



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS E LINGUÍSTICA

ERIKA MARIA SANTOS DE ARAUJO

LETRAMENTOS E ETNOGRAFIA:
Reflexões Sobre os Efeitos Secundários do Letramento

MACEIÓ

2019

ERIKA MARIA SANTOS DE ARAUJO

LETRAMENTOS E ETNOGRAFIA:

Reflexões Sobre os Efeitos Secundários do Letramento

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística – PPGLL – da Universidade Federal de Alagoas – UFAL, como requisito parcial para a obtenção do grau de mestre em Linguística.

Orientador: Prof. Dr. Paulo Rogério Stella

MACEIÓ

2019

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico
Bibliotecário: Marcelino de Carvalho

A6631 Araújo, Erika Maria Santos de.
Letramentos e etnografia : reflexões sobre os efeitos secundários do letramento /
Erika Maria Santos de Araújo. – 2019.
121 f. : il. color.

Orientador: Luiz Fernando Gomes.
Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Universidade Federal de
Alagoas. Faculdade de Letras. Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística.
Maceió, 2019.

Bibliografia. f. 116-121.

1. Etnologia. 2. Língua portuguesa - Estudo e ensino. 3. Letramento. I. Título

CDU: 81'1:39



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA E LITERATURA



TERMO DE APROVAÇÃO

ERIKA MARIA SANTOS DE ARAÚJO

Título do trabalho: "LETRAMENTOS E ETNOGRAFIA: Reflexões sobre os efeitos secundários do letramento"

Dissertação aprovada como requisito para obtenção do grau de MESTRA em LINGUÍSTICA, pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura da Universidade Federal de Alagoas, pela seguinte banca examinadora:

Orientador:

Prof. Dr. Paulo Rogério Stella (PPGLL/Ufal)

Examinadores:

Prof. Dra. Flávia Karolina Duarte Barbosa (Ifal)

Prof. Dr. Sérgio Iha (PPGLL/Ufal)

Maceió, 20 de agosto de 2019.

A todos os alunos da Escola São Francisco de Assis, em especial, os do ano letivo de 2017. Sobretudo, os alunos das turmas do 1 ° ano A e B, também do ano letivo de 2017, que, com suas identidades e vivências, compuseram o cenário mais específico desta pesquisa, que foi a sala de aula. Foram eles: Alanne, Alice, Ana Beatriz, Anne Kelly, Brenda, Cecília Camilly, Claudilson, Daniel, Danilo, David, Diego, Eveline, Givanildo, Ingryd, Jailson, Jedson, Karolaine, Larissa, Lucas, Mayara, Mônica, Rafael, Rosane, Sâmara, Sarah, Sayana, Suênia, Rafael Adriely, Clebson, Eduardo, Elielton, Geraldo, Javã, José Adalberto, José Ronaldo, Ana Ester, Aríssya, Asafe, Clebson, Elisangela, Emerson, Jhonata, Jonatas, Larissa Maria, Luiz, Luiza, João Victor, Luciane, Manoel, Maria Isabel, Paulo Henrique, Paulo Hemerson, Tamires, Tassio Carlos, Thiago Francisco, Vitória, Willams, Zaeli, Bianca, Eliza, Laura, Laísa, Shelda, Monicele, Amanda, Haysnaia.

A todas as professoras e pesquisadoras negras que acreditam na pedagogia engajada e na perspectiva dos letramentos sociais críticos como caminhos possíveis para a construção de uma sociedade verdadeiramente antirracista e antissexista.

AGRADECIMENTOS

De forma especial agradeço:

A mim mesma, que encontrei nas pessoas, nos fatos e na realidade vivida forças para terminar este trabalho. (*“Irmão, você não percebeu/ Que você é o único representante/ Do seu sonho na face da terra/ Se isso não fizer você correr, chapa/ Eu não sei o que vai”* – Emicida).

Ao professor Dr. Luiz Fernando Gomes, pela sua empatia e sensibilidade durante todo o processo de orientação desta pesquisa. Por ter enxergado e compreendido o que seria este trabalho e ter me dado, como pesquisadora, autonomia para buscar, selecionar, ler, refletir e, aos poucos, trilhar o caminho teórico necessário para a construção das minhas interpretações. Este trabalho é fruto dessa autonomia. Por ter compreendido o meu tempo e minhas limitações, e, principalmente, por, recorrentemente, ter me lembrado da importância do cuidado com a saúde (física e mental), pois, por mais que o ambiente acadêmico, de certa maneira, nos faça crer no contrário, sabemos que não há cisão entre o corpo e a mente.

À direção e à coordenação pedagógica da Escola Estadual São Francisco de Assis, pela compreensão e apoio todas as vezes que precisei me ausentar por causa dos estudos e dos compromissos acadêmicos.

À minha irmã, Moniky, por ter resistido comigo até aqui. Ubuntu! (“eu sou porque nós somos”). Ao grupo Senhoras (Miriam, André, Marcos, Dayane e Samuel), pelo acolhimento e pelos momentos de descontração.

Ao meu amigo, Manuel Álvaro, pelos momentos de risadas e, sobretudo, pelas infundáveis conversas e reflexões durante nossa caminhada acadêmica.

À Fundação de Amparo à pesquisa do Estado de Alagoas – Fapeal, pela bolsa de estudo. Neste momento político, em que a educação, em especial as Universidades Públicas Federais, tem sido alvo predileto do projeto de desmonte, reitero a importância das bolsas de estudos na formação de professores.

Obrigada a todos.

RESUMO

O objetivo deste trabalho é, por meio do resgate de histórias e eventos significativos, apresentar reflexões sobre os efeitos secundários do letramento. No início da pesquisa, no começo do ano letivo de 2017, a principal pergunta era: o que pode ser feito, em termos de ensino de língua portuguesa, que possa ser significativo para meus alunos, partindo da perspectiva dos letramentos sociais? No entanto, a pesquisa mudou de rumo. Começo a me distanciar de um caminho positivista em que a intenção era procurar um problema e solucioná-lo e volto minha atenção para os efeitos secundários da minha prática que, a partir de março de 2018, emergiam sem que eu os esperasse. Assim, por meio da etnografia e seus métodos de geração de registro, inicio um resgate da minha prática e a busca pela compreensão desses efeitos. Para fundamentar as análises desses efeitos, busquei respaldo em autores como Braga (2015), Buzato (2009; 2015), Gomes (2015; 2016), Mey (1998), Rajagopalan (2003), Rojo e Moura (2012), Gomes (2019), Hooks (2017), Bourdieu (2015), Hall (2015), Certeau (2014), Foucault (2017) e Milton Santos (2013). Para construir as reflexões, selecionei três efeitos secundários: (1) o caso de Pedro; (2) o caso de Bruna e (3) o caso de Gustavo. Portanto, contrariando a ótica do modelo autônomo em que a linguagem é entendida apenas como uma mera habilidade e as implicações sociais do letramento são sempre pacíficas, esta pesquisa mostra como o letramento é uma função na sociedade, um meio de funcionamento que inspira nossas atitudes em relação à mesma.

Palavras-chave: Etnografia. Efeitos secundários do letramento. Ensino de língua portuguesa.

ABSTRACT

The purpose of this work is, through the rescue of significant stories and events, to present reflections on the side effects of literacy. At the beginning of the research, in march of 2017 school year, the main question was: what can be done, in terms of Portuguese language teaching, that may be meaningful to my students from the perspective of social literacy? However, as time went by, my research changed course. I began to move away from a positivist path, in which the intention is to look for a problem and solve it, and I turned my attention to the side effects of my practice that suddenly appeared in march 2018. Thus, through ethnography and its methods of record generation, I started a rescue of my practice and the search for understanding these effects. To support the analysis of these effects, I used the theoretical basis of Braga (2015), Buzato (2009; 2015), Gomes (2015; 2016), Mey (1998), Rajagopalan (2003), Rojo and Moura (2012), Gomes (2019), Hooks (2017), Bourdieu (2015), Hall (2015), Certeau (2014), Foucault (2017) and Milton Santos (2013). To build the reflections I selected three side effects: (1) Peter's case; (2) Bruna's case and (3) Gustavo's case. Therefore, opposing to the view of autonomous model, where language is understood only as a mere skill and the social implications of literacy are always peaceful, this research shows how literacy has a function in society, a means of functioning that inspires our attitudes towards the society.

Keywords: Ethnography. Side effects of literacy. Portuguese language teaching.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1- Lixo ao lado da escola	18
Figura 2 - Esgoto ao lado do muro da escola e os urubus no teto de uma das salas	19
Figura 3 - Escola tomada pela água.....	20
Figura 4 - Pilastra da escola após o tiroteio ocorrido dia 06 de dezembro de 2018.....	21
Figura 5 - Trecho do texto do aluno	23
Figura 6 - Professores, diretor e pessoal de apoio tomando café	25
Figura 7 - Alunos na cantina conversando no horário da merenda	26
Figura 8 - Momentos da primeira roda de leitura com o livro Quarto de despejo na turma do 1° A de 2017.....	49
Figura 9 - Print da conversa no grupo	53
Figura 10 - Cena do Filme.....	54
Figura 11 - Print do vídeo com a filha de Carolina	54
Figura 12 - Capa do livro Carolina em quadrinhos	56
Figura 13 - Página 08 do livro.....	57
Figura 14 - Equipe escrevendo o roteiro para o vídeo que foi apresentado no sarau.....	62
Figura 15 - Grupo da organização do sarau.....	64
Figura 16 - Alunas conversando sobre a decoração do espaço	65
Figura 17 - Fases de produção da faixa	66
Figura 18 - Exemplo de cartazes de divulgação de sarau.....	69
Figura 19 - Cartazes produzidos pelas equipes	69
Figura 20 - Ornamentando o espaço para o sarau	73
Figura 21 - Varal das frases motivadoras	74
Figura 22 - Árvore "das autoras negras" montada pelas alunas	75
Figura 23 - Organização antes da abertura	76
Figura 24 - Abertura do sarau.....	77
Figura 25 - Momento musical	78
Figura 26 - Foto com as alunas.....	79
Figura 27 - Alunos apresentando um poema sobre a temática racismo	80
Figura 28 - Foto com a aluna presenteada por mim com um livro da autora Chimamanda Ngozi Adichie.....	81
Figura 29 - Sendo presenteada com um panetone	81

Figura 30 - Mensagem de Pedro sobre o aniversário da autora.....	85
Figura 31 - Resposta de Pedro.....	87
Figura 32 - Imagem da publicação e o comentário da aluna.....	89
Figura 33 - Print da resposta de Bruna.....	91
Figura 34 - Print da segunda resposta de Bruna.....	92
Figura 35 - Apresentação de Gustavo no perfil do aplicativo.....	99
Figura 36 - Práticas de Gustavo.....	101
Figura 37 - Capa feita por Gustavo para a publicação no aplicativo.....	110

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 CONTEXTO DA PESQUISA: O ENTORNO E A ESCOLA	16
3 O LUGAR (ESCOLA) E O VALOR DO INDIVÍDUO (ESTUDANTE)	22
3.1 Outro olhar possível (e necessário) sobre a escola	24
3.2 Autobiografia intelectual: os (des)caminhos da pesquisadora	27
4 PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS	33
4.1 Antropologia e educação: a etnografia como elo	33
4.2 Etnografia em ato	35
4.3 Os novos estudos do letramento	37
4.4 Os novos estudos do letramento e a perspectiva etnográfica	41
4.5 Metodologia analítica	42
5 A DESCRIÇÃO DENSA: INTERPRETAÇÕES E REFLEXÕES SOBRE OS EVENTOS LETRAMENTOS SOCIAIS NA ESCOLA SÃO FRANCISCO DE ASSIS	44
5.1 Apresentando o livro: a tecnologia da roda	47
5.2 Carolina em vídeo	53
5.3 Carolina em HQ	55
5.4 O sarau: o surgimento e apresentação da ideia	58
5.4.1 A preparação para o sarau	61
5.4.2 Os cartazes de divulgação: a questão da multimodalidade	68
5.4.3 Produzindo o espaço	72
5.4.4 8 de dezembro de 2017: o sarau	76
5.4.5 um conflito silenciado: a literatura feminina negra de um lado e a incompreensão da danosa dimensão do racismo de outro	81
6 REFLEXÕES SOBRE OS EFEITOS SECUNDÁRIOS DOS LETRAMENTOS SOCIAIS	85
6.1 Evento-efeito 1: o caso de Pedro	85
6.2 Evento-efeito 2: o caso de Bruna	88
6.3 Evento-efeito 3: o caso de Gustavo	95
6.3.1 Gustavo: identidade e práticas de letramento digital	99
6.3.2 O caso de Gustavo e o ensino de língua portuguesa: o que tem a ver?	102
6.3.3 Apropriação tecnológica e as redes sociais: o que tem a dizer o caso de Gustavo?....	105

<i>6.3.4 O caso de Gustavo e a multimodalidade</i>	109
7 REFLEXÕES FINAIS	113
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	116
ANEXO	122

1 INTRODUÇÃO

Em educação, pesquisar o cotidiano escolar – não somente como um pano de fundo, mas sob uma perspectiva etnográfica – não é uma tarefa fácil. Pesquisar e buscar compreender práticas de letramentos neste mesmo cotidiano é ainda mais desafiador. É como se estivéssemos lidando *com uma caça espacialmente arisca* (GARCIA, 2003, p. 177) *que muda de direção várias vezes, até que o caçador fica completamente perdido, sem saber que rumo ela tomou e muitas vezes tão esperta, que fica escondida bem perto da gente em lugares tão evidentes que não nos lembramos de procurar* (Rasto atrás, Mário de Andrade).

