



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA



INSTITUTO DE LETRAS

MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS

SARA REJANE GOMES RIBEIRO

ESCRITAS DE SI NA SALA DE AULA EM UMA PERSPECTIVA MULTIMODAL

SALVADOR

2024

Sara Rejane Gomes Ribeiro

ESCRITAS DE SI NA SALA DE AULA EM UMA PERSPECTIVA MULTIMODAL

Memorial de formação apresentado ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, da Universidade Federal da Bahia, como requisito para obtenção de título de mestre em Letras.

Orientadora: Prof^a Dr^a Simone Bueno Borges da Silva.

SALVADOR

2024

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema Universitário de Bibliotecas (SIBI/UFBA),
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Gomes Ribeiro, Sara Rejane
Escritas de Si na sala de aula em uma perspectiva
multimodal / Sara Rejane Gomes Ribeiro. -- Salvador,
2024.
128 f. : il

Orientador: Simone Bueno Borges da Silva.
(Mestrado - Programa de Mestrado em Letras -
PROFLETRAS) -- Universidade Federal da Bahia,
Instituto de Letras, 2024.

1. Escrita de Si. 2. Multimodalidade. 3.
Multiletramentos. 4. Linguagens. 5. Práticas Sociais.
I. Borges da Silva, Simone Bueno. II. Título.



Ao meu 8º ano D, por
toda troca, por todo
amor, por todo afeto.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao Universo, por me mostrar que ainda tenho muito a fazer pela Educação

Aos meus pais e irmã, por serem sempre meu porto e farol

Ao meu amor, pelo incentivo e apoio durante toda a caminhada

À minha cunhada Ana Flávia, por não ter soltado minha mão, por me inspirar e fortalecer

À minha filhotinha Naty, pela parceria antes, durante e depois da ação interventiva

Aos meus professores e colegas do PROFLETRAS, em especial à amiga Rita Portela, presente que o mestrado me deu

À CAPS pelo incentivo financeiro, sem o qual não seria possível a concretização dessa pesquisa

À minha orientadora Prof^a Dr^a Simone Bueno Borges da Silva por tudo que me ensinou e por todas as vezes que me ajudou a encontrar meu rumo

Aos meus colegas do CPM – Ribeira, especialmente meu grupo de Linguagens

Aos meus alunos e alunas do 8^o ano D, por embarcarem comigo nessa afetuosa aventura

A todos e todas meu muito obrigada!

“Há uma idade em que se ensina o que se sabe; mas vem em seguida outra, em que se ensina o que não se sabe: isso se chama pesquisar. Vem talvez agora a idade de uma outra experiência, a de desaprender, de deixar trabalhar o remanejamento imprevisível que o esquecimento impõe à sedimentação dos saberes, das culturas, das crenças, que atravessamos. Essa experiência tem, creio eu, um nome ilustre e fora de moda, que ousarei tomar aqui sem complexo, na própria encruzilhada de sua etimologia: *Sapientia: nenhum poder, um pouco de saber, um pouco de sabedoria, e o máximo de sabor possível*”. (Barthes, 1977, p. 47)

RIBEIRO, Sara Rejane Gomes. Escritas de Si na sala de aula em uma perspectiva multimodal. f.128. 2024 Dissertação (Mestrado) – Curso de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2024.

RESUMO

Com o intuito de ampliar as reflexões acerca das minhas práticas em sala de aula, a proposta de que trata esse memorial de formação intitulado: *Escritas de Si na sala de aula em uma perspectiva multimodal*, apresentado ao Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), pretendeu compreender como o trabalho com a escrita de si, numa perspectiva multimodal, pode contribuir para aprimorar a formação crítica dos estudantes. Para tanto, desenvolvi um projeto de intervenção com atividades de produção de textos em diversas linguagens (verbal, imagética, corporal, musical, dentre outras), em oficinas de criação, utilizando as Escritas de Si de alunos do 8º ano do ensino fundamental, de uma escola pública, no município de Salvador/BA. O trabalho adotou uma abordagem qualitativa, amparando-se na pesquisa-ação que investigou como a produção dessas Escritas de Si, voltadas para as práticas sociais que envolvem os multiletramentos, puderam contribuir para o aprimoramento das aprendizagens das linguagens numa perspectiva crítica, possibilitando responder com maior eficiência aos desafios relacionados à produção de textos em sala. Os principais aportes teóricos que deram embasamento a esta pesquisa são os estudos da linguagem e práticas sociais (Antunes 2009,2010; Bakhtin 1997,2002); dos letramentos e multiletramentos (Kleiman 2005, 2012; Marcuschi, 2005; Street 2012; Rojo, 2012; Souza, Passeggi e Vicentini, 2011); da teoria da comunicação multimodal (Van Leeuwen, 2011; Kress 1996) e da pedagogia crítica (Freire, 1993; hooks, 2017). Assim, este memorial evidenciou a importância de estratégias de ensino renovadoras para desenvolvimento de habilidades linguísticas, aqui aportadas pela Escrita de Si, onde foi possível ouvir as vozes dos estudantes e oportunizá-los o lugar de agentes do processo de aprendizagem, contribuindo para a construção de um percurso de autoria que favorecesse uma atuação crítica, reflexiva e afetiva.

Palavras chaves: Escritas de Si; Multimodalidade; Multiletramentos; Linguagens; Práticas Sociais.

RESUMEN

Con el fin de ampliar las reflexiones sobre mis prácticas en el aula, la propuesta de este memorial de formación titulado *Escrituras de Sí en el aula en una perspectiva multimodal*, presentado a la Maestría Profesional en Letras (PROFLETRAS), pretende comprender cómo trabajar con la auto-escritura, en una perspectiva multimodal, puede contribuir a mejorar la formación crítica de los estudiantes. Para ello desarrollado un proyecto de intervención con actividades de producción de textos en diferentes lenguajes (verbal, imaginario, corporal, musical, entre otros), en talleres de creación, utilizando las Escrituras de Sí de estudiantes de 8° año de primaria, de una escuela pública, en la ciudad de Salvador/BA. El trabajo adoptou un enfoque cualitativo, basado en una investigación-acción que indagará cómo la producción de estas auto-escrituras, enfocadas en prácticas sociales que involucran multialfabetizaciones, puerdón contribuir a la mejora del aprendizaje de lenguas en una perspectiva crítica, posibilitando responder con mayor eficiencia a los desafíos relacionados con la producción de textos en el aula. Los principales aportes teóricos que sustentarán esta investigación son los estudios da lenguaje y prácticas sociales (Antunes 2009,2010; Bakhtin 1997,2002); de alfabetizaciones y multialfabetizaciones (Kleiman 2005, 2012; Marcuschi, 2005; Street 2012; Rojo, 2012; Souza, Passeggi y Vicentini, 2011); de la teoría de la comunicación multimodal (VAN LEEUWEN, 2011; KRESS 1996) y de la pedagogía crítica (Freire, 1993; Hooks, 2017). Así, este memorial resaltó la importancia de estrategias didácticas restauradoras para el desarrollo de habilidades lingüísticas, aportadas aquí por Escrita de Sí, donde fue posible escuchar las voces de los estudiantes y brindarles un lugar de agentes del proceso de aprendizaje, contribuyendo a la construcción de un camino de autoría. que favoreció la acción crítica, reflexiva y afectiva.

Palabras clave: Escrituras Personales/Autoescrituras; Multimodalidad; Multiletramientos; Lenguajes; Prácticas Sociales.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1	Primeiras letras	23
FIGURA 2	Registro de quando cursei a 1ª série.....	26
FIGURA 3	Registro com meus colegas do grupo de teatro.....	30
FIGURA 4	Fachada CPM/Ribeira.....	50
FIGURA 5	1ª Roda de conversa.....	53
FIGURA 6	Cartões Linguagem não-verbal 1.....	54
FIGURA 7	Cartões com linguagem não-verbal 2.....	54
FIGURA 8	O 8º ano D	56
FIGURA 9	Capa do livro digital UBUNTU.....	68
FIGURA 10	Capa do Livro A menina e seus pontinhos.....	71
FIGURA 11, 12, 13	Produção de mosaicos multimodais.....	82
FIGURA 14	Mosaicos Multimodais.....	83
FIGURA 15	Mosaico da aluna ML.....	84
FIGURA 16	Autobiografias.....	85
FIGURA 17	Diário das Escritas de Si.....	85
FIGURA 18	Texto produzido no diário de TL.....	86
FIGURA 19	Texto produzido no diário de AB	86
FIGURA 20, 21, 22	Processo de produção das colagens.....	88
FIGURA 23, 24	Colagem da Professora-pesquisadora.....	89
FIGURA 25, 26, 27	Coleta de depoimentos nos Diários.....	89
FIGURA 28, 29	Depoimentos pais coletados pelos alunos.....	90
FIGURA 30	Depoimento 1.....	92
FIGURA 31	Depoimento 2.....	92
FIGURA 32	Depoimento 3.....	92
FIGURA 33, 34	Dinâmica e Sorteio do Amigo Secreto.....	94
FIGURA 35, 36, 37	Produção dos Cartões/Acróstico.....	95
FIGURA 38	Apresentação do Jogral.....	97
FIGURA 39, 40, 41	Registro das Digitais.....	98
FIGURA 42	Tela Digitais.....	99
FIGURA 43, 44, 45	Carimbando as mãos 1.....	101
FIGURA 46, 47, 48	Carimbando as mãos 2.....	102
FIGURA 49	Eu e Eles/elas.....	103
FIGURA 50	Convite da Exposição dos trabalhos.....	105
FIGURA 51	A grande roda	106
FIGURA 52	Ubuntu	106

FIGURA 53, 54, 55	Contemplando os Eu's e Nós 1.....	109
FIGURA 56, 57, 58	Contemplando os Eu's e Nós 2.....	109
FIGURA 59, 60, 61	Encontrando Conexões.....	110
FIGURA 62, 63	Painel das nossas Conexões.....	111
FIGURA 64, 65	Para sempre Escrever de Si.....	114

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1	O que lhe motiva a escrever?	62
GRÁFICO 2	O que lhe desmotiva?	63
GRÁFICO 3	Como costuma comunicar o que pensa e sente?.....	64
GRÁFICO 4	Por quais outros modos/meios é possível “dizer” o que pensamos, o que sentimos?.....	64
GRÁFICO 5	O que acham de desenvolvermos um projeto onde poderemos escrever de Si, do Outro e do mundo usando outras formas de “dizer”?	65

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Sobre motivação, diversão e alegria.....	91
QUADRO 2 – O olhar do Outro.....	91
QUADRO 3 – O olhar dos meus alunos sobre mim.....	93
QUADRO 4 – Sobre trocas e afetos.....	96
QUADRO 5 – Sobre união e conexão.....	103
QUADRO 6 – Por que falar de si foi um estímulo para você?.....	112
QUADRO 7 – Como foi falar de si e do outro usando outras formas?.....	113
QUADRO 8 – Mensagens Finais.....	114

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEP – Comitê de Ética em Pesquisa

CPM – Colégio da Polícia Militar

DO – Diário Oficial

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

PM – Polícia Militar

PROFLETRAS – Programa de Mestrado Profissional em Letras

RMS – Região Metropolitana de Salvador

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

SEC – Secretaria de Educação e Cultura

UFBA – Universidade Federal da Bahia

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1 EM BUSCA DA PALAVRA MÁGICA	22
1.1. Conhecendo as primeiras palavras mágicas.....	23
1.2. A Leitura e a Escrita como meios de encontro com as palavras mágicas	28
1.3. O que fazer com as palavras? – Uma professora em formação.....	31
1.4. Desencantando as palavras	33
1.4.1 Concepção de Língua	33
1.4.2 Ensino para além da Gramática	36
2 ENCONTRANDO AS PALAVRAS MÁGICAS – encontros, caminhos e outros modos de “dizer”	40
2.1. Letramento como prática social: o encontro	40
2.2. Escritas de Si: os caminhos	42
2.3. Multimodalidade e Multiletramentos: outros modos de “dizer”	44
3 DANDO SENTIDO ÀS PALAVRAS - Caminhos Metodológicos	48
3.1. Estratégias Metodológicas	48
3.2. Sobre o Território da Pesquisa	50
3.3. Abrindo Caminhos	52
3.4. Sobre os Sujeitos da Pesquisa.....	55
3.5. Sobre a Proposta de Intervenção.....	57
3.5.1 Justificando a Proposta de Intervenção	59
3.5.2 Consolidando Caminhos através das Rodas de Conversas	61
3.5.3 Consolidando Caminhos através das Oficinas de Criação	65
3.5.4 Consolidando Caminhos através dos Diários das Escritas de Si	77
4 SOBRE AS PALAVRAS - Análises, Reflexões e Resultados	80
4.1. As Oficinas.....	80
4.1.1 A Etapa: EU SOU	81
4.1.2 A Etapa: VOCÊ É	93
4.1.3 A Etapa: NÓS SOMOS	96
4.1.4 A Etapa: EU SOU PORQUE NÓS SOMOS	104
PALAVRAS FINAIS	116
REFERÊNCIAS	120

INTRODUÇÃO

Começo este memorial de formação, retomando o trecho do final de um ensaio pronunciado por Roland Barthes, ao assumir a cadeira de Professor no Collège de France, em 1977 e que utilizo na epígrafe deste trabalho. Não por acaso reporto-me a ele por definir tão bem a minha trajetória. No trecho o autor refere-se a algumas etapas que envolvem o ato de *ensinar*. Tal ação implica um *saber* que não se esgota, levando-nos a buscar sempre mais e mais. Tudo isto porque não se ensina o que não se sabe. O que não se sabe, se pesquisa. Acontece que à medida que pesquisamos, somos levados a refletir e muitas vezes nos convencemos da necessidade de *desaprender* o que já sabemos. Aqui tem-se um desaprender no sentido de ressignificar certezas há muito sedimentadas. Segundo Barthes (1977, p.47), só é possível passarmos por essa experiência quando nos colocamos diante dos acontecimentos que atravessamos sem “*nenhum poder, um pouco de saber, um pouco de sabedoria, e o máximo de sabor possível*”. Analisando o trecho sob essa perspectiva, percebo que no meu exercício docente, sempre estive envolta nessa dinâmica de ensinar, aprender, pesquisar e ressignificar os meus saberes. E foi exatamente esse movimento incessante por aprender que me fez caminhar até aqui.

Sou professora de Língua Portuguesa, licenciada em Letras Vernáculas, pela Universidade Católica do Salvador, com especialização em Metodologia do Ensino, bacharela em Artes Plásticas, pela Universidade Federal da Bahia e atuo há mais de 20 anos na educação básica da rede pública de ensino da Bahia. Em minhas andanças trilhando caminhos que pudessem de alguma forma contribuir para a melhoria da qualidade do ensino da língua desenvolvido em minhas salas de aula, sempre me acompanhou a certeza de que não existe *saber* sem *sabor*. Para explicar melhor essa ideia que tomo como referência, recorro às origens etimológicas das palavras *saber* e *sabor*. Segundo o "Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa" de José Pedro Machado, a palavra *saber* vem do latim 'sapere', que significa “ter gosto; exalar um cheiro, um odor; perceber pelo sentido do gosto; fig., ter inteligência, juízo; conhecer alguma coisa, conhecer, compreender, saber”. E a palavra *sabor*, segundo o mesmo dicionário, deriva do latim 'sapore-', que quer dizer "gosto, o sabor característico de uma coisa, em sentidos próprio e figurado; no pl., coisas de bom gosto; odor, perfume; gosto, ação de provar; [...].” Ou seja, *saber* é ter *gosto*, *conhecer*. E isto só é possível passando pela *ação de provar, experimentar*. Sendo

assim, conhecer, experimentar, provar com sabor, faz todo sentido quando o assunto é educação, uma vez que nos bastidores dos inúmeros processos que envolvem o ensino e a aprendizagem há muitos ingredientes importantes que podem interferir no sabor do saber.

Afinal, qual seria a receita?

Nessa minha caminhada, procurando pelos ingredientes certos, muitas vezes busquei aperfeiçoar-me, reformulei estratégias, corriji rotas e mesmo assim me vi trilhando caminhos “novos” que me levavam quase sempre aos mesmos lugares. Para além das teorias estudadas, mas ainda não internalizadas, o que contribuiu para apurar o meu olhar para outras possibilidades, foi o desejo de proporcionar aos meus estudantes aulas mais prazerosas, porque elas poderiam até proporcionar muitos saberes, porém estavam longe de terem sabor.

Com o intuito de poder tocar/afetar meus alunos de alguma maneira, tenho buscado, sempre que possível, situá-los como ponto de partida do meu fazer pedagógico. Romper as barreiras que de alguma forma me separavam deles, tornou-se um desafio para mim. E aos poucos venho descartando “a bagagem” e toda a superficialidade que permeia minhas aulas, tomando decisões mais acertadas quanto às minhas escolhas, usando o tempero oriundo do cotidiano da vida dos meus estudantes, considerando os seus repertórios linguísticos e os temas que possam de alguma forma interessá-los, para agradar os seus paladares e, ao mesmo tempo, contribuir para a construção de espaços de diálogos sobre essas escolhas e decisões, estabelecendo aproximações e relações significativas.

Ampliando estas minhas reflexões, a proposta de que trata esse memorial de formação intitulado: *Escritas de Si na sala de aula em uma perspectiva multimodal*, se propôs a responder à seguinte questão: *Como é possível ressignificar o ensino de Língua Portuguesa por meio das Escritas de Si, produzidas por alunos das séries finais do ensino fundamental, numa perspectiva multimodal, com foco nas expressões artísticas?*

Começo por justificar esse estudo com o que escreveu Colello (2012, p. 67) em seu livro: *A escola que (não) ensina a escrever*. “Democratizar o ensino da língua é

respeitar o aporte linguístico do sujeito, mas também – e fundamentalmente – instrumentá-lo para a comunicação adequada em qualquer esfera de linguagem”. A autora traz duas dimensões que utilizei para orientar esta pesquisa e que justificou sua aplicação: 1. o respeito ao repertório linguístico dos estudantes, considerando o uso da língua em suas práticas sociais (Bakhtin,2002) e 2. a preparação desses estudantes para a comunicação. Não apenas a comunicação que desenvolvesse habilidades como ler e escrever textos escritos, mas a comunicação que os levassem à compreensão e produção textuais nas mais diversas modalidades de linguagem, uma vez que estamos inseridos em um contexto social que integra múltiplas práticas de linguagens, de maneira que a modalidade escrita ou a oralidade já não são os únicos caminhos em nossas trocas comunicativas, e isto não é nenhuma novidade.

O desafio foi desenvolver estratégias de ensino renovadoras que pudessem de fato, dar sabor à aprendizagem dos meus alunos, preparando-os para atuarem em práticas sociais que articulassem a leitura e a produção de textos em contextos diversificados, com vistas à promoção dos multiletramentos, oportunizando situações em que eles se expressassem de forma crítica, criativa e autônoma. Democratizar o ensino da língua, a meu ver, é o que justificou esse estudo. Uma vez que ele propiciou práticas envolvendo os multiletramentos, incluindo a produção e análise crítica de textos multimodais, utilizando as diversas linguagens da arte (imagética, pictórica, corporal, musical, poética, dentre outras) para que os alunos produzissem suas Escritas de Si.

A proposta teve como objetivo geral compreender como o trabalho com a Escrita de Si, numa perspectiva multimodal, pode contribuir para aprimorar a formação crítica dos estudantes. Para tanto, desenvolvi um projeto de intervenção com atividades de produção de textos em diversas linguagens (verbal, imagética, corporal, musical, dentre outras), em oficinas de criação, utilizando as Escritas de Si de alunos do 8º ano do ensino fundamental, de uma escola pública, no município de Salvador/BA.

Os objetivos específicos foram estruturados da seguinte forma: I - Observar como o espaço da sala de aula contribui para o desenvolvimento da competência de ler e produzir textos numa perspectiva multimodal; II - Desenvolver um projeto de intervenção com oficinas de criação, a fim de compreender como os alunos constroem sentidos a partir da produção das suas Escritas de Si, numa perspectiva da multimodalidade; III - oportunizar aos alunos experiências criativas usando outras

formas de “dizer” de Si, do Outro e do mundo; IV - Analisar o processo de implementação e resultado do projeto de intervenção.

Este memorial pretende descrever a minha formação e o projeto de intervenção que fez parte desse processo, onde se desenvolveu as Escritas de Si, minhas e dos alunos envolvidos na pesquisa, sendo a relevância desse trabalho o fato de ter utilizado a multimodalidade, com foco nas linguagens artísticas - desenho, pintura, colagem, fotografia, música, poesia, dentre outros -, como meio de ampliar a percepção dos estudantes sobre diferentes formas de comunicar e se expressar dando sentido ao que foi produzido. Sob esta perspectiva, o trabalho alargou o escopo da investigação e da aprendizagem, uma vez que ele não se limitou apenas ao uso da escrita e/ou da oralidade, mas deu aos participantes a oportunidade de percorrer diversos caminhos, explorando outras formas de “dizer”. Além disso, propus que estas “escritas” falassem de Si, mas também do Outro e do mundo, não se limitando a uma história única.

Este trabalho adotou uma abordagem qualitativa, segundo os estudos de Gatti e André (2010), amparando-se também na pesquisa-ação (Thiollent, 2011). Tais metodologias possibilitaram responder com maior eficiência aos problemas relacionados à prática da escrita em minhas salas de aula, contribuindo para a implementação de estratégias de ação transformadora em busca de soluções face aos problemas para os quais os procedimentos convencionais não têm dado conta de resolver.

Além da pesquisa-ação, também se investiu na abordagem de cunho etnográfico e autoetnográfico. De acordo com André (1995) esse tipo de procedimento metodológico possibilita realizar a experiência/intervenção e ao mesmo tempo estudar o contexto escolar onde se atua, além de considerar a história pessoal, cultural e social dos sujeitos que constituem a sala de aula (professora e alunos) e as condições específicas nas quais ocorre o ensino e a aprendizagem. Nessa abordagem, os educadores são sujeitos sociais que estão implicados intimamente com outros sujeitos sociais. Aqui o que se constitui como objeto de pesquisa, não é um “que”, mas um “quem”. Trata-se de um fazer com o outro, sendo praticamente impossível distanciar-se para realizar uma análise, uma vez que o envolvimento com a realidade que se apresenta é inevitável.

Através da observação participante foi possível imergir nesse contexto analisando-o com profundidade e cuidado, permitindo-me refletir, indagar, aprender com a prática e agregar conhecimentos fundamentados sobre meu campo de ação, contribuindo, desta forma, para a melhoria da minha prática e do meu campo profissional. Os instrumentos utilizados para construção dos dados desta pesquisa foram: observação participante, diário das escritas de si, rodas de conversas, mediação, escutas sensíveis e oficinas de criação.

Para a concretização desse estudo, parti do levantamento, da leitura e da análise de material bibliográfico, de consultas, de publicações e de pesquisas de estudiosos sobre escrita de si, pedagogia crítica, letramentos, multiletramentos e textos multimodais. Posteriormente, foi construída uma proposta de intervenção com oficinas de criação para a produção das Escritas de Si de 29 alunos de uma turma do 8º ano do Ensino Fundamental II, do turno vespertino, do Colégio Estadual João Florêncio Gomes – Colégio da Polícia Militar – Unidade Ribeira, localizado no município de Salvador/Ba.

Este memorial está dividido em 4 capítulos, além da introdução e das considerações finais. O primeiro intitulado: *Em busca das palavras mágicas*, está organizado em quatro subseções: na primeira *Conhecendo as palavras mágicas* trago as memórias da minha relação com as palavras em minha infância, nos contextos vivenciados na família e nos primeiros anos escolares; na segunda *A Leitura e a escrita como meios de encontro com as palavras mágicas* reflito sobre a importância da leitura e da escrita, trazendo minhas experiências em diversas práticas e eventos de letramentos, no ensino fundamental II e no ensino médio; na terceira *O que fazer com as palavras mágicas? – Uma professora em formação* discorro acerca da minha escolha e formação acadêmica, minhas experiências profissionais até o ingresso no PROFLETRAS; na quarta seção *Desencantando as palavras – concepção de língua e o ensino para além da gramática* finalizo o capítulo trazendo algumas reflexões sobre concepção de língua e o ensino para além da gramática, a partir das contribuições de algumas disciplinas cursadas no programa do mestrado. O capítulo traz reflexões teóricas embasadas em alguns (mas) autores (as) como: Josso (2002), Ribeiro (2003), Souza (2006), Kleiman (2012), Soares (2009;2021), Tfouni (2010), Rojo (2012), Street (2014).

No segundo capítulo intitulado *Encontrando as palavras mágicas – encontros, caminhos e outros modos de “dizer”*, trago alguns conceitos que subsidiarão esse estudo como: práticas sociais, letramentos, escritas de si, multimodalidade e multiletramentos, apontando e encontrando caminhos, bem como outras formas de “dizer”, referenciando autores como: Bakhtin (2003), Colello (2012), Delory-Momberger (2011; 2016), Kleiman (2005), Marcuschi (2005), Rojo (2012), Souza (2006), Souza, Passeggi e Vicentini (2011), Street (2012), Kress e Van Leeuwen (1996, 2011), dentre outros.

No terceiro capítulo intitulado *Dando sentido às palavras - Caminhos Metodológicos*, apresento as estratégias metodológicas de pesquisa, o território e os sujeitos da pesquisa, aponto os caminhos encontrados para a consolidação do projeto de intervenção, a proposta de intervenção e sua descrição, além da apresentação dos instrumentos de geração de dados da pesquisa.

No quarto capítulo, *Sobre as palavras*, situo o leitor acerca da relevância da ação interventiva, seu objetivo e a descrição das etapas que foram desenvolvidas em minha sala de aula, nas oficinas de criação, além de analisar, refletir e apresentar alguns resultados sobre esse processo.

A escolha em trabalhar com as Escritas de Si dos alunos foi estrategicamente planejada visando construir um caminho sólido para suas produções textuais. Assim, a proposta foi consolidada por meio das rodas de conversa, das oficinas de criação e dos diários das Escritas de Si, organizadas de maneira que dessem conta de trabalhar três dimensões das relações humanas: o EU, o OUTRO e o NÓS. Essas estratégias didáticas-metodológicas permitiram aos alunos explorar e expressar suas identidades de forma autoral, em um contexto enriquecedor para o desenvolvimento de suas competências e habilidades de escrita. Desta forma, a ação interventiva, foi um convite aos alunos para construção das suas narrativas de vida de maneira mais dinâmica, reflexiva e colaborativa, com vistas a uma aprendizagem mais significativa.

O trabalho com as Escritas de Si desses alunos representou o caminho escolhido para conceder-lhes vez e voz. Notadamente, em cada etapa da intervenção, os convites para explorar suas visões sobre si mesmos, sobre os outros e sobre o mundo proporcionaram um exercício para aprofundar a compreensão de suas subjetividades.

Escrever não se limitou apenas à comunicação ou à obtenção de notas; foi também uma jornada de autodescoberta, de escritas afetivas, um meio para explorar suas identidades, pensamentos, desejos e crenças. Assim, as Escritas de Si serviram como uma ferramenta pedagógica capaz de favorecer os aprendizados desses sujeitos e propiciar que se expressassem e se conhecessem mais profundamente.

Por fim, esta pesquisa é consequência de um processo formativo transformador que pretendeu aprofundar e contribuir com as discussões sobre estratégias de ensino renovadoras, com a finalidade de possibilitar escritas autorais e criativas no ensino fundamental, bem como promover reflexões acerca da minha prática pedagógica e à docência na educação básica, contribuindo, assim, para uma aprendizagem mais significativa e afetiva.

1 EM BUSCA DA PALAVRA MÁGICA

A PALAVRA MÁGICA

Cada palavra dorme na sombra de um livro raro
 Como desencantá-la?
 É a senha da vida a senha do mundo.
 Vou procurá-la.
 Vou procurá-la a vida inteira no mundo todo.
 Se tarda o encontro, se não a encontro, não desanimo, procuro sempre.
 Procuro sempre, e minha procura ficará sendo minha palavra.
 (Carlos Drummond de Andrade)

Início esta parte do meu memorial, buscando acessar em minhas memórias, as lembranças da minha relação com a leitura e a escrita, desde a primeira infância, entrando pela adolescência, passando pela vida acadêmica e profissional, até chegar ao tema da pesquisa-intervenção que propus no Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS).

Este exercício de rememorar o já vivido, ensejou-me o mergulho em eventos que há muito julgava esquecidos, colocando em evidência os caminhos trilhados para a construção da minha identidade. Recordá-los possibilitou-me um encontro comigo mesma, nas diferentes situações de uma trajetória repleta de encantos e desencantos, encontros e desencontros, sabores e dissabores, em meio a silêncios e euforias.

Registrar as primeiras experiências com a leitura e a escrita; as interações com a família e a escola; o fascínio que os personagens dos contos de fadas exerceram sobre mim; o entusiasmo que tinha em inventar e contar histórias; depois, minha paixão pela escrita em diários e pelas poesias, levou-me a acessar algumas das minhas “recordações-referências”, que tornaram possível, além de rememorar tais experiências, referenciar pessoas, grupos e acontecimentos que fizeram parte do meu percurso, situando-me em uma dimensão subjetiva de entendimento, reflexão e interpretação de eventos significativos que fizeram de mim o que sou hoje. Reconstituir esses itinerários, oportunizou-me, entre tantas coisas, o caminhar para mim mesma. Esse “caminhar para si” do qual Josso (2002) nos convida a trilhar

[...] se trata, de fato, da atividade de um sujeito, sujeito que empreende uma viagem ao longo da qual ela vai explorar o viajante, começando por constituir o itinerário e os diferentes cruzamentos com os caminhos de outrem, as paragens mais-ou-menos longas no decurso do caminho, os encontros, os acontecimentos, as explorações e as atividades que lhe permitem não apenas localizar-se no espaço-tempo do aqui e agora, mas ainda compreender o que o orientou, fazer o inventário da sua bagagem, recordar os seus sonhos, contar as cicatrizes dos incidentes de percurso, descrever

as suas atitudes interiores e os seus comportamentos. Por outras palavras, ir ao encontro de si visa a descoberta e a compreensão que viagem e viajante são apenas um (Josso, 2002, p.42-43).

