



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA  
INSTITUTO DE LETRAS  
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**

**JOSEANE MAYTÊ SOUSA SANTOS SOUSA**

**EU, O OUTRO E TANTOS NÓS:  
experimentações literárias no Ensino Fundamental**

Salvador

2018

**JOSEANE MAYTÊ SOUSA SANTOS SOUSA**

**EU, O OUTRO E TANTOS NÓS:  
experimentações literárias no Ensino Fundamental**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), da Universidade Federal da Bahia, como um dos requisitos para a obtenção do título de mestre em Letras.

Orientadora: Prof. Dra. Suzane Lima Costa

Salvador

2018

**EU, O OUTRO E TANTOS NÓS:  
experimentações literárias no Ensino Fundamental**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras, Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

**Banca Examinadora:**

Profa. Dra. Suzane Lima Costa (Orientadora)

---

Universidade Federal da Bahia

Profa. Dra. Mônica de Menezes Santos

---

Universidade Federal da Bahia

Profa. Dra. Rita Ferreira de Aquino

---

Universidade Federal da Bahia

Salvador, 21 de fevereiro de 2018.



À minha avó Nilza,  
a pessoa que me ensinou a voar...  
(Em memória)

## **AGRADECIMENTOS**

Comecei minha intervenção querendo salvar o mundo. Acabei descobrindo que salvei a mim mesma, e continuo me salvando, me superando, “sendo”. Por isso, após dois anos, muita escrita e reescrita, muitas dores e delícias, é preciso agradecer.

Agradecer ao Divino, a força do amor propulsora do universo que vive em mim e em cada um de nós, pela oportunidade de viver essa experiência singular do Profletras-UFBA. A minha fé nesta existência me ensinou a PERSERVERAR.

Aos professores do programa, pelas discussões enriquecedoras e por me ensinarem, entre resenhas diárias, artigos, projetos, congressos, seminários e perdas de noites e cabelos, que era preciso DEDICAR. Agradeço em especial a profa. Ana Lúcia Silva, pelo afeto da presença que me fortaleceu, a profa. Mônica Menezes, pelo encantamento com o literário que me elevou, e a profa. Raquel Nery, pelo apoio bibliográfico e escuta sensível, mesmo após as disciplinas cursadas.

À minha orientadora, Profa. Dra. Suzane Lima Costa, pela dedicação e cuidado em cada etapa do desenvolvimento deste trabalho, pelos encaminhamentos seguros, pelas referências e por ser uma grande referência de pesquisadora e educadora apaixonada, pela motivação doce e contagiante de sempre, fazendo-me ACREDITAR.

À Capes, por APOIAR financeiramente a materialização deste projeto.

Ao grupo de pesquisa NEAI/Residências Literárias, pelas trocas de experiência, diálogos fervorosos e divertidos e por ter me ensinado a TRILHAR os caminhos da pós-graduação.

Às minhas famílias, por compreenderem as inúmeras ausências ao longo desses anos, por serem meu abrigo seguro, em especial à minha mãe Jó e à minha irmã Fernanda, minhas parceiras e amigas mais especiais, e ao meu sobrinho Cauã, que desperta a alegria em mim. Com vocês eu aprendo a lição mais importante: AMAR.

Ao meu parceiro e amor, Júlio Leão, pelo cuidado sensível, por me acolher em meio às tempestades e por compreender o meu deserto em tantos momentos. Com você eu aprendi que o caminho se faz ao CAMINHAR.

Aos amigos que fiz nesta vida, em especial a Tati, Fau, Teka, Dai, Liu e Lore, que compreenderam o meu tempo e sua ausência, que acolheram minhas

demandas, puxaram minha orelha e que torceram e vibraram por mim, na beleza íntima do CUIDAR.

Às amigas que fiz no Profletras, Daiane e Marcela, pelas conexões, pelas risadas que mantiveram nossa saúde física e mental e por terem me ensinado que uma sobe, mas carrega a outra junto, no afetuoso ACOMPANHAR.

À minha coordenadora e amiga Rildes Lobo, que abraçou o meu voo, chorou as minhas dores e a do outro e foi braço forte no meu processo de intervenção, me ensinando a TRANSFORMAR.

Aos três gestores pelos quais passei, Roseli Conceição, João Batista Santos e Luciana Anunciação, pela gentileza e cuidado.

Por fim, aos meus alunos do nono ano, da Escola Sônia Regina de Souza, que trilharam comigo uma viagem de sensibilidade que tocou em tantos dos nossos nervos, em tantas de nossas marcas do corpo e da memória, e que tornaram a minha vida mais plena de sentido nesses encontros e desencontros com o eu, com o outro e com os muitos nós, me ensinando muito sobre resiliência, sobre ser adulto quando se deve ser criança, sobre CONCRETIZAR os sonhos. Com vocês eu aprendi a SER, ser quem somos, ser melhor para mim, ser melhor para o outro, ser melhor para o mundo! É assim que as mudanças começam: DENTRO!

*Pinta a tua aldeia e pintarás o mundo.*

(Liev Tolstói)

SOUSA, Joseane Maytê Sousa Santos. **Eu, o outro e tantos nós**: experimentações literárias no Ensino Fundamental. 165f., 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Proletras/Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018.

## RESUMO

Este memorial, intitulado *Eu, o outro e tantos nós*: experimentações literárias no Ensino Fundamental, apresenta os resultados do projeto de intervenção aplicado na Escola Sônia Regina de Souza, situada no município de Camaçari, cujo objetivo foi discutir as diversidades e as questões identitárias, a fim de promover a tolerância e o respeito dentro e fora do contexto escolar, além de fomentar a autonomia e a autoria dos sujeitos envolvidos. Em atenção ao problema que se apresentou à pesquisa - a saber: mutilação dos sujeitos sociais, que resistiam às práticas de produção escrita em sala, mas escreviam com desenvoltura em diários, grafites, desenhos espalhados pelos cadernos e carteiras - foram elaboradas duas oficinas de criação, intituladas, respectivamente, 1- *Eu e o outro* e 2- *Tantos nós*, através das quais os estudantes se expressaram por meio de linguagens diversas. A Literatura no campo expandido, a escrita de si e a autoria foram pilares para a pesquisa, ancorada nos estudos de Andruetto (2012), Aguilar e Cámara (2017), Salles (2006), Pato (2012), Quilici (2014), Rosa (2013), Josso (2012) e (2007), Machado (2009) e (1998), Krauss (1984) e Cesar (2002). Os dados desta pesquisa autoetnográfica foram apresentados a partir de rodas de conversa, produtos das oficinas de criação e dos diários escritos pelos alunos. Os resultados alcançados demonstram que os sujeitos da pesquisa dão sentido à produção escrita em linguagens diversas quando são oportunizados momentos de criação e cuidado, despertando memórias e afecções de corpos falantes, escreventes e criativos, que têm aprendido a se enxergar no outro e a dizer muito sobre si.

**Palavras-chaves:** Experimentação Literária. Oficinas de Criação. Escrita de Si. Autoria.



SOUSA, Joseane Maytê Sousa Santos. **Me, the Other one and so many of Us: literary experiments in Elementary school.** 165f., 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Profletras/Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018.

## ABSTRACT

This memorial, titled “Me, the Other one and so many of Us: literary experiments in Elementary school”, presents the results of the intervention project applied at school Sônia Regina de Souza, situated in Camaçari, whose objective was to discuss the diversity and identity issues, in order to promote tolerance and respect inside and outside the school context, and promote the autonomy and authorship of the subjects involved. In response to the problem presented to the research: mutilation of social subjects, who resisted to the practices of writing in classroom, but have been writing with ease in diaries, graffiti, drawings spread in notebooks, school chairs and tables- it was prepared two workshops, entitled, respectively, 1- Me and the Other and 2-So Many of Us, where students expressed themselves through various languages. The Literature in the expanded field, the writing of itself and the authorship were pillars for the research, anchored in the studies of Andruetto (2012), Aguilari e Cámara (2017), Salles (2006), Pato (2012), Quilici (2014), Rosa (2013), Josso (2012) e (2007), Machado (2009) e (1998), Krauss (1984) e Cesar (2002). The data of this self-ethnographic research was collected by conversation groups, products of those two Workshops of creation and diaries written by students. The results show that the subjects of the research give meaning to the written production in different languages when they are given opportunities to have moments of creation and care, awakening memories and affections of speaking, writing and creative bodies, that have been learning to see themselves in the other and to say a lot about themselves.

**Keywords:** Literary Experimentation. Workshops of creation. Writing of Itself. Authorship.

## LISTAS DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Diários confeccionados para o projeto.....	42
Figura 2 - Entrega dos diários do 9º ano.....	42
Figura 3 - SS sobre seu processo criativo.....	63
Figura 4 - Aluno BS criticando postura da escola diante do tema do projeto..	65
Figura 5 - Aluna SS sobre a etapa 5 da Oficina 1.....	67
Figura 6 - Arrumação do espaço para Oficina de Criação.....	83
Figura 7 - Mosaico de desenhos de IS no diário.....	84
Figura 8 - NB aprendendo a descobrir.....	86
Figura 9 - Produção das máscaras – Etapa 4.....	87
Figura 10 - Máscara JH.....	89
Figura 11 - Máscara IN.....	89
Figura 12 - Máscara AP.....	90
Figura 13 - Máscara MC.....	90
Figura 14 - Máscara GP.....	90
Figura 15 - Máscara KT.....	90
Figura 16 - Máscara NS.....	91
Figura 17 - Máscara JS.....	91
Figura 18 - Máscara BS.....	91
Figura 19 - Máscara de SS.....	93
Figura 20 - Representação do outro em tela.....	96
Figura 21 - Representação da aluna LS por AS.....	98
Figura 22 - Representação do aluno JH por JR e LV.....	99
Figura 23 - Representação do aluno BS por SS.....	100
Figura 24 - Representação da aluna MC por AP.....	102
Figura 25 - Representação da professora por IS.....	103
Figura 26 - Registro na íntegra do diário de NB sobre a etapa 6.....	105
Figura 27 - Alunos diante da foto de Lauren Van Stockt .....	109
Figura 28 - 9º A e 9º B reunidos .....	110
Figura 29 - Alunos realizam atividade proposta pela Caixa .....	110
Figura 30 - Fotografia de NB .....	111
Figura 31 - Desenho em representação aos <i>Ninguéns</i> – SS .....	113
Figura 32 - Fotografia JH .....	115

Figura 33 - Os nonos e sua professora de Língua Portuguesa .....	117
Figura 34 - Montagem do espaço da mostra .....	119
Figura 35 - O espaço pronto para receber os visitantes .....	120
Figura 36 - Eu.....	120
Figura 37 - O outro.....	121
Figura 38 - Tantos nós.....	122
Figura 39 - Explicação do Projeto de Intervenção à Comunidade.....	122

## **LISTAS DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

UFBA	Universidade Federal da Bahia
Profletras	Programa de Mestrado Profissional em Letras
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PHOC	Programa Habitacional Orientado de Camaçari
NEAI	Núcleo de Estudos das Produções Autorais Indígenas
IFBA	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia
CMC	Conversação Mediada por Computador
TIC	Tecnologia da Informação e Comunicação
CRIE	Centro de Referência à Inclusão Escolar

## SUMÁRIO

<b>1 O CAMINHO SE FAZ AO CAMINHAR</b> .....	<b>13</b>
<b>2 TRAJETÓRIAS INICIAIS</b> .....	<b>17</b>
2.1 MUDANÇAS À VISTA.....	20
2.2 “A ESCOLA NÃO PODE NEGLIGENCIAR UM PROBLEMA QUE EXISTE” .....	22
2.2.1 <b>O meu projeto dentro do projeto escolar</b> .....	<b>25</b>
<b>3 DELINEANDO O CONTEXTO DA INTERVENÇÃO</b> .....	<b>29</b>
3.1 EU, LEITORA E ESCRITORA.....	29
3.2 EU, PROFESSORA EM CONSTRUÇÃO.....	32
3.3 EU, MESTRANDA DO PROFLETRAS.....	34
3.4 A ESCOLA E A COMUNIDADE .....	39
3.5 MEUS ALUNOS SOB MEU OLHAR .....	40
3.6 OBJETIVOS E METODOLOGIA .....	46
3.6.1 <b>A escolha por Oficinas de Criação</b> .....	<b>49</b>
<b>4 ESCRITA DE SI E A PARTILHA DO SENSÍVEL</b> .....	<b>53</b>
4.1 DIÁRIOS E O “DESABAFAR COM AS MÃOS” .....	55
4.2 DIÁRIOS E O PROCESSO DE CRIAÇÃO NAS OFICINAS .....	62
<b>5 A CENA EXPANDIDA</b> .....	<b>68</b>
5.1 A LITERATURA EM SUA EXPANSÃO .....	70
5.2 A AUTORIA NESTA PROPOSTA.....	76
<b>6 AS OFICINAS DE CRIAÇÃO</b> .....	<b>80</b>
6.1 ANÁLISE DA OFICINA 1 .....	82
6.2 ANÁLISE DA OFICINA 2 .....	105
<b>7 CONCLUSÕES SEM FINAIS</b> .....	<b>123</b>
<b>8 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>125</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>128</b>
<b>APÊNDICE A – EXCERTOS DOS DIÁRIOS</b> .....	<b>132</b>
<b>APÊNDICE B – OFICINA 1 - EU E O OUTRO</b> .....	<b>135</b>
<b>APÊNDICE C – OFICINA 2 – TANTOS NÓS</b> .....	<b>143</b>
<b>ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO</b> .....	<b>162</b>
<b>ANEXO B - TERMO DE AUTORIZAÇÃO</b> .....	<b>164</b>
<b>ANEXO C - OFÍCIO PARA SOLICITAR PERMISSÃO À ESCOLA</b> .....	<b>165</b>

## 1 O CAMINHO SE FAZ AO CAMINHAR

A folha em branco... a folha em branco é, talvez, o momento mais difícil para quem precisa falar de si. Essa não é tarefa fácil, porque se olhar e se enxergar exige um trabalho hercúleo para se deparar com a sobra do passado e com a sombra do futuro. O passado, dentro do qual estão as nossas muitas memórias, está inscrito no nosso corpo, na nossa subjetividade, onde estão registradas as experiências que vivenciamos. Então, o que faz a escrita em toda sua expansão? Revolve as teias que encobriam tantas histórias, tira a poeira do retrato guardado na lembrança, recupera da submersão fatos que estavam naufragados bem ao fundo da nossa consciência.

Esse processo, em que pese a sua beleza, não é pacífico! As lembranças que nos chegam quando são motivadas numa oficina de criação, por exemplo, nem sempre são felpudas, gostosas de saborear, podendo ser ásperas e dolorosas, a depender da subjetividade de cada indivíduo, mas podem ser também transformadoras. Por isso, uma pesquisa em que se envolvam as subjetividades, memórias e literatura somente pode ser descrita com a intensidade com a qual foi vivenciada, o que se refere a todos os sujeitos envolvidos, inclusive a mim, enquanto pesquisadora.

Ao longo das minhas participações em congressos, colóquios e seminários, apresentando os resultados parciais de minha pesquisa, quando o nó na garganta se acentuava à hora de apontar os registros diarísticos de meus alunos ou ao mostrar os produtos das experimentações em oficinas, denotava-se não apenas um nervosismo ao falar em público, mas, muito para além dele, registrava-se o envolvimento com minha pesquisa.

Eu me perguntava se isso seria bom ou ruim até o dado momento em que percebi que, felizmente ou não, eu não conseguiria fazer diferente. Então eu mudei a pergunta: agora, queria saber se o caminho trilhado por mim seria o certo, até entender que, talvez, não houvesse certo e errado neste caso, mas certamente havia uma escolha feita em detrimento de outras renunciadas, e que, embora não soubesse o quanto eu mesma seria transformada ao escolher o tema da minha pesquisa, essa escolha não foi em vão, mantinha relação com a minha própria história de vida e com a maneira particular de enxergar a minha profissão.

Acredito que muitas perguntas devem emergir durante a leitura desse memorial, no qual apresento o resultado do projeto de intervenção intitulado *Eu, o Outro e Tantos Nós: experimentações literárias no Ensino Fundamental*. Pretendo respondê-las ao longo do texto que está dividido em seções que relatam um pouco do contexto da intervenção, as referências teóricas em que me ancorarei e o passo a passo realizado até o momento da culminância, uma mostra expondo os 121 produtos, frutos do trabalho desenvolvido com os alunos do nono ano da Escola Municipal Sônia Regina de Souza.

Antes de direcionar a leitura deste memorial, é preciso explicar o seu título, *Eu, o outro e tanto nós: experimentações literárias no Ensino Fundamental*. O trabalho desenvolvido nas oficinas de criação primou pelo encontro com distintas linguagens, o que é resultante da minha compreensão acerca da literatura e do seu diálogo com as outras artes, seu campo expandido (PATO, 2012), que será explicado ao longo desse trabalho. Este labor com as linguagens, por sua vez, é um caminho que nos leva a nós mesmos, pois através dela (s), se “abraçam quem fala e quem escuta”<sup>1</sup>, deixo meu texto interno para que o outro leia e o leve consigo, enquanto eu leio a outro e assim o jogo recomeça.

Ler a si através do outro, abraçar o olhar do outro sobre nós é uma maneira de constituirmos um lugar de respeito, de tolerância, em uma sociedade globalmente marcada por silenciamentos de vozes e lugares demarcados que mais excluem que incluem, os quais são, sem dúvida, os muitos nós de que tratamos: de um lado, os obstáculos ao respeito, as amarras à chamada alteridade, à empatia; do outro, a dificuldade de nos enxergarmos enquanto coletividade, humanidade, que muito tem a aprender com a natureza para que não sucumba com a violência desses nossos dias.

Gostaria, ainda, de pontuar o título atribuído a esta apresentação, *O caminho se faz ao caminhar*, que alude ao verso do poema de Antonio Machado - “Caminante, no hay caminho” – no qual o poeta afirma que o caminho não está pronto, este se faz ao trilhar, ou seja, no trânsito, no atravessar, por isso, este trabalho não chega a seu destino, é caminhante descobrindo o(s) caminho(s) em meio a seu processo.

---

<sup>1</sup> Maria Teresa Andruetto, em artigo Passageiro em trânsito, lido no I Seminário Internacional de Literatura Infantil e Juvenil, setembro de 2001.

Para auxiliar a compreensão deste processo, apresento a seguir o mapa de leitura deste memorial: uma seção introdutória, denominada “Trajetórias iniciais”, na qual são explicados os motivos que me conduziram à escolha temática, o processo de qualificação dentro do Programa de Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal da Bahia (Profletras-UFBA), bem como o problema que levou à escrita do projeto de intervenção; ainda, a escola e o Projeto Interdisciplinar que alterou a rota do projeto apresentado na qualificação, justificando a escolha da intervenção como caminho de modificação de uma realidade existente.

Na seção subsequente, chamada de “Delineando o contexto da pesquisa”, os sujeitos da pesquisa são apresentados, como os vejo e como eles escrevem sobre si mesmos através das oficinas e diários, apontando, ainda, os objetivos associados às oficinas e estas, enquanto metodologia utilizada (práxis - teoria e prática), por oportunizar o exercício de práticas que levam à realização do autoconhecimento, valorizando a plena liberdade de expressão. Para o meu direcionamento, foram usados os teóricos Andruetto (2012), Mattos (2011) e Melo e Cruz (2014).

“Escrita de si e a partilha do sensível” é a seção seguinte, na qual justifico a escolha do trabalho com diários, bem como a sua importância no processo criativo dentro das oficinas, já que a escrita de si é capaz de inscrever aquele que expõe suas ideias e sentimentos ao mesmo tempo em que envolve o sujeito que é marcado pelo que escreve, ancorando a discussão em autores como Salles (2016), Street (2007), Machado (1998) e (2009), Bakhtin (2015) e Mathias (1997).

Memorial adentro, encontramos a seção “Cena Expandida”, na qual se apresenta a emergência de um campo expandido na Literatura na contemporaneidade, o qual compreende a composição complexa de linguagens e técnicas, cujas práticas não se definem pela adesão a um meio específico de expressão (pintura, fotografia, por exemplo), mas ao trabalho com diversos recursos: fotos, vídeos, ações, esculturas, objetos, entre outros. Esse passear por linguagens distintas de modo a materializar inquietações viabiliza uma nova forma de autoria, marcada pela autorização do sujeito para a produção de seu discurso, assumindo seu lugar de fala. Para essa discussão, servem de base os trabalhos desenvolvidos por Krauss (1984), Quilici (2014), Pato (2012), Aguilar & Cámara (2017), Salles (2016) e César (2002).

Na sequência, está a seção denominada “Oficinas de Criação”, quando são apresentadas as oficinas planejadas, suas etapas, o relato de seu desenvolvimento



e, por fim, a análise das obras produzidas pelos alunos até a culminância do projeto – uma exposição divulgada através de convite elaborado pelos próprios alunos, que registrou 62 assinaturas, legado deixado à comunidade da qual é parte e retrato.

Em seguida, na seção “Conclusões sem Finais”, aponto algumas das repercussões, resultados do projeto nos alunos e em mim, o que não pode ser quantificado, mas foi vivenciado, sentido.

Por fim, na última seção deste memorial, intitulada “Considerações finais”, retomo os conceitos pilares da pesquisa, autoria, escrita de si e literatura no campo expandido, a partir da experiência vivenciada na intervenção e aponto os entraves ao seu desenvolvimento, o que está vinculado ao sistema e às muitas ausências, apontando dúvidas e novos rumos para novas pesquisas.

## 2 TRAJETÓRIAS INICIAIS

O exercício do escrever sempre foi para todos os meus alunos uma atividade entediante para a qual não se motivavam. Na verdade, a falta de motivação para as atividades e para a vida na turma do 8º ano B da Escola Sônia Regina, situada no município de Camaçari, na qual comecei a minha pesquisa, foi a mola propulsora do meu projeto de intervenção, inicialmente intitulado Escrita de si: diários e empoderamento dos alunos da periferia de Camaçari.

Fruto da observação dos relatos pessoais dos meus alunos e da necessidade de escreverem sobre si e sobre a dura realidade na qual estão inseridos, a pesquisa embarcou numa viagem de sensibilidade, buscando, através do diálogo com muitos discursos em diários, fortalecer a construção da confiança e a identidade dos alunos, fomentar a sua autonomia, de modo que protagonizassem mudanças reais nas suas próprias vidas e na sua comunidade.

Essa possibilidade de trabalho surgiu diante de uma atividade corriqueira, vinculada ao Sônia Pipoca, evento organizado por mim a cada mês nos 8º e 9º anos da escola, no qual os alunos assistem a um filme, com direito a um lanche com pipoca e refrigerante, e depois participam de discussões com palestrantes trazidos com essa finalidade. Após esse momento de discussão, os alunos produziam textos em gêneros diversos sobre a experiência, e desta vez eu havia pedido um relato que descrevesse semelhanças entre o filme *Escritores da Liberdade* – um drama norte-americano lançado em 2007 e dirigido por Richard LaGravenese – e as suas próprias vivências.

No longa-metragem, uma professora tenta, em meio a uma classe de primeiro ano em que conviviam brancos, negros, hispânicos e asiáticos, em pequenos guetos na sala de aula 203, fazer os alunos acreditarem em si, encontrarem suas semelhanças e respeitarem suas diferenças. Os alunos da sala 203, que estavam envolvidos com gangues, não acreditavam que viveriam mais que 18 anos, mas são motivados a encontrar na leitura de textos que dialogam com sua realidade e na escrita do seu próprio cotidiano uma forma de superar as adversidades da vida e de contar ao mundo, através de diários, suas experiências e aprendizagens. Essa escrita, por sua vez, promove uma alternativa à vida daqueles alunos, aliada ao fato de serem escutados de forma sensível pela professora que lhes devolve o direito de sonhar e projetar um futuro diferente.

A proposta de produção textual, no entanto, extrapolou os limites do que foi solicitado e os meus alunos usaram seu texto para relatar as suas próprias vivências porque se reconheceram nos personagens do filme. Abaixo, alguns excertos<sup>2</sup>:

Eu também não tenho pai e não moro com minha mãe, ela nunca me criou e eu mesmo assim gosto dela. *E* que nós nascemos num lugar sem segurança. Eu mesmo sofro *bully* todo dia na escola preciso separar as brigas e o racismo tem que parar... (ALUNO SC)

(...)Tenho uma parte do filme que uma menina fala: “se olhar nos meus olhos vai ver uma garota meiga, se olhar meu sorriso não vai ver nada de errado, se levantar minha blusa vai ver as marcas roxas”...isso me fez lembrar que há uns anos atrás eu era espancada pelas filhas da mulher de meu pai...Fiquei comovida com a forma como a senhora G fez para que eles vissem que eram mais do que pensavam. (ALUNO NS)

Algumas partes daquele filme tem muito a ver comigo: ver o pai sendo levado pelo polícia, a mãe apanhando, todos em casa passando necessidade. Hoje não é mais assim, e mudaram depois que meu pai morreu...seria bom se todas as pessoas tivessem uma oportunidade daquela do filme. (ALUNO YN)

No mundo em que eu vivo, muitos sofrem esse tipo de coisa: desigualdade, preconceito e racismo. Já sofri *bully* por causa do meu peso e eu já chorei tanto com comentários desse tipo que eu me achava inútil...eu ainda acho isso. Os escritores da liberdade pararam de pensar negativo porque tinha alguém ao lado deles que ajudou eles a enxergar o mundo de uma forma diferente. Acho que se um dia eu encontrar essa pessoa que me faça pensar positivo vou agradecer muito a ela. (ALUNO LS)

O filme tem muito a ver com a realidade, não só a minha mas de muitos aí que não acreditam em si próprio. Mas ainda pra completar nem todos os professores acreditam nos seus alunos e ainda tem pessoas que nem conhece nossa escola e nosso bairro Phoc III e diz ‘Deus me livre de morar naquela favela’. Eu fiz uma pergunta a mim mesmo: por que aqueles alunos mudaram? E eu me auto respondi: Foi porque uma única pessoa acreditou neles...e no final eles escreveram seu próprio livro. (ALUNO ES)

Como eu podia desprezar esses relatos? Enquanto lia parecia ouvir um pedido de escuta, de turno de fala, de crença neles. Escutá-los nas suas subjetividades e intimidades me aproximou, me fez buscar informações com a gestão e com documentos oficiais disponíveis na secretaria da escola. De algum

---

<sup>2</sup> Na tentativa de fidelidade aos registros dos alunos, a grafia das palavras foi mantida. Os nomes dos alunos, no entanto, estão sendo substituídos pelas suas iniciais, a fim de preservar a identidade dos mesmos.

modo, a atividade e a leitura do que tinham para me contar começou um movimento de mudança de comportamento em mim e neles.

Ao notar o que é significativo para o aluno, do seu interesse, ao mergulhar no mundo a que ele pertence e que lhe representa socialmente, posso tornar as minhas atividades mais significativas. Por isso é tão importante dialogar para saber o que sabem, do que gostam, o que praticam, num trabalho “afetuoso” de aproximação, com vistas à expansão do seu letramento. Se o afeto torna a aprendizagem ainda mais significativa, é uma oportunidade a ser abraçada.

Vale ressaltar que a primeira atividade que o aluno SC realizou em oito meses foi essa. Pesquisando sobre ele junto à gestão, soube que reside com tios e primos, pois a mãe já possui outros filhos igualmente rejeitados por ela que já atentou contra a vida de um deles. Este é um aluno que se comporta com resistência a todas as atividades, nunca fala nem participa do que é proposto, porém essa atividade em especial fez sentido para ele.

Posteriormente às discussões sobre o filme, discutíamos a escrita dos diários dos alunos da sala 203 e o contexto geográfico e histórico que permeava a situação narrada no filme e, em meio a roda de conversas, questionei os alunos sobre a possibilidade de escrita em diários nos quais relatassem suas próprias narrativas de vida, e conclui que seria uma proposta abraçada de forma ampla. Várias perguntas me foram feitas nesse momento: “Pró, vamos escrever livros também?”; “Mas a senhora vai ler o que a gente escreve?”; “A gente vai vender o livro?”. As respostas ainda não podiam ser definitivas, já que eu estava ainda conversando sobre o tema com eles.

Essa seria uma possibilidade, mas diante dos relatos que se apresentaram posteriormente nos diários e nas conversas que passaram a ser frequentes comigo, era preciso encontrar outra forma de dizer-se, e uma delas era através de narrativas de ficção, o lugar para “onde vamos quando queremos saber de nós mesmos”, como nos ensina María Teresa Andruetto (2012, p. 54). Segundo esta escritora, é através dos mundos imaginários criados numa narrativa que somos capazes de trazer à tona nosso texto interior, isto é, compartilhar nosso mundo pessoal, nossa “aldeia”<sup>3</sup>, e partilhá-la com os outros mundos, os textos interiores dos outros.

---

<sup>3</sup> Diálogo com a epígrafe deste trabalho, pertencente ao escritor russo Liev Tolstói (1828-1910): “pinta tua aldeia e pintarás o mundo”.

Essa alternativa me foi dada à época da qualificação do projeto de intervenção, quando a professora Suzane Lima Costa, hoje minha orientadora, sugeriu que fossem realizadas oficinas de criação para que essas narrativas fossem produzidas e, assim, esses textos/mundos pessoais que permeavam as criações fossem publicados, legados à comunidade, mas mantendo a integridade e confidencialidade dos registros dos estudantes.

Acordado este ponto, era hora de pôr mãos à obra e pensar a criação dessas oficinas. Como a qualificação ocorreu no final do ano de 2016, e o ano letivo de 2017 só começaria em março, devido à compensação de uma greve de 68 dias realizadas pela categoria de professores, apenas seria possível começar a intervenção na segunda unidade de 2017, já que não havia certezas com relação à formação de turmas para os nonos anos, tampouco se eu continuaria com a minha turma inicial. Eu já tinha, porém, em mãos um material prévio para pensar as temáticas, os diários entregues aos alunos do ciclo IV (8º ano) do Ensino Fundamental, escritos até o final de fevereiro, que me serviram de coleta de dados para pensar as oficinas.

A turma na qual iniciei minha pesquisa era composta por vinte e quatro estudantes regularmente matriculados. Aqui, porém, é preciso fazer um recorte e explicar algumas modificações no âmbito da gestão municipal que alteraram o planejamento traçado até então.

## 2.1 MUDANÇAS À VISTA

O início do ano letivo de 2017 se deu em março, quando normalmente já estamos no meio da primeira unidade. As eleições municipais elegeram o candidato da oposição à gestão anterior no primeiro turno em Camaçari, e como medida inicial do novo prefeito, muitos gestores escolares foram destituídos de seus cargos, e os gestores aliados ao novo governo foram encaminhados para assumir as escolas, até que se realizassem novas eleições escolares, o que não aconteceu.

Uma dessas mudanças de gestão escolar ocorreu na Escola Sônia Regina, na qual aplicaria o projeto, gerando um clima de tensão entre alunos, comunidade e corpo docente. Além desse fato, as matrículas para o novo ano caíram bastante e alguns professores, sobretudo os de língua portuguesa, foram remanejados com redução de carga horária, mas em atenção ao meu pedido de continuidade do

projeto do mestrado, fui direcionada às duas únicas turmas de nono ano que se formaram.

Um novo nó se apresentava, no entanto: os alunos da minha turma anterior haviam sido misturados no ensalamento e, agora, em vez de vinte e quatro estudantes, eu tinha quarenta e oito alunos devidamente matriculados. Turmas A e B tinham convivido comigo em anos distintos, e os alunos que já haviam começado a experiência com os diários desejam continuar; os novos, por sua vez, reclamavam o direito de também participar do projeto. Seria inviável manter um trabalho com apenas uma delas, porque não contemplaria boa parte dos alunos que estavam comigo no ano anterior e agora faziam parte da outra turma, mas antes que eu decidisse sobre isso junto com minha orientadora, novas mudanças ocorreram.

O ano começava atípico, entre certa desordem institucional, que pairava sobre todo o município com as saídas e entradas dentro das escolas, modificando nossa rotina, e as mudanças no interno da comunidade escolar, que recebe alunos de muitos bairros vizinhos, alguns com inimizades históricas dentro do chamado PHOC – Programa Habitacional Orientado de Camaçari.

Uma onda de violência e automutilação se acentuou na escola, com demonstrações de repúdio, preconceito e intolerância de gênero e raça, o que tomou proporções nunca antes vistas no Sônia. As alunas, em meio ao calor de 35º de Camaçari, indo para a escola com casacos, salvaguardando suas marcas de dilaceração nos pulsos. Sobre isso escreve IM, do 9º B, em seu diário, fato que foi dividido com a coordenação, para sigilosamente promover os encaminhamentos necessários:

Percebi que LS tava triste, então eu perguntei o que ela tinha... eu e AM persistimos em saber o que ela tinha, aí ela nos mostrou que tinha cortado o pulso e na hora que ela mostrou o pulso me deu vontade chorar e brigar com ela mais disse que não era pra ela fazer isso, nós amamos muito ela e se ela fizesse a gente ia fazer também, eu e AM". (ALUNO IM)

A temática de gênero e étnico-racial estava em ebulição na escola, não apenas na nossa, mas também estava nas novelas a que os alunos e pais assistiam e na comunidade. Os alunos reproduziam comportamentos em grupos, e outros tantos gritavam palavras de ódio para aqueles que “preferiam sangrar pelos pulsos a

chorar com a intolerância”. Outras tantas agressões surgiam pelo peso, pela cor, pela roupa, pelo batom, pela religião de X ou de Y etc.

Diante desse cenário, em reunião de planejamento ainda no início de março, entre coordenação e docentes, a escola propôs um projeto guarda-chuva, que abarcasse todos os ciclos dos anos finais, nas três unidades, intitulado *Identidades*, objetivando discutir em todas as turmas a Identidade de gênero e étnico-racial, separando cada ciclo por tema.

Com essa demanda, foi necessário repensar a minha intervenção de maneira que o projeto da escola fosse contemplado, englobando os temas que foram sugeridos aos nonos anos. A alteração advinda disso transformou sobremaneira a proposta inicial, o que será relatado adiante, direcionando-me à experimentação literária como via de encontro consigo, com o outro, repensando os muitos nós que nos compõem e que ainda geram desrespeito em nossa sociedade.

## 2.2 “A ESCOLA NÃO PODE NEGLIGENCIAR UM PROBLEMA QUE EXISTE”

Como disse, percebemos uma quantidade grande de meninos e meninas se comportando motivados por estereótipos, preconceitos, inclusive por meio de agressões a si e ao outro, promovendo a mutilação de seus corpos como forma de expressão e vivenciando, ao mesmo tempo, às escondidas, experiências diversas e, por isso, enquanto escola, decidimos que era necessário pensar um projeto que englobasse as questões sublevadas no nosso contexto escolar: gênero e raça, a fim de promover a tolerância e o respeito à diversidade. A proposta englobava a discussão, a cada unidade, dentro dos textos, avaliações e conteúdo, da temática central apresentada pela coordenação pedagógica.

O projeto respondia aos nossos anseios com relação à problemática anterior: era preciso fomentar a construção das identidades dos nossos educandos e o respeito entre eles, para que ampliássemos a cultura da diferença e do respeito às alteridades no ambiente escolar. Mas tratar questões tão negligenciadas e negadas pela família, comunidade, sociedade era uma tarefa um tanto complexa, para a qual precisaríamos nos preparar.

Dentro das atividades complementares, passamos a discutir os diversos textos que selecionávamos para o estudo em grupo; marcávamos uns aos outros em publicações nas redes sociais sobre o tema; compartilhávamos exemplos, textos,

discussões, a fim de que chegassem aos nossos alunos e seus familiares, para além dos muros da escola.

E foi na primeira reunião de pais, convocada para apresentação do projeto, que vivemos o primeiro entrave às temáticas propostas. É claro, já sabíamos que seria como “mexer num vespeiro”, nas palavras da coordenadora pedagógica Rildes (braço forte da escola, sobretudo com a saída da antiga gestora), afinal o clima de censura na comunidade é intenso, mas “a escola não pode negligenciar um problema que existe”, palavras dela que dão título a essa subseção.

No dia da reunião de pais, convocados todos os professores e comunidade escolar, apresentamos exemplos anônimos dos casos que vínhamos acompanhando na nossa instituição e cada professor apresentou seu plano de trabalho para a primeira unidade, com as questões relacionadas inicialmente à Identidade de Gênero.

Os nonos anos, dos quais eu fui madrinha, tiveram como recorte de tema *Gênero, violência e mercado de trabalho*, nesta primeira unidade, que já estava em andamento – e, por isso, não daria conta de incluir nas oficinas –, e *Diversidade e respeito étnico-racial*, na segunda. Cada professor apresentou seu plano de trabalho; o meu, aliado ao ensino de Língua Portuguesa, capaz de dar conta de abarcar as demandas dos pais, preocupados com a matrícula do ensino médio (já que a escola começou o ano letivo em atraso em relação às unidades escolares estaduais devido a uma greve de 68 dias no ano anterior), de outros poucos pais preocupados com a prova do IFBA, e da própria gestão municipal, preocupada com os índices da Prova Brasil, que seria aplicada em outubro deste mesmo ano.

Comecei a minha explanação ratificando para os pais o problema que nos envolvia em geral: a mutilação dos educandos, embora eles parecessem não saber, bem como os preconceitos vivenciados cotidianamente por eles. E no que tange à língua portuguesa apresentei o meu problema específico: os educandos que resistiam às práticas de produção escrita em sala, mas produziam textos em linguagens diversas em diários, grafites, cadernos e até carteiras. Propus na sequência o meu plano: oficinas de criação nas quais os temas seriam debatidos, discutidos, à luz de teorias da ciência, da história, da política, e não de opiniões pessoais, e a partir das quais os alunos seriam convidados a produzir pinturas, fotografias, máscaras e textos narrativos e argumentativos (exigência do currículo e do projeto da escola para os nonos anos), de modo a favorecer a construção das



identidades, a autoconfiança, a autoria enquanto lugar de fala, ocupação de espaço, e o respeito entre eles, tudo envolvendo identidade de gênero e identidade racial, apontando para o que lemos e ouvimos cotidianamente com relação aos preconceitos e à negação dos próprios alunos à sua identidade.

Uma senhora, que devia ter seus 50 anos, lá do fundo se levantou e perguntou onde estava a lista, porque ela precisava ir embora para não ouvir que a escola agora ensinaria “baixaria” para os alunos. Outros pais levantaram-se contra o projeto da escola e contra a proposta de discutir gênero e raça: “tem que ensinar é matemática”, disse um senhor.

Um dos pais presentes, pastor da comunidade, no entanto, e muito presente na escola e nos encontros escolares, afirma, em alto e bom som, que “é preciso discutir, sim, porque muitos dos que ali estavam não falavam daquilo com os filhos”. Perguntas e assinaturas, finda a reunião. Um pai realiza uma pergunta e uma afirmação deixando um eco de um silêncio sepulcral: “Isso vale ponto? Meu filho não vai participar!”

A semana seguinte foi desanimadora para nós professores e para a coordenação, pois era hora de apresentar aos alunos a proposta, porém, eles já tinham resposta pronta: “meu pai não me deixou participar”, “não vou participar porque vai falar de sexo e de *gay*”, entre outras frases reproduzidas.

Não, não seria fácil. Era preciso pensar numa maneira de aplicar oficinas de criação que atendessem às duas turmas e em horário regular, mas agora era necessário conquistar os alunos para as discussões, cujos temas eles mesmos haviam pedido nos registros dos diários do ano letivo anterior, ainda que isso fosse negado pelos pais, muito pela falta de conhecimento e pelos preconceitos em todos nós tão enraizados.

Foi em torno disso que comecei uma discussão com meus alunos, antes de iniciar a intervenção, apontando que nós já somos diferentes de nossos pais, em grande medida, pela oportunidade de acesso a informações e conhecimentos que foram velados à época em que eles estudaram, se é que tiveram a chance de estudar. Mais à frente, me surpreendi ao ler no diário de um dos alunos, ao fim da primeira oficina, a minha frase repetida com a sua concordância, diante de uma atitude da mãe: “lembrei do que a professora disse sobre sermos mais inteligentes que nossos pais, a professora ta certa”, mas voltarei a isso mais à frente, durante a análise das oficinas.

Traçadas as trajetórias iniciais, da qualificação ao início do ano letivo e das mudanças no projeto de intervenção, a fim de atender e vinculá-lo ao projeto escolar, fim mesmo de um mestrado profissional, é preciso relatar como dei conta de aliar meu projeto à proposta da escola.