Isso se dá, sobretudo, quando nos propomos a pesquisar sob o prisma das “novas” perspectivas dos estudos do letramento – que consideram a natureza social e o caráter múltiplo das práticas letradas, ou seja, as especificidades dos letramentos em lugares e tempos particulares – em que uma das principais questões é justamente tentar compreender o “concreto”, ou seja, as práticas letradas em contextos sociais reais (STREET, 2014).

Desta maneira, a pesquisa etnográfica, como uma proposta de olhar e não como uma solução em si mesma, como alerta Street (2014), se apresentou como o melhor caminho para compreender a profundidade das práticas letradas dos meus alunos, já que nessa abordagem metodológica cabe ao pesquisador descrever e interpretar os eventos e práticas de letramento de um determinado grupo.

Nesse sentido, é importante aprender que a observação participante jamais será neutra, porque “o esquema conceitual apreendido na vida acadêmica ‘funciona como uma espécie de prisma por meio do qual a realidade observada sofre um processo de refração’” (RODRIGUES, 2012, p. 41).

Além disso, Lüdker e André (1986), retomando os estudos de Wolcott (1975), dizem que um dos principais critérios para a utilização da abordagem etnográfica no ambiente escolar é a redescoberta do problema no campo. Isso significa que o pesquisador precisa mergulhar no contexto e, a partir deste, rever o problema inicial de pesquisa.

“Mergulhar” no contexto e rever o problema a partir dele, ou ainda melhor, deixar que os “dados” ditem o caminho teórico a ser seguido, como reforçam Mattos e Castro (2011, p. 36): “diferentemente de uma pesquisa cujo aporte se dá a partir de conceitos previamente determinados e teorias previamente construídas e selecionadas, em etnografia, os dados ditam o caminho teórico a ser conduzido durante as análises e os resultados da pesquisa”. E foi isso que aconteceu nesta pesquisa: os “dados” me guiaram. Não apenas guiaram, como me descolaram para lugares teóricos que não previa.

Esse deslocamento exigiu de mim uma desconstrução e reconstrução na forma de escrever, uma busca incessante pelo “tom” do texto que durou meses, mas acredito que tenha chegado a algo que me represente e, sobretudo, esteja dentro dos pressupostos que constituem um texto etnográfico. O uso da primeira pessoa é para marcar que eu, como professora e pesquisadora, não sou/não fui uma observadora impessoal, onipresente e onisciente, pelo contrário. Por outro lado, muitas vezes também evoquei o *nós*, pois compreendo que sou socialmente constituída por uma pluralidade de vozes que compõe a cena da investigação etnográfica.

Além disso, este trabalho está estruturado de uma maneira diferente, no sentido de que não há uma seção teórica separada robusta, se assim posso dizer. O que apresento é um percurso geral dos pilares teóricos-metodológicos que sustentam este trabalho: Etnografia e os Novos Estudos do Letramento. A fundamentação teórica mais densa aparece nas análises.

No lugar de categorias de análise, apresento pontos de análises/reflexão que surgiram à medida em que fui analisando os eventos selecionados. Alguns dos pontos de análises são: Identidades (HALL, 2015); Culturas juvenis (AZEVEDO, GARBIN e MORO, 2012); Redes sociais (RECUERO, 2009; GOMES, L., 2015). Tais pontos serão apresentados nas próprias descrições e interpretações.

Portanto, este trabalho está estruturado em 6 seções. Na primeira, apresento o contexto da pesquisa: o entorno e a escola. Se aqui o letramento é entendido como uma prática social situada, o lugar, o concreto, como ponto dessa prática, que moldam e formam os participantes desta pesquisa, não poderia ser entendido somente como um “cenário”. Na sequência, em O lugar (escola) e o valor do indivíduo (estudante), trago reflexões sobre a relação do lugar com o valor atribuído aos alunos. O meu objetivo é apresentar outro olhar necessário sobre a escola. Ainda nesta seção, no tópico Autobiografia intelectual: os (des)caminhos da pesquisadora, traço meu percurso durante a pesquisa, meus anseios, medos, o que esperava que seria e, sobretudo, os (des)caminhos que trilhei quando surge um “dado” novo, “o inesperado”: os efeitos da minha prática.

Na quarta seção, Pressupostos teórico-metodológicos, apresento uma discussão introdutória sobre a etnografia. Um breve percurso histórico e, depois, discuto como os Novos Estudos do Letramento “se apropriaram” desta abordagem metodológica a fim de apresentar discussões menos generalistas sobre o letramento. Ainda na mesma seção, apresento a Metodologia analítica utilizada, que é como foram feitas as análises, afinal, não parti de categorias de análises fixas e previamente definidas.

A quinta seção é a descrição densa de alguns eventos de letramento propostos durante o ano letivo de 2017. Em seguida, a sexta seção, Reflexões sobre os efeitos secundários dos letramentos sociais, na qual apresento o ponto principal deste trabalho, trago as reflexões sobre os efeitos, aqui chamados de efeitos secundários, da minha prática como professora de língua portuguesa. E, por fim, as reflexões finais.

2 CONTEXTO DA PESQUISA: O ENTORNO E A ESCOLA

*“A localização importa para o conhecimento”
(Linda Martín Alcoff, 2011)*

Desde março de 2017, trabalho na Escola São Francisco de Assis. Trata-se de uma escola da rede estadual de Pernambuco que fica situada no município de São José da Coroa Grande, litoral Sul. Fazendo divisa com estado de Alagoas, São José – como chamamos – é um município pequeno, na verdade um dos menores do estado, atualmente com uma população estimada em 21.298 habitantes, conforme o site do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE¹. Famosa por suas praias e piscinas naturais, a cidade é hoje um dos importantes núcleos turísticos do estado de Pernambuco, o que faz do turismo um dos principais aquecedores da economia da cidade, além do comércio (supermercados, lojas e feira) que garante o sustento de muitas famílias.

Um aspecto da cidade que, infelizmente, precisa ser elucidado aqui, já que afeta diretamente a escola, é a violência inflamada pela briga entre traficantes. Parece-me uma cidade dividida: de um lado, a cidade turística e vendável: “um mar calmo, um rio e belas piscinas naturais, a combinação perfeita para quem procura sossego”, como diz uma matéria publicada do G1 em maio de 2017²; do outro, a cidade que não é tão limpa e calma quanto o mar. São José, hoje, está no ranking das cidades mais violentas do estado de Pernambuco.

Conforme os dados da Secretaria de Defesa Social (SDS), em 2017 foram 41 homicídios, em sua maioria motivados pela briga do tráfico, havendo um crescimento de 127% se comparado com 2016³. A quantidade fica alta quando é relacionada ao número de habitantes, o que fez dela a cidade com a maior taxa de homicídio por cem mil habitantes nos primeiros sete meses de 2017. Em fevereiro de 2018⁴, possivelmente por causa do envolvimento com o tráfico de drogas, oito jovens foram assassinados em menos de três dias – um deles tinha sido aluno da escola –, o fato ficou conhecido como “a chacina de São José”.

Como disse, a escola não fica à parte do cenário de violência que assola São José da Coroa Grande, pelo contrário, ela fica localizada numa rua que já é bastante conhecida pelos

¹ Fonte: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pe/sao-jose-da-coroa-grande/panorama>.

² Fonte: <http://g1.globo.com/jornal-hoje/noticia/2017/05/sao-jose-da-coroa-grande-pe-tem-mar-rio-e-piscinas-naturais.html>.

³ Informações retiradas do site: <http://jconline.ne10.uol.com.br/canal/cidades/policia/noticia/2018/02/17/sao-jose-da-coroa-grande-enfrenta-escalada-da-violencia--328167.php> em 22/04/2018.

⁴ Fonte: http://www.diariodepernambuco.com.br/app/noticia/vida-urbana/2018/02/17/interna_vidaurbana.741971/sao-jose-da-coroa-grande-amanhece-com-chacina-e-cinco-pessoas-mortas.shtml.

tiroteios frequentes: a “rua do campo”, oficialmente, o bairro Lívio Tenório. Quando cheguei, as primeiras coisas que ouvi sobre a escola foram: “*É perigoso lá, porque é perto das favelas de São José*”, “*Vixe, logo naquela escola?!*”. E isso, não apenas pela violência no entorno, mas também pela situação de descaso em que se encontra a escola. Sem conhecê-la, pensava: isso deve ser uma mistura de exagero com preconceito. Eu sabia que as representações sociais se materializam por meio do discurso (GORETE NETO, 2012), então a escola não deveria ser tão ruim assim. Contudo, pelo menos estruturalmente, a escola era sim, péssima.

Recordo-me do primeiro dia que cheguei à escola. Era dia de sol escaldante, quando cheguei no final da rua e vi aquele muro tão sujo, aquela estrutura tão capenga, aquele monturo de lixo ao lado, porcos e urubus, até mesmo eu, que sempre estudei em escolas municipais de uma cidade menor que São José, fiquei surpresa com aquela escola, naquela situação. O cenário não era – e continua não sendo – o melhor. Na verdade, era estarrecedor: lixo acumulado ao lado, esgoto a céu aberto, porcos e os urubus no teto de uma das salas. Perguntava-me inocentemente: como poderia ser uma escola do estado de Pernambuco? Naquele estado? Que estado!!

A falta de saneamento básico no entorno e as condições do terreno onde fora construída a escola fazem com que, em períodos chuvosos, a rua, principalmente a entrada da escola, fique alagada por uma lama fétida. E não são raras as vezes em que a água suja invade o pátio escolar. Muitas vezes, é preciso esperar o nível da água baixar para liberar os alunos. Uma situação lastimável que persiste desde a fundação da escola, o que conferiu a São Francisco o apelido de “escola da laminha”.

A situação é tão séria, e infelizmente já naturalizada, que uma das regras da escola é que os alunos usem sapatos fechados para evitar o contato direto da pele com a água contaminada, já que os esgotos se misturam com o excesso da água da chuva. Assim, a meu ver, no fundo existe uma inversão de responsabilidades: o mais adequado seria cobrar sapatos fechados para manter um fardamento e não sob a justificativa de que é “para evitar que os alunos peguem uma doença”, como se sapatos não molhassem. Será que alguém já pensou em dizer aos pais: “vamos cobrar ações do estado e do município a fim de resolver esta situação para que seus filhos entrem na escola sem risco de contaminação”? Creio que não. Nunca ouvi.

Figura 1- Lixo ao lado da escola



Fonte: a autora.

No entanto, acredito que essa situação reflete também a descrença que temos no poder público. Ninguém acredita na melhoria, pois “sempre foi assim”. É sintomático. Como sempre diz uma professora colega de trabalho: *“você sabe que não adianta, Erika, é melhor a gente estudar, tentar passar em outro concurso pra sair daqui logo. Não adianta”*. Diante desse discurso, por mais que meu espírito da “pedagogia engajada” conteste – por que temos que sair e deixar tudo como está? –, às vezes, o “instinto” de autopreservação, ou seja, o desejo de conservar a minha integridade, já que muitas vezes corremos reais riscos de vida, faz-me concordar com ela.

O pessoal da Gerência Regional de Educação sabe sobre a situação das instalações da escola, entanto, só chegam, pelo menos desde 2017, para cobrar metas, números e agilidade dos professores no SIEPE (Sistema de informações da educação de Pernambuco). Ninguém se consterna com a situação da escola, não ouvimos, sequer, promessas de melhorias das nossas instalações e, conseqüentemente, das nossas condições de trabalho. O que existe é naturalização da precariedade com boas “pitadas de cinismo”.