No decorrer dessa viagem, ao fazer o inventário da minha bagagem, composta de tantas experiências vividas, pude também analisar de forma crítica e reflexiva minhas vivências e muitos dos meus processos de formação e letramentos, encontrando eco em alguns (mas) autores (as) estudiosos (as) do tema, como: Josso (2002), Ribeiro (2003), Souza (2004), Kleiman (2005), Soares (2009;2021), Tfouni (2010), Rojo (2014), Street (2014). Nesse sentido, as palavras escolhidas para dizer a minha história são mais do que simplesmente palavras, elas estão imbuídas de reflexividade, ao considerar a necessidade e possibilidade de mudanças em meu fazer pedagógico, em minha prática em sala de aula.

1.1 Conhecendo as primeiras palavras mágicas

Eu ainda não havia completado cinco anos quando já lia e escrevia minhas primeiras palavras no chão do estacionamento do condomínio onde morava. Esse evento ficou muito presente em minhas lembranças porque ele representava um importante acontecimento, sendo eternizado em um registro fotográfico feito por meu pai desse dia. Lembro de maneira muito vívida dessa fotografia que foi colocada por meus pais em um porta-retrato que ficava em todas as estantes das salas das casas que vivi, ficando ali exibida.

FIGURA 1 – Primeiras letras



Fonte: Acervo pessoal (1983)

Dizer que já lia e escrevia minhas primeiras palavras, é dizer que nesse período, começava o meu processo de alfabetização. E aqui utilizo etimologicamente o termo alfabetização sem ultrapassar o seu significado de “levar à aquisição do alfabeto”, ou seja, de aquisição do código escrito da língua, apresentando algumas habilidades de ler e escrever. Segundo Soares (2021, p.16) “[...] pedagogicamente, atribuir um significado muito amplo ao processo de alfabetização seria negar-lhe a especificidade, com reflexos indesejáveis na caracterização de sua natureza, na configuração das habilidades básicas de leitura e escrita [...]”. Toma-se, por isso, aqui, alfabetização em seu sentido próprio, específico.

Revisitar este período da minha vida é fazer emergir o armazém do vivido, do desejado, do fantasiado. Tive a honra de ter uma mãe professora e um pai que fazia questão de mergulhar nas nossas fantasias. Sempre fui uma criança que gostava de brincar de faz-de-conta, criar personagens e histórias e alimentava uma curiosidade singular pela vida dos personagens dos livros que embalaram a minha infância. Onde viviam, o que gostavam de fazer, será que passavam por dificuldades, o que sentiam?

De acordo com Carvalho (1989), a criança é criativa e precisa de matéria-prima sadia, para organizar seu “mundo mágico”, seu universo possível, onde ela é dona absoluta: constrói e destrói. Constrói e cria, realizando tudo o que ela deseja. E era assim que eu me sentia. Dona absoluta daquele espaço de criação. Talvez isto se justifique pelo fato de os contos de fadas exercerem um verdadeiro fascínio sobre as crianças, atingindo diretamente seu imaginário, uma vez que elas possuem ainda, uma sensibilidade estética bastante apurada: “A criança mistura-se com as personagens de maneira muito mais íntima do que o adulto [...]”, (BENJAMIN, 2002. p.105).

Lembro que quando faltava energia elétrica em nossa casa, meu pai nos distraía criando imagens/sombras na parede, usando suas mãos e a luz de uma vela. E o enredo da história corria por conta da minha imaginação. Passávamos horas nestas contações de histórias, com direito a mudanças de voz e cenários, criação de personagens surpresas e participações especiais (minha mãe e irmã também embarcavam em meus devaneios e aventuras). Até que erámos vencidos pelo sono e ao acordar, o assunto que embalava o café da manhã e enchia de alegria o nosso dia, eram as continuações das histórias, com os desfechos encantados que trazia do mundo dos meus sonhos, da fantasia. Minhas PALAVRAS MÁGICAS.

Nestas práticas discursivas vivenciadas nas interações orais experimentadas com frequência em meu ambiente familiar, quando por exemplo, era estimulada a inventar estas histórias, a manusear uma diversidade de livros, a “ler” sem ainda decodificar plenamente a escrita, narrando e compreendendo as histórias a partir do que neles via, “lendo” ao meu modo, usando minha imaginação e criatividade, evidenciava-se o processo de letramento emergente¹. Estes modos de participação, ainda na oralidade, me despertaram, já ali na primeira infância, o gosto pela leitura e contribuíram para que eu construísse uma relação com a escrita como prática discursiva e como objeto. A este respeito Lemos (1988, p.11), afirma que: “[...] é através dessa prática que a criança vai reconhecer o ato de ler como um outro modo de falar e que o objeto-portador de texto se torna mediador de um outro tipo de relação com o mundo e com o Outro”. Nestas práticas orais, esta mesma autora citada por Rojo, ressalta a relevância do jogo de faz-de-conta para esse processo de letramento emergente

É no “fazer-de-conta que lê” e no “fazer-de-conta que escreve” – elas próprias práticas interacionais orais – que o objeto e as práticas escritas são recortados e ganham (ou não) sentido (s) para a criança. Estes jogos se dão em diferentes instituições sociais (família, pré-escola, escola, etc.), que consignam ao sujeito diferentes papéis e possibilidades: o daquele que pode ler e escrever ou fazer de conta que lê e escreve ou o daquele que não o pode porque não o sabe. É na presença/ausência do brincar de ler para a criança (jogos de contar), no brincar de ler com a criança, no brincar de desenhar e escrever (jogos de faz-de-conta) que se reencontra o sentido social da escrita daquela subcultura letrada (Rojo, 2014, p.70-71).

Foi nesse período, já mergulhada em várias práticas de letramento, que se deu o meu processo formal de alfabetização e escolarização em uma escolinha de educação infantil da cidade de Salvador. Vale ressaltar que eu já conseguia reconhecer, decodificar e mesmo dar sentido a uma série de códigos do repertório linguístico utilizado nas práticas de letramento experimentadas em meu ambiente familiar de maneira muito natural e espontânea. O que me fez lembrar de Rojo ao citar Ferreiro

[...] a criança, ao entrar na escola sabe muito mais sobre a escrita do que esta última costuma supor. Não foi, entretanto, agindo solitariamente sobre objetos-portadores de texto que a criança construiu esses conhecimentos. Foi no seio de interações orais, onde o discurso do outro da cultura sobre e a partir desses objetos – discurso que muitas vezes mitológico -, recortou-os como existentes e interpretáveis e dotou-os de sentido (Rojo, 2014, p.82).

¹ De acordo com Sulzby e Teale (1991), o letramento emergente é um conjunto de habilidades prévias de leitura e escrita, adquiridas pela criança no período compreendido entre o nascimento e a idade em que ela aprende a ler e escrever de forma convencional. Williams (2004) fala que o letramento emergente seria um termo comumente usado para representar o encontro inicial de jovens crianças com a leitura e a escrita.

Embora já apresentasse habilidades para a leitura e escrita em algumas práticas de linguagem, sobre a alfabetização: “[...] isto é levado a efeito, em geral, por meio do processo de escolarização e, portanto, de instrução formal” (TFOUNI, 2010, p.10), uma vez que é: “[...] na escola que se ensina e que se aprende a tecnologia da escrita” (SOARES, 2004, p.19). A escola, então, era o lugar onde eu poderia legitimar os meus conhecimentos. Sendo a alfabetização uma das práticas de letramento, como toda prática específica envolve diversos saberes, ela concretiza-se “[...] em eventos que se situam dentro de uma sala de aula, liderados por um especialista (o professor) que se encarrega de ensinar sistematicamente as regras de funcionamento e uso do código alfabético aos iniciantes (os alunos)” (KLEIMAN, 2005, p.13).

Um ano após ter iniciado o processo de alfabetização, nos mudamos para Laje-Bahia, cidade natal da minha mãe. Fui matriculada na 1ª série, na Escola Mário Augusto Teixeira de Freitas. Eu completaria seis anos no mês de junho e cheguei na nova escola alfabetizada.

FIGURA 2 – Registro de quando cursei a 1ª série



Fonte: Acervo pessoal (1984)

Estar alfabetizada de acordo com Soares (2009, p.16), é – ter o domínio de um código e das habilidades de utilizá-lo para ler e para escrever, ou seja: o domínio da tecnologia – conjunto de técnicas – para exercer a arte e ciência da escrita². Aqui cabe

² Sobre o conjunto de técnicas – procedimentos, habilidades – necessárias para a prática da leitura e da escrita, dentre outras coisas, Magda Soares, em seu artigo Letramento e Alfabetização, nos traz: domínio do sistema de escrita (alfabético, ortográfico); habilidades motoras de manipulação de instrumentos e equipamentos, isto é, aquisição de modos de escrever e de ler – postura corporal, uso do lápis, caneta, borracha, corretivo, régua, etc.; seguir a direção correta da escrita na página; organização espacial do texto na página; manipulação correta e adequada dos suportes em que se escreve e nos quais se lê, entre outros.

uma ressalva, que embora alfabetização e letramento sejam processos distintos, eles são interdependentes e indissociáveis. As minhas experiências comprovam esta afirmação, uma vez que já tendo alcançado um certo grau de letramento e não tendo adquirido (ainda) as aprendizagens de habilidades para leitura e escrita, utilizava de quem as tinham para fazer uso delas (no caso, os adultos que comigo interagem). Conforme Coelho (2010), letramento significa que, além de aprender a decodificar o sistema de escrita, é também necessário que se saiba utilizar a leitura e a escrita, para envolver-se com as práticas sociais. Esse termo vem com o objetivo de ampliar o ato de alfabetizar, de inserir no ato educativo um sentido social de aprender a ler e a escrever. Diante dessa ampliação, o processo de alfabetizar está além de ensinar habilidades de codificação e decodificação do sistema alfabético, abrange o domínio dos conhecimentos que permitem o uso dessas habilidades nas práticas sociais. O letramento começa muito antes de a criança pegar um lápis ou conhecer as letras e as formas de escrever. Kleiman (2005, p.13) reforça esta ideia ao dizer que: “[...] o conceito de alfabetização também denota um conjunto de saberes sobre o código escrito da sua língua, que é mobilizado pelo indivíduo para participar das práticas letradas em outras esferas de atividade, não necessariamente escolares”.

Como havia ingressado em uma turma de 1ª série, que naquela época ainda iniciaria o processo de alfabetização, ouvia muitas vezes dizerem que eu era “adiantada”. Não entendia a princípio o porquê e como isto afetaria meus dias. Adorava ir à escola. Tudo naquele mundo era novo para mim. Havia muitas salas, muitas crianças circulando. Nos primeiros dias tudo era visto com uma áurea de encantamento, em tons de céu de dias de verão. Porém, bastou uma semana para perceber que seriam necessárias doses maiores de realidade. E isto exigiria muito mais de mim. Recordo-me que, diferentemente dos momentos em casa, não usava a imaginação na escola. No início até que gostava de fazer a lição da “abelha”, da “barriga”, do “cachorro”, do “dado”. Tudo parecia muito fácil, até porque já as conhecia. Gostava de contornar as letras pontilhadas, copiar as sílabas, palavras e frases. Sobre isto

Crianças que tiveram uma relação afetiva com o livro de histórias, poderão achar um sentido para qualquer atividade de decodificação (até mesmo entediante exercícios de cópia do quadro-de-giz), porque já conhecem múltiplas funções da palavra escrita e estão à procura da chave que lhes permitirá entrar no mundo da escrita por si mesmas, sem a ajuda do adulto (Kleiman, 2005 p.35).

Era sempre a primeira a terminar. A professora reclamava, os colegas torciam o nariz. Começava a entender o que “ser adiantada” queria dizer e como isto tornava meus dias tediosos na escola, deixando-os de uma cor meio acinzentados. Havia em mim o desejo de ser desafiada. Eu sabia que podia mais. Que conseguia ir além de cobrir aquelas linhas e juntar sílabas e formar palavras. Mas ali as palavras pareciam dormir.

1.2 A Leitura e a Escrita como meios de encontro com as palavras mágicas

Apesar desse desencanto em minhas primeiras experiências escolares, fui privilegiada em ter tido acesso a livros infantis que eram presenteados e lidos por meus pais, sempre atentos as minhas necessidades criativas e por tias e tios que reconheciam na leitura um poder incomensurável. E esse poder encontra-se no fato dessas leituras não serem apenas desenvolvidas como uma atividade exclusivamente linguística, mas de uma leitura que nos leva a “viajar”, conhecer novos horizontes, refletir sobre outras possibilidades de ação, explorar caminhos desconhecidos. Segundo Oliveira (2010), essa concepção de leitura leva em conta a natureza interacional da leitura e objetiva a construção de conhecimentos que vão além do universo linguístico, considerando os conhecimentos prévios dos usuários da língua.

A leitura é uma experiência pessoal que não depende somente da decodificação de símbolos gráficos, mas de todo o contexto ligado à história de vida de cada indivíduo. Segundo Paulo Freire (1993, p.11), o ato de ler é um processo que [...] não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo”. Nessa perspectiva, é possível afirmar que a leitura da escrita não é a única possibilidade, ela envolve a leitura de tudo que se vive, que se observa e que se apresenta nas mais variadas formas de linguagens. Ainda segundo Freire (1993) [...] a leitura do mundo precede a leitura da palavra”, ou seja, linguagem e realidade atuam dinamicamente, de maneira que a compreensão do texto implica na percepção das relações entre o texto e o contexto.

O ato de ler significa estar no mundo e com ele interagir. E é nesse processo de interação que o indivíduo vai construindo sentidos para o que é lido. A prática da leitura se faz presente em nossas vidas desde o momento em que começamos a "compreender" o mundo à nossa volta. No constante desejo de decifrar e interpretar

o sentido das coisas que nos cercam, de perceber o mundo sob diversas perspectivas, de relacionar o fictício com a realidade que vivemos através do acesso à leitura.

Em casa tinha acesso a muitas leituras, lá me sentia acolhida em meu quarto de ler e brincar, onde os livros que gostava de ler ficavam dispostos em uma estante improvisada feita de tijolos e prateleiras de madeira forradas com papel de presente colorido. Bem ali, ao alcance das minhas pequenas mãos. As histórias que já conseguia ler, decifrando a escrita, ganhavam cores, formas e sentidos. Segundo Tfouni (2010), apesar da alfabetização estar intimamente ligada à instrução formal e às práticas escolares, enquanto um processo individual, não se completa nunca e parece seguir posteriormente um caminho que é determinado sobretudo pelas práticas sociais nas quais o indivíduo se engajar.

Em casa também era estimulada a escrever em pequenos diários, daqueles infantis com cadeados, que ganhava sempre de aniversário, dia das crianças ou Natal. Agora revisitando essas memórias me pergunto: Mas por que não na escola? Não tenho lembranças de ter tido acesso a livros de fazer criar, imaginar, fantasiar, se transportar, nem de ser desafiada a escrever histórias, da minha vida ou inventadas, nas escolas que frequentei até o final do fundamental. Lá cada palavra dormia “na sombra de um livro raro. Como desencantá-la”?

De acordo com Cardoso (2012), a escola precisa desenvolver capacidades relacionadas à compreensão, à interação e à interpretação. É preciso que o sujeito aprenda desde pequeno para que serve a leitura, nas mais diversas instâncias e, ao mesmo tempo, aprofunde e aprimore esse conhecimento na escola. O contato com esse mundo mágico da diversidade escrita, da linguagem verbal e não verbal proporciona a elas refletir, questionar e entender naturalmente esse processo de conhecimento.

De volta à Salvador, cursei todo o ensino médio (colegial, também chamado à época de científico) em uma escola pública de referência, o Colégio Central da Bahia. Foi lá que finalmente pude ter acesso as diversas possibilidades de leituras e escritas a que tanto desejava. Fui iniciada no mundo da Literatura e meu encantamento deu-se de maneira imediata. Ali pude experimentar vivências com um grupo de teatro, que possibilitou-me dar as artes e todas as suas diversas linguagens um lugar muito

significativo na minha construção. Muito do que sou, atribuo ao fato de ter tido contato com essas outras formas de expressar que fizeram-me ler o mundo de outras maneiras.

FIGURA 3 – Registro com meus colegas do grupo de teatro



Fonte: Acervo pessoal (1993)

A literatura é uma linguagem carregada de vivência íntima e profunda que suscita no leitor o desejo de prolongar ou renovar as experiências que vivencia. É um elo entre o homem e o mundo, que nutre fantasias, desencadeia emoções, ativa nosso intelecto, trazendo e produzindo conhecimentos. É uma criação irreal que parece real, tornando-nos reflexivos e observadores de nós mesmos.

Aquele foi um tempo de muita euforia, muitas descobertas, muitas possibilidades de ser e estar no mundo. Nessa época colecionava inúmeros poemas de própria autoria, sendo uma parte deles “autobiográficos”. Fazia do “eu-lírico” o “eu” das minhas autobiografias, transfigurando minha realidade em expressão de beleza, despertando valores estéticos, aprimorando as emoções, sensibilidades, aguçando minhas sensações e enriquecendo minhas percepções acerca do que me rodeava.

Que sobrar então para a poesia? - perguntarás. E eu te respondo que sobras tu. Achas pouco? Não me refiro à tua pessoa, refiro-me ao teu eu, que transcende os teus limites pessoais, mergulhando no humano. O Profeta diz a todos: ‘eu vos trago a verdade’, enquanto o poeta, mais humildemente, se limita a dizer a cada um: ‘eu te trago a minha verdade’. E o poeta, quanto mais individual, mais universal, pois cada homem, qualquer que seja o condicionamento do meio e da época, só vem a compreender e amar o que é essencialmente humano (Mário Quintana).

Posso dizer que minha experiência com o mundo da poesia me remeteu para tantos textos lidos e para os meus próprios textos escritos, em especial, dos que falavam de

mim mesma, e eles contribuíram significativamente para construção da minha identidade naquele período da vida. Todas elas eram registradas nos meus diários, guardiões de preciosas memórias, das minhas “palavras mágicas”. Esses companheiros inseparáveis desde os tempos que ainda nem sabia o que era poesia.

Minha busca por desencantar a palavra continuava. “Vou procurá-la a vida inteira no mundo todo”.

Até encontrá-la.

1.3 O que fazer com as palavras? – Uma professora em formação

O contato com textos e produções autobiográficas, somados ao meu fascínio por ler e escrever, conduziram – me a escolher o curso de Letras Vernáculas. Ainda não estava claro para mim a decisão de tornar-me professora, mas meu destino em estudar as letras, as palavras, já havia sido traçado. Em 1998 ingressei na Universidade Católica do Salvador, no curso noturno.

Em minha busca por “desencantar as palavras” ia sorvendo da água do conhecimento, entre literaturas (brasileira e portuguesa), poesias, romances, estudos da língua vernácula e sua epistemologia, normas gramaticais e produções escritas, onde as palavras me pareciam agora muito bem acordadas. Em meio a essa avalanche de novidades ia tendo contato com as teorias sobre ensino e aprendizagem. E enquanto ia apropriando-me dos processos ligados ao desenvolvimento pessoal, onde competências, comportamentos, habilidades, conhecimentos e valores iam sendo adquiridos ou modificados através de experiências, erros e acertos, observação, estudo e raciocínio fui tornando-me professora. Nem no início, nem na chegada, no caminho, como nos ensina Freire: “[...] ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar” (FREIRE, 1997, p.155).

A inquietação das minhas primeiras experiências escolares, onde o ato de ler e escrever estavam completamente dissociados, além de estarem longe de despertarem prazer e entusiasmo, foi tomando forma em meus estudos acadêmicos, quando comecei a pensar em possibilidades de intervenções metodológicas que criassem estratégias para o ensinar a ler e a escrever de forma mais significativa.

Então, como seria possível desenvolver uma prática de escrita que aproximasse o aluno das letras, acolhendo-o, estimulando-o e ajudando-o a desenvolver tal habilidade? Em meio a todos esses questionamentos tive a oportunidade de fazer parte de um projeto de Educação de Jovens e Adultos, desenvolvido na universidade. Nele atuava, junto a pedagogas, em oficinas de práticas leitoras e escrita e participava de grupos de estudos com outros profissionais (professores em formação como eu), onde trocávamos inúmeras experiências acerca dos desafios de formar bons leitores e escritores. Foi nessa vivência que pude entender a profundidade do que Paulo Freire defendia ao afirmar que “[...] a leitura de mundo precede a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele”. Esta foi uma das minhas maiores procuras enquanto atuava com o público desse projeto. Ali pude perceber, na prática, como texto e mundo se confundem: a leitura e/ou escrita do texto pode decifrar o mundo. Quando esta ideia se tornou verdade para mim, não pude mais conceber o ensino da Língua Portuguesa dissociado das práticas de leitura e escrita em sala de aula. Estas práticas seriam a chave para proporcionar aos meus alunos possibilidades e prazeres. E aqui concordo com as palavras de Délia Lerner (2002) quando diz que é necessário fazer

[...] uma comunidade de escritores que produzem seus próprios textos para mostrar suas ideias, para informar sobre fatos que os destinatários necessitam ou devem conhecer, para incitar seus leitores a empreender ações que consideram valiosas, para convencê-los da validade dos pontos de vista ou das propostas que tentam promover, para protestar ou reclamar, para compartilhar com os demais uma bela frase ou um bom escrito, para intrigar ou fazer rir... O necessário é fazer [com que] leitura e escrita sejam práticas vivas e vitais, onde ler e escrever sejam instrumentos poderosos que permitem repensar o mundo e reorganizar o próprio pensamento, onde interpretar e produzir textos sejam direitos que é legítimo exercer e responsabilidades que é necessário assumir (Lerner, 2002, p.18).

Revisitar e escrever sobre minha caminhada até aqui, me fez perceber o quanto do caminho ainda tenho pela frente. A prática diária docente é um processo árduo de constante aperfeiçoamento, de tentativas, erros e acertos. A nossa formação já começa nos estímulos que são oportunizados desde a primeira infância, em casa e na escola, onde observamos os nossos pais e professores. Estas observações mais tarde terão um papel crucial na maneira como nos entendemos como profissionais e pessoas. São exemplos que carregamos e que influenciam nossa prática pedagógica, da mesma maneira como as teorias estudadas no curso de formação.

Todas essas nossas vivências fazem da nossa prática uma eterna busca de aperfeiçoamento. Reconheço a necessidade de aprofundar meus estudos em busca de estratégias pedagógicas para aprimorar o trabalho com meus alunos e contribuir para a melhoria do processo de ensino da língua, e estas foram algumas das razões que me fizeram ingressar em 2022, na turma 08, do Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), na Universidade Federal da Bahia, constituindo-se essa uma das etapas mais significativas do meu caminhar, levando-me a inúmeras reflexões e aprendizagens e possibilitando-me experimentar o papel de professora-pesquisadora.

E aqui permito-me retomar alguns versos do poema de Carlos Drummond, citado no início deste capítulo e que me serviram de inspiração nesta caminhada: “[...] se tarda o encontro, se não a encontro, não desanimo, procuro sempre. Procuro sempre, e minha procura ficará sendo minha palavra”.

Foi essa procura que me fez chegar até aqui.

1.4 Desencantando as palavras

Desencantar as palavras aqui assume o sentido de descobri-las, tornar conhecidas, desvendar, descortinar. À essa ação pressupõe-se deixar para trás verdades titubeantes, certezas cambaleantes. Deixar para trás é permitir-se o encantamento pelo novo, é aventurar-se por outros caminhos, é mudar a rota e despir-se do que já não toca, não afeta, não causa espanto. Nessa perspectiva, era preciso deixar para trás as minhas certezas abaladas e apurar meu olhar para o encanto, para o contentamento que estava a experimentar. Era preciso refletir criticamente acerca das concepções de língua e ensino da gramática por mim adotadas e reformulá-las. Era preciso encantar-se.

São sobre essas reflexões que tratarei a seguir.

1.4.1 Concepção de Língua

Atuando há mais de 20 anos na educação básica da rede pública de ensino do estado da Bahia, dando aulas de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental II e no Ensino Médio, entendo a docência como um lugar que exige ações e reflexões contínuas da prática do professor. Assim como Freire (1997, p.22-34), considero-me um “ser

inconcluso”, “inacabado”, que se “funde à educação e a percebe como um processo permanente”, constante, sem um fim em si mesmo e, somando-se a isso, acredito que a “reflexão crítica sobre a prática” é o primeiro passo para transformá-la.

Ao longo desses anos atuando em sala de aula, posso dizer que adotei, prioritariamente, em boa parte desse tempo, a concepção que considera a língua como um “conjunto de signos que se combinam segundo regras”, conceito criado por Saussure e adotado por (GERALDI, 1984, p.41), ou seja, focada na forma e na estrutura, chamada por Bakhtin (2006) de “objetivismo abstrato”, ou, conforme Geraldi (1984), de “linguagem como instrumento de comunicação”. Essa prática de ensino que leva em conta apenas o funcionamento formal do sistema linguístico – fonemas, morfemas, palavras, ordem sintática, etc., concebida numa concepção de língua descrita como um sistema estável, pronto e acabado que desconsidera a sua dimensão discursiva, foi muitas vezes considerada como ponto de partida do meu fazer pedagógico. Sobre a adoção dessa concepção, Silva (2019) aponta

Se o professor adota a concepção de língua como estrutura pronta e acabada para sua prática de ensino de língua portuguesa como língua materna, estabelece-se como prioridade o conhecimento da estrutura da língua e não a competência comunicativa do estudante, propriamente (Silva, 2019, p.187).

Embora essa perspectiva compreenda a língua como ato social, ela desconsidera o uso e, conseqüentemente, os envolvidos nesse ato – os falantes e o contexto – limitando-se apenas a seu funcionamento interno e apoiando-se nos estudos estruturalistas. De modo geral, essa concepção permeou a minha formação acadêmica e muitas vezes a reproduzi no exercício da minha profissão, optando por metodologias que visavam o ensino da estrutura da língua e prescrição da gramática normativa com suas regras, desconsiderando a competência comunicativa dos meus alunos, promovendo assim “[...] o esvaziamento das funções sociais da linguagem, afastando a sala de aula da dimensão relativa aos usos linguísticos e a formação para as demandas sociais coletivas e individuais”, como nos alerta Silva (2019, p. 191), e isto afetava-me, levando-me a constantes questionamentos sobre a minha prática e seus reflexos na formação dos meus estudantes.

Em várias ocasiões desenvolvendo atividades de produção de textos, por exemplo, percebia que muitas vezes não era oportunizado aos meus alunos o direito de experienciar a escrita em situações outras que não fossem as normalizadas,

baseando suas experiências de produções textuais apenas na cobrança de regras gramaticais, onde o professor assumia a função de avaliador de um produto. Essa perspectiva nos remete mais uma vez à Geraldi (2013), quando ele afirma que a participação do professor neste diálogo já não é de aferição, mas de interlocução. A ideia de escrita que eu tinha, apesar de estar sempre buscando acessar novas possibilidades de trabalho com o texto em sala de aula, continuava ainda muito vinculada a essa concepção estruturalista da língua, limitando-se ao desenvolvimento de práticas de produção textual voltadas para a construção de uma unidade textual, que por si só seria portadora de um significado (Coracini, 2010), o que quase sempre, nos levava ao desencanto (meu e dos alunos).

Ingressar no PROFLETRAS oportunizou-me aprofundar as minhas reflexões, contribuindo para que pudesse, de alguma maneira, redirecionar o olhar, a fim de aprimorar minhas práticas, compreendendo a língua como uma atividade interacional situada sócio-historicamente (Bakthin, 2003; Marcuschi, 2008). Ao mesmo tempo que me fez adequar minhas práticas no sentido de considerar os sujeitos envolvidos nesse processo “[...] como atores/construtores sociais, sujeitos ativos” (KOCH; ELIAS, 2010, p.10), ou seja, essa concepção possibilitou-me situar a linguagem como um espaço de interação que considera o sujeito como agente do processo comunicativo, que nas palavras de Bakthin (2003, p.127) se constitui num “[...] processo de evolução ininterrupto, que se realiza através da interação verbal e social dos interlocutores”.

Partindo desse entendimento precisei colocar meus alunos no centro do processo de aprendizagem, inserindo-os em situações reais de produção e utilização da língua, passando a promover ações pedagógicas com experiências criativas e interacionais que estimulassem a iniciativa deles, despertassem o interesse e o gosto das suas descobertas pessoais, levando em conta os contextos nos quais encontravam-se inseridos. Além disso, foi necessário considerar as suas práticas sociais e os saberes que já traziam consigo (Koch, 2008), suas singularidades e diversidades, seus repertórios e histórias de vida, contribuindo assim, para dar sentido e sabor às suas aprendizagens, fomentando uma atitude reflexiva diante de Si, do Outro e do Mundo. Acerca dessa tomada de consciência que Silva (2019) chama de “decisão política”, a autora pontua

A decisão de adotar essa ou aquela concepção de língua para o trabalho com os alunos é uma decisão política, porque implica na construção de um

determinado lugar de sujeito aos professores e aos estudantes; eleger temas para encaminhar o ensino é uma decisão política, posto que inclui ou exclui conhecimentos diretamente relacionados aos diferentes modos de ser e estar no mundo [...] (Silva, 2019, p.191).

Partir dos repertórios trazidos por meus alunos, levando em conta suas subjetividades, seus gostos e interesses foi uma das decisões mais acertadas que pude tomar nesse meu percurso profissional, nem sempre fácil, nem sempre exitoso, mas certamente mais prazeroso.

