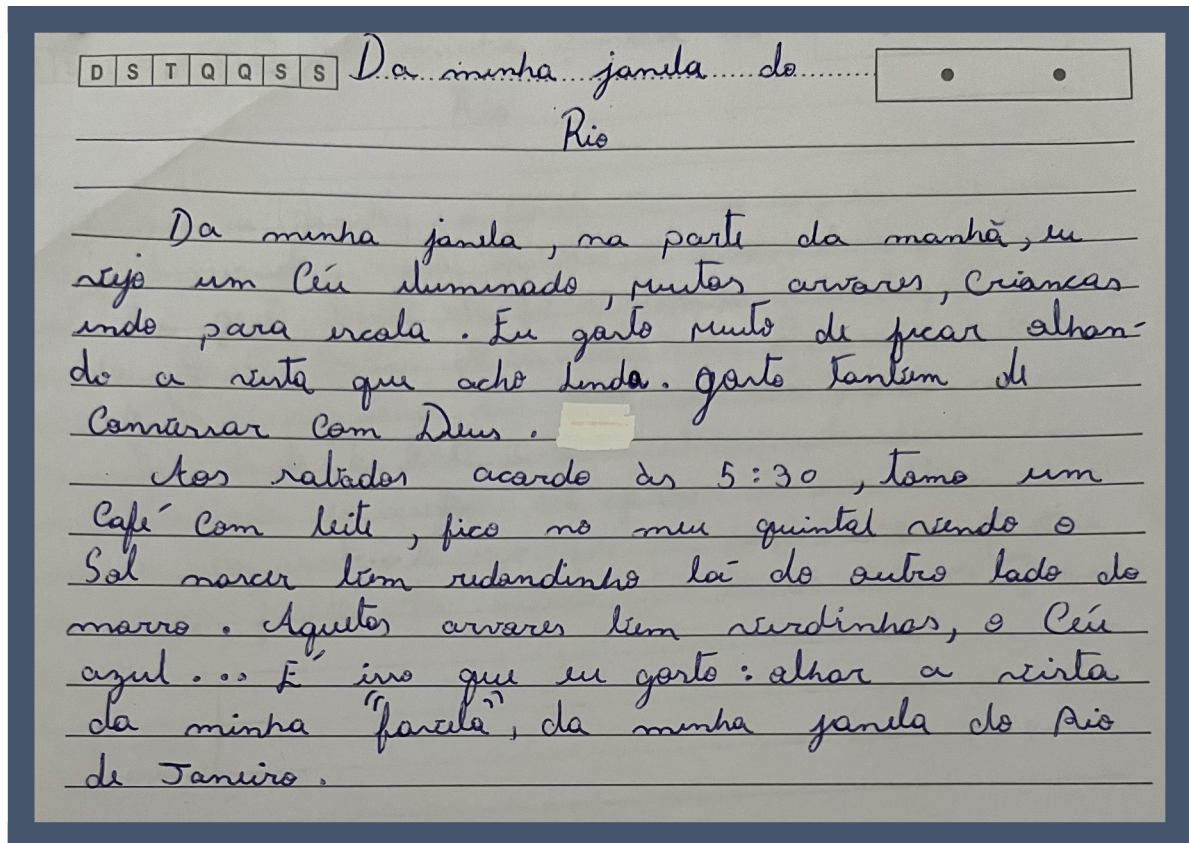
Fonte: Aluna M.G.P.S., da turma 1601.

Figura 23: Produção textual 2



Fonte: Aluna N.G.S., da turma 1602.

Figura 24: Produção textual 3



Fonte: A.J.M.S., da turma 1601

Figura 25: Produção textual 4

Da Minha janela do Rio

Da minha janela, eu vejo um pôr-do-sol com arco-íris muito lindo. De noite, a lua cheia também é linda. Da minha outra janela, eu vejo meus vizinhos, que são muito legais. Da janela dele, dá pra ver o céu azul e as nuvens brancas.

Minha mãe queria que nos mudássemos para o ti aqui, mas eu não gosto de lá e não queria ir. Então, ela entendeu e decidiu continuar morando aqui no Rio de Janeiro mesmo. Até comemoramos essa decisão!

Da janela do meu pai, dá pra ver o sol brilhando na nossa casa, nem dá pra abrir os olhos. Eu só sei dizer que é muito lindo! Só faltava o arco-íris, com suas cores também são muito lindas! Eu prefiro o vermelho, porque era a cor preferida da minha mãe, que está no céu com Deus.

Fonte: V.C.S, da turma 1602

Figura 26: Produção textual 5

Da minha Janela do Rio

Da minha janela, dá para ver casas de dois e três andares, metros, árvores e um monte. No monte, dá para ver casas, árvores gigantes e pedras também, pedras extremamente grandes. Já na rua, tem lama até uma árvore por aí. Vê-se lojas de Salgueiro e de Nabo, pão também. Mais perto da padaria, tem um portão que está em construção, mas tem uma quadra de Futebol com grama, cercas para tora e logo além novas das velhas. Dá para ver uma torre de igreja, muitas animais, como ~~co~~ ^{co} ~~carro~~ ^{carro}, galos, pássaros e muito mais. Dá para ver um Ninho de Salto Lua, Chuva e arcebis. Tem pé de manga, Nono, amora, goiaba, tomate, milho, espinafre e de coentro. Quase me esqueci: cada uma das casas tem um botão de rádio, ^{para} ~~carro~~ ^{para} os portões, caixas d'água, antena de TV.