E como diz Santos (2013), a escola acaba sendo o espaço sem cidadãos. “É como se as pessoas não estivessem lá.” (SANTOS, Milton, 2013, p. 119). Adianta ter merendeiros – que, aliás, são pessoas compromissadas – de toucas e sapatos quando ao lado do muro tem um esgoto a céu aberto? Adianta cobrar dos professores metas se a própria estrutura física da escola não é, nem de longe, um convite para estudar? Se faz sol o calor é insuportável – inclusive uma

professora já levou um ventilador próprio para conseguir ficar na sala –, se chove os transtornos são maiores ainda. Realmente, “a possibilidade de ser mais ou menos cidadão depende, em larga proporção, do ponto do território onde se está.” (SANTOS, Milton, 2013, p. 160). É assim que me sinto quando tenho que dar aula e me preocupar com o alvoroço dos urubus em cima do telhado: menos cidadã.

Figura 2 - Esgoto ao lado do muro da escola e os urubus no teto de uma das salas



Fonte: a autora.

Em 2018, especificamente no dia 31 de julho de 2018, após um dia bastante chuvoso, o novo diretor adjunto fez um breve relatório sobre a situação da escola naquele dia e enviou, segundo ele, para a gerência regional. No documento, com dezoito fotos, escreveu ele:

Dia 31 de julho de 2018, a escola São Francisco de Assis em São José da Coroa Grande, foi afetada por acúmulo de água proveniente das chuvas ocorridas no referido dia, fazendo com que não houvesse aula. O problema acontece sempre que chove, pois, as águas ficam acumuladas nas imediações da Escola, dificultando aos alunos, professores e demais servidores o acesso as dependências deste estabelecimento de ensino.

Figura 3 - Escola tomada pela água



Fonte: a autora.

Vale ressaltar que a Escola está situada em uma área de alta insalubridade, devido ao acúmulo de lixo próximo a um dos portões de entrada, onde alguns animais como porcos e urubus disputam por restos de material orgânico, além de contribuir para a proliferação de insetos e microrganismos capazes de causar parasitoses ao ser humano. Por diversas vezes, a Gestão da escola entrou em contato com o poder público municipal solicitando providências em relação ao problema e, no entanto, até o momento, nenhuma providência foi tomada no intuito de solucionar o devido problema.

Essa situação do prédio escolar simboliza sua presença no local. Se em *Letramentos Sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*, Street (2014) diz que o prédio escolar investigado “é grande e quadrado e emana importância pública”, representando a importância do estado, o prédio da São Francisco de Assis representa a falta de esforço do estado para com a educação.

Além disso tudo, existe outro fator de risco: tiroteios. Nós, professores, sobretudo os que trabalham durante o período noturno, vivemos em constante alerta, pois não são raros os tiroteios na rua da escola, melhor dizendo, na frente ou atrás da escola. É certo que esse é um problema muito mais grave, complexo e estrutural que envolve uma série de questões sociais. Mas o que me compete dizer aqui, como professora – trabalhadora da educação – é que a escola, enquanto prédio, não nos oferece a mínima condição de segurança em situações de susto como um tiroteio.

Como podemos ver na foto acima, o que temos é um muro baixo e capenga e dois portões velhos. Trabalhamos à mercê da própria sorte, confiando as nossas vidas ao poder divino. Como dizem, “só o livramento de Deus”. No último tiroteio mais assustador, ocorrido na noite de 6 de dezembro do ano passado (2018), alunos, professores e gestores passaram por momentos de muito medo: quando os tiros começaram na porta da escola, a coordenadora pedagógica se protegeu embaixo da mesa, aluna grávida no chão e toda a comunidade escolar ficou aterrorizada. De acordo com o diretor adjunto, que também estava no momento, um dos homens caiu ensanguentado no lado de dentro do muro da escola. A foto abaixo é de como ficou uma das pilastras da frente da escola após o tiroteio. Ela representa muito bem a nossa vulnerabilidade.

Figura 4 - Pilastra da escola após o tiroteio ocorrido dia 06 de dezembro de 2018



Fonte: dados da pesquisa (foto retirada pelo diretor adjunto).

3 O LUGAR (ESCOLA) E O VALOR DO INDIVÍDUO (ESTUDANTE)

Milton Santos (2013, p. 161), ao discutir a relação do lugar com o valor atribuído ao indivíduo, diz que “cada homem vale pelo lugar onde está: o seu valor como produtor, consumidor, cidadão, depende de sua localização no território [...]. Seu valor vai mudando, incessantemente, para melhor ou para pior [...] independente de sua própria condição”. Partindo dessa reflexão sobre lugar/valoração, faço um comparativo de como meus alunos são representados e quais são os valores associados a eles não apenas fora da escola, como também, infelizmente, dentro da própria escola. Além disso, como eles mesmos, ou pelo menos alguns deles, compactuam com a valoração ao negar o lugar que estudam.

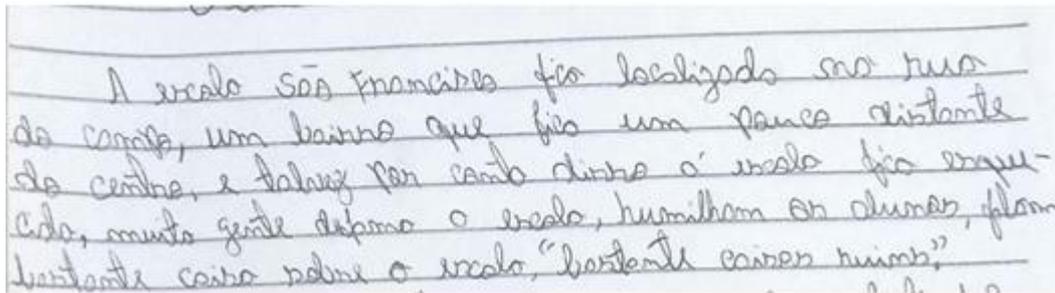
Se estudam em uma escola que não oferece boas condições, que tem uma imagem socialmente desvalorizada, que não é localizada no centro da cidade, tão pouco é de “referência”, seu valor social enquanto indivíduo também é “precário”. Quando cheguei à escola pela primeira vez, fui logo ouvindo: “aqui **só** tem traficante, minha filha”, “**só** tem maconheiro e ninguém quer estudar não”, “as meninas **só** ficam grávidas de traficantes”, “aqui ninguém quer nada com a vida”. Com o passar do tempo, felizmente, posso dizer que esse discurso altamente alarmante e preconceituoso não é comum entre o corpo docente, pelo menos não de forma tão explícita.

Numa conversa nas salas dos professores, um ex-aluno disse: “*Falou lá fora que é aluno da São Francisco, a fama já não é muito boa, né?*”. O que me parece – digo isso, pois precisaria de uma pesquisa mais detalhada para dizer isso de maneira mais precisa – é que esse processo de representação negativa não acontece, pelo menos não com a mesma intensidade, quando se trata dos alunos que estudam na escola de referência, mesmo que ambos sejam oriundos do mesmo contexto.

Isso se confirma por meio dos diversos relatos dos alunos: “*uma vez, professora, minha mãe foi fazer as unhas, aí uma mulher, ela é uma advogada, aí eu cheguei lá e ela perguntou se eu estudava na escola Carlos Dias – escola de referência – eu respondi: não, estudo na São Francisco de Assis, aí ela não falou nada logo, mas depois ficou comentando no salão dizendo que na nossa escola só tinha drogas e traficantes*”, disse uma aluna.

Após o alagamento do dia 31 de julho de 2018, as discussões sobre a situação da escola ficaram ainda mais acentuadas entre os alunos e professores e, nesse contexto, propus nas turmas dos 1º anos a produção de artigo de opinião, no qual os alunos deveriam escrever sobre a situação da própria escola. Um trecho de um dos alunos fala sobre a valoração ruim que eles enfrentam na cidade por dizerem onde estudam. Vejamos:

Figura 5 - Trecho do texto do aluno



Fonte: a autora.

Diz o trecho: “A escola São Francisco fica localizada na rua do campo, um bairro que fica um pouco distante do centro, e talvez por conta disso a escola fica esquecida, muita gente difama a escola, **humilham os alunos**, falam bastante coisa sobre a escola ‘bastante coisas ruins’”.

Ou seja, ao dizerem que estudam na escola da rua do campo, os alunos sofrem, de diversas maneiras, alguma depreciação. Talvez, por isso, alguns alunos da São Francisco de Assis colocam nos seus perfis do *Facebook*: frequentou a escola Carlos Dias, sem nunca ter estudado lá. Há, portanto, um processo de negação de sua própria identidade como aluno da Escola São Francisco de Assis.

Por tudo isso, penso que, como professores, e, principalmente, como professores de língua portuguesa atentos às questões de letramentos sob uma perspectiva ideológica, temos que cuidar das nossas próprias palavras, sejam elas faladas no âmbito escolar, em conversas informais fora da escola, e, sobretudo, como os descrevemos em nossas pesquisas, pois as representações “constituem-se pelas palavras que usamos sobre determinada coisa.” (GORETE NETO, 2012, p.19).

Precisamos ficar atentos para não reforçarmos falas estereotipadas que estigmatizam, ainda mais, os nossos próprios alunos. Digo ainda mais, porque como jovens negros e pobres eles já são bastante estigmatizados socialmente. Contudo, isso não significa dizer que devemos romantizar o vivido, negar os reais problemas da escola e do entorno e com alguns alunos, mas é importante pensarmos que existe o caráter arbitrário e impreciso das representações, uma vez que essas apresentam, em algum sentido, recortes da realidade, e que, portanto, não podem ser tomadas como a mais pura verdade, pois são *ilusões cambiantes de realidade* (GORETE NETO, 2012, p. 22), e que, na prática, prejudicam a escola.

Assim, partindo da necessidade de questionar as representações, o objetivo da seção seguinte é trazer um outro olhar possível sobre a escola São Francisco de Assis. Um olhar de dentro, para além da rotulação do espaço, para além da valoração negativa de tudo e de todos, um olhar que a pesquisa etnográfica me ensinou a ter.

3.1 Outro olhar possível (e necessário) sobre a escola

Em meio a tudo que foi apresentado anteriormente, não foi fácil enxergar a essência da escola para além do espaço físico e das representações estereotipadas dos alunos. Não foi e continua não sendo fácil. Uma hora ou outra, essas representações escapam nas minhas falas. E quem está totalmente livre das representações? Ninguém. Temos que nos comprometer, contudo, a nos vigiar.

E nesse processo de vigiar a mim mesma das representações, a pesquisa etnográfica me levou a ter um olhar para além do concreto, do prédio escolar – que é extremamente importante para todo processo de ensino e a aprendizagem e para a forma como nos relacionamos com a escola –, dos rótulos sobre os alunos e enxergar a importância e a beleza das relações humanas.

Nesse sentido, a escola São Francisco é um bom exemplo, pois “mesmo faltando tudo, nela existe o essencial: gente.” (GADOTTI, 2007, p. 07). Quando cheguei à escola, em 2017, ouvi uma ou duas vezes: “*seja bem-vinda à família ESFA*” ou “*Aqui, somos uma família. A família ESFA*”⁵. Naquele momento, achei meio forçado, mas pensando melhor, talvez essa seja uma boa definição para pensar as relações e momentos vivenciados dentro da escola, afinal, família não significa, necessariamente, um lugar sempre harmonioso com relações harmonicamente estabilizadas, pelo contrário, num ambiente familiar deve sim existir harmonia, afetos, solidariedade e, principalmente, a capacidade de resolução de conflitos entre os membros.

Um exemplo de afeto que me chamou atenção na relação entre docentes, coordenação, gestão, cozinheiras e faxineiras aconteceu nos horários das refeições, sobretudo, no horário noturno. Há sempre uma negociação, quem compra o pão, quem leva queijo, etc., e isso não é apenas por necessidade, já que alguns professores precisam mesmo comer na escola, mas é pelo puro prazer de comer junto.

⁵ Abreviação de Escola São Francisco de Assis.

Figura 6 - Professores, diretor e pessoal de apoio tomando café



Fonte: dados da pesquisa (fotos escolhidas e enviadas pelos professores).

E o melhor: é todo mundo junto. Inclusive, um aspecto que eu acho maravilhoso nesses momentos é a forma como são vistas e tratadas as pessoas que cuidam tanto da comida quanto da limpeza. Já durante a recepção dos alunos, no primeiro dia de aula, elas são apresentadas e recebidas com palmas, numa brincadeira como se fosse um desfile. São pessoas com vez e voz que apresentam seus pontos de vista, discutem, debatem, concordam e discordam, ou seja, não são sujeitos despercebidos e às margens das relações interpessoais do ambiente escolar, muito pelo contrário.

No que tange à relação professor/professor, o clima na sala dos professores é quase sempre de conversas e descontração. Brincamos dizendo que cada um é um estranho personagem com seus jeitos peculiares. Evidentemente, existem os momentos de crise e de discordância, mas a escola também é feita desses embates. Escola é isso.