1.4.2 Ensino para além da Gramática

Os diálogos empreendidos com meus professores e colegas durante as aulas do mestrado, assim como as leituras e pesquisas desenvolvidas, antes e durante o curso, foram cruciais para que minhas reflexões e inquietações ganhassem corpo, saindo do campo das ideias, partindo para a ação. Aqui destaco os estudos realizados em duas das disciplinas cursadas - *Texto e Ensino e Gramática e Ensino* - responsáveis por rasurar algumas das minhas certezas, que na verdade há muito já tinham deixado de ser (certezas), principalmente em relação ao ensino de gramática.

Dentre esses estudos, faço referência ao livro de Sírio Possenti “*Por que (não) ensinar gramática na escola*”, em que traz no título uma provocação que foi tema de minhas inquietações em muitas ocasiões: *seria possível ensinar Língua Portuguesa sem fazer uso da gramática normativa?* Sempre me pareceu impossível essa possibilidade, considerando que em nossa prática de sala de aula o que tem prevalecido é a imposição das regras da norma padrão, presentes nesta gramática, que dita o que se pode e o que não se pode falar ou escrever; que autoriza o uso de algumas expressões e desautoriza outras; que, as seguindo, os usuários são avaliados positivamente e violando-as são considerados ignorantes e dignos de reprovação.

Possenti (1996) reforça nessa obra que nossas escolas ainda priorizam o ensino da língua padrão, defendida pela gramática normativa, que considera como erro tudo aquilo que foge a essa variedade, eleita (por quem?) como exemplo de boa linguagem, inclusive, sem levar em conta a existência de outras variedades linguísticas, nem a gramática internalizada pelos alunos. A concepção de linguagem da escola em que atuo não diverge muito do que foi descrito acima. Porém, sabemos que a face da língua prescrita na gramática normativa não é a “única” existente, tampouco a “melhor”. Nem sempre o que se estabelece nesta gramática corresponde ao uso real

que o falante faz da língua, até mesmo em situações que exigem extrema formalidade. Todavia, essa visão de colocar a norma-padrão como ideal de língua, rejeitando outras variantes, ainda persiste na maioria das escolas, o que corrobora com a disseminação do preconceito linguístico, como atesta Possenti

O dialeto padrão é apenas uma das variedades de uma língua, as gramáticas normativas dão conta apenas de um subconjunto dos fatos de uma língua. Não é surpresa que, em consequência dos privilégios que sempre recebeu por parte de escritores e gramáticos, e por causa de sua veemente e cara defesa, feita às vezes às custas da crítica a outras formas, essa variedade nos pareça "melhor", mais versátil e menos rude; entretanto, essa impressão não justifica a crença preconceituosa, infelizmente muito difundida na nossa sociedade, de que outras variedades são linguisticamente inferiores, erradas e incapazes de expressar o pensamento (Possenti, 1996, p.77).

Esse modelo de ensino, que considera que saber gramática seja conhecer as normas de bem falar e escrever e ainda usá-las ativamente na produção dos textos, também é analisado por Franchi (2008), no livro *“O que é mesmo Gramática”*, como sendo uma concepção que ainda predomina na maioria das nossas práticas sobre a linguagem. Trata-se do ensino das normas gramaticais, objetivando o seu domínio, tanto nocionalmente quanto operacionalmente. O autor reconhece que embora esta concepção considere que no uso da linguagem existem “[...] diferentes modalidades e dialetos, dependendo de condições regionais, de idade e sexo e, principalmente, de condições sociais (econômicas e políticas)” é “[...] evidente nessa concepção, uma valorização não estritamente linguística dessas modalidades: existem subjacentes nela preconceitos de todo tipo, elitistas e acadêmicos e de classe” (Franchi, 2008, p.18). O uso, muitas vezes exclusivo, dessa concepção de gramática é criticado por diversos estudiosos. Porém, o que se questiona não é o fato de se ensinar as regras da gramática normativa, prescritiva, mas, sobretudo, de não levar para a sala de aula uma discussão crítica sobre o que é ‘norma’, ‘erro’, ‘correção’ etc., desconsiderando a existência da variação linguística e do preconceito linguístico.

Sírio Possenti (1996) propõe a inclusão de outros olhares em relação ao ensino da língua, considerando todo o repertório linguístico trazido pelos alunos; partindo do que eles já sabem, aproximando-os dos seus contextos vivenciais/comunicativos. No seu livro, não há a discussão a favor ou contra a gramática, mas uma tentativa de distinguir o seu papel, do papel da escola — que é ensinar língua padrão, isto é, criar condições para seu uso efetivo.

Mais do que uma disciplina que simplesmente se ensina nas escolas, a língua que falamos é identidade, é lugar de pertencimento: é “[...] lugar onde nós fazemos de nós mesmos sujeitos” (hooks, 2008, p. 858). E sendo assim, precisamos usá-la para transitar em todos os espaços da sociedade, respeitando a diversidade linguística e reconhecendo o valor que se tem. Daí a grande importância do ensino da língua. Estamos cooperando com a construção/desconstrução de identidades e o domínio da norma padrão deve ser visto, como nos ensina bell hooks, como um lugar de resistência social e política. Se considerarmos que nossos alunos da escola pública pertencem a grupos heterogêneos, com repertórios culturais variados, é de se esperar que a escola promova “[...] a ampliação contínua de saberes relativos à configuração, ao funcionamento e à circulação de textos e a capacidade de reflexão sistemática sobre a língua e linguagem” (ROMERO e VÓVIO, 2011, p. 75).

Criar tais condições para o uso efetivo da língua nas escolas seria, ao meu ver, considerar todo potencial perspectivo dos nossos alunos, toda a sua historicidade linguística, fazendo-os dispor “[...] não somente de uma gramática passiva, mas de uma gramática cada vez mais rica e operativa” (FRANCHI, 2008, p.31). Desconsiderar esses aspectos violentaria todos os seus esforços por se adequar aos inúmeros contextos comunicativos vivenciados por eles. Corroborando com o que foi dito, mais uma vez reporto-me a Franchi (2008) quando afirma que

A linguagem é um patrimônio característico de toda a humanidade. Uma propriedade do homem, independentemente de fatores sociais, de raça, de cultura, de situação econômica, de circunstâncias de nascimento ou de diferentes modos de inserção em sua comunidade. Qualquer criança, tendo acesso à linguagem, domina rapidamente, logo nos primeiros anos de vida, todo um sistema de princípios e regras que lhe permitem ativar ou construir inteiramente a gramática da sua língua (Franchi, 2008, p. 24).

O conhecimento a ser trabalhado, portanto, deve partir das práticas trazidas pelos alunos, por meio do fortalecimento das identidades e da tolerância às diferenças, sem a perda da ética plural e democrática. Com isso, poderemos promover uma ampliação dessas práticas e não a mera substituição dessas por outras consideradas de maior prestígio. Partindo do que os meus alunos já sabiam, do que já traziam consigo, a partir das suas próprias experiências linguísticas, da sua gramática interna³, essa

³ Segundo Fachin (2008), a gramática interna é um sistema de princípios e regras que correspondem ao próprio saber linguístico do falante: ele se constrói na atividade linguística e na atividade linguística se desenvolve.

pesquisa propôs um trabalho de intervenção que levou em conta todos estes aspectos.

2 ENCONTRANDO AS PALAVRAS MÁGICAS – encontros, caminhos e outros modos de “dizer”

Nesse encontro com as palavras mágicas, foi possível pensar em um projeto de ensino-aprendizagem que além de considerar a linguagem sob uma perspectiva social, como um lugar de ação e interação, procurei respeitar o contexto no qual os estudantes estavam inseridos, possibilitando práticas e atividades linguísticas diversificadas, dando-lhes condições e instrumentos que lhes permitissem ter acesso a novos modos de dizer e a outros recursos expressivos equivalentes aos de sua linguagem, podendo operar sobre eles, ampliando suas experiências linguísticas.

No capítulo apresento *o encontro, o caminho e os outros modos de “dizer”* utilizados na efetivação da ação pedagógica projetada para o trabalho com a Escrita de Si. Situo o leitor quanto ao *encontro* com a perspectiva dos letramentos e seu tema de pesquisa: as práticas sociais, que serviram como ponto de partida para referenciar as ações adotadas. Em seguida trago alguns conceitos sobre o gênero trabalhado na intervenção – a Escrita de Si – que foi o *caminho* escolhido para efetivar as produções textuais dos alunos. E por fim, recorro as teorias da multimodalidade e dos multiletramentos que foram as bases conceituais para que no *caminho* encontrássemos *outros modos de “dizer”*.

2.1. Letramento como prática social: o encontro

A partir da segunda metade dos anos 1980, diversos pesquisadores no Brasil trabalhavam com práticas de uso da língua escrita que iam além do contexto do ensino e da escola. Cunhou-se, então, na literatura especializada, o conceito de *Letramento* “[...] para se referir a um conjunto de práticas de uso da escrita que vinham modificando profundamente a sociedade, mais amplo do que as práticas escolares de uso da escrita, incluindo-as, porém” (KLEIMAN, 2005, p 21). O “objeto” de pesquisa do letramento, portanto, seria as práticas sociais de uso da escrita e suas implicações nas transformações das práticas letradas, tanto dentro, quanto fora da escola, pois essas práticas dizem respeito aos mais variados usos da escrita.

Ainda, segundo Kleiman (2005, p.4), “[...] os estudos do letramento partem de uma concepção de leitura e de escrita como práticas discursivas, com múltiplas funções e inseparáveis dos contextos em que se desenvolvem”. Desse modo, letramentos não

são apenas habilidades de ler e de escrever, nem estão ligados apenas à esfera do ensino. Embora não possam ser dissociados do uso da escrita, os letramentos são fenômenos sociais presentes nas mais diversas situações comunicativas. A escola, embora não seja mais nem a maior, nem a única agência de letramento, deve proporcionar situações de participação de práticas sociais letradas (eventos de letramento) que são essenciais para estruturar as atividades desenvolvidas nas práticas escolares.

Segundo Street (2012) os eventos de letramento referem-se aos conhecimentos sócio e culturalmente mobilizados produzidos na construção de significados em contexto de leitura e de produção escrita. Nesse contexto, tais práticas são múltiplas e diversificadas, uma vez que levam em consideração, por um lado, os modos como os sujeitos e grupos sociais integram a escrita e a leitura em seu cotidiano e, por outro, os processos de interpretação usados pelos sujeitos. Presentes no contexto escolar, essas práticas de letramentos são construídas no processo de interação entre professor e aluno, em que o indivíduo identifica o elo entre as práticas de letramento na aula e as necessidades do uso da escrita no cotidiano.

De uma forma sumária, o evento de letramento busca descrever uma situação de interação mediada pelo texto escrito, enquanto as - práticas de letramento - buscam estabelecer as relações desses eventos com algo mais amplo, numa dimensão cultural e social. - Práticas de letramento, então, se referem a uma concepção cultural mais ampla de formas particulares de pensar e ler e de escrever em contextos culturais. Elas incluem os modelos sociais de letramento utilizados pelos participantes e os significados atribuídos aos eventos de letramento (Street, 2012, p.73).

Reforçando esta perspectiva do conceito de letramento abordada por Street, Kleiman, (2012, p.18) destaca que “[...] podemos definir hoje o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”. Partindo desta afirmação, percebe-se, então, que o fenômeno do letramento extrapola o mundo da escrita em sala de aula, estando presente em todos os contextos de vida do indivíduo. Cabe à escola, com base nesses contextos, sustentar modelos mais autênticos de letramentos que possam promover de fato, conhecimentos que alcancem seus estudantes, de forma que, segundo Freire (1998), liberte o pensamento do sujeito, possibilitando-lhe uma visão crítica do mundo e tornando-o capaz de usar a leitura e a escrita de maneira consciente, de modo a conhecer e intervir na realidade. É dessa

maneira que as práticas sociais de letramento do aluno devem ser respeitadas e valorizadas, visto que, quanto mais a escola se aproxima das práticas sociais dos estudantes, mais estes poderão interagir em seu processo de ensino e aprendizagem, uma vez que mais fáceis serão as adequações, adaptações e transferências que farão entre o que aprendem na escola e o que fazem em outras instâncias de suas vidas.

A fim de reforçar essa ideia, reporto-me mais uma vez a Street (2012, p.78) que define o letramento como “[...] um conjunto de práticas sociais profundamente associadas à identidade e posições sociais”. Logo, os fatores sociais precisam ser considerados no processo de letramento do indivíduo, cuja construção da identidade e assunção de posições sociais não se processa de maneira neutra, sendo que sofrem influências do contexto social no qual encontra-se inserido. Assim, quanto mais a escola se aproximar das práticas sociais de outros ambientes de vivências dos alunos, mais relevantes e significativas se tornarão as suas aprendizagens.

A proposta em trabalhar com produção de textos nas mais diferentes linguagens (multimodais) levou em conta estas concepções de uso da língua, utilizando práticas vinculadas as situações reais da vida dos estudantes, contribuindo na formação de sujeitos leitores e escritores “competentes”, com novas habilidades para que possam lidar com o leque de informações que se abrem a sua volta. Tal compreensão dos usos da língua, coaduna-se com o entendimento de que a linguagem nunca se dá no vazio, mas sempre numa situação histórica e social concreta, através da interação. O trabalho com as Escritas de Si, na perspectiva das narrativas pessoais, foi uma estratégia para aproximar os alunos dessas práticas sociais, acolhendo e valorizando seus conhecimentos prévios e todo arcabouço de experiências produzidas também fora do contexto escolar.

2.2 Escritas de Si: os caminhos

Considerando o sujeito na perspectiva individual, subjetiva e social, o caminho que escolhi trilhar, nas oficinas de criação propostas no projeto de intervenção, foram as produções das “escritas” dos alunos, que levou em conta as suas histórias de vida. O valor desse tipo de escrita, ao meu ver, foi muito além do simples ato de escrever, uma vez que ela permitiu o exercício da individualidade, importante para a concepção

de uma identidade narrativa, mas também possibilitou o trabalho fundamental com as suas subjetividades.

A Escrita de Si é um gênero literário que trata das experiências vividas pelo sujeito e permite compreender como esses sujeitos se constituem e significam suas experiências, bem como constroem sentidos sobre si mesmos e sobre o mundo que os cerca, - e, “[...] como constroem a consciência histórica de si e de suas aprendizagens nos territórios que habitam e são por eles habitados, mediante os processos de biografização” (SOUZA, PASSEGGI e VICENTINI, 2011, p. 371). É um caminho eficaz para o desvendamento de si e do mundo.

Tudo o que é atravessado pelo social na vida humana resulta da conexão das experiências acumuladas e o modo único e próprio que essas experiências causam a cada sujeito (singular e social), seus sentidos, seus significados em relação a si próprio e de sua própria existência. Para Souza (2006) isso é o que torna a Escrita de Si fecunda, pois o sujeito que narra sua história está tecendo redes de significação de suas experiências, o que possibilita produzir um “conhecimento de si” e de seus mundos sociais. Essa escrita é um meio do sujeito tentar saber quem é e de dar conta da sua própria identidade. É um meio de interrogar-se e mergulhar inteiramente até tocar o fundo de si mesmo, conhecendo suas subjetividades.

A produção de textos (na perspectiva multimodal) por meio de uma temporalidade narrativa de experiências e memórias, certamente os revelou acontecimentos que os tocaram e que os marcaram, constituindo-se em um processo mobilizador, único, levando-os a se autoconhecerem, além de despertá-los para uma leitura dialógica e interacionista do mundo que os cerca, pois, como afirma Souza, “[...] a escrita da narrativa remete o sujeito a uma dimensão de auto-escuta, como se estivesse contando para si próprio suas experiências e aprendizagens que construiu ao longo da vida, através do conhecimento de si ”(2006, p. 13).

As Escritas de Si desses alunos foram meu ponto de partida no projeto de intervenção, considerando-as como estratégia de mobilização dos sujeitos envolvidos por entender que elas “[...] são as construções de formas e de sentido que eles dão as suas experiências” (DELORY-MOMBERGER, 2016, p. 142). O trabalho com elas foi o caminho para dialogar com os alunos, propiciando a expressão dos seus sentimentos e emoções, dando a eles um lugar de fala, além de

potencializar os seus letramentos, que não se conclui no contexto escolar, ao contrário, se expandem para sua realidade fora dos muros da escola.

2.3. Multimodalidade e Multiletramentos: outros modos de “dizer”

Quando falamos sobre texto, o associamos prontamente ao código escrito, à associação de grafemas e fonemas e à realização da sua leitura e escrita de forma convencional, iniciando nas primeiras páginas ou frases do texto, lendo e escrevendo de forma vertical, de cima para baixo. Embora a escrita tenha sido o mais valorizado meio de comunicação nos últimos séculos, outros meios de comunicação sempre existiram. O conjunto de signos forma um texto a partir do momento em que se constitui uma unidade significativa que não só representa o mundo, mas também estabelece a interação social. Como o trabalho de Kress e van Leeuwen (1996) propõe, os textos, ainda que utilizem apenas a linguagem visual, formam uma unidade significativa e, ao articularem os signos visuais com a linguagem verbal, constituem um texto multimodal.

Esses autores defendem que a comunicação sempre foi multimodal, e o que está acontecendo, atualmente, apesar de não ser nada novo, ainda assim, é uma mudança significativa e que hoje parece haver uma instância de novo código de texto, imagem e outras linguagens em que a informação é construída, transmitida e recebida diferentemente pelos muitos modos possíveis combinados entre si. A multimodalidade se refere, segundo os autores, ao “[...] uso integrado de diferentes recursos comunicativos, tais como linguagem (texto verbal), imagens, sons e músicas em textos multimodais e eventos comunicativos” (VAN LEEUWEN, 2011, p.668).

A multimodalidade, tal como afirma Kress (2003), e em muitos outros textos com colaboradores, é aspecto inerente e constitutivo de todo texto, muito antes do surgimento das tecnologias digitais, e isso é determinante para a compreensão tanto desta teoria sobre letramentos e linguagens quanto do que se pode fazer no ensino de língua. Na multimodalidade, portanto, são consideradas as diferentes linguagens, como aponta Silva (2021), “[...] o uso da linguagem não é apenas o uso da língua: fala e/ou escrita – o modo verbal. O uso da linguagem envolve diferentes modos semióticos, indo além do linguístico [...]” (SILVA, 2021, p. 28), de modo que tais linguagens enriquecem o texto e o processo de leitura e escritura torna-o mais

complexo, requerendo do leitor e escritor um papel mais ativo e atento. Com isso é possível afirmar que a multimodalidade é um traço constitutivo dos gêneros, que se materializam em textos, nos quais os modos de dizer utilizam-se das mais variadas linguagens para fazer significar, isto é, criar sentidos. Nela, a representação e a comunicação são estruturadas por meio da multiplicidade de modos que, articulados, concorrem para a produção de significados.

Na sociedade contemporânea, a realidade multimodal dos processos comunicativos se potencializa com as tecnologias digitais e os modos de circulação dos textos. Nesse sentido, a linguagem verbal se une às imagens, sons, cores, gestos, corpos, dentre outras, para produzir novas informações, fazendo com que o texto adquira um caráter mais complexo. E as práticas educativas precisam abarcar esse universo também. Sobre isto, Kress (1997) afirma

[...] não só a linguagem escrita está menos no centro dessa nova paisagem, e menos central como um meio de comunicação, a mudança está produzindo textos que são altamente multimodais. Um efeito dessa mudança está relacionado ao fato de que hoje é impossível ler textos de maneira eficiente considerando somente a linguagem escrita: ela existe como um elemento de representação, num texto que é sempre multimodal, e deve ser lido em conjunto com todos ou outros modos semióticos (Kress et al, 1997, p. 257).

Street (2014), ao conceituar a multimodalidade como vários modelos de comunicação que existem, reforça que, atualmente, o processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita não pode deixar de considerá-la e, portanto, seu uso deve ser objeto de discussão permanente nas nossas salas de aula. Produzir textos levando em consideração uma diversidade de recursos, constitui a perspectiva multimodal da comunicação, por meio da qual vários modos semióticos são utilizados em materiais de ensino e submete os alunos a um complexo processo de construção de significado na leitura a partir dessa integração multimodal. No entanto, acostumamo-nos a pensar que a aprendizagem e o ensino de leitura são realizados principalmente através do uso dos recursos linguísticos. Considerar as inúmeras possibilidades metodológicas para se abordar de forma adequada a integração das múltiplas linguagens em nossos planejamentos é um grande desafio que deve ser encarado como um campo fértil em prol da recepção das linguagens de modo criativo, consciente e significativo.

As instituições educacionais são desafiadas a pensar uma nova concepção de ensino que, efetivamente, estabeleça relação entre o conhecimento e a vida cotidiana do

estudante. O desafio atual é trabalhar com um novo perfil de aluno que, imerso nas múltiplas culturas, é provocado a atuar nos campos da leitura e escrita em contextos de múltiplas linguagens, propiciadas pelos multiletramentos. Atualmente, é preciso multiletrar, ou seja, propor estratégias de ensino que possibilitem ao estudante ler e compreender proficientemente os textos constituídos por múltiplas linguagens. A pedagogia dos multiletramentos propõe um estudo a partir da multiplicidade de culturas presentes no ambiente escolar e a multiplicidade semiótica dos textos, sinalizando para a necessidade de incluir práticas de multiletramentos no currículo, valorizando, dessa forma, os sujeitos e suas vivências extracurriculares (ROJO; ALMEIDA, 2012). Certamente, à escola compete “[...] potencializar o diálogo multicultural, trazendo para dentro de seus muros não somente a cultura valorizada, dominante, canônica, mas também as culturas locais e populares e a cultura de massa, para torná-las vozes de um diálogo, objetos de estudo e de crítica” (ROJO, 2009, p.115).

A multimodalidade diz da constituição dos textos contemporâneos que se situam no contexto dos multiletramentos, ou seja, “[...] textos compostos de muitas linguagens (ou modos, ou semioses) e que exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar” (ROJO, 2012, p. 19). Conforme frisado anteriormente, multiletramento é um conceito que aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade: a cultural das populações e a semiótica de constituição de textos. É para esta segunda forma que converge este estudo. Pensar o ensino e a aprendizagem de língua materna é planejar situações didáticas em que os alunos façam uso da língua nas mais diferentes situações comunicativas e analisem esses usos (que estão em constante modificação), visando à aprendizagem das diferentes práticas sociais da leitura e da escrita que favoreçam a formação de um sujeito para os multiletramentos.

Levando em conta esses novos sujeitos sociais e o fato dos textos em múltiplas linguagens estarem por toda parte, é urgente considerar a pedagogia dos multiletramentos no trabalho com nossos alunos, a fim de possibilitá-los acesso aos mais diferentes gêneros textuais e a textos em múltiplas modalidades, considerando que além de serem leitores de tais textos, eles são seus produtores e disseminadores e precisam desenvolver as competências e habilidades necessárias para produzi-los.

Utilizando de outras linguagens, como foi a proposta desta pesquisa, foi possível potencializar outros modos de dizer sobre si mesmo durante as práticas de formação dos alunos, contribuindo para ampliar o escopo da investigação e da aprendizagem. Sobre essa possibilidade de trabalho, Colello destaca que

Aliada às outras formas de expressão, comunicação e representação simbólica (oralidade, arte, música, som, movimento e gestualidade), a prática de escrita contribui para sutura do indivíduo ao seu mundo, em um processo simultâneo de inserção social e constituição de si (Colello, 2012, p.27).

Estas concepções nortearam essa pesquisa, uma vez que ao tratarmos da multiplicidade de linguagens, que foram usadas na produção das Escritas de Si dos alunos, tivemos que considerar a multimodalidade que exigiu deles multiletramentos, ou seja, exigiram “[...] capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar” (ROJO, 2012, p.19).

3 DANDO SENTIDO ÀS PALAVRAS - Caminhos Metodológicos

Este capítulo apresenta as estratégias metodológicas adotadas no trabalho, o contexto onde desenvolveu-se a pesquisa, o perfil dos estudantes, os caminhos encontrados para a consolidação do projeto de intervenção, a proposta de intervenção e sua descrição, além da apresentação dos instrumentos de geração de dados da pesquisa.

3.1 Estratégias Metodológicas

Neste estudo optei por uma abordagem qualitativa, voltada para a compreensão e interpretação dos dados a partir de suas inter-relações e do contexto. Gatti e André (2010) explicam que as pesquisas qualitativas

[...] vieram a se constituir em uma modalidade investigativa que se consolidou para responder ao desafio da compreensão dos aspectos formadores/formantes do humano, de suas relações e construções culturais, em suas dimensões grupais, comunitárias ou pessoais (Gatti; André, 2010, p. 30).

As autoras defendem que este tipo de pesquisa proporciona aos pesquisadores a oportunidade de conhecer o homem, a sociedade, a escola, e que a partir dos significados que atribuem a esse conhecimento construído, pode gerar mudanças sobre a realidade do sujeito. Do ponto de vista metodológico, este trabalho foi desenvolvido em situação real de ensino e aprendizagem, em que, enquanto pesquisadora, analisei, interfeirei e transformei minha prática pedagógica, buscando entendê-la a partir dos aspectos sociais, históricos e culturais e por esta razão foi utilizada essa abordagem, uma vez que somente os resultados quantitativos seriam insuficientes para compreender o contexto no qual o trabalho foi desenvolvido. Neste tipo de investigação, o conhecimento é construído subjetivamente e socialmente, sendo que os fenômenos observados serão sempre percebidos de maneira particular, pois dentro desta perspectiva não existe realidade que seja independente da percepção (BORTONI-RICARDO, 2008; ARTHUR, *et al.*, 2012), ao contrário das pesquisas de paradigma positivista, que pressupõem que a realidade é objetiva e independente do pesquisador (BORTONI-RICARDO, 2008; MÉNDEZ, 2013).

Coadunando com a abordagem descrita acima, também se investiu na estratégia metodológica de cunho etnográfico e autoetnográfico. A escolha por essas estratégias se deu em razão delas admitirem a minha perspectiva de professora-pesquisadora

enquanto parte integrante do ambiente escolar por mim pesquisado. De acordo com Kleiman; Silva (2024, p. 262) a autoetnografia é uma metodologia baseada no registro das vivências do próprio pesquisador em relação ao tema pesquisado, “[...] é também conhecida como uma ‘etnografia do eu’ em que as experiências do pesquisador são contadas em narrativas autobiográficas”, isto é, “[...] sua subjetividade, memória, emotividade e perspectiva” são consideradas. Acerca da etnografia na educação, Fino (2008) considera que o método pode se constituir como uma ferramenta bastante eficaz para a compreensão dos complexos diálogos que acontecem nas práticas pedagógicas, e isso foi possível em razão da sala de aula ter sido o *locus* da pesquisa, o que me permitiu conhecer o contexto no qual meus alunos estavam inseridos, possibilitando-me planejar, a partir dele, ações que contemplassem suas necessidades.

Este estudo também se configura como uma pesquisa-ação, que segundo André (1995, p.33), “[...] envolve sempre um plano de ação, plano esse que se baseia em objetivos, em um processo de acompanhamento e controle da ação planejada e no relato concomitante desse processo”. Trata-se de um exercício que envolveu estar na sala de aula ao mesmo tempo em que desenvolvia o trabalho acadêmico. A pesquisa-ação exige o envolvimento ativo dos colaboradores, sendo compreendida como

[...] um tipo de pesquisa de base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (Thiollent, 2011, p. 20).

Esse tipo de ação recebe o nome de “intervenção” uma vez que objetiva implementar alguma prática que, a partir de uma necessidade ou problema detectado, possa trazer resultado, benefício ou melhoria para o grupo de participantes. A pesquisa-ação, portanto, é uma estratégia metodológica de pesquisa social que permite a ampla interação entre os participantes, os quais trabalham por meio de ações concretas para contribuir para a solução de problemas coletivos.

No âmbito desta pesquisa qualitativa não se pode deixar de mencionar o princípio ético em que ela está apoiada, que segundo Flick (2010, p. 24), leva em conta “[...] a reflexão sobre questões éticas (proteger dados, evitar danos aos participantes, respeitar perspectivas e privacidades e assim por diante) como uma característica de

qualidade da pesquisa qualitativa”, o que foram fatores condicionantes para a sua realização. Sendo, portanto, esta pesquisa submetida ao Conselho de Ética em Pesquisa da UFBA que concedeu o parecer de aprovação com registro nº 6.206.298 de 28/07/2023, no qual me apoiei para dar início a intervenção.

3.2 Sobre o Território da Pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida em uma escola pública da rede estadual de ensino da Bahia que se enquadra no modelo cívico-militar. O Colégio criado pelo decreto 17.624 – D.O. 31/12/1959 está situado na Península Itapagipana, no bairro da Ribeira, numa localização privilegiada na Av. Beira Mar, 481, em uma das mais belas praias da Cidade Baixa. O nome da escola faz referência ao filho do grande educador baiano e médico que foi homenageado Dr. João Salles Gomes. Segundo pude apurar no Projeto Político Pedagógico da escola, em 22 de fevereiro de 2006, foi publicado em D.O. decreto de nº 9.835 que celebrava convênio entre a Secretaria de Educação da Bahia e a Polícia Militar do Estado da Bahia, transformando-o no Colégio da Polícia Militar – João Florêncio Gomes, ou simplesmente CPM – Ribeira.

FIGURA 4 – Fachada CPM/Ribeira



Fonte: Acervo pessoal (2023)

Com a população estimada em 800 alunos, o CPM – Ribeira, oferece ensino regular para todas as séries do Ensino Fundamental II e o Ensino Médio, nos turnos matutino e vespertino. As escolas nesse modelo de ensino são mantidas e administradas por duas secretarias, a de Educação e a de Segurança Pública, cabendo à Secretaria de

Educação responder pela parte operacional e pedagógica e à Polícia Militar pela parte disciplinar e comportamental dos estudantes.