### **2.2.1 O meu projeto dentro do projeto escolar**

Tantas preocupações alheias a um contexto em ebulição nas salas de aula, relacionado à vida, às histórias e às subjetividades dos estudantes! Em meio a tudo isso existia a demanda de um projeto de intervenção a ser aplicado por mim no âmbito do Profletras. Como aliar a demanda do Projeto da escola à minha intervenção?

Foi preciso levar a questão até minha orientadora, com a qual decidi trabalhar os temas propostos pelo projeto Identidades, da escola, dentro das oficinas de criação propostas pelo meu projeto de intervenção, isso porque a experimentação literária, a literatura experimentada em sua expansão seria um caminho viável para discutir temas tão densos em relação ao “eu”, em relação ao outro. Assim, através dos produtos das oficinas e dos registros de diários dos alunos seria possível analisar se os objetivos da intervenção e o objetivo comum com o projeto da escola foram alcançados: fomentar a discussão das identidades e o respeito às alteridades no ambiente escolar.

Um projeto escolar abarca aquilo que é transversal, mas que é tratado não com transversalidade, mas topicalizado, de maneira pontual, nesta ou naquela disciplina, neste ou naquele momento. Não era essa de fato a minha proposta, tampouco a da escola. Assim, meu projeto se aliou fortemente à proposta de um mestrado profissional: não haveria dali em diante o “momento do projeto” e o “momento da aula”; não haveria o projeto da escola em aulas pontuais ou nos sábados letivos e o projeto de mestrado em outras; havia, na verdade, uma proposta maior que abarcava tudo isso dentro dos conteúdos, discussões, atividades, produções e que fez parte do material analisado para apresentar os resultados da minha intervenção.

Do lado de cá, enquanto a comunidade escolar me exigia um tanto, e a academia me exigia outro tanto, eu só pensava na maneira como tocaria o coração de meus alunos e lhes ajudaria a compreender suas próprias questões. Como lhes

auxiliaria a olhar para si, a se dizer, a se enxergar no outro, que para mim é o princípio do respeito.

Nesses momentos de reflexão, escutava a voz de uma das professoras de minha banca de qualificação: “mas isso é um projeto que qualquer componente curricular poderia desenvolver”, continuada pela sua pergunta: “onde está a língua portuguesa nesse projeto?”.

A cada leitura que fiz dos diários dos meus meninos, a cada produção textual colhida como produto do meu projeto, a cada resposta que me davam, eu tinha certeza de que a língua portuguesa estava em tudo isso, como está em tudo na vida. Entendi que eu talvez não estivesse dando vazão exclusivamente à demanda da gestão municipal, da gestão escolar ou dos pais preocupados com a aprovação dos filhos dentro do prazo de matrícula. A minha preocupação era ensinar expressão para a vida, a literatura da andança, a língua do corpo falante, escrevente e criativo. Isso está, de fato, para além do currículo, mas não exclui o currículo, muito pelo contrário.

O que consegui foi uma aproximação, um acercamento dos meus alunos, de tal forma que foi mínima a resistência às atividades propostas, e essa resistência inicial tornou-se aderência da segunda etapa da oficina 1 (disposta integralmente no Apêndice B) em diante. Os alunos que não escreviam, que não falavam, que não participavam e eram sempre concebidos como apáticos dentro dos conselhos e relatórios de classe, lá estavam, com seu segundo ou terceiro diário escrito, com suas produções que envolviam não apenas a escrita da palavra, mas a escrita do corpo, a escrita do olhar, em desenhos, grafites, pinturas, máscaras.

Não é possível desprezar os ganhos disso para Língua Portuguesa, afinal qual é o propósito do ensino da língua? Para onde vai a escrita após o período de escolarização? Não eram queixas nossas em relação ao ensino tradicional de Língua Portuguesa, como nos aponta os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), “a desconsideração da realidade e dos interesses dos alunos e a excessiva escolarização das atividades de leitura e de produção de texto” (BRASIL, 1998, p. 18)?

Afinal, é objetivo do ensino fundamental, no qual desenvolvo este projeto, permitir aos alunos:

utilizar as diferentes linguagens verbal, musical, atemática, gráfica, plástica e corporal como meio para produzir, expressar e comunicar suas ideias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação (BRASIL, 1998, p. 7)

Essa estrutura demasiado convencional, esse “engessamento” da Língua Portuguesa e do que vem a ser o trabalho com a língua dentro da discussão da qualificação me direcionou à proposta de trabalho com o literário como caminho de migração de um lugar para o outro, caminho de trânsito, de atravessar a língua e experimentar formas distintas de dizer-se, caminho viabilizado pela literatura no campo expandido, no imbricar entre literatura e outras áreas, tais como a arte, “uma forma de penetrar no mundo e nele encontrar o lugar que nos corresponde”, numa exploração da experiência profunda no seio de si mesmo. (ANDRUETTO, 2012, p. 20).

E, nesse caso, se escreve, se fala, se desenha, se pinta, se representa e se argumenta contra o linguisticamente correto, contra o trabalho empalhado com a língua, diante de tantas possibilidades, proposta muito fomentada pelas discussões do grupo de pesquisa do qual faço parte, “Residências Literárias nas Escolas<sup>4</sup>”, que surge como um dos projetos de extensão do Núcleo de Estudos das Produções Autorais Indígenas (NEAI-UFBA); muito aliada também às discussões sobre empoderamento feminino dentro da última disciplina eletiva que fiz dentro do Profletras, Literatura Infanto-juvenil, ambos muito incentivadores do levantar de cabeça, do respirar, do encantamento produzido pelo texto literário sem atributos, sem adjetivos.

Em síntese, acredito que tal como postulam os PCN,

pela linguagem se expressam idéias (sic), pensamentos e intenções, se estabelecem relações interpessoais anteriormente inexistentes e se influencia o outro, alterando suas representações da realidade e da sociedade e o rumo de suas (re)ações. (BRASIL, 1998, p. 20)

Essa proposta de linguagem, no nosso caso, se expande através do campo experimental com distintas formas de expressão, de manifestação, do dizer-se, do dizer o outro, tomando a linguagem como fonte dialética da tradição e da mudança, transformação da realidade, princípio de uma intervenção.

---

<sup>4</sup> Vínculo com o projeto Arte no Currículo, convênio entre a UFBA e a Secretaria Municipal de Educação de Salvador.

Aprender essa linguagem não é unicamente aprender palavras e combiná-las, é entender seus usos, sua significação cultural, as maneiras como os indivíduos compreendem e interpretam a realidade e representam a ela, a si mesmos e aos outros, o que pode ser feito “na exploração da sonoridade, na criação e recomposição das palavras, na abertura intencional a múltiplas leituras pela ambiguidade, pela indeterminação e pelo jogo de imagens e figuras” (BRASIL, 1998, p.27), como também, acrescento, na combinação dos signos, do literário e do artístico, fonte virtual de sentidos, que carrega tanta subjetividade.

Reflexões à parte, apresento a seguir o contexto da intervenção, um pouco sobre mim, sobre a escola, sobre os alunos para que entendamos o olhar, já que a escrita de um memorial acerca de um projeto de intervenção depende da minha forma de ver o mundo, da maneira como contemplei os textos-mundos dos alunos diante da experiência e da maneira singular como a experiência foi incorporada em mim – que registro de onde falo e de quem falo sob esse meu olhar.

### 3 DELINEANDO O CONTEXTO DA INTERVENÇÃO

#### 3.1 EU, LEITORA E ESCRITORA

O hábito da escrita sempre fez parte da minha rotina, desde menina. Como meus pais trabalhavam fora, foi minha avó a responsável de fato por minha criação. Ela, que foi lavadeira e não detinha as leituras da palavra, mas conhecia o mundo como ninguém, casou-se muito cedo e cedo enviuvou. Dos dez filhos, apenas a caçula, chamada por mim de Tia Ceí, foi à universidade e é a ela que devo os meus primeiros livros e leituras: uma coleção inteira de conto de fadas, dos quais meu predileto era o Soldadinho de chumbo, por toda tristeza de uma verdadeira história de amor.

Aquela leitura inicial me criou um pouco em personalidade. Sempre tive a impressão de viver num mundo paralelo, como Alice, e o meu mundo parecia muito mais bonito do que a minha realidade. Já adulta, me perguntaram certa vez por que eu conservava ingenuidade diante da cena política (como se ter esperança fosse um defeito), concluindo que fui muito protegida. Engraçado ouvir aquilo, que me remeteu a uma passagem do filme *Um sonho Possível*, na qual Big Mike, mesmo crescendo em um ambiente hostil, havia conservado sua doçura, como o touro Ferdinando, de Munro Leaf (1938).

Eu, em tantos momentos de adversidade – marcados no meu corpo e na minha memória, revividos nesta intervenção, que, como já disse, me transformou e verdadeiramente – mergulhava no caos do “meu mundo” e escrevia. A escrita me salvou, me fez “desabafar com as mãos” diversas vezes, como me ensinou meu aluno SC, ainda no 8º ano, e esse desabafar quer dizer a invenção de si, a criação de mim através dessa escrita. Com a minha avó e minha tia caçula, com quem morei dos 11 até os 19 anos, aprendi a ser aguerrida e valente. Com a minha mãe, aprendi a ver a vida com olhos de ternura, conversando com a lua e com o sol, como faço até hoje.

Da escola do bairro onde cursei os anos iniciais tenho poucas lembranças, a não ser da tabuada gravada na ponta da língua para a sabatina e do paradoxo que aprendi com Pró Ariadne: o verão era o período com mais chuvas no ano. Era complexo entender. Dos livros de que dispunha em casa, poucos, infelizmente, eu

me lembro da coleção de enciclopédia comprada por meu avô, que foi usada por meus tios e, mais tarde, por nós, os netos.

Nos anos subsequentes, da 5ª a 8ª série, dentro da escola, aprendi o valor de um bom dia bem dado quando tinha que fazê-lo repetidas vezes nas aulas do professor Alvaedson, uma figura ímpar que se tornou meu colega anos depois. Introspectiva e tímida, eu “falava para dentro” como me diziam as pessoas, por isso, era preciso repetir o meu bom dia.

A essa época, em casa, a brincadeira predileta era o quadro negro comprado por minha mãe, e eu era sempre a professora, mesmo quando não tinha um “aluno” sequer. Brincar sozinha nunca foi um problema, muito menos estar sozinha. Gastava meu tempo em meio aos meus devaneios de fada, tarefas da escola e a escrita dos meus diários, sem contar as incontáveis cartas de metas que acumulei ao longo dos anos, encontradas na ocasião da minha mudança para a minha própria casa. Engraçado como nos modificamos ao longo do tempo e como esses registros me fizeram lembrar do que fui e do quanto do que fui sigo sendo ou deixei de ser.

Eis que ao fim da oitava série, atual nono ano, meu pai havia ficado desempregado e, como a escola pública parecia ser o pior lugar do mundo para onde eu não devia ir, segundo o discurso dos meus professores, meu pai, dono de uma oratória mercantil invejável, me ajudou a redigir uma carta para o então Secretário de Educação Salvador, Eraldo Tinoco, explicando os motivos pelos quais eu queria estudar na escola vizinha à minha, para onde iriam todos os meus colegas.

A bolsa me foi concedida para os três anos, condicionada à minha aprovação. Acho que foi o primeiro vestibular pelo qual passei. Rito de passagem é sair do ensino Fundamental para o Médio. Tornar-se adolescente é também migrar de um mundo a outro e, para mim, foi o momento bonito e doloroso da saída do casulo. Estar ali foi a maior transformação que eu podia viver no auge dos meus 14 anos. Da menina que vivia e falava “para dentro” na 8ª série, eu me tornei a líder de sala das minhas turmas pelos três anos do Ensino Médio. Participava de todas as discussões e debates que envolviam os alunos e mediava a comunicação entre as turmas e a direção.

Eu gostava daquele ambiente, da confusão rotineira dos corredores, da entrada e saída de professores, do barulho ensurdecido do intervalo e sua sirene, dos monges aferindo o comportamento alheio (não devia ser fácil ser monge!), sem

contar aquele que eu mais gostava, Dom Carlos e seus devaneios de quiromancia, que me assegurou um futuro curto, com dois filhos cedo e uma morte rápida. Ainda bem que minha qualidade telúrica não me impediu de acreditar que meu destino sou eu quem faço.

Com Domenico, meu professor de Língua Espanhola, aprendi o universo da cultura hispânica, pela qual me apaixonei. Foi ele quem me oportunizou a primeira experiência como professora, anos depois. Mas foi com a professora Lídia Chagas, a quem tanto amor e respeito dispenso, que me motivei a adentrar o mundo das Letras. Professora de Produção de Textos, Lídia me incentivava a ler e escrever, repetindo a todo tempo que eu podia ser professora.

Certa feita, à época de um concurso de redação na Faculdade Visconde de Cairu, a professora me pediu que lesse um livro que falava sobre o escritor artífice e o possesso e escrevesse sobre minhas impressões. Meu texto foi premiado e aquilo foi muito significativo, me impulsionando a acreditar em mim. Professores especiais sabem fazer isso como ninguém: acreditar e motivar a acreditar.

No fim do terceiro ano, a minha exigência comigo mesma era ser aprovada na universidade pública. Estava a algumas semanas do vestibular e eu havia decidido fazer Letras Vernáculas com Língua Espanhola. Não escolhi Letras porque queria ser escritora nem porque queria ser tradutora, na verdade, não tinha sequer maturidade para escolher uma profissão, mas tinha afinidade com as palavras e eu queria lecionar, eu queria ser professora, eu queria tocar pessoas. Era o meu mito pessoal, minha designação, como se as experiências mais significativas da minha vida até ali se repetissem nesse ambiente escolar, marcando minha personalidade, um símbolo forte, que me conduziu à minha escolha profissional, minha escolha neste projeto de intervenção, mesmo que não houvesse, repito, maturidade suficiente para isso.

Ao final do ano, no discurso enquanto oradora de minha turma, falei do olhar que tinha sobre cada um dos meus colegas e professores, falei das paredes da escola, do cheiro do corredor, da leitura de mãos dos monges e da saudade que me carregaria nos braços dali em diante. O mosteiro de São Bento foi minha segunda casa, a fuga da verdadeira, foi o lugar onde me tornei Maytê, onde dei voz a mim mesma quando passei a enxergar um pouco mais o *eu* inscrito, inventado, fabulado por mim e de mim habitante. Fim de ciclo, início de outro.



### 3.2 EU, PROFESSORA EM CONSTRUÇÃO

Fui aprovada na UFBA e, em abril de 2003, lá estava eu na universidade, o lugar do saber e não do medo. Apesar da euforia, era medo desse espaço que eu sentia. Uma grade inteira de disciplinas com nomes grandes, horários que desafiavam a lei da física, pois eu devia estar ao mesmo tempo em lugares diferentes, e a ansiedade de um recomeço. Agora eu era uma árvore sozinha, sem meus galhos, sem meus amigos, sem meus professores, mas carregando muita gente dentro de mim e muitos sonhos. Comecei a estudar no mesmo mês em que comecei a trabalhar porque era preciso pagar cópias, tantos livros, transporte, almoço e não dava para ser um peso a mais a minha mãe. Enquanto galgava o cargo de multiplicadora no *call center* em que trabalhava, recebi o convite para minha primeira experiência como professora, para lecionar Língua Espanhola.

Estava no meu quarto semestre, não tinha me constituído ainda como estudante, mas adentrei os corredores da escola de onde saí, agora como professora. “Caminhante se faz ao caminhar”, eu ainda não entendia, mas teria feito bastante sentido e, talvez, me deixasse mais segura. A turma do 1º ano A era a mais difícil da escola, uma verdadeira prova de fogo. Foram os mais eternos seis meses da minha vida, até receber mais cinco turmas no ano subsequente, todas de ensino médio. Então, comecei a minha jornada nas escolas privadas de Salvador. E foram muitas e diferentes as minhas experiências.

Em 2009, fiz uma seleção para a Fundação Bradesco de Salvador e fui aprovada. Essa era a experiência mais sensacional que viveria como professora até aquele momento. Organizada e de excelência, a escola – localizada em Cajazeira VIII aqui em Salvador – possuía uma horta, uma biblioteca invejável, sala de informática, salas amplas e professores de uma vida inteira. Os professores eram incentivados a cursos corriqueiramente e todo material de trabalho era encaminhado de Osasco para Salvador. Confesso que não gostava muito desse engessamento, mas aprendi tudo que pude para meu fazer pedagógico. Foi um período de aprendizado intenso, de ampliação de horizontes.

Aos 24 anos, de posse da minha independência pessoal e financeira, eu queria voar, conhecer a vida, experimentar possibilidades. Encerrei meus ciclos nas escolas privadas e vivi uma fase muito rica de aprendizagem no Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI). Ainda enquanto instrutora dos cursos técnicos, fui

direcionada ao Núcleo de Tecnologia e Inovações Educacionais (ITED) – dentro do qual eu era responsável pela revisão de todo material didático do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), participando da elaboração de videoaulas e roteiro de cursos para plataforma *on-line*. Neste período, cursei, como aluna especial, quatro disciplinas de mestrado, duas na UFBA e duas na UNEB, que mantinham relações entre linguagens e tecnologias, e realizei um curso na Faculdade de Comunicação para roteiros multimídia, o que me abriu as portas para a escrita de narrativas ficcionais.

Nesse intervalo de dois anos, porém, a saudade da sala de aula já me tomava, e eu realizei incontáveis concursos na área de Educação: IFBA, prefeituras, Estado. Ainda aguardava a convocação dos concursos quando fiz as duas primeiras seleções para acesso ao Profletras, mesmo sabendo que não atendia ao requisito de ser professora de Língua Portuguesa dentro de uma escola da rede pública; ainda assim era preciso viver a experiência da seleção até que chegasse a minha vez.

Em 2015, chegou este momento: nomeada 40 h em duas escolas no município de Camaçari, havia sido aprovada no Mestrado Profissional em Letras - UFBA.

Na escola da manhã, Centro Educacional Reitor Edgard Santos, assumi os oitavos e um nono ano. Mas foi na escola da tarde, a Escola Municipal Sônia Regina, que vivi o verdadeiro encantamento que a educação pode promover quando uma equipe se designa a isso. Assumi duas turmas de 6º ano e uma de 7º ano, e qual não foi a minha surpresa ao entrar em sala e ser rejeitada pelos alunos que gritavam “Queremos Daniela! Queremos Daniela!”. Negra e muito representativa, Daniela era a professora das turmas, contratada temporariamente pela prefeitura para sanar a carência de professor, com a qual meus alunos se identificavam; era a representação da sua identidade dentro de uma escola cuja comunidade era majoritariamente negra, na qual eu, sob esse olhar, não me encaixava.

Em conversa com Rildes, minha coordenadora pedagógica, sempre atenta e sensível, essa conclusão foi confirmada. Decidi pensar numa alternativa para me aproximar e conhecê-los, de modo que pudessem desenvolver a empatia, pudessem me enxergar para além da minha aparência; eu queria alcançá-los. Escrevi o projeto *Meu EU no Diário*. Toda aula, levava para a sala um livro de literatura infantil, antecipadamente lido e gravado para contar aos meninos. Colocava-os em círculos

e com meus adereços contava a história, como fazia com meu sobrinho de dois anos. Ao fim da aula, eles disputavam o livro lido, e eu emprestava outros do Fundo Nacional de Bibliotecas escolares, dos anos iniciais, pois não havia muito do mesmo para todos. Eles desenhavam ou escreviam no caderno (a escola havia feito cadernos sob encomenda para mim) o que tivessem aprendido ou relacionado àquela história. Deu tão certo que, ao final do ano, o projeto concorreu ao Prêmio Camaçari de Educação, que objetiva motivar bons projetos escolares nas escolas, e foi vencedor.

Com essa premiação, fui convidada pelo então secretário de Educação, professor Márcio Neves, a escrever um Projeto de Leitura para o segmento dos Anos Finais de toda a rede escolar de Camaçari. Passei a me dividir então entre as 20 h na secretaria e as outras 20 horas na minha escola da tarde, onde iniciei minha intervenção. *Círculos de Vida: memórias, identidades e mobilização social* foi o título do projeto que escrevi e, junto com a equipe de Coordenação Pedagógica da rede, foi aplicado até setembro de 2016, quando voltei a trabalhar as outras 20 horas na escola da manhã. Não sabia gerir ainda meu próprio tempo e precisei aprender a gerir uma equipe de 12 técnicos para aplicação do projeto de leitura em 31 unidades escolares da rede. “Caminhante se faz ao caminhar”, agora eu já sabia, mas seguia não fazendo tanto sentido em meio ao caos de tantas mudanças no meu primeiro ano de mestrado, no meu primeiro ano como servidora e como professora de escola pública.

Eu ia, assim, descobrindo que podia fazer mais do que pensava, mais do que acreditava, aprendendo a abandonar a minha meninice, desta vez, na migração de um mundo a outro na adultez; eu constantemente “passageira em trânsito”<sup>5</sup>.

### 3.3 EU, MESTRANDA DO PROFLETRAS

Havia chegado a minha vez. O que eu havia aprendido ao longo da minha formação e das minhas experiências seria confirmado neste mestrado, acreditava! O que aconteceu, no entanto, desde o primeiro semestre desse programa, foi uma desconstrução total de mim e do que eu achava que sabia. Parecia que estava me formando pela primeira vez: novos rumos, novas discussões, uma maturidade de

---

<sup>5</sup> Em referência ao artigo homônimo de Maria Teresa Andruetto.

que não dispunha antes, enquanto graduanda. Eu me despi, me desfiz e me refiz dentro das disciplinas desse mestrado, aprendendo intensamente, valorizando cada descoberta e vivenciando as dores de uma pós-graduação sem licença para estudar, com quatro disciplinas por semestre e todas as suas demandas, trabalhando 40 horas entre a coordenação um projeto de leitura numa rede e a sala de aula.

As discussões do Profletras foram muito importantes para repensar e modificar a minha prática docente. Um processo de desconstrução e reconstrução intenso e produtivo. Para isso, cada componente curricular cumpriu sua função e sobre cada um deles acredito ser importante discorrer, pois todos contribuíram para a escrita deste memorial.

Na disciplina Aspectos Sociocognitivos e Metacognitivos da Leitura e Escrita, compreendi os fundamentos da aquisição da linguagem e o processo de desenvolvimento da leitura e da escrita, estudando as pesquisas recentes sobre letramento. Fui apresentada e reapresentada a Kleiman (1995), Rojo (2009), Leffa (1999), Solé (1998), Possenti (2002) e outros. Neste componente, entendi o valor de uma resenha e de um fichamento na vida de um estudante, pois a cada aula, uma resenha (às vezes duas ou três) era solicitada, o que foi difícil, mas solidificou meu aprendizado de forma exponencial.

Na disciplina de Leitura do Texto Literário, a dicotomia Língua-Literatura criada desde o ensino fundamental e mantida na graduação se quebrou dentro de mim. Estudamos as concepções de literatura, de texto literário, de letramento literário, a diversidade dos textos que devem ser usados dentro da escola e sua importância, a diversidade de vozes que devem ser parte da escolha do professor para mediar o ensino da literatura, bem como o cuidado na escolha do material didático, a parte mais prática da disciplina. A discussão do cânone, na perspectiva de leitores que elegem leituras e se arrogam a defini-las como melhores em detrimento de outras foi de importância ainda maior, sobretudo quando alargadas nas discussões posteriores dentro do grupo de pesquisa Residências Literárias (NEAI) (outro grande legado deste programa), no qual a convivência, a troca de saberes, a escuta e a participação em um ambiente de pesquisa saboroso modificou muito de mim.

Na disciplina Elaboração de Projetos e Tecnologia Educacional, aprendemos os fundamentos e a estrutura do projeto de pesquisa, com foco na etnografia como meio de entender as culturas escolares. Neste componente, nos arvoramos a

realizar nossos primeiros projetos de pesquisas, modificados e ampliados junto aos orientadores. Além disso, trabalhamos alguns autores que tratam das práticas docentes mediadas pelas tecnologias, como Ribeiro (2007), Rojo (2012) e Tavares (2011).

A disciplina de Variação, Gramática e Ensino foi a mais (des)construtora de mim. Aprendemos a analisar o livro didático, promovemos discussões dolorosas sobre o (não) ensino da Gramática e as muitas gramáticas existentes, e expandimos o olhar acerca da colonização do saber, acerca do quanto continuamos a ser colonizados por diferentes “Cabrais”, como a universidade, que olha a equidade e o cumprimento das políticas públicas, mas pouco dá voz às minorias, negando o seu processo intelectual. Essa colonização também se dá no campo linguístico e foi preciso tomar consciência desse processo para que eu, enquanto professora de língua materna, tivesse uma postura decolonial<sup>6</sup> na minha prática docente. A professora Ana Lucia Silva Souza, que ministrou esse componente, também o fez com a disciplina Produção de material didático para o ensino de Língua Portuguesa, na qual os conceitos de raça, etnia e a ideologia do branqueamento nos materiais didáticos ficaram mais evidentes nos produtos que discutimos. Como legado destas duas disciplinas, foram publicados um artigo<sup>7</sup> e um capítulo de livro<sup>8</sup> acerca do tema das minorias e sua (in)visibilidade nos livros didáticos, em parceria com a profa. Ana Lúcia.

No segundo semestre, a disciplina Alfabetização e Letramento discutiu a celeuma dessas nomenclaturas, quando, na verdade, alfabetização e letramento são conceitos complementares, que caminham juntos, desde a escola e para além dos muros dela. Nessa perspectiva, lemos Kleiman (2005) e Soares (2004); vimos Freire (1979), seus círculos de cultura e o processo de conscientização, que foram essenciais na escrita do projeto de letramento para a Prefeitura de Camaçari e para minha intervenção; Oliveira (2010) e sua noção de professor como agente letrador e

---

<sup>6</sup> Em referência a Pedagogia Decolonial e Educação Antirracista, encontrado em Vera Candau, conceito trabalhado na disciplina Variação, Gramática e Ensino.

<sup>7</sup> O artigo *O negro no Livro Didático: da subalternidade de papéis sociais à omissão* foi publicado na Revista Scientia, n. 5, de 2017, p. 68-87. Disponível em <https://www.ibesfacsal.com.br/scientia/revista-05>.

<sup>8</sup> O capítulo a que me refiro é *Branqueamento do livro didático: estratégia de silenciamento da autoria negra*, disponível na obra Diálogos e Interloquções: Experiências e Práticas Pedagógicas na América Latina - Volume II, organizado pela Profa. Dra. Tânia Maria Hetkowski (UNEB).

Street (2014) e (2007), discutindo as perspectivas de letramento, o que ajudou muito também na fundamentação do projeto que apresento neste memorial.

A disciplina de Texto e Ensino discutiu Irandé Antunes (2009) e as concepções de texto; as concepções de oralidade, escrita e leitura discutidas por Bortoni-Ricardo (2008) e os gêneros textuais apresentadas por Mikhail Bakhtin (2003). Durante todo o semestre, tivemos que apresentar os livros dos autores mencionados e as discussões foram muito ricas. Tivemos a presença da própria Bortoni-Ricardo na aula, com quem dialogamos sobre a sua obra. Como atividade avaliativa, realizei a análise do livro didático usado efetivamente por meus alunos, proposta desse mestrado, o que permitiu uma reflexão crítica do processo de ensino-aprendizagem mediado pelo material didático disponível nas escolas públicas, e me fez questionar a minha própria condição de produtora do material que se adequa à realidade de minha sala de aula. O trabalho final da disciplina foi adaptado, submetido e publicado como capítulo de livro<sup>9</sup>, o que me deixou bastante satisfeita.

A disciplina Literatura Infanto-juvenil produziu um encantamento literário enorme em mim. Neste componente, desconstruímos contos de fadas e livros infantis, a literatura com adjetivos, sobretudo no que diz respeito à escolha do acervo e dos estereótipos racistas, impregnados de preconceitos, muitos dos quais chegam a nossas escolas e povoam o imaginário de nossos alunos, induzindo-os a introjetar a condição de oprimidos. Como produto final desta disciplina, realizamos um projeto didático intitulado “Era uma vez... Agora é a minha vez: dialogando com os contos de fadas e os alunos do 8º ano”, a fim de viabilizar a leitura crítica e reflexiva de textos do gênero conto de fadas, atravessado pela discussão de temas que permeiam a nossa sociedade contemporânea, tais como o machismo, a igualdade de gênero e a identidade social. Foi um trabalho fantástico, que serviu de referência para as minhas oficinas de criação.

Na disciplina de Fonologia, variação e ensino, discutimos toda a teoria que envolve fonética e fonologia, grande parte do que já tinha visto na graduação e, ao fim da disciplina, os textos trabalhados por nós em seminários tinham relação com a prática docente, pois estavam direcionados aos processos fonológicos e o seu

---

<sup>9</sup> O capítulo a que me refiro é *A necessária análise crítica do livro didático*, disponível na obra *Entre Saberes e Práticas: educação, atos e processos formativos*. Tarsis de Carvalho Santos, Daniele Lima da Silva, Joara Porto Avelar (organizadores). 1 ed. Curitiba, PR: CRV, 2017.

tratamento, bem como problemas de escritas relativos à variação ou a convenções ortográficas e o respectivo tratamento.

Foi na disciplina Estratégias do Trabalho Pedagógico com a Leitura e a Escrita que aplicamos teoricamente os conhecimentos de processos fonológicos e o seu tratamento, aprendidos no componente Fonologia, Variação e Ensino. A professora Raquel Nery, que ministrou a disciplina, nos propôs projetos de intervenção a partir dos problemas que constatássemos na escrita ou leitura de nossos alunos. No meu caso, em parceria com duas amigas, Daiane e Marcela, o projeto previa o tratamento da monotongação, processo recorrente na escrita dos alunos do nono ano.

Engraçado como cada disciplina retomava a outra e como a elaboração das atividades finais nos fez acreditar em nosso potencial enquanto professores capazes de pensar seu próprio material didático, adequado aos seus estudantes e ao contexto em que estes estão inseridos. Por isso e pelo empoderamento que nos provoca, pela vontade de modificar a realidade existente de exclusão em nossas escolas, pela necessidade de transformar a nossa prática e nos tornar professores melhores é que essa experiência do mestrado profissional me modificou tanto.

Em suma, os componentes curriculares cursados dentro do Profletras e todos os autores e obras trabalhadas forneceram o aporte teórico necessário para a reflexão sobre a minha prática pedagógica, levando-me a olhar criticamente o processo de ensino e aprendizagem e a pensar novas possibilidades de ensinar.

Cito algumas mudanças dentro da minha prática ocorridas durante o curso das disciplinas: o trabalho contextualizado com a gramática, inserindo e valorizando as variantes usadas por meus alunos; a análise dos textos buscando entender processos fonológicos ou de convenções da escrita para pensar numa intervenção para tratá-los, seguida da reescritura do texto a fim de avaliar o aprendizado do aluno; o trabalho com o texto literário em toda sua diversidade e expansão, o que me permitiu realizar descobertas potenciais sobre mim mesma e sobre meus alunos, foco da minha intervenção; a compreensão da importância e da necessidade do ensino dos gêneros; o processo de interação que, de fato, torna o aluno construtor de seu conhecimento mediado pelo professor; a importância de abraçar colegas de outras áreas e comunidade escolar na perspectiva de professor como agente de letramento; a própria noção de letramento, melhor dizendo, dos letramentos que fazem tanta diferença à hora de pensar as atividades e seu fim social para que

sejam verdadeiramente significativas; e o diálogo em si que valoriza os conhecimentos, as vivências e os valores do meu aluno.

### 3.4 A ESCOLA E A COMUNIDADE

A intervenção foi aplicada na Escola Municipal Sônia Regina de Souza, mais conhecida como Escola Sônia Regina, localizada à Rua de Flecha S/N – Bairro do Phoc III, no município de Camaçari, a 30 km da capital da Bahia.

O Phoc III é parte do Programa Habitacional Orientado de Camaçari, localizado dentro da sede do município, mas sua na periferia. Nos últimos anos, o bairro passou por uma fase de estruturação, com asfaltamento de algumas ruas, implantação do sistema de água tratada, rede de esgoto, coleta de lixo, energia elétrica, telefone público e rede telefônica, além da criação de um posto médico, bem atrás da escola. Ainda existem muitas áreas com saneamento básico precário, e o aumento populacional acentuou ainda mais os índices de desemprego e de violência no bairro.

O nome da escola, segundo me contou sua gestora anterior, Roseli Conceição, é uma homenagem à Dona Sônia, antiga moradora do PHOC III, falecida há muitos anos, que fazia, em um barracão de madeira (anexo à escola), um trabalho comunitário de doação de alimentos. Aos poucos, começou a alfabetizar algumas crianças nesse mesmo espaço. Como o bairro não possuía escolas, tampouco a estrutura que hoje apresenta (ainda incipiente), seu trabalho cresceu, contou com a colaboração de outros moradores da região, até que a escolinha foi transferida e inaugurada no espaço onde atualmente funciona regularmente a Escola Sônia Regina.

A equipe gestora da escola é constituída atualmente de um diretor e duas vice-gestoras. Além deles, faz parte deste grupo a coordenadora do Ensino Fundamental II, com quem desabafei muitas vezes ao longo dessa intervenção e de todo mestrado, que chorou comigo tantas vezes ao ler trechos “permitidos” dos diários ou ao ver as produções literárias dos alunos, mediando encontro com os pais para o enfrentamento dos conflitos advindos disso, com a permissão dos estudantes.



Além do corpo gestor, somos doze professores em média a cada turno, ao menos até o final do ano letivo em vigência, em março de 2018, pois a escola passará a ser específica para o fundamental I a partir desse momento.

Atualmente, a escola abriga 524 alunos em três turnos, que são divididos em oito salas de aula, uma delas transformada, neste ano, em sala de leitura, com livros doados por meio de uma campanha que realizei na rede social, entre amigos e colegas, a fim de montar um acervo para o trabalho com a leitura, já que há anos a escola não recebe os livros do Programa Nacional Biblioteca Escolar (PNBE), que, em que pese sua importância na distribuição de acervo para todo país para o trabalho com a literatura, nem sempre é executado pelos gestores, com distribuição falha, gerando livros que ficam por anos dentro de suas caixas. Há ainda uma sala usada para projeção de vídeo, mais afastada, na qual apliquei todas as etapas da minha intervenção, ora com a turma A, ora com a turma B.

Toda a documentação sobre a história da escola encontra-se em seus arquivos e no Projeto Político Pedagógico, com vigência até 2018, consultado por mim para a escrita do projeto e deste memorial.

### 3.5 MEUS ALUNOS SOB MEU OLHAR

Quando iniciei a minha pesquisa, contava com uma turma de 8º ano, composta por 24 alunos entre 12 e 13, dos quais apenas 22 frequentam assiduamente as aulas. Com as mudanças realizadas e a necessidade de aplicar a intervenção em ambas as salas de nono ano, passei a ter 48 alunos, três deles matriculados em setembro.

Logo na sondagem com a primeira turma, percebi o desencanto e descrédito dos meus alunos para consigo mesmos, pois uma pequena parte da turma sonhava em ter uma profissão e acreditava que isso era possível. Por isso, o trabalho com a literatura, com a autoria e a escrita de si foi tão importante, pois além de viabilizar aos sujeitos envolvidos a ocupação de seus lugares de fala, lhes abriu espaço para as subjetividades e para que se autorizassem a partilhar suas experiências de vida, se enxergassem no outro, protagonizassem mudanças reais no ambiente escolar e fora dele, apostando numa *pedagoginga* que rompe antigos modelos de passividade do educando.

Falar sobre eles não é tarefa fácil, mas fica mais fácil falar a partir do que eles mesmos disseram sobre si. Apesar de muito parecidos nos gostos próprios da adolescência, meus alunos apresentam vivências muito distintas, sofridas e silenciosas.

Alguns excertos recolhidos nos diários falam um pouco sobre eles e suas vivências. À época da qualificação, como contava com uma turma infinitamente menor, pude relatar um pouco de cada um. Hoje, porém, diante da nova demanda e do acervo de 121 produtos, fora os diários, de que dispus para análise, decidi selecionar alguns dos diários pertencentes aos mesmos estudantes que terão seus produtos analisados, visto que não caberia uma análise minuciosa do acervo e dos 25 diários, regularmente escritos, dentro desse memorial.

Ainda antes da qualificação, ensaiei algumas atividades em sala com as quais eles pudessem falar sobre si. Comprei cadernos pequenos, que eles customizaram, para que escrevessem sobre suas vivências, tudo de belo e raro que encontrasse em seu próprio cotidiano. Esse material foi essencial para que eu conhecesse um pouco mais cada um dos meus estudantes, tornando-se etapa de levantamento de informações até o início da intervenção, quando entreguei a eles os diários que fiz sob encomenda.

Pedi a uma ex-aluna de uma escola particular, artesã, que fizesse as capas dos diários removíveis, de modo que pudessem retirá-las e usá-las em novos cadernos se fosse o caso. Enviei para ela todos os nomes e pedi que confeccionasse capas coloridas, mas que não pensassem em azul para meninos ou rosa para meninas, afinal, estávamos desconstruindo e reconstruindo questões também ligadas a isso.

Eu queria muito que os meus alunos se sentissem presenteados com os diários. Organizei as sacolinhas para cada um e levei para escola. Junto com minha coordenadora, entreguei os diários e disse a eles que ali eles podiam escrever tudo que desejassem, e caso quisessem eu os leria. KS, sempre questionador, me perguntou: “você vai ler tudo?” Respondi que manteríamos a mesma relação dos cadernos anteriores: eu leria aquilo que deixassem em aberto para que fosse lido, pois era preciso respeitar o espaço deles.

Figura 1 - Diários confeccionados para o projeto



Fonte: Arquivo pessoal, 2017.

Figura 2 - Entrega dos diários do 9º ano



Fonte: Arquivo pessoal, 2017.

Abaixo, apresento o meu olhar sobre os alunos selecionados e sobre seus registros nos diários, que dizem muito sobre si e sobre o outro.

### **Aluna TN**

Engraçado ler seu registro sobre assumir sua identidade ao cortar o cabelo que antes era relaxado ou alisado e manter a característica do crespo. Essa tem sido uma tendência entre as minhas alunas, sobretudo para aquelas que se sentem inferiores por serem negras. No relato que faz sobre o filme *The Help* (2011), a menina dialoga com uma memória de sua mãe, empregada doméstica, que sofreu

insultos no ambiente de trabalho. Esse é o retrato de como essas leituras motivadoras recebem um significado diferente para cada aluno e como podem ser detonadoras do processo de escrita. Neste ano, com o nascimento da irmã, travou uma verdadeira luta com a mãe, tendo que morar com a avó. Seus registros são sempre muito carregados de emoção.

### **Aluna MC**

MC foi abandonada pelo pai e sofre com essa ausência. Espera que ele volte e que lhe explique por que ela não mereceu ser amada por ele. Seus registros perpassam canções, ela adora músicas, mas principalmente o diálogo com os livros que lê, os de John Green e Kiera Cass. Como boa parte das adolescentes do Sônia, relata o cotidiano de uma adolescente confusa, que sofre com as suas muitas ausências.

### **Aluna LS**

Muito sensível, LS foi uma das alunas que promoveu cortes pelo corpo. Afirmava a sua dificuldade de aceitar o amor entre duas mulheres e ao mesmo tempo sempre relatou a experiência de sentir-se inferior e feia por ser “negra e gorda”. Numa das etapas da oficina 1, LS construiu uma máscara de panda para representar a si mesma, mas não soube explicar sua motivação para isso. Ao final de cada registro no diário, ela escreve “xoxo”, expressão do inglês informal utilizada em mensagens instantâneas que significa beijos e abraços.

### **Aluno KS**

Do menino que vivia uma fase de aparente rebeldia e tristeza, das frases interrompidas em seus registros, muito em função do seu conflito de orientação sexual, ainda mais por ser filho de mãe evangélica, registra-se ao fim de uma intervenção um menino mais seguro, com uma potência enorme para a escrita poética; escreve poemas fortes, sempre questionando os preconceitos e estereótipos, um deles foi exposto na culminância, o que deixou KS extremamente feliz por se sentir autor.