Para além da hora do café, a preocupação em fazer algo juntos se estende à preocupação em fazer atividades que agreguem as diferentes disciplinas. Pelo menos tentamos. E mesmo sem articulação das disciplinas, sempre tem um professor disposto a ajudar o outro dentro das suas possibilidades, seja com uma ideia, um cabo de som ou, o mais importante, incentivando os alunos a participarem das atividades propostas pelo colega. Nos alegramos juntos com a “melhora” de cada aluno, não só em relação ao conteúdo das disciplinas, mas também com suas atitudes, relações sociais, etc. Conversamos sobre a vida deles, nos alegramos com os alunos que conseguiram sair da escola e ingressar num curso superior, com os que estão trabalhando dignamente no caixa do supermercado, damos força ao que ainda estuda e precisa faltar para

tirar a carteira de motorista, etc., porque sabemos que, diante da realidade que vivenciamos, vê-los seguir a vida dignamente nos alegra.

No que se refere às relações interpessoais entre os alunos no âmbito escolar da escola São Francisco de Assis, o que vejo é a vivência da juventude, ou melhor, da adolescência, já que, para a Organização das Nações Unidas (1981), a adolescência é o período compreendido entre 15 e 24 anos de idade (LIRA, CERQUEIRA e GOMES, L., 2016, p. 25). Assim, como em qualquer outro lugar, eles utilizam-se do espaço escolar como palco para a socialização. Essa socialização – brincadeiras, conversas, ouvir músicas juntos, etc. – pode ser compreendida como processo por meio do qual eles se apropriam do social, dos seus valores, normas e papéis.

Figura 7 - Alunos na cantina conversando no horário da merenda



Fonte: a autora.

A foto acima é um recorte do que acontece diariamente nos corredores. A mesa da merenda, por exemplo, é transformada num “*point*” para conversas sobre os mais diversos assuntos: sexualidade, séries, filmes, gostos musicais, planos para o futuro, entre outros. Há brincadeiras e, ao modo deles, demonstrações de afetividade. Assim, a visão “de fora para dentro” – muitas vezes “de dentro para fora” também – que atribuiu aos alunos da São Francisco uma conotação negativa, sempre associados à delinquência e à violência, não se sustenta, uma vez que na maior parte do tempo eles estão simplesmente sendo adolescentes “normais”.

Sim, devido as mais variadas formas de manifestação no convívio entre eles, existem conflitos que chegam a desembocar em brigas (agressão física), mas esses episódios são raros. Como disse, o que vejo desde 2017 são adolescentes vivendo sua adolescência no espaço escolar. E sim, dentro do contexto social no qual a escola fica localizada, sabemos que alguns alunos provavelmente têm algum vínculo com o tráfico de drogas, contudo, mesmo desses, não é comum partir ações violentas nem entre eles mesmos, nem em direção aos professores, pelo

contrário. O que existe de “problemático” nas relações professor/aluno e aluno/escola certamente não é exclusividade da escola São Francisco de Assis.

Portanto, o *estar com os alunos* e o *olhar etnográfico* acerca das relações humanas no interior da escola me permitiram, a cada dia que se passava, um maior distanciamento das representações negativas sobre alunos e isso precisa ser dito e discutido na própria escola, pois “precisamos falar mais e melhor de nossas escolas” (GADOTTI, 2007, p.11) e dos nossos alunos, sobretudo, no contexto social e político no qual estamos vivendo.

3.2 Autobiografia intelectual: os (des)caminhos da pesquisadora

A partir da minha inserção no “campo de pesquisa”, a escola São Francisco de Assis, com todos os seus problemas e possibilidades, surgem os primeiros (des)caminhos da pesquisa. Nos primeiros meses, não tinha uma compreensão clara sobre o *desenho metodológico* (FRITZEN, 2012) da pesquisa etnográfica. Meu pensamento era de que tinha de: a) compreender quais práticas letradas faziam parte do contexto social dos meus alunos, e b) pensar em uma proposta de trabalho linear com começo, meio e fim. O fim como se fosse um produto pronto para expor no mostruário, como se os reais efeitos do letramento fossem imediatos e como se a etnografia fosse colher frutos, o que não é.

Como já disse no tópico anterior, iniciei como professora de língua portuguesa na rede estadual de Pernambuco em março de 2017. No mesmo mês estava entrando na rede estadual de ensino e no Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística – PPGLL – da Universidade Federal de Alagoas. Dúvidas e receios rondavam minha cabeça. Eu tinha acabado de passar por algumas situações que, de algum modo, tinham gerado em mim uma sensação muito grande de não pertencimento.

Há menos de quatro meses eu tinha ouvido de uma coordenadora de uma pequena escola particular de Maceió que era “novinha e bonitinha” demais para ensinar língua portuguesa. “*Você aceitaria ficar com as turmas do 1º ao 5º ano?*”, prontamente respondi: “*Precisa ser apenas bonitinha para ensinar crianças? Para pegar essas turmas eu precisaria de um curso de pedagogia*”. Ela desconversou e com aquela gentileza ácida deu por encerrada a famigerada entrevista. Peguei o ônibus e voltei para casa compreendendo muito bem o que tinha acabado de acontecer.

Como diz Ribeiro (2018), em *Quem tem medo do feminismo negro?*, um sentimento de inadequação começou a tomar conta de mim, e quando as aulas do mestrado começaram, continuei com esse sentimento. Resumindo, comecei com um sentimento de não pertencimento

e apavorada com a ideia de fazer uma pesquisa, com medo de não conseguir acompanhar as disciplinas e as atividades acadêmicas.

Em abril de 2017, comecei a reformular o meu projeto, a repensar alguns pontos. A orientação era incisiva: observe o cotidiano escolar. Ouça o cotidiano. Mas a questão que martelava na minha cabeça era justamente como enxergar algo na imprevisibilidade do cotidiano. Como não impor temáticas ou objetos de análise?

Além disso, era tudo novo, eu estava chegando a uma cidade diferente, a uma realidade diferente, com pessoas diferentes e, principalmente, estava ocupando uma “posição” diferente: agora, eu era de fato “uma professora de português efetiva” e não mais a aluna de graduação. Assim, fui *mergulhando na complexidade do real* (GARCIA, 2003), ainda preocupada com o trabalho e a pesquisa. Era assim que eu entendia: trabalho/pesquisa, como uma dicotomia.

O tempo foi passando, eu trabalhava e observava, observava, anotava e ouvia. Às vezes, apressada, pensava que nada ali era interessante, tudo era tão “comum”. Questionava-me frequentemente: “*quando vou descobrir algo interessante para desenvolver minha sequência didática?*”. Assim, pensava, repensava e me perguntava como desenvolveria uma sequência didática e a partir de quê exatamente. Era um sentimento angustiante que crescia, pois a forma que eu concebia pesquisa era como se realmente fosse um produto e não o processo.

Aos poucos, a partir das leituras, fui entendendo que, como diz o dito popular, *a pressa é inimiga da perfeição*, e no caso de uma pesquisa etnográfica, esse ditado não é um ditado, é um pressuposto a ser seguido. Então segui na tarefa de observar o cotidiano escolar, a sala de aula e as práticas letradas nas quais meus alunos estavam envolvidos. Eu me fazia mais aberta a ouvi-los, mais atenta às temáticas que eles discutiam e o que tinham a dizer sobre as temáticas mais “bombadas no momento”. A aula de português seguia com classes de palavras, ortografia, reescrita e discussão sobre quase tudo, desde que eu acreditasse que seria uma temática socialmente relevante para pensar junto com meus alunos.

A minha forma de agir era “moldada” pela ideia de que os planos de aula teriam de ser flexíveis. Sempre considerava “a possibilidade de mudanças espontânea de direção” (HOOKS, 2019, p17). No segundo bimestre, fiz um grupo no *WhatsApp*, trabalhei o gênero debate, leituras, escrita, reescrita, e, ainda assim, eu estava decidida a “descobrir caminhos para trabalhar com textos multimodais” – por influência do livro *Multiletramentos na escola* de Roxane Rojo e Eduardo Moura (2012) –, para propor atividades. No terceiro bimestre, desenvolvi uma proposta didática trabalhando o letramento literário a partir do livro *Quarto de Despejo, diário de uma favelada*, da escritora negra Carolina Maria de Jesus e, a partir disso, desenvolvemos o sarau cultural na quarta unidade.

Apesar das dificuldades que o local me impunha, eu estava, quase sempre, entusiasmada. Primeiro, porque estava trabalhando, e, segundo, porque eu sabia que meu entusiasmo era necessário para minha pesquisa “fluir”. Eu precisava realmente estar entusiasmada, mostrar interesse nas coisas que os alunos falavam, os ouvir e reconhecer a presença de cada um para que isso pudesse gerar um entusiasmo coletivo.

O ano de 2017 estava acabando e, mesmo assim, eu continuava com a ideia de que tudo que tinha sido feito na sala de aula ainda não era a pesquisa, era somente a fase exploratória. Na verdade, de modo mais superficial, eu até sabia que muitas daquelas vivências ocorridas nas duas turmas dos 1ºanos estavam relacionadas com questões discutidas e abarcadas na perspectiva dos letramentos sociais. Eu criava, ou pelos menos tentava criar, situações contextualizadas de letramento, por isso registrei muitos momentos.

Contudo, para uma pesquisa que inicialmente estava centrada na área de Linguística Textual, aquelas situações certamente, pensava eu, seriam vistas como essencialistas, “militante” (questões raciais, feministas, violência doméstica, gravidez na adolescência...), seria muito de mim mesma e isso deixaria a pesquisa menos científica, eu pensava. Não tinha uma consciência disso, mas refletindo durante este processo de escrita, cheguei a essa conclusão: eu acreditava que todos esses eventos de letramento não importavam tanto para minha pesquisa porque a forma como eu concebia pesquisa era outra.

O ano letivo de 2017 foi encerrado. Nas férias – janeiro de 2018 – dediquei mais tempo às leituras. A partir de então, comecei a refletir criticamente sobre a minha prática, relembrando situações e percebendo que algumas atitudes dos meus alunos, especificamente no final do ano, poderiam ser pensadas como efeitos secundários dos eventos de letramento propostos durante o ano.

Em *As vozes da sociedade: letramento, consciência e poder*, Mey (1998) discute sobre as implicações da interação da tecnologia como a consciência humana e explica o que seriam os efeitos primários e secundários dessa interação. Para ilustrar, ele traz o exemplo do carro de Herbert Simon (1982):

tendo sido originalmente inventados para proporcionar às pessoas maior mobilidade, e tendo funcionado inicialmente dessa maneira (os efeitos primários), os automóveis se tornaram, rapidamente, em instrumentos de ambições e desejos humanos totalmente diversos: um brinquedo prestigioso e caro, um segundo lar de rodas, um instrumento para definir as pessoas frente aos colegas e aos vizinhos e mesmo um quarto de dormir extra, um lugar para as ‘transas’ dos adolescentes (os efeitos secundários; cf. Salomon 1992). (MEY, 1998, p. 04).

A partir disso, ele diz que enquanto na primeira categoria do efeito, os usuários definem a tecnologia, na segunda, é a tecnologia que define os usuários: “somos aquilo que dirigimos”. E isso é, segundo Mey (1998, p.4), reproduzido em outras instâncias das atividades humanas, como é o caso do letramento, que, para além de ser uma habilidade, é uma forma de tecnologia “em que a leitura e a escrita são os efeitos primários desta determinada técnica”. E, conforme esse autor, seria muito mais importante e frutífero pensarmos sobre os efeitos secundários.

Mas, como poderíamos observar, na prática, esses *efeitos secundários*? Conforme Mey (1998), é necessário observar em que medida a relação com a “tecnologia” do letramento são inspiradas e condicionadas pela nossa atitude em relação à sociedade. Para isso, “o discurso do letramento precisa, de algum modo, ter um elemento de valor que seja, de uma maneira ou de outra, acessível e identificável aos que estão envolvidos na prática do letramento”. (MEY, 1998, p. 07). A partir disso, desse elemento de valor acessível e identificável na prática de letramento, incorporamos “a voz letrada” de um agente social e, assim, funcionamos socialmente, utilizando nossa própria voz.

Voltando aos meus (des)caminhos e relacionando a perspectiva de Mey (1998) a minha prática docente, quando eu tomava como ponto de partida para produções textuais, fossem elas escritas ou orais, uma temática como gravidez na adolescência ou literatura feita por uma mulher pobre e negra, o que eu estava tentando fazer era introduzir algum elemento de valor que fosse identificável para meus alunos no contexto social deles.