Tal modelo de administração levanta uma série de questões, mas me limitarei a destacar apenas duas: a primeira é a imposição de um único estilo de comportamento, de corte de cabelos e vestimentas, que ao meu ver é uma clara tentativa de padronização e apagamento das individualidades e singularidades dos indivíduos que ali encontram-se em plena formação; a segunda é a existência de um regimento interno composto de inúmeras regras disciplinares que devem ser cumpridas pelos estudantes e que, direta ou indiretamente, afetam na maneira de ser e estar no mundo desses sujeitos, silenciando-os e privando-os de expressar plenamente seus quereres e vontades. Embora essa seja uma realidade vivida por meus alunos e alunas, como professora, tenho autonomia em minha sala de aula, para desenvolver práticas que os tirem desses lugares, tendo a proposta de intervenção aplicada nesse território, no qual descrevo nesse subitem, cumprido com esse objetivo também.

A escola conta com 16 salas de aula, distribuídas em dois andares, com apoio dos seguintes serviços: Laboratório de Ciências e Biblioteca (pouco equipados e usados), Ginásio de Esportes, Auditório Audiovisual, Seção Técnica de Ensino, Unidade de Desenvolvimento Educacional, Unidade Discente, Unidade Administrativa e de Apoio Financeiro, Departamento de Educação Física, Coordenação Pedagógica, Assistência Psicossocial, 02 salas de multimídia (indisponíveis no momento), Sala dos Professores, Cantina, Refeitório, Sanitários, Almojarifado. Ainda conta com uma Direção PM, Direção SEC, Direção Adjunta e Vice-Direção Pedagógica, sendo gerida por duas instâncias de poder que coexistem.

A instituição atende a uma clientela originária de bairros vizinhos, pertencentes a Cidade Baixa, também do Subúrbio Ferroviário e bairros mais distantes como Cajazeiras, Mussurunga, etc., além de alguns alunos que moram na Ilha de Maré, Ilha de Itaparica e RMS. Por esse motivo a comunidade local não se constitui apenas do nosso entorno, mas compõe-se dos mais diversos pontos da nossa cidade, havendo uma procura bastante acentuada por uma vaga nesses colégios de perfil militar. Anualmente é realizado um sorteio para toda rede estadual de ensino, mas apenas 30% das vagas são ofertadas para o público em geral, ficando o restante delas destinadas ao preenchimento por filhos/as de policiais militares. Tal procura talvez se

justifique pelo fato de não termos distorção idade/série e o índice de abandono ser quase zero. Também apresentamos índices externos como IDEB e SAEB (dados de 2019/2021 apresentados no quadro abaixo) em percentuais acima da média quando comparados às outras escolas da Rede Estadual de Ensino.

ANOS FINAIS	2019	2021	ANOS FINAIS	2021
IDEB	4,3	4,6	REPROVAÇÃO	13,70%
SAEB (L. PORT.)	277,53	267,21	ABANDONO	0,30%
			APROVAÇÃO	86,00%

Fonte: IDEB 2021, INEP

3.3 Abrindo Caminhos

Ingressar no mestrado em fevereiro de 2022 foi uma deliciosa surpresa. Ainda estávamos vivenciando os resquícios da COVID-19 e minha aprovação chegou como uma réstia de esperança em meio a todo caos deixado pela passagem daquela pandemia. Iniciamos o primeiro semestre do curso em formato remoto, mas as aulas na educação básica já tinham sido retomadas presencialmente desde agosto de 2021. Com isto, em 2022 dei início também aos trabalhos escolares como professora da disciplina de Produção Textual de uma turma de 7º ano, turma essa em que foi aplicada a intervenção no ano seguinte. Conhecendo a realidade da turma, os gostos e preferências dos alunos, bem como as dificuldades relacionadas principalmente a falta de motivação para produzir textos escritos, organizei, antes das férias escolares, uma roda de conversa com o objetivo de propor aos estudantes a participação em um projeto de pesquisa, levantar possíveis temas, além de certificar-me sobre a relevância e viabilidade da proposta que estava pensando, escutando os alunos e envolvendo-os no processo desde o início. Abaixo um registro dessa nossa primeira roda de conversa:

FIGURA 5 – Sondagem (08/11/22)

Fonte: Acervo pessoal (2023)

Na ocasião, disse-lhes que estava cheia de ideias, mas que queria saber primeiro o que eles pensavam sobre participar de uma pesquisa, que iria propor outras formas de produzir textos, que não apenas as convencionais, escrevendo ou falando, utilizando-as, mas não de forma exclusiva. Aproveitei para provocá-los sobre como eles concebiam esse tipo de produção textual e de que maneira poderíamos realizá-la. A aluna LR e o aluno AD responderam que através de desenhos, pintura, música, cores, sinais, gestos, etc. era possível “dizer” sem usar palavras. Então pedi que eles pensassem de que forma poderíamos concretizar essas produções, ou seja, como usaríamos essas ferramentas para nos expressarmos? A aluna LR respondeu que achava que a produção poderia ser concretizada através da arte. A maioria dos presentes nesta roda concordaram com as respostas e os poucos que não emitiram opinião disseram não ter compreendido como seria possível se fazer entender sem que nenhuma palavra fosse mencionada ou escrita. Lembrei que tinha alguns cartões que exibiam imagens que comunicavam sem utilizar nenhuma palavra escrita e os apresentei a fim de explicar melhor como isto seria possível, estabelecendo com eles um debate acerca do uso das diversas linguagens não-verbais que utilizamos e que são capazes de comunicar, tais como: as expressões faciais e corporais, os gestos, as cores, dentre outros. A medida que os cartões iam passando de mão em mão na roda formada, íamos fazendo a leitura do que as imagens queriam expressar. Foi muito interessante como os alunos percebiam nas imagens as inúmeras possibilidades de “dizer” sem usar palavras, porque eles estavam familiarizados com aquelas linguagens e demonstraram que as compreendiam.

FIGURA 6– Cartões Linguagem não-verbal 1



Fonte: <https://stock.adobe.com/br/> (2023)

FIGURA 7 – Cartões com linguagem não-verbal 2



Fonte: <https://stock.adobe.com/br/> (2023)

Ao que tudo indicava, parecia que eles haviam entendido e quando isto aconteceu, quiseram iniciar o trabalho de imediato. Expliquei-lhes que o projeto ainda estava em construção e justamente por isto estávamos tendo aquele momento de conversa, a fim de que juntos pensássemos uma proposta que atendesse também aos seus gostos e desejos e não apenas aos meus.

Ainda nessa primeira roda aproveitei para saber mais sobre seus gostos em relação a escrita e quis saber deles que tipo de escrita eles gostavam mais de fazer, apesar de já ter tido inúmeras oportunidades de sondar estas preferências. A maioria disse gostar de contar histórias, o que não foi surpresa para mim, uma vez que o gênero narrativo foi bastante explorado nas nossas aulas de produção de textos; sendo as experiências com a leitura e escrita de histórias de fantasias, ficção, aventura, suspense, terror, histórias da vida real, apontadas como as preferidas deles, quando os indaguei. Aproveitei que surgiu o tema das “histórias da vida real” e lancei a proposta: que tal tratarmos sobre nossas histórias de vida, da vida real, usando as linguagens artísticas como um outro modo de “dizer” sobre nós? Pensei em utilizar as linguagens artísticas ao recordar-me das palavras de Bakhtin (2011, p. 73), “[...] a arte me dá a possibilidade de vivenciar, em vez de uma, várias vidas, e assim enriquecer a experiência de minha vida real [...]”. Eles amaram a ideia. Perguntaram como seria, se outras pessoas veriam as suas produções. Quis saber como gostariam que fosse, que pensassem sobre isto e trouxessem suas ideias para refletirmos na próxima roda de conversa que só aconteceu no ano seguinte. Ainda não sabia ao certo o que faria, mas já tinha decidido que seria com esses meninos e meninas da turma do sétimo ano D, com quem já estava sendo criada uma relação de muita troca, afeto e diálogo, que o trabalho seria desenvolvido.

Decorrido o ano letivo de 2022, já havia informado à gestão da escola sobre o meu desejo de continuar acompanhando a turma no ano de 2023, justificando a necessidade de manter os vínculos afetivos já construídos, o que foi acatado de pronto, ficando combinado que me manteria como professora deles no oitavo ano.

3.4 Sobre os Sujeitos da Pesquisa

A pesquisa envolveu 29 estudantes de uma turma de oitavo ano, matriculados em 2023, no turno vespertino, 17 meninas e 12 meninos, de idades entre 13 e 14 anos. Como foi mencionado anteriormente, acompanhei a maior parte dos alunos dessa turma em 2022, quando ainda eram sétimo ano. De certa forma as bases afetivas da nossa relação já haviam sido estruturadas um ano antes da aplicação do projeto de intervenção.

FIGURA 8 – O 8º ano D

Fonte: Acervo pessoal (2023)

No processo de sorteio para ingresso de novos alunos no ano letivo de 2023, houve uma falha no sistema que manteve aberta a matrícula, mesmo já tendo atingido o número de vagas oferecidas. Em consequência desta falha, ingressaram mais alunos do que a escola comportava, ficando uma turma inteira sem sala de aula. Este fato provocou uma série de transtornos para a logística da escola. E foi justamente a turma do oitavo ano D que ficou até quase o meio do ano “sobrando”, passando de um lugar para outro, experimentando diversos lugares improvisados como salas de aula: auditório, biblioteca, sala minúscula do Mais Educação, até finalmente serem alocados em uma das duas únicas salas de áudio – visual que a escola dispunha. E esta sala ficava em um prédio anexo, afastado de todas as demais salas de aula.

Todos esses acontecimentos, de certa forma, desestabilizaram a turma. Era muito difícil mantê-los atentos, motivados, empolgados. Eles reclamavam, eu também, e estávamos cobertos de razão. Tínhamos muitas dificuldades em iniciar nossas aulas, que aconteciam sempre nos dois primeiros horários da tarde, porque toda semana éramos surpreendidos com as trocas de local. A sala do Mais Educação, onde aconteceram a maior parte dos nossos encontros, não cabia todos confortavelmente. Os alunos sentavam-se um ao lado do outro, era impossível formar equipes de trabalhos, circular na sala, ficar de pé. Com as chuvas em março, a sala era frequentemente interditada e tínhamos que ser realocados no auditório, um espaço

que virava sala de aula improvisada, isto quando não precisava ser usado para algum evento da escola.

Foi um início de ano letivo desafiador, por muitas vezes temi não conseguir colocar em prática o projeto proposto para eles no final do ano anterior. Mas por outro lado, esses problemas foram me dando mais certeza de que tinha escolhido a turma certa para fazê-lo acontecer. E seguimos, driblando os problemas que iam surgindo, dialogando, questionando e lutando juntos para que finalmente tivéssemos uma sala de aula de verdade, o que só veio acontecer próximo ao recesso junino.

Apesar de todos esses problemas, a turma conseguiu se fortalecer enquanto grupo. Isto se deu graças ao trabalho do corpo de professores que atuando de maneira muito compreensiva e acolhedora, contribuiu para o estreitamento das relações, uma vez que todos estavam imbuídos dos mesmos propósitos, buscando as melhores soluções para as questões apresentadas.

3.5 Sobre a Proposta de Intervenção

Talvez o momento mais importante do PROFLETRAS e por isso mesmo o mais desafiador, foi propor uma intervenção para ser aplicada com os alunos em sala de aula. Esta etapa do processo me valeu muitas horas de elaboração, isto porque cada passo intencionado precisava ser planejado cuidadosamente, sem perder de vista o objetivo deste trabalho de pesquisa e os anseios dos meus alunos.

O desafio era pensar em um trabalho que fosse possível ressignificar o ensino da Língua Portuguesa, partindo de uma concepção de uso da língua utilizando práticas vinculadas às situações reais da vida dos estudantes. Sobre isto, Silva (2019)

No processo de ensino e aprendizagem, devem-se ser levadas em consideração as especificidades individuais de cada aluno, sua cultura, desse modo, o sujeito vai perceber e estabelecer relações com seu cotidiano e a aprendizagem não vai acontecer de forma fragmentada, ou seja, terá uma aplicabilidade nos contextos em que os sujeitos estão inseridos (Silva, 2019, p.212).

Partindo desse pressuposto, a intervenção aqui proposta, levou em conta práticas educativas objetivando desenvolver o pensamento crítico dos alunos, fomentando experiências criativas e interacionais, que dessem a eles o lugar de protagonismo, atendendo o respeito às suas singularidades, potencializando suas experiências e o

compartilhamento de saberes e fazeres entre seus pares, a fim de motivá-los e tornar suas aprendizagens mais significativas.

Para a construção e aplicação do projeto, foram realizadas as seguintes etapas:

- a) Efetivação da primeira roda de conversa com os estudantes, a fim de propor-lhes a construção do projeto de intervenção; sondar sobre interesses relativos à produção de textos em geral;
- b) Encontro para apresentar o tema que inspirou o projeto;
- c) Construção das etapas do projeto;
- d) Aplicação do projeto em sala de aula;
- e) Conclusão do projeto com a exposição das produções realizadas pelos alunos;
- f) Avaliação do Projeto;
- g) Reflexão sobre as ações;
- h) Apresentação dos resultados.

Ressalto que meu ingresso em um mestrado de formato profissional foi um sonho realizado, porque jamais me vi trilhando uma formação que, para além de todas as teorias, não me possibilitasse pensar ações para serem experimentadas com meus alunos, na sala de aula, lugar que tão bem conhecia. Desenvolver um trabalho de cunho meramente propositivo não fazia parte dos meus planos, embora estivesse amparada na resolução de nº 002/2022 que definiu as normas sobre a elaboração do Trabalho de Conclusão do Curso para a oitava turma (a qual fazia parte) do MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS e dando-lhe a prerrogativa de assim fazê-lo. Mas isto, para mim, não fazia o menor sentido. Sabia que poderia enriquecer minha pesquisa propondo, elaborando, aplicando e analisando os resultados obtidos na ação interventiva. E apesar de todas as dificuldades na construção dessa proposta de intervenção, principalmente as que envolveram as inúmeras submissões ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), e depois, todas as demandas que surgiram no momento da sua aplicação, relacionadas principalmente ao cumprimento do calendário escolar, que ocasionaram atrasos no cronograma de início da execução do projeto, absolutamente, nada, foi capaz de me fazer desistir do meu maior desejo que era experimentar com meus alunos a proposta que decidimos juntos concretizar.

3.5.1 Justificando a Proposta de Intervenção

No ano de 2023 pude amadurecer as ideias acerca da ação interventiva que pretendia realizar com esta turma (8º ano D), considerando alguns caminhos sinalizados pelos alunos na roda de conversa que havíamos feito no final de 2022, quando ainda estava sondando com eles a viabilidade da sua aplicação. Então, para propor esse projeto de intervenção, parti da seguinte pergunta: Como é possível ressignificar o ensino de Língua Portuguesa por meio das Escritas de Si, produzidas por alunos das séries finais do ensino fundamental, numa perspectiva multimodal?

De maneira muito consciente, propus esta intervenção, que aconteceu em formato de oficinas de criação, em que os envolvidos na pesquisa construíram as suas Escritas de Si, tendo como assuntos norteadores dessas construções suas reflexões sobre Si, o Outro e o Mundo. Utilizei “escritas” no plural, por considerar que elas não são únicas e estão passíveis de mudanças no curso da experiência. É importante destacar também que “escritas” não se referiram, nessa proposta, ao uso exclusivo da modalidade escrita para os registros, mas ela foi utilizada para tratar das múltiplas formas de expressões textuais possíveis. Daí o interesse em trabalhar na perspectiva da multimodalidade, utilizando as diversas linguagens como meio de mobilizar os estudantes a dizer e expressar-se de outros modos.

Conceição Evaristo (2020) ao afirmar que: “A aprendizagem da escrita está na vida”, em seu texto: *A Escrivivência e seus subtextos*, reforça a minha crença de que é nesta dinâmica da vida que a escrita é construída. Quando a autora fala sobre a experiência da “Escrivivência”, esta ideia se amplifica, uma vez que ela

[...] extrapola os campos de uma escrita que gira em torno de um sujeito individualizado. O sujeito da ação assume o seu fazer, o seu pensamento, a sua reflexão, não somente como um exercício isolado, mas atravessado por grupos, por uma coletividade. (Evaristo, 2020, p.26)

Partir das vivências dos meus alunos, foi dar-lhes a oportunidade do entendimento de si, mas que vai além. As experiências podem ser individuais, mas reverberam e tocam/afetam outros. Partem de vivências específicas, porém falam sobre/para uma coletividade, esse entendimento ampliou o meu olhar sobre o trabalho realizado.

Escrever sobre as subjetividades, sobre as histórias pessoais foi bastante significativo, assim como reconhecer-se nas histórias do Outro. Considerando este ponto de vista,

as escritas propostas neste trabalho foram além das histórias individuais, extrapolou-as, fazendo-as reverberar, sendo esta possibilidade uma “potência coletiva”. Ao propor as Escritas de Si dos meus alunos, eles escreveram suas histórias a partir de muitas vozes, atingindo esta potência de acolhimento. Ainda segundo Conceição Evaristo, o que se vive, o que se experiencia em nosso lugar, se con(funde) com outra pessoa ou com o coletivo. Trata-se de experiências da condição humana. E ousaria acrescentar que são essas trocas de humanidades que fazem de nós criaturas mais conscientes do lugar que ocupam no mundo, possibilitando-nos atuar nele de maneira mais crítica, mais autônoma, mais responsiva.

Pensando em uma maneira de trabalhar os aspectos descritos anteriormente, essa intervenção teve como objetivo: desenvolver estratégias de produções das Escritas de Si desses alunos, numa perspectiva da multimodalidade, com foco nas linguagens artísticas: pintura, desenho, colagem, música, dança, poesia, entre outros, utilizando o tema UBUNTU como mobilizador das propostas de construção das produções textuais.

A fim de justificar a escolha do tema mobilizador dessa proposta de intervenção, começo explicando o que vem a ser *Ubuntu*. A palavra surgiu no idioma Zulu e pode ser traduzida como “*Eu sou porque nós somos*”. Trata-se de um conceito moral, uma filosofia, um modo de viver. É uma ideia que leva à percepção de que nos humanizamos por meio dos demais. Pode-se dizer que Ubuntu é um sistema de crenças, é uma alternativa para a convivência social embasada em uma filosofia humanista que tem como base o altruísmo, a fraternidade e colaboração entre os seres humanos. É a síntese de um provérbio da África do Sul que diz “*uma pessoa é uma pessoa por causa das outras pessoas*”.

Tendo em vista todo o potencial ético que o tema Ubuntu carrega consigo é que o utilizei para sensibilizar meus alunos nas produções das suas escritas, dando a eles possibilidades de desenvolverem uma série de estratégias para que se conhecessem, conhecendo as suas e as histórias do Outro, numa proposta de trabalho que desse conta das suas subjetividades e abrisse passagem para novos olhares e modos de dizer de Si, do Outro e do Mundo, resignificando assim, o ensino da Língua Portuguesa por meio dessas escritas.

3.5.2 Consolidando Caminhos através das Rodas de Conversas

Durante a intervenção, foram realizadas duas rodas de conversa, que pela sua natureza participava, reflexiva e dialógica, constituiu-se um instrumento de coleta e construção de dados bastante eficaz nesta pesquisa. A primeira roda aconteceu antes da realização das oficinas de criação - é a roda que descrevo nesse subitem - e a segunda roda ocorreu no final das oficinas - sobre esta roda tratarei no capítulo em que apresento os resultados da pesquisa.

De acordo com Souza (2019, p.167) “[...] a roda de conversa como modalidade de interação em sala de aula, justifica-se por sua potência como caminho possível para qualificar a proposta de intervenção”. Trata-se de um instrumento metodológico de construção de dados em que o pesquisador (a) se coloca como participante da pesquisa e, ao mesmo tempo, produz dados para análise. Nela o mediador, que é a pessoa responsável por organizar e conduzir o diálogo, reserva um espaço para que os participantes se reúnam formando um círculo, dando oportunidade para todos se expressarem. Este método parte do pressuposto de que a construção do conhecimento é promovida por meio do diálogo

Na expressão "roda de conversa", há pessoas falando sobre algo, alguma coisa, e aqui a intencionalidade é que a roda de conversa tem um foco: que os (as) estudantes falem sobre si de forma a dar a conhecer uma faceta de sua existência, o que é fundamental para sabermos com quem estamos falando quando falamos sobre os sujeitos em nossas classes (Lima; Souza, 2019, p. 166 -167).

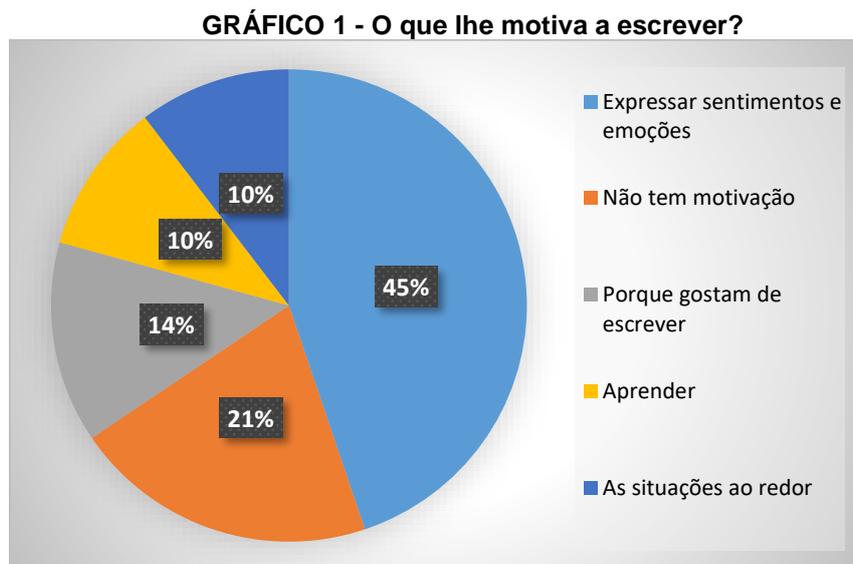
A primeira roda de conversa possibilitou-me conhecer melhor as motivações e desmotivações dos estudantes em relação a produção escrita, antes da intervenção, além de compreender como eles costumam expressar seus pensamentos e sentimentos; também foi possível traçar um panorama acerca dos seus conhecimentos prévios em relação a outras formas / modos de “dizer”. A roda teve por objetivos: 1. refletir com os alunos acerca da motivação deles em relação a produção de textos escritos; 2. refletir com eles sobre outras formas de “dizer”; 3. propor um projeto de intervenção e avaliar com o grupo a possibilidade de desenvolvê-lo; 4. discutir com os alunos os próximos passos. Foram elaboradas algumas questões norteadoras que dialogavam com os objetivos traçados e que foram usadas como disparadoras para essa nossa primeira conversa. Dentre elas:

- I. O que lhe motiva a escrever?

- II. O que lhe desmotiva?
- III. Como costumam comunicar o que pensam e sentem?
- IV. Será que só através da escrita e da fala podemos “dizer”?
- V. Por quais outros modos/meios é possível “dizer” o que pensamos, o que sentimos?
- VI. O que acham de desenvolvermos um projeto onde poderemos escrever de Si, do Outro e do Mundo usando outras formas de “dizer”?

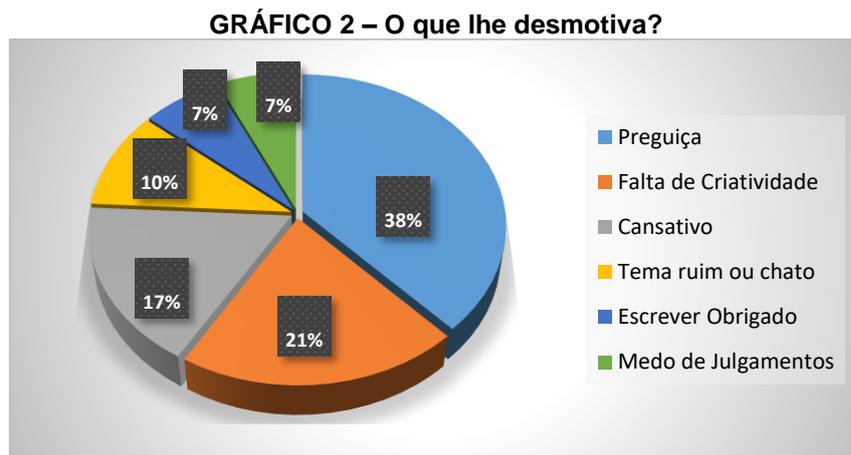
As propostas de construção das escritas dos estudantes, no projeto de intervenção, foram pensadas levando em consideração os dados obtidos nesta primeira roda de conversa realizada com a turma. Abaixo são apresentadas as perguntas disparadoras desta roda, respondidas e registradas pelos 29 alunos, participantes desta pesquisa, em seus diários.

Quando foi perguntado aos alunos sobre suas motivações acerca da escrita, é possível verificar no *gráfico 1*, apresentado abaixo, que a motivação para escrever estava concentrada na necessidade de expressar sentimentos e emoções. Este resultado possibilitou-me pensar atividades voltadas para questões relacionadas as subjetividades dos alunos, com ênfase em dinâmicas que despertassem neles o desejo de expressar o que sentem e pensam. A decisão de adotar as Escritas de Si dos alunos como um caminho estratégico para suas produções textuais veio desse resultado.



Fonte: Produção da pesquisadora (2024)

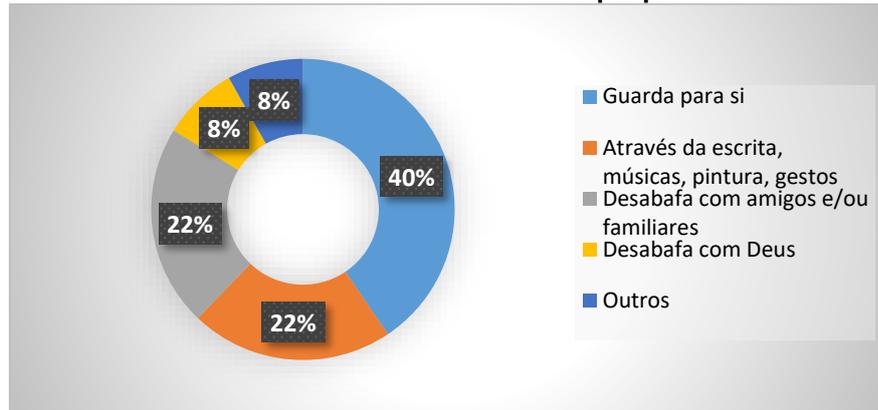
Ao questioná-los sobre os aspectos que lhes desmotivavam a escrever, os resultados obtidos, como demonstra o *gráfico 2* abaixo apresentado, foram na ordem de maior incidência: 1. preguiça; 2. falta de criatividade; 3. cansativo; 4. escolha de temas ruins ou chatos; 5. escrever por obrigação; 6. medo de julgamentos. Tais resultados, foram cruciais para pensar em temas e atividades que fossem do interesse dos alunos e partissem das suas vivências, apresentando-lhes desafios que os estimulassem a olhar para si, autoconhecendo-se, sendo estas decisões uma forma de motivá-los. As propostas para as participações e produções nas oficinas eram sempre feitas como um convite, estratégia que usei para que não desse a eles a impressão de estarem realizando as propostas por obrigação. Em todas as oficinas foram desenvolvidas dinâmicas a fim de criar um clima de descontração, alegria e afetividade, objetivando tornar o ambiente acolhedor e livre de julgamentos.



Fonte: Produção da pesquisadora (2024)

Ao serem questionados sobre como costumam comunicar o que pensam e sentem, uma parcela significativa de alunos disse não comunicar o que pensam e sentem, preferindo guardar para si, como é demonstrado abaixo no *gráfico 3*. Esse dado me chamou bastante atenção, uma vez que no questionamento feito sobre suas motivações para escrever, a maioria dos alunos havia apontado que estas motivações estavam concentradas na necessidade de expressar sentimentos e emoções e aqui aparece um número expressivo de alunos que não costumam fazer isto. Foi preciso pensar estratégias que os mobilizassem a expressar-se de outros modos, não apenas utilizando os meios convencionais, através da fala e/ou escrita, mas fazendo uso da perspectiva da multimodalidade.

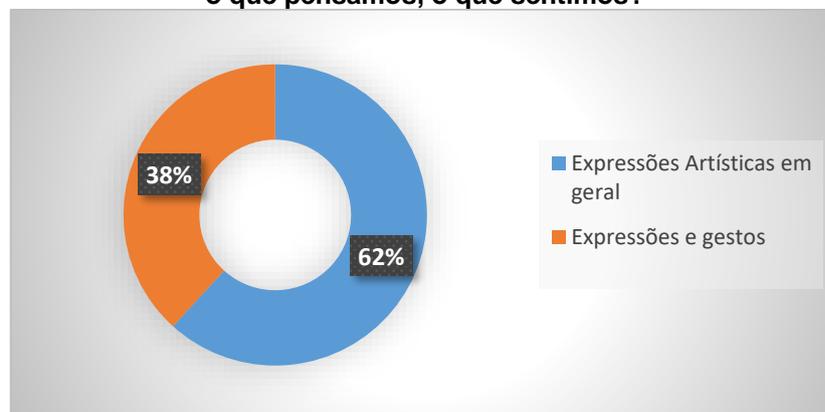
GRÁFICO 3 – Como costumam comunicar o que pensam e sentem?



Fonte: Produção da Pesquisadora (2024)

Ao perguntá-los se só através da escrita poderíamos “dizer” o que sentimos e pensamos, todos os 29 alunos presentes, de maneira unânime, responderam negativamente à pergunta. Tal resultado levou-me a questioná-los: *Por quais outros modos/meios é possível “dizer” o que pensamos, o que sentimos?* Os resultados para esta pergunta aparecem abaixo no gráfico 4, onde um percentual expressivo dos alunos aponta as expressões artísticas em geral (desenho, pintura, música, colagem, poesia, dança, etc.) como outros modos/meios possíveis de expressar-se.

GRÁFICO 4 – Por quais outros modos/meios é possível “dizer” o que pensamos, o que sentimos?