**Aluno IS**

IS passou do menino que sempre fugia da escola e passava as aulas alheio a desenhar nas carteiras, sem esboçar interesse nas aulas ao menino escritor. Vive com a mãe e um padrasto que abriu na comunidade uma escolinha de futebol, na qual ele mesmo treina. É um excelente desenhista e grafiteiro. No retorno da greve, me apresentou dois diários escritos, uma grata surpresa, entre trechos de músicas, devaneios amorosos e desenhos de fendas, de rachaduras, que muito dizem sobre sua personalidade, como tentarei descrever adiante. Foi dele também a tela pintada representando a mim mesma sob seu olhar, que tanto mexeu comigo.

**Aluna NS**

NS vive a fuga do mundo e a reação por discordar da vida que leva. Não fazia as atividades porque não gosta de regras, pintava os cabelos de uma cor diferente todo mês e registrou que sofria muito com a madrasta e suas filhas desde que sua mãe morreu e seu pai se casou novamente. A sua rebeldia é um movimento de resistência e me disse muito sobre ela. Da rebeldia foi à doçura, encantando pela sua força, pela resiliência e pela maneira como transformou a si mesma diante da intervenção, olhando-se com mais amorosidade.

**Aluno MV**

MV foi um dos alunos que pediram para não participar do projeto, o que durou somente até a primeira etapa da oficina 1. Do menino tímido e calado do ano anterior, MV tornou-se participativo, envolvido em todas as atividades, proativo, relacionando-se melhor com os colegas. Testemunha de Jeová, sempre se interessou pelas discussões históricas e sobre preconceito que gerou, por exemplo, o holocausto. Diferente dos alunos da turma B, seus relatos são de alegria pela simplicidade do seu cotidiano. Sonha em ser enfermeiro e cuidar de pessoas.

**Aluno BS**

BS sempre foi bastante questionador. Líder nato da sala, disputou o grêmio da escola enquanto ainda era 7º ano e só se candidatavam alunos do 9º ano. Vivenciou as oficinas com muito desejo e encontrou no diário uma maneira de aninhar-se, de refugiar-se para ser quem sonha em ser. Discute no diário a ausência

de talentos artísticos e a dificuldade de lidar com o masculino, ao mesmo em que narra o seu cotidiano de ausências e incertezas, que tanto o machucam.

### **Aluna SS**

A menina, desde os primeiros ciclos do ensino fundamental, apresentava fortes dores pelo corpo, que a faziam faltar às aulas e voltar de consultas sem diagnóstico. De andar cabisbaixo e tímido, transformava-se nos Shows de Talentos, quando realizava performance corporal ao vivo, como se seu corpo tivesse muito a contar nos passos de dança, como se seu corpo tivesse a voz que ela gostaria de dar às palavras. Encontrou nas oficinas um lugar para narrar histórias difíceis, talvez suas, talvez apenas do outro; uma maneira de salvar-se pintando, desenhando e se dizendo por entre as diversas linguagens e os muitos signos.

### **Aluna AP**

AP pareceu sempre tímida e introspectiva. Narrou em seus diários e em sua experimentação literária, a vida conturbada de uma adolescente que “finge ser o que não é” para agradar os outros. Dona de um estilo próprio ao pintar, desenhou muitas estrelas nos olhos de quem representou, com bastante beleza, mas representou a si mesma como a solidão do fim de um carnaval, com bastante pesar.

### **Aluna NB**

NB criou uma máscara de uma boneca para representar a si. Apesar de ver-se e apresentar-se como uma menina diante das tantas meninas que vivem como adultas quando deviam ser apenas meninas, NB sempre apresentou bastante maturidade em suas atitudes. Bem-humorada e questionadora, é querida pelos colegas e dividia a liderança dos nonos com BS, sempre disposta a ajudar os colegas a solucionar os conflitos. Foi uma das alunas aprovadas no Instituto Federal da Bahia (IFBA).

### **Aluno JH**

Diagnosticado com Epilepsia desde a infância, JH foi tratado pela mãe como incapaz. Os atributos dos irmãos foram sempre enaltecidos, enquanto ele era considerado inferior, o que certamente lhe levou a ser reprovado nos anos anteriores. Repetiu muitas vezes no início do ano que era alguém ruim e que não

conseguia fazer nada de importante. Participou das oficinas com muita verdade, planejou e organizou comigo as etapas da exposição, auxiliou sempre na montagem e desmontagem das etapas e melhorou bastante a relação com os colegas. Cresceu exponencialmente neste ano, provando todo seu valor diante da vida.

### 3.6 OBJETIVOS E METODOLOGIA

O projeto objetivou fortalecer, por meio da proposta de intervenção, a autonomia, promover a autoria e a discussão sobre as questões identitárias, sobretudo raciais e de gênero, dos alunos da Escola Municipal Sônia Regina de Souza, e a cultura da diversidade e do respeito às alteridades dentro do ambiente escolar.

A escolha por um projeto de intervenção se deu pela necessidade de modificar a ordem habitual, a realidade da escola e dos envolvidos no projeto, exercendo influência sob o problema relatado anteriormente, buscando alcançar diferentes resultados, expressando um posicionamento no mundo.

Para tanto, foram aplicadas duas oficinas de criação que contemplavam as temáticas propostas pelo projeto da escola – identidade de gênero e étnico-racial. Essa produção legou à comunidade e gerações vindouras registros de um expandido campo literário que são também retrato da comunidade e desta época. Por campo expandido, termo emprestado de Rosalind Krauss (1984), que demarca um campo aberto em que a literatura vai se configurando na atualidade, onde processos de autoria, escrita e expressões inventam novas formas de perceber e significar experiências. Para além disso, o projeto pretendeu fomentar no aluno a confiança em si e a autoria.

A pesquisa desenvolvida foi qualitativa de cunho autoetnográfico. A escolha do método se deu pela necessidade de conhecer a realidade dos meus alunos, sujeitos agentes, para entender suas subjetividades e a construção das suas identidades reveladas pela própria escrita nos diários e pela experimentação literária, mas também por considerar a experiência pessoal da pesquisadora nesse contexto. Neste método, não há supressão da subjetividade do sujeito que realiza a pesquisa, já que reflito sobre as consequências do meu trabalho não apenas para o outro, mas para mim de igual maneira, em todos os âmbitos possíveis, emocional, espiritual, corporal etc.

Na pesquisa de cunho autoetnográfico, são essenciais aspectos como a visibilidade para o si, quando o pesquisador conecta-se ao seu entorno e, por meio dele, torna-se visível; a forte reflexividade, na qual há uma reciprocidade entre o pesquisador e os outros sujeitos da pesquisa; o engajamento pessoal como meio de compreender criticamente a realidade; a vulnerabilidade, pois o pesquisador é tocado pelas narrativas a que tem acesso, o que conseqüentemente explora a fraqueza, a humanidade do pesquisador; e, por fim, a rejeição de conclusões: já que a pesquisa autoetnográfica é mutável e processual, sem findar as concepções sobre si e sobre o mundo (JONES et al., 2013).

Neste processo, a minha história e dos meus alunos se cruzaram, pois o projeto de intervenção nasceu de uma necessidade dos estudantes, mas igualmente da minha identificação com isso. Eu, como eles, sempre precisei de alguém que acreditasse na minha capacidade e me impulsionasse para gerenciá-la e aplicá-la em prol de minha transformação pessoal, por isso, me coloco neste processo, porque, como já afirmei, esse projeto modificou a mim, e não há como mensurar o quanto o outro foi tocado ou transformado por essa intervenção, embora eu tenha sinais reais disso.

Acerca disso, discorre Mattos (2011) ao apontar que a premissa básica do trabalho científico é a dialética entre pesquisador e sujeito, dialética que se aprofunda na pesquisa etnográfica, quando “sujeito e objeto aparentemente se fundem”. Nesse sentido, quem antes era objeto de pesquisa é hoje participante do processo, com quem se fala e não sobre quem se fala.

Estudar os sujeitos nos seus ambientes e compreender suas crenças e valores deu sentido a esta pesquisa e exigiu de mim, enquanto pesquisadora, reflexão sobre a minha própria prática pedagógica. A qualidade da pesquisa advém, portanto, não dos instrumentos ou metodologias, mas sim da sua relevância social e do comprometimento do pesquisador com os resultados do seu fazer científico (MATTOS, 2011), o que para mim é o que mesmo mensurar uma obra não por suas intenções, mas pelos seus resultados.

A abordagem autoetnográfica no projeto de intervenção é de grande valia para estudos sobre desigualdades sociais, exclusão e situações sociointeracionais, como aponta Mattos (2011), tendo por princípios basilares a participação dos atores sociais na pesquisa e a constante observação das interações que ocorrem dentro da escola.



Neste sentido, o meu aluno é sujeito agente da pesquisa e colabora para dar significado às ações, viabilizando reflexão e, a partir dela, a transformação do universo pesquisado. Para isso, é preciso sensibilidade na observação, na imersão do contexto estudado, a fim de perceber as mudanças que ocorrem dentro do meu ambiente de pesquisa, como de fato aconteceu.

Os registros diarísticos dos estudantes, por sua vez, foram usados como valioso instrumento de levantamento de informações e de diálogo sobre as oficinas, nos quais não apenas narravam seu cotidiano de adolescentes e de leituras, como eu acreditava que fariam inicialmente, mas também narraram as descobertas durante a vivência nas oficinas, a experimentação do si e do outro, dialogando com as leituras que fazíamos dentro do processo criativo e, ao mesmo tempo, dando-me respostas acerca da minha proposta.

É importante ressaltar que estive atenta às questões éticas que perpassaram a leitura desse instrumento, pois somente li aquilo que foi permitido, através dos códigos “pode ler” ou “não pode ler”, ditos também através das páginas dobradas, respeitando a vontade e a individualidade dos estudantes que desejaram entregar os diários para leitura.

Além desse instrumento que me permitiu um retorno sobre as atividades propostas, a roda de conversa foi – desde as primeiras orientações, nas quais reconheci nesta técnica uma alternativa dialética para a produção e levantamento de dados – usada na minha pesquisa como metodologia de trabalho, abrindo espaço para a interação e diálogo com os meus alunos. Essa estratégia amplia as percepções sobre si e sobre o outro no contexto escolar, como nos apontam Melo e Cruz (2014). É uma técnica através da qual são forjadas opiniões e são produzidos conteúdos e dados necessários para uma pesquisa em educação, por exemplo.

Em meio às rodas, corroboradas pelos discursos nos diários, percebi que as narrativas oriundas das memórias dos educandos que foram socializadas, já que todo sujeito é potencialmente um narrador, eram fruto de vozes coletivas e não apenas de discursos individuais, eram memórias culturais vinculadas às memórias individuais, por isso foi dito anteriormente que o aluno escritor diarista está situado, fala de um lugar e um tempo dentro do seu texto.

Todas as etapas de aplicação da intervenção foram gravadas em áudio, registradas em fotos e por relatos no meu diário de campo. Por fim, é preciso

explicar os motivos que me levaram a um projeto de intervenção usando oficinas de criação, o que faço adiante.

### 3.6.1 A escolha por Oficinas de Criação

A escolha pelo trabalho com oficinas de criação se deu pela necessidade de romper com o espaço da sala de aula, mas não da aula em si, visto que o projeto de intervenção englobava o projeto interdisciplinar da escola na qual foi aplicado.

A ruptura com o espaço da sala de aula permitiu acessar zonas de encontro com uma linguagem própria, um vínculo diferente entre o eu e os outros e com a palavra e os textos/mundos alheios.

Na proposta com a experimentação literária, fotos, vídeos, máscaras, objetos, pinturas levaram os alunos ao encontro com as letras, através de um trajeto em torno de si mesmos. A inter-relação da palavra e outras formas de expressão permite “nos abirmos para um mundo que está em nós e fora de nós, e que é suscetível de ser lido, perturbado, narrado, compartilhado e modificado por meio dessa produção” (ANDRUETTO, 2012, p. 80).

Pode-se dizer que a oficina, enquanto espaço de pesquisa vivencial, promove uma ruptura com o contexto tradicional de aula, ao menos no âmbito da educação sistemática, na qual é comum o ensino unilateral, que pressupõe um educando, objeto ouvinte, mero receptor dos conteúdos narrados por um sujeito narrador, que é o educador. Explorando possibilidades de linguagens, de dizer-se, de diálogo com o outro, uma oficina pode ser libertadora nesse sentido, pois está insubordinada ao “que deve ser”, ao “certo ou errado”, aos ditames de toda ordem, o que é desde o princípio pontuado neste memorial.

Numa oficina, em que pese toda a sua didática, conteúdos e estratégias, que ocupam lugares distintos no processo de ensino e aprendizagem, tenta-se desenvolver aspectos esquecidos pelo currículo, “aspectos do humano que também são passíveis de ser estimulados, transmitidos, treinados, como tudo o que tem a ver com a sensibilidade das pessoas” (ANDRUETTO, 2012, p. 81).

Os estudantes, sensíveis a essa possibilidade, dialogaram sobre isso dentro dos seus registros diarísticos, gerando muitas reflexões sobre a maneira como conduzimos diariamente nossas aulas e como práticas não convencionais, tais como oficinas de criação, são eficientes no trabalho com o sensível:

“Naquele sábado valeu a pena ir pra escola, se não para os outros foi pra mim. Confesso que fui por curiosidade, mas acabei gostando e até me surpreendi com a frase de Michel” (ALUNO BS<sup>10</sup>).

Aluna SS sobre a oficina 1:

(...) essas aulas foram tão fortes, entende? Coisas que eu nunca pensei que fosse ver na escola. Professores se importando com o que os alunos sentem ou pensam? Se importando com o que eles vão fazer no futuro, com o desenvolvimento...enfim, isso me deixou muito feliz! (ALUNA SS)

Por que valeu a pena ir à escola naquele dia? Nos outros não valia? Eu me perguntei! Ao mesmo tempo, queria dizer para a aluna SS: entendo! Realmente entendo! O que não entendo é quando nos perdemos! Quando deixamos de mostrar aos nossos alunos, através do nosso próprio exemplo, a necessidade de humanizar. Quando deixamos de ouvir o corpo autor, pleno de texto, transbordando narrativas? Quando deixamos de pensar em práxis que quebrassem os silenciamentos a que os alunos foram e são submetidos desde sempre?

O que há de tão distante entre mim e meus alunos? O que nos distancia tanto desses indivíduos? Por que para eles eu me estabelecia em lugar tão longínquo a ponto de não apresentar fragilidades? Descobri que me viam assim ao dividir com eles - após apresentar o vídeo da série *The Help* (Disponível no Apêndice B – Oficina *Eu e o Outro* - Etapa 5) - que eu mesma me sentia como aquela menina, cuja baixa autoestima limitava o desenvolvimento das potencialidades que cada um de nós carregamos. O assombro foi tamanho!

Será mesmo que existe em mim traço tão marcante de super-heroína ou estamos, todos nós, acostumados a esconder as nossas subjetividades, fragilidades e, conseqüentemente, nossa humanidade para nos proteger dos julgamentos? Ou seria o poder do qual fazemos uso na posição de professor que nos distanciava de uma amorosidade?

São tantas questões que emergem dessa proposta com oficinas de criação! Uma oficina é, assim, um lugar de transgressão, um habitat para a heterogeneidade

---

<sup>10</sup> A atividade a que BS se refere é a Roda de Conversa com Transgêneros, na qual ex-alunos, transgêneros, foram convidados a um bate-papo sobre identidade de gênero. Essa fase inicial não foi relatada no memorial de forma minuciosa porque se deu fora das oficinas de criação que são foco deste projeto. No entanto, seguindo a proposta da escola, a identidade de gênero estava sendo trabalhada na primeira unidade. A frase a que o aluno BS faz alusão é de Michel, ex-aluno e transgênero, quem afirmou “só considero opiniões que acrescentam algo à minha vida”, quando questionado sobre o preconceito que sofria.

de voz e de narrativas, um lugar distante do engessamento do currículo, no qual ele não deixa de existir, mas dá vazão a outros aspectos, por vezes, esquecidos, como o sensível. Por sensível, entendemos “a qualidade dos conteúdos de vivências favorecidas pela relação com o movimento interno, e a qualidade de receptividade desses conteúdos pelo próprio sujeito” (BOIS; AUSTRY, 2007 apud JOSSO, 2012, p. 28).

É preciso dizer, ainda, que uma oficina de criação se apoia no binômio processo/produto, como afirma Andruetto (2012), posto que a produção é a sua essência. Assim, cada oficina gerou produtos frutos do processo de discussões e de experimentações do literário, os quais, por sua vez, não reivindicaram rótulos nem categorias literárias, mas reivindicaram autoria.

A experimentação perpassou o literário e as oficinas promoveram encontros em diversas linguagens, tais como seus produtos, inclusive a expressão através da palavra. Depois de produzidos os materiais, frutos das oficinas, era necessário analisá-los e responder aos questionamentos que surgiam durante o processo de aplicação: para que as oficinas foram concebidas? Para quem? Quais conceitos foram colocados em experimentação com as oficinas criadas?

As oficinas, assim, foram concebidas para que pudéssemos olhar para nós mesmos, a partir do diálogo com os outros, outros diversos em identidades, como nos propôs o projeto escolar e como é cada vez mais necessário em nossa sociedade. Foram concebidas para que pudéssemos deixar que essas questões que perpassam a nossa cultura e nosso cotidiano fossem vivenciadas de modo a construir um ambiente de respeito entre os alunos do nono ano, para os quais foram concebidas as oficinas. Foram concebidas para oportunizar um movimento para dentro, onde as mudanças começam, não levantando verdades absolutas, mas repensando os próprios preconceitos (incluindo os meus), os valores (também os meus), tal como de fato aconteceu comigo e, acredito, com os alunos que vivenciaram essa experiência, o que, volto a dizer, não há como ser mensurado, quantificado, mas notado, sentido na mudança de atitude, nas pequenas posturas, nos relatos dos diários, nos produtos das oficinas.

Essa oportunidade promoveu uma ruptura com o convencional, ao mesmo tempo em que gerou uma negociação entre o desejo e a norma, entre a quebra e a convenção, por exemplo, quando as exigências do currículo para o nono ano se fizeram presentes na escolha do tipo dissertativo-argumentativo como produto de

uma das etapas da oficina 2 (vide Apêndice C), condição determinada pela necessidade de trabalho com a argumentação em vista da matriz curricular do nono ano. Era preciso adaptar.

A proposta da oficina como estratégia metodológica não pretendia ensinar a escrever literariamente. O que eu buscava com essa modalidade era um caminho, uma forma de expressão mais próxima do possível do que se deseja expressar, capaz de “problematizar com a linguagem”, com diria Andruetto (2012), não havendo, no entanto, nenhuma pretensão de que o produto da experimentação saísse do âmbito do privado e se constituísse enquanto literatura, o que está muito além da escola, até porque se é ou não considerado literatura não é o que importa, mas importa muito se a experiência me constitui psicologicamente, me afeta o corpo e desperta o meu sensível.

Isso é lutar contra a escolarização da literatura, contra as demandas de notas, provas, provas institucionais, rendimentos, simulados, manuais e contra aquilo que é determinado por quem se arroga a definir o que deve ou não ser ensinado e, ainda, como deve ou não ser ensinado. Isso é, acima de qualquer coisa, respeitar o espaço privilegiado de exploração que uma oficina pode nos oferecer, “o que propõe um percurso de constantes desafios, de constantes descontroles e de constantes riscos, porque... o que está muito vivo é sempre perigoso.” (ANDRUETTO, 2012, p. 85), como de fato aconteceu, a exemplo das narrativas dos educandos e do meu choque diante de uma realidade difícil de dar conta enquanto sujeito desta pesquisa, enquanto professora, enquanto ser humano.

#### 4 ESCRITA DE SI E A PARTILHA DO SENSÍVEL

O ensino dos gêneros textuais é, desde as reformas educacionais brasileiras empreendidas no final da década de 90, o cerne do trabalho com a Língua Portuguesa, que privilegia o ensino dos chamados “gêneros públicos” (BRASIL; MEC/SEF, 1998). Nesse período, muitas ideias de Vygotsky sobre ensino e aprendizagem, bem como de Bakhtin sobre linguagem, foram difundidas a fim de que pudessem ser pensadas intervenções dentro da escola pública. Pesquisadores da Escola de Genebra, como Bronckart, Schneuwly, Dolz, cujas concepções se aproximavam, nortearam e referenciaram a construção de documentos importantes, como os Parâmetros Curriculares Nacionais.

Nesse contexto brasileiro, buscava-se um referencial teórico capaz de “dar coerência ao ensino de língua materna, com a junção de pressupostos da psicologia e das teorias linguísticas de texto” (MACHADO, 2009, p.29), mas também resolver de forma imediatista os problemas do ensino, investindo-se na elaboração de material didático e de programas de formação de professor que priorizassem igualmente os gêneros da esfera pública, a fim de possibilitar o acesso dos estudantes a gêneros para a sua vivência em sociedade.

A obra de Dolz e Schneuwly de 2004, dois pesquisadores de referência dos documentos da Educação do Brasil – Gêneros orais e escritos na escola – fundamenta-se no seguinte postulado: “é possível ensinar a escrever textos e exprimir-se oralmente em situações **públicas** escolares e extraescolares...” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 82, grifo nosso), o que pode ser feito mediante a criação de contextos e exercícios variados para que os alunos detenham os instrumentos necessários para o desenvolvimento de suas capacidades de expressão oral e escrita.

Entendemos que a proposta do trabalho com gêneros públicos é permitir que os educandos tenham acesso a gêneros que normalmente não teriam no seu cotidiano, que é a própria necessidade de pensar o bem comum, a vida cidadã. Mas as potências individuais dos alunos podem ser despertadas por meio da liberdade da escrita de si, o que, por sua vez, pode conferir sentido às suas produções e à sua própria vida.

Sobre escrita de si, entendemos os gêneros que abordam questões pessoais, o que não significa que são meros depositários de experiências pessoais do escritor

diarista<sup>11</sup>. Essa escrita é um meio de o sujeito tentar saber quem se é, de dar conta da sua própria identidade, é um meio de interrogar-se e mergulhar internamente até tocar o fundo de si mesmo. (MORGENSTEN, 1993 apud MACHADO, 2007), é um caminho eficaz para o desvendamento de si e do mundo.

Na perspectiva de trabalho com os gêneros de grande circulação, gêneros da esfera do privado são marginalizados ou deixam de ser trabalhos em profundidade, sem levar em conta a potência que são para o desenvolvimento dos letramentos dos estudantes, bem como para a construção das suas subjetividades e identidades. Entre as possibilidades de gêneros da esfera do privado estão os diários íntimos, de leitura, de pesquisa e a autobiografia etc.

Não é tarefa simples distinguir esses gêneros, mas a situação de produção, bem como o papel social do produtor e o suporte para qual o texto é produzido podem ser definidores. Segundo MACHADO (2009, p. 38), é necessária uma

descrição mais detalhada da situação de produção, que é fundamental, ao lado da análise dos textos, para se estabelecer o real pertencimento de determinados textos a um determinado gênero... textos pertencentes a gêneros diferentes podem receber um mesmo rótulo.

O fato é que, quando se prioriza o ensino da escrita e a experiência da escrita de gêneros públicos e, por isso, circunscritos ao ambiente escolar, ocorre a escolarização do letramento. O que o indivíduo faz com a escrita depois da escola? Como dará continuidade ao seu letramento? Uma boa resposta e saída é a escrita de diários, uma maneira de dar sentido e seguimento ao letramento, mas na esfera do privado e não no público como prevê a escola.

É preciso, com isso, entender que existem letramentos dominantes, tal como existem variantes linguísticas com o *status* de dominante, e que existem práticas letradas que se estendem para fora do ambiente escolar e que merecem atenção, tal como a escrita de si, neste caso, em diários.

Em experiência desenvolvida por Camitta (1992) e discutida por Street (2007, p. 479), os textos analisados por uma professora dentro de uma periferia norte-americana não faziam parte do gênero comumente produzido pelos estudantes, mas pertenciam a gêneros que a autora chamou de “vernaculares”, associados à cultura

---

<sup>11</sup> Adjetivo e substantivo de dois gêneros: que ou quem faz parte da redação de um diário.

e à subjetividade de seus alunos adolescentes; uma escrita distinta dos padrões das instituições escolares, encontradas dentro de notas, cartas, diários, páginas de agenda, letras de rap etc.

Sobre essa experiência, reflete Street (2007, p. 481, grifo nosso):

O interesse gerado por escrever quando se estava **livre de coerções escolares** também levava a muito intercâmbio oral entre os alunos, incluindo uma grande quantidade de interação verbal em torno dos textos: podiam ler textos em voz alta uns para os outros, oferecer feedback ou alternar-se na leitura silenciosa de textos para comentá-los depois.

Essa e outras experiências com a escrita “vernacular”, íntima – livre de coerções escolares ou das determinações e avaliações dos gêneros escolhidos pelos parâmetros que seguimos em nossos currículos – são apresentadas por Street (2007, p. 482), e me fizeram pensar os rumos da minha pesquisa, os direitos dos meus alunos contarem suas próprias narrativas em diários e por meio da experimentação literária, ainda que essas escolhas não sejam patrocinadas, quer dizer, legitimadas pela escola.

As práticas de letramentos, que são diversas em contextos culturais e ideológicos também diversos, vão muito além das definições pedagógicas da escola, e a proposta de experimentação literária, bem como a escrita nos diários foram alternativas para dialogar com os alunos, dar-lhes o turno de fala e potencializar os seus letramentos, que não se exaurem no contexto escolar, do contrário, se expandem para a vida do estudante.

#### 4.1 DIÁRIOS E O “DESABAFAR COM AS MÃOS”

Existem, na literatura sobre a escrita de si, gêneros diversos que são tema de pesquisas diversas consultadas no estado da arte que realizei, conhecendo os trabalhos de autores como Sheila Maciel, Marie-Christine Josso, Diana Klinger, Anna Rachel Machado etc. O diário é um desses gêneros, que aqui é apresentado com a tripla função na qual foi contemplado: diário de leitura, diário íntimo e um diário de criação, que será mais detalhado na subseção seguinte a esta.

O diário de leitura é conceituado por Anna Rachel Machado (2009) como um diálogo estabelecido entre um leitor e o autor de um texto, no qual o diarista reflete



sobre sua aprendizagem, concordando, discordando, mas sempre relacionando o que lê às suas próprias vivências, filmes, músicas e pessoas etc.

A produção deste gênero leva os alunos “a desenvolverem, por meio da escrita, diferentes operações de linguagem que leitores maduros naturalmente realizam quando se encontram em situação de leitura” (MACHADO, 2009). Duarte, citado por Machado (2007) afirma:

O leitor curioso e interessado é aquele que está em constante conflito com o texto, conflito representado por uma ânsia incontida de compreender, de concordar, de discordar – conflito, enfim, onde quem lê não somente capta o objeto da leitura, como transmite ao texto lido as cargas de sua experiência humana e intelectual (DUARTE, 2002 apud MACHADO, 2007, p.2).

Ou seja, ao escrever em seu diário suas impressões sobre a obra lida, o leitor/escritor diarista combina as leituras anteriores e suas próprias experiências para a construção de sentido do que leu e para com o texto dialogar.

O gênero diário de leitura, no entanto, é muito pouco conhecido e difundido em todos os níveis de escolaridade, ainda que seja um bom instrumento de reflexão e autonomia para o estudante que não apenas lê e escreve sobre o que leu, mas reflete criticamente sobre isso. Ao discorrer sobre o chamado diário de leitura, MACHADO (2007) afirma que a pouca divulgação desse gênero se deve, entre outros fatores, “a uma concepção errônea de que esse tipo de produção não passaria de uma escrita íntima” (MACHADO et al., 2007, p. 11).

Segundo a autora, outro possível motivo para o desprestígio do gênero diário de leitura e, acrescento, também no caso do diário íntimo, sobretudo na escola, é o fato deste gênero privado possuir caráter ameaçador – revolucionário mesmo. Neste ponto, é preciso dizer que muito do que li causou reflexões profundas acerca da minha vida. Muitos dos meus alunos vivem experiências adultas quando deviam ser apenas meninos e meninas: são muitas perdas, lutas e entraves diários para viver no mundo; são muitos gritos contidos na garganta, muitos corpos capazes da dança, mas suficientemente domesticados de modo silenciá-los em suas extensões (COSTA, 2018).

Machado (2007), discorrendo sobre a ameaça da presença de diários de leitura pela dificuldade dos professores em lidar como gênero e com a voz ativa de seus alunos, aponta:

É preciso ter coragem de enfrentar situações na sala de aula, quando realmente se envolvem com a produção de diários de leitura... A coragem de, realmente, construir conhecimentos conjuntamente. A coragem de que o aluno se constitua como um leitor autônomo e crítico, como ator social que assume e defende sua própria voz. (MACHADO, 2007, p. 120)

É preciso ter coragem para muito além disso. É preciso ter coragem para dialogar sobre determinados assuntos. É preciso ter coragem de mergulhar no mundo do outro que leva ao seu próprio mundo, coragem no olhar para o outro que faz enxergar a si mesmo. É preciso ter coragem para adentrar a subjetividade e se implicar no processo de responsividade, discutido por Mikhail Bakhtin em *Estética da Criação Verbal*:

O ouvinte, ao perceber e compreender o significado linguístico dos discursos, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele, completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo; essa posição responsiva do ouvinte se forma ao longo de todo processo de audição e compreensão desde seu início, às vezes literalmente a partir da primeira palavra do falante. (BAKHTIN, 2015, p. 271)

Assim, de algum modo, o que foi ouvido e entendido aparece, reverbera no discurso ou no comportamento do ouvinte. O mesmo ocorre para o discurso escrito e lido. Em muitos momentos, ainda que eu não fosse diretamente mencionada nos escritos dos meus alunos, dialogava com eles, por vezes, comentando o que me diziam, o que foi bastante apreciado, como se descobrissem desta forma que estavam sendo lidos:

O próprio falante está determinado precisamente a essa compreensão ativamente responsiva: ele não espera uma compreensão passiva, por assim dizer, que apenas duble o seu pensamento em voz alheia, mas uma resposta, uma concordância, uma participação, uma objeção, uma execução etc. (BAKHTIN, 2015, p. 272)

Dentro dos diários ou na experimentação das oficinas os discursos tomavam cunho mais intimista, mais impregnado de subjetividade. Acredito que nesses casos seja ainda mais necessária uma confiança no destinatário, na “boa vontade de sua compreensão responsiva”, para que o corpo falante seja capaz de dizer-se.

Não foi diferente com o material que produziram; como réplica do diálogo, os produtos estavam dispostos para a conversa com os outros, para a resposta do outro, para a chamada atitude responsiva. De modo semelhante, eu notei, nos produtos da experimentação realizada nas oficinas, diálogos, influências das discussões realizadas ao longo das etapas, respostas críticas, convicções se formulando, o que confirma a ideia de que a intenção discursiva do falante, com toda sua carga de voz própria, subjetividade e identidade, é ampliada, adaptada e aplicada a linguagens diversas, a gêneros igualmente diversos.

Desse modo, toda experiência funde-se na interação do eu com o outro, essa interação “constante e contínua”, da qual resultam discursos apresentados por meio de linguagens diversas que são ressonância, ecos, usando o termo de Bakhtin (2015), de tantas outras vozes com as quais se identificam. Em suma, esses diálogos foram construídos ao longo da intervenção, promovendo o desenvolvimento da crítica e da autocrítica e promovendo relações mais igualitárias entre os alunos e eu.

O diário de leitura, como eu disse ao iniciar esta seção, não desponta como função única nesta intervenção. Também o diário íntimo - que não guarda referências a diversos textos, mas sim a vivências e reflexões pessoais a partir dessas experiências, o que não impede que um adentre o outro – despontou dentro da categoria da escrita de si.

A escrita de diários íntimos é uma prática conservada por muitos personagens consagrados, tais como Virginia Woolf, Che Guevara, Freud etc., o que normalmente é descoberto em suas biografias. Essa narrativa irregular, constituída por fragmentos autônomos, escritos cotidianamente, é um livro já feito e ainda por fazer, concluído e por concluir, que auxilia o reconhecimento de si e a reflexão diante das próprias vivências do seu autor, que pode, ainda, dialogar com o fazer criativo, literário, dentro desse objeto.

Um dos personagens citados acima, Virginia Woolf, importante romancista inglesa e expoente do Movimento Modernista do século XX, construiu uma obra rica sobre questões de saúde mental, política, feminismo, e teve grande reconhecimento por seus romances, porém despertou ainda mais a atenção da crítica por suas cartas e diários íntimos (que se confundiam com diários de leitura, nos quais realizava críticas a outros autores contemporâneos a ela).

Num dos muitos filmes que dialogam com a obra de Woolf, *As Horas*, drama de 2009 dirigido por Stephen Daldry, há uma seção inteira de entrevista com escritores, amigos e familiares da romancista, nos quais registros dos seus diários são apresentados. Diz Virginia em um dos seus registros, disponível em entrevista com a autora de sua biografia:

Que tipo de diário eu gostaria que o meu fosse? Algo mais solto, mas não desleixado, tão elástico, que possa abrigar qualquer coisa leve ou bela que me venha à cabeça. Quero que ele se pareça com uma velha escrivainha, um móvel amplo no qual se guardam coisas sem saber o que é.<sup>12</sup>

O diário íntimo deveria abrigar, assim, qualquer coisa que viesse à cabeça, sem saber de fato o que era, sem o objetivo de dialogar com leituras e vivências, o que ainda assim podia ser feito. Deveria abrigar, ainda, a narrativa da vida, as expressões do imaginário, a reflexão sobre o seu estar no mundo, sobre seu fazer artístico, o que dialoga em muito com a experiência dos meus alunos dentro dos diários diante das oficinas de criação.

Abrigar o ontem, o hoje e até a projeção do amanhã, da infância, da adolescência, das coisas como foram e como são; abrigar um diálogo com a própria individualidade, mas não só sobre o indivíduo, posto que o escritor diarista está situado, fala de um lugar, de uma época e, ainda que inconscientemente, nos seus registros encontra-se, também, o retrato pessoal, o ponto de vista de uma comunidade, de sua cultura, de seu cotidiano, do seu silêncio.

Em vários momentos, nas entrevistas mencionadas, os conselhos de Virginia são direcionados para a escrita de registros em diários: “nada acontece realmente se não for descrito; faça um diário; não passe um dia sem registrar algo, seja interessante ou não. Algo extraordinário acontece todos os dias”. Esta última frase me acompanhou desde o primeiro dia que a li e por isso voltei a escrever meu mundo em diários, vivenciando a experiência junto com meus alunos, de modo que pude refletir sobre minha própria prática docente, sobre a maneira como as oficinas afetaram a mim, que me vi por meio deles, que me critiquei, me apontei e me

---

<sup>12</sup> O registro encontra-se no DVD do filme *As Horas*, na entrevista dentro dos extras. *The Hours*. Direção: Stephen Daldry. Intérpretes: Meryl Streep; Nicole Kidman; Julianne Moore. Estados Unidos: IMAGEM FILMES, 2002. DVD (115 min), inglês - dolby digital 5.1, colorido. Produzido por Imagem Filmes.

transformei por meio desta intervenção, com a qual me envolvi tão verdadeiramente. Abaixo, alguns excertos do meu diário:

24 /05 /17 - Camaçari resolveu de fato paralisar até sexta pela manhã. Eu tenho tanta coisa pra corrigir e fazer e estou antecipadamente cansada...leituras, testes, provas, oficinas, trabalho, trabalho e trabalho... Cansaço, medo e autoboicote...por quanto tempo se segue assim? Uma vontade fecundante de sonhar...

01 /06 /17 - Ontem chegaram os livros novos da orientação. Tanta coisa pra ler e fazer, preciso focar nisso. Não há mais tempo. Aplico oficinas no retorno e não sei como dar conta de tudo. Esse fim de semana preciso terminar a oficina 2 e ler a câmara clara de Barthes e preciso resolver a viagem de Mato Grosso. Aff, será que terei terapia hoje?

11 /06 /17 - Muito para falar. Pra começar, observando o comentário de Rildes sobre a máscara de SS percebi que há mais semelhança entre mim e a ela do que eu podia supor... o silenciamento, o falar pra dentro, o viver pra dentro (...) a letra solta e irregular mesmo tendo as linhas do caderno (...) como somos fortes!

15/08/17 - Chateada! Não desejo ser a palmatória do mundo, mas o projeto tá tocando meus alunos, faz sentido, não é justo que agora, logo agora, por causa dessa greve eu tenha que parar tudo e escrever com o que tenho. (AUTORA, 2017)

Enquanto sujeito, professora, mestrande e pesquisadora, escrevo no meu diário, e encontro, de fato, algo extraordinário cotidianamente; acho que sempre existiu o encantamento em acontecimentos rotineiros, me faltava apenas perceber que isso de fato acontece. São as vivências da pesquisa mudando também a mim. Reflito, por exemplo, no quanto de minha história se perdeu em completo esquecimento e poderia me ajudar a entender o meu presente e direcionar decisões futuras se eu pudesse dialogar com o meu eu de ontem através das releituras dos diários que um dia escrevi. Quanto de minha vida, por mais doídas que fossem as minhas fases, se perdeu na fumaça das páginas queimadas por mim. Voltar a escrever diários que promovem diálogos com tudo que vivenciei nesta pesquisa teve caráter de resistência ou, por que não dizer, reexistência?

Para MATHIAS (1997, p. 48, grifo nosso), a escrita no diário pode ser sinônimo de reconstituição, testemunho mudo capaz de salvaguardar a vida do escritor diarista: “Enclausurado em si mesmo, o diarista escreve num exercício de legítima defesa. Contra a solidão que o mina, a distância que o separa das gentes à sua volta, **o desdém de que se sente vítima**”.

Tantos foram os registros que levantaram a crueldade da vida, das relações e a solidão em meio a tanta gente! Como é genuinamente libertador falar de suas dores, dividir, partilhar o sensível e, mais ainda, descobrir que não se está sozinho.

Diferente da crença da surdez de Mathias (1997), mas igualmente concordando com a ideia de escrita para a sobrevivência, Machado (2007) dialoga com Sontag (2006), para quem nos diários não apenas me expresso mais verdadeiramente e abertamente, mas me crio; nele, não apenas registro minha vida diária e real - como se fosse um mero receptáculo, confidente mudo, surdo e analfabeto - mas ofereço a mim mesmo, através dessa escrita íntima, uma alternativa a ela.

Isto é, a escrita pode ser uma alternativa de vida, o que pode ser lido de tantas formas: salvação, oportunidade, empoderamento ou, mais precisamente, autoria. Dialogando com minhas leituras – as leituras fílmicas, neste caso – me remeti ao filme *Histórias Cruzadas*, cujo título original é *The Help*, drama de 2011, baseado no livro romance homônimo de Kathryn Stockett, no qual uma jovem escritora motiva a escrita de domésticas a fim de que ressignifiquem a sua própria existência, o que dá origem a um livro de denúncias sobre os maus-tratos sofridos por essas mulheres numa época em que a discriminação racial começava a ser debatida na sociedade norte-americana.

De alternativa de vida, de libertação e de empoderamento de mulheres negras fala o filme, que foi assistido e discutido com minhas turmas - levando em consideração a proposta de combate ao racismo, mas também a manutenção de estereótipos, tal como a heroína que é branca e salva as negras - numa das sessões do *Sônia Pipoca* e sobre o qual realizaram registros nos diários, alguns apresentados mais adiante, tecendo comparações com as próprias vivências. É surpreendente perceber que os temas que tocam as feridas são os mesmos que dispõem a escrita dos meus alunos.

No projeto de intervenção, porém, os encaminhamentos das atividades com os diários extrapolaram as funções de diários de leitura ou íntimos, sejam na observação da sua construção como leitor em diálogos travados com os textos a que teve acesso ou na sua narrativa cotidiana e íntima.

Enquanto produto inacabado, escrito e por escrever, como já foi dito, o diário é também uma totalidade. Um registro não corresponde, portanto, a sua integridade, não conta como produto final, mas conta muito enquanto processo, que é exatamente o que relato adiante.

## 4.2 DIÁRIOS E O PROCESSO DE CRIAÇÃO NAS OFICINAS

Neste projeto de intervenção, para além das funções de diários de leitura ou íntimos, como havia proposto inicialmente, os diários supriram outra demanda: a da criação diante das oficinas. A cada etapa, sugeri o uso deste instrumento para que pudessem relatar a experiência literária, de modo que fosse possível ter um *feedback* com relação ao que propunha. Tudo, porém, foi feito de forma sugestionada, dada a minha compreensão de corpo motivado pelo desejo, afetado, concepção discutida por Suzane Lima Costa (2018), quem afirma que o corpo é texto ativo, apaixonado, implicado na feitura de outros textos quando constituído de afetos e, portanto, afetado, situação na qual o corpo produz sua potência.