Agora vou para a escola, lá no último andar, no Sala de leitura, onde eu estou escrevendo esse texto. Nesta janela, também dá para ver muitas coisas. Pena que hoje a vista está limitada, por causa do nevoeiro. Mas não é ~~isso~~ ^{isso} da minha janela e da janela da escola, que percabo a paisagem. Minha casa é um longe de colégio. Então, quando vou estudar, também vejo muitas coisas pela minha janela, como antes nas paredes das ruas e tudo que foi contido.

Aqui no bairro, tem carnatal. Tem uma área em que colocam flocos com fitas em cores chamadas. Além disso, tem muitas e outras coisas que eu ficaria mais de um ano para contar tudo da minha Janela do Rio.

Fonte: Aluno G.L.V., da turma 1601

A partir deste dia, como já não houve a aderência de muitos alunos à proposta de produção textual, comecei a ministrar aulas extras e juntar as turmas, a fim de que tivessem tempo hábil para terminar de escrever as redações e de que eu pudesse dar-lhes a devida atenção na elaboração dos textos escritos. É importante salientar que, apesar de este trabalho se pautar nos letramentos do aluno (autênticos e críticos), os textos tiveram de passar por algumas correções, tiveram de ser passados a limpo, especialmente no tocante à pontuação, visto que os participantes não estavam conseguindo ler o próprio texto, ao ensaiar a leitura para as gravações da etapa seguinte.

11/12/2023 – 6ª etapa: Aplicando criativamente (novamente)

“A terra não é só um pedaço de chão em que se pisa.
Ela é um território onde moram os sonhos,
alimentados pela memória.”
(Daniel Munduruku)

Início das gravações

Nesta última etapa, depois da elaboração e revisão dos textos, segui com a proposta de gravar as narrativas, ou seja, os próprios alunos lendo ou contando suas histórias. É importante frisar que o propósito desta tarefa não consistiu em sistematizar o ensino de uma mídia digital em sala de aula, e sim sua inserção didático-pedagógica no cotidiano dos aprendizes, assim como a promoção de uma maior integração entre eles. Além disso, eles já haviam participado de um projeto, na escola, no segundo bimestre, sobre tecnologias digitais, ocasião em que tal conhecimento já havia sido abordado, inclusive, alguns alunos relataram já ter feito uso de ferramentas digitais.

Logo, fomos novamente ao auditório e realizamos as gravações, com o auxílio de recursos necessários: telefone, computador, internet e microfone. Os sentimentos variaram: Alguns, por vergonha, não quiseram fazê-lo; outros, mesmo tímidos e nervosos, se animaram em realizar sua gravação e acompanhar a dos colegas. Porém, foi necessário dividi-los em pequenos grupos, em dias diferentes, para que se concentrassem melhor e conseguíssemos o silêncio necessário para a realização da tarefa. Continuamos realizando as gravações durante o dia 12 e terminamos em

14/12/2023.

Os alunos ainda em processo de alfabetização receberam ajuda dos colegas para elaborar seus textos; no entanto, como apresentaram dificuldade para lê-los durante a gravação, suas narrações foram mais espontâneas, improvisadas, e não lidas, como a dos demais participantes. Em geral, pude perceber que as gravações foram muito benéficas aos leitores, quanto à melhora da prosódia, da entonação, da fluidez na leitura, do respeito aos sinais de pontuação, etc. A empolgação que esta atividade proporcionou e as melhorias mencionadas contribuem para corroborar a hipótese desta pesquisa, de que a proposta de construir narrativas, a partir da obra literária trabalhada em sala de aula, com o fim de adaptá-las para o formato digital em áudio poderia trazer maior estímulo aos alunos do 6º ano nas atividades de leitura e escrita, além de proporcionar a participação dos que ainda não aprenderam a ler e a escrever.

Todavia o que mais os empolgou foi o fato de eu ter mencionado minha intenção de criar um e-book interativo, reunir seus textos em uma coletânea e inserir um *QR-Code* que direcionasse o leitor diretamente para o *podcast* gravado, o que neles gerou um sentimento de importância, valorização, pertencimento. Apesar de ainda não ter havido oportunidade para divulgação do material, a ideia é promovê-la entre a comunidade escolar e, futuramente, que ele venha a compor o acervo da Sala de Leitura de nossa unidade. É válido reiterar que a ideia inicial do *podcast* foi substituída apenas por um áudio de leitura, sem as implicações da gravação daquela ferramenta. Este áudio seria inserido ao final do livro, formando um audiobook (ou audiolivro), porém, em cumprimento às normas da Comissão de Ética em Pesquisa da UERJ, a gravação das vozes dos discentes não pôde ser divulgada nesta dissertação. O *QR-Code*, na tela do smartphone, na última página do material em PDF, está desativado.