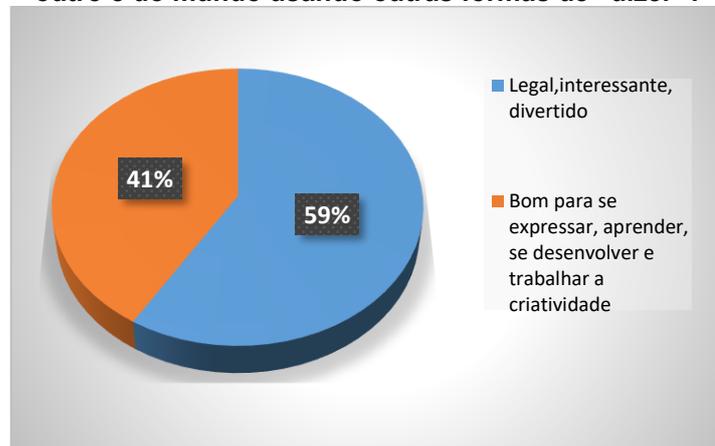
Fonte: Produção da Pesquisadora (2024)

Esses resultados foram determinantes para a decisão de trabalhar com atividades que levassem em conta a teoria da multimodalidade, utilizando estratégias de construção das escritas com foco nas linguagens artísticas como outros modos de “dizer”, oportunizando aos alunos experiências criativas, divertidas e interativas que os motivassem.

Por fim, foi perguntado aos alunos o que achavam de desenvolvermos um projeto onde poderíamos escrever de Si, do Outro e do Mundo usando outras formas de

“dizer”, tendo como resultados para este questionamento os números que aparecem no *gráfico 5* a seguir:

GRÁFICO 5 – O que acham de desenvolvermos um projeto onde poderemos escrever de si, do outro e do mundo usando outras formas de “dizer”?



Fonte: Produção da Pesquisadora (2024)

Buscando introduzir na proposta de intervenção esses ingredientes, oriundos das necessidades e desejos dos meus alunos, organizei as oficinas de criação, que descrevo de maneira detalhada nos subitens a seguir.

3.5.3 Consolidando Caminhos através das Oficinas de Criação

As oficinas caracterizam-se como uma forma de construir conhecimento a partir da ação-reflexão-ação. Ou seja, é uma oportunidade de vivenciar situações concretas e significativas, baseada no tripé: sentir-pensar-agir, com objetivos pedagógicos (DO VALLE; ARRIADA, 2012). Vieira; Volquind (2002) conceitua oficina como sendo um tempo e um espaço para aprendizagem, um processo ativo de transformação recíproca entre sujeito e objeto, um caminho com alternativas que nos aproximam progressivamente do objeto a conhecer. A prática das oficinas pedagógicas é uma maneira dinâmica de se construir conhecimento levando em consideração a base teórica, já que a oficina “[...] não é somente um lugar para aprender fazendo; supõe principalmente o pensar, o sentir e o agir” (VIEIRA; VOLQUIND, 2002). Sobre o uso dessa ferramenta

A utilização de oficinas pedagógicas na sala de aula permite que se trabalhem diversos conteúdos que devem ser passados no dia a dia pelo docente de forma mais dinâmica, reflexiva e interdisciplinar, na medida em que possibilita o desenvolvimento de atividades com várias temáticas diferentes, facilitando também o aprendizado, pois visa à articulação de conceitos teóricos com a realidade vivenciada do aluno. Além de promover o trabalho em equipe para a realização de tarefas, isto é, utilizar as oficinas pedagógicas como prática

de ensino significa fazer uma junção entre a ação, à reflexão e a interação (Oliveira, 2018, p.36).

O trabalho com oficinas de criação para produção das Escritas de Si dos alunos participantes desta pesquisa, foi um convite para construção das suas narrativas de vida de maneira mais dinâmica, reflexiva e colaborativa, com vistas a uma aprendizagem mais significativa. Essa ferramenta metodológica foi escolhida porque dá conta de atender o objetivo principal dessa pesquisa que é compreender como o trabalho com a produção de textos, numa perspectiva multimodal, pode contribuir para os letramentos dos alunos. Nas oficinas criativas foram propostas a produção das suas “escritas” utilizando diversos recursos expressivos, como: expressões corporais, pintura, produções poéticas, desenhos, modelagem, colagem, criação de personagens, música, fotografias, etc., que os levou a fazer a junção entre ação, reflexão e interação.

As oficinas aconteceram em 9 encontros, durante a última unidade letiva de 2023, no período compreendido entre os meses de setembro e novembro, semanalmente, em horários correspondentes a duas aulas (80 min), estendendo-se algumas vezes por três (120 min), sendo a terceira aula cedida, quando necessário, por uma colega. As cinco etapas do projeto intitulado: Eu sou porque você é – UBUNTU, foram realizadas em nove encontros. Como mencionado anteriormente, contou com a participação de 29 alunos, matriculados no oitavo ano, turma D, no turno vespertino. As oficinas foram assim organizadas:

1ª ETAPA: Conversando sobre o tema (1 encontro de 120 min)

2ª ETAPA: Trabalhando o EU SOU (3 encontros de 80 min cada)

3ª ETAPA: Trabalhando o VOCÊ É (2 encontros de 80 min cada)

4ª ETAPA: Trabalhando o NÓS SOMOS (2 encontros de 80 min cada)

5ª ETAPA (CULMINÂNCIA): Trabalhando o EU SOU PORQUE NÓS SOMOS (1 encontro +/- 3 horas).

Abaixo são descritas todas as etapas desenvolvidas, com seus respectivos temas, materiais utilizados, formato adotado, duração, objetivos e o passa-a-possa do que foi realizado.

TEMA DO PROJETO DE INTERVENÇÃO: Eu sou porque você é – UBUNTU

1ª ETAPA: *Conversando sobre o tema*

1ª ENCONTRO (3 aulas)

1º MOMENTO

MATERIAIS:

Diários das Escritas de Si	Lápis de cor e hidrocor	Lousa e piloto
	Lápis e caneta	

FORMATO: Roda de Conversa I

DURAÇÃO: 1 aula (40 min)

OBJETIVOS: Refletir com os alunos acerca da motivação deles em relação a produção de textos escritos; refletir com eles sobre outras formas de “dizer”; propor um projeto de intervenção e avaliar com o grupo a possibilidade de desenvolvê-lo; discutir com os alunos os próximos passos.

QUESTÕES NORTEADORAS PARA 1ª RODA DE CONVERSA:

- I. O que lhe motiva a escrever?
- II. O que lhe desmotiva?
- III. Como costuma comunicar o que pensa e sente?
- IV. Será que só através da escrita e da fala podemos “dizer”?
- V. Por quais outros modos/meios é possível “dizer” o que pensamos, o que sentimos?
- VI. O que acham de desenvolvermos um projeto onde poderemos escrever de Si, do Outro e do mundo usando outras formas de “dizer”?

- Entrega dos 30 Diários das Escritas de Si

2º MOMENTO

MATERIAIS:

Sala de vídeo	Slides com História	Diários das escritas de si
Datashow e Notebook	(UBUNTU)	
	Lápis e caneta	

FORMATO: Exposição Oral

DURAÇÃO: 1 aula (40 min)

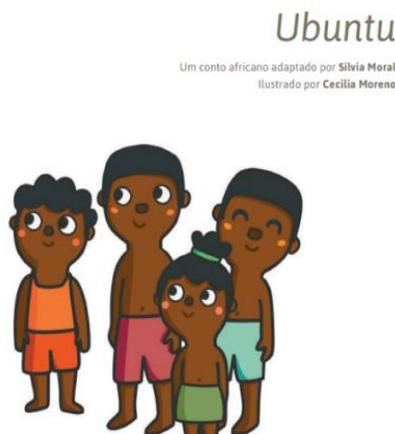
OBJETIVOS: (Re) conhecer a história da palavra/tema que norteará o projeto; refletir sobre o seu significado e sua relação com a proposta do projeto.

PASSO-A-PASSO:

I. Construindo o significado de UBUNTU:

Fazer a leitura visual, de forma coletiva, do livro de literatura infantil do conto africano: Ubuntu – eu sou porque você é, adaptado por Sílvia Moral e ilustrado por Cecília Moreno. (10 min)

FIGURA 9 – Capa do livro digital UBUNTU



Fonte: <https://fliphtml5.com/uwvpx/hfay/Ubuntu> - S%C3%ADlvia Moral/ (2023)

II. Através da mediação e da escuta sensível discutir e refletir com o grupo sobre o tema, partindo das provocações abaixo: (30 min)

- a. Após tudo que viram e ouviram sobre o tema, o que significa UBUNTU?
- b. Qual a grande lição que esse conto africano nos traz?
- c. O que acharam do comportamento dessas crianças?
- d. Quais atitudes adotamos em nosso dia-a-dia que nos afasta dessa lição?
- e. Quais atitudes adotamos em nosso dia-a-dia que nos aproxima dessa lição?
- f. Quais outras atitudes podemos adotar para vivenciarmos com mais frequência essa lição?

III. Registrar nos diários das Escritas de Si as respostas dessas provocações.

3º MOMENTO

MATERIAIS:

Sala de Vídeo	Slides	Diários das escritas de
Datashow e notebook	Lápis e caneta	si

FORMATO: Exposição Oral

DURAÇÃO: 1 aula (40 min)

OBJETIVOS: Apresentar proposta das oficinas de criação; ajustar com os alunos, o que julgarem necessário; refletir acerca das expectativas sobre o trabalho proposto. (15 min)

PASSO-A-PASSO:

I. Utilizando alguns slides, apresentar a proposta das oficinas, suas etapas, metodologias que serão adotadas, finalidades e construção de combinados.

II. Registrar no Diário as expectativas acerca do trabalho que está sendo proposto. (25 min)

2ª ETAPA: *Eu sou*

1º ENCONTRO (3 aulas)

1º MOMENTO

MATERIAIS:

Envelopes pequenos	Cola, tesoura
Folhas de ofício	Revistas diversas

FORMATO: Dinâmica

DURAÇÃO: 1 e meia aula (60 min)

OBJETIVO: Sensibilizar os alunos acerca das suas percepções sobre si a partir de uma dinâmica.

PASSO-A-PASSO:

I. Disponibilizar 1 envelope contendo o seguinte questionamento: COMO EU ME VEJO?

- II. Disponibilizar revistas para que os participantes encontrem nelas imagens/gravuras/símbolos/frases/palavras que possam responder ao comando.
- III. Convidá-los a realizar uma colagem com as imagens selecionadas, formando um mosaico multimodal.
- IV. As colagens servirão de inspiração para a próxima etapa.

2º MOMENTO

MATERIAIS:

Folhas de ofício coloridas

Lápis e caneta

FORMATO: Oficina de criação I

DURAÇÃO: 1 aula e meia (60 min)

OBJETIVO: Produzir texto autobiográfico a fim de conhecer um pouco mais de si.

PASSO-A-PASSO:

I. Após dinâmica de sensibilização convidar os alunos para produzirem um texto autobiográfico (Rascunhando nos Diários das escritas de Si, depois reescrevendo-os em folhas A4 coloridas) (40 min)

PARA CASA: Escolher uma fotografia de si para trazer no próximo encontro.

2º ENCONTRO (3 aulas)

1º MOMENTO:

MATERIAIS:

Livro

Diários das Escritas de

Folhas de ofício

Glitter

Si

Fotografia Pessoal

Materiais de arte para desenho, pintura e colagem

FORMATO: Dinâmica

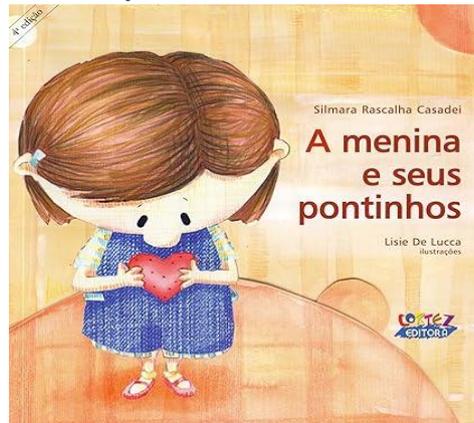
DURAÇÃO: 1 aula e meia (60 min)

OBJETIVO: Sensibilizar os alunos acerca das suas percepções sobre si com foco no que há de melhor.

PASSO-A-PASSO:

I. Leitura do livro *A menina e seus pontinhos* de Silmara Casadei.

FIGURA 10 – Capa do Livro A menina e seus pontinhos



Fonte: <https://fliphtml5.com/uwvpx/hfay/Ubuntu> - S%C3%ADlvia Moral/ (2023)

2º MOMENTO

FORMATO: Oficina de criação

DURAÇÃO: 1 aula e meia (60 min)

OBJETIVO: Refletir sobre as qualidades pessoais, reconhecendo o que há de melhor em si.

PASSO-A-PASSO:

- I. Refletir se existem pontos que se encontram apagados em si, como a menina da história.
- II. Pensar nas qualidades/pessoas/acontecimentos que podem iluminar os pontos apagados.
- III. Distribuir corações para que os/as participantes possam preenchê-los com aquilo que contribui para iluminá-los.
- IV. Distribuir folhas para que eles/as colem suas fotos preferidas de um lado e o coração com suas escolhas do outro.
- V. Ilustrar usando os diversos materiais de arte oferecidos para: desenho, pintura, colagem, gravura, dentre outros.
- VI. Finalizar a produção usando glitter colorido.
- VII. Registro no Diário das Escritas de Si as impressões sobre a proposta desse trabalho.

PARA CASA: Coletar e registrar no Diário um depoimento de alguém próximo sobre o participante (familiar, amigo, vizinho, cuidador, etc.), objetivando reforçar de maneira positiva a percepção sobre si, a partir de um olhar externo. (Deixar registrado nos diários)

3º ENCONTRO (2 aulas)

MATERIAIS:

Diários das escritas de Si

Materiais de arte para desenho, pintura, colagem

FORMATO: Oficina de criação III

DURAÇÃO: 2 aulas (80 min)

OBJETIVO: Coletar e registrar no Diário, depoimentos de colegas da sala, objetivando reforçar, de maneira positiva, a percepção *sobre si*, a partir de um olhar externo.

PASSO-A-PASSO:

- I. Troca dos diários entre os colegas e professora para coleta de depoimentos sobre si.
- II. Registro no Diário das Escritas de Si as impressões sobre a proposta desse trabalho.

3ª ETAPA: *Você é*

1º ENCONTRO (3 aulas)

1º MOMENTO

MATERIAIS:

Som/Pendrive (Música animada)

Caixa com nomes dos participantes

FORMATO: Dinâmica

DURAÇÃO: 1 aula e meia (60min)

OBJETIVO: Sensibilizar os alunos acerca das suas percepções sobre o Outro.

PASSO-A-PASSO:

- I. Enquanto toca uma música animada, os participantes passarão de mão em mão uma caixa contendo os nomes de todos do grupo.
- II. No momento em que a música parar, o participante que está com a caixa nas mãos, deverá retirar um nome e de maneira objetiva falar sobre suas percepções acerca do colega. Os nomes que forem saindo vão sendo retirados da caixa.

4ª ETAPA: Nós somos

1º ENCONTRO (3 aulas)

1º MOMENTO

MATERIAIS:

Cópias do texto de Madelena Freire

FORMATO: Dinâmica

DURAÇÃO: 1 aula (40 min)

OBJETIVO: Sensibilizar os alunos acerca da importância e do valor do NÓS.

PASSO-A-PASSO:

I. Distribuir partes do texto de Madalena Freire: *Eu não sou você, você não é eu*, (Ver apêndice A) numeradas em uma sequência lógica, para que alguns voluntários realizem a leitura, numa espécie de jogral.

II. Refletir com a turma a partir do entendimento deles sobre a importância de sermos NÓS.

2º MOMENTO

MATERIAIS:

Telas de pintura

Diários das Escritas de

Celular

Tinta

Si

FORMATO: Oficina de criação VI (Parte1)

DURAÇÃO: 1 aula (40 min)

OBJETIVO: Coletar as impressões digitais dos alunos em uma tela, onde estará previamente desenhada um grande círculo (impressões e nomes serão registrados). No meio do círculo formado será escrito, posteriormente, a frase: *“Nossas digitais não se pagam da vida que tocamos”*.

3º MOMENTO

FORMATO: Oficina de criação VI (Parte 2)

DURAÇÃO: 1 aula (40 min)

OBJETIVO: Coletar o carimbo das palmas das mãos dos participantes, que estarão em duplas, para que formem uma grande árvore, reforçando a ideia de que somos todos um, na grande árvore da vida.

PASSO-A-PASSO:

- I. Distribuir números duplicados para que os participantes formem duplas.
- II. Em fila, a dupla deverá, um depois o outro, cada um no seu tempo, molhar as palmas das mãos em recipiente com tinta, um com a mão direita e o outro com a esquerda, a fim de carimbar suas palmas na tela de pintura. O carimbo das mãos de cada dupla deverá formar os galhos e folhas de uma grande árvore.

2º ENCONTRO (2 aulas)

MATERIAIS:

Diários das escritas de Si

Lápis e caneta

FORMATO: Roda de Conversa II

DURAÇÃO: 2 aulas (80 min)

OBJETIVO: Através da mediação e da escuta sensível discutir e refletir com o grupo sobre o processo até aqui, a partir das provocações abaixo:

- I. O convite para produzir textos falando de si, foi um estímulo para você? Por quê?
- II. Como foi para você a experiência de falar de si e do Outro?
- III. Como foi a experiência de falar de Si e do Outro utilizando outras formas de dizer?
 - Ouvi-los e pedir que registrem nos Diários das Escritas de Si as impressões sobre esse trabalho.

5ª ETAPA/ Culminância: *Eu sou porque nós somos – UBUNTU*

FORMATO: DINÂMICAS E EXPOSIÇÃO

DURAÇÃO: 2h30

OBJETIVOS: Vivenciar através de dinâmicas a última proposta do projeto: EU SOU PORQUE NÓS SOMOS; expor para a turma o resultado final em um mural com todo

material desenvolvido por eles durante o projeto de intervenção e avaliar os conhecimentos e percepções sobre si e sobre o outro a partir da produção de painel coletivo de conexões com os envolvidos no processo de intervenção.

PASSO-A-PASSO:

1º MOMENTO (30 min)

- I. Fazer uma grande roda com todos os alunos na quadra da escola para colocarmos em prática a última etapa do projeto: “EU SOU PORQUE NÓS SOMOS”.
- II. Com todos/as de mãos dadas explicar o significado da roda e o que ela poderia nos ensinar naquele momento em que estávamos caminhando para o término da intervenção.
- III. Propor uma dinâmica em que cada participante olharia para seu colega da direita e depois o da esquerda dizendo para cada um deles: *EU SOU*.
- IV. Em seguida cada participante olharia mais uma vez para seu colega da direita e depois o da esquerda dizendo para cada um deles a frase: *VOCÊ É*.
- V. O próximo comando seria cada um em seu lugar na grande roda, olhando em volta para todos repetir juntos: *NÓS SOMOS!*
- VI. Por fim, todos ainda de mãos dadas, braços levantados, posicionados no centro da roda, ao mesmo tempo repetir: *UBUNTU!*

2º MOMENTO (30 min)

- I. Como em uma exposição de arte, os alunos da turma receberam um convite para contemplar o resultado final das suas produções, em um grande painel montado e exposto nas paredes da sala. As PARTES se tornaram o TODO.
- II. A contemplação deverá ser feita de maneira muito respeitosa, em silêncio, uma vez que se trata da história de vida de cada um dos participantes.

3º MOMENTO (1h30)

- I. Após esse momento, os alunos deverão localizar uma plaquinha com seu nome em um grande círculo de papel que será colocado na parede central da sala.
- II. Cada aluno, com cores diversas de canetas, usará traços para ligar seu nome a de outros colegas que tenham encontrado, no momento da contemplação dos murais, algum tipo de conexão entre a sua e a vida dele.
- III. Um voluntário por vez deverá localizar os nomes dos colegas que encontraram alguma conexão e através dos traços coloridos fazer as ligações. A medida que forem ligando, deverão falar até 3 palavras-chaves que representem o que há em comum entre si e o colega.
- IV. Quando todos tiverem feito as conexões/ligações, o grande círculo posicionado em local de destaque passará a fazer parte da exposição para que também seja contemplado como parte do Todo.
- V. A grande teia de conexões formada convidará os alunos a refletirem sobre o UBUNTU em nossas vidas. Um bate-papo sobre as impressões deles sobre a dinâmica deverá ser incentivado, para que eles possam falar e ouvir sobre a experiência vivida.
- VI. Convidá-los a ouvir a música de Gonzaguinha, *“Caminhos do coração”* (ver Apêndice B), enquanto lancham e confraternizam.
- VII. Ouvir alguns depoimentos e distribuir as lembrancinhas - bloco de anotações - com a mensagem: *“Para sempre escrever sobre Si”* (Ver Apêndice C).

3.5.4 Consolidando Caminhos através dos Diários das Escritas de Si

Os diários das Escritas de Si foram utilizados como importantes instrumentos para coleta de dados durante o trabalho de intervenção realizado nesta pesquisa. Para esse fim, antes de iniciarmos as oficinas de criação, foram distribuídos 30 cadernos para registros, um para cada aluno e um para mim. Em todos os encontros pudemos escrever nos diários, relatando de maneira livre e opcional nossas impressões acerca do que sentimos e aprendemos sobre as experiências vivenciadas nessas oficinas.

Os diários também foram usados para coleta de depoimentos sobre si, entre alunos e professora, e aqueles que desejaram também os levaram para casa e coletaram depoimentos de seus familiares e amigos. A escrita dos textos autobiográficos foi registrada nos diários e depois esses mesmos textos corrigidos, foram transcritos em

folha A4 e expostos em murais no dia da exposição final dos trabalhos realizados nas oficinas.

Os diários serviram, principalmente, para registros escritos sobre as impressões e expectativas dos participantes da pesquisa (alunos e professora) e para mim, professora-pesquisadora, além desses registros, ele também funcionou como um instrumento de descrição e organização de todas as ações e/ou atividades realizadas e a reflexão e análise dessas ações: o que funcionou, o que não funcionou, minhas inquietações e contentamentos. Todos esses registros foram utilizados como parte do *corpus* dessa pesquisa que mais adiante serão analisados.

Ao adotar os diários como instrumento de consolidação dos dados, considerei algumas ideias defendidas pelo escritor francês Maurice Blanchot (2005) que nos apresenta em seu texto “*O diário íntimo e a narrativa*” possíveis caminhos para serem explorados com os registros nos diários. Dentre os caminhos apresentados, destaco a possibilidade de explorar o alto grau de liberdade do autor em relação ao que vai escrever nos diários, uma vez que é ele que escolhe o que será narrado, abrangendo desejos, expectativas, sonhos, impressões, acontecimentos (bons ou não), além de poder fazer uso do que seria a essência nesse tipo de escrita, a sinceridade, na medida em que “[...] ninguém deve ser mais sincero do que o autor de um diário, e a sinceridade é a transparência que lhe permite não lançar sombras sobre a existência confinada de cada dia, à qual ele limita o cuidado da escrita”. (BLANCHOT, 2005, p.271).

Nessa obra, o autor ainda afirma acreditar que escrever sobre as lembranças, sobre as vivências, serve para manter vivas as recordações e a si mesmo. Considerando essa dimensão do ato de escrever é que me refiro aos diários, nesta pesquisa, como Diários das Escritas de Si, visto que ao estimular a escrita (minha e dos alunos) acerca do que pensamos, sentimos, lembramos, almejamos, foi possível visitar lugares que nos proporcionaram um maior conhecimento sobre nós mesmos. Como pontua Foucault: “[...] escrever é pois ‘mostrar-se’, dar-se a ver, fazer aparecer o rosto próprio junto ao outro” (FOUCAULT, 1992, p.105). O trabalho com os diários foi uma tentativa de mostrar-nos com todos os nossos erros, acertos e limitações, mas também como uma potência criativa, autônoma e capaz de gerir nossa própria aprendizagem. Os registros das nossas escritas nesses diários assumiram também essa função

pedagógica, uma vez que nos proporcionaram momentos de reflexão sobre os caminhos percorridos para construção das nossas aprendizagens.

4 SOBRE AS PALAVRAS - Análises, Reflexões e Resultados

Nesse capítulo apresento as análises, reflexões e resultados acerca do projeto de intervenção aplicado em sala de aula. Para facilitar o seu entendimento, a apresentação está dividida de acordo com as etapas do processo dos trabalhos realizados nas oficinas de criação, sendo elas: EU SOU, VOCÊ É, NÓS SOMOS, EU SOU PORQUE NÓS SOMOS.

As oficinas realizadas na intervenção foram organizadas de maneira que dessem conta de trabalhar três dimensões das relações humanas: o EU, o OUTRO e o NÓS. Elas foram divididas em etapas a fim de contemplar essas três dimensões. Cada etapa propunha atividades que tinham por objetivo sensibilizar os alunos, levando-os a refletir sobre a importância de apurar o olhar sobre Si, mas também sobre o Outro e o Mundo, sendo as produções dos estudantes um convite à esta reflexão. É importante destacar que o trabalho com as oficinas de criação foi integrado ao conteúdo do currículo oficial da unidade escolar na qual o projeto de intervenção foi desenvolvido, não havendo nenhum prejuízo quanto ao calendário escolar vigente no período.

Abaixo analiso, reflito e trago alguns resultados sobre estas produções, partindo dos materiais produzidos nas oficinas de criação, registros dos alunos em seus Diários das escritas de Si, assim como alguns diálogos realizados nas nossas rodas de conversa que foram transcritos em meu diário junto às minhas anotações e que compõem o conjunto de materiais que geraram os dados desta pesquisa. Destaco que as transcrições das falas e/ou escritas dos alunos foram identificadas com as iniciais dos seus nomes para fins de organização dos dados e análises dos mesmos.

4.1 As Oficinas

Os trabalhos de produções das Escritas de Si desenvolvidas nas oficinas de criação, integraram em suas composições diferentes linguagens – escritas, cores, imagens, linhas, tamanhos, entre outras –, que os estudantes utilizaram para materializar os seus textos. Nestas produções, a representação e a comunicação foram estruturadas por meio da multiplicidade de modos (verbal – oral e escrito, não-verbal, multimodal) que, articulados, produziram significados, o que implicou na construção de novas práticas de letramentos. De acordo com Rojo, para se trabalhar a leitura e a escrita na contemporaneidade, é fundamental o foco nos — “[...] usos e práticas de

linguagens (múltiplas semioses), para produzir, compreender e responder a efeitos de sentido, em diferentes contextos e mídias“ (ROJO, 2012, p.119). A autora destaca, ainda, que os letramentos multissemióticos também são importantes, pois são “[...] exigidos pelos textos contemporâneos, ampliando a noção de letramentos para o campo da imagem, da música, das outras semioses que não somente a escrita” Rojo (2012, p. 107).

Além de levar para minhas aulas estratégias de ensino capazes de explorar os significados produzidos não só pelos textos no modo verbal, também objetivei preparar meus alunos para atuarem em práticas sociais que articulassem a leitura e a produção de textos em contextos diversificados, com vistas à promoção dos multiletramentos, propiciando em todas as oficinas, situações em que eles puderam se colocar de forma criativa, crítica e autônoma. Com estas atividades pretendeu-se ainda acessar outros conhecimentos relacionados as vivências dos alunos, conhecimentos sobre si, numa tentativa de partir de um lugar de interesse deles, motivando-os e ao mesmo tempo propiciando uma ambiência em que falassem sobre como se viam, como se percebiam.

O trabalho com as Escritas de Si desses alunos foi o caminho encontrado para dar a eles vez e voz. Dessa forma, em todas as etapas da intervenção os convites feitos para esse mergulho sobre a visão que tinham de Si, do Outro e do Mundo foram um excelente exercício para apurar os olhares desses sujeitos sobre as suas subjetividades, afinal não se escreve apenas por escrever, para se comunicar, para se obter nota, mas também, para que se descubra o que é, o que pensa, o que quer e em que acredita.

4.1.1 A Etapa: EU SOU

Nesta primeira etapa do projeto de intervenção foi trabalhada a dimensão do EU SOU, com a realização de 3 oficinas de criação que tiveram como objetivo: sensibilizar os alunos acerca das percepções sobre Si. As atividades propostas nesta etapa levaram os alunos a um lugar de autoconhecimento e fortalecimento das suas identidades. A construção de uma identidade pessoal é uma das tarefas mais importantes na nossa vida. Construir uma identidade, para Erikson (1972), implica em definir quem a pessoa é, quais são seus valores e quais as direções que deseja seguir pela vida. O autor entende que identidade é uma concepção de si mesmo, composta de crenças, metas

e valores com os quais o indivíduo está solidamente comprometido. Segundo Carvalho Salles & Guimarães (2003), identidade pode ser considerada a noção de individualização do sujeito, em que emerge o sentimento de delimitação do saber quem se é, e a noção de que se é um portador da própria subjetividade. As produções realizadas nesta etapa propiciaram aos estudantes o mergulho nas suas subjetividades, resultando na afirmação do “eu”, das suas individualidades, possibilitando uma melhor percepção de si e do mundo a sua volta.

OFICINA I

1ª Momento: Como eu me vejo? (Produção de Mosaicos Multimodais)

O convite para este primeiro momento da oficina foi para que os alunos refletissem acerca da seguinte provocação: COMO EU ME VEJO? Após dar-lhes um tempo para pensarem, eles foram orientados a folhear diversas revistas disponibilizadas, buscando selecionar imagens, palavras, símbolos com os quais pudessem responder à pergunta e em seguida produzirem - com as imagens selecionadas - seus mosaicos multimodais, usando a técnica artística de colagem.

FIGURAS 11,12,13 - Produção dos Mosaicos Multimodais



Fonte: Acervo Pessoal (2023)

Analisando os registros sobre esta atividade, feitos pelos alunos em seus diários, notei que para alguns deles era a primeira vez que faziam esse movimento de olhar para si, como destacou a aluna MAR ao registrar: “*essa pergunta de hoje me pegou desprevenida, acho que nunca tinha pensado como eu mesma me via*”; fato que também apareceu no diário do aluno RY que escreveu: “*era a primeira vez que me*

perguntavam como eu me via” e no da aluna ST: “não sabia o que dizer no início, nunca tinha pensado sobre isso”.