Só que esse processo de o aluno incorporar a “voz letrada” do professor, no caso a minha, e agir socialmente utilizando a própria voz leva um tempo. Não é algo que conseguimos estipular um prazo para observar. Como professores, somos limitados a um espaço – geralmente só sabemos o que acontece na escola – e a um tempo, o ano letivo. Assim, damos nossas aulas, propomos produções textuais, corrigimos provas, etc., e cada aluno segue sua vida, de modo que é difícil sabermos como eles funcionam no discurso da sociedade após essa incorporação de voz.

Talvez possamos observar isso durante o ano letivo, por meio de mudanças de discursos – agir – dos alunos perante a determinadas questões, ou após o ano letivo ou talvez nunca. O fato que me fez pensar sobre isso tudo e chegar ao trabalho de (MEY, 1998) sobre os efeitos secundários do letramento aconteceu no final de março de 2018, quando um aluno, que era de uma das turmas que trabalhei em 2017, agora não mais, pois outra professora estava com a turma, manda-me uma mensagem dizendo que tinha acabado de escrever um relato de experiência em que narrava o dia que foi estuprado e perguntou se ele poderia se identificar no

próprio texto, já que ele queria publicar num aplicativo de compartilhamento de histórias com intuito de ajudar outros adolescentes que tivessem sofrido a mesma violência que ele.

A partir disso, passei a me perguntar por que ele tinha me incluído na situação – prática letrada dele – e em que medida a “minha voz letrada” durante as aulas de língua portuguesa de 2017 poderiam ter sido incorporadas para que ele decidisse agir discursivamente por meio da escrita e publicação do relato, afinal,

O letramento não é o que torna as pessoas letradas: é a maneira pela qual as pessoas funcionam no discurso da sociedade, se utilizando das suas próprias vozes. O letramento é como a cultura: não é um objeto, ou um objetivo em si; é uma função na sociedade ou, mais precisamente, um meio de funcionamento. (MEY, 1998, p. 09).

Assim, comecei a pensar sobre outras situações que poderiam ser apontadas, se não como efeitos secundários, como um sinal de incorporação da minha “voz letrada”. No mês seguinte, abril de 2018, uma orientação foi marcada e, na conversa com o orientador, professor Luiz Fernando, resolvi falar acerca dessa e de outras situações. Foi quando percebi que todos os momentos vividos tinham sido a pesquisa. O percurso, ou a fase exploratória, já tinha sido a pesquisa, restava-me, então, juntar tudo: lembrar o vivido, buscar as anotações nos cadernos, as fotos, etc., para buscar responder à pergunta que, a partir daquele momento de orientação, passou a ser a principal da pesquisa: quais os efeitos secundários das práticas de letramento propostas por mim na fase exploratória”?

Portanto, o objetivo geral deste trabalho é compreender e refletir sobre os efeitos secundários de eventos de letramentos propostos nas aulas de língua portuguesa. Para alcançar tal objetivo, tracei quatro objetivos específicos:

- Verificar quais situações são consideradas efeitos secundários ou, pelo menos, um “sinal” da incorporação da minha voz como professora;
- Descrever densamente o evento ou eventos de letramento que se relacionam com os possíveis efeitos secundários;
- Discutir a importância dos efeitos secundários para as práticas de letramento (que ocorrem sem que o aluno tenha consciência);
- Discutir sobre os momentos em que os efeitos secundários ocorreram, em relação ao tempo da escola, do ensino.

Desse modo, irei discutir sobre as situações com o auxílio da teoria num círculo dialético: *prática-teoria-prática ou prácticateoriaprática* (GARCIA, 2003, p. 12). Dito isso, o

objetivo da próxima seção é apresentar um percurso geral dos pilares teóricos-metodológicos que sustentam este trabalho: etnografia e os “novos” estudos do letramento. É importante frisar que, na seção abaixo, optei por fazer apenas uma introdução, deixando a parte teórica mais densa para sustentar o corpo das análises de cada evento, pois, embora alguns temas permeiem os três eventos analisados, cada evento é único e, portanto, apresenta aspectos específicos que só foram captados por mim no processo de escrita.

4 PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

4.1 Antropologia e educação: a etnografia como elo

Até aqui me detive em esclarecer os caminhos sinuosos que minha pesquisa foi tomando ao longo da fase exploratória. Nesta seção, pretendo apresentar uma discussão introdutória sobre como a etnografia se tornou um elo entre a Antropologia e o campo da pesquisa educacional, e mais uma sobre como a etnografia, como uma abordagem metodológica que só é possível ser produzida em contextos situados por sujeitos situados, tem sido peça-chave para os Novos Estudos do Letramento.

Sabemos que a gênese da Antropologia se dá a partir do avanço colonialista europeu sobre regiões até então “desconhecidas”. Além de massacres e dominações, esses encontros geraram também os primeiros relatos de viagem, narrativas descritivas e outros tipos de documentos, ou seja, começam a surgir *as práticas de representação dos sujeitos* (PINHO, 2019).

Neste momento, surge uma corrente de pensamento baseado em teorias que se apoiavam, na verdade ainda se apoiam, em narrativas evolucionistas em que o homem europeu é colocado no topo da escala evolutiva da humanidade, o que contribuiu para que a etnografia se caracterizasse como um fazer científico bastante discriminatório (MATTOS e CASTRO, 2011), analisando a partir das concepções atuais.

Em contrapartida, em 1943, Boas inaugura uma corrente de pensamento em que defendia que “cada grupo social possui uma história singular, dentro de sua cultura e é preciso entendê-la como parte de um momento específico.” (MATTOS E CASTRO 2011, P. 27). Boas criticou não apenas o pensamento evolucionista, mas também os sistemas e práticas escolares que, baseadas no pensamento evolucionista, negavam a diversidade presente nos indivíduos. Sobre isso, Gusmão (1997) lembra que:

Boas será um crítico atuante diante do sistema educativo americano, denunciando, entre outras coisas, a ideologia que lhe serve de base, centrada na ideia de liberdade, e sua prática educativa de cunho conformista e coercitivo, visando criar sujeitos sociais adequados ao sistema produtivo, segundo um modelo ideologizado de cidadão. Demonstra, através de estudos diretos obtidos no campo educacional, que a escola inexistente como instituição independente e, como tal, não possibilita independência e autonomia dos sujeitos que aí estão. A meta da escola centra-se num aluno-modelo que desconsidera a diversidade da comunidade escolar e, para contê-la, atua de forma autoritária. (GUSMÃO, 1997, n. p).

A partir desse trabalho, Boas desvelou como a diversidade é desrespeitada no modelo americano vigente. O trabalho de campo ganha importância nas pesquisas antropológicas,

sendo ele, o próprio Boas, um dos primeiros antropólogos a morar nos contextos de origem dos indivíduos pesquisados, ainda que por pouco tempo. Nesse contexto, emerge a Antropologia Cultural e com ela a etnografia. A partir dos anos 20, Malinowski (1922) preconizou que somente pela “observação participante” seria possível ao pesquisador conhecer o outro com profundidade e superar o etnocentrismo.

Nos anos 30, a Antropologia chega ao interior da escola com a pesquisa da Antropóloga M. Mead, que buscou compreender de que forma “valores, gestos, atitudes e crenças eram inculcados nas crianças pelos adultos com o objetivo de formá-los para viver dentro da sua sociedade.” (MATTOS e CASTRO, 2011, p 29).

Apesar de se tratar de uma pesquisa no cotidiano escolar, M. Mead não era pesquisadora da área de educação. Só no início da década de 70, quando houve “a explosão da diversidade social como fenômeno de reconhecida relevância sociopolítica e cultural” (TOSTA, MOREIRA e BUENICONTRO, 2008), os pesquisadores da educação começaram a fazer uso de técnicas antropológicas. Neste período, as temáticas pesquisadas permeavam questões como a interação professor-aluno e métodos de avaliação educacional. Os estudos etnográficos diagnósticos ganham muita força nesse período (MATTOS e CASTRO, 2011).

Na década seguinte, especificamente no Brasil, “foi-se constatando que poucos são os problemas que poderiam ser esgotados pela pesquisa quantitativa.” (TOSTA, MOREIRA e BUENICONTRO, 2008). Assim, em meio ao contexto de dúvidas e inquietações em relação à abordagem quantitativa na área educacional, as pesquisas do tipo participante, pesquisa-ação, estudo de caso e pesquisa do tipo etnográfica foram ganhando mais espaço.

Para os estudiosos pós-modernos, porém, não adianta apenas o “viver no local”, mas o principal é a ideia de polifonia, ou seja, dar voz ao participante. A relação entre a Antropologia e a Educação é fundamentada no debate, na reflexão e, de uma forma ou de outra, na intervenção que leva em consideração o contexto cultural em que se dá o processo de ensino e aprendizagem.

Hoje, talvez devido às novas identidades híbridas (HALL, 2015), a escola tem se deparado cada vez mais com questões de cunho raciais, de gêneros, éticos e econômicos que nos desafiam diariamente. Nesse contexto, o elo entre a Antropologia e campo educacional se faz ainda mais necessário, pois é urgente uma prática docente que considere os diferentes contextos e identidades, principalmente quando se trata de pesquisa sobre os letramentos.

4.2 Etnografia em ato

Como dito anteriormente, para Malinowski (1922), a “observação participante” seria o meio mais adequado para o pesquisador conhecer o outro com profundidade e superar os pressupostos evolutivos e o etnocentrismo (MATTOS e CASTRO, 2011). Gusmão (1997), citando Laplatine (1987), acrescenta que Malinowski e Boas são os pais fundadores da etnografia, uma vez que sistematizaram os caminhos pelos quais o pesquisador deveria seguir para efetuar seu trabalho de campo.

Assim, Mattos e Castro (2011) apresentam alguns requisitos considerados básicos para o fazer etnográfico no campo educacional. O primeiro deles é a *descrição densa*.

Esse conceito foi difundido por Geertz (1989), para quem a cultura é um sistema entrelaçado de signos interpretáveis e a etnografia seria o ato de ler esses signos e ações simbólicas nos seus contextos. Para Geertz (1989, p.31), a descrição etnográfica é interpretativa, ou seja, ela interpreta o discurso social e isso “consiste em tentar salvar o ‘dito’ num tal discurso da sua possibilidade de extinguir-se e fixá-lo em formas pesquisáveis”.

Para salvar “o dito” dos meus alunos, se assim posso dizer, recorri, primeiramente, as minhas memórias, pois não há como ser diferente, e também às anotações que fazia durante o ano letivo de 2017. Além disso, salvei os *prints* das conversas no *WhatsApp* e os áudios das entrevistas etnográficas. Tudo isso me forneceu detalhes importantes para as minhas interpretações e reflexões. Ainda nesse sentido, Geertz (1989, p.38) aponta que um pequeno fato pode relacionar-se com grandes temas, desde que sejam densamente entrelaçados. Assim, o pesquisador deve focar sempre na cultura local, para que não se perca a especificidade do particular, mas retornando sempre ao geral, já que o “objetivo é tirar grandes conclusões a partir de fatos pequenos”.

O segundo requisito destacado por Mattos e Castro (2011, p.36-37), que também é elucidado por escritos de Geertz (1989), é a clareza sobre o papel da teoria na pesquisa. Isso, de acordo com as autoras, contribui para a validação científica, aspecto crucial, sobretudo, no “território de descrédito” que tem se mostrado o campo da pesquisa educacional. Nos dizeres das autoras:

Diferentemente de uma pesquisa cujo aporte se dá a partir de conceitos previamente determinados e teorias previamente construídas e selecionadas, a etnografia, pelo seu método de análise indutiva, dificulta o processo de se aliar as teorias educacionais mais conhecidas à sua prática de pesquisa. Em etnografia, os dados ditam o caminho teórico a ser conduzido durante as análises e os resultados da pesquisa, [...] a prática de pesquisa etnográfica, assim como a de quaisquer pesquisas, não é a priori despida de qualquer fundamentação teórica e/ou metodológica.

Sobre a importância da teoria na descrição densa, o próprio Geertz (1989, p. 37) vai dizer:

Apesar de se iniciar qualquer esforço para uma descrição minuciosa, além do óbvio e do superficial, a partir de um estado de confusão geral a respeito do que, diabo, está acontecendo – tentando colocar os pés no chão – ninguém começa (ou não deveria) intelectualmente vazio. As ideias teóricas não aparecem inteiramente novas em cada estudo; como já disse, elas são adotadas de outros estudos relacionados e, refinadas durante o processo aplicadas a novos problemas interpretativos.

Visto isso, apesar da etnografia, inicialmente, ter me deixado em um estado de confusão geral, nos dizeres do próprio Geertz e como discuti no início deste trabalho, o fazer etnográfico, como em qualquer outra abordagem, exige de nós uma delimitação do aporte teórico, que deve ser submetido a um balanço crítico visando alinhar-se com as necessidades da pesquisa.