Conforme o pensamento exposto acima, do historiador e escritor Munduruku, ao produzirem esse tipo de material (que será exposto na próxima seção), com possíveis repercussões, contando seus sonhos, suas histórias, sua relação com seus territórios, os estudantes estão deixando suas marcas, seus estilos, seu legado; estão produzindo significativas memórias. E é muito gratificante para mim, como professora, poder fazer parte desse tempo-espço.

PARTE II

1. O OLHAR ATRAVÉS DAS JANELAS: PRODUÇÃO DE FOTONARRATIVAS E AUDIOBOOK.

Esta seção, referente à segunda parte desta dissertação, destina-se à apresentação do produto final da proposta de intervenção, que se trata de uma coletânea, em formato digital, organizada por mim, a fim de reunir os trabalhos produzidos por meus alunos nas etapas 5 e 6: os textos escritos, as fotografias registradas por eles (as fotonarrativas) e a gravação de suas leituras, compondo um audiobook.

Abaixo, segue o referido material:



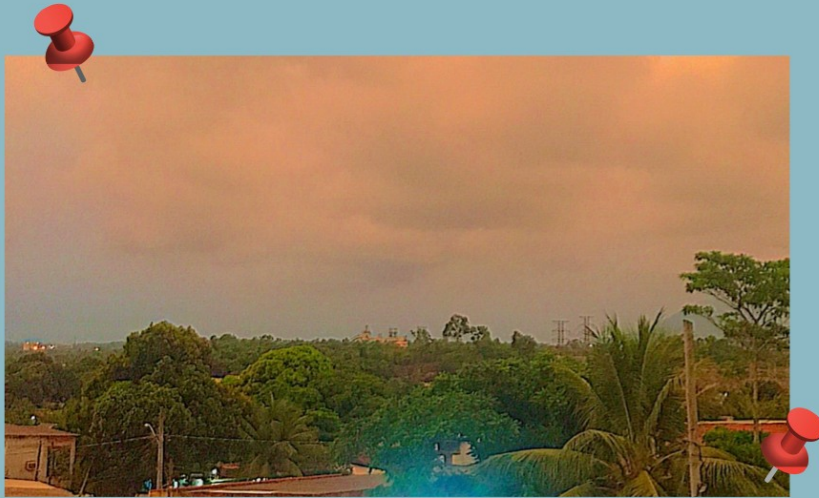
Esta coletânea nasceu como produto de minha pesquisa no PRÓFLETRAS (Mestrado Profissional em Letras), cursado na UERJ (Universidade do Estado do Rio de Janeiro).

Trata-se da reunião de textos, orais e escritos, produzidos por meus alunos, participantes desta pesquisa, além de fotografias de paisagens selecionadas por eles.

Ao apontar a câmera do seu celular para o QR-Code que está dentro da figura de um telefone, no final deste e-book, você poderá ouvir o podcast com a leitura dos textos pela voz dos próprios alunos.

"De janela em janela", cada um foi relatando, descrevendo paisagens, contando um pouquinho de si e de sua relação com o lugar onde vivem. São histórias para ler, observar, ouvir e apreciar...

Prof. Carla Minuzzi
(organizadora)



Da MiNHa JaNeLa DO RiO

Da minha janela, eu vejo árvores, plantas e muitas coisas. A hora que eu mais gosto de ficar na janela é no pôr-do-sol, às 17h30 minutos. Os finais de semana, eu sempre vou brincar com meus amigos(as). Cuido de ir pra praia.

Mas mesmo aqui sendo legal, eu prefiro morar em Copacabana, porque eu gosto de praia, de teatro e da Christiane Torloni. Ela é minha maior inspiração, como atriz, como pessoa e ela mora por lá.

M. G. P. S.



DA MINHA JANELA DO RIO

Da minha janela, eu vejo um pôr-do-sol com arco-íris muito lindo. De noite, a lua cheia também é linda. Da minha outra janela, eu vejo meus vizinhos, que são muito legais. Da janela deles, dá pra ver o céu azul e as nuvens brancas.

Minha mãe queria que nos mudássemos para o ti aqui, mas eu não gosto de lá e não queria ir. Então, ela entendeu e decidiu continuar morando aqui no Rio de Janeiro mesmo. Até comemoramos essa decisão!

Da casa do meu pai, dá pra ver o sol brilhando na nossa casa, nem dá para abrir os olhos. Eu só sei dizer que é muito lindo! Só faltava o arco-íris, com suas cores também são muito lindas! Eu prefiro o vermelho, porque era a cor preferida da minha mãe, que está no céu com Deus. Mas eu não ligo, eu amo ela, mesmo sem ter conhecido! etc...

V. C. S.



DA MINHA JANELA DO RIO



Da minha janela, na parte da manhã, eu vejo um Céu iluminado, muitas árvores, crianças indo para escola. Eu gosto muito de ficar olhando a vista que acho linda. Gosto também de conversar com Deus.