Tais revelações levaram-me a refletir o quanto temos negado aos nossos alunos a oportunidade de olhar para si e conhecer-se; o quanto temos negligenciado suas vozes e o seu direito de dizer de si; fez-me perceber como essas ausências tem afetado os nossos espaços de diálogos, que poderiam ser um campo vasto de construções e trocas significativas. Isto talvez explique o desinteresse dos alunos pelas produções textuais propostas em sala de aula, muitas vezes desconectadas de seus gostos e interesses, de suas realidades e histórias de vida. Educação é um ato político, segundo Freire (1997), e, como tal, deve instigar nos sujeitos a percepção do seu lugar na sociedade. Desta forma, o que está sendo aprendido na sala de aula deve ter um significado e um sentido ao contexto onde os alunos estão inseridos.

Assim, no vai-e-vem das revistas, todos muito concentrados e dispostos a encontrarem as respostas para provocação feita no início da oficina, iam respondendo, através das imagens, como se viam e se percebiam, produzindo suas “escritas” com os materiais oferecidos. Alguns com mais facilidade, outros com um pouco mais de dificuldade nesse encontro, mas todos, sem exceção, entrando em contato consigo, com suas memórias, preferências, querereres, sonhos, desejos e fantasias, partes de nós, que já nos habitam, mas que precisam ser validadas, reconhecidas. E as respostas foram ali expressas naqueles mosaicos cheios de verdades, vindas daqueles meninos e meninas que aguardavam apenas uma oportunidade para que elas fossem ditas, porque no fundo todos já sabiam como se viam.

FIGURA 14 – Mosaicos Multimodais



Fonte: Acervo Pessoal (2023)

Abordar o contexto dos alunos, suas necessidades e os conhecimentos que trazem sobre as várias dimensões por eles vivenciadas, certamente proporcionou a construção de sentidos em relação ao que foi produzido. E isto foi demonstrado em alguns registros dos diários dos alunos, os quais destaco o da aluna LA: *“A atividade foi muito boa para o nosso aprendizado, foi uma atividade que teve como sentido nos entendermos melhor”* e do aluno AL: *“O dia de hoje foi bastante produtivo, pois fez a gente pensar sobre quem somos, do que nós gostamos e não gostamos, como a gente se vê. Nem sempre dá tempo da gente saber. Com as imagens foi uma atividade leve e ao mesmo tempo interessante e criativo. Eu amei!”*.

Construir esse mosaico de imagens para responder como se viam, serviu para que os alunos expressassem preferências, crenças e verdades em um exercício criativo de autoconhecimento, possibilitando o fortalecimento das suas identidades, como é possível observar abaixo na *figura 15*, onde a aluna ML fez uma seleção de imagens que falam das suas verdades, dentre elas destaco: a produção de desenhos a partir das imagens recortadas das revistas para representar seus instrumentos musicais preferidos (piano e violão); um desenho de um quadro feito por ela com referências ao pintor Van Gogh; uma figura com as palavras: mente, cérebro e arte. Nota-se que a atividade mobilizou a aluna a expressar em seu mosaico, elementos que dizem muito sobre sua personalidade sensível, artística e musical, propiciando momentos de escuta íntima, de descobertas, de lembranças e produção de sentidos.

FIGURA 15 – Mosaico da aluna ML

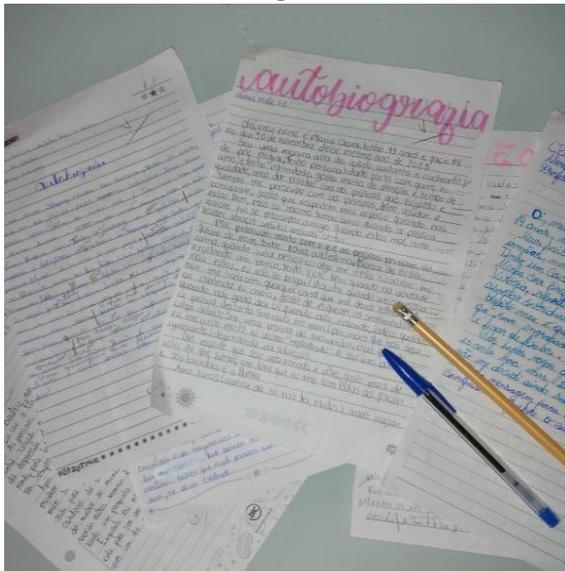


Fonte: Acervo Pessoal (2023)

2º Momento: Escrevendo o texto autobiográfico

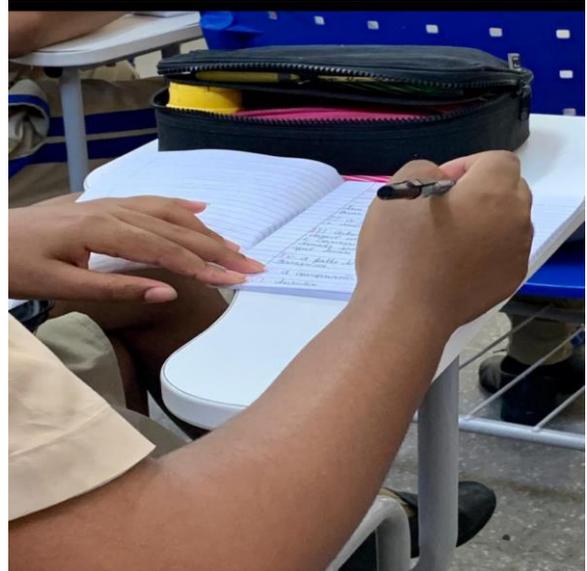
O trabalho de produção dos mosaicos serviu, entre outras coisas, para preparar os alunos para o segundo momento desta oficina: a escrita dos seus textos autobiográficos. Após ter trabalhado o gênero Autobiografia, como parte do conteúdo previsto na unidade letiva para a disciplina Produção de Texto, foi possível propor aos alunos a produção escrita das suas autobiografias. É importante ressaltar que foram apresentados aos alunos alguns modelos do gênero, a fim de que eles identificassem as suas características, bem como a estrutura na qual ele é apresentado. Por terem tido acesso às especificidades do gênero proposto, os alunos puderam desenvolver suas escritas de maneira muito mais eficiente.

FIGURA 16 – Autobiografias



Fonte: Acervo Pessoal (2023)

FIGURA 17 – Diário das Escritas de Si



Fonte: Acervo Pessoal (2023)

Nessa atividade de produção textual escrita, foram ativados não só os conhecimentos linguísticos dos estudantes, mas também os conhecimentos prévios internalizados que eles já trazem das suas interações. Vale ressaltar a importância de ativar esses conhecimentos para que os textos construídos apresentem sentido. Considerar as visões de mundo de cada educando, favoreceu esse processo de escrita. De acordo com Marcuschi (2007) o texto não é feito apenas de palavras e, portanto, não é composto apenas do material linguístico que aparece em sua superfície. Nele, o significado depende das partes com as quais se relacionam. O seu significado geral não é o resultado apenas da soma de suas partes, mas de certa combinação geradora de sentidos. Ao produzirem textos, os sujeitos revelam-se a si mesmos, expõem suas

ideias, desenvolvem a criticidade, apresentam suas subjetividades e aprendizagens, elaboram argumentações e ideais sobre as coisas e o mundo. Nesta perspectiva é possível observar nos textos produzidos pelas alunas TL e AB, apresentados nas figuras 18 e 19, o que está além da sua superfície, uma vez que eles apresentam informações sobre as histórias de vida dessas alunas, que possivelmente foram escolhidas por fazerem sentido, por serem portadoras de algum significado no contexto em que elas estão inseridas:

FIGURA 18 – Texto produzido no diário de TL

Autobiografia
 Talila Santana Leite é o meu nome, eu tenho atualmente 14 anos, eu nasci 20 de março de 2009, na maternidade Iperba, eu tenho 5 irmãos, Ana Cecília, Jana, Stefany, Daniel, Lucas, tenho 2 animais de estimação, Cachorro e passarinho minha cor favorita é verde água, jogo pro time do Bahia meus esportes favoritos é futebol e vôlei, meus cantores favoritos é Backstreet Blues e florentino, meus amigos defetos com Dani mas meus amigos é ser chato e mandona, meus melhores amigos são, maíra, maiana, Naara, Luís Lopes, M. Clara, Kiriku. A minha mãe se chama Tatiana Santana dos Santos, meu pai se chama Pablo Góes Leite, o que me deixa mais feliz é ter dinheiro, e o que me deixa mais triste é decepcionar quem eu amo meu lema é viver intensamente, e se eu não consigo fazer isso. Meu passatempo favorito é Dormir e Comer, quando eu terminar meus estudos vou seguir minha carreira como advogada.

Fonte: Acervo Pessoal (2023)

FIGURA 19 – Texto produzido no diário de AB

Ola, me chamo Anna Beatriz e é um prazer te conhecer. Bom... Eu tenho 13 anos de idade, moro em um condomínio desde quando eu nasci, digamos que eu tenho vários amigos. Atualmente estudo no CPM Ribeira, no mesmo lugar que a minha mãe trabalha, ela é professora da matéria de português. Inclusive preciso melhorar minhas notas para que eu possa passar de ano, entrei no Hunon para focar mais nos assuntos, fiquei com dificuldade em matemática ano passado, e por atravez disso minha mãe descobriu que eu tenho TDAH (Síndrome de atenção). Hoje em dia eu já consigo me concentrar mais, ~~ainda~~ ainda com dificuldade. Fora do colégio eu sou uma pessoa bem sincera, "amorosa" e alegre por conta da minha família.

Fonte: Acervo Pessoal (2023)

Percebe-se nas escritas das alunas um repertório rico das suas vivências, com descrições sobre seus gostos e preferências, planos para o futuro, características pessoais, depoimentos que revelam detalhes muito íntimos das suas personalidades e suas percepções sobre ser e estar no mundo. Acredito que o trabalho com as Escritas de Si dos alunos contribuiu para tornar a prática de produção textual muito mais interessante. Escrever sobre o que elas sabiam, sobre o que lhes interessavam e motivavam, certamente tornou as práticas propostas nestas oficinas mais plenas de significados.

OFICINA II

1º Momento: Refletindo com leitura

Nesta oficina, ainda trabalhando a dimensão do EU SOU, foi lido o livro: *A menina e seus pontinhos*. Ele narra a história de uma menininha que vivia muitos momentos de angústia e aflição por ainda não saber lidar com seus sentimentos e emoções. E como forma de contornar essa questão, ela buscou por coisas e pessoas que pudessem ajudá-la nesse processo, iluminando seus caminhos e fortalecendo-se para os enfrentamentos íntimos que era preciso encarar. Após a leitura dessa história foi feito o convite para que os alunos pensassem sobre: o que/quem tem a capacidade de tornar nossos caminhos mais luminosos? Com o quê/quem podemos contar?

O que seria uma leitura que tinha por objetivo mobilizar os alunos quanto a necessidade de reconhecer e acolher suas emoções, oportunizando – lhes mais um mergulho na dimensão do EU SOU, tornou - se um chamado para que eu também olhasse para mim. Mobilizada afetivamente com a história de vida daquela personagem, que de certa forma também me atravessava, interroguei minhas certezas e confrontei meus sentimentos e emoções.

Quantas vezes já não me senti como aquela menininha do livro? Quantas vezes, enquanto professora, já não me vi perdida em meio aos meus medos e inseguranças, principalmente quando era inevitável mudar rotas e tentar algo novo com meus alunos? Quantas vezes não precisei admitir para mim mesma que os atalhos que diversas vezes insistia em pegar não estavam me levando ao encontro dos desejos e necessidades deles? Não é tarefa fácil, mas talvez o melhor caminho para iluminar

nossas experiências, que por vezes nos deixam apagados, seja encarar o fato de não estarmos conseguindo encontrar-nos em nossas escolhas e então buscarmos meios para nos iluminarmos. Mas onde encontrar a luz para clarear, aquecer, acolher-nos em nossas necessidades?

2º Momento: Produzindo Colagens – o que nos ilumina?

Após refletirmos sobre nossos sentimentos e emoções, bem como sobre o que ilumina nossa caminhada, produzimos (eu e os alunos) uma colagem, onde foi colocada uma fotografia nossa e ao lado dela preenchemos um coração com todas as coisas – pessoas, sentimentos, emoções, ações, objetos, etc. –, que são capazes de nos iluminar, produzindo uma chuva de corações com muitas cores, brilho e alegria. Reconhecer o que nos ilumina, o que nos faz bem, o que nos traz contentamento é também caminho de autoconhecimento, como registraram em seus diários a aluna MAR: *“Eu achei o trabalho que fizemos hoje muito interessante, gostei de decorar, e ele fez eu refletir o tanto de coisa que me ilumina. Deu até um quentinho no coração”*; o aluno CM: *“Eu achei a aula muito interessante para relembrarmos as coisas e pessoas importantes de nossas vidas e lembrei de quantas coisas que me alegram e completam”* e a aluna LAR: *“reconhecer meu valor, não me importar com a opinião dos outros e estar bem com minha família, isso tudo me ilumina”*.

FIGURAS 20,21,22 – Processo de produção das colagens



Fonte: Acervo Pessoal (2023)

Nesse contexto de aprendizagens e trocas significativas, no meu encontro comigo mesma, interagindo e compartilhando com meus alunos a experiência de iluminar-me, também realizei minha colagem e pude pensar-me na ação.

FIGURAS 23, 24 – Colagem da professora-pesquisadora



Fonte: Acervo Pessoal (2023)

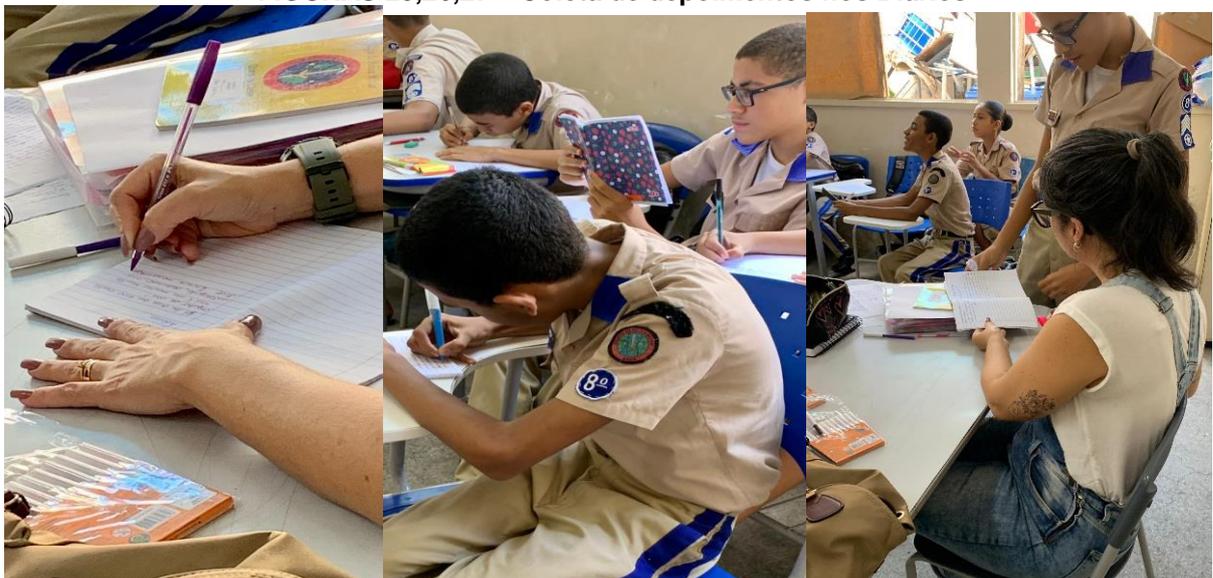
Com essa atividade pudemos reconhecer que temos uma infinidade de alternativas para trazermos luz às nossas escolhas e que apesar das dificuldades e tropeços no caminho, há sempre caminhos possíveis. É preciso trilhá-los.

OFICINA III

Coletando Depoimentos

O objetivo dessa oficina foi reforçar, de maneira positiva, a percepção sobre si, a partir de um olhar externo. O convite foi para que os alunos coletassem e escrevessem depoimentos (sobre si e sobre os colegas), registrando os depoimentos nos Diários das Escritas de Si.

FIGURAS 25,26,27 – Coleta de depoimentos nos Diários

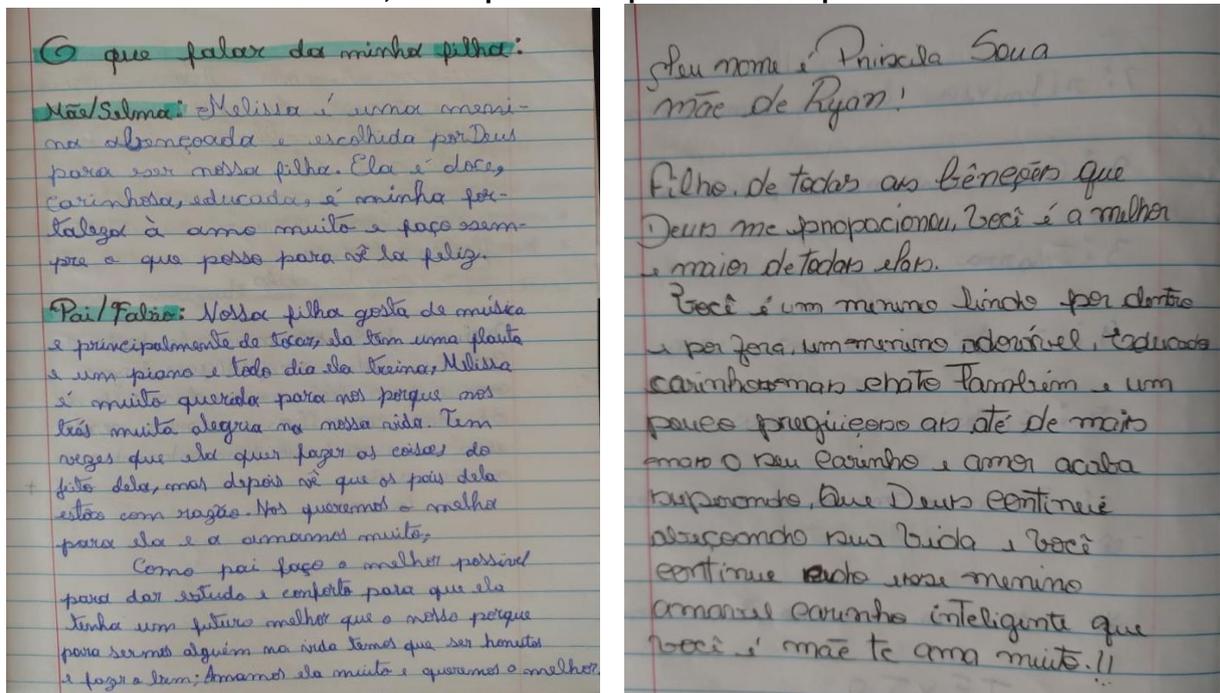


Fonte: Acervo Pessoal (2023)

Tomar conhecimento acerca das percepções de um olhar externo sobre nós é um elemento bastante significativo no processo de autoconhecimento, uma vez que a partir das concepções que os outros têm a nosso respeito vai se formando o sentimento de pertencimento e identidade que certamente refletirá de maneira muito positiva nas nossas relações.

A ideia para realização dessa atividade surgiu como uma continuidade da tarefa que havia sido proposta para casa na semana anterior (que os alunos convidassem algum afeto seu – familiar ou amigo/a – para registrar nos Diários das Escritas de Si as impressões que faziam sobre eles). Abaixo apresento algumas dessas produções, feitas por um pai e uma mãe de dois alunos.

FIGURA 28,29 – Depoimentos pais coletados pelos alunos



FONTE: Acervo pessoal (2023)

A coleta de depoimentos nesta oficina dividiu um pouco a turma, que resistiu inicialmente, alegando que não queria usar a modalidade escrita para produção do dia. Nesse instante, tive a ideia de solicitar que algum voluntário lesse no seu diário um depoimento de Si feito por seu familiar como atividade proposta na semana anterior. Uma única leitura foi suficiente para romper com a resistência da turma, uma vez que os estudantes perceberam como seria bom saber como outros lhes viam. Usar esta estratégia valeu para que a atividade desse início em um clima de autêntica

alegria. Essas minhas impressões foram confirmadas em alguns registros dos alunos feitos em seus diários e que transcrevo no quadro a seguir:

QUADRO 1 – Sobre motivação, diversão e alegria

LR: Foi uma atividade que me surpreendeu. Achei que seria chato, mas essa atividade me fez ver outro lado das pessoas que convivo todos os dias, e também percebi que cada detalhe deles é importante, já nos deixa feliz, eu e o resto da turma.
MAR: Gostei demais da aula de hoje, de nos expressarmos de forma alegre e brincalhona, dei muitas risadas hoje. Adorei demais.
GD: Adorei a experiência de hoje, eu achei bastante incrível. Espero que tenha mais momentos como esse. Gostei muito.
RY: Até que foi uma atividade legal gostei de escrever sobre meus colegas, mas achei que a aula durou muito pouco tempo.
RAY: A aula de hoje foi super interativa e divertida. Falar/escrever coisas boas e ouvir coisas boas de outras pessoas é muito bom e importante.

Fonte: Produção da pesquisadora (2024)

Eles ficaram bastante concentrados nas produções escritas. Percebi que essa atividade, aparentemente tão simples, propiciou uma tomada de consciência acerca das impressões que o OUTRO faz de nós e vice-versa - um mergulho no autoconhecimento – em que foi possível reforçar a percepção que temos sobre nós e sobre o outro, na medida em que reconhecemos valores no outro e ao mesmo tempo os reconhecemos em nós, como demonstram alguns registros feitos pelos alunos em seus Diários das Escritas de Si no quadro abaixo:

QUADRO 2 – O olhar do Outro

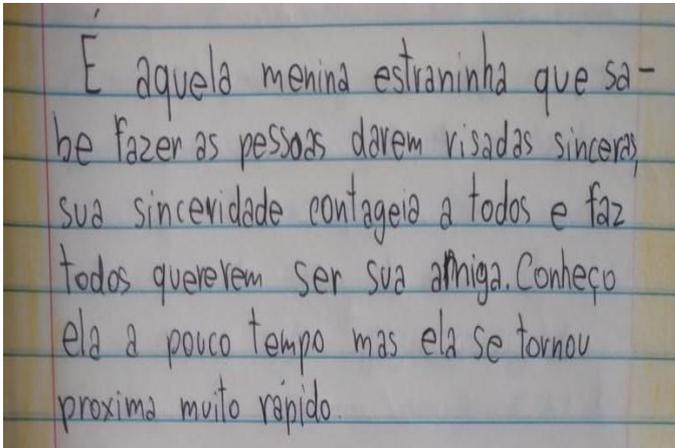
NA: Hoje o dia foi bastante divertido, a gente escreveu sobre cada um aqui, e foi bastante interessante ver como cada um vê os colegas e amigos.
AB: Achei uma dinâmica muito interessante, divertida e uma coisa que podemos descobrir quem somos.
LA: Adorei porque assim podemos saber a verdade sobre nossos amigos e que pela leitura dos depoimentos me fizeram chorar. Amei muito.
SM: Hoje foi um dia muito bom pois meus amigos escreveram sobre mim sendo sinceros
MAI: A atividade de hoje foi bem divertida e alegre, descobrir o que as pessoas pensam sobre mim é um tanto quanto emocionante

Fonte: Produção da Pesquisadora (2024)

As nossas trocas naquela tarde, certamente contribuíram para o fortalecimento dos laços afetivos, promovendo aprendizagens incríveis, apaixonantes e divertidas, isto porque, ao meu ver, a sala de aula não deve ser um espaço apenas de troca de teorias, mas deve ser também lugar de trocas de experiências humanas e de alegria.

Abaixo estão alguns registros coletados dos Diários das Escritas de Si dos alunos com alguns dos depoimentos colhidos.

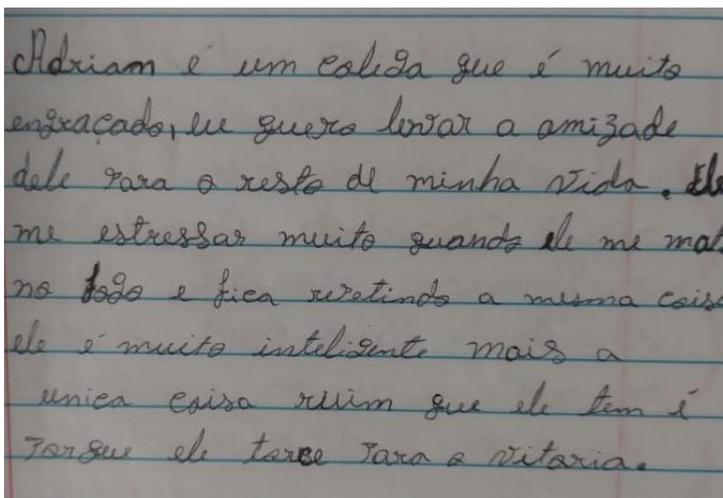
FIGURA 30 – Depoimento 1



“É aquela menina estranhinha que sabe fazer as pessoas darem risadas sinceras, sua sinceridade contagia a todos e faz todos quererem ser sua amiga. Conheço ela a pouco tempo mas ela se tornou proxima muito rápido”.

Fonte: Acervo pessoal (2024)

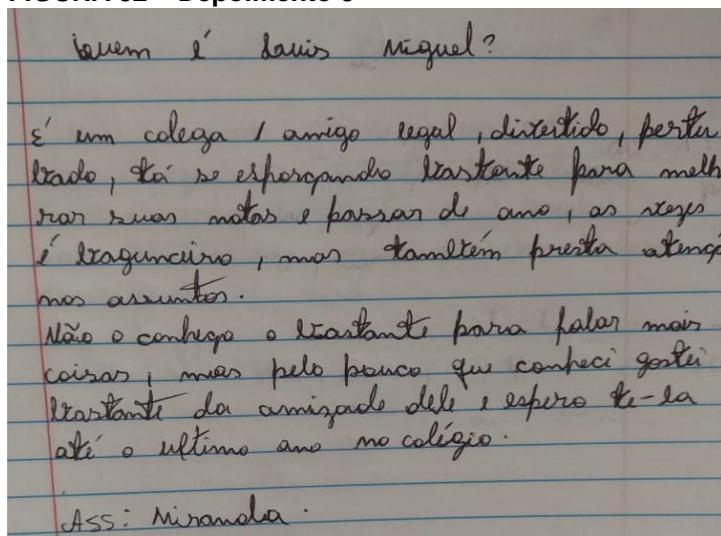
FIGURA 31 – Depoimento 2



“Ádrian é um colega que é muito engraçado, eu quero levar a amizade dele para o resto de minha vida. Ele me estressa muito quando ele me mata no jogo e fica repetindo a mesma coisa. Ele é muito inteligente mais a única coisa ruim que ele tem é porque ele torce para o vitória”.

Fonte: Acervo pessoal (2024)

FIGURA 32 – Depoimento 3



“Quem é Luís Miguel?
É um colega e amigo legal, divertido, perturbado, tá se esforçando bastante para melhorar suas notas e passar de ano, as vezes é bagunceiro, mas também presta atenção nos assuntos. Não conheço o bastante para falar mais coisas, mas pelo pouco que conheci gostei bastante da amizade dele e espero te-la até o ultimo ano no colégio.

Ass: Miranda”

Fonte: Acervo pessoal (2024)

Particpei ativamente da dinâmica, coletando e dando meus depoimentos sobre alguns alunos também. Ler os depoimentos que foram registrados por alguns alunos sobre mim, em meu diário, me deixou muito feliz e reforçou qualidades/habilidades que eu nem sabia que tinha, ou se sabia, não imaginava que eles percebiam. Abaixo alguns depoimentos coletados no meu diário, feitos pelos alunos:

QUADRO 3 – O olhar dos meus alunos sobre mim

Depoimento 1
A professora Sara é uma pessoa muito atenciosa, gentil, alegre e sincera, apesar de redação não ser minha matéria preferida, ela é uma das melhores professoras que eu já tive, as atividades que ela faz são sempre legais e divertidas, agradeço por ter tido a oportunidade de aprender com ela. (MAI)
Depoimento 2
Uma grande mulher que eu me inspiro. Uma mulher batalhadora, incrível, forte e linda. Tive uma grande oportunidade de ser sua aluna e tenho bastante orgulho da senhora. Parabéns por ser essa grande mulher e ser essa mulher perfeita! Amo tu. (GD)
Depoimento 3
Minha professora que mais gosto na escola, ela é uma das pessoas que mais me ajudou e me deu conselho. E gosto muito do jeito dela e a pessoa que ela é. (LM)
Depoimento 4
É uma professora muito boa, alegre, atenciosa e muito experiente, ensina muito bem. Admiro muito o seu trabalho e queria que ela continuasse com a gente até o terceiro ano porque ela é uma mulher incrível e uma professora muito boa. (MT)

Fonte: Produção da pesquisadora (2024)

4.1.2 A Etapa: VOCÊ É

OFICINA I

Dinâmica da caixinha - você é...

Nesta etapa a proposta de trabalho teve como objetivo: sensibilizar os alunos acerca das suas percepções sobre o Outro, o que de certa forma começou a se delinear com a última atividade realizada - a coleta dos depoimentos. A dinâmica dessa oficina se deu da seguinte forma: uma caixinha com os nomes de todos os participantes ia passando de mão em mão, conforme a música tocava, até que, em dado momento, ela parava nas mãos de alguém para que um papelzinho fosse sorteado e essa pessoa deveria expressar oralmente suas impressões acerca do sorteado, definindo-o por meio de uma palavra ou frase ou episódio vivenciado.