O terceiro requisito diz respeito à observação participante. A observação participante é a aproximação do pesquisador com o objeto pesquisado. No caso deste estudo, no entanto, não houve necessariamente um objeto de estudo, mas sujeitos. Sujeito que pesquisa – eu, professora e pesquisadora – e sujeitos que são pesquisados – os alunos. Além da aproximação, penso que a observação participante vai além: é um momento para criar laços que podem até ser duradouros.

No meu caso, a observação participante se converteu efetivamente em *práxis*, e nem teria como imaginar o contrário, pois não era somente a pesquisadora ali, era também a professora recém-chegada no trabalho. Isso contradiz a ideia de que professor é sempre professor-pesquisador e, realmente, penso que ser professor não implica necessariamente ser pesquisador. Mas em 2017, uma coisa não estava separada da outra.

Foram momentos de interação, conversas, observação e tentativas do que poderia ser significativamente positivo para eles: as conversas sobre temáticas polêmicas que emergiam naquele momento (a criança e o homem “nu” no museu; racismo, etc.); as rodas de leitura; os debates (visto como gênero textual oral) e o sarau foram eventos que percebi maior entrosamento e interesse deles. Houve também os menos atrativos em que as atividades não saíram como eu esperava.

Assim, fui percebendo como a etnografia está a serviço do letramento, como diz Street (2014), porque os métodos etnográficos – como a observação participante, que é sempre situada – podem, de fato, potencializar não apenas o que está na sala de aula, como também fora dela, tornando possível entender a perspectiva que os atores sociais – os alunos, os outros professores, a gestão escolar, etc. – tinham em relação à diversas temáticas e frente à diferentes situações, o

que colaborava para que os eventos de letramentos propostos nas aulas se tornassem cada vez mais conectados ao contexto.

4.3 Os novos estudos do letramento

Os Novos Estudos do Letramento – *New Literacy Studies* – partem de uma perspectiva sócio-histórica e cultural que trazem uma forma diferente para a compreensão da escrita, considerando não apenas o “produto final”, mas todo processo de produção, circulação e apropriação da cultura escrita (BRAGA e VÓVIO, 2015). Nesta perspectiva,

Letramento diz respeito ao conjunto de práticas discursivas, às formas de usar a língua e outorgar sentido tanto à fala como a escrita. Trata-se de práticas discursivas constituídas a partir da língua escrita, concebidas como variáveis no tempo e espaço sociais, e que se encontram integralmente conectadas às possibilidades de construção identitária daqueles que as realizam. (BRAGA e VÓVIO, 2015, p. 43).

Esses estudos começaram a surgir em meados da década de 80, consolidando-se nos anos 90, reagindo, principalmente, à predominância da visão tradicional e psicolinguística da linguagem que atribuía à escrita um sentido de supremacia cognitiva. Esta visão tem sua origem na teoria da Grande Divisão entre o oral e o escrito formulada por Walter Ong (1983), que “atribuiu à escrita a habilidade de examinar objetos separadamente do seu contexto, a habilidade de separar o mítico do histórico, de produzir analiticamente conclusões de nível superior.” (SATO, BATISTA JÚNIOR e SANTOS, 2016, p. 72). Ou seja, a partir da teoria da Grande divisão, acreditava-se que a pessoa letrada alcançaria, autonomicamente, níveis superiores de inteligência que a tornaria mais eficiente no mundo letrado.

Esse pensamento difundido por Ong e outros estudiosos da mesma linha teórica serviu – e ainda continua servindo – para a manutenção da ideia de que o indivíduo é o centro da “ação inteligente”, dessa maneira, o sucesso ou o fracasso dependeriam apenas dele mesmo. “A esse homem letrado está dada a possibilidade de definir sua realidade, de moldar o próprio mundo. O indivíduo reverberaria o social, justificando o poder e a dominação de países industrializados”. (SATO, BATISTA JÚNIOR e SANTOS, 2016, p. 73).

Em contraposição, estudiosos como Heath (1983) e Street (1984) se aproximaram da perspectiva etnográfica para ir além da visão autônoma defendida pela teoria da Grande divisão. Heath e Street se propuseram a analisar o quadro social de maneira ampla considerando aspectos como poder e ideologia para fugir das generalizações perigosas como as propagadas por Ong (SATO, BATISTA JÚNIOR e SANTOS, 2016).

Essa nova forma de conceber o letramento, que nem é tão nova mais, afinal, os Novos Estudos do Letramento (*New Literacy Studies* – NLS) iniciaram a partir dos trabalhos de Street em 1984, ou seja, já são mais de 30 anos, trouxe princípios e pressupostos teóricos relevantes para a compreensão do fenômeno, dos quais dois se destacam: primeiro, o binômio *modelo autônomo* e *modelo ideológico* de letramento, proposto por Street (2003, 2001, 1995, 1984), e segundo, os componentes básicos do letramento – *eventos* e *práticas* de letramento.

Resumidamente, o modelo de letramento autônomo formulado por Brian Street em 1984 foi uma crítica aos estudos de Ong. Esse modelo teria como característica principal o fato de considerar o letramento como uma realização individual, centrada no cognitivo, ou seja, é apenas uma habilidade adquirida pelo educando, quase sempre na escola, não importando a natureza social do letramento. O pressuposto é que o letramento por si só trará efeitos nas diversas práticas sociais, desconsiderando, assim, o caráter plural das práticas sociais (TERRA, 2013; SATO, BATISTA JÚNIOR e SANTOS, 2016).

Conforme Street (2014), o modelo autônomo se baseia, geralmente, na forma do letramento do “texto dissertativo”, pressupondo uma única direção na qual o desenvolvimento do letramento está intimamente ligado ao progresso, à civilização e à liberdade tanto individual quanto social. A linguagem, sob a ótica do modelo autônomo, é entendida apenas como uma mera habilidade.

Assim, as implicações sociais do letramento são sempre pacíficas. Isso é perpetuado consciente ou inconscientemente na nossa prática pedagógica: “se você estudar conseguirá um bom emprego”, mas sabemos que, na realidade, conseguir um bom emprego envolve diversas questões. Por isso, lembra Street (2014, p.43), o modelo autônomo “lida com um excesso de falsas obviedades no que diz respeito às implicações sociais do processo de aquisição do letramento”.

Essas falsas obviedades, em relação às implicações sociais da aquisição do letramento, fazem parte do “repertório discursivo” da escola. Não há quem, enquanto aluno, não tenha ouvido “estude pra ser alguém na vida”, “se dedique aos estudos que você conseguirá um bom emprego” ou, enquanto professor, não tenha dito alguma coisa neste sentido para motivar a turma. Ainda que tenhamos consciência de que, na prática, conseguir um “bom” emprego não depende exclusivamente de um esforço individual, deixamos escapar essas ideias. Os alunos, por outro lado, principalmente no Ensino Médio, sabem que conseguir um “bom” emprego depende, em grande parte, de outros fatores, tais como: classe social, gênero e etnia (STREET, 2014).

O modelo ideológico, também apresentado por Street, parte de três premissas, se assim podemos dizer: 1- o letramento é concebido como prática social e não uma habilidade técnica e neutra; 2- as maneiras como cada indivíduo se apropria da escrita estão intimamente ligadas à sua identidade e existência pessoal e 3- as práticas de letramentos são aspectos das estruturas de poder de uma sociedade, ou seja, refletem tais estruturas estabelecidas ideologicamente.

Street (1995) explica o termo ideológico, que não se refere ao uso marxista tido como falta de consciência, mas sim, ao sentido crítico, empregado nos estudos antropológicos, sociolinguísticos, e em outros estudos sociais mais contemporâneos, significando um “ponto de tensão” entre autoridade e poder, ou entre resistência e criatividade. (SATO, BATISTA JÚNIOR e SANTOS, 2016, p. 79).

Não se trata de negar os aspectos cognitivos da leitura e da escrita, mas sim entendê-los como imbricados em um todo cultural e em uma estrutura de poder. Assim, a escrita vista como prática social vai refletir o poder que cada participante tem na situação real. Diante disso, o modelo ideológico reforça a importância da análise crítica no que diz respeito às grandes generalizações em torno no letramento (STREET, 2014).

O binômio *eventos e práticas* de letramento também é central nos *NEL*. Linguista e analista do discurso, Heath (1982) se utilizou de métodos etnográficos para desenvolver o conceito de eventos de letramento. Para ele, um evento de letramento é qualquer ocasião em que uma fração de escrita “integra a natureza das interações dos participantes e seus processos interpretativos” (HEATH, 1982 apud STREET, 2014, p. 173). Em outras palavras, o evento de letramento é qualquer realização concreta com a linguagem envolvendo leitura e/ou escrita, como a leitura de um anúncio, a contação de histórias infantis, a produção de uma ata de reunião, fazer a frequência diária dos alunos, e até mesmo a produção desta dissertação é um evento de letramento.

Práticas de letramento é empregado por Street (1984) como um conceito mais amplo que envolve um nível maior de abstração e refere-se a comportamentos ou modos culturais gerais de uso da leitura e da escrita. As práticas letradas incorporam não só os “eventos de letramento”, como ocasiões empíricas de que o letramento é parte integrante, mas também “modelos populares” desses eventos e concepções ideológicas que os sustentam (STREET, 2014, p. 174).

Quero usar a noção de práticas para me referir a aspectos que nos possibilita começar a ver padrões nesses eventos e situar conjuntos de eventos de forma a dar a eles um padrão. Essa padronização, supomos, carrega significados para os participantes. (STREET, 2010, p. 38).

Desse modo, enquanto os eventos de letramento são ações mais estritas na quais a leitura e a escrita desempenham um papel integral, as práticas de letramento englobam tanto os comportamentos dos participantes em um evento de letramento quanto as concepções socioculturais que determinam e dão sentido a esse evento. Ou seja, todo contexto sociocultural, econômico, político e ideológico modifica o modo como um determinado evento de letramento acontece.

Uma questão “central no desenvolvimento desse aparato conceitual para o estudo do letramento é a reavaliação da importância do ‘contexto’ na análise linguística.” (STREET, 2013, p.174). Não numa perspectiva mais restrita, “contexto de enunciação” imediato ou “contexto de situação”, como preconizou Malinowski, mas um quadro social e conceitual mais amplo que confira sentido às práticas letradas. Isso implica não somente o senso comum, como dizem os que não compreendem a relação entre etnografia e linguística, alegando que a pesquisa fica “confusa” ou disparam a famigerada pergunta “onde fica o linguístico?”, mas o emprego de “métodos tão rigorosos quanto os empregados em outros domínios. [...] o contexto social não precisa sufocar ou afogar os aspectos precisos do uso da língua.” (STREET, 2014, p. 176).

Para finalizar, vale destacar duas questões:

A- A distinção entre eventos e práticas de letramento é puramente metodológica, afinal “são duas faces de uma só realidade”, como destaca Terra (2013, p. 48). Além disso, essa abordagem “nos possibilita fazer uma reflexão que necessariamente traz implicações para as políticas de educação e, portanto, não é uma abordagem que simplesmente descreve eventos e busca regularidades.” (STREET, 2010, p. 40);

B- Embora possamos correlacionar facilmente as reflexões de Street (2014) ao nosso contexto social, não podemos nos esquecer de que ele fala a partir de outro lugar de fala – ele não era o professor – e sobre realidades diferentes da nossa. Por exemplo, quando ele fala sobre a escolarização do letramento, estava situado em uma metrópole dos Estados Unidos em uma escola pública que, mesmo situada num bairro com aguda pobreza, gozava de boa reputação nos círculos profissionais e de classe média alta.

Na escola havia biblioteca, os alunos faziam regularmente relatórios de leitura e seus pais se preocupavam em estruturar a aprendizagem tanto na escola quanto em casa, que, por sinal, eram repletas de brinquedos, jogos e vídeos explicitamente voltados para o sucesso e a presteza escolares. (STREET, 2014, p. 135).

Essa não é a realidade da escola em que eu trabalho, muito menos a realidade dos meus alunos, talvez os pais dos meus alunos não negligenciem a gama de práticas letradas não

escolares, pelo contrário. Portanto, é, no mínimo, contraditório partir de teóricos dos Novos Estudos dos Letramentos – que defendem a ideia de letramento como algo situado – e achar que tudo dito vale para o nosso campo de pesquisa.

4.4 Os novos estudos do letramento e a perspectiva etnográfica

Para evitar que, como professores-pesquisadores (linguistas), sejamos arrastados pela onda das generalizações, comparações e distinções que enxergam a diferença como defeito e não como uma possibilidade socialmente situada (BRAGA e VÓVIO, 2015), os Novos Estudos do Letramento propõem a observação da vida diária das pessoas de determinadas comunidades e das práticas de letramento que elas estão efetivamente envolvidas.