Aos sábados acordo às 5:30, tomo um Café com leite, fico no meu quintal vendo o Sol nascer bem redondinho lá do outro lado do marre. Aquelas árvores têm sardinhas, o Céu azul... É isso que eu gosto: olhar a vista da minha "janela", da minha janela do Rio de Janeiro.



A. J. M. S.



DA MINHA JANELA do Rio

Da minha janela dá para ver casas feias e três ou quatro metros, árvores e um monte. No monte dá para ver casas, árvores gigantes e muitas também, partes extremamente quentes. Já na rua, tem lama até uma antiga parte. Vise lotes de Salgueiro e de Nabal, pois também. Na parte da padaria, tem um português que está em construção, mas tem uma festa de Futebol com grama, carros para todo o lado não tem mais as ruas. Dá para ver uma parte de igreja, muitos animais, como ~~co~~ ^{carros} charros, galos, pássaros e muito mais. Dá para ver um Níngio Salto de água e arcos. Tem pês de manga, banana, manga, goiaba, tomate, milho, grão-de-bico e de cereais. Quase me esqueci: cada uma das casas tem um lote de pólvora, ^{das} carros de pedreiro, coisas raras, muita coisa de TV.

G. L. V.
(Parte 1 - continua...)

G. L. V.
(Parte 2 - continuação)

Agora vamos para a escola, lá no último andar
no Sala de leitura, onde eu estou escrevendo esse texto.
Nesta janela, também se pode ver muitas coisas. Por-
que hoje a vista está limitada, por causa do ne-
vis. Mas não é ~~isso~~ da minha janela e da janela
da escola, que percabo a paisagem. Minha casa
é um pouco de colégio. Então, quando vou estudar,
também vejo muitas coisas pela janela, como
árvores nas paradas das ruas e tudo que já contei.
Aqui no bairro, tem carnaval. Toda uma época
em que colocam fios com fitas em cores chama-
das. Aí, um dia, tem muitas e outras coisas que
eu ficaria mais de um ano para contar tudo do meu
Jornal do Rio.

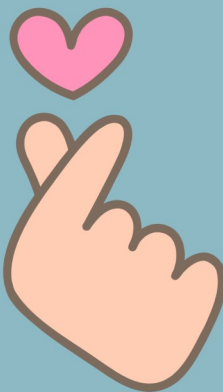


DA MINHA JANELA DO RIO

O que eu vejo da minha janela? Eu vejo:
 O nascer do sol, O Pôr-do-sol, uma ponte que nasce
 quase 200 anos, O céu com um azul e em claridade, O sol,
 O fim, e mais linda a vegetação.

Da minha janela, vejo a casa dos meus parentes, os
 militares, parentes e amigos, mas também vejo uma ponte tão
 linda! É de falar da uma variedade de ir brincar lá.

Mas, uma coisa que eu não me dá mais a ver é a
 muita poluição. É lixo na rua, é lixo na rua, é lixo em
 todos os lugares! É eu poder melhorar, eu faria um movimento
 de limpeza.



N. G. S.



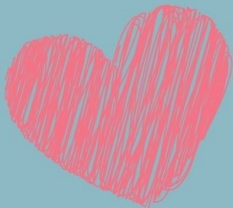
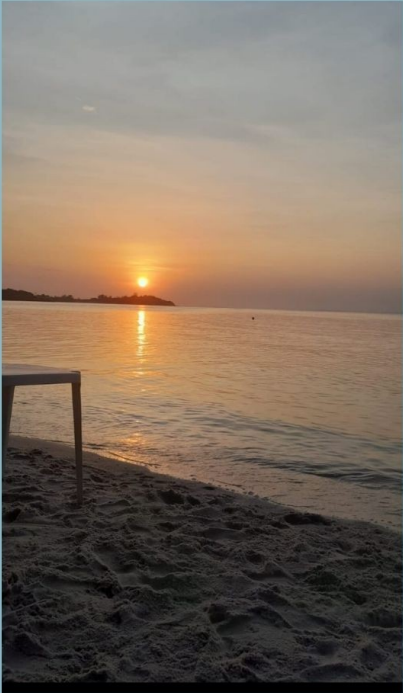
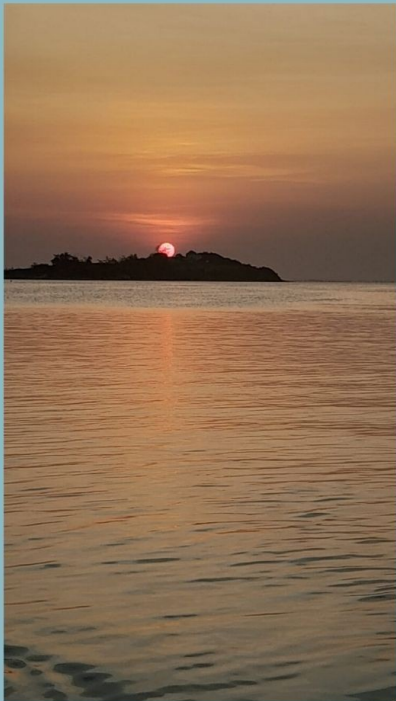
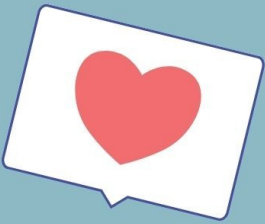
DA MINHA JANELA DO RIO

Da minha janela, eu não vejo quase nada. mas
 que eu mais gosto é de olhar pro céu, porque da
 minha janela, eu só vejo as nuvens brancas e as aves
 familiares, então eu olho pro céu. Eu gosto das
 estrelas, das nuvens e das cores. tem vezes que está
 azul, preto mais azul, verde e amarelo. Eu acho
 muito lindo!