Os estudantes, no entanto, utilizaram o diário de forma irrestrita, para esboços, rascunhos, relatos diante do que criavam. Ao longo das discussões, percebi a intimidade que desenvolveram com tal instrumento, cujos relatos passaram a ter diferentes conotações, como expressão dos insucessos, dos êxitos, críticas, cartas direcionadas aos pais, sempre revestidos por tarjas “pode ler” ou “não pode ler”, a maneira que encontraram para dizer o que era permitido ou não a mim.

A confiança que desenvolveram atravessaram os muros dos diários e os alunos me buscavam para conversas pessoais, individuais ou em grupo, numa sensível partilha. Em muitos casos, minha coordenadora participava, encaminhávamos o convite aos pais para uma conversa ou direcionávamos acompanhamento externo, com psicólogos.

A partilha de si nos diários refletia também as percepções dos alunos diante da sua realidade e da vida escolar, por exemplo, possibilitando uma conscientização sobre o seu papel no processo de aprendizagem, levando-os a se posicionar sobre aspectos que julgavam mais importantes nas aulas ou sobre estratégias para melhorar seu próprio desempenho.

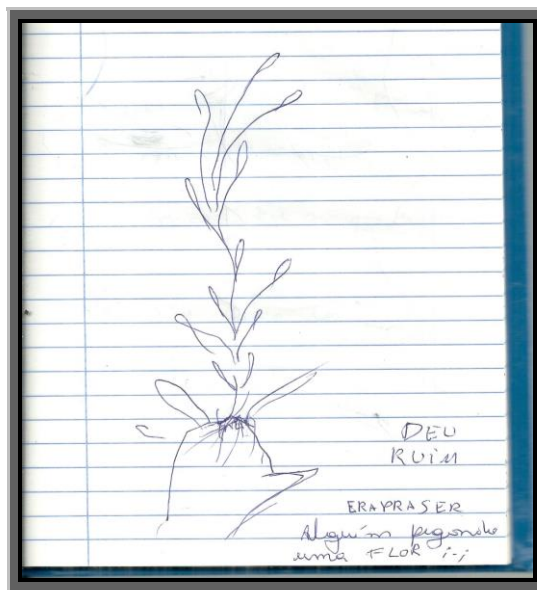
Mais que isso: esse enxergar da realidade e da sua condição social através dos seus próprios registros e dos objetos que constroem nas oficinas fomenta o assumir-se como sujeito de história capaz de transformar a si e ao mundo ao seu redor e de realizar os seus sonhos.

A proposta com as oficinas de criação teve, como já foi exposto ao longo deste memorial, o objetivo de interpretar os diversos signos que estão para além do escrito ou dito. Interpretar os signos emitidos da experimentação do literário dentro

de uma máquina performática, que remixa, mescla e produz novos significados para distintas formas de expressão, como se vários cabos, de procedências múltiplas fossem usados de forma intencional para produzir choque, avarias, energia (AGUILAR; CÁMARA, 2017).

O que está em jogo e verdadeiramente nos interessa é o que está para além do texto escrito e do produto final, mas aquilo que está no processo, revelado nos esboços de um desenho, como na Figura 3, nas rasuras e rabisco de uma capa de caderno, nos relatos desse processo nos diários e nas narrativas dentro e fora desse instrumento. Importam-nos os fatos lembrados, os livros lidos, os comentários durante as oficinas e na relação destes com os produtos finais de cada etapa e da oficina no geral. Interessa-nos, portanto, o processo e o produto.

Figura 3 - SS sobre seu processo criativo



Fonte: Arquivo Pessoal, 2017.

Os relatos dos alunos em seus diários trazem de volta a experiência múltipla e vívida que alimentou toda a reflexão até chegar ao produto que criou, ao mesmo tempo em que as diferentes manifestações literárias se cruzam nessas reflexões sobre o processo de criação, o que será melhor entendido na análise dos produtos e das oficinas, ao longo deste memorial.

Os registros nos diários tornam-se um modo de fazer durar o instante e driblar o esquecimento. “São uma memória sensível de possíveis encontros para a criação, cuja emoção é reativada nos atos de leitura e releitura” (SALLES, 2006, p. 68), é um



sistema pessoal de arquivo e por isso que neste espaço da escrita de si se celebra a própria identidade e, portanto, a identidade da produção literária e artística, já que não são desvinculadas. Exercendo essa função, “todo registro de modo geral está inevitavelmente relacionado a outro e tem significado somente quando nexos são estabelecidos” (SALLES, 2006, p. 117).

Neste trabalho, abraçamos a proposta de criação discutida por Cecília Almeida Salles (2006), para quem o processo de criação em rede – o que envolve as interações, os laços, os nós entre os indivíduos – se opõem claramente ao sistema de segmentações de campos, como nos ensinou nossa educação, sedimentando, compartimentando o saber em disciplinas, o que é aponta o diálogo com todo o referencial teórico utilizado até aqui, que igualmente propõem o trabalho de expansão da literatura, no seu campo experimental, a fim de viabilizar uma alternativa a esse processo massificador.

Numa oficina de criação, ainda mais em se tratando de experimentação da literatura em expansão, ocorrem interações recíprocas “que modificam o comportamento ou a natureza dos elementos envolvidos” (SALLES, 2016, p. 24), havendo, portanto, influência mútua de algo agindo e sendo, ao mesmo tempo, afetado por outros elementos.

As interações entre os alunos e as oficinas são motores do desenvolvimento do pensamento, estabelecendo diálogos com as criações durante o processo. As produções autorais dialogam com o entorno e se abrem para múltiplas conexões. “O percurso criador alimenta-se do outro”, afirma Salles (2006, p. 40), por isso que as máscaras confeccionadas, por exemplo, apresentaram muitos elementos em comum, que representa essa rede de pensamento a que a autora faz referência, o que é mais claramente percebido nos registros dos diários, que demonstram essas relações, conexões, como uma rede.

Para analisar esse processo, foram essenciais os diários, nos quais as pequenas percepções dos alunos-autores foram se construindo: “nas estratégias da memória, nos procedimentos artísticos agindo sobre seus materiais e na força da imaginação (...)” (SALLES, 2006, p. 34-35), aquilo que vai lhe constituindo enquanto autor.

Através do diário, dialogamos, mas não apenas neste espaço. O diálogo se dava no espaço construído para as oficinas, por meio das leituras que eles escolheram fazer, que fazem parte, respingam, deixam rastros naquilo que

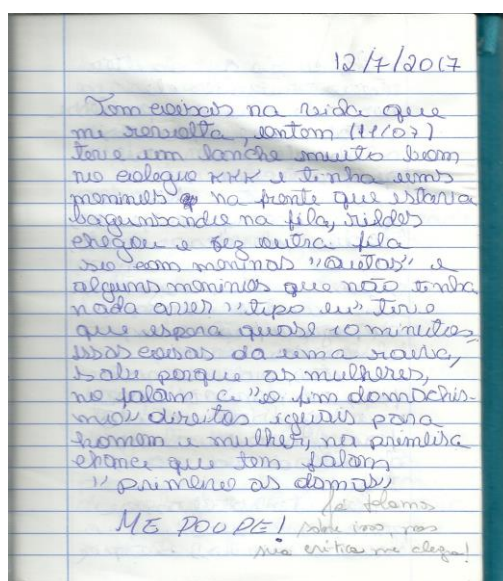
produzem. “Muito da criação se dá nesse campo de interação que se estabelece na relação com o outro, tomado em sentido vasto” (SALLES, 2006, p. 52).

Nesse sentido, todos os registros deixados pelos alunos foram importantes na medida em que ofereceram informações significativas sobre o ato criador e sobre seu diálogo consigo, com o outro e com os nós propostos pelas oficinas de criação, o que igualmente se comprova com os excertos dos diários que perpassam a análise dos produtos da experimentação literária, que serão analisadas ao final deste memorial.

Foram narradas em seus diários as descobertas durante a vivência nas oficinas, a experimentação do si e do outro, dialogando com as leituras que fazíamos dentro do processo criativo, o que me serviu, ao mesmo tempo, como resposta acerca da minha proposta e acerca da compreensão que tinham sobre a temática trazida pela escola. Nas figuras 4 e 5, apresento dois excertos dos diários que relacionam as atividades realizadas em sala, as oficinas e o cotidiano dos estudantes. Outros trechos selecionados com esta finalidade encontram-se organizados no Apêndice A, que pode ser consultado a qualquer momento.

Eu tive que esperar quase 10 minutos [na fila], essas coisas dão uma raiva, porque as mulheres falam ‘Ah! O fim do machismo’ ‘direitos iguais para homem e mulher’, na primeira chance que tem falam ‘primeiro as damas’. Me poupe! (ALUNO BS)

Figura 4 - Aluno BS criticando postura da escola diante do tema do projeto



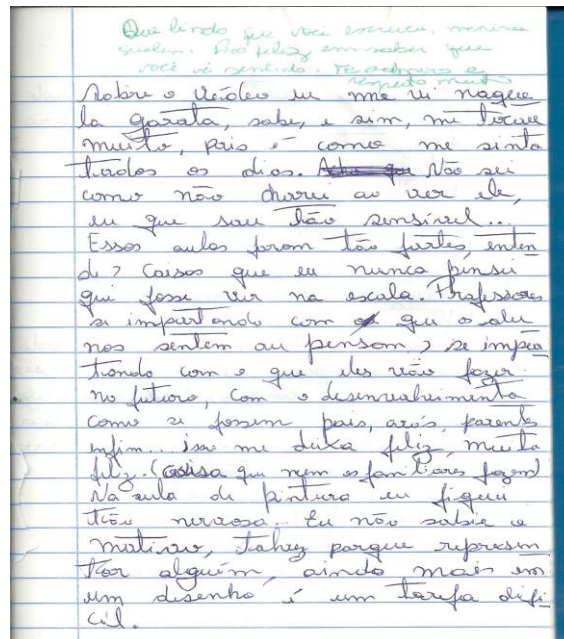
Fonte: Arquivo pessoal, 2017.

As discussões de gênero tinham acontecido a todo vapor na escola, nas diversas turmas. Havíamos discutido as desigualdades entre mulheres e homens dentro do mercado de trabalho, o que era ainda mais gritante quando se tratava de homens ou mulheres transgêneros. Nesse contexto, um episódio chamou a atenção de BS: o fato de ter que ficar no fim da fila do lanche pelo fato de ser menino, quando o que discutíamos na escola era igualdade de oportunidades e possibilidades. Interessante notar como havia sido significativo para o estudante toda a discussão, que o levou a pensar as relações de poder e a questioná-las também no ambiente da escola leitura. Quando o evento é narrado em seu diário, promove-se um questionamento da ecologia da escola (quem manda e quem obedece) e dos discursos que se esvaziam diante da prática. Mais que isso: o registro diarístico evidencia que o aluno captou não apenas o que foi dito, mas igualmente o que esteve oculto; ele reuniu o que leu e ouviu para a constituição de questionamentos, que são, na verdade, fundamentais para a constituição do próprio indivíduo.

Esse é o fim mesmo da escrita de si, a tentativa de organização do eu fragmentado, do eu emaranhado de múltiplas identidades, ainda mais fragmentadas em nosso mundo pós-moderno. Desse modo, BS, ao questionar os lugares de fala, ao questionar os discursos e as práticas da escola (situado, portanto) e ao discutir isso em seu diário, questionava a noção de indivíduo, constituía-se enquanto sujeito, transformava a coisa vista ou ouvida em ação, modulava sua identidade.

O registro de SS, por sua vez, caminha em sentido oposto de questionamento, mas igualmente nos aponta a riqueza da escrita de si, neste caso, nos diários: “Eu me vi naquela garota, me tocou muito, pois é como eu me sinto todos os dias. Essas aulas foram tão fortes, entende? Coisas que eu nunca pensei que fosse ver na escola...” (ALUNA SS)

Figura 5 - Aluna SS sobre a etapa 5 da Oficina 1



Fonte: Arquivo pessoal, 2017.

A menina encontra semelhanças entre as suas experiências cotidianas e a experiência ficcional apresentada na etapa 5, da Oficina 1, quando uma personagem enfrenta a si mesma diante de um psicólogo. Esse enfrentamento se dá na retomada do passado, quando, ainda criança, a personagem ouvia insultos por se distanciar do padrão de beleza massificado pela mídia. É nesse contexto do passado que a personagem, já adulta, precisa cuidar da criança que vive em si e dizer para ela tudo que precisa dizer para que esta lição reverbere no adulto que se tornou.

A aluna SS, ao narrar a si, constitui a sua própria identidade mediante a correlação com as coisas ditas e vistas. Ao dizer que se sente diariamente como aquela personagem, faz uma escolha, e essa escolha elimina outros pontos que não podem ser ditos, que são inconvenientes para o narrador. A lembrança da menina não é inocente, é viva e carregada de “não ditos” que são completados pelo artifício da criação artística, quando por meio da pintura ela representa a si de maneira mais nítida, repleta de signos que a palavra escrita não captura, o que é retomado quando registra seu tear artístico dentro do diário, como será apontado na seção em que apresento as oficinas e seus resultados. Assim, as escritas do eu servem para a organização da experiência vivida, servem para dá sentido às próprias vivências, conferem sentido à identidade em formação e à vida.

## 5 A CENA EXPANDIDA

Há algum tempo, com o advento da globalização e o conseqüente “desaparecimento” das fronteiras físicas, iniciamos um processo semelhante de desbordamento dos limites tão bem instaurados entre as áreas do saber, entre as disciplinas e os campos de conhecimento. Nesse contexto, expressões como literatura em expansão, campo expandido da literatura ou cena expandida, entre outras, aparecem em distintos trabalhos Brasil afora.

Na medida em que as fronteiras se apagam, as áreas, tais como a cultura, as ciências e as linguagens, também se tornam menos rígidas, maleáveis, interpenetráveis, abrindo espaço para outros tipos de composição. A diversidade de nomenclatura apontada inicialmente demarca a variedade de possibilidades abertas quando se rompe com a especificidade, buscando a integração, por exemplo, do teatro, performances, artes visuais, dança, pintura, literatura etc. Abre-se espaço, sobretudo, para reinvenções de conceitos, inclusive no que tange à literatura, articulando-os com as dimensões mais amplas da cultura.

Tratando especificamente da arte, discorre Cassiano Quilici acerca desta expansão do campo, definindo-a como o:

[...] transbordar das práticas artísticas para fora dos circuitos e dos sentidos que lhe são habitualmente atribuídos, inserindo-as em lugares insuspeitos, articulando-as com outras formas de saber e fazer, colocando em cheque categorias que se encarregavam de situar a arte em um campo cultural nitidamente definido. (QUILICI, 2014, p. 12)

Entende-se, assim, essa expansão não como oposição à estrutura vigente, mas como alternativa a ela, como a composição complexa de linguagens e técnicas, cujas práticas não se definem pela adesão a um meio específico de expressão (escultura, pintura, por exemplo), mas ao trabalho com diversos recursos: fotos, vídeos, ações, esculturas, objetos, entre outros (QUILICI, 2014). Isto é passear por linguagens de modo que seja possível representar, materializar inquietações.

Nessa perspectiva, a aula de Língua Portuguesa não responde ao conceito de língua enquanto estrutura, como tradicionalmente se apresenta, tampouco a língua se apresenta em apartado da literatura; responde, na verdade, ao conceito de língua enquanto escultura social, que “assim como qualquer outro tipo de convenção, tem

sua própria lógica interna, seu conjunto de regras, ainda que possam ser aplicadas a uma variedade de situações”, incluindo-se uma modificação extensa, uma maleabilidade, apropriando-me do conceito de escultura de Rosalind Krauss<sup>13</sup> (1984, p. 131).

Para a crítica de arte e historiadora Krauss (1984), quem dá vida à expressão “campo ampliado” ou “campo expandido”, sobretudo no que diz respeito às artes plásticas, categorias como escultura e pintura foram esticadas e torcidas a tal ponto de incluir quase tudo. As tentativas de engessar, categorizar ou explicar a categoria escultura, segundo ela, que é referência nesses estudos do campo expandido, não foram capazes de reivindicar tal conceito, o que o tornou infinitamente maleável (KRAUSS, 1984, p. 87).

O campo expandido se alarga para além das artes plásticas, falando-se também de uma literatura expandida, conceito discutido por Ana Pato, em sua dissertação de mestrado de 2012, e por outros autores, que servem de referência para este trabalho. Trata-se, assim, de uma práxis que se define em relação a um meio de expressão específico, como a pintura, por exemplo, mas sim na relação com um conjunto de termos culturais, usando-se vários meios, tais como livros, vídeos, fotos: “o campo estabelece tanto um conjunto ampliado, porém finito, de posições relacionadas para determinado artista ocupar e explorar, quanto uma organização de trabalho que não é ditada pelas condições de determinado meio de expressão” (KRAUSS, 1984, p. 88).

O conceito de língua nesse contexto está para além da gramática, para além das sequências didáticas de trabalho com gêneros públicos; um conceito no qual matérias invisíveis, tais como o pensamento e a linguagem, se articulam com gestos, ações, espaços de interação, signos, a partir dos quais questões culturais são discutidas, como a diversidade e identidades emergentes dela, que foram trabalhadas nas oficinas deste projeto de intervenção.

As oficinas de criação propostas pelo projeto de intervenção ora narrado são exemplo desta ampliação do campo, ampliação do literário. As etapas foram construídas levando em consideração não apenas os temas e a cadência entre eles, mas uma variedade de meios de expressão, de modo que fossem exploradas

---

<sup>13</sup> Rosalind Krauss é crítica de arte contemporânea, historiadora da arte e professora na Universidade de Columbia.

inúmeras formas de dizer, de captar o dito e visto, de ressignificar a aprendizagem por meio da experimentação, que viabilizava não apenas a experimentação e produção de uma categoria, uma expressão específica, como a fotografia, mas distintas expressões.

E pensar oficinas atreladas a esse conceito de língua em uso aqui defendido é pensar o empoderamento do corpo em suas variadas ações cotidianas, como ensina Costa (2018), é pensar a literatura da vida, a leitura do mundo, a arte ampliada, é resgatar o “sentido artístico que nossas atividades podem adquirir, contrapondo-o à racionalização instrumental da produção” (QUILICI, 2014, p. 13), às normas, ao engessamento do sistema, pois existem muitas formas de pensar a língua e muitas outras formas, ainda, de ensiná-la.

A arte, nesse sentido, desponta na aula de Língua Portuguesa como ato filosófico: é o posicionamento no mundo, posicionamento individual, coletivo, do aluno, do professor, do eu, do outro, dos tantos nós. Esse conceito de literatura em sua expansão, por sua vez, promove novos modelos de autoria (PATO, 2012), correspondendo ao ato de apropriar-se de um texto, dando-lhe novo sentido, assumindo um lugar de fala negado por tanto tempo “na ecologia da sala de aula” como afirma Cesar (2002, p. 68), o que será discutido nas seções a seguir.

## 5.1 A LITERATURA EM SUA EXPANSÃO

Pergunta-se, em meio a esse contexto de fragmentações das fronteiras antes tão bem demarcadas: qual é o lugar da literatura? Eneida Maria de Souza (1998) discute o não-lugar da literatura diante dos estudos culturais com base no preconceito existente na relação entre o conceito de literatura e o de classe social.

Segundo essa autora, a prática interdisciplinar como mecanismo de abertura para o trânsito entre os discursos das ciências humanas exerce papel importante nessa reflexão, sendo muito mais rica a relação de cooperação entre arte e literatura, por exemplo, na qual não há exclusão da teoria ou da arte, ou maior importância dada a uma em detrimento de outra, mas uma revitalização mútua. Não haveria, portanto, um lugar fixo para o saber, para a literatura ou para a arte, mas há e sempre haverá um lugar de trânsito, de diálogo e produções ricas como resultado desse intercâmbio.

A insistência na defesa de uma especificidade da literatura em meio a tantas manifestações culturais deve-se, ainda, à desconfiança da crítica tradicional diante dessa prática interdisciplinar, oriunda da proposta dos estudos culturais, lugar teórico que comporta o cruzamento de diversas disciplinas e áreas do saber, por isso que os estudos culturais são vistos como ameaça pelos estudos literários e comparativos, como ensina Souza (2007).

Subverter essa ordem é a proposta de Gonzalo Aguilar e Mario Cámara (2017), ao apontarem as divisões institucionais dos signos pertencentes a campos específicos, como a história, a arte, o cinema, a política e a literatura, que, na verdade, “frequentemente se entrecruzam, se sobrepõem ou se fundem” (AGUILAR; CÁMARA, 2017, p. 8).

A interdisciplinaridade, nesse sentido, abarca o conceito do campo experimental, o campo expandido, já que este é “um espaço que põe os signos em relação, sem distinção do domínio ao qual pertencem” (AGUILAR; CÁMARA, 2017, p. 8), seja arte, política, história, cinema, literatura etc. Importante explicar que essa articulação de domínios não é a soma de saberes diferentes, mas “sim um campo indeterminado de signos que provocam novas sensibilidades” capazes de reduzir a limitação perceptiva que a especificidade de cada campo pressupõe.

As instituições que dividem o campo seguem definindo o que é literário, com uma série de critérios e requisitos de legitimidade e, nesse sentido, o literário continua sendo submetido a um processo de opressão e de manutenção do lugar de privilégio da letra escrita, em detrimento de outras tantas expressões e de tantas vozes.

Por campo literário se entende o espaço em que os produtores literários (e a crítica) geram critérios de legitimidade e de prestígio, o que reforça suas formas de consagração e seus aparatos de leitura e interpretação, invisibilizando outras formas de expressão e experimentação da literatura. Esses mesmos critérios se arrogam a definir quem pode falar e quem não e, portanto, quem pode ser autor e quem não pode.

Isso também tem por objetivo controlar o discurso, como denunciou Foucault (1996), o que, segundo Dalcastagnè (2012, p. 19), “é a negação do direito de fala àqueles que não preenchem determinados requisitos sociais, uma censura velada que silencia os grupos dominados”.



Segundo Aguilar e Cámara (2017, p. 134), “o campo experimental não tem a ver com a radicalidade das linguagens artísticas: a experimentação é dada em relação com a instituição e com o ela deixa ver e dizer”. Experimentam-se lugares e vozes, experimenta-se ouvir, experimenta-se uma "contaminação lateral, pela margem" (ROSA, 2013, p. 124), na qual o trabalho com a diversidade não se dá no papel, no abismo entre a política pública e sua execução, mas no funcionamento da máquina performática, na qual

a forma, a didática, a maneira de gerar e de transmitir saber que permita à abstração se enamorar da sensibilidade e do sensorial, do corpo, do que somos, que é água, ponte e barco para qualquer concepção e desfrute do conhecimento" (ROSA, 2013, p. 124).

“O elemento central são os corpos que tornam visíveis sua decisão de ocupar um lugar e dizer algo sobre si” (AGUILAR; CÁMARA, 2017, p. 134), assumem o lugar de fala, assume a voz, em vez de deixar que dublem a si.

Então emerge a pergunta: qual a literatura daqueles que não estão contemplados nela? O que fazemos com a literatura andante nos corpos dentro da escola? O campo expandido responde, manifestando-se como possibilidade de subversão, de transgressão mais uma vez, na qual é permitida a justaposição, a troca, o imbricar de elementos filosóficos, científicos, literários, que modificam as formas de ser e de dizer, por meio de experiências profundas com a realidade, realidade com fronteiras porosas, sem enquadramentos, o que não é negação, mas aderência à complexidade da nossa sociedade.

A arte, neste contexto, também transborda as fronteiras do artístico e se abre para possibilidades e conversas com áreas alheias, viabilizando o posicionamento de mundo a que se referiu Quilici (2014), promovendo a compreensão da diversidade, a valorização da pluralidade de mundo que nos compõe, o desenvolvimento do si mesmo, usando diferentes linguagens para expressar.

Essa proposta dialoga sobremaneira com a o conceito de Pegagoginga, postulado por Allan da Rosa (2013) e defendido neste trabalho como concepção necessária para as aulas de Língua Portuguesa. Trata-se de um movimento educativo que alie currículo à prática experimental, o criativo, o pessoal, capaz de promover o encantamento do mundo e não seu desencantamento por meio da tecnicidade, como apontam alguns relatos dos alunos apresentados neste trabalho.

Para o autor, que critica as teorias que separam o criativo, a imaginação do pensamento lógico, condenamos os estudantes de nossas escolas a

uma burocratização, uma tecnicidade, que prima por sujeitar os estudantes a uma função despersonalizada, que relega a último e indesejado plano um cultivo às suas matrizes ancestrais e também às suas práticas cotidianas e memoriais, transbordantes de simbolismo. Não se trata aqui de uma apologia de abandono à lógica clássica, mas de fomentá-la a uma interação permanente com a lógica complexa. De uma prática educativa que não abandone o experimental, o pessoal, o dialógico e a narrativa imaginativa em prol de um desencantamento do mundo e do ser (ROSA, 2013, p. 101).

O projeto desenvolvido e aqui apresentado não tem pretensão de excluir as práticas tradicionais, mas acrescer a elas uma proposta de formação e de autonomia “que se encoraje a pensar vigas e detalhes de nossas memórias, tradições, desejos” (ROSA, 2013, p. 15), que viabilizem uma compreensão maior da pluralidade de nossa sociedade, da sua diversidade, o que ocorre quando são vivenciadas experiências simbólicas, diferenciadas, como aconteceu com este projeto de intervenção.

Numa analogia, podemos dizer que muito se perde quando priorizamos apenas o texto literário no âmbito da escrita, deixando de experimentar as diversas expressões de sensibilidade proporcionadas pelo entrecruzamento entre literatura e arte, por exemplo, que permite dizer-se e dizer o outro de forma simbólica, porque a literatura como experiência é aquela que dá a oportunidade do sentir.

Neste processo, há que se pensar, ainda, o literário. Este, conceituado dentro do âmbito do escrito desde sempre, seja conto, poema, romance, aquilo que o crítico literário lê e define como tal, faz emergir uma questão essencial acerca do lugar para onde vai tudo aquilo que a letra escrita não é capaz de conservar, afinal não apenas de texto escrito estamos falando, mas do imbricar da literatura com a arte e todas as expressões e linguagens oriundas disso.

A máquina performática é esse lugar, o lugar da performance, das novas significações atribuídas a textos diversos, que não serão considerados de maneira isolada, mas experimentados, mesclados, funcionando dentro desta máquina. A finalidade disso é, segundo Aguilar e Cámara (2017, p. 9, grifo nosso), “ver a **ineficácia** dos enfoques compartimentados e da separação em disciplinas com uma

grande tradição histórica (literatura, artes plásticas, cinema) que impedem que se pense o campo experimental”.

Por campo experimental, entende-se o espaço no qual os signos se relacionam, se ressignificam, livres da especificidade da fronteira de seu domínio, seja ele a arte, a política, o cinema ou a literatura. Mas o que seriam esses signos? Dentro da máquina performática, em que fronteiras desaparecem e se fundem na experimentação, os signos seriam as novas significações para os textos: “um gesto, um tom de voz, um corpo que se exhibe, até um perfume.” (AGUILAR; CÁMARA, 2017, p. 10), não estando, portanto, presos à palavra escrita, ao dito, mas, acredito, também ao não dito.

É signo o olhar estrelado da pintura que representa um aluno; é signo a rachadura desenhada no diário de um estudante; é signo a canção que narra o mergulho de um personagem na memória; é signo o grito escrito no diário, mas preso na garganta; é signo o que se murmura; é signo o uso da cor cinza em um território inóspito de um curta-metragem francês; é signo o abraço de uma aluna ao final de uma experimentação literária; é signo a dança de um corpo com uma tela na mão para pintar sua *aldeia*; é signo “as vozes, aspecto sonoro ao qual a crítica literária não deu atenção em sua obsessão pelos textos e pela escrita” (AGUILAR; CÁMARA, 2017, p. 11); signos aprendidos através de sua interpretação, signos emitidos e ensinados nesta emissão.

Talvez a pergunta que surja é: mas por que os autores tentam apontar a ineficácia da fragmentação dos campos, disciplinas, como grifei alguns parágrafos antes? Porque com essa ineficácia ganha-se “permissão” para pensar formas alternativas à compartimentação, alternativas que não excluem esse modelo, mas o subvertem, pela margem, já que não encontram espaço, ainda, para uma convivência harmônica.

Diante da estratificação a que estamos submetidos, há mesmo que se ressignificar, nem que seja negando “o estado de coisas predominante”, até porque “a literatura é uma arte na qual a linguagem resiste e manifesta sua vontade de desvio da norma” (ANDRUETTO, 2012, p. 60). Acerca disso, postulam Aguilar e Cámara (2017, p. 11): “Os corpos não estão alheios ao discurso, interagem com ele: diante de estratégias de institucionalização e estratificação, os corpos têm suas táticas de ocupação, subversão e ressignificação”.

Nisso reside a importância de um trabalho com a experiência estética, na proposta libertadora do dizer a si, ao outro e compreender diversos nós, fronteiras na nossa convivência: provar a ineficácia do sistema de compartimentação, pressionando-o a experimentar outras possibilidades, tais como o trabalho com a literatura em sua expansão, que permite a emissão de tantos signos para além do escrito, para além do dito, mas igualmente importantes que se mesclam, remixam e produzem distintas significações na máquina performática de experimentações.

Nessa proposta do campo experimental da literatura, literatura em sua expansão, nenhum signo é mais importante que outro, todo signo é passível de ser aprendido, captado e interpretado. Todo signo é valorizado e não há hegemonia textual, numa multiplicidade de conexões que transcendem o espaço expositivo para uma “literatura expandida - não mais circunstanciada à palavra ou exclusivamente à comunicação linguística, mas pluridimensional”, como ensina Ana Pato (2012, p. 36). Basta pensarmos em um romance que pode ser constituído por notícias reais, fatos ficcionais, descrições e por obras de arte.

Segundo Josso, com quem concordamos, “temos de aprender várias linguagens. Temos de aprender a tornar-nos atentos, disponíveis às linguagens cuja designação de novos territórios, sua expressão de novas tomadas de consciência, os acadêmicos ainda não compreenderam” (JOSSO, 2012, p. 19). O trabalho da literatura no campo expandido, experimentada e contemplada em todos os signos e diversas linguagens, por si só, pressupõe-se uma dificuldade de compreensão por parte da academia, porque lida de maneira diferente com textos, inclusive os escritos.

Mas qual é a dificuldade? Não se propõe um signo novo, um gênero novo, uma nova linguagem, tampouco uma nova literatura. A proposta é “utilizar todos os gêneros já estabelecidos que tenham a ver com a expressão de uma subjetividade, dos depoimentos aos poemas” (AGUILAR; CÁMARA, 2017, p. 134), de modo que seja possível ler para além do texto escrito/dito, de modo que seja possível expressar-se para além do texto escrito/dito, sem adjetivações, sem hierarquia, sem instituições que se arroguem a determinar lugares a ocupar.

Assim, o intuito deste trabalho é também oferecer uma contribuição real às reflexões sobre o lugar da literatura na contemporaneidade, sobretudo em sala de aula e no Ensino Fundamental, quando se é menos discutida e, talvez, o obstáculo a isso resida no abrir-se para novas regras, novos lugares, para uma proposta

diferente, para o diferente, na verdade, sem pensar nas possibilidades e até transformações de leituras a partir desse movimento.

A proposta deste trabalho com o literário em sua expansão, no campo de experimentação viabilizado por essa máquina performática a que aludimos, sugere a superação de divisões não apenas entre disciplinas, campos do saber, como a arte e a literatura (que igualmente é arte), mas sobretudo a superação das compartimentações entre voz, escrita, imagem, silêncio e todos os demais signos.

Essa superação faz ouvir os signos antes mudos, construindo com eles novos sentidos para a literatura, portanto, não se deixa de definir palavras, de usar a dimensão do escrito, mas o faz realizando “deslocamentos dos lugares-comuns e das cristalizações de sentido nos jogos de linguagem com os quais habitualmente uma comunidade se comunica” (AGUILAR; CÁMARA, 2017, p. 95).

Experimentar o literário, provar-se e desprovar-se, conhecer-se e reconhecer-se, humanizar-se neste processo é direito de todo indivíduo, o direito à literatura<sup>14</sup>, já que a literatura não se adjetiva, se experiencia, se vive e faz viver.

## 5.2 A AUTORIA NESTA PROPOSTA

Quando falamos de processos de criação em que utilizamos uma forma expandida de literatura e toda a complexidade pontuada desde a cena expandida até aqui, não podemos deixar de pensar no intrincado tema da autoria, o qual esteve desde sempre relacionado à produção de textos escritos.

A literatura no campo expandido nasce, como vimos, da hibridização com as artes visuais, como afirma Ana Pato (2012, p. 40), o que se dá de diversas formas, entre elas por meio da “apropriação de obras de arte, de textos literários, de imagens ou de fragmentos de outros autores” (PATO, 2012, p. 39), remixando o conteúdo, adaptando-o a uma interpretação particular, recurso para a produção de um novo produto, fruto da experimentação com o literário a que foi apresentado, o que configura indício de autoria.

Isso aconteceu dentro das atividades propostas nas oficinas de criação com meus alunos. As narrativas que formaram o acervo do projeto nasceram, em grande medida, das citações alheias – discussões, textos, filmes, fotografias, livros, diários –

---

<sup>14</sup> Em referência ao importante artigo do crítico literário Antonio Candido, *O direito à literatura*.

as quais foram projetadas em pinturas, máscaras, fotografias e textos diversos, que se construíram a partir desse processo de apropriação, hibridização, apreensão de signos diversos. Ana Pato, quem discute o conceito de apropriação, afirma que este “corresponde ao ato de apropriar-se de uma imagem, de um texto ou de uma obra de outro autor, confiscando seu significado, esvaziando-o de seu conteúdo inicial e sobrepondo uma nova autoria às autorias originais” (PATO, 2012, p. 42).

Esse sobrepor de uma nova autoria é a atribuição de significado aos textos a que foram expostos, preenchendo o espaço entre eles com suas palavras, palavras ditas de muitas formas, em diversas linguagens, muitos signos, pois há muitas formas de dizer, como se os alunos reivindicassem aquilo que é culturalmente significativo, interpretando-o, e, a partir disso, “em suas mãos a imagem torna-se outra coisa” (PATO, 2012, p. 122)

Essa ressignificação em linguagem distinta, materialização real das inquietações e dos signos que a palavra sozinha não dá conta de interpretar, gera um processo constitutivo de autoria, posto que é próprio, literatura que se expande para o espaço expositivo (pintura, máscara, fotografia), mas também para o espaço circunscrito à palavra (em textos narrativos diversos), pluridimensional, portanto.

Enquanto trabalho com a literatura em expansão, imbricada com outras artes, propôs-se, neste trabalho, uma escrita para além das palavras, para além do escrito e do dito, que fosse capaz de interpretar os diversos signos que a palavra não é capaz de expressar. Uma escrita por imagens, uma escrita pelo corpo, uma escrita que se autoriza, mesmo que lhe seja negada a legitimidade.

O sujeito que se escreve – e não me refiro ao texto estritamente escrito – está situado no espaço e na história, constituído na multiplicidade de interações e diálogos, de onde emerge a criatividade e, conseqüentemente, a sua produção, por isso a autoria surge nessa interação entre o eu e o outro” (SALLES, 2006, p. 152), uma autoria distinguível, como a identidade dos indivíduos, porém não separada do diálogo com o outro.

Toda a experimentação feita pelos alunos, bem como interações sobre o tear criativo nos diários, em que suas inquietações e percepções foram registradas, trataram de instrumentalizar a observação de “sujeitos em ação e autorias se constituindo” (SALLES, 2006, p. 34-35).

Esse conceito dialoga com a concepção de autoria defendida por América Cesar (2002), na qual nos ancoramos, para quem autorizar-se a práticas e atos

sociais e discursivos e, portanto, à produção discursiva é uma atitude antes de tudo política.

Atitude política porque, na proposta deste projeto de intervenção, de uma literatura que se expande, a construção de autoria “abarca um ‘princípio de liberdade e criação’ e uma disposição para enfrentamento da ordem instituída na direção do ‘novo’” (CESAR, 2002, p. 69), como já foi amplamente pontuada nas seções anteriores. Ainda mais em uma sociedade com lugares de fala demarcados, com determinações sobre o que, como, onde e quem pode ou não falar, quem pode ou não se autorizar, quem pode ou não ser autor. É a mesma lógica que determina o que é considerado ou não literatura, que determina o que é ou não literário, o que deve ou não ser ensinado e mais ainda, a mesma lógica vigente na sala de aula, acerca de quem fala e quem ouve, já tão discutida por Paulo Freire, confrontando o ensino unilateral.

No entanto, subversões ocorrem a todo tempo, pelas margens, como já discutimos aqui ao tratarmos da literatura no campo expandido. O novo vai pedindo “permissão” para falar da sua “novidade”, e a literatura tem mesmo esse papel. E assim vão sendo ocupados os lugares, preenchidos os espaços, legitimando vozes diversas, antes silenciadas no espaço educacional. Portanto, ao falar de autoria, Cesar considera:

a diversidade de práticas e atos sociais e discursivos, realizados por sujeitos individuais ou coletivos, **no sentido de deslocar determinadas posições hegemonicamente constituídas**. Nesse sentido, torna-se uma prerrogativa de “autoria” a possibilidade de produzir o “gesto de fala”, que vai desde o simples abrir a boca e falar nos lugares onde o possível falante não é ratificado pelo seu interlocutor ou situação, àquelas ações ou falas que abalam visivelmente as posições de poder instituídas, inaugurando um “lugar próprio”. Esses gestos, por si mesmos, ou diante da possibilidade de serem “narrados”, “(re)lidos”, “(re)escritos” por diversos atores sociais, constituem movimentos, construções de autoria. (CESAR, 2002, p. 68 - 69, grifo nosso)

Não se fala apenas do direito de falar, autorizado pela liberdade de expressão, mas da fala com autoridade, da legitimidade da fala que viabiliza o reconhecimento do que é dito, escrito de distintas formas.

Nesse sentido, a produção dos meus alunos, o seu dizer-se, o posicionar-se, o representar a si, ao outro, numa interação contínua – o que tornou nossa relação

mais igualitária – promoveu deslocamentos. Mais ainda: a produção dos alunos, sujeitos-autores, que promoveram interações e construíram, por meio da experimentação literária, discursos sobre si, na interação com outro e seus textos/mundos, por meio de atos sociais dentro das oficinas de criação – o que está para além do texto falado ou escrito, como propõe Cesar (2002, p. 69) – “representa um reordenamento, um rearranjo, uma resposta ao dado, mesmo nos casos em que a construção de autoria não se revele com ‘produtos autorizados’, nomeados e reconhecidos como obras”.

Esse produto, fruto de uma construção, de um ato - em meio a tantas produções e cada vez mais rápidas para atender a editoras, público, para vender, para consumir – por ser único, envolto de subjetividades e de distintos signos, composto por distintas linguagens, que foi construído em meio à experiência genuína do falar permeado por várias linguagens e do autorizar-se para tal, pode, assim, ser considerado autoria. São acontecimentos únicos vividos por sujeitos com corpo e história próprios e, portanto, autorais (CESAR, 2002).



## 6 AS OFICINAS DE CRIAÇÃO

Esta intervenção abraçou o Projeto Identidades da escola, discutindo questões identitárias, perpassadas pelo reconhecimento de si, do outro e dos nós que nos formam. A palavra *nós*, neste caso, é usada para representar tanto a coletividade e, portanto, os nossos laços, aquilo que nos une, quanto os nós, os empecilhos para esse reconhecimento dos nossos vínculos, que é de fato o “nó” das oficinas, o “cerne” das nossas questões.

No entanto, é preciso dizer, que por conta do tempo e das limitações que tivemos em função das demandas do sistema educacional, não foi possível aplicar as duas oficinas na íntegra. Acredito que para qualquer pesquisador, imbuído de suas atividades, envolvido e afetado pelo seu projeto, sobretudo em se tratando de pesquisa autoetnográfica, o desejo é realizar tudo que foi planejado. É realmente uma tarefa difícil, para quem vivencia a pesquisa, entender que todo projeto pode ser negado, flexibilizado, reinventado.