A partir dessa “premissa”, a abordagem etnográfica vai ganhando mais espaço entre os linguistas, embora ainda exista – depois de 30 anos dos *NEL* – uma certa resistência para aceitar que em linguística é possível fazer pesquisa etnográfica, sobretudo, quando o campo de pesquisa é a escola, como se a escola não fosse um grupo social. Ora, o próprio Street (2010) diz que a etnografia, como ele defende, não se trata de algo abrangente, mas algo mais focado que se detém a estudar aspectos da vida diária e práticas culturais de um grupo social:

O que queremos dizer que com adotar uma perspectiva etnográfica “é ter uma abordagem mais focada para fazer menos do que uma Etnografia abrangente, para estudar os aspectos de vida diária e práticas culturais de um grupo social, tais como suas práticas de letramento”. O que é importante para as perspectivas é o uso de teorias da cultura e práticas de pesquisa que vêm de disciplinas que usam teorias sociais. Mas isso não tem que só a Antropologia. Poderia ser a Linguística. **Portanto, a Etnografia, da forma como estou começando a descrever, não tem que pertencer a uma disciplina específica. E quem atua em educação em linguística não tem que ter medo de trabalhar com essa perspectiva como se pertencesse exclusivamente a outra área.** (STREET, 2010, p. 45, grifo nosso).

Ou seja, parece óbvio e desnecessário dizer, principalmente depois de mais de 30 anos dos “novos” estudos do letramento, mas minha trajetória acadêmica me deixou a lição de que é importante dizer: a etnografia não pertence exclusivamente à Antropologia, e nós, linguistas, interessados em compreender melhor quais são e como funcionam as práticas de letramentos de determinado grupo social, precisamos abraçar e assumir efetivamente que queremos fazer etnografia e marcar isso no nosso discurso.

Por fim, vale dizer que, embora a etnografia tenha sido defendida como “o melhor caminho”, Street (2014) nos alerta dizendo que por mais que os Novos Estudos do Letramento supervalorizem as pesquisas etnográficas, a etnografia por si só não pode trazer “soluções mágicas” para a compreensão do modo como os sujeitos significam. “É possível que, por

exemplo, relatos etnográficos do letramento sejam conduzidos dentro do modelo autônomo, com todos os problemas e defeitos que isso acarreta.” (STREET, 2014, p. 177). É preciso, antes de tudo, ter clareza teórica para tentar, ao máximo, não reproduzir ainda mais preconceitos e estigmas.

4.5 Metodologia analítica

A metodologia de análise desta pesquisa se sustentou em um dos "pressupostos" básicos discutidos no campo da Linguística Aplicada atualmente: a transdisciplinaridade. Conforme Scheifer (2013), o prefixo latino "trans" traz a ideia de "além de", ou seja, uma investigação transdisciplinar não se limita a uma análise apenas fazendo uma relação entre as diferentes áreas do saber, mas estabelece relações no interior de um "sistema" total.

Essa concepção vai ao encontro do objetivo da nossa pesquisa que é interpretar alguns efeitos – aqui considerados efeitos secundários – da minha prática como professora de língua portuguesa. Efeitos complexos de uma prática que também levou em consideração a complexidade do contexto e do próprio letramento como prática social. Conceber o letramento como prática social, implica a compreensão de que, na prática, não existe uma descontinuidade entre o sujeito, a linguagem e a estrutura (BUZATO, 2015), e foi desta maneira, articulada, que busquei analisar os efeitos – e também descrever as vivências da sala de aula –, considerando o sujeito, suas identidades e em que medida as situações de letramento vivenciadas, de certa maneira, interferiram no agir dos alunos.

Dessa maneira, para fundamentar teoricamente minhas interpretações dos eventos de letramento, busquei respaldo em diferentes autores, de variadas áreas, sejam eles da Linguística Aplicada, como Braga e Vóvio (2015), Buzato (2009; 2015), Gomes (2015; 2016), Mey (1998), Rajagopalan (2003), Recuero (2009) e Rojo e Moura (2012); da Literatura, como Meihy (2016); da Pedagogia, como Gadotti (2007), Garcia (2003), Gomes (2019), Mattos e Castro (2011) e Hooks (2017); da Sociologia, como Bourdieu (2015), Castells (2007), Hall (2015) e Certeau (2014); da Filosofia, como Foucault (2017) e da Geografia, como Milton Santos (2013).

Assim, uma articulação feita por meio de um processo de *bricolagem* num movimento constante *prática-teoria-prática*, pois como afirma Santos (2012) ao discutir sobre a pesquisa qualitativa/etnográfica:

a pesquisa interpretativa é uma bricolagem, ou seja, o resultado da pesquisa corresponde a uma criação densa, complexa, reflexiva que representa as imagens do pesquisador ao construir compreensões e interpretações do mundo ou fenômeno sob análise. É importante lembrar que, ao final das análises, as conclusões a que chega o pesquisador não são nunca fixas nem finais. Sendo as interpretações qualitativas

construções do pesquisador, cabe a ele saber que ciência é poder e, por isso, os resultados da pesquisa têm implicações políticas. (SANTOS, Maria, 2012, p. 84).

Portanto, o que será apresentado a seguir é o resultado da tentativa de fazer essa criação densa, complexa e reflexiva de maneira que eu pudesse representar melhor minhas compreensões e interpretações acerca dos eventos analisados.

5 A DESCRIÇÃO DENSA: INTERPRETAÇÕES E REFLEXÕES SOBRE OS EVENTOS LETRAMENTOS SOCIAIS NA ESCOLA SÃO FRANCISCO DE ASSIS

De onde vem o enorme prestígio da teoria, do pensamento abstrato e o relativo desprestígio da prática e sua posição de subalternidade em relação à primeira?

Kanavillil Rajagopalan, 2003

Como dito no tópico *Autobiografia intelectual: os (des)caminhos da pesquisadora*, a pesquisa exploratória em 2017 foi um mergulho na complexidade do real. Durante uma reunião para o início da 4ª unidade (bimestre), uma das questões levantadas da coordenação pedagógica para os professores de língua portuguesa, sobretudo dos 1º anos, foi que tentássemos desenvolver atividades que incentivassem a leitura, sobretudo, literária ou como define o currículo do estado de Pernambuco: letramento literário. Diante da sugestão, comecei a pensar como eu poderia fazer para trabalhar a leitura literária de forma significativa para eles.

Estávamos em setembro de 2017, eu já conhecia meus alunos o suficiente para saber que os cânones literários, expressos e valorizados no currículo escolar, não faziam parte das práticas de letramento deles, assim como não estiveram presentes nas minhas por toda vida escolar. O *saber estar com*, isto é, saber estar com os sujeitos envolvidos na pesquisa (FRITZEN e LUCENA, 2012, p. 58), somado ao referencial teórico que eu, como pesquisadora, acabava de entrar em contato – como Street (2014), Braga e Vóvio (2015) e Mey (1988) –, me levou a compreender melhor o lugar de onde partiam/partem meus alunos e a pensar acerca dos fatores não apenas culturais como também econômicos que envolvem a recepção do texto literário. O gosto pela leitura, principalmente pela literária, depende diretamente dos referidos fatores (ARGOLO, 2017).

Como professores de língua portuguesa, precisamos, e com urgência, compreender isso para que não sejamos levados pela onda do “*gosto natural*” que simplesmente “coloca como se o bom gosto, aquele adquirido pela familiaridade com hábitos culturais fora da escola, fosse algo nato e hereditário” (ARGOLO, 2017, p. 250), e evitarmos a simples transmissão sistemática de conteúdos literários sem levarmos em consideração o contexto social no qual trabalhamos.

Argolo (2017), citando o trabalho de Bourdieu (1983), diz que a escola oferece os mesmos conteúdos a indivíduos em formação oriundos de contextos culturais totalmente diferentes.

A despeito do que é mistificado pela ideologia do gosto natural, nota-se que a escola oferece uma estruturação das disposições que permitem acessar bens culturais na

medida em que confere um ordenamento à aquisição da cultura. Nesse sentido, o conhecimento e a capacidade de reconhecimento estético desenvolvidos nesse espaço diferem do ecletismo erudito, que pressupõe o domínio dos códigos e a utilização da disposição erudita fora de aplicação ordinária. Então, levando em consideração as experiências de caráter estruturante vivenciadas fora do âmbito escolar, tem-se que o sistema de ensino oferece, de modo muito desigual, a possibilidade de um aprendizado de progressões institucionalmente organizadas segundo um percurso e programas padronizados. (ARGOLO, 2017, p. 251).

Trazendo essa questão para o meu contexto de trabalho/pesquisa, uma escola da rede estadual de Pernambuco que, em tese, deve seguir o Currículo de Português para o Ensino Médio com base nos parâmetros curriculares do estado de Pernambuco, eu deveria, no eixo letramento literário do 4º bimestre, trabalhar *O Setecentismo: o contexto social e histórico e o estudo da produção literária do período setecentista. O arcadismo mineiro – o épico, o lírico e o satírico. Cláudio Manoel da Costa. Tomás Antônio Gonzaga – José Basílio da Gama.*

Ler o poema lírico *Marília de Dirceu*, por exemplo, seria significativo para meus alunos? Estudar as marcas linguísticas características dos textos árcades (que aliás eu precisaria estudar para dar aula) despertaria um interesse pela leitura de textos literários? Se fosse em outro contexto talvez sim, mas nas minhas turmas dos 1º anos provavelmente não. Não, tendo em vista que meu objetivo, em sua essência, era despertar nos meus alunos uma “empatia” pelo texto literário, ou seja, incitar os processos ligados à sensibilidade que fazem parte da leitura.

Para tanto, seria preciso o “elemento de valor que seja, de uma maneira ou de outra, acessível e identificável aos que estão envolvidos na prática do letramento” (MEY, 1998, p. 07), seria preciso uma literatura do cotidiano, de homens e mulheres “ordinários”, como diz Certeau (2014, p. 16), que de alguma maneira pudesse dialogar com a vida vivida pelos alunos, talvez assim seria possível aproximá-los do texto literário. Fiquei um final de semana pensando. Até que me veio a ideia: aquele poderia ser o momento ideal para trabalhar o livro mais conhecido (talvez o único) da mineira Carolina Maria de Jesus: *Quarto de despejo, diário de uma favelada.*

Ler uma obra de Carolina, “A escritora que saiu do lixo” (MEIHY, 2016), poderia ser um caminho. Lixo. Palavra que, infelizmente, se relaciona com a realidade da escola. E para além disso, “da escritora que saiu do lixo”, é uma escritora contemporânea “porque traz diversos elementos do passado e, a partir deles, vai criando e moldando sua identidade feita de muitas outras.” (FERNANDEZ, 2019, p. 09).

Desde 2015, a vida e obra de Carolina despertava minha atenção. O centenário de Carolina Maria de Jesus, comemorado em 2014, resgatou a obra de Carolina não apenas do

meio acadêmico quanto do “leitor comum” (ARRUDA, 2016, p. 09). Tema de alguns eventos, o aniversário provoca uma série de novas reflexões sobre sua obra. Nesse mesmo tempo eu buscava conhecer mais sobre escritoras negras brasileiras, na verdade saber sobre, pois não conhecia uma sequer. Em um período de grande ascensão de debates identitários nas redes sociais, em quase todos os perfis que tratasse sobre “negritude” lá estava Carolina Maria de Jesus. Como recém graduada, pensava sobre a possibilidade de, no futuro, fazer um trabalho de leitura com *Quarto de despejo: diário de uma favela*.

Mas, ao mesmo tempo eu me perguntava se, ao escolher o livro, não estaria priorizando meus gostos e minhas práticas letradas em vez das dos meus alunos. Por que não partir dos próprios alunos? Será que eu, enquanto pesquisadora, naquele momento não consegui me despir dos meus gostos pessoais e enxergar os deles? Não deveria eu procurar meios para que eles falassem ou mostrassem um caminho a ser seguido? É certo que sim, como advoga a pedagogia dos Multiletramentos: “um projeto didático de imersão em práticas que fazem parte das culturas do alunado e nos gêneros e designers disponíveis para essas práticas” (ROJO e MOURA, 2012, p. 30). E foi justamente pensando nisso que fiquei de abril de 2017 até aquele momento – setembro – tentando compreender as práticas letradas deles e os possíveis gêneros que faziam parte dessas práticas.