Eu também gosto de olhar pro arco-íris
 eu acho muito lindo as cores: vermelho, amare-
 lo, verde, laranja, roxo e azul.

S. S. P.





DA MINHA JANELA DO RIO

Bem da minha da minha janela eu vejo atrás da minha casa que tem algumas árvores de frutas muito gostosos. tem minha lagoa que a vista de lá de cima tem uma muralha com árvores e flores lindas e da para ver algumas casa também. da para subir lá em cima quando tá de noite é tomar as luzes ligadas e fica lindo e até faz um barulho com as luzes ligadas.

Eu quando eu fiz uma viagem para Itaquaquecetuba e o Port-Do-Bal de lá é encantador lindo que lá é o mar balança deliciosamente eu nem me aquecer e deu um mergulho de água mesmo. mas uma das vistas que eu mais admirei mesmo é da casa da minha vó. bem tem quintal em frente e em cima é a casa. mas a vista é muito linda. O céu via uma mistura de cores: fica um pouco com laranja, amarelo e um pouco de azul.

Eu nunca pensei em me mudar. Bem só às vezes que eu penso um pouco na por causa da segurança mesmo.

G. A. S.



DA MiNHA JANELA do Rio

Da minha janela eu vejo meu quintal, vejo os passaros cantando, vejo folhas caídas, vejo borboletas voando, vejo arvores, vejo telhados vizinhos na beira da estrada, vejo o coqueiro, vejo o pé de manga, árvores da minha casa eu vejo o pé de banana com telhados vizinhos e estradas.

Da minha janela eu vejo, da minha janela eu vejo a cidade cantando que vive a vida dos passaros cantando: Petró-Petró, ouço a vida da gente, ouço a vida da minha mãe reclamando: Thais me tirou a roupa do corpo. ~~ela~~ tá chorando!

T. S. B.

DA MINHA JANELA DO RIO

Da minha janela, eu vejo muitas casas. Em frente à minha casa, tem duas lojas uma de hambúrguer e outra de açaí. E também lá em frente minha casa tem a igreja que eu congrego e eu amo muito minha igreja.

Na minha vinda pra escola eu encontro alguns colegas e eu também vejo na vinda pra escola várias padarias e tem o mercadinho Bem dia.

Eu tenho um tio que mora na favela. Lá do térreo é muito legal é uma casa bem sima da outra e também tem muitas crianças correndo de um lado pro outro e lá também tem várias lojas bem legal!

a loja de hambúrguer é do meu pai e a do açaí é da minha mãe de parte de pai



Y. V. S. B.

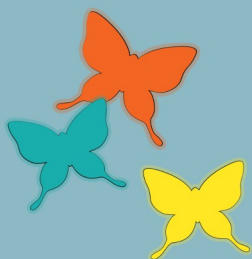
DA MINHA JANELA DO RIO



Eu vejo coisas muito diferentes um monte de
carros parando na rua um monte de caminhões passando
na rua e um monte de bicicletas uma baraca
de açai e crianças e um monte de carros
e um pé de manga e um cachorro e
um gato e um monte de árvores

D. G. O

DA MINHA JANELA DO RIO



da minha Janela Eu vejo
 Verigo e muita coisa e as ruas
 Rua Eu fico lá de cima esmiuçando
 as plaquinhas da minha Janela. Eu
 vejo o céu estrelado Eu vejo muitos
 balalitos Eu também vejo muitos platos-
 quês de gelado lá na casa que Eu moro -
 e muito sa e o gosto de lá mais do que
 de lá, muito legal.

A. C. S. G.



Considerações finais

*O seu olhar lá fora
O seu olhar no céu
O seu olhar demora
O seu olhar no meu*

*O seu olhar seu olhar melhora
Melhora o meu*

*Onde a brasa mora
E devora o breu
Como a chuva molha
O que se escondeu*

*O seu olhar seu olhar melhora
Melhora o meu*

*O seu olhar agora
O seu olhar nasceu
O seu olhar me olha
O seu olhar é seu*

*O seu olhar seu olhar melhora
Melhora o meu [...]*

(Arnaldo Antunes)

Muito se tem discutido, nos trabalhos acadêmicos, sobre a importância de nós, docentes, ressignificarmos nossa prática, no ensino de Língua Portuguesa, especialmente quando lidamos com espaços escolares cada vez mais plurais, diversos. Conforme mencionei, na introdução deste trabalho, o fato de me deparar com a realidade de tantos alunos que ainda não sabiam ler, inseridos em turmas regulares do 6º ano do Ensino Fundamental II, deixou-me, inicialmente, bastante angustiada, não em termos de rejeição, porque não deveriam estar ali, (e de fato, não deveriam mesmo, não desta forma), mas de como eu faria para integrá-los na aprendizagem, encontrando-se eles aquém dos demais. Além disso, há o fato de lidar

constantemente com a violência local e também entre eles dentro do ambiente escolar.