O passo a passo das oficinas, contendo todas as etapas e referências, está disponível nos Apêndices B e C (ao final deste memorial), que pode ser consultado a qualquer momento. Relato, a seguir, a aplicação das duas oficinas elaboradas para o projeto: *Eu e o Outro* - primeira oficina - e *Tantos nós*, a segunda, ao mesmo passo em que analiso, a partir do meu recorte pessoal, a partir da minha intenção, os produtos oriundos delas. Foi necessário, para isso, selecionar os momentos mais significativos para mim de modo que com eles eu tecesse um diálogo, trazendo para a discussão os meus objetivos e os pressupostos teóricos nos quais ancorei a pesquisa e a sua intervenção.

Acrescento, ainda, que a narrativa envolve acontecimentos simbólicos dentro das oficinas com as duas turmas de nono ano; em que pese tenham sido experiências bem distintas uma da outra, optei por relatar aquilo que foi mais significativo para mim dentro das atividades com ambas as turmas, das quais 25 alunos eram do 9 ano A e 24 alunos do 9 ano B. Destes, regularmente me entregaram os diários 12 alunos da turma A e 13 alunos da turma B.

Eu tentei definir com os estudantes um período para esta entrega de modo que eu desse conta da leitura, mas não deu certo, porque com as paralisações, por vezes, eu não entregava na data ou eles não me entregavam no dia combinado.

O interessante foi perceber a necessidade que os alunos estavam tendo de registrar seu cotidiano, o que se prova pelas inúmeras mensagens que me chegavam por meio da rede social ou por aviso da coordenadora, a quem recorriam para que chegassem até mim. Outro entrave com as paralisações foi o excesso de tempo que passei sem os diários para leitura e para análise; quando os recebia, me chegavam aos montes e isso demandava bastante tempo para ler, responder<sup>15</sup> e devolvê-los, o que gerava um ciclo de difícil resolução.

Um desses alunos, o BS, chegou a registrar o que desejava no bloco de notas do celular por estar sem o diário. Desenvolveu nova estratégia pela sua necessidade. Aconteceu, no entanto, de ter um problema com o aplicativo e ter perdido todo o seu registro, o que o deixou muito desapontado, como se parte da sua história estivesse fora da memória, mas eternizada no que escreveu: “07/09/17 - Ahh que saudade que eu tava de você. Tantas coisas que eu queria compartilhar que acabei escrevendo em outro lugar e acabei perdendo” (ALUNO BS).

Conversamos sobre isso, e ele me disse da necessidade de escrever como quem encontra um amigo para ouvir, o que também registrou por escrito no seu diário:

“Hoje eu tava pensando que eu só escrevo no diário as coisas que me incomodam, quando eu fico triste e não compartilho os momentos bons ne. Aí ‘você’ deve se perguntar, será que esse menino não tem momentos bons? A vida dele é só miséria kkkk, (...) mais quando eu escrevo eu desabafo, sabe (...) tiro o peso do mundo das minhas costas” (ALUNO BS)

Como resultado da aplicação das oficinas 1 e 2 (vide Apêndices B e C), construímos um acervo de 121 produtos para além dos 25 diários entregues regularmente. Não haveria tempo hábil para analisar todo acervo, tampouco essa análise caberia aqui. Para selecionar, então, o corpus de análise, usei alguns critérios, os quais descrevo abaixo.

Para as máscaras, busquei as semelhanças temáticas, como a dualidade, ambiguidade do ser, bem como os binômios tristeza/alegria, claro/escuro, interrogação /exclamação, as dúvidas e as certezas.

---

<sup>15</sup> Muitas vezes dialogamos por meio desse instrumento – tratamos sobre isso quando discutimos a responsividade em Bakhtin.

Para as pinturas, busquei igualmente as semelhanças, a escolha por rostos, os traços comuns a eles, e a escolha por objetos singulares, como uma rosa negra e uma caixa preta. Para além disso, optei pelas pinturas que tivessem relatos do seu processo criativo no diário, para que eu pudesse entender melhor a representação do outro disposta na tela.

Para as fotografias, os critérios foram diferentes. Primeiro a preocupação com a autoria das imagens, momentos eternizados pelos aparelhos celulares dos alunos, a exceção dos que não puderam fazê-lo e buscaram imagens na internet ou desenharam. Privilegiei as imagens captadas pelos alunos, em função dos direitos autorais de imagens externas, o que já havia sido explicado à época da etapa, permitindo que remixassem fotos livres de direitos autorais, o que era possível encontrar em sites especializados, mas devidamente apropriadas e remixadas por eles. Como a atividade pretendia perceber as relações entre as imagens criadas e as narrativas imagéticas a partir delas, pensando os caminhos após todas as etapas trabalhadas na oficina 2, priorizei a análise das fotografias juntamente com a sua narrativa, que me dissesse sobre a maneira como os alunos foram tocados pelas atividades.

Ao todo, serão analisadas um total de dez máscaras, três fotografias, cinco pinturas, seis produções textuais de gêneros diversos, perpassados por diversos registros diarísticos, dos quais alguns estão apresentados na íntegra e analisados de maneira mais aprofundada. Esse material foi selecionado entre as produções dos doze alunos mencionados na seção 3.5 – Meus alunos: um olhar sobre como se disseram – contemplando cinco meninos e sete meninas, das duas turmas, o que me dá uma possibilidade de resultados mais amplos, os quais apresentam-se diluídos nas páginas seguintes em que são narradas as oficinas, apresentando os êxitos e os fracassos dessa etapa da intervenção: a aplicação.

## 6.1 ANÁLISE DA OFICINA 1

A Oficina 1 teve seu início em meio a um longo período de paralisações, assembleias e atos públicos, mas foi interrompida pela greve da categoria que durou mais de 30 dias. Arrumada a sala e explicados os objetivos das oficinas - entender os tantos nós que dificultam a relação de respeito à diversidade na sociedade em que vivemos, aprendendo mais sobre nós a partir do outro e com o outro, o que

extrapolaria, certamente, os muros da escola - as turmas, em seus respectivos horários, começaram a participar da experiência. Todas as etapas de aplicação foram gravadas em áudio para posterior retomada das informações, o que havia igualmente sido informado aos alunos.

Figura 6 - Arrumação do espaço para as oficinas de criação



Fonte: Arquivo Pessoal, 2017.

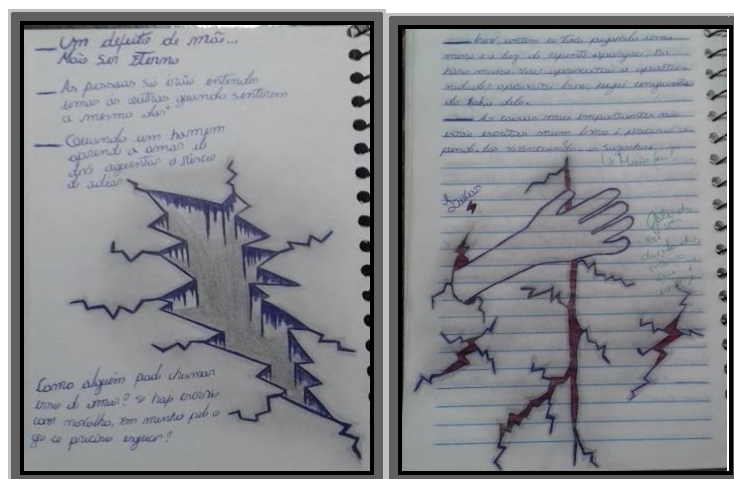
Dois alunos matriculados em setembro, bem como dois alunos mais antigos não desejaram participar da primeira oficina. Essa desistência, porém, durou apenas a primeira etapa da oficina 1 (vide Apêndice B), quando esses mesmos alunos pediram para participar das atividades de produção. Um deles, MV, que sempre me pareceu bastante tímido e introspectivo, claramente se aproximou dos colegas a partir das atividades da intervenção. Além disso, mostrou-se mais empático às aulas, como se houvesse criado afinidade, se identificado com a proposta. Outro aluno, o WS, me disse – ao final deste momento, no qual discutimos a influência da mídia (comerciais, novelas etc.) na maneira como nos vemos ou como nos moldamos para sermos vistos – que *“toda aula deveria ser com esse tipo de discussão”*, levando-me à discussão anterior, do campo experimental e da necessidade de práticas que viabilizem um imaginário criativo, sensível, capaz de afetar, seduzir, de tocar emocionalmente, de falar, de ouvir.

São as pequenas transformações cotidianas, observadas na expressão corporal, no comportamento uns com os outros, na continuidade dos educandos dentro do espaço da sala mesmo quando a sirene do intervalo tocava.

Com o período de greve, passei mais de um mês sem contato presencial com os estudantes. Quando retomamos as aulas, em setembro de 2017, no entanto, contrariando minha expectativa negativa pelo tempo de afastamento e necessidade de retomada da oficina de onde paramos, recebi os diários escritos de muitos alunos, o que me provava que não estavam escrevendo em função unicamente das atividades do projeto, mas pelo desejo que lhes movia. Um dos alunos me chamou bastante a atenção, IS, sobre quem já esbocei meu olhar na seção 3.5, intitulada Meus alunos: um olhar sobre como se escreveram.

IS sempre me pareceu um menino a quem muito faltava. Sempre se apresentou cabisbaixo, resistente a todas as atividades de produção escrita, mas foi este aluno que me procurou, no pós-greve e me entregou um pequeno caderno, inteiramente escrito entre suas divagações, traduções de canções e desenhos, pois nas “férias” – termo exato que utilizou – teve bastante tempo livre. IS estava interagindo e isso me deixou emocionada e ao mesmo tempo atenta: o menino que sempre gostou mais do grafite do que das letras, havia parado de desenhar desde 2016, mas havia voltado a fazê-lo nos diários, retratando rachaduras da capa ao miolo, como se pode observar na imagem abaixo. Entre as fendas, uma mão estendida, uma mão que se ergue por entre o que se partiu, que se levanta de dentro do caos.

Figura 7 – Mosaico de desenhos de IS no diário



Fonte: Arquivo pessoal, 2017.

O que havia se rachado dentro de IS? Era o que eu me perguntava. Perguntei a ele em uma aula o que havia acontecido para o chão se abrir em seus desenhos, e

ele me respondeu com uma expressão facial de quem não sabia, da mesma forma que não sabia dizer porque havia me desenhado como árvore, como mostrarei adiante. Pedi que refletisse sobre isso, pensasse um pouco nas mudanças que viveu, mas estava eu estava contente, o que mudou certamente trouxe IS para perto, ele estava participativo nas aulas, na entrega das produções textuais, estava ali participando vivenciando a experiência literária nas oficinas de criação, mesmo em seu silêncio.

Enquanto eu explicava a oficina, a imagem presente na área de trabalho do computador, uma mulher olhando-se num espelho que lhe devolvia uma imagem acolhedoramente triste, gerou uma longa discussão sobre a novela *A força do querer*, da rede globo, na qual havia um personagem transgênero e que vivia cenas fortes ao olhar o espelho, pois não se reconhecia enquanto mulher. Perguntei à turma se a imagem do espelho podia refletir algo além da imagem física, se podia refletir o nosso interno. O aluno LV disse que sim, e mencionou uma atividade que realizamos alguns dias antes, dentro do livro didático, cuja proposta era produzir um conto a partir de uma figura. Lembrou que a senhora retratada na figura que ele escolheu tinha traços de tanto cansaço e tristeza no olhar, que isso se refletia no espelho. De fato, LV estava certo. O espelho também reflete a autoestima, também reflete como nos vemos diante do mundo.

A primeira etapa da Oficina 1 (vide apêndice B) exibiu o curta *A casa dos pequenos cubinhos* e foi bastante marcante nos relatos diarísticos dos alunos, que reconheceram de imediato o tema “lembranças, memórias”, descrevendo o mergulho nas memórias como uma atividade triste. BS pontuou que “quando o personagem lembrava o vídeo mudava de cor, ficava sépia”. Perguntei por que o nível do mar havia subido na narrativa e escutei “aquecimento global”, como resposta. Contei para eles que aquela era uma história real, não a do personagem em si, mas de muitas famílias que tiveram de migrar das ilhas do sudeste asiático, onde viviam, pelo derretimento das calotas polares que vinha engolindo essas regiões.

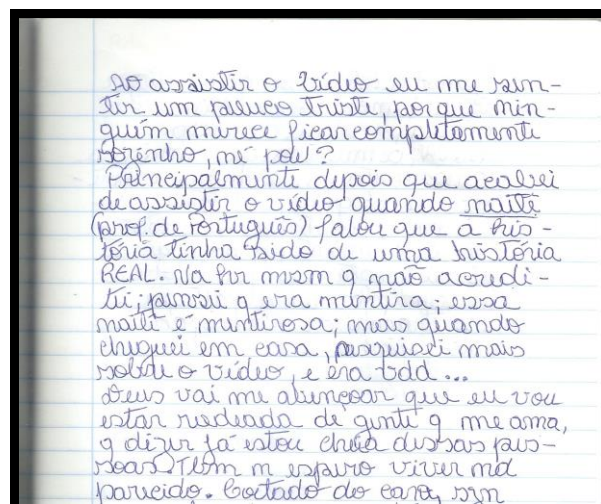
Quando perguntei sobre o objetivo do mergulho que se fazia no curta, a aluna NB me respondeu: “para voltar no tempo”. De fato, era um mergulho em busca de objetos que trouxessem à tona memórias, e rememorar é voltar no tempo. As lembranças são uma das matérias-primas da criação, é um estado que começa continuando o anterior e termina se perdendo nos posteriores. Nossas percepções, afirma Salles (2016, p. 68) “interagem com nossa experiência passada e as

sensações, as emoções, por sua vez, amplificam essas percepções, fazendo com que permaneçam na memória”.

Para que um aspecto desta percepção fique na memória, é necessário que o estímulo tenha uma certa intensidade, o que me remeteu à lembrança do aluno BS, na qual ele retoma uma fala minha através de sua paráfrase: “expliquei a ela [a mãe] sobre a identidade de gênero e tal e eu lembrei do que a professora tinha dito ‘nós somos mais inteligentes que nossos pais, realmente a professora ta certa’”. O relato de BS acontece muito tempo depois do dia em que falei sobre sermos diferentes de nossos pais pelas oportunidades de aprendizado a que temos acesso.

Interessante, também, foi ver esta aluna NB, em seu diário, questionando a informação que eu apresentei sobre as ilhas no Sul da Ásia que estavam desaparecendo em função do aquecimento global. A menina se surpreende ao descobrir que eu falava a verdade e, além de se colocar no lugar do outro, sentindo-se triste pela realidade daquelas famílias retratadas no curta-metragem, foi maravilhoso perceber que ela não aceitou o que disse como verdade absoluta, motivando-se para aprender, buscando suas próprias respostas. “Maitê falou que a história era real, na mesma hora não acreditei, pensei que era mentira; mas quando cheguei em casa, pesquisei mais sobre o vídeo e era verdade...” (ALUNO NB).

Figura 8 - NB aprendendo a descobrir



Fonte: Arquivo pessoal, 2017.

É dela também a crítica à Etapa 2 – O olhar do outro sobre a minha história, na qual, a primeira pergunta que sugiro que seja feita a um de seus familiares é “De

onde vim? ". NB questiona o objetivo de tal pergunta e da atividade em seu registro de diário: "Mas que pergunta é essa sem sentido? Eu vim do útero de minha mãe". Engraçado como o questionamento da estudante me levou a refletir sobre as atividades que motivam e as que não dão tão certo, repensando os rumos da oficina seguinte, que tem um formato com atividades dentro da escola e menos externas, com mais linguagens visuais, como eles respondiam melhor.

Esta etapa criticada pela aluna buscava alcançar o objetivo "*Perceber que o que se registra sobre si é também uma maneira de se reinventar*", a partir do registro dos relatos dos parentes mais próximos sobre sua história de vida, mas me escapou os muitos alunos criados com pessoas que não fazem parte da sua família, por diversos motivos.

A atividade seguinte, no entanto, me deixou positivamente surpresa com o resultado e, mais ainda, com a forma como falaram sobre esta experiência oralmente e nos diários. Estes últimos estavam assumindo a sua nova função: lugar do processo criativo.

Figura 9 – Produção das máscaras – Etapa 4



Fonte: Arquivo pessoal, 2017.

Ao todo, foram construídas 35 representações de si através de máscaras. Interessante destacar as similitudes do material produzido, sobretudo trabalhando com identidades, por mostrar que – em que pese tamanhas diferenças e diversidade entre nós – temos muitas semelhanças, somos sujeitos nesse mundo de mudanças rápidas, somos parte de uma natureza única. Trabalhar a percepção de quem olha o outro e do outro diante de si é uma via de alteridade, um caminho para o respeito às diferenças e à constatação das nossas semelhanças.



Das 35 criações, 15 representavam a dualidade de todo indivíduo, que é marcado pelo lado real e pelo lado desejável, por aquilo que é apresentado e aquilo que é escondido, aquilo que é luz e sombra, como pode ser visto nas quatro figuras do acervo abaixo (Figuras 10 – 13). Foi ainda gritante, nesta composição, a demarcação de um lado claro e outro escuro, talvez em busca da representação daquilo que se reconhece e, portanto, se legitima, e daquilo que é desconhecido, obscuro. Ao mesmo tempo, nesta mesma dualidade, estavam representadas a alegria e a tristeza em quase todas as 15 máscaras. O carnaval de colorido da figura 15, por exemplo, disputa espaço com a solidão do vazio do cinza, das cinzas, por assim dizer.

Para além desse aspecto, durante a análise e mesmo antes, durante a confecção das máscaras, observei uma representação negativa do lado negro que elas apresentavam. Isso se repetiu em sete máscaras distintas dentro das quinze em que o binômio claro /escuro aconteceu (Figura 16). Sempre o lado escuro estava demarcado como sofrido, triste, em oposição ao lado claro, que sempre sorria. O claro seria, portanto, o desejável, e o negro o real, negado. Impossível não vincular isso às questões raciais discutidas dentro do projeto, por isso, na primeira oportunidade de discussão oral com os alunos, numa aula subsequente, tratei de discutir a temática, constatando que essa construção por parte deles foi completamente inconsciente, levando-os a *Refletir acerca das representações de si mesmo*, um dos objetivos propostos e alcançado com a oficina.

Isso me remeteu à discussão promovida por Nestor Canclini sobre lugares de fala, na qual o autor afirma que o sujeito interioriza, introjeta a ordem social vigente e seu lugar de fala “sob a forma de disposições inconscientes, inscritas no próprio corpo, no ordenamento do tempo e do espaço, na consciência do possível e do inalcançável” (CANCLINI, 2005, p. 196), por isso é inegável a necessidade de um trabalho direcionado acerca de questões étnico-raciais.

Ainda durante a análise, foi perceptível também a presença da interrogação, marcando aquilo que não se conhece, tampouco se reconhece, e da exclamação, demarcando aquilo que se admira. Foram 16 máscaras com essa mesma temática de frente ou perpassada entre outros elementos, como se vê nas figuras 10, 12, 14 e 15.

Para além desses aspectos mencionados, repetia-se a representação de si por meio de corações partidos, divididos ao meio ou flechados, vinculados

sobremaneira às questões pessoais dos alunos e essa fase de suas vidas, o que em muito se comprovou pelos registros nos diários.

Os demais objetos trouxeram a representação por meio de *emoticons* ou, destoando dos colegas, algumas máscaras representavam bem o comportamento dos alunos ou como eles desejavam ser vistos, como NB, que construiu uma boneca com laço de fita ou JS, que confeccionou o rosto do personagem Coringa (Figura 17), um dos maiores vilões da DC Comics. Durante a roda de conversa, para contar os motivos que levaram à escolha desta representação e dos elementos utilizados, questionei meu aluno JS sobre a sua máscara de Coringa, sobressaltada com a loucura deste vilão, e ele me disse: “a senhora não conhece a história do Coringa né?”. A etapa estava alcançando o objetivo *vivenciar o difícil desafio de olhar para si* e, acrescento, de narrar-se, por isso, somente por meio de outro aluno eu descobri que “o Coringa tem problema com o pai, professora!”.

Pesquisando sobre o personagem, descobri que, quando criança, o Coringa tinha um pai envolvido com drogas, que assassinou a própria mãe. Fiquei bastante mexida com as representações e as narrativas que escutei. Entendi, naquele momento, que todas as máscaras, mesmo em suas diferenças, traçaram o perfil particular de cada aluno, a aldeia de cada um, que ao mesmo tempo pintava aldeias coletivas naquele universo, mais ou menos semelhantes de todos eles.

Figura 10 – Máscara JH



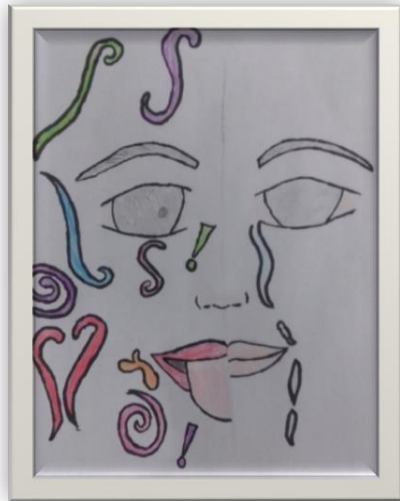
Fonte: Arquivo pessoal, 2017.

Figura 11 – Máscara IN



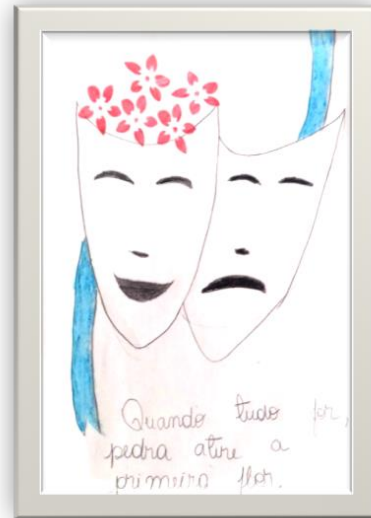
Fonte: Arquivo Pessoal, 2017.

Figura 12 – Máscara AP



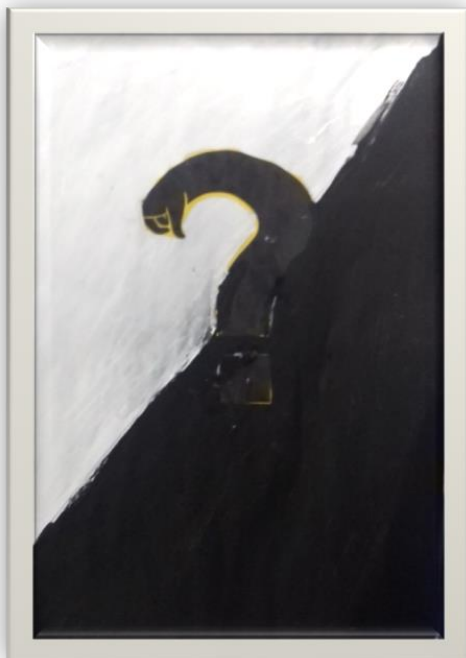
Fonte: Arquivo pessoal, 2017.

Figura 13 – Máscara MC



Fonte: Arquivo Pessoal, 2017.

Figura 14 – Máscara GP



Fonte: Arquivo Pessoal, 2017.

Figura 15 – Máscara KT



Fonte: Arquivo Pessoal, 2017.

Figura 16 – Máscara NS



Fonte: Arquivo Pessoal, 2017.

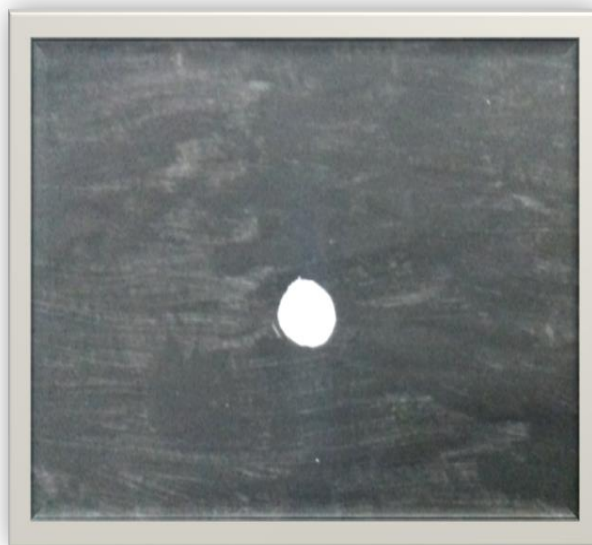
Figura 17 – Máscara JS



Fonte: Arquivo Pessoal, 2017.

Nesta etapa 1 - toda esmiuçada no Apêndice B – Oficina Eu e o Outro – Etapa 4, podemos ver claramente a integração da literatura a outras práticas artísticas, em sua expansão, portanto, formando um novo tipo de composição, fruto do trabalho com diversos recursos, como nos ensina Quilici (2014), neste caso a música, o vídeo e outros tantos objetos para a confecção da representação do si mesmo. Gostaria de apresentar duas representações de si muito significativas, cujo processo de construção foi relatado nos diários.

Figura 18 – Máscara BS



Fonte: Arquivo pessoal, 2017.

Na imagem (Figura 18), o aluno BS representa a si como um vasto campo negro onde um ponto branco se antecipa. Na discussão oral, explicou que pensou sobre aquilo e havia entendido que: *“Esse ponto branco é só a minha alegria...todo resto eu não sei!”*. Em seu diário, BS relata seu processo criativo:

“Hoje na escola teve uma atividade de português pra falar sobre quem é você e ...que fizesse um desenho que te definisse...peguei o papel e fiquei pensando...deu uma vontade de chorar, ir pra outro lugar...fui e peguei a tinta preta e pinte o papel todo. Minha colega falou ‘porque tudo preto? Ah! É mesmo, você vive no escuro!’ Ân? Como assim? Ela sabe mais da minha vida do que eu? Fiquei calado e quando o papel secou eu fiz uma bolinha branca no meio...me senti inútil naquele momento, cada desenho bonito e o meu todo preto com uma bola branca.” (ALUNO BS)

A reflexão de BS apontou a dificuldade de dizer-se, de reconhecer-se. E mais ainda: me levou a concluir que a descrença que os alunos têm em si mesmos é tão forte e tão fortalecida ao mesmo tempo pelas exigências de certo ou errado do nosso sistema educacional - já relatadas amplamente na seção 2.2.1 *O meu projeto dentro do projeto escolar* - com suas muitas determinações que tolhem a criatividade e o imaginativo dos estudantes, que mesmo em atividades livres, estes temem a avaliação porque sempre buscam alcançar a legitimação do outro.

Na figura que segue (Figura 19), está a máscara da aluna SS, a qual tem bastante afinidade com a arte e se expressa intensamente com a performance corporal, seus desenhos e seus textos narrativos. Apesar de não ter participado da atividade no dia, pediu para realizá-la posteriormente, representando a si mesma com traços de mangá, como sempre faz em seu diário, no qual registra seu processo de criação.

Muitas coisas ocultas sobre mim. O lado direito ela é meio acabada e o esquerdo tá mais uma coisa delicada. Até o cabelo. Os olhos estão mais estreitos. Parece que há uma linha divisória entre o rosto e...eu não desenhei nessa intenção. O lado esquerdo mostra o quanto estou destruída, por dentro, triste e acabada. O direito mostra algo limpo, delicado, como as pessoas me veem talvez? Eu sei que tenho muito a descobrir nele.

Figura 19 – Máscara de SS



Fonte: Arquivo pessoal, 2017.

Muitas coisas ocultas identificadas na máscara, muitos signos não contemplados através da palavra, dentro de uma produção igualmente escrita, a produção de se escrever, do se dizer, que “encena a desunião entre um eu que fala e um eu que é falado”, como afirmam Aguilar e Cámara (2017, p. 97), o texto escrito para além das letras, o texto escrito dentro da máquina performática, com todos os signos que a palavra não é capaz de traduzir. O signo do cabelo, do olho estreito, o signo do não dito, do silenciado, do que está até mesmo para além do plano visual. Realmente, “palavras podem ser usadas de muitas maneiras”.<sup>16</sup>

Nesse processo do dizer-se, SS tentava *valorizar as experiências pessoais* ao mesmo tempo em que buscava *compreender a maneira como via a si mesma*, contemplando objetivos propostos pela oficina. Isso era perceptível nos dois lados da representação de si da menina SS: o real e o desejado, a sua verdade, a tristeza e as marcas que seu corpo guardava de memórias tristes, ao mesmo tempo em que as pessoas lhe olhavam como alguém frágil, delicado, que exigia muitos cuidados por seu complexo processo de saúde, sem saber que tudo estava intimamente relacionado. Eu entendia no seu silêncio, mas saber e constatar não eram suficientes, era preciso acompanhar (o que já tínhamos direcionado junto

<sup>16</sup> A frase faz parte do poema Tudos, de autoria de Arnaldo Antunes (1993, s/p *apud* AGUILAR; CÁMARA, 2017, p. 95).

atendimento psicológico educacional) e transformar (o que ela estava fazendo através da experimentação do literário em sua expansão). A menina, suas dores e sua redefinição diária do projeto de si mesma.

Dando continuidade à apresentação dos resultados, a etapa 5 da Oficina 1 – (vide Apêndice B), precisa ser relatada e analisada, pois foi a mais emocionante e, acredito, significativa para mim e para os educandos durante todo o processo de intervenção. Discutimos, após a exibição da campanha da DOVE, comerciais que mudaram a maneira de explorar o feminino, desde campanhas para cerveja e produtos domésticos até campanhas como aquela que víamos, incluindo não apenas o padrão da mulher branca, loira e magra, mas todos os biótipos. Criticamente pensamos a intencionalidade da campanha para além do seu salto nas questões de gênero e empoderamento feminino – expressão que eles conhecem bastante: a expansão do mercado consumidor.

Na campanha exibida, havia a comparação de ambos retratos: aquele onde a mulher se autodescreveu e aquele onde um estranho ou estranha a descreveu. O que chocou os alunos foi a enorme distorção de um retrato a outro, como a baixa autoestima é um conflito interior tão grande que reflete em diversos aspectos da vida: deixar de lutar por um sonho, modificar a maneira como você se relaciona com pessoas, alterar o seu humor. E como, mesmo sem se dar conta, as pessoas te veem de forma distinta, com mais amorosidade. Era essa a proposta desta etapa, contemplando o objetivo *valorizar a experiência do contato com o outro e suas vivências*, de modo a deixar que um colega nos descrevesse e permitir que essa leitura servisse para que nos conhecessemos melhor.

Se ver como uma pessoa bonita vai muito além de querer despertar atração alheia, está diretamente relacionado à aceitação de si ou o se encaixar na sociedade, e foi a conclusão a que chegamos. Ao fim da etapa, com a exibição da série *The Help*, na qual um psicoterapeuta orienta sua paciente a olhar para a criança que ela foi um dia e repetir tudo que as pessoas dizem e que a machucam. A paciente, no entanto, não consegue dizer isso, e escolhe dizer palavras, tais como: você é inteligente, você é boa e bonita, o que gera (imaginamos) uma aceitação de si e o reconhecimento de seus potenciais, que nada tem a ver com os padrões de beleza arrogados por uma sociedade como a nossa.

Eu gostaria, com essa etapa, que os meus alunos olhassem para si com mais amorosidade, mas diante da discussão um nó se acentuava em minha garganta,

porque eu também estava falando de mim naquela etapa e disse isso a eles: eu fui aquela menina, eu ainda era aquela menina. Os alunos pareciam não acreditar no que eu dizia, na minha humanidade ali exposta diante deles. A minha voz no áudio desta etapa estava embargada e eu disse a eles: “Vocês podem escolher caminhos positivos ou negativos pra sua vida, mas se escolherem um negativo, de que adiantou sofrer tanto até aqui?”

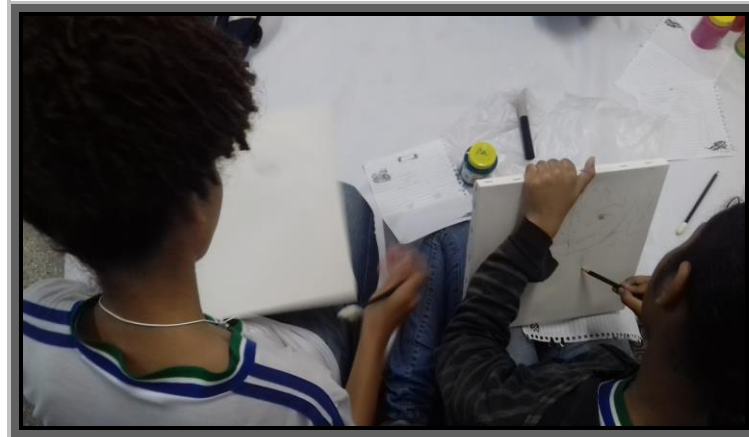
É claro, eu não tenho certeza de que o caminho que deu certo para mim dará para eles, mas é um caminho, uma alternativa à dor, ao abuso, à violência, à orfandade. É uma alternativa muito mais assertiva do que os pulsos mutilados, do que a tristeza carregada cotidianamente. É outra possibilidade de escolha! E falo de escolhas porque somos nós os motoristas de nossas vidas, somos nós quem decidimos de que maneira levaremos conosco as experiências negativas que vivenciamos, somos nós quem decidimos se fazemos disso uma perda ou uma lição.

Quando terminamos a discussão, orientei a experimentação, distribuindo as telas para que representassem o outro de forma livre. Um silêncio profundo tomou conta da sala e eu me assustei. A aluna GM se aproximou de mim, e me disse ao me abraçar: “Pro, eu posso te dizer uma coisa? Eu tenho tanto orgulho da senhora!”. Por que, Gi? – Perguntei. “Porque a senhora faz a gente enxergar o que a gente não enxergava”. Nada será capaz de descrever a emoção que senti naquele momento! Ela falava dela e eu falava de mim dentro daquele abraço. Era a minha criança quem dizia à dela: “você é linda, você é boa e você é inteligente”, como eu dizia a mim mesma ao elaborar a oficina. O meu corpo estava marcado por aquela experiência tanto quanto o da minha aluna GM.

Essa era a resposta para o meu questionamento: o que eu faço lá na frente que muda a vida deles de fato? Se estava ressoando, se estava fazendo sentido, era transformador, tinha potência de transformar. Os estudantes estavam sendo sacudidos e para quê? Para germinar, para dar frutos, para explodir a semente e acreditarem na sua própria capacidade de transformar a vida, de superar os desafios, de ser resiliente.



Figura 20 – Representação do outro em tela



Fonte: Arquivo pessoal, 2017.

Durante a atividade, deixei canções instrumentais tocando, da banda The Pianos Guys, e BS me perguntou se podia uma *playlist* “com a cara deles”. Uma das músicas tocadas me despertou bastante a atenção, pois a letra da canção *Indestrutível*, gravada pelo artista travesti Pablio Vittar, repetia – como um mantra – “Eu sei que tudo vai ficar bem e as minhas lágrimas vão secar; Eu sei que tudo vai ficar bem e essas feridas vão se curar”.

Eu vi alunos chorando, meninas e meninos, e uma atmosfera de emoção tomou se criou: eles pintando uns aos outros, trocando material, lançando panos de um extremo a outro para limpar o que fosse necessário, expressando-se, enquanto eu contemplava aquele momento. O sinal tocou, eram minhas as duas últimas aulas, os alunos permaneceram em sala e os deixei ali, envolvidos, até que desejassem ir.

Na saída, fui interpelada pelo secretário da escola: “Você tá dando aula de arte agora é?”. Expliquei para ele que as oficinas eram de experimentação literária e uma chance enorme de dizer sobre si ao mundo. Ser educador é também antecipar as tragédias, tudo bem que ele não entendesse, mas havia muito sendo dito naquelas pinturas, muitos textos internos, muitas narrativas, e eu estava disposta a ouvir. O corpo está repleto de textos, em abundância e sobra, o que era preciso era pensar em práxis que deixassem esse corpo autor falar, era o que estava fazendo e seguiria fazendo.

Foram confeccionadas dezoito telas, demarcando um conjunto ampliado do uso de vídeos, textos, fotografias, experimentados na articulação com gestos, espaços de interação e outros tantos signos para a composição de uma

representação do outro, dentro da máquina performática (AGUILAR; CÁMARA, 2017). Em pares, eles escolheram quem realizaria a pintura e quem seria representado. As representações do outro destoaram um pouco das representações do eu: ainda apareceram interrogações e a dualidade real/desejado em algumas poucas telas, mas a forma como os estudantes enxergaram o outro apresentaram mais certezas que dúvidas; o outro era reconhecido, tinha cor, nitidez e estrelas no olhar; o outro era raro, como uma rosa negra, o outro era legitimado nas formas aperfeiçoadas dos rostos pintados, que pouco lembraram as máscaras desformes da representação do si, é a percepção de que as representações dos alunos sobre si são bem menos positivas do que quando representam o outro.

É importante ir mais além na leitura dos elementos produzidos pelos alunos. Não supervalorizei a representação do real, mas sim a ampliação do seu sentido, por entender que a produção vai muito além do que foi pintado, por exemplo. Não há definição de certo ou errado, bonito ou feio – como BS havia relatado na descrição do seu vasto mundo negro com um ponto branco – há, sim, expressões e um vínculo entre o autor e o conteúdo. É a chance de experimentar e a chance de que cada um estabeleça a comunicação com que o vê e com quem representou. Não foram apresentadas técnicas nem suportes do trabalho artístico porque essa não era a finalidade do projeto.

A primeira figura representa a maneira como AS enxergava sua colega LS. Uma flor, mas não qualquer flor, uma flor rara, uma rosa negra, daquelas que não se vê na natureza, distinta. E embora estivesse sozinha, como se a menina se sentisse desse modo num mundo tão vasto, ela era única! Vi tanta beleza nesse desenho, tanta amorosidade no dizer o outro, sem contar a *compreensão da diversidade de mundos, textos internos que há em cada pessoa*, objetivo amplamente contemplado, o que se confirma diante da diversidade de representações uns dos outros realizadas pelos alunos.

Figura 21 – Representação da aluna LS por AS



Fonte: Arquivo pessoal, 2017.

A figura 22 retrata a representação de JH sob o olhar dos colegas JR e LV. Lembro-me que ao início do ano, numa dinâmica de grupo, cada aluno precisava falar um pouco de si e direcionar o barbante, o turno de fala para outro. JH havia dito que era uma pessoa ruim e que não sabia o que era capaz de fazer. Aquela descrição provocou risos nos colegas, mas me chocou pela segurança com a qual ele falava, o menino acreditava nisso. Havia escutado isso a vida inteira, porque para a família, sobretudo para a figura materna – com toda sua representatividade - o fato de JH ser epilético era, além de um estorvo, uma doença que lhe tornava menor em relação aos irmãos, o que era dito para o menino mesmo diante dos professores.

Imaginei os motivos que levaram seus colegas a desenharem uma caixa preta para lhe representar. Uma caixa preta já é por si só assustadora, pelo seu conteúdo desconhecido, o que é corroborado pela interrogação à frente da caixa. Mas havia algo mais ali, uma estrela. Uma estrela brilha, ilumina, leva luz até a sombra, havia, portanto, uma representação de JH para além da descrição do próprio menino, havia nos colegas a certeza de que ele era muito mais do que pensava. E ele é! Uma potência, um menino cheio de afeto, que mudou muito durante a execução desse projeto.

Participando ativamente de todas as etapas, se realizou quando conheceu o cinema e, ao fim de uma das etapas da oficina 1, me procurou na sala da coordenação para me dizer que estava muito feliz porque estava indo para psicopedagoga e finalmente tinha entendido que ele era normal e inteligente. Queria me agradecer. Não sabia ele o quanto eu era grata pela possibilidade de aprender com sua história, com a convivência com ele. Em seu diário, escreveu sobre essa etapa da oficina: “achei divertido o desenho que meus colegas fizeram, só assim eu descobria que eles acham que eu sou uma caixa de surpresa” (ALUNO JH)

Figura 22 – Representação do aluno JH por JR e LV



Fonte: Arquivo pessoal, 2017.