FIGURAS 33,34 – Dinâmica e Sorteio Amigo Secreto



Fonte: Acervo Pessoal (2023)

A proposta foi uma excelente estratégia para apurar o olhar dos alunos sobre o OUTRO, como mencionaram os alunos em seus diários: MC - *“Amei a atividade de hoje, despertou meu lado criativo e amei descrever as pessoas. Também gostei do que a pessoa me descreveu”* e GT - *“Achei interessante a atividade de hoje. É legal falar as qualidades dos outros e saber como eles nos vê”*.

No início desse encontro, expliquei para os alunos sobre o gênero textual poético e uma variante dele o acróstico, a fim de incentivá-los a escrever sobre o outro, em uma produção de cartões que foram confeccionados posteriormente. No final dessa oficina realizamos um sorteio para um amigo secreto. Combinamos de guardar segredo sobre os nomes sorteados para não estragar a brincadeira que aconteceria no encontro seguinte.

OFICINA II

Amigo Secreto com troca de cartões

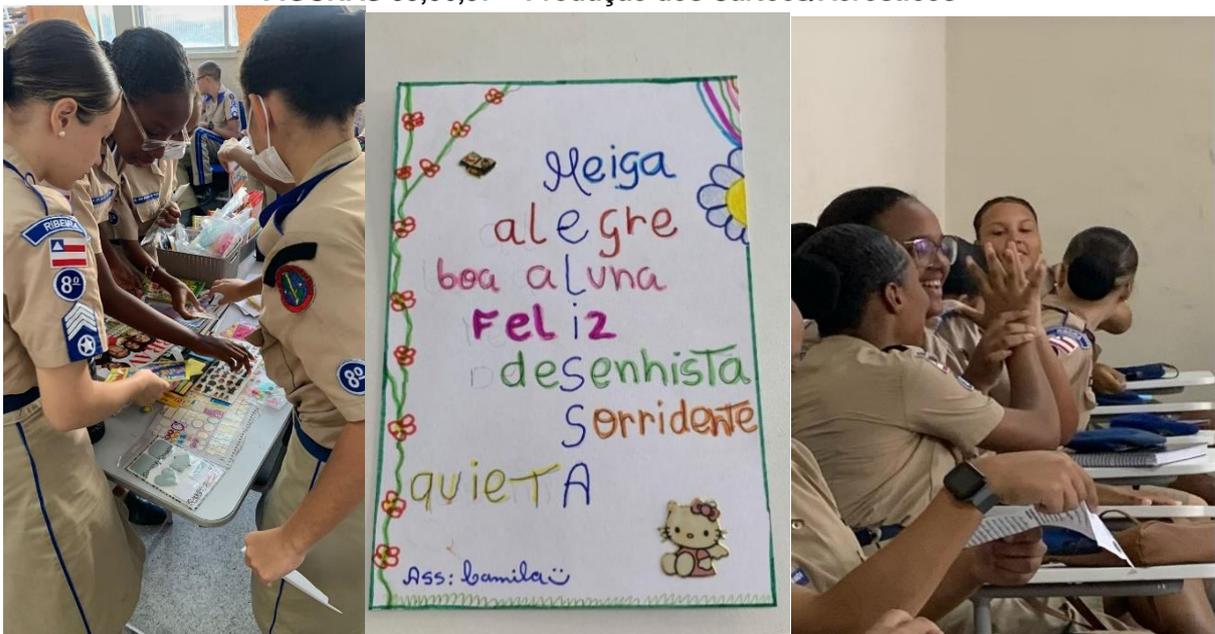
Esta oficina teve como objetivo, assim como a anterior, propiciar a interação e a socialização entre os participantes do grupo. Nesse encontro faltaram seis alunos, o que invalidou o sorteio do amigo secreto que fizemos anteriormente e precisei realizar um novo, contemplando apenas os presentes. Após novo sorteio, que foi aceito com muita tranquilidade, foi oferecido aos participantes papel craft para que os alunos

produziram um cartão para seu amigo secreto. Eles ficaram livres para decorarem seus cartões usando a técnica artística que julgassem melhor. A maioria deles optou por confeccionar acrósticos para registro das suas impressões sobre o colega. E capricharam nas ilustrações. Como alguns alunos faltaram, para que não ficassem sem receber cartões, eu mesma confeccionei mais seis deles, para entregá-los depois.

Ao terminar as produções dos cartões, eles foram entregues aos respectivos donos, seguindo o rito dessa dinâmica de destacar características do sorteado para que ele fosse descoberto pela plateia. A atividade foi uma excelente oportunidade para trabalhar a oralidade de maneira descontraída e ao mesmo tempo propiciar a construção de argumentos com vistas a criar descrições condizentes com características e peculiaridades do sorteado, num clima de suspense e euforia.

A oralidade é uma habilidade que deve ser desenvolvida no educando através da prática de ensino com o uso de gêneros textuais que são reconhecidos pelos educandos em suas vivências diárias e apresentados através das atividades em sala de aula, como foi feito na proposta desta oficina. Para Marcuschi (2001, p.25-26), a oralidade seria “[...] uma prática social para fins comunicativos que se apresenta sob variadas formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora; ela vai desde uma realização mais informal à mais formal, nos mais variados contextos”.

FIGURAS 35,36,37 – Produção dos Cartões/Acrósticos



Fonte: Acervo Pessoal (2023)

Foi um troca-troca de cartões repleto de demonstrações de afeto e carinho. Era notória a satisfação e contentamento de todos os presenteados. Após a dinâmica foi solicitado que aqueles que desejassem, escrevessem sobre a atividade realizada em seus diários, a fim de comprovar estas minhas impressões. Alguns desses registros dos alunos trago no quadro abaixo:

QUADRO 4 – Sobre troca de afetos

RAY: Esta aula me diverti decorando e expressando no cartão o que acho dos meus colegas de classe. Pude expressar o que penso, isso foi bom demais.
LAN: A aula de hoje foi muito alegre e divertida. Teve espaço para fazer muitas coisas criativas nessa aula. Tirei minha melhor amiga e pude dizer o quanto eu amo ela.
LR: A atividade de hoje além de render momentos memoráveis com meus amigos, fez eu ter que pensar os pontos positivos deles; assim percebendo que cada defeito e cada detalhe deles me fazem feliz.
MAR: Gostei muito da aula de hoje, da forma como pudemos expressar nossos sentimentos, de uma forma divertida. Muito obrigada, pró. Estou gostando muito dessa dinâmica.
MT: Nesse dia, nesse momento tivemos um dia incrível
MAI: Faltei o dia do amigo secreto. Estava triste, mas a pró Sara me surpreendeu com um cartão. Muito bom saber que não fui esquecida.

Fonte: Produção da pesquisadora (2024)

4.1.3 A Etapa: NÓS SOMOS

OFICINA I

1º Momento: Jogral - “Eu não sou você, você não é eu”

Nesta oficina demos início a 3ª etapa do projeto em que trabalhamos o: NÓS SOMOS. O objetivo desta etapa foi fortalecer as percepções dos participantes acerca da importância do NÓS, do grupo, da coletividade. A convivência em grupo é uma verdadeira experiência de autoconhecimento, uma vez que estando em grupo podemos vivenciar experiências emocionais positivas, construindo relações de mutualidade, de alteridade, de reconhecimento de si e do outro, de tolerância às diferenças, possibilitando identificações com nossos pares, levando-nos a uma conscientização do nosso papel na sociedade, de ser e estar no mundo.

Iniciamos a atividade retomando o significado do tema inspirador das oficinas (Ubuntu) e das etapas pelas quais passamos até chegar nesse momento. Fiz o convite para que alguns alunos pudessem participar de uma espécie de jogral com o poema de Madalena Freire (2007): “Eu não sou você, você não é eu” (ver Apêndice A), que em duas das suas estrofes diz

*Eu não sou você
Você não é eu
Mas sou mais eu, quando consigo
Lhe ver, porque você me reflete
No que eu ainda sou
No que já sou e
No que quero vir a ser...*

*Eu não sou você
Você não é eu
Mas somos um grupo, enquanto
Somos capazes de, diferenciadamente,
Eu ser eu, vivendo com você e
Você ser você, vivendo comigo
(Freire,2007)*

O fragmento da poesia trata exatamente da importância de convivemos com as diferenças, demonstrando que elas nos aproximam ao mesmo tempo que nos complementam, fortalecendo-nos enquanto grupo, enquanto coletividade.

FIGURA 38 – Apresentação do Jogral



Fonte: Acervo Pessoal (2023)

A autora ainda reforça a ideia que nosso individual nada mais é que um reflexo; a imagem do espelho que nos devolvem é a de um “eu” que aparenta unicidade, mas que está composto por inumeráveis marcas de falas, presenças de modelos e atravessamentos dos “outros”. Mesmo que os indivíduos sejam diferentes, ao identificar-se uns com os outros passam a ter sobre si e sobre o outro um olhar relevante. Nesse momento retomo a ideia defendida por Conceição Evaristo quando diz que na interação com o Outro, o sujeito da ação assume o seu fazer, o seu

pensamento, a sua reflexão, mas agora não somente como um exercício isolado, mas atravessado por grupos, por uma coletividade.

Após a apresentação do jogral improvisado, abrimos para discutir as ideias centrais do poema e o entendimento sobre a mensagem que ele quer passar. Aqueles que se colocaram oralmente, concordaram que em alguma medida estamos todos conectados. Que somos diferentes e únicos, mas em grupo somos um só, o que reforça o pensamento de Thomas Merton (citado por bell hooks) “[...] nós não encontramos o significado da vida sozinhos, por conta própria – nós o encontramos com outros”.

2º Momento: Pintura Coletiva 1 – Registro das digitais

Depois do entendimento da proposta desta etapa, partimos para o momento das produções do dia. A fim de expressar por meio da Arte essa conexão e a ao mesmo tempo o fato de sermos únicos no mundo, o convite para a 1ª atividade expressiva dessa oficina foi coletar as digitais de cada um dos participantes em uma tela, usando tinta na cor de preferência e posicionando-as em círculo, formando uma grande mandala, representando simbolicamente a construção do TODO por meio das partes.

FIGURAS 39,40,41 – Registro das Digitais



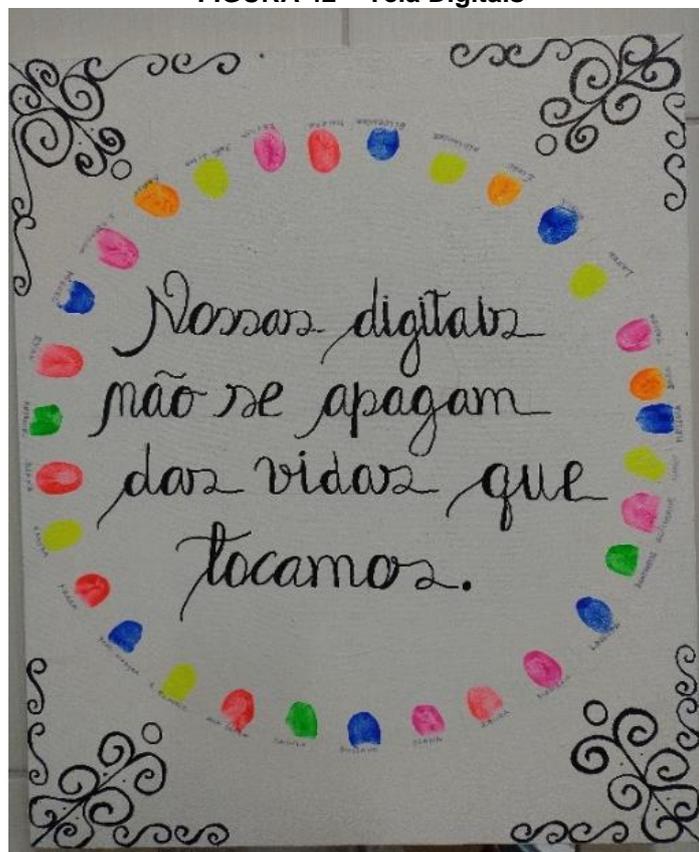
Fonte: Acervo Pessoal (2023)

Abaixo de cada digital fui registrando os nomes dos alunos, que, um por um, foi fazendo esse ritual. O resultado foi muito lindo. Eu e minha estagiária também tivemos

nossas digitais captadas naquele grande círculo de afeto, respeito e trocas amorosas que foram sendo dia-a-dia construídas. Segundo Paulo Freire a educação alicerçada no amor é fundamental para um caminho de transformação. Na teoria freireana as relações estão assentadas na amorosidade. São regidas pelo diálogo aberto, fazendo-se valer da empatia recíproca para despertar no outro a vontade de ser mais. A amorosidade instiga a troca de saberes oriundos das vivências de cada sujeito, assim, cada indivíduo contribui com o seu saber, influenciado pela sua cultura, seu meio social, e traz para o diálogo reflexivo e crítico a sua subjetividade, podendo aí, existir uma identificação com o outro, reforçando a relação de ambos, norteadas por vínculos afetivos (Freire, 2015). Não tinha dúvidas que caminhávamos para que esses vínculos fossem definitivamente consolidados.

Os participantes adoraram a experiência e ficaram muito felizes com o resultado coletivo. No meio da mandala formada com as nossas digitais foi escrita posteriormente a frase: “Nossas digitais não se apagam das vidas que tocamos”, que resume exatamente o significado do que foi experimentado.

FIGURA 42 – Tela Digitais



Fonte: Acervo Pessoal (2023)

3º Momento: Pintura Coletiva 2 – Árvore Ubuntu

O convite para a 2ª atividade desse dia foi que fizéssemos um sorteio para formação de duplas, o que causou protestos por parte de alguns alunos, pois eles mesmos queriam escolher seus pares. A reivindicação foi acolhida por todos e assim se fez, eles formaram suas duplas de acordo com as suas afinidades. Foi apresentado a eles uma tela com o esboço de um tronco com raízes, formando uma grande árvore e a proposta foi para que cada dupla fizesse o carimbo da sua mão (um da mão direita e o outro da mão esquerda), mergulhando a palma em tinta de cores de preferência que foram disponibilizadas em pratos plásticos para facilitar o manuseio.

Um aspecto fundamental a ser considerado nos trabalhos sob a perspectiva da multimodalidade são as cores. A multimodalidade entende que a linguagem abarca não só aspectos verbais como também os não verbais para a construção dos sentidos, e isso inclui as cores. Kress e van Leeuwen (2006) afirmam que a cor pode ser entendida como um modo. Para esses autores, os modos são sistemas de signos, “ [...] são resultados de uma formação social e histórica de materiais escolhidos por uma sociedade para representação” (KRESS, 2010, p. 11, tradução nossa)⁴; isto é, os modos são partilhados por uma determinada cultura e utilizados para se comunicar.

O conhecimento sobre as cores demonstra, além dos significados culturais, a influência que elas exercem sobre o indivíduo. Essa influência, exercida pelas cores, foi evidenciada nas produções desta oficina, onde os alunos expressaram um grande contentamento após a sua realização, como foram registrados nos diários

MC: *“Amei a atividade de hoje, pude deixar uma parte de mim em telas; achei interessante a atividade e gostei de mexer com cores e tinta”;*

AT: *“Muito bom hoje, fizemos trabalho com cores e tintas, foi muito legal hoje, dou cinco estrelas”;*

LAN: *“Hoje a aula foi incrível, tive uma experiência ótima de botar a mão na tinta, foi muito engraçado, me diverti a aula toda com minha amiga, fizemos até a pintura juntas. Foi incrível hoje”;*

⁴ Trecho original: “Modes are the result of a social and historical shaping of materials choses by a society for representation” (KRESS, 2010, p. 11).

JL: “A atividade foi bem divertida, estranho no começo, mas engraçado no fim. A parte de pintar as mãos foi bem feita e interessante a proposta de união, foi esperto”.

FIGURAS 43,44,45 – Carimbando as mãos 1



Fonte: Acervo Pessoal (2023)

Pouco a pouco as duplas iam fazendo esse mergulho da palma da mão na tinta e ocupando os lugares na tela que seriam dos caules e folhas. Cada dupla em seu tempo, aproximava-se, decidia qual mão carimbaria (direita ou esquerda), a cor que

usaria e juntos faziam o carimbo das mãos na tela, que somados aos carimbos das demais duplas formaram uma linda e grandiosa árvore de mãos conectadas, inclusive a minha palma também foi registrada, e não tinha como ser diferente. Havia ali naquela construção/produção também coletiva, como as digitais, a representação simbólica da energia de todos do grupo. Posteriormente acrescentamos na árvore a palavra UBUNTU – “Eu sou porque você é” (tema que inspirou o projeto).

FIGURAS 46,47,48 – Carimbando as mãos 2



Fonte: Acervo Pessoal (2023)

Ao desenvolver as duas atividades propostas nesta oficina, foi possível utilizar as cores como um importante modo de expressão para a construção dos sentidos. Ao serem convidados a escolherem as cores da sua preferência, intencionalmente ou não, os alunos fizeram com o objetivo dessas cores representá-los. A escolha da cor carrega em si uma forte significância, uma vez que está relacionado com o que Dondis (1997, p. 64-65) caracteriza como “significados associativos e simbólicos”. Segundo a autora a percepção da cor é o mais emocional dos elementos específicos do processo visual, ela “[...] não apenas tem um significado universalmente compartilhado através da experiência, como também um valor informativo específico, que se dá através dos significados simbólicos a ela vinculados”. Dar aos alunos a oportunidade de escolher as cores de preferência para carimbar suas digitais e palmas das mãos, os tirou do lugar de padronização imposta pelo perfil militar da escola, onde não é possível ver cores estampadas em seus corpos (nem maquiagem, nem adereços, nem acessórios) nada que possa destoar do fardamento que os uniformiza. Ao meu ver, usar as cores

nesta atividade contribuiu para fortalecer o respeito as individualidades e subjetividades desses estudantes, fortalecendo a ideia de que somos seres únicos, diversos e insubstituíveis.

A partir dessas digitais e palmas das mãos - partes de nós - foi possível construir de forma coletiva uma mandala e uma árvore, que simbolicamente representam a união das partes para formação do TODO, do NÓS. Coincidentemente, nesse encontro, estiveram presentes todos os 29 alunos da turma. Depois das duas ações realizadas, nos juntamos para fazermos um registro fotográfico de todos.

FIGURA 49 – Eu e Eles/Elas



Fonte: Acervo Pessoal (2023)

Foi muito rico o trabalho desse encontro. Os alunos estiveram todo o tempo envolvidos e ao que tudo indicava entenderam a intenção da proposta, alcançando assim o objetivo dessa etapa tão importante: fortalecer a percepção do NÓS/TODOS, conforme registros feitos nos seus diários acerca das atividades desenvolvidas.

QUADRO 5 – Sobre união e conexão

AX: A atividade de hoje foi a mais incrível. Fechou com chave de outro. Entendi a importância da união do grupo, da nossa conexão.

ML: As cores me encantam. O trabalho com a tinta foi leve, devia acontecer mais vezes. E o propósito das produções foi muito legal, somos um grupo, cheio de defeitos, mas unidos no final.

NA: A mandala formou um círculo com nossas digitais nos tornando um só. E nossas palmas coloridas uma árvore que significa que estamos todos conectados. Achei muito bom.

Fonte: Produção da pesquisadora (2024)

4.1.4 A Etapa: EU SOU PORQUE NÓS SOMOS

Antes de descrever como se deu a culminância da ação interventiva, quero registrar um imprevisto ocorrido que me afetou muito, ao mesmo tempo que propiciou um dos momentos mais significativos do trabalho. Na noite anterior ao dia da culminância, Salvador recebeu um volume expressivo de chuva, mas não esperava que toda aquela água pudesse danificar os painéis montados dias antes com os trabalhos dos meus alunos. Tinha chegado na escola bem mais cedo que o horário combinado com eles para esse nosso último encontro e ao entrar na sala que organizei os painéis com os materiais produzidos, fui surpreendida com vários deles danificados, em razão da água da chuva que escorreu de alguns pontos do forro do teto, pelas paredes da sala, onde estavam expostos os murais dos meninos. Não pude conter as lágrimas. Senti uma dor profunda quando vi tinta, glitter, fotografias, recortes, desenhos, letras e papel escorrendo junto com a água que persistente seguia seu fluxo, levando tudo que tinha no seu caminho.

Na hora senti uma profunda revolta e me perguntava por que na escola pública tudo é feito com tamanho descaso? Era uma sala que tinha sido recentemente “reformada” e para mim seria risco zero de acontecer um imprevisto como aquele. Passada a revolta, respirei fundo, pensei em meus alunos e em todo empenho e cuidado para produzirem as suas Escritas de Si, ali expostas naqueles murais multimodais e vi que ainda tinha tempo. Fui enxugando delicadamente cada painel danificado, torcendo para que a chuva não voltasse a cair. Ela não caiu. E tive tempo de vê-los secar. Abri a única porta e janela da sala na esperança de que a brisa leve que soprava aquela manhã me ajudasse a secar com carinho as produções dos meus meninos e meninas. Organizei os lanches e lembranças e deixei tudo pronto para recebê-los. Sala cheirosa e climatizada como merecemos e como deveria ser a realidade do dia-a-dia da escola pública. O clima era festivo, apesar do vento da saudade vez ou outra se achegar.

Eles foram chegando aos poucos, temia que muitos não viessem, uma vez que apenas aquela turma, meu 8º ano D, estava na escola aquela tarde (os demais alunos

estavam dispensados aquele dia para aguardarem, em casa, os resultados parciais da última unidade que seriam dados no dia seguinte). Ao serem convidados para esta culminância, fizemos um combinado de fecharmos a intervenção com todos presentes nesse último encontro e eles cumpriram o que combinamos. Dos 29 alunos da turma, apenas 3 se ausentaram, mandando suas justificativas pelos colegas. Este foi um verdadeiro presente para mim, a constatação de que estivemos no caminho certo, que nossa rede de afeto foi definitivamente construída.

Esta etapa teve como objetivo principal vivenciar a última proposta do projeto: EU SOU PORQUE NÓS SOMOS. Além de expor para a turma o resultado final em um mural com todo material desenvolvido por eles durante o projeto de intervenção, também avaliamos os conhecimentos e percepções construídas sobre Si e sobre o Outro a partir da dinâmica da grande roda e da produção do painel de conexões com todos os envolvidos no processo de intervenção. Abaixo o convite da nossa culminância

FIGURA 50 – Convite da Exposição dos trabalhos



Fonte: Acervo pessoal (2023)

1º Momento: A Grande Roda

Quando todos chegaram fiz o convite para que naquele primeiro momento fôssemos para a quadra da escola, onde colocaríamos em prática a última etapa do projeto: “EU SOU PORQUE NÓS SOMOS”. Fizemos um grande círculo e todos deram as mãos. Expliquei o significado daquela formação circular e o que ela poderia nos ensinar naquele momento em que estávamos caminhando para o término da intervenção. A roda formada naquela circunstância simbolizava a união das partes que dava origem ao todo. Éramos seres distintos em nossas individualidades, preferências, querereres, histórias de vidas, porém, tornávamos um só em nossa humanidade. Estávamos indiscutivelmente conectados naquela grande roda.

FIGURA 51 – A grande roda



Fonte: Acervo pessoal (2023)

FIGURA 52 - Ubuntu



Fonte: Acervo pessoal (2023)

Unidos numa mesma intenção propus uma dinâmica em que cada participante olharia para seu colega da direita e depois o da esquerda, dizendo para cada um deles: EU SOU. Em seguida cada participante olharia mais uma vez para seu colega da direita e depois o da esquerda, dizendo para cada um deles a frase: VOCÊ É. O próximo comando seria cada um em seu lugar na grande roda, olhando em volta para todos repetiríamos juntos: NÓS SOMOS! E por fim, todos ainda de mãos dadas, braços levantados, posicionados no centro da roda, ao mesmo tempo repetiríamos: UBUNTU! Esse foi um momento muito significativo. De certa forma era nossa despedida. Percebi

que alguns tinham os olhos marejados, estávamos muito emocionados. A roda, o toque, os olhares, as frases que nortearam todo o caminho até aqui, ganharam corpo e voz, ganharam vida.

Em seguida os participantes foram convidados a apreciarem os painéis montados com as nossas Escritas de Si. Aquele seria o instante em que eles teriam acesso não apenas as suas, mas as escritas dos colegas. Antes de nos encaminharmos para o local da exposição, precisei comunicá-los sobre o imprevisto ocorrido mais cedo e prepará-los para ver algumas das suas produções manchadas pela água da chuva que caiu durante toda a noite passada. Disse-lhes o quanto sentia pelo ocorrido, mas que nada tiraria o brilho e a beleza das nossas produções. Foi impossível conter minhas lágrimas e comigo alguns também choraram e nos abraçamos com a certeza de que nossa luz não se apagaria. Então fomos leves para o segundo momento do encontro.

2º Momento: Apreciando as Produções – uma Explosão de Criatividade

Este momento de apreciação das produções das Escritas de Si, como combinado, deu-se de maneira respeitosa e cuidadosa, afinal estávamos adentrando um território sagrado: o nosso mundo particular (nosso e do Outro). Ali, naquelas produções expostas nos painéis multimodais, foi possível contemplar um espetáculo de criatividade. A criatividade é imprescindível para uma vida saudável e equilibrada. É fundamental para o encontro de soluções e para uma integração do sujeito à realidade, de maneira construtiva.

Várias são as definições sobre criatividade. Grande parte das teorias que tratam sobre o tema considera a criatividade como um potencial intrínseco ao sujeito que deve ser realizado e atendido (Ostrower, 2009); algo incomum capaz de gerar resultados extremamente positivos (Rothenberg; Haussman, 1976); a criatividade é uma capacidade de dar forma ao novo, estabelecer novas relações e, assim, compreensões inovadoras (Ostrower, 2009). Ela aparece como uma capacidade de ampliar a personalidade do indivíduo, uma manifestação da realização do homem no mundo (May, 1982). As potencialidades da criação pertencem ao ser humano e estão presentes em todas as relações estabelecidas por ele. A criatividade é uma atividade natural e acessível a todos. É uma função essencial do ser humano. Nesta perspectiva, ela não significa simplesmente um traço ligado à inventividade ou talento

artístico, ela está diretamente ligada à capacidade de enxergar um novo possível diante de um conflito ou adversidade apresentado pelo real.

A criatividade é fonte de saúde para o ser humano, que nasce com esse potencial criativo a ser explorado e desenvolvido. Ocorre, porém, que, muitas vezes, no decorrer do processo educacional a que são submetidas, muitas pessoas têm esse potencial castrado ou atrofiado, o que não quer dizer que sua criatividade foi anulada, mas bloqueada. Desta forma, seguem vivendo, completamente inconscientes da própria criatividade que, quando plenamente desenvolvida e aplicada, tem o poder de promover a afirmação da individualidade. Segundo Fayga Ostrower (2008):

Criar representa uma intensificação do viver, um vivenciar-se no fazer, e em vez de substituir a realidade, é a realidade, uma realidade nova que adquire dimensões novas pelo fato de nos articularmos, em nós e perante nós mesmos, em níveis de consciência cada vez mais elevados e complexos. Somos nós a nova realidade. Daí o sentimento do essencial e necessário no criar: o sentimento de um crescimento interior, em que nos ampliamos em nossa abertura para a vida (Ostrower, 2008, p.28).

O exercício da criatividade é capaz de preencher o vazio interno, pois traz novos símbolos estruturantes ao sujeito. Nutrir a própria sensibilidade traz sentimentos positivos através de vivências saudáveis e edificantes. “Nutrir-se de cores, formas, sensações e boas imagens pode nos proteger e fortalecer contra os embates do dia-a-dia” (PHILIPPINI, 2008, p.9). Visando este fim, as produções das Escritas de Si dos alunos, em uma perspectiva multimodal, com foco nas linguagens artísticas, proporcionaram uma vivência de um fazer significativo em espaço de criação, explorando, entre outras coisas, o potencial criativo daqueles estudantes, como foi constatado ao apreciar aquelas produções.

É possível afirmar que através do exercício da criatividade e pela experiência estética, o indivíduo encontra acesso aos seus núcleos mais saudáveis. O sujeito não só cria, como se relaciona com o produto artístico criado, num movimento de descobertas e revelações ao identificar-se e ver surgir, nas imagens compostas, aspectos de si mesmo. É uma experiência de liberdade que favorece gestos espontâneos, e que conduz a uma construção significativa, simbólica de reconstruções das estruturas internas. A arte, dentro dessa experiência, possibilitou ampliarmos o olhar sobre nós, sobre o outro e sobre o mundo. Logo, dizer da arte na escola se torna indispensável:

as artes (suas manifestações e técnicas), possibilitam ver onde ninguém havia olhado ou até mesmo olhar de outro modo aquilo que vemos o tempo todo.

FIGURAS 53,54,55 – Contemplando os Eu's e Nós 1



Fonte: Acervo pessoal (2023)

FIGURAS 56,57,58 – Contemplando os Eu's e Nós 2



Fonte: Acervo pessoal (2023)

3º Momento: Mapa de Conexões

No tempo deles, após apreciação dos murais, cada um foi se sentando e quando todos já estavam acomodados, os convidei para uma última dinâmica. Foi colocado no centro da parede um painel com o formato do mapa mundi e nele continha o nome de todos os participantes, colados em papeletas, inclusive daqueles que faltaram. Fiz a proposta de que criássemos uma grande teia de encontros e eu mesma comecei a dinâmica (a fim de demonstrar como seria). Primeiro encontrei no mapa a papeleta com o meu nome e com canetas de cores diferentes fui encontrando ao menos 3

outros nomes de pessoas que eu tivesse identificado nos murais expostos, algo em comum com minha história de vida. *Onde a vida nos conectava?* Então em voz alta, citava o nome da primeira pessoa, em seguida reconhecia algo em comum na sua história e ligava o meu nome ao dela. E assim com as demais pessoas.