Diante de tudo que foi exposto até aqui, chego ao final desta dissertação de mestrado com sentimentos de satisfação e gratidão pela pesquisa realizada. Reitero que, ao propor este trabalho interventivo a meus alunos, o estudo de gêneros discursivos em sala de aula foi sistematizado, a partir das sequências propostas em Kalantzis; Cope; Pinheiro (2020), como apresentado no capítulo 4. Esta, pois, foi a minha intenção pedagógica: pautar o ensino da língua/linguagem no dialogismo de Bakhtin (2011), já que os gêneros do discurso nascem nas interações verbais. Com isso, pude perceber um gradativo envolvimento daquele grupo supramencionado, a integração que almejava com este trabalho, dando voz e visibilidade a alunos que antes se escondiam, se camuflavam pelos cantos, atrás de outros alunos. Pareciam estar acostumados a orbitar as margens da sala de aula, não queriam nem falar, com receio das atividades que não sabiam realizar, talvez com medo até de falar “errado”.

Embora estes alunos tenham produzido textos bem mais curtos do que aqueles produzidos pelos demais, os que já se encontravam em níveis de leitura e escrita mais desenvolvidos, só o fato de terem se sentido mais empoderados, participantes deste trabalho, superado um pouco mais a vergonha que sentiam, partes integrantes da turma à qual pertenciam, penso que o principal objetivo foi alcançado. A ideia era, justamente, fomentar o uso dos multiletramentos na escola, com ênfase nos letramentos de reexistência, de modo a integrar meus alunos, de observá-los praticando esses letramentos. E foi o que ocorreu. Com efeito, pude verificar, por meio desta pesquisa, o potencial educativo desses novos e múltiplos letramentos.

Infelizmente, não pude observar o mesmo desempenho em todos os alunos. Alguns mudaram de turma, de escola; outros desistiram de estudar, evadiram; mas a maioria apresentou alguma evolução em seu desenvolvimento. Agora, em 2024, neste novo ano letivo, seguinte à realização da pesquisa, estou tendo a oportunidade de acompanhá-los, já no 7º ano de escolaridade, e pude perceber de perto tais evoluções. É claro que as aulas de reforço escolar, ministradas por uma ótima professora alfabetizadora, têm contribuído muito para a aquisição da leitura e da escrita, e conseqüentemente, para o aumento da autoestima dos alunos. Mas independentemente desse aspecto, penso que, de uma forma ou de outra, uns mais, outros menos, já conseguem se perceber como agentes de letramento; perceber que,

em sala de aula ou em sociedade, não há espaço que eles não possam ocupar; que os letramentos que já traziam consigo também devem ser valorizados.

O fato de se mostrarem mais falantes, sem receio de se expor, de participarem mais ativamente das aulas, de arriscarem uma leitura em voz alta perante a turma, de permanecerem na escola, driblando suas dificuldades, se reinventando, pode ser visto como uma forma de reexistência, como nos mostraram os estudos de Souza (2011).

Conforme explicitado na metodologia escolhida para sistematizar os resultados deste trabalho, de caráter etnográfico, segundo André (2012), é importante ressaltar o que foi desenvolvido durante o processo, e não só o resultado. E foi muito gratificante participar desse processo. Dessa maneira, pretendo continuar desenvolvendo projetos que os ajudem a construir sentidos, a fazer a instituição escolar ter sentido para eles, a tornar as práticas de linguagem mais atraentes e significativas, voltada aos diferentes tipos de letramento, conforme defendido nos estudos teóricos apresentados nesta dissertação. Alguns até deram continuidade às práticas digitais, participando da produção de *podcasts* de entrevistas.

Certamente, o Mestrado Profissional em Letras, por meio dos ensinamentos adquiridos nas disciplinas cursadas, dos estudos realizados durante a pesquisa, contribuiu significativamente para que eu pudesse ressignificar minha prática docente, para a construção de um novo olhar voltado à minha escola e à minha sala de aula, fazendo-me enxergar meus alunos de uma forma diferente e, por conseguinte, exercendo perante eles uma escuta diferente. Após sua conclusão, pretendo continuar seguindo os ensinamentos de Paulo Freire, exercendo o papel de professora pesquisadora, aquela que observa, questiona e sempre repensa sua prática para melhor praticar.