A figura 23, seguinte, é a representação do olhar de SS sobre o aluno BS. Preciso dizer que SS estava tão feliz com uma tela na mão, parecia que ganhava um presente pela chance de pintar. Estava motivada, encantada pela experimentação literária. E como dançava naquela etapa a menina...a tela na mão, a alegria de pintar a aldeia alheia, de dizer o outro, signo dentro da máquina performática cujo produto se apresenta abaixo. Impressionante como a pintura de SS, ao representar BS, nos leva à representação de si mesma, da sua máscara, vista na Figura 19. O mesmo se repetiu com a descrição da atividade que ela fez nos diários. SS encontrou uma forma de expressar o que é dela e do outro: um BS triste e sem cor convivendo com um BS alegre e colorido; um BS “dilacerado” e um BS em construção; Um BS que se não se reconhece e outro

que se admira. De certo modo, a menina contemplou o que a etapa pretendia, *compreender a diversidade de mundos, textos internos que há em cada pessoa e respeitar a diversidade em todos os seus sentidos*. Para além disso, o enxergar-se no outro, princípio do respeito. SS discutiu o seu processo criativo no diário:

Figura 23 – Representação do aluno BS por SS



Fonte: Arquivo pessoal, 2017.

na aula da pintura eu fiquei tão nervosa...eu não sabia o motivo, talvez porque representar alguém, ainda mais em um desenho é uma tarefa difícil. Eu pensei bastante em tudo que eu via em B pra representar ele: confiança, popularidade, criatividade, cheio de ideias, engraçado, 'luz'. Porém tem algo escondido depois de tudo isso. Não sei posso estar errada mas eu não consigo ver uma alegria verdadeira, não sei explicar bem, não sei explicar o porque de um lado tão vazio...só ele para explicar. (ALUNO SS)

Refleti muito sobre as características que SS deu a BS. Eu concordava, mas ele certamente discordaria. Há um trecho no diário de BS, logo quando iniciou sua escrita nele, em que o estudante diz: “eu fico olhando as pessoas com 13 anos, tudo famosa, com talento e eu aqui sem servir pra nada, não sou inteligente, não sou o filho que minha mãe queria, não tenho muitos amigos (...)” (ALUNO BS). Interessante como o olhar do outro, neste caso SS, foi mais positivo sobre ele do que o dele mesmo, confirmando o que experimentamos com a oficina.

Diante do relato no diário de SS, tive uma ideia para além do que tinha planejado. Pedi aos alunos que contassem a história do personagem representado nas telas que lhes diziam respeito, a fim de que reconhecessem elementos da pintura na sua própria identidade. De posse do seu desenho, BS escreveu em seu diário a narrativa do si mesmo, e o que se nota é que a sua narrativa confirma o olhar de SS, corrobora com seus relatos no diário:

Era uma vez um menino bem feliz, a felicidade tomava conta dele, pra ele não existia tempo ruim, isso era o que todos achavam. Na realidade, ele era triste sim, chorava sim, só que não demonstrava, tinha medo de ser criticado, como já foi, sofrer mais bully...pra quem não sabe ele era tão alegre que as pessoas achavam que ele era... gay... só que ninguém sabia é que ele tinha sentimentos, só que ninguém sabia que ele era sensível, só que ninguém sabia. E essa história não terá fim porque ainda não acabou e quando acabar ele vai termina de contar vai dizer que ele venceu (...) (ALUNO SS)

O final do menino é de superação, é a redinamização do projeto de si, despertada pela promoção do sensível com as diversas linguagens, as quais, ao serem levadas em conta, como afirma Josso (2007), fazem emergir dimensões escondidas de si que recompõem os recursos e a coerência pessoal. Isso também dialoga com a lógica conceitual de Machado (2007) - em diálogo com Sontag (2006) - quem acredita que nos diários eu me crio, pois não apenas registro minha vida diária, mas ofereço a mim mesmo, através dessa escrita, uma alternativa a ela.

Pude confirmar, com as escolhas individuais que realizaram na confecção de sua obra, que cada sujeito-autor carregava o brilho de um significado coletivo, como no caso das máscaras com as faces preta e branca, as interrogações que se repetiram inclusive nas telas. Assim, constatamos que “nossa identidade é distinguível, mas não separável de outros, à medida que é constituída na relação com os outros” (SALLES, 2006, p. 92), por isso tamanhas semelhanças entre formas de representar a si e também ao outro.

Semelhanças também se encontram na representação de MC pelo olhar de AP (Figura 24), que não escreveu sobre esse momento da pintura, mas foi muito perspicaz na demarcação do brilho no olhar de MC, da sua doçura de meninice, no seu meio sorriso cotidiano que é retrato da saudade que sente do pai que lhe nega.

Figura 24 – Representação da aluna MC por AP



Fonte: Arquivo pessoal, 2017.

MC narra a história da personagem acima, que lhe é representação, apontando para um corpo falante e escrevente que tem tanto a dizer e é, por vezes, silenciado; um corpo em busca da sua autoria, “corpo esforçado, animado, com vontade de fazer/dizer” (COSTA, 2018, p. 11):

Era uma vez uma menina tão complicada, aquela menina que ninguém entende, aquela garota que ninguém sabe o que ela sente dentro dela existe uma enorme saudade que mesmo sendo uma garota tão chata ela é um amor de pessoa sabe, aquela menina que sorri com vontade de chorar, ela se cala com vontade de gritar pra dizer pro mundo o que ela sente, mas ela sabe que ninguém te entende (...). (ALUNO MC)

Por fim, na Figura 25, a seguir, traço uma análise da imagem de mim construída sob a perspectiva do meu aluno IS, sobre o qual eu já falei. IS passou boa parte da aula com a tela branca na mão, distante, mas tempos depois, perguntou se podia representar a mim. Fiquei reticente, mas entendi que seria uma ótima oportunidade de me ver sob o olhar do outro, de viver a mesma experiência que os meus alunos. Será que os alunos sentiram o mesmo medo que eu ao me sentir observada, narrada? Não saberei, mas foi exatamente assim que me senti. Qual não foi minha surpresa quando me vi árvore a partir do olhar de IS, que não registrou a atividade por escrito, tampouco desejou oralizar sua representação.

Figura 25 – Representação da professora por IS



Fonte: Acervo do projeto, 2017.

Aquilo me deixou perplexa. Uma árvore! Comecei a criar estratégias para ler a minha representação, comecei a narrativa de mim-árvore, e as minhas conclusões foram discutidas com Rildes e com minha terapeuta, era a minha necessidade de voz, o meu turno de fala.

Eu era uma árvore sem raízes fincadas no chão. Por que eu não tinha chão? Lembrei da minha caligrafia no diário, flutuando entre as linhas. Uma árvore nasce de uma semente destruída, que desponta em árvore, isso quer dizer que dentro de cada semente tem uma árvore e dentro de várias sementes tem uma floresta inteira, me disse minha terapeuta.

Eu-árvore não tenho raiz, mas tem muitos galhos, muitas folhas, e folhas que caem como corações. O menino me representou num balaio de amorosidade! E por que não tenho raiz? – Eu me perguntava de novo! As raízes servem para nutrir, para se comunicar e trocar nutrientes com muitas outras árvores, é assim que centenariamente elas sobrevivem, nesse diálogo submerso, numa partilha sensível que mantém a continuidade da espécie. De alguma forma, IS estava certo, dali em diante os meus galhos e folhas seguiriam sozinhos, eu não estaria ali, não seria abrigo nem sombra, mas as nossas trocas, os nossos aprendizados seguiam raízes abaixo, floresta adentro. Era o meu desejo, era o real dentro de mim; no outro,



porém, eu nunca saberia, mas se partilhávamos o sensível através daquelas oficinas, fazia sentido.

A última etapa desta oficina também será apresentada, pois foi bastante refletida pelos alunos dentro dos seus diários, o que me leva a constatar que foi significativa, pois as etapas que não tocaram, afetaram os estudantes, pouco foram registradas. Após a exibição do curto O balão Vermelho e de sua discussão, cujo objetivo era *respeitar a diversidade em todos os seus sentidos*, deixei que os alunos ficassem livres para expressar suas opiniões e tecer relações com o projeto. Abaixo, seguem os relatos de meus alunos acerca da experiência com o filme:

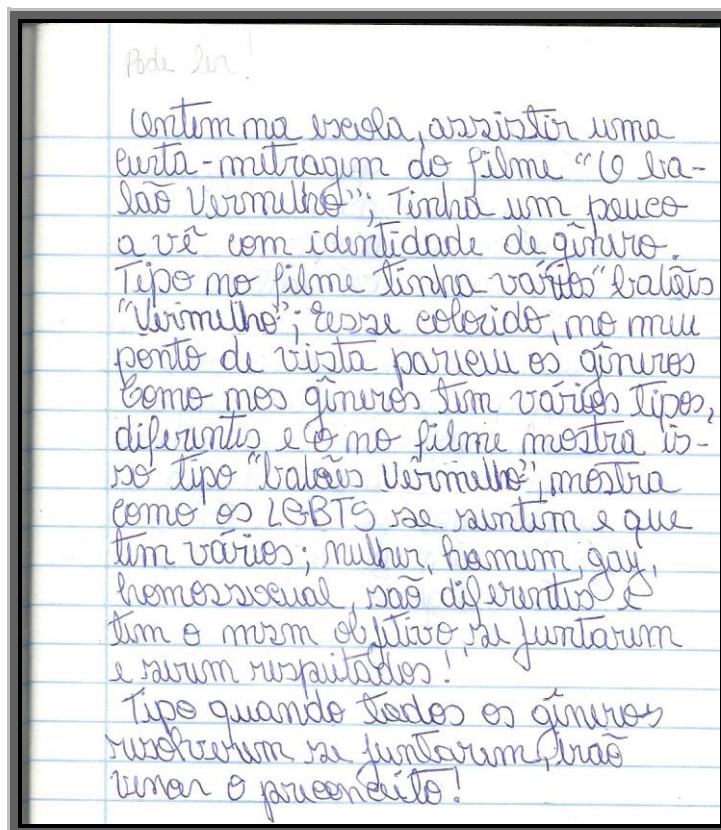
“Pela primeira vez me emocionei de verdade pelo vídeo que a professora passou...me emocionei quando o balão vermelho morreu, achei que o menino ia ficar sozinho, mas apareceu os outros balões e o ajudaram a se recuperar” (ALUNO JH).

Ontem mesmo quando eu tava vindo do centro com minha mãe eu encontrei Michele (Michel) no ônibus e ela estava com barba e tal e quando descemos a gente encontrou Deivide, o irmão de Michele e ele é gay. Quando passamos por ele minha mãe disse ‘meu deus o mundo tá se acabando mesmo, como é que pode uma coisa dessas’. Eu expliquei pra ela que Michel tava tomando remédio e ela disse ‘que coisa mais doida’ e expliquei a ela sobre a identidade de gênero e tal e eu lembrei do que a professora tinha dito ‘nós somos mais inteligentes que nossos pais’, realmente a professora tá certa. (ALUNO BS)

“No filme as pessoas não respeitam as outras por serem diferentes, principalmente na parte que estouram o balão, só por não poderem ter um”. (ALUNO AM)

As pessoas fazem igual ao que fizeram com o balão as pessoas pisam, agridem, matam só por serem ‘diferentes’ e isso também se aplica ao racismo que as pessoas por muitas das vezes não são negras e fazem discriminação, batem e matam, mas isso nunca ocorrerá com brancos porque está na nossa história que infelizmente nos influencia até os dias de hoje. (ALUNO ES)

Figura 26 - Registro na íntegra do diário de NB sobre a etapa 6



Fonte: Arquivo pessoal, 2017.

## 6.2 ANÁLISE DA OFICINA 2

O projeto Identidades da escola parou no meio do caminho, atravancado por paralisações, greves, atos e uma burocratização excessiva do nosso sistema educacional. A unidade letiva exigia muitas atividades avaliativas e institucionais, atropeladas, para que se iniciasse a terceira unidade, que deveria terminar apenas em janeiro de 2017.

Acho necessário pontuar os motivos que geraram a greve na tentativa de explicar porque não foi possível aplicar a oficina 2 inteiramente: as reivindicações buscavam a equiparação com o Piso Nacional do Magistério; o reajuste de 7,64% linear na tabela de vencimentos; as condições mínimas de trabalho e as determinações legais da Lei Orgânica Municipal. Porém, aos 15 dias de greve, somadas vinte e cinco assembleias e nove paralisações, o que presenciamos

enquanto categoria foram negativas e cortes de salários por faltas oriundas da greve que se iniciou.

Neste clima tenso, eu me sentia tonta e constatava a frieza do sistema, fruto de um país em que professores são desvalorizados e reprimidos com violência quando lutam por seus direitos, reflexo, por sua vez, de uma sociedade que não olha para a educação como prioridade. O que vivemos, na verdade, é a experiência de degradação do ambiente escolar, ora pelo sistema, ora pela ação de pessoas que estão preocupadas com resultados e não com processos, um sintoma de uma doença muito maior e de outro nível.

No retorno à sala de aula, nós, professores, fomos convocados para uma formação continuada sobre a Prova Brasil dentro da coordenadoria de ensino e aprendizagem. Um material exclusivo da Editora Moderna havia sido comprado para trabalhar simulados da Prova Brasil com os nonos anos, e o que já estava sendo feito na minha escola desde o início do ano letivo era proposto há poucos meses da aplicação da prova institucional. Nesta formação, a orientação foi trabalhar com este material até o final do ano, o qual era composto por questões discursivas sobre os gêneros públicos mais comuns e por simulados com folhas destacáveis para envio da tabulação dos resultados para a secretaria de educação, já com datas previamente estipuladas para aplicação dos simulados.

Não me foi perguntado sobre o meu planejamento anual e bimestral; não me foi consultada a aplicação de projetos na escola; não foi discutido como seria usado o livro didático desse momento em diante; tampouco me foi questionado se eu já havia feito um trabalho com simulados para as provas do final do ano. Embora esses questionamentos não tenham sido feitos, sim, minhas turmas discutiam questões da Prova Brasil e do Instituto Federal de Educação desde sempre; sim, meus alunos já realizavam diversas produções textuais com temas vinculados ao projeto que estava em andamento na escola antes da greve e que seguia em andamento nas minhas aulas; sim, seguiria usando o livro didático de maneira crítica, pontuando as ausências, apontando os excessos e discutindo as ideologias por detrás dos textos escolhidos, das ilustrações e dos autores, como a ideologia do branqueamento, trabalhando com os alunos aquilo que é possível dentro do material de apoio.

São tantos os engessamentos e negativas, que por vezes desanimamos. Em função dessa corrida desenfreada para atender as demandas de prazos, a oficina 2 não foi contemplada em toda sua essência. Das dez etapas apresentadas, como

pode ser consultado no Apêndice C, ao final deste memorial, apenas alguns momentos foram vivenciados, mais precisamente da etapa 4 em diante. A discussão sobre os nós da nossa sociedade permeou as atividades em sala de aula, como não poderia deixar de ser e reverberam nas produções dos alunos.

Durante a aplicação da etapa *O racismo é o cimento da nossa sociedade*, discutimos os poemas falados e a relação destes com a hashtag “é coisa de preto” (#coisadepreto), que estava sendo bastante comentada à época e foi tema da proposta de redação, referindo-se ao comentário racista do âncora do Jornal da Globo, da Rede Globo, o jornalista Willian Waack. Abaixo apresento os textos produzidos e selecionados.

Intolerância racial, social e de gênero...profunda estupidez  
até quando teremos que lidar com tanta insensatez?  
Todos fracassam com essas formas de violência, então eu pergunto  
onde está a educação? Somos iguais ou não?  
Ódio pelas diferenças é uma burrice coletiva sem explicação,  
afinal que justificativa você me dá para tamanha agressão?  
Somos iguais ou não?  
Homofobia, racismo, bullying são formas de desrespeito,  
mas para quê tanto preconceito?  
Vamos acabar com tudo isso, desatar esse nó, porque o que importa  
mesmo  
é carregarmos no peito aquilo que traz ao mundo a paz,  
falo do respeito que nos torna irmãos,  
afinal, somos todos iguais,  
sim ou não? (ALUNO KS)

Mesmo ao sofrer preconceito  
Ao te oprimir,  
Não tenha medo  
E disso fique ciente,  
Seja sua cor de pele  
Ou orientação sexual,  
O que te torna especial  
Tenha certeza,  
É ser diferente!! (ALUNO MV)

Consciência humana é coisa de todo mundo  
Todo nós sabemos que no mundo existem grandes diferenças entre  
pessoas e que pela estupidez humana é gerado o preconceito, o que  
gera muitos conflitos e desentendimentos, afetando muita gente.  
Manchetes de jornais relatam: “homem negro sofre racismo em loja”,  
“mulheres recebem salários mais baixos que homens”, “rapaz é  
espancado na rua por ser homossexual”, “jovens de classe alta  
colocam fogo em mendigo”, e muitas outras barbaridades.  
Isso mostra que os governantes não estão fazendo a sua parte. Nos  
pequenos gestos do dia a dia como preferir descer do ônibus quando  
um negro entra nele, humilhar uma pessoa por sua religião, opção

sexual, ou por terem profissões muito humildes, mostram que também precisamos mudar.

Cada pessoa pode fazer a sua parte, acabando com qualquer tipo de discriminação que existe, percebendo que todos nós somos iguais independentemente de raça, idade, condição social ou orientação sexual. (ALUNO SS)

Entre os objetivos da oficina contemplados estavam *compreender os nós, os obstáculos à alteridade e ao respeito em nossa sociedade e atentar para nosso processo histórico de colonização e as facetas de uma sociedade racista e machista*. Era preciso dizer a origem do racismo, era preciso colocar o dedo na ferida aberta disfarçada de cicatriz e mostrar que a democracia racial era um mito. Interessante perceber que *a compreensão da diversidade que nos compõe* como um elemento positivo começava a produzir ecos na produção, como acontece no texto de MV “(...) o que te torna especial, tenha certeza, é ser diferente”, isso por sua vez, através do movimento de conscientização, *promovia o enriquecimento dos vínculos, afeto e apoio*, objetivo que foi se expandindo por toda a oficina.

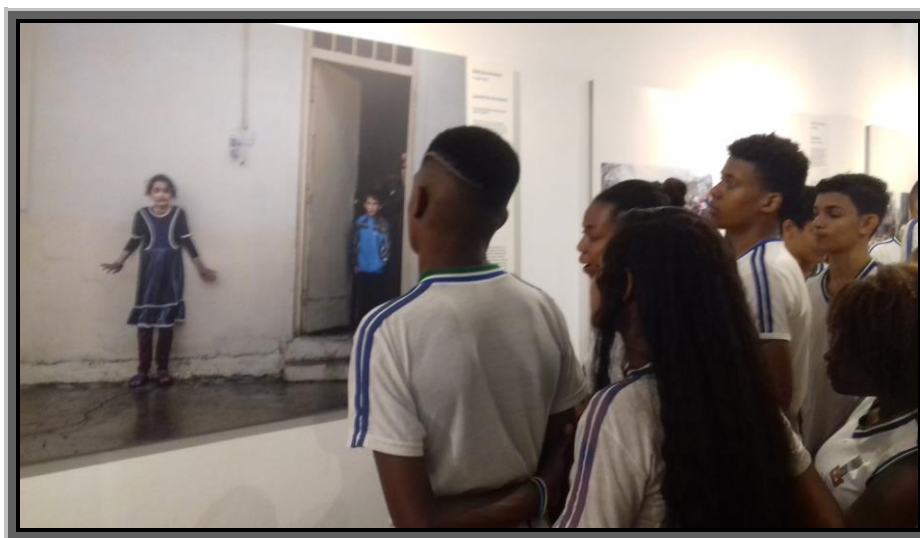
Deslocamentos aconteciam a todo instante a partir do momento em que os alunos se apropriavam dos textos distintos discutidos, em linguagens diversas, para dar-lhes novo sentido, assumindo um posicionamento no mundo, individual e ao mesmo tempo coletivo, ocupando seu lugar de fala e traduzindo-o em autoria, de acordo com a lógica conceitual de Pato (2012) e de Cesar (2002).

A etapa *A Síria somos todos nós* foi também bastante significativa. Os alunos comoveram-se com as imagens e histórias reais de crianças refugiadas, que eram sempre as mais vulneráveis, as maiores vítimas. As duas turmas tinham visitado a Exposição Êxodo, de Sebastião Salgado, em 2016, na Caixa Cultural Salvador, e na seção de crianças refugiadas registrei uma foto deles reunidos diante do que viam, e diferente do comum, nesta foto não havia sorrisos, era a temática dos nós tocando em nervos de todos nós.

A Exposição World Press Photos, deste ano de 2017, na Caixa Cultura, retomava de certa forma esse contexto e apresentava imagens de cenários desoladores de guerra, mas também de esperança e resistência. As informações suplementares sobre a oficina e a relação com a exposição podem ser acompanhadas a qualquer momento no Apêndice C – Tantos Nós.

Durante a análise das imagens e comentários desta etapa, a figura 27, abaixo, me chamou bastante atenção, não apenas pela metalinguagem, mas porque me pareceu que os alunos estavam dentro da foto, perplexos ao olhar a menina assustada do muro, nos arredores de Mosul, diante de forças especiais do exército do Iraque em uma operação de busca de membros do Estado Islâmico.

Figura 27 - Alunos diante da foto de Lauren Van Stockt



Fonte: Arquivo Pessoal, 2017.

Na seção das imagens de guerra e refugiados, a interação dos alunos com os monitores da Caixa Cultural Salvador, mencionando questões políticas e os interesses no conflito civil que já dura mais de cinco anos, despertaram a minha atenção por notar que os objetivos propostos, mesmo que lentamente, estavam sendo contemplados, entre eles *entender os nós, obstáculos à cultura das diversidades em países com grande número de refugiados e as questões culturais, religiosas e políticas que envolvem a morte de tantas crianças; sensibilizar os alunos para as situações externas à sua região, de modo que se enxerguem no outro e possam protagonizar ações de combate a intolerâncias.*

Figura 28 – 9º A e 9º B reunidos



Fonte: Arquivo Pessoal, 2017.

Figura 29 - Alunos realizam atividade proposta pela Caixa



Fonte: Arquivo Pessoal, 2017.

Ao final da visitação, os alunos participavam de uma atividade programada pela caixa, na qual precisavam relacionar notícias às imagens que viram. Foram assertivos nas escolhas e quando questionados sobre a satisfação diante da exposição, pontuaram que a mostra foi muito curta em relação à de Sebastião Salgado. Educadamente disseram sua verdade, afinal tinham poucas oportunidades de vivenciar experiências como aquela.

É preciso mencionar, ainda, a importância das etapas sete e oito (vide Apêndice C), que ocorreram simultaneamente. Os alunos teceram relações entre o poema *Os Ninguéns*, de Eduardo Galeano, e as histórias de Malak, Ivine e Mustafá, crianças refugiadas, e com a história de Maria de Lourdes, a menina do curta Vida

Maria, que representa tantas Marias e tantos Josés cotidianamente vistos em nossa sociedade. Propus - como pode ser acompanhado no Apêndice C – Etapa 8 – Ser alguém em meio a tantos nós - a criação de uma narrativa ficcional do objeto que eles teriam que fotografar com o próprio celular, de modo a sensibilizar o olhar aos tantos outros na nossa sociedade, dialogando com tudo que tínhamos visto, o que poderia *proporcionar oportunidades de participação significativa*, outro objetivo da oficina. Essa fotografia seria a representação do “ponto de vista, localização perceptiva no espaço” que pode ser ponto de consciência (VIOLA, 1998, p. 148 apud SALLES, 2016, p. 34), por isso tão importante para a leitura desses muitos textos/mundos que constituem os meus alunos.

Abaixo, as produções selecionadas, fotografias e textos narrativos dos alunos, que apontam para signos postos em relação que provocam novas sensibilidades, de modo a reduzir a limitação perceptiva que a especificidade de cada campo pressupõe, retomando aqui o diálogo com a lógica conceitual de Aguilar e Cámara (2017) – amplamente discutida na quinta seção deste memorial, *A cena expandida* – por meio da experimentação do deixar ver e dizer, cujo elemento central são os corpos que deixam clara a sua decisão de experimentar de novas posições e de dizer algo sobre si, configurando novos autores na “ecologia da sala de aula” (CESAR, 2002).

Figura 30 - Fotografia de NB



Fonte: Arquivo Pessoal, 2017.

Zé Ninguém

Numa cidade muito distante morava um homem que era conhecido nela como Zé Ninguém. Zé Ninguém era conhecido pelo simples



motivo de sempre estar com um estridente sorriso no rosto, falando com todos, cumprimentando.

Zé Ninguém não tinha amigos, apesar de ser muito feliz. Ele não tinha casa, família, dinheiro, nada... só tinha sua felicidade externa. Ele passava a maioria do seu tempo deitado no chão sujo daquela pequena cidade. Durante o dia passava muita gente ao seu redor. Tinha uma senhora que ao passar do lado dele, passava para lhe dar atenção, passava horas e horas sentada com Zé Ninguém ensinando-lhe a escrever e a ler.

Depois de meses, Zé Ninguém tinha sua caligrafia e leituras perfeitas. Ele gostava e passava a maioria do seu tempo escrevendo lindos poemas, que contavam sua história “feliz”.

Num belo dia ensolarado, passava um homem charmoso elegante, com a aparência de rei, atravessou-lhe o braço magro de Zé Ninguém que no momento estava dormindo no seu cantinho da rua. Agachou-se e pegou uma bolinha de papel que no chão estava. Leu silenciosamente aquele rabisco e de repente desceu a primeira lagrima do seu olho.

Ligeiramente ele acordou Zé Ninguém e lhe perguntou:

– Você que fez esse encantador poema?

– Sim, fui eu, senhor.

– Você sabe escrever mais?

– Sei sim, chico me ensinou!

– Você gostaria de ir comigo para SP, para ser um famoso poeta? Eu irei te ajudar!

– Sim, eu gostaria muito de ir, mas não posso deixar meu único amigo, disse Zé Ninguém.

Poucos minutos depois chega Chico ao lado dele.

– Oi, amigo, tudo bem? Algum problema?

– Oi, Chico, exclama Zé Ninguém, que bom que você veio!

Depois de um tempo, Zé Ninguém e Chico resolveram ir para SP.

Zé Ninguém depois daquele dia não era mais ninguém, como dizia seu nome, mas se tornou um dos maiores poetas internacionais, mesmo passando por tudo que passou, conseguiu vencer justamente com seu enorme sorriso no rosto. (ALUNO NB)

Na narrativa de NB, a leitura e a escrita haviam transformado a vida de Zé ninguém. Foi por meio da oportunidade do dizer, de tomar seu lugar de fala, de autorizar-se para isso (CESAR, 2002) que ninguém se tornou alguém, e não alguém que apenas sobrevive, mas alguém que ocupa o seu lugar, que tem voz a partir da literatura, da sua poesia, e essa voz que veio da rua, certamente, não fala de outro lugar senão da realidade da própria aluna, do seu grupo, das suas vivências, das marcas de seu corpo. Zé ninguém virou Zé Alguém porque teve a oportunidade de falar, de dizer-se e de dizer o outro. Para isso, Zé precisou de alguém que nele acreditasse, que lhe desse a oportunidade de crescer, e não precisava ser um alguém com um porte de rei.

Era de incentivo, motivação e encantamento com o literário que falava a aluna NB, de oportunidades, de voz, e como Zé, muitas Marias poderiam ser alguém se de fato “desenhassem letras”, lessem, escrevessem, se a educação fosse de fato uma prioridade nesse país marcado por desigualdades. Essa é a parte que me cabe desse latifúndio, é a experimentação da literatura no seu campo expandido, por isso a relevância do trabalho com o sensível. Zé ninguém redinamizou seu projeto de si, transformou a sua realidade (JOSSO, 2007). Essa narrativa, dialogou muito com a de SS, que veremos adiante.

Figura 31 - Desenho em representação aos *Ninguéns* – SS



Fonte: Arquivo Pessoal, 2017.

SS, que não tinha celular, fez uma pintura no lugar da fotografia a fim de criar sua narrativa imagética, subvertendo a proposta para que lhe fosse possível dizer-se. Não havia empecilhos para tudo que fosse desejo real do corpo falante, esforço, ânimo, vontade para se expressar, se narrar, se dizer, caminhando em direção à sua própria autoria (COSTA, 2018). Não havia fronteiras para a justaposição, para a troca, para o imbricar e o brincar com elementos de campos diferentes de modo que fosse possível modificar as formas de ser e dizer, através desta experimentação, o que acreditamos ser a proposta mesma do campo expandido. É preciso lembrar, ainda, que, nesse sentido, a arte também se abre para o diálogo com áreas alheias, tal como a literatura, para viabilizar um posicionamento de mundo (QUILICI, 2014).

O desenho era o refúgio de SS, era seu lugar de fala, era o lugar do seu grito. Analisando a Figura 31, que representa o “ninguém” de SS, atentei para os traços agigantados da criança abandonada desenhada por ela: é gigante o menino na sua perspectiva, destoando de todos os que estão atrás da sua imagem, cuja cabeça é ainda maior que seu corpo, acompanhado de grandes e tristes olhos. Havia uma necessidade “gigante” em Jhon (o personagem) de ser visto, notado, valorizado, incentivado, lido em toda complexidade e particularidade de seu texto/mundo. Segue, abaixo, a narrativa de SS:

Havia naquela cidade um menino que foi abandonado pelos seus pais, então o único lugar que ele tinha para ficar era a rua. Passava por muito frio e medo, mas tinha esperança de alguém encontrar ele e tirá-lo daquele lugar obscuro.

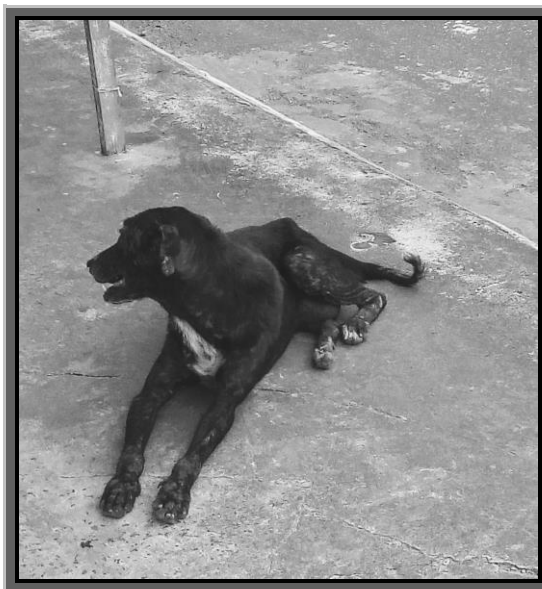
Era muito triste a vida daquele menino. A fome era grande e por isso tinha que comer alimentos do lixo, não podia tomar banho e nem sequer tinha roupas limpas para vestir. Não tinha um sapato para calçar os seus pés. Ele chorava dia e noite pois não tinha mais nada.

Porém, de repente, um dia apareceu um homem bem vestidos que olhou para o menino e viu sua situação e as lágrimas desceram dos olhos daquele homem. Então ele tomou uma atitude de levar o pequeno Jhon para casa e lá chegando lhe deu comida, roupas novas, calçados, conforto de um lar e o mais importante: carinho, amor, atenção e proteção. Jhon estava muito feliz pois agradecia a deus todos os dias por ter enviado aquele anjo na vida dele. Então ele começou a ir para a escola e era um aluno dedicado.

Os dias foram passando e aquele menino não era mais um menino e sim um homem que fez faculdade, tinha tudo do bom e do melhor, abriu uma instituição carente onde abrigava meninos que moravam na rua. Essa foi a história de Jhon, um menino que nunca perdeu as esperanças que um dia alguém iria encontra-lo. (ALUNO SS)

Tal como acontece em *Zé Ninguém*, da aluna NB, Jhon recebe ajuda, tem a oportunidade de, por meio da educação – e por extensão de sentido, da leitura e da escrita – “ser alguém”. E o mais bonito desta narrativa é que Jhon não apenas redinamiza seu projeto de si, como também se projeta para ajudar outras pessoas, para transformar vidas porque acredita que isso é possível. Jhon é semente de uma floresta inteira, nesse sentido, o objetivo *sensibilizar os alunos para as situações externas, de modo que se enxerguem no outro e pudessem protagonizar ações de combate a intolerâncias* pode ser contemplado, posto que há indícios de protagonismo que se inicia no mundo das letras e se desloca para a concretização no contexto real.

Figura 32 - Fotografia JH



Fonte: Arquivo Pessoal, 2017.

Era uma vez um cachorro de rua com sarna. Ele foi parar na rua porque seus antigos donos o abandonaram por ele estar doente e o cachorro morava na rua de uma escola. Os alunos dessa escola deram o nome de Pulguento. As outras pessoas que passavam pela rua da escola sentiam pena, mas não faziam nada porque não queiram pegar sarna. Pulguento apesar de ser um cachorro que tem tendência a ter raiva e morder as pessoas, era muito gentil.

Pulguento sempre que via o carro do canil corria o mais rápido que podia e focava escondido até o carro ir embora. Dias depois, Pulguento encontrou uma namorada e três meses depois a cachorra pariu oito cachorrinhos. Pulguento procurava comida para alimentar a mãe dos seus filhos. Ele revirou lixo, fazia uma tremenda bagunça nas ruas, deixando as pessoas e os garis com raiva.

Um comerciante que tinha uma loja em frente ao lugar da rua que ele ficava deu para Pulguento e sua companheira uns pedaços de carne e dois meses depois os cachorrinhos já estavam crescidos, saindo pelas ruas. A sarna de Pulguento piorou, ele estava muito abatido e foi levado a uma ONG de animais abandonados, mas ele fugiu e foi atropelado por um carro. Ele teve que ser operado para amputar as patinhas traseiras. Tempo depois Pulguento estava melhor e andava com uma cadeira de rodas feita para cachorro, foi tratada a sarna que ele tinha ele melhorou um pouco e foi para um abrigo temporário até melhorar 100% para ir a uma feira de adoção.

Nessa feira de adoção ele ficou muito tempo, via a maioria dos outros cachorros serem adotados e ele não. Dias depois numa outra feira Pulguento ganhou um lar e a pessoa que o adotou era um jovem de 16 anos chamado JH. Na casa de JH Pulguento recebeu muito carinho e amor. (ALUNO JH)

A narrativa de JH absorve bem o conceito de expansão discutido neste trabalho, sobretudo por Pato (2012), pois ficção, fotografia e notícia se fundem,

gerando um mistério pela veracidade dos fatos narrados. Na sua estória, o animal por ele fotografado, a quem atribuiu a carga de “ninguém” pelo abandono que sofreu, deixa de ser ninguém quando encontra um lar, um abrigo, concedido pelo jovem de 16 anos que narra a estória, o meu aluno JH, autor da narrativa e autor do seu projeto de si. Pulgento é real e fez parte do processo de transformação de JH, quem passou a ver-se de maneira amorosa, capaz de dar um lar com “muito carinho e amor” para um animal que foi tão desprezado pelas ruas de sua cidade. É de humanização que estamos falando, de uma “caixa preta de surpresa com interrogação e estrela” - retomando a representação do aluno na Figura 22 - que tem muito a brilhar, muito a modificar a sua vida e a vida do outro que é tocado por ele. A mudança começou...e partiu de dentro!

Acredito que é isso que acontece quando promovemos um movimento educativo nas aulas de Língua Portuguesa que alia currículo à prática experimental, como propõe o conceito de Pedagogia de Rosa (2013), despertando o encantamento do mundo através do literário, dando aos educandos a oportunidade do sentir, deixando ver também a ineficácia dos enfoques separados em disciplinas estanques e sem diálogo, que geram uma tecnicidade, que mais afasta do que aproxima os alunos da escola.

Para além dessas produções, é ainda muito pertinente analisar as produções dos alunos pós-sessão de cinema, quando tivemos a chance de ver a temática que discutimos ao longo de duas oficinas no filme Extraordinário, cujas informações adicionais podem ser observadas no Apêndice C – Etapa 9 - Etapa 9 – A mudança que começa em mim, perpassa o outro e encontra todos nós: um brinde ao respeito.

Dos trinta e oito alunos que levamos ao cinema, a maioria o fez pela primeira vez e havia uma expectativa grande de que a atividade fosse significativa, porque, na verdade, diante de tantos entraves para conseguir dinheiro para os ingressos e transporte, já era significativa demais para mim. Chegar ao cinema, arrumar os alunos em fila para garantir o lanche, ensinar a sentar nas cadeiras marcadas e ver o filme com os educandos e com os colegas que colaboram para que estivéssemos ali, juntos, apreciando aquele momento, foi muito gratificante mesmo.

E desde o trailer do Rei do Show, filme com estreia naquela semana de dezembro de 2017, eu chorei. Chorei com a primeira frase que escutei: “Ninguém

faz a diferença sendo igual a todos e fazendo as mesmas coisas que todo mundo faz!”. E eu chorei antes de começar o filme sem que pudesse explicar o porquê aos alunos que estavam ao meu lado. Era a plenitude do “eles estão aqui”, a satisfação da sensação de viabilizar o encantamento pela arte, de ocupação dos espaços que os negava, diante das burocracias que negavam ainda mais o acesso à cultura. A sensação de dever cumprido diante do cansaço que me arrebatava naqueles dias com tantas atividades, trabalho, e dificuldades sendo enfrentadas ao mesmo tempo. Era, para além de tudo isso, a certeza de que meu coração é meu mapa e onde ele estiver tudo estará no seu devido lugar.

Figura 33 - Os nonos e sua professora de Língua Portuguesa



Fonte: Arquivo Pessoal, 2017.

Sugeri, como planejado e descrito no Apêndice C, que refletissem sobre qual personagem seriam eles no filme e registrassem os motivos que levaram a essa comparação. Isso porque no enredo de *Extraordinário*, August, que é o personagem principal, sofre bullying por ter o rosto deformado após passar por 27 cirurgias, graças a uma doença congênita. No seu caminho, encontra pessoas que lhe acolhem e lhe ajudam a se integrar, mas também agressores que lhe apontam por ser diferente. Eu queria saber como eles se sentiam, talvez em quais dessas posições, para ver o que muda quando precisam olhar para seu próprio comportamento diante do outro depois de tudo que havíamos experienciado nas oficinas. Alguns registros chegaram por escrito nos diários, outros, porém, se deram na oralidade, como o registro de GM, quem me disse: “esse filme me fez lembrar o que a gente fazia com SS, no sétimo ano...a gente chamava ela de

zumbi porque ela tava sempre com a cara de doente. Agora ela tá toda diferente, solta, dança no show de talento e até solta o cabelo”.

A percepção de GM de si mesma, enquanto agressora, que apontou a colega, e ao mesmo tempo a constatação do crescimento da menina SS, quem transformou a si durante todo o ano letivo de 2017. SS realizou relatos fortes de vivências pessoais, silenciadas durante todo o seu percurso escolar, e foi encaminhada pela coordenação da escola, com quem dividi os desgostos de uma dura realidade, para atendimento no CRIE - Centro de referência à inclusão escolar – de Camaçari, na qual é acompanhada por psicólogos. Falar de si, narrar-se através das diferentes linguagens oportunizadas promoveu uma mudança intensa no comportamento de SS, promoveu libertação.

Falar com seu corpo, através de todas as linguagens que ela experimentou, no seu diário, na sua máscara, na tela do outro, nos seus textos, no gigantismo do seu desenho de “ninguém” permitiu que SS transformasse a si mesma.

Para além desse fato importante, recebi alguns diários com as comparações e os registros do filme. Abaixo, apresento os textos selecionados:

(...) O filme fala do que estudamos sobre preconceito e sobre ser ninguém. Tem a ver por Auggie era tratado como sem valor pelos seus colegas, eles não se perguntavam como Auggie se sentia sendo tratado daquela forma. Tem a ver porque Auggie sofria por causa de sua aparência, sempre olhavam para ele com olhar de desprezo(...). O filme serve de exemplo pra que não julgemos outros por sua aparência, ou qualquer outra coisa e também serve de exemplo para que nós gostemos de nossas diferenças, porque elas que nos torna especial. (ALUNO MV)

No filme ‘Extraordinário’ eu me identifiquei com a Via, irmã do Auggie Pullman, porque meio que esquecem dela, pelo fato do irmão ser especial (...) mas ela sente muita falta de ter alguém lá perguntando como ela está, como foi o dia dela, o que está acontecendo, alguém que a abraça para ela se sentir bem (...). Eu gostei do filme porque eu entendi que primeiramente, aparência não é tudo, e no final da caminhada seremos apenas lembranças, pois isso será o que restará de cada um de nós, e por trás de cada pessoa tem uma história marcante que nem sequer imaginamos (...) o filme é um grande exemplo de que vocês ser diferente não te torna anormal, ou incapaz de fazer amigos ou ter sentimentos. Somos todos diferentes tanto por fora quanto por dentro. Somos todos extraordinários. (ALUNA MC)

Os registros marcavam o *repensar pequenas atitudes cotidianas, muito próximas à realidade dos educandos, que promovem desrespeito e nós, nexos para uma convivência harmônica*, objetivo da etapa, que acredito ter sido alcançado. Foi possível entender a identificação dos alunos com as personagens, sobretudo no caso de MC, comparada a Via, irmã do personagem principal do filme. Na verdade, não era de Via que MC falava, era dela mesma e do abandono que sentia, da sua orfandade, mas acima de tudo da sua constatação de que “somos todos extraordinários” e, portanto, somos capazes de superar as adversidades com resiliência. Que lindo é ler as formas de interpretar o mundo do outro por meio das suas experiências. Que lindo poder observar, participar, me inscrever e escrever sobre isso.