FIGURAS 59,60,61 – Encontrando Conexões



Fonte: Acervo pessoal (2023)

Terminada a minha constatação, todos, de maneira voluntária, tomavam lugar no grande mapa e iam traçando as linhas que nos conectavam, nos fazendo UNO, porque embora não percebamos temos muito de si no outro, nas tristezas, alegrias, nas dores, temores, preferências, desistências, sempre haverá algo que nos une e liga. E assim, em clima de muito entusiasmo, montamos nosso painel de conexões.

FIGURAS 62,63 – Painel das nossas Conexões



Fonte: Acervo pessoal (2023)

Depois que todos expressaram-se pedi que observassem o resultado final no mapa que construímos juntos e conversamos sobre as lições que poderíamos tirar. Aproveitei esse momento final para fazermos uma última roda de conversa, a fim de avaliar as impressões que a ação interventiva deixou para os alunos.

4º Momento: uma última Roda de Conversa

Desta roda participaram os 26 alunos presentes na culminância e para a sua condução formulei duas provocações em torno das quais foi desenvolvido o nosso diálogo (que foi gravado e transcrito, servindo de dado para esta pesquisa):

- I. O convite para produzir textos falando de Si, foi um estímulo para você? Por quê?
- II. Como foi a experiência de falar de Si, do Outro e do Mundo utilizando outras formas de dizer?

Ao serem questionados se o convite para produzir textos falando de si - as Escritas de Si -, tinha sido um estímulo para escrever, todos os alunos presentes na roda, de forma unânime, responderam afirmativamente. Então quis saber deles as justificativas pelas quais o gênero trabalhado foi um estímulo, aparecendo em suas falas algumas categorias que foram identificadas a partir das respostas dadas, algumas delas transcritas no quadro a seguir:

QUADRO 6 – Por que falar de Si foi um estímulo para escrever?

CONHECIMENTO DE SI	APRENDER COISAS NOVAS	SE EXPRESSAR/SE DESENVOLVER
• porque foi uma oportunidade de me conhecerem melhor	• porque eu nunca tinha parado para fazer isso então era uma coisa nova para mim	• eu consegui me abrir comigo mesma
• foi bom escrever sobre mim e me conhecer melhor	• porque aprendi coisas novas	• é bom falar um pouco sobre nós, desabafar ou até mesmo contar histórias engraçadas sobre nós
• pude me conhecer melhor além de me divertir produzindo os textos		• pois são textos que consegui me desenvolver muito bem
• foi bom falar de mim e conhecer melhor o outro		• tive a oportunidade de falar um pouco sobre mim mesma
• escrever e pensar mais sobre mim foi interessante (pensar o que eu gosto e não gosto, etc.)		• despertou em mim uma vontade e uma esperança nova para voltar a escrever
• porque com esses textos que eu escrevia de mim mesmo eu ia me conhecendo melhor.		• foi um estímulo pois me incentivou a escrever sobre mim e também sobre os meus colegas

Fonte: Produção da Pesquisadora (2024)

Esses resultados demonstram que a escolha pelo gênero textual Escrita de Si foi de fato um estímulo que contribuiu para desenvolver a competência de ler e produzir textos pelos alunos, sendo recorrentes as justificativas do autoconhecimento e do desejo de se expressarem como fatores mobilizadores para estimulá-los. Este dado é bastante relevante, uma vez que os levou para uma dimensão de trabalho com suas subjetividades, possibilitando-lhes ouvir as suas vozes, tornando-os agentes do processo de aprendizagem, com atuação crítica, diante de si e do mundo, dando-lhes lugar de protagonismo. Os trabalhos produzidos nas oficinas também foi um estímulo para que eles pudessem mergulhar nas dimensões de trabalho com o outro e a coletividade, além de ter sido uma estratégia que colaborou para o desenvolvimento da expressividade e criatividade dos participantes.

Quando perguntados sobre como foi a experiência de falar de Si e do Outro utilizando outras formas de dizer, algumas respostas dadas foram registradas no quadro a seguir:

QUADRO 7 – Como foi falar de si e do outro utilizando outras formas?

. a experiência foi boa porque eu expressei tudo o que sinto de maneiras diferentes
. foi interessante porque eu nunca tinha parado para fazer isso, me expressar através da arte
. pude aprender a me expressar de outras maneiras, utilizando outras linguagens
. uma experiência bem diferente, porém também bem legal, aprendi que tem muitas outras formas de dizer: desenhando, cantando, fazendo poesia, pintando
. poder usar outros materiais e maneiras de dizer, foi fantástico
. foi uma forma nova, nunca tinha feito antes
. criativo e um jeito bem mais simples, porém, muito funcional, trabalhar com arte deixou esses encontros muito interessantes
. divertido, descobri coisas que se não fosse pelo trabalho iria continuar em silêncio
. foi um ótimo trabalho, sair mais dos cadernos e utilizar o tempo da aula para trabalhos assim, usando a arte
. foi muito divertido, me senti mais conectada e muito mais feliz depois dessas atividades, porque aprendi a me expressar de outras formas e a arte me ajudou muito

Fonte: Produção da Pesquisadora (2024)

Diante dos resultados apresentados é possível confirmar que a estratégia de utilizar outros modos de dizer (multimodalidade) para produção das escritas dos alunos, com foco nas linguagens artísticas, oportunizou experiências criativas, interativas e divertidas que propiciaram aos alunos aprendizagens bastantes significativas, como é possível ver nas transcrições das suas impressões trazidas no quadro acima. É inegável o interesse dos alunos pelas aulas que se valem das tecnologias digitais, porém, é relevante destacar que nessa ação interventiva em nenhum momento elas foram requeridas. Poderiam ter sido utilizadas a fim de incrementar, favorecer, reforçar o uso das multimodalidades, mas as linguagens artísticas, como possibilidades inventivas, deram conta de instigar os estudantes, motivá-los e envolvê-los nas atividades que foram desenvolvidas.

Ao final dessa roda, que foi nosso último momento, foi colocada a música: Caminhos do Coração, de Gonzaguinha (Apêndice B), enquanto eles lanchavam, confraternizavam e recebiam um último convite que veio na capa de um caderninho de anotações e dizia assim: *“para nunca deixar de escrever de si.*

FIGURAS 64,65 – Para sempre escrever de Si



Fonte: Acervo Pessoal (2023)

Alguns manifestaram-se oralmente quanto a experiência vivida, outros pediram para ler algumas mensagens cheias de afeto produzidas para mim. E com algumas destas mensagens finalizo este capítulo, certa de que qualquer que seja o caminho para tornar as minhas aulas de Língua Portuguesa mais palatáveis, ele precisará ser trilhado com práticas educativas que levem em conta a perspectiva do AFETO.

QUADRO 8 – MENSAGENS FINAIS

<p>Pró,</p> <p>A senhora é uma das melhores professoras que tive e que me inspira, por sempre mostrar que em meio as dificuldades está sempre feliz. Amo o seu jeitinho de nos deixar feliz, nos incentivar a estudar (por sua aula ser uma das melhores e mais animadas). Espero que a senhora nunca perca sua essência, a senhora é muito especial pra mim!</p> <p style="text-align: right;">RAY</p>
<p>Minha pró</p> <p>Vim agradecer por cada momento incrível e divertido que a senhora nos proporcionou. Sou grata por cada atividade, pela sua pessoa. Obrigada por tudo.</p> <p style="text-align: right;">AL</p>
<p>Quem é a professora Sara? A professora Sara é a nossa professora desde o sétimo ano D e eu queria agradecer por tudo que ela fez por mim e por todos naquela sala. Mesmo com todas as dificuldades que havia naquela sala por conta de conversas, brincadeiras fora de hora, etc, ela é uma pessoa muito carinhosa, maravilhosa, justa, caprichosa em tudo que ela faz. Eu nunca vou esquecer as aulas dela!</p> <p style="text-align: right;">Com carinho sua aluna SD, um beijo pró.</p>
<p>Para professora Sara</p> <p>Uma ótima professora, a melhor de redação que eu já tive. Muito atenciosa, sempre ensinando com um sorriso no rosto, sempre criativa, incentiva seus alunos a ler e escrever. Sei que os alunos que vierem daqui pra frente vão adorar essa pró maravilhosa! Espero que possamos continuar recebendo suas aulas, pró.</p> <p style="text-align: right;">Assinado AD</p>

Conheci a professora Sara no início de 2023, ela foi uma ótima professora. Ela é uma professora engraçada, alegre, disposta a sempre ajudar a turma.

Teve alguns desafios ao longo desse ano com o projeto, mas deu tudo certo. Se eu fosse classificar a professora em um sentimento seria a alegria. Ela me ajudou a entender várias coisas. Nesse contexto, sendo para mim mais que uma professora, e sim uma grande amiga.

Ass. LA

Fonte: Produção da Pesquisadora (2024)

PALAVRAS FINAIS

Professor: trate de prestar atenção ao seu olhar. Ele é mais importante que os seus planos de aula. O olhar tem o poder de despertar ou, pelo contrário, de intimidar a inteligência. O seu olhar tem um poder mágico!

Rubem Alves

Escolhi trazer estas palavras do educador e filósofo Rubem Alves, no início das minhas conclusões, porque elas foram fonte de inspiração de toda a tessitura da pesquisa apresentada neste memorial de formação. Como que atendendo ao chamado que aparece no início do fragmento, me vi impelida a prestar atenção ao meu olhar, colocando-me no lugar de professora-pesquisadora, fazendo das minhas práticas educativas os meus trabalhos investigativos. Apurar o meu olhar sobre os trabalhos desenvolvidos em minhas aulas de Língua Portuguesa tornou-se um desafio, que não teve início com meu ingresso no Mestrado Profissional em Letras, nem findará com ele, mas certamente a minha passagem por esta formação acadêmica, contribuiu, sobremaneira, para que meu olhar acerca do meu fazer pedagógico fosse ampliado e ressignificado sob o efeito de novas lentes.

Nesse percurso, foi preciso deixar para trás muitas certezas e aventurar-me por outros caminhos. Para isto comecei revendo minhas concepções de ensino da língua, antes concebidas como um sistema estável, pronto e acabado que desconsiderava toda a sua dimensão discursiva, o contexto e os falantes e que me vinculava a uma concepção estruturalista de uso da língua; passando depois a compreender a linguagem como um espaço de interação que considera o sujeito como agente do processo comunicativo em suas práticas sociais. E aqui reporto-me a Silva (2019) quando diz que

“[...] pensar o ensino da língua como instrumento de construção e transformação do mundo, para além de modificar as ferramentas utilizadas nas aulas, requer o desenvolvimento de práticas educacionais focadas nos sujeitos e nas suas demandas” (Silva, 2019, p. 199).

Sob essa nova lente, meu olhar voltou-se para meus alunos, situando-os no centro do processo de aprendizagem, inserindo-os em situações significativas de produção e utilização da língua, considerando suas práticas sociais e os saberes que eles já traziam consigo, suas singularidades e diversidades, seus repertórios e histórias de vida.

Em busca por estratégias de ensino que dessem conta desses novos olhares sobre minha prática, foi possível desenvolver, nesta pesquisa, uma ação interventiva que aconteceu em formato de oficinas de criação, onde eu (professora-pesquisadora) e os alunos, construímos nossas Escritas de Si, numa perspectiva multimodal, com foco nas linguagens artísticas e refletimos sobre Si, o Outro e o Mundo, tornando nossas aprendizagens mais significativas, uma vez que através dessas escritas pudemos conferir sentido às nossas produções e à nossa própria vida. Explorar essa multiplicidade de linguagens, que a arte nos oportuniza, permitiu instrumentalizar os alunos com novas competências linguísticas e discursivas, contribuindo também para o conhecimento de si e o fortalecimento de suas identidades. Além de ter sido um exercício para desenvolver a competência interpretativa e reflexiva sobre Si, sobre o Outro e sobre o mundo, o trabalho com essas “escritas” possibilitou ouvir as vozes desses estudantes, frequentemente silenciadas ou nem sempre visibilizadas, para finalmente torná-los agentes do processo, contribuindo para a construção de um percurso de autoria que favorecesse uma atuação crítica, transformadora e com protagonismo.

Ao analisar os resultados obtidos ao longo da pesquisa, ficou evidenciado que a ação interventiva foi capaz de cumprir seu objetivo geral que consistiu em compreender como as Escritas de Si produzidas em trabalho com textos numa perspectiva multimodal, por alunos de uma turma de 8º ano do ensino fundamental, puderam contribuir para o aprimoramento das aprendizagens das linguagens, uma vez que propiciou o desenvolvimento de habilidades linguísticas, através das linguagens multimodais, ampliando a percepção dos alunos sobre diferentes formas de se comunicar. Comunicar-se é estabelecer conexões. Interagir com o meio e com o outro é de igual modo conectar-se. E esta conexão dá-se de vários modos, por meio de diversas linguagens: palavras, imagens, sons, cores, formas, tamanhos, linhas, música, gestos, dentre outros. O trabalho com as Escritas de Si produzidas pelos estudantes durante as oficinas de criação, demonstraram não apenas uma expressão autêntica de suas identidades, mas também uma maior sensibilidade e consciência crítica em relação às diversas multimodalidades de linguagens exploradas. Portanto, é possível afirmar que a proposta contribuiu significativamente para o aprimoramento das aprendizagens dos alunos, promovendo uma aprendizagem crítica, autoral, reflexiva e afetiva.

Certamente, as reflexões e as propostas apresentadas neste trabalho reiteram, no mínimo, três aspectos relevantes em relação à aprendizagem da Língua Portuguesa: 1. a produção de textos deve contemplar atividades diversificadas que partam de temas de interesse dos estudantes, favorecendo a construção da autoria; 2. a multimodalidade presente nas mais diversas linguagens artísticas é uma importante ferramenta para despertar o gosto por aprender; 3. a sala de aula deve ser espaço onde professor e alunos aprendem juntos, tornando as aprendizagens mais significativas, prazerosas e afetivas.

O trabalho de produção das Escritas de Si realizado na intervenção, deu ao nosso olhar (meu e agora também dos meus alunos) *um poder*, que segundo Rubem Alves, foi o de *despertar-nos*. Estas produções levaram nossos olhares para as três dimensões da percepção humana: o Eu, o Você e o Nós, dando a pesquisa novos contornos, uma vez que nos despertou para nossas subjetividades, levando-nos a um mergulho no autoconhecimento. Esse olhar desperto para as subjetividades possibilitou aos alunos a plena manifestação de Si e o consequente fortalecimento de suas identidades; enquanto para mim, possibilitou interrogar minhas certezas, confrontando meus sentimentos e emoções, sendo com isto beneficiada na minha própria formação, uma vez que ao partilhar e interagir com meus alunos, pude pensar-me na ação, modificando-me.

Situar minha ação pedagógica nas relações de pessoas que aprendem juntas, foi fundamental nesse processo. Embora meu papel tenha sido de maior responsabilidade, uma vez que precisei orientar, estimular, propor e seduzir meus alunos, a interação entre nós, onde pudemos juntos aprender, nos levou por caminhos de práticas que naturalmente estreitaram os nossos laços, conduzindo-nos para a dimensão do afeto, da amorosidade. Em uma relação de ensino-aprendizagem onde há maior participação do professor e do aluno juntos na construção do conhecimento, inevitavelmente se construirão laços afetivos. Ao levar para a sala de aula propostas de trabalhos em que tivemos que nos despir, mostrando a nossa verdadeira face, criou-se um espaço de abertura que favoreceu o fortalecimento dos nossos vínculos afetivos. O poder mágico, ao qual se refere Rubem Alves, foi alcançado no momento em que passei a considerar imprescindível situar minhas práticas na perspectiva do afeto, ensinando e ao mesmo tempo aprendendo com meus alunos, produzindo

impactos afetivos na relação que se estabeleceu entre nós. Educar na dimensão do afeto é educar com emoção, com paixão, entusiasmo, prazer e alegria. Encontrar prazer no que fazia foi um dos maiores benefícios desta pesquisa.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, São Paulo: Papirus, 1995.
- ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola, 2009.
- ANTUNES, Irandé, **Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho**. 1.ed. São Paulo: Parábola Editora, 2007.
- ANTUNES, Irandé, **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- BAKHTIN, Michael. **Estética da Criação Verbal**. Tradução Paulo Bezerra. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, Michael. **Marxismo e Filosofia da Linguagem: Problemas fundamentais do Método Sociológico na Ciência da Linguagem**. Tradução Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 10. ed. São Paulo: Editora Hucitec, [1929] 2002.
- BARTHES, Roland. **Aula**. São Paulo: Cultrix, 1977.
- BAUER, G.G., GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: uma manual prático**. Tradução: Pedrinho A. Guareschi. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.
- BAZERMAN, C. **Gênero, agência e escrita**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Livraria duas cidades; Editora 34, 2002.
- CARDOSO, Bruna. **Práticas de linguagem oral e escrita na educação infantil**. São Paulo: Editora Anzol, 2012.
- CARVALHO, Bárbara V. **A literatura Infantil – Visão Histórica e Crítica – 6ª ed.** São Paulo: Global. (1989).
- CASADEI, R. Silmara. **A menina e seus pontinhos**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- COELHO, Silmara. **O processo de letramento na educação infantil**. Pedagogia em ação, p. 1-117, nov. 2010 file:///C:/Users/Cris/Downloads/4848-19129-1-SM%20(1).pdf
- COLLELO, Silvia. **A escola que (Não) ensina a escrever**. São Paulo: Summus, 2012.
- CORACINI, Maria. **Discurso e escrit(ur)a: entre a necessidade e a impossibilidade de ensinar**. In: EKERT-HOFF, Beatriz Maria; CORACINI, Maria (Orgs.). **Escrit(ur)a de si e alteridade no espaço papel-tela: alfabetização, formação de professores, língua materna e estrangeira**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010. p. 17-50.

CARVALHO, A. e GUIMARÃES, C. **Dando forma e cor ao mundo interno**. Revista Portuguesa de Arteterapia: Arteviva, 2. Lisboa, SPAT, pp.17-20, 2011.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **Os desafios da Pesquisa Biográfica em Educação**. In SOUZA, Elizeu Clementino. (org.), Memória, (auto)biografia e diversidade: questões de método e trabalho docente. Salvador. EDUFBA. 2011. p. 43-58.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **A pesquisa biográfica ou a construção compartilhada de um saber do singular**. Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica, Salvador, v. 01, n. 01, p. 133-147, jan./abr. 2016.

DIONÍSIO, A. P. **Gêneros multimodais e multiletramentos**. In: KARWOSKI, A. M. GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Orgs.). Gêneros textuais: reflexões e ensino. 4. ed. São Paulo: Parábola, 2011, pp. 119- 132.

DO VALLE, Hardalla; ARRIADA, Eduardo. **“Educar para transformar”**: a prática das oficinas. Revista Didática Sistêmica, v. 14, n. 1, p. 3-14, 2012.

ERIKSON, E. **Identidade, juventude e crise**. RJ: Zahar, 1976.

EVARISTO, Conceição. **A escrevivência e seus subtextos**. In: DUARTE, Constância Lima; NUNES, Isabella Rosado (org.). Escrevivência: a escrita de nós. Reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020. p. 26-46.

FERREIRA, L. P. Q. P., ARAÚJO, L. C. de, RODRIGUES, M. L. S., & CÂMARA, Y. A. (2021). **A escrevivência de Conceição Evaristo como estratégia político-discursiva de resistência**: Uma leitura da tessitura poético-corporal-negra em “Olhos d’água”. *Letras De Hoje*, 56(2), 251–261.

FINO, C. N. **A etnografia enquanto método**: um modo de entender as culturas (escolares). In: VERÍSSIMO, N.; ESCALLIER, C. (Org.). Educação e Cultura. 1ed. Funchal: CIE-UMa, 2008, p. 43-53.

FLICK, Uwe. **Qualidade na pesquisa qualitativa**. 1.ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

FRANCHI, C.; NEGRÃO, E. V.; MULLER, A.P. **O que é mesmo gramática?** São Paulo: Parábola, 2008.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. **A importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam.** São Paulo: Cortez, 1993.

FONTANA, Roseli Ap. Cação. **Mediação Pedagógica na Sala de Aula.** Campinas, P: Autores Associados, 1996. p.11.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica.** 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. p.113-115

GATTI, Bernadete; ANDRÉ, Marli. **A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil.** In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle (orgs.). Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

GERALDI, J. W. **Portos de Passagem.**5ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

GERALDI, J. W. (Org.). **O texto em sala de aula – Leitura e produção.** Cascavel: Assoeste, 1984.

HANKS, W. **A língua como prática social – das relações entre língua, cultura e sociedade a partir de Bourdieu e Bakhtin.** São Paulo: Cortez, 2008.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade.** Tradução: Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora Martins Fontes. 2017.

HOOKS, bell. **Linguagem: ensinar novas paisagens/novas linguagens.** Estudos Feministas, Florianópolis, 16(3): 424, setembro-dezembro/2008.

JOSSO, M.-C. **Da formação do sujeito... ao sujeito da formação.** In: NÓVOA, A.; FINGER, M (Orgs.). O método (auto)biográfico e a formação Lisboa: Ministério da Saúde/Departamento de Recursos Humanos, p.35-50, 1988.

JOSSO, M-C. **Experiências de vida e formação.** Lisboa: Educa, 2002.

KLEIMAN, A. B. **Preciso ensinar letramentos? Não basta ensinar a ler e a escrever?** São Paulo, Unicamp, 2005.

KLEIMAN, A. B. (Org.). **Os significados do letramento.** 2. ed. Campinas, S.P.: Mercado de Letras, 2012. 294 p. p. 15-61.

KOCH, Ingedore G. Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender os sentidos do texto.** 3.ed. São Paulo: Contexto, 2010.

KRESS, G. **Literacy in the New Media.** London: Routledge, 2003.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Reading images: the grammar of visual design.** London, New York: Routledge, [1996], 2006.

KRESS, G. **Multimodality: a social semiotic approach to contemporary communication.** Canada; New York: Routledge, 2010.

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MACHADO, José Pedro. **Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa**. 5.^a ed. Lisboa: Livros Horizonte, 5 vols, 2003.

MAY, R. **A coragem de criar**. RJ: Nova Fronteira, 1975.

MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. (Orgs.) **Hipertexto e gêneros digitais**. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2004.

MARCUSCHI, L.A. In DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. Orgs. **Gêneros textuais e ensino**. 3.^a ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

MARCUSCHI, L.A. **Gêneros Textuais: configuração, dinamicidade e circulação**. In KARWOSKI, Acir Mário.; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher. Orgs. **Gêneros textuais, reflexões e ensino**. 2.^a ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

MARCUSCHI, L.A.; DIONÍSIO, A.P. **Fala e Escrita**. 1. ed., 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MARCUSCHI, L.A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

OLIVEIRA, Maria. **Oficinas pedagógicas e Aprendizagem Significativa: contribuições para a construção dos saberes geográficos nos anos iniciais do ensino fundamental**. 2018.

OLIVEIRA, L. A. **Coisas que todo professor de português precisa saber – a teoria na prática**. São Paulo: Parábola, 2010.

OSTROWER, F. **Criatividade e processos de criação**. Petrópolis: Vozes, 2008.

PASSEGGI, Maria; SOUZA, Elizeu; VICENTINI, Paula. **Entre a vida e a formação: pesquisa (auto)biográfica, docência e profissionalização**. Educação em Revista. Belo Horizonte.v.27. n.01.p.369-386.abr.2011.

PHILIPPINI, Angela. **Cartografias da coragem**. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2008.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola** — Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1996. (Coleção Leituras no Brasil).

REGO, Teresa. **Vygotsky: Uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999. p.74,104.

ROJO, Roxane; ALMEIDA, Eduardo. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editora, 2012.

ROJO, R. H. R.; MOURA, E. (2019) **Letramentos, Mídias, Linguagens**. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2019.

ROMERO, Márcia; VÓVIO, Claudia. **Da criatividade do falar do jovem às práticas pedagógicas criadoras**. Disponível em <http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/447>. Acesso em 29/03/2024.

SANTOS, J. H. F; ASSUMPÇÃO, S.S. (Orgs). **Redes de aprendizagens entre a escola e a universidade**. Salvador: EDUFBA, 2019. p. 159-173.

SILVA, Simone B. B. da. et. al. **Leitura, Multimodalidade e Formação de leitores**. Salvador: UFBA, 2015.

SILVA, Simone B. B. da. In: **A dimensão política na formação de professores de língua portuguesa**. In: SANTOS, J. H. F; ASSUMPÇÃO, S.S. (Orgs). **Redes de aprendizagens entre a escola e a universidade**. Salvador: EDUFBA, 2019. p. 177-198.

SILVA, Renato; QUEIROZ, Lizainny. **Multimodalidade, escolas, ensinos e aprendizagens**. In: SILVA, Renato; QUEIROZ, Lizainny (org.). **Multimodalidade, ensinos e aprendizagens**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2021.

SOARES, M.B. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. São Paulo: Ática, 1997.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SOARES, M.B. **Aprender a escrever, ensinar a escrever**. In: ZACCUR, Edwiges (org.). **A magia da linguagem**. Rio de Janeiro, DP&A, SEPE, 2001.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Porto alegre: Artes médicas, 1998.

SOUZA, Ana Lúcia Silva. **Letramentos de Reexistência: poesia, grafite, música, dança: Hip-Hop**. São Paulo: Parábola, 2011.

SOUZA, Ana Lúcia Silva; LIMA, Maria Nazaré Mota de. **Rodas de conversa em cena: potencializando vozes de estudantes que sempre têm o que dizer**. In:

SOUZA, Elizeu Clementino de. **O Conhecimento de si: estágio e narrativa de formação e professores**. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador: UNEB, 2006.

STREET, B. V. **Eventos de letramento e práticas de letramento: teoria e prática nos Novos Estudos do Letramento**. In Magalhães, I. (Org.). **Discursos e práticas de letramento: pesquisa etnográfica e formação de professores**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012, p. 69-92.

STREET, B.V. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Trad.: Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.

SULZBY, E. & TEALE, W. (1991). **Emergent Literacy**, In R. Barr; P. M. Kami; P. Mesenthol & P.D. Peason (Eds.), *Handbook of reading research*, 727-757, New York: Longmam.

TFOUNI, Leda V. **Letramento e alfabetização**. 9. ed. São Paulo: Cortez: 2010.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TRIVIÑOS, Augusto. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VIEIRA, Elaine; VOLQUIND, Lea. **Oficinas de ensino: O quê? Por quê? Como?** 4. ed. Porto Alegre: Edipucrs, 2002.

WILLIAMS, C. (2004). **Emergent literacy of deaf children**. *Journal of Deaf studies and deaf Education* 9(4), 352-365.

ZABALZA, Miguel. **Diários de aula**. Tradução de José Augusto Pacheco e José Machado. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994.

APÊNDICE A

TEXTO

Eu não sou você

Você não é eu (Madalena Freire)

*Eu não sou você
Você não é eu
Mas sei muito de mim
Vivendo com você.*

*E você, sabe muito de você vivendo
comigo?
Eu não sou você
Você não é eu.
Mas encontrei comigo e me vi
Enquanto olhava pra você*

*Na sua, minha, insegurança
Na sua, minha, desconfiança
Na sua, minha, competição*

*Na sua, minha, birra birra infantil
Na sua, minha, omissão
Na sua, minha, firmeza*

*Na sua, minha, impaciência
Na sua, minha, prepotência
Na sua, minha, fragilidade doce
Na sua, minha, mudez aterrorizada*

*E você se encontrou e se viu,
enquanto olhava pra mim?
Eu não sou você*

*Você não é eu.
Mas foi vivendo minha solidão que
conversei
Com você, e você conversou comigo
na sua solidão*

*Ou fugiu dela, de mim e de você?
Eu não sou você
Você não é eu*

*Mas sou mais eu, quando consigo
Lhe ver, porque você me reflete
No que eu ainda sou
No que já sou e
No que quero vir a ser...*

*Eu não sou você
Você não é eu
Mas somos um grupo, enquanto
Somos capazes de,
diferenciadamente,
Eu ser eu, vivendo com você e*

Você ser você, vivendo comigo

APÊNDICE B

MÚSICA

Caminhos do coração

Canção de Gonzaguinha

Há muito tempo que eu saí de casa
 Há muito tempo que eu caí na estrada
 Há muito tempo que eu estou na vida
 Foi assim que eu quis, e assim eu sou
 feliz

Principalmente por poder voltar
 A todos os lugares onde já cheguei
 Pois lá deixei um prato de comida

Um abraço amigo, um canto pra dormir
 e sonhar

E aprendi que se depende sempre
 De tanta, muita, diferente gente
 Toda pessoa sempre é as marcas
 Das lições diárias de outras tantas
 pessoas

E é tão bonito quando a gente entende
 Que a gente é tanta gente onde quer
 que a gente vá

É tão bonito quando a gente sente
 Que nunca está sozinho por mais que
 pense estar

É tão bonito quando a gente pisa firme
 Nessas linhas que estão nas palmas
 de nossas mãos

É tão bonito quando a gente vai à vida
 Nos caminhos onde bate, bem mais
 forte o coração

E é tão bonito quando a gente pisa
 firme

Nessas linhas que estão nas palmas
 de nossas mãos

É tão bonito quando a gente vai à vida
 Nos caminhos onde bate, bem mais
 forte o coração

O coração

O coração

E aprendi que se depende sempre
 De tanta, muita, diferente gente
 Toda pessoa sempre é as marcas
 Das lições diárias de outras tantas
 pessoas

E é tão bonito quando a gente entende
 Que a gente é tanta gente onde quer
 que a gente vá

E é tão bonito quando a gente sente
 Que nunca está sozinho por mais que
 pense estar

É tão bonito quando a gente pisa firme
 Nessas linhas que estão nas palmas
 de nossas mãos

É tão bonito quando a gente vai à vida
 Nos caminhos onde bate, bem mais
 forte o coração

É tão bonito quando a gente pisa firme
Nessas linhas que estão nas palmas
de nossas mãos

E é tão bonito quando a gente vai à
vida

Nos caminhos onde bate, bem mais
forte o coração

O coração

O coração