Por fim, então, retomo o trecho da música inserida como introito nestas considerações finais. Decidi por sua inserção, porque ela trata do poder do olhar como algo realmente transformador na vida de alguém, um olhar que pode ser interpretado como o do professor-pesquisador também. Conforme relato na introdução e no primeiro capítulo deste trabalho, por meio de um olhar afetuoso, preocupada em conhecer melhor meus alunos e amenizar os problemas existentes em minha sala de aula, pude estreitar o vínculo com eles e vice-versa. O verso “o seu olhar melhora o meu” parece, justamente, sugerir a influência positiva que o olhar do outro é capaz de gerar, uma transformação mútua, pois penso que, ao finalizar uma pesquisa como

esta, professores e alunos, pesquisadores e “pesquisados” sempre saem de alguma forma transformados.

REFERÊNCIAS

AMORIM, Marília. A contribuição de Mikhail Bakhtin: a tripla articulação ética, estética e epistemológica. In: FREITAS, M. T.; SOUZA, S. J.; KRAMER, S. (orgs.). **Ciências humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Cortez, 2007.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: SP, Papirus, 2012.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Estética da criação verbal**. – 6. ed. - São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

BARBOSA, J. P.; ROVAI, C. F. **Gêneros do discurso na escola: discutindo princípios e práticas**. São Paulo: FTD, 2012.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2018.

Coelho, V. W. da C. (2022). Escrita acadêmica: análise de uma pesquisa autoetnográfica desenvolvida no programa nacional de Mestrado profissional em Letras (PROFLETRAS). **Cadernos CESPUC De Pesquisa Série Ensaio**, (39), 185-201. <https://doi.org/10.5752/P.2358-3231.2021n39p185-201>

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

GAROFALO, Débora. Chegou a hora de inserir o podcast na sua aula. **Nova Escola**, 24 set. 2019. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/18378/chevou-a-hora-de-inserir-o-podcast-na-sua-aula>. Acesso em: 16 fev. 2023.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. Barueri: SP, Atlas, 2022.

GOULART, Cecília. Uma abordagem bakhtiniana da noção de letramento: contribuições para a pesquisa e para a prática pedagógica. In: FREITAS, M. T.; SOUZA, S. J.; KRAMER, S. (orgs.). **Ciências humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Cortez, 2007.

KALANTZIS, Mary; COPE, Bill; PINHEIRO, Petrilson. **Letramentos**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2020.

LOPES, Jader J. M. **Terreno Baldio**. Um livro sobre balbuciar e criar os espaços para desacostumar geografias. Por uma teoria sobre a espacialização da vida. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021.

MOREIRA, Raissa Gonçalves de Andrade; MATOS, Denilson Pereira de; PESSOA, Ercilene Azevedo Silva. O podcast como gênero discursivo-digital: história, usos e definições atuais. **Matraga**, v. 31, n. 61, p. 55-74, jan./abr. 2024.

OTÁVIO JÚNIOR. **Da minha janela**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2019.

ROCHA, A. L. C.; ECKERT, C. Etnografia: saberes e práticas. In: PINTO, C. R. J.; GUAZELLI, C. A. B. **Ciências Humanas**: pesquisa e método. Porto Alegre: Editora da Universidade, 2008.

ROSA, Sonia. **Histórias amareladas**. Rio de Janeiro: Rovel, 2015.

SANTOS, Cássia A. C. **Estratégias didáticas para a produção de podcasts no nono ano do ensino fundamental**. 2021. In: Dissertação de Mestrado em Língua Portuguesa. Mestrado Profissional em Letras. Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, Minas Gerais, 2021.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SOUZA, Ana Lúcia Silva. **Letramentos de reexistência**: poesia, grafite, música, dança: HIP-HOP. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

YOUSAFZAI, Malala. **Malala e seu lápis mágico**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2018.

APÊNDICE A



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
Faculdade de Formação de Professores
Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Caro (a) responsável,

O menor sob sua responsabilidade está sendo convidado (a) a participar, como voluntário (a), do projeto de pesquisa intitulado **O estudo dos gêneros discursivos e as novas práticas digitais: construindo narrativas no formato podcast**, conduzido por mim, professora de Língua Portuguesa de seu (sua) filho (a), como fruto do meu curso de Mestrado Profissional em Letras, na UERJ, em São Gonçalo.

Este estudo, conduzido por mim e orientado pela Profª Drª Victoria Wilson da Costa Coelho, tem como objetivo aprimorar a leitura e a escrita dos meus alunos, a partir da produção de textos que levem à criação de arquivos de áudio, recorrendo ao uso da tecnologia digital em sala de aula. Assim, o principal benefício da pesquisa é promover aprendizagem em leitura e escrita dos alunos da turma em que seu (sua) filho (a) está matriculado (a).

Os riscos desta pesquisa são considerados mínimos e consistem em haver uma possível identificação do participante por meio de fotografias de suas atividades e de áudios (identificação a partir da voz). Contudo não haverá citação de nomes dos participantes. Também estão assegurados ao (à) Sr (a) responsável o direito a pedir indenizações e a cobertura material para reparação a dano causado pela pesquisa ao participante.