Por fim, apresento a produção coletiva e final dos meus alunos, a Exposição Eu, o outro e tantos nós, já que, após as experimentações literárias e a imersão de tantas vozes em suas subjetividades, era preciso apresentar à comunidade os diversos textos internos dos alunos que se confundem com os outros tantos textos internos da coletividade, que são legado e ao mesmo tempo retrato dessa comunidade em que os alunos estavam inseridos. Para tanto, os alunos produziram o convite (Figura 28), que foi divulgado em todas as redes sociais por mim e por eles. A imagem do convite é de autoria da aluna SS, composta por uma representação dos “ninguéns” de Eduardo Galeano, e o design foi feito pela aluna GS. A figura 34, abaixo, retrata o nosso tear, nossa feitura, nosso processo de montagem da exposição, que aconteceu em dezembro de 2017.

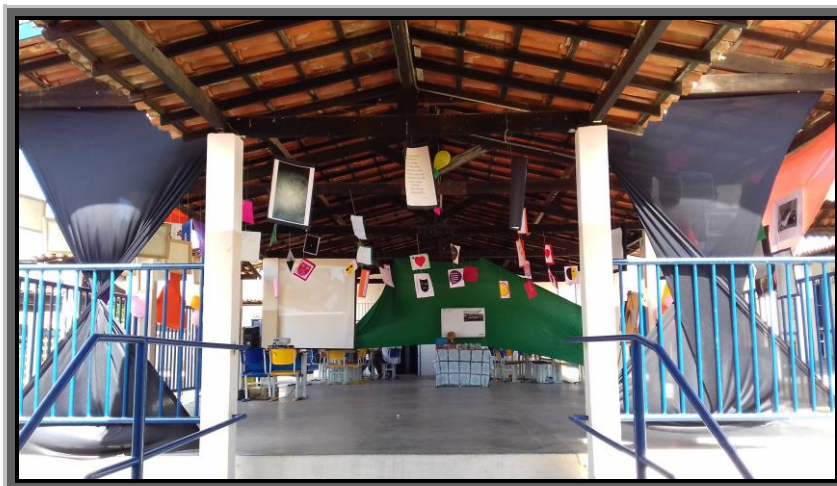
Figura 34 – Montagem do espaço da mostra



Fonte: Arquivo Pessoal, 2017.



Figura 35 - O espaço pronto para receber os visitantes



Fonte: Arquivo Pessoal, 2017.

Entre sobe e desce de escada, puxões de malha, pregos em madeiras e em telas, cartolinas, barbantes, colas e náilon, fomos montando os espaços. Um espaço para o EU, cujos responsáveis para explicar as ações à comunidade eram BS e AM, no qual foram expostas as máscaras produzidas por eles através de móveis, pois não dispúnhamos de mobiliário no pátio, que é completamente aberto. Outro espaço foi montado para o OUTRO, cujas responsáveis eram LS e GM, no qual foram expostas as pinturas feitas por eles.

Figura 36 - Eu



Fonte: Arquivo Pessoal, 2017.

Figura 37 - O outro



Fonte: Arquivo Pessoal, 2017.

E, por fim, um espaço dos TANTOS NÓS, no qual foram expostos os cartazes produzidos durante a primeira unidade, as fotografias de autoria deles, bem como todos os textos que construíram, narrativos e dissertativos. Organizamos, ainda, um espaço de recados para que os alunos que participaram da oficina pudessem registrar suas impressões sobre o trabalho desenvolvido, bem como uma seção para projeção – na qual apresentei à comunidade este projeto desde seu princípio, em março de 2017 (Figura 39) - do qual MV e JH ficaram responsáveis pela execução, além de um espaço com lousa e pilotos para a comunidade deixar seu recado e registrar sua presença no caderno de assinaturas, levando para casa uma lembrancinha da mostra e do projeto como um todo, um saquinho com doces e um adesivo com o mesmo design do convite feito pelos alunos.

Figura 38 – Tantos nós



Fonte: Arquivo Pessoal, 2017.

Figura 39 – Explicação do Projeto de Intervenção à Comunidade



Fonte: Arquivo Pessoal, 2017.

Ao final da mostra, após serem expostos 121 produtos resultantes de experimentações literárias, recebemos um vídeo, elaborado pelo então gestor da escola, Prof. João Batista, e recolhemos 62 assinaturas de pais e moradores da comunidade. Na lousa para recados, a frase que fechou um ciclo: “o projeto foi batendo, gostei!”.

## 7 CONCLUSÕES SEM FINAIS

Sendo a literatura, e a arte em geral, o reino do particular (ANDRUETTO, 2012), posso afirmar que passeei por diferentes reinos, porque cada sujeito que se desnudou, que se disse a mim e ao mundo, é uma particularidade. E em cada reino visitado por mim, busquei entender o olhar particular sobre a vida e o texto/mundo do outro, com toda sua diversidade de histórias e marcas, absorvendo um pouco de cada um.

Mas se “quem olha uma casa vê um mundo, vê um mundo na qual esta casa está plantada, e quem olha com insistência ‘o privado’ termina por ver o espaço público em que essa privacidade está instalada”, como nos aponta Andruetto (2012, p. 67), quem vê o particular igualmente vê o coletivo. Por isso, percebi que as expressões, os valores, as celemas dos meus alunos são particulares e igualmente coletivas, pois também representam as muitas vozes, os muitos discursos, os muitos pontos de vista da comunidade na qual estão inseridos. Isso explica a epígrafe deste memorial, *pinta tua aldeia e pintarás o mundo*, de Liev Tolstói: é olhando para o particular, desnudando-se a si mesmo, que encontramos o coletivo, o universal ou, por que não dizer, em outras palavras, olhando para o eu, encontramos os nós.

Andruetto (2012, p. 68), com quem muito dialoguei enquanto referência, afirma que “a literatura não é o lugar das certezas, mas das dúvidas” e que nada pode ser tão libertário que a capacidade de questionar, quanto mais a possibilidade de se autoinquirir, acrescento. A experiência que vivi com esta intervenção que apresento sobretudo no processo de análise e na escrita deste memorial, promoveu grandes questionamentos. Questionamentos acerca dos meus próprios preconceitos, da minha prática docente, dos conceitos apresentados e sedimentados pela academia.

Questionei-me, por exemplo, a seleção dos textos escolhidos e vi a mim, recheada de preconceitos, preocupada em encontrar textos que dialogassem com a realidade dos meus alunos, para que a aprendizagem fosse significativa, tal como aprendi na academia e nos estudos sobre letramento. Talvez tenha pesado a dose ou talvez essa seja apenas uma possibilidade, não absoluta. Escolhi textos, em linguagens diversas, que retratassem o abandono, a violência, as mazelas da nossa humanidade. Não houve negativa por parte dos meus alunos, porém, suas narrativas ficcionais deslocaram a realidade, apresentando um outro cenário, muito

mais bonito que a realidade, como apresento na etapa 8 da oficina 2 – Tantos nós (vide Apêndice C). As narrativas a que me refiro apresentaram finais felizes, fantásticos até, mesmo que isso soasse totalmente surreal e distante do contexto apresentado na fotografia do cotidiano, como a história de Zé Ninguém, que vivia na rua desde sua infância, e virou Zé alguém, escritor de livros.

Segundo Andruetto (2012, p. 54), “uma narrativa é uma viagem que nos remete ao território do outro ou dos outros, uma maneira, então, de expandir os limites de nossa experiência, tendo acesso a um fragmento de mundo que não é nosso”. Era ali a voz me dizendo: eu quero falar de outras coisas. Era a voz me assegurando que seria um Zé Alguém; Era mais que isso: era a voz de minha aluna me dizendo que tem lugar e tem desejos próprios; era o Quarto do Despejo<sup>17</sup> dialogando com o a escrita dos meus alunos. Era a transformação começando no agora, dentro, porque essa narração ficcional permitirá, “se a pessoa for capaz de correr tal risco, a invenção de um si autêntico”, como aponta Josso (2007, p. 434).

Então entendi, como sujeitos contraditórios que somos, que era preciso evitar a emissão de julgamentos acerca da relevância desse ou daquele tema, que são ou não parte do cotidiano, que são próximos ou não ao universo dos estudantes, deixando que eles tenham a oportunidade de se pensar, se reconhecer e se dizer do lugar que quiserem, pois “a literatura não é o lugar onde encontrar o igual, às vezes é a única janela para se debruçar sobre o diferente”, como ensina Andruetto (2012, p. 75). Esse foi, sem dúvida, um dos maiores aprendizados dentro desta intervenção: olhar e ver os meus próprios preconceitos, e essa foi, sem dúvida, a autora que li e mais me emocionou dentro de minhas referências, pela verdade da teoria que propõe.

Andruetto (2012) é quem afirma que um bom escritor, um bom autor, não se define pela intenção de sua obra, mas pelos seus resultados. Como dito, me propus a questionar a mim, ao sistema educacional, ao currículo e à teoria. Não me preocupei, no entanto, com as intenções disso, mas com os resultados, a fim de provar que o trabalho com o campo expandido, com a pedagogia, com a literatura sem adjetivos seria enriquecedor para a transformar a mim, ao meu aluno, à escola, à sociedade, porque mudanças começam de dentro para fora e são feitas por pessoas e com pessoas.

---

<sup>17</sup> Em referência ao livro de Carolina Maria de Jesus, lido com os alunos no ano anterior.

## 8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como foi relatado nas seções iniciais deste memorial, minha pesquisa nasceu de um fato e passou à construção das ideias; nasceu de uma necessidade real dos meus alunos e se materializou em produtos de experimentações com o literário, em produção de discurso, em autoria.

A experimentação do literário compreendeu o trabalho com a literatura no campo expandido dentro de oficinas de criação. O campo expandido compreende a composição de linguagens e técnicas através das quais é possível materializar inquietações, memórias e interações com os textos-mundo do outro, expressando-se por meio do trabalho com diferentes recursos: vídeo, sons, imagens, textos escritos, fotografias, objetos etc. Isso é viabilizado pela criação de um espaço de experimentação, como oficinas, que favorecem o encontro com uma subjetividade transformadora.

Os estudantes, sensíveis a essa possibilidade, dialogaram sobre isso dentro dos seus registros diarísticos, gerando muitas reflexões sobre a maneira como conduzimos diariamente nossas aulas e como práticas não convencionais, tais como oficinas de criação, são eficientes no trabalho com o sensível. O registro do processo criativo nos diários, que é tão importante quanto seus produtos, foi essencial na compreensão das perspectivas de cada texto-mundo com o qual lidei, na compreensão das identidades em formação, e ao mesmo tempo, alargou sua função para me fornecer retornos das experimentações, das transformações que os alunos sofreram ao longo da intervenção.

E foram muitos os registros captados e interpretados pelo meu olhar, inclusive os signos não ditos pela palavra escrita, emitidos em um esboço de desenho, um símbolo registrado numa capa de diário às escolhas realizadas à hora de pintar a própria aldeia, ou a aldeia alheia, fazendo alusão à epígrafe deste memorial.

Enquanto leitora da produção dos estudantes, ouvinte atenta de suas vozes dentro dos espaços em que transitamos, aprendi sobre suas subjetividades, sua realidade, sua cultura e identidades, de modo que me foi possível analisar todas as formas que encontraram de dizer-se. Aprendi, ao mesmo tempo, sobre mim ao me enxergar neles e através deles, como aconteceu quando fui narrada e representada.

Esses produtos não tiveram pretensão de receber selos de obras de arte, tampouco pediram para ser legitimados, no entanto, pela particularidade do ato

criativo, por terem os meus alunos se autorizado para falar de si, do outro e dos muitos nós, assumindo uma posição política, legitimando suas próprias vozes experiências, história (por isso situados), ocupando seus lugares de fala, podem ser considerados sujeito-autores.

Durante o trajeto, retomando a minha fala inicial nos agradecimentos deste memorial, descobri que diferente de salvar o mundo, eu conheci muitos mundos, aprendi com cada um deles, e verdadeiramente me transformei com a experiência de etapa a etapa de oficina, no diálogo com os educandos e com suas obras. Modifiquei a mim e às minhas práticas pedagógicas, condição mesma de um professor-pesquisador tentando viver a etnografia, aprender com a realidade na qual mergulha para transformar-se e transformá-la.

Foram muitos os entraves impostos pela realidade da Educação no município em que trabalho: o descaso desde a falta de materiais até o ajuste salarial, que gerou paralisações contínuas, bem como assembleias e uma greve, que resultaram numa corrida de cumprimento de prazos inalcançáveis e demandas burocráticas que só agravaram a situação da aprendizagem mesma dos educandos.

Para além desse fato, sabendo que o Profletras propõe a experimentação das intervenções por outros professores de modo que as pesquisas sejam revividas e não engavetas, acho pertinente pontuar três elementos necessários à engenharia de uma intervenção como essa: apoio institucional, recursos próprios e disponibilidade de tempo.

Recebi da escola na qual apliquei o projeto total apoio desde os momentos iniciais, em 2016, quando ainda pensava a intervenção. Isso foi um divisor de águas, pois viabilizou o encontro com os pais, uso dos recursos de que a escola dispunha, diálogos com a coordenação para entender os processos de cada aluno que emergiam como gatilho para a escrita sob diferentes linguagens, além do auxílio braçal, como na confecção da culminância com a exposição.

Outros dois elementos importantíssimos para a execução deste trabalho foram os recursos e o tempo disponível para a criação das oficinas. Todos sabemos o quanto somos mal assalariados neste país, em que pese a nossa formação, a continuidade dela e a relevância desmedida do nosso labor. Sabemos igualmente que, por conta disso, muitos de nós, professores, precisamos trabalhar mais de 60 horas para suprir as necessidades básicas, sobretudo quando temos famílias que dependem financeiramente de nós. Por isso é preciso dizer que, para a confecção e

aplicação das oficinas com o dinamismo demandando por elas, foi necessário utilizar não apenas recursos próprios para a compra de material, impressões e eventos, como também utilizar do tempo fora de sala de aula para a programação de cada etapa, o que foi possível, acredito, por ter me restringido a apenas 40 horas de trabalho neste ano de 2017.

Ademais, sobressaiu entre as dificuldades vividas durante esse trabalho a necessidade de vincular teoria à prática dentro da narrativa deste memorial, dada a introjeção de uma metodologia que desvincula o teórico do prático, algo que foi amplamente debatido e combatido dentro do Profletras. Isso gerou reescritas, costuras e novos enlaces no corpo do texto que ora se apresenta, como forma de explicar como a teoria e a prática estiveram de mãos entrelaçadas durante a intervenção e também durante a sua narrativa.

Porém, muito para além das dificuldades, foram muitos os ganhos, posto que acreditamos ter oferecido uma contribuição real às reflexões sobre o lugar da literatura na contemporaneidade, na sala de aula do Ensino Fundamental, quando se é menos vivenciada e experimentada. Os resultados desta pesquisa comprovam a eficácia do trabalho com a literatura dentro do campo expandido, com a experimentação do literário, o que foi potencializado pela assertiva escolha das oficinas de criação, narrada pelos alunos em seus diários. Apontam, ainda, para um corpo falante, escrevente e criativo, que tem aprendido a dizer muito sobre si e a se enxergar no outro, princípio do respeito, sobretudo quando lhe são oportunizados momentos de criação e cuidado, despertando memórias e afecções.

É preciso dizer ainda que o estabelecimento de novas formas de dizer-se necessitam de um novo modelo de leitor, pois todos que se dizem esperam ser lidos, como afirmam Aguilar e Cámara (2017). Diante disso, esse trabalho abre margem para formas de leituras “mais plásticas”, como ensina Ana Pato (2012), com fronteiras maleáveis entre gêneros, o que se delineia como proposta de pesquisas futuras.

Por fim, me recomponho nestas últimas linhas, reconhecendo-me caminhante descobrindo o caminho que se faz ao caminhar, em meio ao processo, às andanças, sem pretensão de esgotar as inúmeras possibilidades de escrita, abrigo e escuta do outro e, como consequência, de mim mesma, porque olhar e contar as vivências dos meus alunos serviu para que eu enxergasse e desse conta do meu próprio modo de ser e do meu modo de olhar o mundo, as pessoas e a vida.



## REFERÊNCIAS

- AFONSO, Maria Lúcia; ABADE, Flávia. **Para reinventar as rodas**. Belo Horizonte: Rede de Cidadania Mateus Afonso Medeiros, 2008. Disponível em: <[http://www.ufsj.edu.br/portalRepositorio/File/lapip/PARA\\_REINVENTAR\\_AS\\_RODA\\_S.pdf](http://www.ufsj.edu.br/portalRepositorio/File/lapip/PARA_REINVENTAR_AS_RODA_S.pdf)> Acesso em 12 jul. 2016.
- AGUILAR, Gonzalo; CÁMARA, Mario. **A máquina performática**: a literatura no campo experimental; tradução de Gênese Andrade. 1. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 2017.
- ANDRUETTO, María Teresa. **Por uma literatura sem adjetivos**. Tradução de Carmem Cacciacarro. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.
- BAKTHIN, Mikhail Mikhailovitch. **Estética da Criação Verbal**. Introdução e Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2015.
- BARBARA, L.; GUERRA, R. de C. G. (Orgs.). **Reflexão e ações no ensino aprendizagem de línguas**. Campinas: Mercado de Letras, 2003.
- BORTONE, Márcia; MARTINS Cátia. **A construção da leitura e da escrita**: do 6º ao 9º ano do ensino fundamental. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Língua Portuguesa. Brasília: MEC, 1998.
- BRITTO, Luiz Percival Leme. Sociedade de cultura escrita, alfabetismo e participação. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). **Letramento no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Global, 2004. P. 47-63.
- CANDIDO, Antônio. O direito à literatura. In: \_\_\_\_\_. **Vários Escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul/ São Paulo: Duas Cidades, 2011. Disponível em: <<https://culturaemarxismo.files.wordpress.com/2011/10/candido-antonio-o-direito-c3a0-literatura-in-vc3a1rios-escritos.pdf>>. Acesso em: 14 nov. 2017.
- CANCLINI, Nestor Garcia. Quem fala e em qual lugar. In: \_\_\_\_\_. **Diferentes, desiguais e desconectados**: mapas da interculturalidade. Tradução de Luís Sérgio Henriques. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2005.
- CESAR, América Lúcia Silva. **Lições de abril**: construção de autoria entre os Pataxó de Coroa Vermelha. 2002. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- COSTA, Suzane Lima. **O corpo-autor**. Salvador: Boto-cor-de Rosa/Paralelos13, 2018. (No prelo).
- DALCASTAGNÈ, Regina. O lugar da fala. In: \_\_\_\_\_. **Literatura brasileira contemporânea**: um território contestado. Vinhedo: Horizonte, 2012, p. 17-48.

DUSCHATZKY, Silvia; SKLIAR, Carlos. Os Nomes dos Outros: Reflexões sobre os usos escolares da diversidade. **Educação e Realidade**, v. 25, n 2, 2000. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/46855>> Acesso em 22 nov. 2017.

ECKERT-HOFF, B.; CORACINI, M.J. (Org.) **Escrit(ur)a de Si e alteridade no espaço papel-tela**. Campinas: Mercado das Letras, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FOUCAULT, Michel. A escrita de si. In: **O que é um autor?** Lisboa: Passagens. 1992. p. 129-160.

GARRAMUÑO, FLORENCIA. **Frutos estranhos: sobre a inespecificidade na estética contemporânea**. Trad. Carlos Nougué. Rio de Janeiro: Rocco, 2014.

JONES, SH; ADAMS, TE; ELLIS, C; Oliveira, MAO; Jaramillo, NJ. **HANDBOOK OF AUTOETHNOGRAPHY** (Coleção Queer). 2013. Left Coast Press, Walnut Creek: 736p. ISBN: 978-15-98746-00-6.

JOUVE, Vincent. **Por que estudar literatura?** Tradução de Marcos Bagno e Marcos Marcio-lino. São Paulo: Parábola editorial, 2012, p 10-18.

JOSSO, Marie-Christine. **O Corpo Biográfico: corpo falado e corpo que fala**. Educ. Real., Porto Alegre, v. 37, n. 1, p. 19-31, jan./abr. 2012. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/21805>> Acesso em: 22 set. 2017.

JOSSO, Marie-Christine. **A transformação de si a partir da narração de histórias de vida**. Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 413-438, set./dez. 2007. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/2741/2088>> Acesso em 20 set. 2017.

KLEIMAN, Ângela B. **Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna**. Signo, Santa Cruz do Sul, RS, v. 32, n. 53, p. 1-25, 2007. Disponível em: <<http://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/viewFile/242/196>>. Acesso em 20 out. 2016.

KLEIMAN, Ângela B. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, S.P.: Mercado de Letras, 1995.

KRAUSS, Rosalind. **A escultura no campo ampliado**. Gávea: Revista semestral do Curso de Especialização em História da Arte e Arquitetura no Brasil, Rio de Janeiro: PUC-RJ, n. 1, 1984. Disponível em: < <https://www.ufrgs.br/artevera/?p=240>> Acesso em: 20 ago. 2017.

LARA, Glaucia Muniz Proença. **Abordando os gêneros do discurso na escola: um espaço para a transgressão?** Disponível em: <<http://www.ufsj.edu.br/portal-repositorio/File/Vertentes34/Glaucia%20Lara.pdf>> Acesso em: 10 set. 2016.

LIBERALI, Fernanda. **O diário como ferramenta para a reflexão crítica.** Disponível em: <[http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos\\_teses/LinguaPortuguesa/Fernanda.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/LinguaPortuguesa/Fernanda.pdf)>. Acesso em: 13 set. 2016.

MACHADO, Anna Rachel. Diários de leituras: a construção de diferentes diálogos na sala de aula. In: ABREU-TARDELLI, Lilia Santos; CRISTOVAO, Vera Lucia Lopes (Orgs) **Linguagem e Educação: o ensino e a aprendizagem de gêneros textuais.** Campinas: Mercado de Letras, 2009.

MACHADO, Anna Rachel. **O diário de leituras: a introdução de um novo instrumento na escola.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MANGUEL, Alberto. **Uma história da leitura.** São Paulo: Companhia Das Letras, 1997.

MATHIAS, Marcelo Duarte. **Sobe autobiografias e diários.** Disponível em: <<http://coloquio.gulbenkian.pt/bib/sirius.exe/issueContentDisplay?n=143&p=41&o=r>> Acesso em 13 out. 2016.

MATTOS, CLG., and CASTRO, PA., orgs. **Etnografia e educação: conceitos e usos** [online]. Campina Grande: EDUEPB, 2011. Autores. 298 p. ISBN 978-85-7879-190-2.

MATTOS, Carmen Lúcia Guimarães de. **A abordagem etnográfica na investigação científica.** Disponível em: <[http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCQQFjAA&url=http%3A%2F%2Fpeople.ufpr.br%2F~marizalmeida%2Fcelem05%2Fabord\\_etnogr\\_invest\\_cient.doc&ei=UIVGVJWEGMTMggSQu4C4Ag&usg=AFQjCNE2WK75ORjKNG9yrl2VjqHXggU5A&sig2=nqTe\\_IMojRrP6WejtLcZfw&bvm=bv.77880786,d.eXY](http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCQQFjAA&url=http%3A%2F%2Fpeople.ufpr.br%2F~marizalmeida%2Fcelem05%2Fabord_etnogr_invest_cient.doc&ei=UIVGVJWEGMTMggSQu4C4Ag&usg=AFQjCNE2WK75ORjKNG9yrl2VjqHXggU5A&sig2=nqTe_IMojRrP6WejtLcZfw&bvm=bv.77880786,d.eXY)>. Acesso em: 22 de nov. 2016.

MELO, Maria Cristina Henares de; CRUZ, Gilmar de Carvalho. Roda de conversa: uma proposta metodológica para a construção de um espaço de diálogo no Ensino Médio. **Revista Imagens da Educação.** Maringá, v.4, n.2, 2014. p.31 - 39. Disponível em: <<http://www.periodicos.uem.br>> Acesso em: 7 jan. 2016.

MOURA, Adriana Borges Ferro; LIMA, Maria da Glória Soares Barbosa. A reinvenção da roda: roda de conversa, um instrumento metodológico possível. **Revista Interfaces da Educação.** Paranaíba, v.5, n.15, 2014. Disponível em: <<http://www.okara.ufpb.br/ojs/index.php/rteo/article/viewFile/18338/11399>> Acesso em 12 ago. 2016.

MOURA, Emília. **A educação do olhar.** Disponível em: <<http://acervo.estadao.com.br/pagina/#!/20000304-38855-nac-0132-cul-d9-not/tela/fullscreen>> Acesso em: 17 out 2017.

MOTTA, Pedro Mourão Roxo da; BARROS, Nelson Filice de. Resenha. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 31, n. 6, p. 1339-1340, jun. 2015. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-311X2015000601339&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-311X2015000601339&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em 28 jan. 2018.

PATO, Ana. **Literatura Expandida**: arquivo e citação na obra de Dominique Gonzalez-Foersster. São Paulo: Edições Sesc SP, 2012.

PETIT, Michèle. **Nuevos acercamientos a los jóvenes y a la lectura**; trad. de Rafael Segovia, Diana Luz Sánchez. México: FCE, 2011, 199 p.

QUILICI, C. **O campo expandido**: arte como ato filosófico. Sala Preta, Brasil, v. 14, n. 2, p. 12-21, dez. 2014.

RANGEL, Beth. **Corpo-Sujeito e Comunidades de Sentido no Entrelaçamento da Arte, Educação e Cultura**. Agosto de 2015. Disponível em: <<http://www.cult.ufba.br/enecult/anais/artigos-aprovados/>> Acesso em 21 nov. 2017.

ROSA, Allan da. **Pedagogia, autonomia e mocambagem**. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2013.

SALLES, Cecília Almeida. **Redes da criação**: construção da obra de arte. 2 ed. Vinhedo: Editora Horizonte, 2016

SOUZA, Eneida Maria de. **Crítica cult**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2007

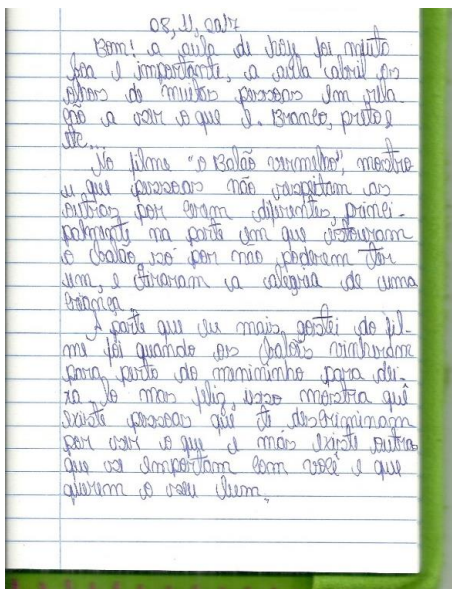
SOUZA, Eneida Maria de. **O não lugar da literatura**. Ipotesi: revista de estudos literários, Juiz de Fora, v. 3, n. 2 - p. 11 a 18, 1998. Disponível em: <http://www.ufjf.br/revistaiptesi/files/2009/12/O-N%C3%83O-LUGAR-DA-LITERATURA1.pdf>> Acesso: em 15 set. 2017.

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

STREET, Brian. Perspectivas interculturais sobre o letramento. **Revista filologia**, nº 7, 2007. Disponível em <[www.revistas.usp.br/flp/article/download/59767/62876](http://www.revistas.usp.br/flp/article/download/59767/62876)  
<http://tragica.org/artigos/v5n2/brazil.pdf>> Acesso em: 15 set. 2016.

## APÊNDICE A – EXCERTOS DOS DIÁRIOS

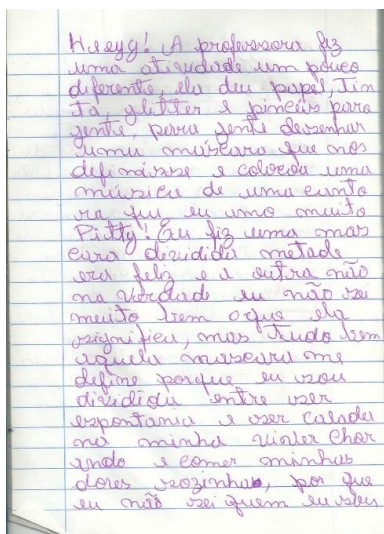
Figura – Aluna AM sobre a etapa 5 da Oficina 1



Fonte: Arquivo Pessoal, 2017.

*“...quando os balões vieram para perto do menino para deixá-lo mais feliz isso mostra que existem pessoas que te discriminam por ser o que é, mas existem outros que se importam com você e querem o seu bem...”*

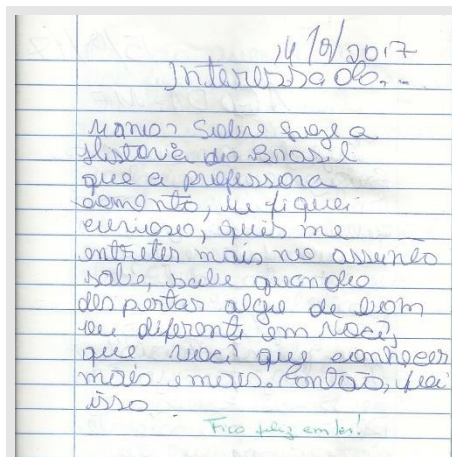
Figura – Aluna AP sobre Oficina 1 - Eu e o Outro



Fonte: Arquivo Pessoal, 2017.

*“Eu fiz uma máscara dividida, metade era feliz e a outra não...porque eu sou dividida entre ser espontânea e ser calada...porque eu nem sei quem eu sou”*

Figura - Aluno BS sobre discussão do racismo na aula



Fonte: Arquivo Pessoal, 2017.

*“A história do Brasil que a professora comentou, eu fiquei curioso...Sabe quando despertar algo de bom ou diferente em você, que você quer conhecer mais e mais...foi isso.” (...)*

Aluno MV – sobre as oficinas

*“Tenho vontade de sair do sonia, to me desgostando cada vez mais, mas a professora me motiva a querer estudar no ifba, discutimos assuntos sociais e isso tudo me motiva”*

Aluna LS – sobre a exibição do filme Histórias Cruzadas

*“Na escola hoje foi bom por um lado e ruim por outro...vamos começar pelo ruim. Ruim porque não teve merenda e bom porque eu assisti um filme muito, muito lindo chamado ‘Histórias Cruzadas’...a empregada cuidou e amou a criança de um jeito que nem a própria mãe amou. ‘Você é boa, você esperta, você é importante<sup>18</sup>...”*

Aluno TN – Sobre a exibição do filme Histórias Cruzadas

*“Querido diário, histórias cruzadas é um filme muito triste e eu chorei assistindo, tá, eu sei que eu sou dramática, chorona...hahaha, bom que eu sou, mas não tem como assistir aquele filme sem chorar...Infelizmente algumas coisas do filme, ainda acontece nos dias de hoje... a minha mãe é exemplo disso, ela é empregada doméstica e já cuspiram na cara dela, a mesma coisa com minha avó materna, isso é um horror!”*

---

<sup>18</sup> Frases que a empregada doméstica do filme repetia para a criança de que era babá. A menina era rejeitada pela mãe que não aceitava ter gestado uma filha considerada feia pelas amigas.

## APÊNDICE B – OFICINA 1 - EU E O OUTRO

### Objetivos:

- a) Valorizar as experiências pessoais;
- b) Compreender a maneira como vê a si mesmo;
- c) Notar como a presença de objetos, aromas, textura (demais sentidos) podem nos levar de volta ao passado;
- d) Perceber que essas vivências podem ser registradas para que não se percam;
- e) Perceber que o que se registra sobre si é também uma maneira de se reinventar;
- f) Vivenciar o difícil desafio de olhar para si;
- g) Refletir acerca das representações de si mesmo;
- h) Observar as diferenças na maneira como nos vemos e vemos o outro;
- i) Valorizar a experiência do contato com o outro e suas vivências;
- j) Compreender a diversidade de mundos, textos internos que há em cada pessoa;
- k) Respeitar a diversidade em todos os seus sentidos.

### Etapa 1 – O mergulho na memória

Sobre o curta-metragem: Eleito o nome internacional do curta em francês, conta a história - sem diálogos - de um senhor com idade já avançada que mora em uma cidade ao nível do mar. Com o passar do tempo, o nível da água vai subindo, e, desta maneira, o idoso tem que erguer ainda mais sua casa, que é levantada tijolo por tijolo. Kunio Kato consegue apresentar em singelos 12 minutos o que diretores populares nunca conseguiram em todas suas carreiras. O pouco tempo é marcante e de quebra dá um panorama lúcido e atual do aquecimento global - que com o derretimento das calotas polares vem engolindo aos poucos algumas ilhas do sudeste asiático e do resto do mundo. Direção e roteiro: Kunio Katô.



Texto: Curta-metragem A casa de Pequenos cubinhos



Fonte: KATÔ, 2008.

**1º momento: Exibição do curta A casa dos pequenos cubinhos**

**2º momento: Discussão, partindo, na medida do possível do roteiro abaixo.**

1. Qual o assunto abordado no curta “A casa de pequenos cubinhos”?
2. Quais das figuras de linguagem estudadas são reconhecidas nesse curta?  
Quais as características que levam a essa conclusão?
3. O que pode ter acontecido para que o personagem que mais aparece na história tenha que mergulhar dentro de sua casa (s)?
4. É possível entender a narrativa sem a presença de textos verbais?
5. Quais elementos complementam essa compreensão?
6. Como vivia e como vive o personagem principal dessa história?
7. Como você lhe descreveria?
8. Há acontecimentos marcantes na sua vida que ficaram registrados na sua memória e possam virar memórias, narrativas das suas vivências, ou seja, que mereçam ser registrados por escrito ou oralmente?
9. Algumas vezes também temos que realizar “viagens” de sensibilidade ao encontro de nossa própria essência. Mergulhamos em nossa memória, trazemos lembranças, sabores, cheiros à consciência. Se você pudesse mergulhar dentro de si, da sua própria casa, quais memórias contaria?

Discutir em roda de conversa as questões com os alunos, despertando para as questões que não forem levantadas a partir do curta-metragem, como o aquecimento global (conhecimento externo à tratativa mais explícita do curta). Mediar as intervenções nas falas dos colegas, registrar por escrito todos os acontecimentos. Deixar que registrem, de forma livre, as impressões sobre o curta e a discussão dentro do diário ou oralmente.

### **Etapa 2 – O olhar do outro sobre a minha história**

1. De onde vim?
2. Quem escolheu o meu nome e o que significa?
3. Onde nasci?
4. Onde estudei?
5. O que aprendi com vocês?
6. Fotos e objetos de minha infância

Nome do entrevistado
Papel social
O que lembrou?
O que mais despertou minha atenção?

Explorar a percepção dos alunos em relação aos fatos narrados pelos entrevistados.

### **Etapa 3 - Diálogo comigo**

1. O que senti com o relato do meu entrevistado?
2. Quais fatos marcaram a minha vida?
3. Esses acontecimentos me tornaram quem sou?
4. O que posso fazer para descobrir quem sou e as potências que há em mim?
5. Então, quem sou eu?
6. Qual a sua trajetória?
7. Quem são meus ancestrais?
8. Quais as minhas inquietações nesse mundo? O que me angustia?
9. Posso ser diferente do que hoje acredito que sou?

10. O que desejo ser?

11. "Sua história pode não ter tido um começo feliz, mas isso não define quem você é. É o restante da sua história... quem você escolher ser" (Kong Fu Panda 2). A partir do trecho acima, reflita sobre o quanto rever o passado, reinterpretá-lo, pode me levar à melhor versão de mim? Qual a importância do que vivi para entender quem sou, para a construção da minha identidade?

Explorar a percepção dos alunos em relação à maneira como se veem. Deixar que registrem, no formato que desejarem, as respostas às questões e suas próprias percepções.

#### **Etapa 4 – Autorretrato**

Sobre:

Canção: Máscara

Artista: Pitty

Álbum: Admirável Chip Novo, de 2003

#### **1º momento – Escuta e discussão da canção Máscara - Pitty**

Diga quem você é, me diga

Me fale sobre a sua estrada

Me conte sobre a sua vida

Sem se preocupar em ser adulto ou  
criança

O importante é ser você

Tira a máscara que cobre o seu rosto

Se mostre e eu descubro se eu gosto

Do seu verdadeiro jeito de ser

Mesmo que seja estranho, seja você

Mesmo que seja bizarro, bizarro,  
bizarro

Mesmo que seja estranho, seja você

Mesmo que seja

Ninguém merece ser só mais um

bonitinho

Nem transparecer, consciente,

inconsequente

Tira a máscara que cobre o seu rosto

Se mostre e eu descubro se eu gosto

Do seu verdadeiro jeito de ser

Ninguém merece ser só mais um  
 bonitinho  
 Nem transparecer, consciente,  
 inconsequente  
 Sem se preocupar em ser adulto ou  
 criança  
 O importante é ser você

Ao meu tamanho, não é igual  
 Ao seu caráter, não é igual  
 Não é igual, não é igual, não é igual  
 Diga quem você é, me diga  
 Me fale sobre a sua estrada  
 Me conte sobre a sua vida  
 E o importante é ser você

O meu cabelo não é igual  
 A sua roupa não é igual

**2º momento - Após discutir a importância das máscaras na sociedade e dos papéis, personas que assumimos, em diversas situações, e contrapondo esta ideia à canção de Pitty, de reafirmação da sua própria identidade, iniciar a oficina de autorretrato.**

**Materiais necessários:**

Cartolinas coloridas, palitos, cola quente, Jornais, papel sulfite A4, lápis, lápis de cor, estilete, tesoura, cola, tintas de diversas cores, pincéis variados, recipientes e potes para misturar a tinta ou a cola e pequenos objetos, como por exemplo: cordões, botões, sementes, entre outros.

Após a etapa de construção, em roda de conversas, pedir que se descrevam, que digam por que aquelas construções lhes representam e se realmente se enxergam daquela maneira. A proposta é buscar novos significados para a representação de si. Pedir que cada um explique porque usou os recursos que usou, qual a relação com sua personalidade e o quanto aquela máscara explica de si. Solicitar que registros sejam feitos sobre isso oralmente ou por escrito, de maneira livre. Da quinta etapa em diante, tem início a perspectiva do OUTRO nesta 1ª oficina.

**Etapa 5 – Alteridade – uma viagem pelo outro**

**Materiais necessários:** telas, tinta, cola, recortes, pinceis, nanquim, lápis de cor, revistas e os materiais das máscaras.

**1º Momento: retomada da atividade anterior**

- 1 Desde quando você começou a se enxergar dessa maneira?
- 2 O quanto de potencial e beleza não anunciamos por medo de parecer “metido” ou prepotente ou porque aprendemos que não somos bons porque temos que ser perfeitos?
- 3 A escola, a família, os colegas e a sociedade contribuem para a maneira como você se vê?

**2º momento: Apresentar o comercial DOVE, autorretrato de mulheres por elas mesmas e através do olhar do outro, para que sejam discutidos estereótipos de beleza, influências da mídia, influências da família desde crianças até a adultez.**

Propaganda: DOVE Retratos da Real Beleza – *you are more beautiful than you think*

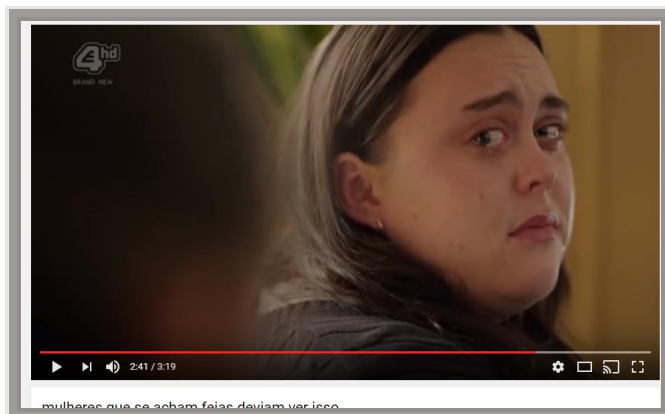


Fonte: DOVE, 2013.