Seu (sua) filho (a) foi selecionado (a) por estar matriculado (a) na turma objeto da pesquisa. A participação não é obrigatória. A qualquer momento, ele (ela) poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. A recusa, desistência ou retirada de consentimento não acarretará prejuízo.

A participação dele (dela) nesta pesquisa consistirá em realizar atividades de leitura e produção textual, no ambiente escolar, e produzir conteúdo para a pesquisa. Também poderão ser solicitadas ao (à) aluno (a) participante algumas imagens fotográficas ou vídeos de paisagens locais, a fim de complementar o trabalho a ser realizado.

Os dados e produções obtidos por meio desta pesquisa serão confidenciais e não serão divulgados em nível individual, visando assegurar o sigilo de participação. A pesquisadora responsável se compromete a tornar públicos, nos meios acadêmicos e científicos, os resultados obtidos de forma consolidada, sem qualquer identificação de indivíduos participantes.

Caso concorde com a participação, assine ao final deste documento.

Se desejar qualquer informação adicional sobre este estudo, envie uma mensagem para a responsável pelo projeto, profª Carla Minuzzi, e-mail: carlaminuzzi@gmail.com, tel: (21) 99062-1574. Caso tenha dificuldade em entrar em contato com o pesquisador responsável, comunique o fato à Comissão de Ética em Pesquisa da UERJ: Rua São Francisco Xavier, 524, sala 3018, bloco E, 3º andar, - Maracanã - Rio de Janeiro, RJ, e-mail: coep@sr2.uerj.br, telefone: (21) 2334-2180. O CEP COEP é responsável por garantir a proteção dos participantes de pesquisa e funciona de segunda a sexta, das 10h às 16h.

São Gonçalo-RJ, ____ de _____ de 2023.

Rubrica do responsável legal pelo participante

Rubrica do pesquisador





UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
Faculdade de Formação de Professores
Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Eu, _____, responsável legal pelo (a) aluno (a) _____, consinto na sua participação no projeto citado acima, caso ele (ela) deseje, após ter sido devidamente esclarecido.

Data: _____

Nome do responsável legal pelo (a) estudante: _____

Assinatura: _____

Nome do responsável por obter o consentimento: Prof^a *Carla Minuzzi G. A. Fagundes*

Assinatura: _____

ANEXO A

Heitor dos Prazeres: um artista do samba e das tintas

08 Abril 2014 | Por Larissa Altoé



Heitor dos Prazeres

Heitor dos Prazeres nasceu na Rua Presidente Barroso, Cidade Nova, em 1898. Aos 7 anos, perdeu o pai, marceneiro que tocava clarinete e piano. Cedo, começou a trabalhar como engraxate, jornaleiro e ajudante de marceneiro.

Aos 12 anos, jogava capoeira e frequentava as casas da tia Esther, em Oswaldo Cruz, e da tia Ciata, na Praça Onze. O menino participava dessas reuniões cheias de ritmos afros acompanhado por familiares. Já levava seu cavaquinho, presente do tio Lalu, e tocava com bambas do samba, como Donga, João da Baiana, Sinhô e Pixinguinha.

Na década de 20, participou da criação das primeiras escolas de samba – como a Deixa Falar, no Estácio – e dos embriões do que viria a ser a Portela – Prazer da Moreninha e Sai Como Pode, em Oswaldo Cruz. Na Estação Primeira de Mangueira,

contratava as “pastoras”, mulheres que se apresentavam com ele em festas e cassinos.

Tornou-se compositor conhecido, gravado pelos grandes da época, como Francisco Alves, e, na década de 40, trabalhou nas primeiras emissoras de rádio do Rio de Janeiro. Começou a pintar com uma ilustração que fez para a música *Pierrô Apaixonado*, sucesso carnavalesco até os dias de hoje. Quem nunca pulou carnaval ao som de “Um pierrô apaixonado, / que vivia só cantando, / por causa de uma colombina, / acabou chorando, acabou chorando”? A propósito: essa música foi feita em parceria com o amigo Noel Rosa.

Noel não era o único estudante universitário que procurava a companhia de Heitor dos Prazeres. Outro notório era o poeta Carlos Drummond de Andrade, que incentivaria e ajudaria a lançar o compositor como artista plástico.

Como pintor, ele participou de uma exposição internacional em benefício das vítimas da Segunda Guerra Mundial, em Londres, na Inglaterra. Nessa coletiva com artistas de vários países, participou com a tela *Festa de São João*. O quadro foi adquirido pela então princesa Elizabeth, hoje rainha da Inglaterra.

Heitor dos Prazeres foi o precursor no Brasil de um estilo conhecido como arte naïf, que quer dizer instintiva, ingênua e se caracteriza pelas cores fortes, vibrantes e pelo gosto pela descrição minuciosa. O Museu de Arte Moderna (MAM), no Aterro do Flamengo, abriga outras obras de Heitor, como *Mulata*, *Caminho da Roça* e *Autorretrato*, todas da Coleção Gilberto Chateaubriand, mas que não estão em exposição.

Fonte: <https://www.multirio.rj.gov.br/index.php/reportagens/699-um-artista-do-samba-e-das-tintas>