**3º momento: Discutir a propaganda, sua intencionalidade, a função que cumpre, as figuras de linguagens que nela aparecem e colher a percepção dos alunos sobre o que viram.**

**4º momento: Apresentar o trecho da série abaixo, da Brand New, que relata a vivência de uma jovem, com baixa autoestima, realizando psicoterapia. Deixar que teçam relações com o filme The Help - A resposta, assistido em novembro de 2016, por conta do Sônia Pipoca no novembro negro.**

### Trecho da Série da Brand New



Fonte: NORTH POINT MINISTRIES, INC., 2015.

**5º Momento - Entregar as telas e tintas e pedir que os alunos representem o seu olhar sobre o outro, como vê o colega, como o sente. Essa representação por meio da pintura é livre, pode ser através de um mosaico, elementos da natureza, imagens, colagens de revistas etc.**

Após finalizarem a tarefa, deixar que cada um fale do colega que representou e descreva/explice a própria pintura. Pedir que registrem as impressões sobre a atividade, as possíveis mudanças na maneira como se veem, se surpreende a maneira como o outro te vê etc.

### Etapa 6 – Alteridade – natureza do que é distinto

Curta-metragem: O balão Vermelho



Fonte: LAMORISSE, 1956.

**1º Momento: Exibir o curta-metragem de 15 min.**

Sobre: Na trama de *O Balão Vermelho*, curta francês lançado em 1956, dirigido e roteirizado por Albert Lamorisse, prioriza-se mais as imagens do que as palavras e a inocência e o imaginário infantis são temas. A forte cor vermelha do balão contrasta com a cidade cinza e habitada por pessoas indiferentes, cruéis e invejosas. Para além dessa discussão proposta pelo filme, é possível tecer relações entre o filme e o respeito ao outro em sua diversidade, realizando gancho com a próxima oficina, *Tantos Nós*.

**2º Momento: Após exibição do curta, discutir as questões do roteiro abaixo.**

1. Qual a relação entre o vídeo que acabamos de assistir e o que vimos até aqui?
2. As cores, bem como a fotografia de um filme, dizem muito sobre a impressão que o roteirista e diretores desejam deixar em seus espectadores. Qual a cor que predomina ao longo do curta? Por quê? Levante hipóteses.
3. O que significa a aparição de balões raros e coloridos, como o balão vermelho?
4. Qual é a primeira reação das crianças à novidade?
5. Qual relação podemos estabelecer entre o contexto que estamos trabalhando e esse curta?
6. O que vocês entendem com a união dos balões ao fim do curta-metragem?
7. E você, que cor tem? Agride ou incomoda a diferença no outro, seja pela cor (raça/etnia) ou pelo gênero?

## APÊNDICE C – OFICINA 2 – TANTOS NÓS

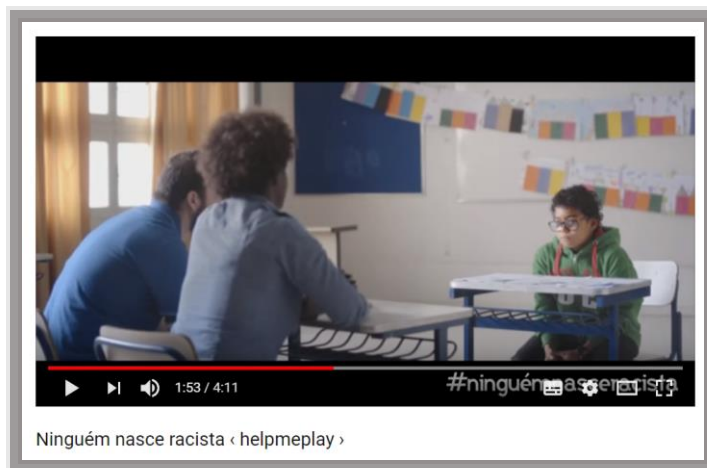
### Objetivos:

- a) Compreender os nós, os obstáculos à alteridade e ao respeito em nossa sociedade;
- b) Atentar para nosso processo histórico de colonização e as facetas de uma sociedade racista e machista;
- c) Entender como os mecanismos de opressão são introjetados em nós desde a infância;
- d) Observar os mecanismos da ideologia de branqueamento e o mito da democracia racial que seguem firmes em nossa sociedade;
- e) Entender como o fenômeno do machismo está impregnado no nosso discurso;
- f) Treinar o olhar para entender questões identitárias impostas pela mídia, em comerciais, canções, novelas, de modo a combatê-las.
- g) Entender os nós, obstáculos à cultura de paz em países com grande número de refugiados e as questões culturais, religiosas e políticas que envolvem a morte de tantas crianças;
- h) Sensibilizar os alunos para as situações externas à sua região, de modo que se enxerguem no outro e possam protagonizar ações de combate a intolerâncias;
- i) Visitar uma exposição sobre os refugiados na Caixa Cultural e abrir possibilidades de convívio com a cultura fora do seu território de vivência;
- j) Visitar ao cinema para assistir a estreia do filme Extraordinário e repensar pequenas atitudes cotidianas, muito próximas à realidade dos educandos, que promovem desrespeito e nós, nexos para uma convivência harmônica;
- k) Conhecer a diversidade que nos compõe e, através do movimento de conscientização, promover o respeito entre todas as pessoas;
- l) Enriquecer os vínculos;
- m) Proporcionar afeto e apoio;
- n) Proporcionar oportunidades de participação significativa.



## Etapa 1 – Os tantos nós para a aceitação de todos nós

### Ninguém nasce racista



Fonte: HELPMEPLAY, 2016.

#### 1º Momento: Exibição do vídeo Ninguém nasce racista

Sobre: O experimento, promovido pelo Criança Esperança, convidou diferentes crianças, que não eram atores, para proferir frases racistas, retiradas da internet, para uma atriz negra, sentada à sua frente, num ambiente que simulava uma sala de aula.

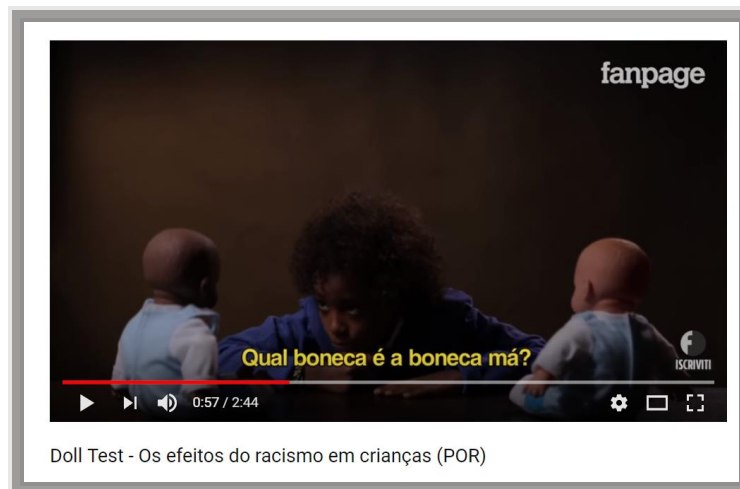
#### 2º Momento: Discussão do vídeo seguindo roteiro de perguntas abaixo:

1. Qual a discussão levantada por esse experimento?
2. Quantas crianças brancas você contou na atividade?
3. O resultado poderia ser diferente partindo desta alteração? Por quê?
4. Você vivencia em seu cotidiano experiências como estas, em casa, na escola ou nos demais ambientes que frequenta?
5. Se sim, como vocês costuma reagir diante disso?
6. Você concorda com a frase da #hashtag do vídeo?
7. Essa frase é muito conhecida, e é uma releitura de uma premissa discutida há tanto tempo. Nelson Mandela quem afirma: “Ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor de sua pele ou por sua origem, ou sua religião. Para odiar, as pessoas precisam aprender. E se podem aprender a odiar, podem ser

ensinadas a amar, pois o amor chega mais naturalmente ao coração humano do que o seu oposto”. Você sabe quem foi Nelson Mandela? Lembram-se do tema que discutimos quando assistimos ao filme The Help? Lembram-se do que aprendemos e discutimos sobre o apartheid?

8. Se desejar registre em seu diário as suas impressões sobre essa discussão.

### 3º Momento: Exibição do teste da boneca



Fonte: FANPAGE.IT, 2016.

Sobre: O teste da boneca é um experimento psicológico realizado nos anos 40 nos EUA para testar o grau de introjeção de opressão em crianças afro-americanas por causa do preconceito e segregação racial.

### 4º Momento: Discussão do vídeo seguindo roteiro de perguntas abaixo:

1. Há diferença entre as crianças convidadas para o experimento 2 em relação ao primeiro vídeo?
2. Essa diversidade étnico-racial faz diferença à hora das respostas?
3. Há resistência por parte das crianças na constatação da boneca má ou boa?
4. Qual relação desta discussão com o apartheid, nosso contexto histórico brasileiro e o filme The Help, que vimos, por exemplo?
5. A que conclusão podemos chegar diante dos vídeos assistidos?

## Etapa 2 – “O Racismo é o cimento” da nossa sociedade

Poesia Manifesto Negro – Jânio Silva



Fonte: PALAVRA NEGRA, 2016.

**1º Momento: Exibição do poema falado Manifesto Negro, retratando a história de colonização no nosso país e a desigualdade que “levou os negros dos navios negreiros para as viaturas.” O passado e o hoje retratados no poema.**

**Sobre:** Palavra Negra é uma websérie de filme-poesias exclusivamente de autores afro-brasileiros. Interpretados por jovens poetas negros das periferias da Grande Vitória, Espírito Santo. O trabalho buscou resgatar importantes nomes da história da poesia negra brasileira como Carolina Maria de Jesus, Solano Trindade e Abdias do Nascimento, e também nomes da atualidade, como Elisa Lucinda, Suely Bispo e Davidson Santos.

## 2º Momento: Exibição do segundo poema

Poesia falada de Luciene Nascimento



Fonte: THE VLOG\_DE\_TUDO, 2017.

Sobre: Trata-se de um poema de Luciene Nascimento que aborda a inexistência da igualdade racial nos nossos dias, no qual a autora faz analogia entre a sociedade e uma construção, cujo cimento é o racismo. O poema propõe uma reflexão acerca do nosso contexto de escravidão e aos 400 anos de injustiça.

### 3º Momento: Discussão das ideias levantadas pelos dois poemas

1. Os poemas retratam em passagens distintas o mito da democracia racial. O que você entende sobre isso?
2. O que seria a Ideologia do branqueamento mencionada nos poemas?
3. Qual a relação disso com a maneira como as crianças encaram a boneca negra em relação à branca?
4. O poema de Luciene Nascimento faz alusão a 400 anos de injustiça, o que dialoga com o poema de Jânio Silva. Do que se trata?
5. Quantas histórias de heróis negros vocês conhecem? Por que são infinitamente menores em relação aos heróis brancos que nos são apresentados nos livros de história?
6. “Se não branqueou os corpos alvejou as almas pretas, impôs ao traço apagamento”. Como podemos traçar paralelos entre esse trecho e a imagem a seguir, que circulou nas redes sociais no período da consciência negra, em novembro de 2016?



Fonte: AUTOR DESCONHECIDO.

7. Agora é a sua vez de expressar, a partir das nossas discussões, as suas percepções sobre o que estamos discutindo. Você pode realizar um poema, uma

canção ou qualquer outro texto que aponte sua experiência com o que estamos vivenciando.

Sugerir que registrem os momentos mais marcantes nessas etapas no diário.

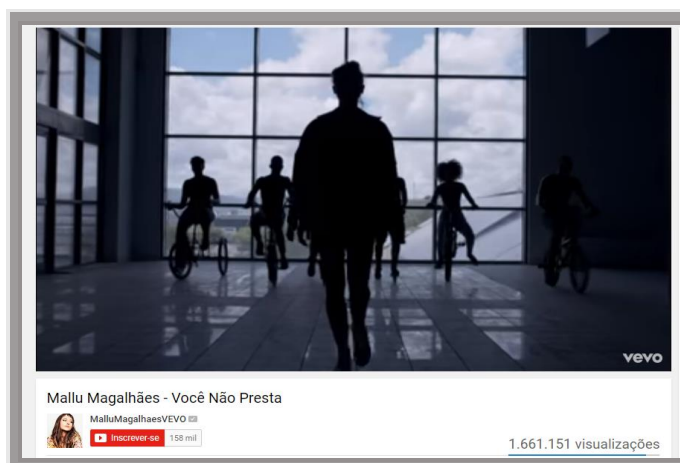
#### 4º Momento: Exibição do Clipe

Música: Você não presta, de Mallu Magalhães

Texto: Sete estereótipos racistas na canção Você não presta

Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=hrh6zd5c0OY>

Fonte: <http://virgula.uol.com.br/musica/voce-nao-presta-7-estereotipos-racistas-reforçados-por-mallu-magalhaes-em-clipe/#img=1&galleryId=1079011>



Fonte: MALU MAGALHÃES, 2017.

Sobre: Com um ritmo que remete ao samba, a cantora, única representante branca do clipe, desfila passos exóticos de dança ao lado de dançarinos negros, cujos corpos estão suados, que aparecem sensualizados e entre grades, numa proposta “urbana e selvagem”, como propôs a artista.

#### 5º Momento: Discussão sobre o clipe seguindo o roteiro abaixo:

1. A tese do branqueamento segue firme nos dias atuais e sustenta estereótipos racistas. Nesta canção, o que podemos encontrar neste sentido?
2. Vamos realizar a leitura de uma matéria na qual são comentados sete estereótipos racistas relacionados ao vídeo.
3. Vocês concordam com a discussão proposta pelo jornalista João Vieira?

4. De que modo é possível, enquanto artista, alguém influente na sociedade, disseminar ideias que assegurem uma cultura de paz entre as pessoas?
5. Quais artistas vocês conhecem e que lhes motivam para o enfrentamento de questões como essas?
6. Vamos ler uma segunda canção, agora de Karol Conka, tema de abertura da Malhação, novela da Rede Globo, e pensar esses estereótipos.

Os perturbados se prevalecem  
 Enquanto atingidos adoecem  
 Palavras soltas que aborrecem  
 Esperança depois de uma prece  
 Um povo com crise de abstinência  
 Procura explicação pra existência  
 Num mundo onde dão mais valor pra  
 aparência  
 Tem sua consequência

Se errar é humano o erro te liberta  
 Seja o que tiver que ser, seja o que  
 quiser ser  
 Bate a poeira, bate a poeira, bate a  
 poeira  
 Seja o que quiser ser  
 Bate a poeira, bate a poeira, bate a  
 poeira  
 Seja o que tiver que

**Negro, branco, rico, pobre**  
**O sangue é da mesma cor**  
**Somos todos iguais**  
**Sentimos calor, alegria e dor**  
 Krishna, Buda, Jesus, Allah  
 Speed Black profetizou  
 Nosso Deus é um só  
 Vários nomes pro mesmo criador  
 Pouco me importa sua etnia  
 Religião, crença, filosofia  
 Absorvendo sabedoria  
 Desenvolvendo meu dia-a-dia

Nesse mundo poucas coisas são  
 certas  
 Amor, sorte, morte, a vida que se leva  
 Do sul para o norte, da Ásia à América

**O preconceito velado**  
**Tem o mesmo efeito, mesmo**  
**estrago**  
**Raciocínio afetado**  
**Falar uma coisa e ficar do outro**  
**lado**  
**Se o tempo é rei vamos esperar a lei**  
**Tudo que já passei nunca me**  
**intimidei**  
**Já sofri, já ganhei, aprendi, ensinei**  
**Tentaram me sufocar mas eu**  
**respirei**  
**Há tanta gente infeliz**  
**Com vergonha da beleza natural**  
**É só mais um aprendiz**  
**Que se esconde atrás de uma vida**  
**virtual**

**Gorda, preta, loira o que tiver que ser**

**Magra, santa, doida somos a força e o poder**

**Basta, chega, bora, levanta a cabeça e vê**

**Vem cá, viva, sinta, o que quiser você pode ser**

Nesse mundo poucas coisas são certas

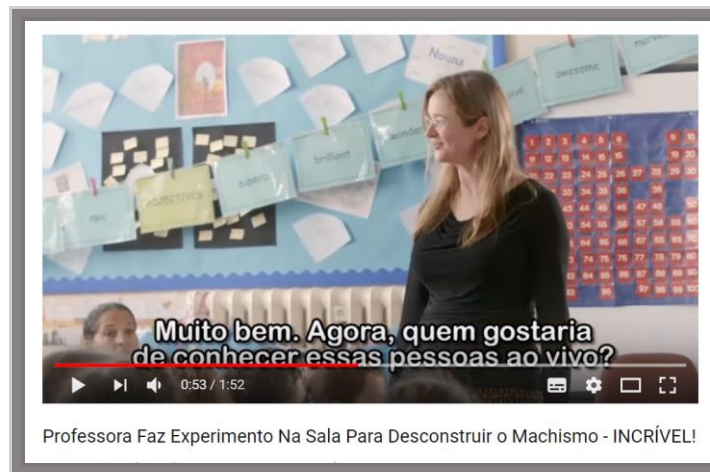
Amor, sorte, morte, a vida que se leva  
Do sul para o norte, da Ásia à América  
Se errar é humano, o erro te liberta

Seja o que tiver que ser, seja o que quiser ser (...)

7. Qual a relação da canção e a luta por protagonismo no que realmente te representa, discutida pelo poema que ouvimos inicialmente nesta etapa?
8. Agora vocês produzirão um texto dissertativo-argumentativo, de até 30 linhas, discutindo o tema *Racismo é o cimento e a sociedade é a construção*, partindo dos textos motivadores anteriores.

### **Etapa 3 – O Machismo é herança patriarcal**

Experimento com crianças para desconstrução do machismo



Fonte: INSPIRING THE FUTURE.ORG, 2017.

Sobre: Experimento realizado por uma professora em escola norte-americana a fim de apontar que estereótipos de gêneros são definidos entre 5 e 7 anos. 61 alunos desenharam personagens masculinos para as profissões de bombeiro, cirurgião e piloto e 5 apenas desenharam mulheres.

**1º Momento: Discussão sobre o experimento acerca do machismo**

1. Por que as crianças idealizam figuras masculinas para as profissões mencionadas no vídeo?
2. As matérias que lemos sobre identidade de gênero e mercado de trabalho na primeira unidade confirmam ou refutam essa tendência apresentada no experimento?
3. Como podemos, enquanto indivíduos que compreendem essas questões historicamente marcadas em nossa pele, combater esses estereótipos, para que situações como as que discutimos na 1ª unidade, como violência à mulher e desigualdade possam ser combatidas?

**2º Momento: Exibição do filme Estrelas Além do tempo**

Sobre: O filme, dirigido por Theodore Melfi, com o elenco formado por Taraji P. Henson, Octavia Spencer, Janelle Monáe, que estreou este ano, em fevereiro, retrata a história de três mulheres, grandes amigas que, além de provar sua competência dia após dia, precisam lidar com o preconceito arraigado para que consigam ascender na hierarquia da NASA, nos EUA, dentro do contexto da Guerra Fria, quando americanos e soviéticos disputavam a corrida espacial em 1961, ao mesmo tempo em que a sociedade lida com a cisão racial entre negros e brancos, fruto do apartheid.

**3º Momento: Conversa sobre filme e diálogo com as discussões anteriores de intolerância de gênero e racial.**

1. Qual o contexto histórico em que o enredo do filme se desenvolve? O que acontece àquela época?
2. Qual eram as profissões desempenhadas pelas protagonistas do filme?
3. Quais os diálogos que podemos tecer entre este filme e o que vimos em novembro do ano passado, *The Help*?
4. Vimos que o filme é baseado em fatos reais, o que aparece mais claramente ao final, quando um pouco mais da história de Katherine Johnson, Dorothy Vaughn e Mary Jackson é contada. Afinal de contas, como uma instituição de ponta como a NASA, onde a Ciência é estudada e valorizada, pôde se render a tal comportamento preconceituoso por tanto tempo?



5. E hoje, é diferente entre nós? Quantas mulheres vocês conhecem assumindo cargos políticos ou cargos de gestão e de visibilidade em profissões mais historicamente exercidas por homens?
6. Como é possível quebrar paradigmas em um ambiente claramente preconceituoso, como fizeram as personagens do filme?
7. Como a arte, o cinema, neste caso, ao estabelecer diálogos com a diversidade, apresentando as feridas historicamente abertas na nossa sociedade, pode transformar a forma como nos vemos e vemos os outros, de modo a promover o respeito às diferenças?

Sugerir que registrem nos diários as percepções sobre o filme e as etapas anteriores, e como vivenciam cotidianamente essas questões.

#### 4º Momento: Exibição de publicidade da Skol

Texto: Campanha Skolors, edição especial de latas nas cores da nossa pele



Fonte: SKOL, 2017.

#### 5º Momento: Discussão do texto da campanha e diálogo sobre as questões do roteiro:

1. A campanha apresenta diversos personagens cotidianos. O que eles têm de diferente? E em comum?
2. Você concorda com o texto da campanha que lemos?

3. Qual diálogo podemos estabelecer com o que vimos sobre gênero e raça até esse momento?
4. O que significa para você o slogan “Redondo é sair do seu quadrado”?
5. Já vimos, na oficina anterior, que a publicidade se vale dos discursos em ebulição na sociedade com intencionalidade, não há, portanto, neutralidade. Qual a intenção desta campanha da Skol, marca de cerveja?

A etapa seguinte é a preparação dos alunos para a visita à Caixa Cultural, repensando as questões históricas, mais uma vez, que são nexos, amarras, para uma cultura de paz em nossa sociedade.

#### **Etapa 4 – A Síria somos todos nós**

Texto1: Reportagem sobre a guerra na Síria: 87 milhões de crianças de até sete anos não conhecem nada além de conflitos.

Texto 2: 7 perguntas para entender a origem da guerra na Síria e o que está acontecendo no país

Fonte:<http://g1.globo.com/mundo/noticia/2016/09/7-perguntas-para-entender-a-origem-da-guerra-na-siria-e-o-que-esta-acontecendo-no-pais.html>

Fonte: Disponível em <http://www.unmultimedia.org/radio/portuguese/2016/03/87-milhoes-de-criancas-de-ate-sete-anos-nao-conhecem-nada-alem-de-conflitos/index.html#.WS3o75LyvIU>

#### **1º Momento: Leitura dos textos base da etapa**

#### **2º Momento: Diálogo com as questões levantadas a seguir:**

1. Qual foi o estopim para o princípio da guerra civil na Síria?
2. Quais as nações estrangeiras estão envolvidas diretamente nesta guerra de acordo com a reportagem do G1?
3. Quais são as maiores vítimas dos ataques e bombardeios dentro da Síria? Por quê?
4. Quais são as consequências para essas vítimas que não conhecem outra realidade além da guerra?

5. Quais medidas são tomadas pelos países vizinhos para impedir a chegada de refugiados nas suas fronteiras?
6. Você conhece algum refugiado? De qual país ele veio?

**2º Momento: Apresentação das imagens selecionadas e do seu contexto –  
Preparação para a exposição da Caixa Cultural**

Fotografia do menino Omran, bombardeado em Aleppo



Fonte: EL PAIS, 2017.

Menina síria comove ao erguer as mãos ao confundir câmera com arma



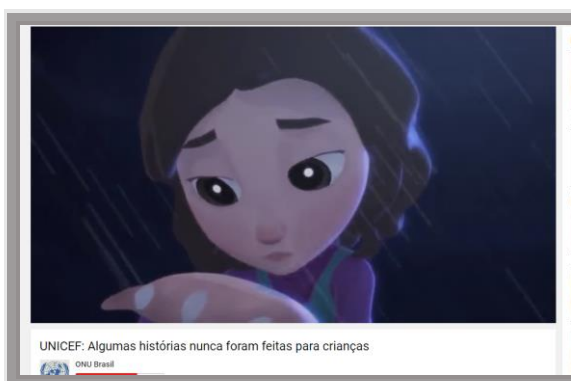
Fonte: G1, 2015.

**Etapa 5 – Algumas histórias nunca foram feitas para crianças**

- Curta 1: Ivine e seu travesseiro
- Curta 2: Malak e o barco
- Curta 3: Mustafá vai para uma caminhada

### 1º Momento: Exibição dos três curtas-metragens realizados pelo UNICEF

Sobre: O Unicef (Fundo das Nações Unidas para a Infância) apresenta uma animação para chamar atenção às milhões de crianças refugiadas por causa da guerra civil na Síria. Os filmes fazem parte da série "Unfairytale", marcando os cinco anos de conflito na Síria, que contém animações sobre histórias reais de crianças sírias, como as que foram apresentadas acima, cuja assinatura é: "Some stories were never meant for children" ("Algumas histórias nunca foram feitas para crianças", em português), reforça o conceito de que **ninguém** deveria passar por essa situação. Ao final de cada curta, é revelada a criança que deu vida à animação.



Fonte: UNICEF BRASIL, 2016.



Fonte: UNICEF, 2016.



Fonte: UNICEF BRASIL, 2016.

### 2º Momento: Discussão das questões do roteiro abaixo

1. Qual a relação entre as três histórias que vimos?
2. Elas são reais ou fictícias?
3. Para qual lugar essas crianças são direcionadas?
4. Assim como as histórias que vimos, existem muitas outras, aqui mesmo onde vivemos, marcadas no corpo e na memória por questões políticas,

desigualdades e má distribuição de renda. Vocês conhecem histórias semelhantes de crianças em situações de risco no nosso país?

5. Qual a distância entre as nossas histórias e essas tantas que estamos vendo?
6. Como todos nós podemos mudar essa realidade?

Sugerir que registrem nos diários as percepções os curtas, as fotos e as discussões até aqui.

### **Etapa 6 – Exposição Caixa Cultura**

Sobre: World Press Photo é uma instituição sem fins lucrativos fundada em 1955, na Holanda, que premia anualmente as melhores fotografias publicadas na imprensa mundial, cuja finalidade é a promoção dos direitos humanos e liberdade de expressão. As 160 fotografias vencedoras que compõem a exposição estão divididas em oito categorias: Assuntos Contemporâneos, Vida cotidiana, Notícias em Destaque, Notícias em Geral. Entre as temáticas, a crise dos refugiados em função dos conflitos na África e Oriente Médio é o assunto que tem maior presença e repercussão nesta edição da mostra, o que de fato muito nos interessava.

Fonte para informações extras: [www.worldpressphoto.org](http://www.worldpressphoto.org)

Sugerir que registrem nos diários as impressões da visita, desde a saída da escola até a exposição, com as percepções e sensações a cada fotografia vista.

### **Etapa 7 – O Brasil somos todos nós**

Texto: Curta-metragem Vida Maria

Sobre: "VIDA MARIA" é um projeto premiado e realizado pelo Governo do Estado do Ceará. O curta-metragem mostra personagens e cenários no Sertão Cearense, no Nordeste do Brasil, criando uma atmosfera realista e humanizada. Vencedor de mais de 50 prêmios em festivais de cinema nacionais e internacionais, é dirigido por Márcio Ramos e conta a história de Maria José, uma menina de 5 anos de idade que é levada a largar os estudos para trabalhar.

**1º Momento: Exibição do curta**

Fonte: VIDA MARIA, 2017.

**2º Momento: Diálogo a partir do roteiro abaixo**

1. Quantas Marias vemos neste curta?
2. Quais outros nomes, igualmente comuns, vocês viram?
3. O que isso pode nos dizer? É uma história comum, cotidiana ou uma raridade?
4. O que significa “desenhar nome” nesta história?
5. Por que a personagem Maria José repete o mesmo comportamento da mãe?
6. As gerações de mulheres que se seguem reproduzem a história da geração anterior. O que isso nos ensina?
7. O que leva essas pessoas a esses comportamentos?
8. Como é possível, para vocês, mudar a realidade de tantas Marias e Josés?

**Etapa 8 – Ser alguém em meio a tantos nós**

Texto: Poema *Os ninguéns*

Autor: Eduardo Galeano – Disponível em O livro dos abraços

Podcast interpretado por Guilherme Euler

Duração: 1min40s

Fonte: <https://mundopodcast.com.br/podema>

**1º Momento: Escuta do podcast e leitura posterior do poema**

## Os ninguéns

As pulgas sonham em comprar um cão, e os ninguéns com deixar a pobreza, que em algum dia mágico de sorte chova a boa sorte a cântaros; mas a boa sorte não chova ontem, nem hoje, nem amanhã, nem nunca, nem uma chuvinha cai do céu da boa sorte, por mais que os ninguéns a chamem e mesmo que a mão esquerda coce, ou se levantem com o pé direito, ou comecem o ano mudando de vassoura.

Os ninguéns: os filhos de ninguém, os dono de nada.

Os ninguéns: os nenhuns, correndo soltos, morrendo a vida, fodidos e mal pagos:

Que não são embora sejam.

Que não falam idiomas, falam dialetos.

Que não praticam religiões, praticam superstições.

Que não fazem arte, fazem artesanato.

Que não são seres humanos, são recursos humanos.

Que não tem cultura, têm folclore.

Que não têm cara, têm braços.

Que não têm nome, têm número.

Que não aparecem na história universal, aparecem nas páginas policiais da imprensa local.

Os ninguéns, que custam menos do que a bala que os mata.

## 2º Momento: Discussão sobre o autor do poema, seu conteúdo e o diálogo com as atividades anteriores

1. Quem são os ninguéns retratados pelo poema?
2. Quem ou o que determina a condição de ser ninguém ou ser alguém?
3. Por que os atributos originados dos ninguéns, como idiomas, religiões ou a arte, são relegados a condições entendidas por menores, como dialetos, superstições ou artesanato?
4. Qual a sua impressão acerca de ter braços e números no lugar de cultura e nome? Para que servem os ninguéns, neste caso?
5. Esse poema dialoga com a história das Marias que vimos no curta anterior? Como você percebe isso?
6. Podemos traçar paralelos entre as fotografias que presenciamos na exposição World Press Photos e o poema de Eduardo Galeano?

7. Quais as relações entre esse texto e as questões histórias, políticas que vimos até aqui e envolvem as questões de raça, etnia e gênero?
8. O que esse texto nos ensina sobre diálogo com as diferenças, sobre respeito?

Pedir aos alunos que façam um exercício de caminhar na rua atentos às pessoas, construções, situações e que fotografem tudo que lhes chame atenção por algum motivo. Anotar ainda, sensações, pensamentos que marcaram esse trajeto.

Selecionar as fotos que fizeram para, a partir dela, construir uma narrativa para o “ninguém” que lhe saltou aos olhos. A ideia desta atividade é que eles percebam como criar uma narrativa imagética e sensibilizem o olhar aos tantos outros na nossa sociedade, dialogando com tudo que vimos até aqui.

### **Etapa 9 – A mudança que começa em mim, perpassa o outro e encontra todos nós: um brinde ao respeito**

#### **1º Momento: Visita ao cinema da cidade para assistir ao Filme Extraordinário**

Sobre: O filme Extraordinário, adaptação do livro homônimo lançado por R.J. Palacio, em 2012, estreou em 07 de dezembro nos cinemas de todo Brasil. Dirigido por Stephen Chbosky e estrelado por Julia Roberts, Jacob Tremblay, Owen Wilson, o drama narra a história de um garoto chamado Auggie, que tem uma deformidade facial, e depois de 27 cirurgias vai à escola pela primeira vez, e vivencia o preconceito por ser diferente, provocando os que assistem ao longa a um questionamento interno. O menino, no entanto, diferente de muitas crianças, encontra abrigo na família e nos amigos que faz pelo caminho, o que o leva à superação dos seus medos e a ser respeitado muito para além da sua aparência. As demais crianças também aprendem a lidar com as diferenças de forma melhor, percebendo que ele é um garoto como qualquer outro.



## Cartaz do filme Extraordinário



Fonte: PARIS FILMES, 2018.

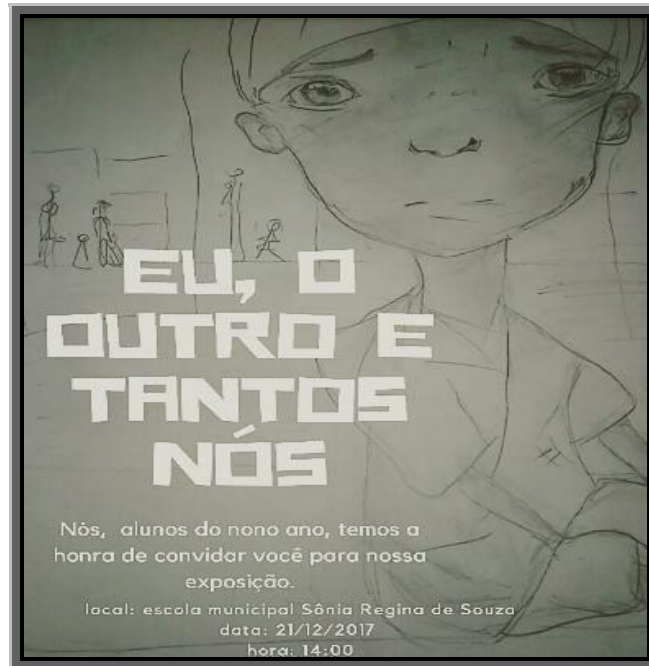
### 2º Momento: Registros e representações

Pedir aos alunos que exercitem a comparação entre si e os personagens da trama, tentando identificar qual lugar seria ocupado por eles, o de vítima de preconceitos por suas diferenças ou o que aponta o outro em função dela. Sugerir que registrem essas percepções e outras oriundas da experiência de ir ao cinema com os colegas em seu diário.

### Etapa 10 – EXPOSIÇÃO EU, O OUTRO E TANTOS NÓS

Sobre: Exposição com o título do projeto, apresentando os 121 produtos selecionados das experimentações em oficinas, entre textos de gêneros diversos, pinturas, máscaras e fotografias, tudo feito pelos estudantes a partir das discussões que tivemos sobre respeito às diferenças. Não foram expostos os 47 diários produzidos por eles, porque são registros deles e de mais ninguém. Recolhemos 62 assinaturas de visitantes da comunidade durante a exposição.

Convite elaborado pela turma do 9º ano A



Fonte: Arquivo Pessoal, 2017

## ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

**Título do projeto:** Eu, o Outro e Tantos Nós: Experimentação Literária no Ensino Fundamental

**Pesquisador responsável:** Joseane Maytê Sousa Santos Sousa

**Instituição a que pertence o Pesquisador:** Universidade Federal da Bahia  
Campus Ondina – Salvador – MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS

**Orientadora:** Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Suzane Lima Costa

**Telefone para contato:** (71) 991851651

Nome da Escola Parceira: Escola Municipal Sônia Regina de Souza

Nome do diretor: João Batista dos Santos

R.G: 0785315276

Prezado \_\_\_\_\_ responsável, seu filho \_\_\_\_\_ está sendo convidado a participar, como voluntário, da pesquisa intitulada Eu, o Outro e Tantos Nós: Experimentação Literária no Ensino Fundamental.

Este estudo tem por objetivo fomentar a construção da identidade dos alunos, que são convidados - por meio de experimentação literária - a enxergar-se através do outro e a dizer-se por meio da escrita de si, dentro das aulas de Língua portuguesa, nas turmas de 9 ano, analisando, ainda, em que medida a literatura no campo expandido colabora para que os educandos fortaleçam sua identidade e autonomia, autorizando-se para a escrita e para sua própria representação.

A participação nesta pesquisa não traz quaisquer complicações legais. Os procedimentos adotados obedecem aos Critérios da Ética em pesquisa com Seres humanos conforme Resolução no.196/96 do Conselho Nacional de Saúde e não oferecem riscos à sua dignidade. Assim, declaramos nosso compromisso em acatar os aspectos éticos determinados por esta resolução, que regulamenta a pesquisa envolvendo seres humanos, mantendo o anonimato dos sujeitos e atestando que somente o pesquisador e o orientador terão conhecimento dos dados. Os resultados do presente estudo serão disponibilizados através da instituição, neste caso a Universidade Federal da Bahia.

Ao participar desta pesquisa, o Sr. não terá nenhum custo ou benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo possa auxiliar na construção de cidadãos, efetivos usuários da linguagem nas diversas práticas sociais dentro de espaços

como a universidade e a escola pública, que funcionam como portas de entrada não só para aquisição do conhecimento, mas também para ascensão social. Assim, as suas informações ajudarão a ampliar o conhecimento científico. Dessa maneira, a sua atenção e sinceridade são muito importantes.

**Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa, ao tempo em que agradecemos a sua colaboração.**

### **Consentimento Livre e esclarecido**

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa. Declaro que recebi cópia deste termo de consentimento, e autorizo a pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo para fins acadêmicos e científicos. Tenho conhecimento que não haverá, de forma alguma, a divulgação do meu nome e que terei a opção de, a qualquer momento, retirar o meu consentimento.

Salvador, \_\_\_\_\_ de novembro de 2017.

---

Assinatura do Responsável do Participante da Pesquisa

---

Assinatura da Pesquisadora

## ANEXO B - TERMO DE AUTORIZAÇÃO



Universidade Federal da Bahia  
 Instituto de Letras  
 Departamento de Letras Vernáculas  
 Rua Barão de Jeremoabo, 147, *Campus* Universitário – Ondina,  
 Salvador, Bahia. CEP: 40170-115  
 Telefone: (71) 3283-6237. Fax: (71) 3283-6208. E-mail: [let03@ufba.br](mailto:let03@ufba.br)

Salvador, 13 de novembro de 2017.

### TERMO DE AUTORIZAÇÃO

Pelo presente instrumento, eu, abaixo firmado e identificado, autorizo, graciosamente, o aluno (a) Joseane Maytê Sousa Santos Sousa, portador (a) do RG: 0854836055 e CPF: 01052805507 a utilizar os produtos desenvolvidos em oficinas de criação, a ser veiculado, primariamente, no material em texto desenvolvido como Trabalho de Classe, ou ainda destinada à inclusão em outros projetos educativos, organizados e/ou licenciados pela UFBA-Campus Ondina, sem limitação de tempo ou de número de exposições. Esta autorização inclui o uso de todo o material criado pelos alunos (as) e pela UFBA/Instituto de Letras – por meio da professora Dr. Suzane Lima Costa, da forma que melhor lhe aprouver, sendo certo que o material criado se destina à produção de obra intelectual organizada e de titularidade exclusiva da UFBA/ILUFBA, conforme expresso na Lei 9.610/98 (Lei de Direitos Autorais).

Camaçari, \_\_\_\_\_ de novembro de 2017.

Nome do Aluno:

Nome do responsável:

Assinatura do responsável:

CPF: \_\_\_\_\_

Endereço: \_\_\_\_\_

**ANEXO C - OFÍCIO PARA SOLICITAR PERMISSÃO À ESCOLA**

Universidade Federal da Bahia  
Instituto de Letras  
Departamento de Letras Vernáculas  
Rua Barão de Jeremoabo, 147, *Campus* Universitário – Ondina,  
Salvador, Bahia. CEP: 40170-115  
Telefone: (71) 3283-6237. Fax: (71) 3283-6208. E-mail: [let03@ufba.br](mailto:let03@ufba.br)

Salvador, 13 de novembro de 2017.

Senhor Diretor João Batista dos Santos,

Vimos, gentilmente, solicitar a V.S.<sup>a</sup> a permissão para a aluna, Joseane Maytê Sousa Santos Sousa, realizar etapas de pesquisa previstas no projeto intitulado Eu, o Outro e Tantos Nós: Experimentação Literária no Ensino Fundamental, como um dos requisitos básicos para ser titulada Mestre em Letras. A atividade a ser realizada prevê a realização de oficinas de criação, escrita em diários, roda de conversa direcionadas e entrevistas com os alunos do 9º ano A e B, neste espaço escolar. O objetivo desta etapa de trabalho é a coleta de dados para análise posterior.

Contando com sua compreensão e colaboração, agradecemos a atenção.

Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Suzane Lima Costa

Professora do Departamento de Letras Vernáculas (UFBA)  
Coordenadora do Mestrado Profissional em Letras  
Coordenadora do NEAI (Núcleo de Estudos das Produções Autorais  
Indígenas)  
Instituto de Letras - ILUFBA