Observava-os, ouvia-os e questionava-os, no entanto, deparava-me com um estarrecedor desânimo para qualquer coisa. No começo, questionava-os: “*vocês dizem que não gostam de ler, mas o que ficam fazendo na internet? O que vocês fazem quando estão on-line? Não estão lendo?*”. Perguntava isso partindo da ideia errada de que todos tinha um celular com acesso à internet. Dois alunos respondiam: “*a gente joga, professora!*”. Outros dois respondiam: “*ah, a gente fica no WhatsApp!*”. Sempre isso, sem falar das vezes que ouvi: “*qualquer coisa que tá bom, professora!*”.

Então, diante do contexto, por que não tentar fazer um trabalho de leitura a partir do livro *Quarto de despejo, diário de uma favelada*? Pensei comigo, se não for interessante para eles, pelos menos saberei o que não levar. Era melhor tentar com um texto e autora que eu já conhecia do que tentar apresentar um texto com o qual eu não tinha afinidade alguma. Eu precisava mostrar uma real empatia com a leitura, precisava mostrar uma paixão com o texto para despertar neles uma disposição para o texto literário. Ainda que fosse uma discreta disposição, já seria um passo dado. Ademais, não era somente por questões de gosto próprio, o livro tem características que poderia facilitar o trabalho: Linguagem acessível e temas cotidianos sob a ótica realista de uma mulher negra e pobre. A trajetória de uma mulher que

representa muito bem a vida das mães que lutam diariamente para criar seus filhos sozinhas em meio à pobreza.

A figura de Carolina representa as mães dos meus alunos, pelos menos as que eu pude conversar e observar durante esse tempo: de formação escolar incompleta, donas de casa e desejando o melhor para o futuro dos filhos, esse melhor que só pode ser alcançado pelos estudos. Além do realismo, há também estruturas metafóricas, o próprio título do livro remete à comparação que Carolina fez entre uma casa e a cidade, em que a parte nobre seria sala de visitas e a favela seria o quarto de despejo. “A consciência de que a favela é o espaço dos descartados está registrada em vários momentos do livro Quarto de despejo.” (FONSECA, 2016, p.81).

Diante disso, concluí que, apesar de não partir diretamente das práticas de letramento dos meus alunos, o livro poderia ser um caminho para uma disposição para a literatura. Decidido isso, faltava ainda pensar como eu iria fazer para relacionar “o incentivo à leitura” com atividades que pudessem suscitar questões relacionadas à minha pesquisa – multimodalidade e tecnologias digitais. Não precisei “inventar a roda”, a ideia estava no próprio livro didático⁶: Sarau da Cultura Juvenil. Na verdade, usei o projeto do livro como base e, no decorrer das atividades, adaptei aos objetivos pretendidos. Surge assim a ideia do I Sarau da ESFA (Escola São Francisco de Assis), tendo como tema geral o livro de Carolina Maria de Jesus.

5.1 Apresentando o livro: a tecnologia da roda

Na 3ª unidade eu já tinha trabalhado com as turmas sobre as algumas funções do texto literário: a literatura como denúncia social, como investigação psicológica, como entretenimento e a literatura como direto, de acordo o livro didático. Iniciamos a 4ª unidade na primeira semana de outubro. Na segunda semana, comecei com a apresentação do livro.

No início, fiz uma retomada sobre as funções da literatura – “*vocês se lembram que estudamos sobre a literatura como meio para denúncia social?*” – e falei que na 4ª unidade iríamos estudar a partir de uma obra literária para observar como isso se daria. Naquele primeiro momento, fiz uma breve apresentação do livro dizendo que se tratava de um texto literário em forma de diário escrito por Carolina Maria de Jesus, uma catadora de papel que só pôde chegar até o segundo ano do ensino fundamental e que sonhava em ser escritora.

⁶ Livro do 1º ano do Ensino Médio da coleção *Ser protagonista* da editora SM, página 348.

Nesse momento, não quis falar muito *sobre* o livro, pois meu objetivo era o contato direto com o texto. Como diz Cereja (2004, p. 16), “é certo que, embora circule nas aulas de literatura um discurso didático sobre o literário, quase sempre nelas o texto literário propriamente dito é pouco trabalhado e vivenciado pelos alunos”. Para tanto, organizei rodas de leitura nas duas turmas do 1º ano. O primeiro dia não foi fácil, pois a ideia de ler em voz alta não agradava à grande maioria dos alunos.

Percebia que a resistência deles vinha por causa do medo de correções ou algum tipo de repreensão no momento da leitura. Foi preciso conversar. Explicar que as correções seriam inevitáveis e necessárias, mas que o respeito às dificuldades de cada um prevaleceria.

O olhar para o leitor como sujeito é o primeiro gesto. Mediar a leitura é uma atitude, é um estar disponível, receptível ao outro, mas principalmente considerá-lo sujeito com gostos, desejos, preferências, dificuldades e saberes. (NHOQUE, WEISS e NEITZEL, 2017, p. 249).

Recorri também ao velho discurso “a participação nas rodas de leitura valerá ponto nesta unidade, farei uma frequência específica para cada roda de leitura”, não poupei argumentos para negociar o primeiro contato.

Foi minha tática, ou melhor, minha estratégia, pois, ao discurso de “dar nota” assumia meu lugar de professora, o lugar de quem exerce, dentro das relações da escola, um certo poder. Não há como negar a existência das relações assimétricas, ainda que acreditemos na necessidade de construirmos relações horizontalizadas na sala de aula, não conseguimos nos desvencilhar totalmente dessa prática de *poder disciplinar* conferida, historicamente, à escola (FOUCAULT, 2017). Então, foi minha estratégia, pois, partindo de Certeau (2014, p. 95), “a tática é determinada pela ausência de poder”.

Pedi para que as cadeiras fossem postas em círculo. Trabalhar a leitura, na Escola São Francisco de Assis, requer paciência. Eu tive e devo continuar tendo a paciência de quem compreende os processos formativos dos alunos, suas práticas de letramento, como dito antes. Uma paciência misturada com insistência, no bom sentido, que o fazer etnográfico me ajudou a ter.

Como o texto é datado em forma de diário, minha intenção era que cada aluno fizesse a leitura de um dia. Eu começava: “15 de julho de 1955: Aniversário da minha filha Vera Eunice. Eu pretendia comprar um par de sapatos para ela. Mas o custo dos gêneros alimentícios nos impede a realização dos nossos desejos. Atualmente somos escravos do custo de vida. Eu achei um par de sapatos no lixo, lavei e remendei para ela calçar”. (JESUS, 2013, p. 11).

Esse primeiro trecho já despertava uma reação nas turmas: uns acharam graça do fato de remendar os sapatos, outros achavam triste. E assim começávamos: eu iniciava e o livro seguia de mãos em mãos, respeitando a forma de leitura de cada um, mesmo que lentamente seguíamos. Sem pressa, sem outras preocupações. As rodas de leitura seguiram durante duas semanas.

Quando achava necessário, intervia para esclarecer algumas palavras ou provocar alguma reflexão. O vocabulário de Carolina causou estranheza. De fato, “é visível o esforço de Carolina em aproximar sua linguagem cotidiana, oral ou escrita, daquela que ela avaliava não apenas superior à dos favelados, mas como ‘clássica’.” (PERPÉTUA, 2016, p. 53).

Figura 8 - Momentos da primeira roda de leitura com o livro Quarto de despejo na turma do 1º A de 2017



Fonte: a autora.

Aos poucos, discutíamos sobre o ideal de vida de Carolina – “*o meu sonho era andar bem limpinha, usar roupa de alto preço, residir numa casa confortável, mas não é possível. Eu não estou descontente com a profissão que exerço. Já habituei-me andar suja*”. (JESUS, 2013, p. 22). A cada roda de leitura, as discussões ganhavam novos contornos. Miranda (2019, p. 14) diz que

A roda é, antes de tudo, uma forma de leitura comparada, uma metodologia. O pressuposto da roda são as trocas, os atravessamentos daquele momento vivo. A roda

é um prisma a partir do qual se pode pensar a literatura como experiência contemporânea de conexão e partilha, de comunidade. [...] Na roda não há hierarquia, o centro é móvel, contingente, transitório. A roda é o avesso da torre. A roda não é lúdica nem está à parte, pelo contrário, pode gerar inteligibilidade oxigenada para lermos o nosso tempo.

A presença constante da fome na narrativa de Carolina incomodava-os: “*todo dia ela fala da fome, né professora?*”, disseram, repetidamente, alguns alunos durante as rodas de leitura. A leitura do dia 13 de maio, em que Carolina chama a fome de *escravatura atual*, nos proporcionou uma importante reflexão sobre a situação de extrema miséria em que viviam os moradores das primeiras favelas, a grande maioria, descendente de escravizados, assim como ela:

“13 de maio. Hoje amanheceu chovendo. É um dia simpático para mim. É o dia da abolição. Dia que comemoramos a libertação dos escravos. [...] Continua chovendo. Eu tenho só feijão e sal. A chuva está forte. Mesmo assim, mandei os meninos para a escola. Estou escrevendo até passar a chuva passar a chuva, para eu ir lá no senhor Manuel vender os ferros. Com o dinheiro dos ferros vou comprar arroz e linguiça. A chuva passou um pouco. Vou sair. ...eu tenho tanto dó dos meus filhos. Quando eles vê as coisas de comer eles brada: —Viva a mamãe! A manifestação agrada-me. Mas eu já perdi o hábito de sorrir. [...]... choveu, esfriou. É o inverno que chega. E no inverno a gente come mais. A Vera começou a pedir comida. E eu não tinha. Era a reprise do espetáculo. Eu estava com dois cruzeiros. Pretendia comprar um pouco de farinha para fazer um virado. Fui pedir um pouco de banha a Dona Alice. Ela deu-me a banha e arroz. Era 9 horas da noite quando comemos. E assim no dia 13 de maio de 1958 eu lutava contra a escravatura atual — a fome!” (JESUS, 2013, p. 32).

Neste momento, lembro-me de questioná-los: “*o que vocês entendem quando ela diz que a fome é a escravatura atual?*”. Ninguém respondeu. Então fui mediando a discussão por meio da minha interpretação, explicando-lhes que Carolina enxergava a fome como algo que aprisionava, uma escravidão contra a qual ela lutava todos os dias para sobreviver. Escrever seus diários era uma fuga da realidade, uma fuga efêmera, pois a busca pelo alimento recomeçava a cada dia, mas escrever era um escape, como vimos mais adiante:

Enquanto escrevo vou pensando que resido num castelo cor de ouro que reluz na luz do sol. Que as janelas são de prata e as luzes de brilhantes. Que a minha vista circula no jardim e eu contemplo as flores de todas as qualidades (...). É preciso criar este ambiente de fantasia, para esquecer que estou na favela. Fiz o café e fui carregar água. Olhei o céu. Como é horrível pisar na lama (JESUS, 2013, p. 58).

Além disso, outros pontos foram emergindo durante as rodas de leitura mediadas por mim, como a representação da mulher favelada e a representação da classe política no livro de Carolina. As representações como prática de significação se materializam por meio da linguagem e produzem identidades dentro de determinada cultura (FRITZEN e LUCENA, 2012). Ou seja, as representações são constituídas pelas palavras que usamos para falar sobre determinada coisa, pelas imagens que produzimos sobre ela, pela forma como a conceituamos e classificamos, e, até mesmo, pelas emoções que relacionamos a mesma. “Em suma, são as representações (também construções) que nos posicionam como sujeitos e constroem as identidades individuais e coletivas.” (FRITZEN e LUCENA, 2012, p. 20).

No livro *Quarto de despejo*, Carolina constrói juízos de valor e representações acerca da mulher, sobretudo a favelada. Algumas passagens que despertaram a atenção e até o riso dos alunos foram justamente trechos em que Carolina reproduz o estereótipo da mulher favelada bagunceira, barraqueira e fofoqueira:

“Nas favelas, os homens são mais tolerantes, mais delicados. As bagunceiras são as mulheres” (p. 21).

Fui torcer as minhas roupas. A D. Aparecida perguntou-me: — A senhora está grávida? — Não senhora — respondi gentilmente. E lhe chinguei interiormente. Se estou grávida não é da sua conta. Tenho pavor dessas mulheres da favela. Tudo quer saber! A língua delas é como pés de galinhas. Tudo espalha. Está circulando rumor que eu estou grávida! E eu, não sabia! (p. 14).

Neste momento, mais uma pausa breve para discutir como esses estereótipos da mulher favelada barraqueira ainda continuam fortes, sendo perpetuados, sobretudo, por meio das novelas brasileiras. Citei como exemplo as novelas porque a maioria das alunas frequentemente comentavam sobre alguma, então foi uma maneira que encontrei para falar da representação da mulher favelada e de como essa “imagem” constroem nosso imaginário.

Enquanto agente de letramento, e letramento numa perspectiva crítica, temos que compreender que “textos caracterizam, mistificam, constroem e desconstroem as relações sociais e as identidades da/na sociedade. Tornar a veiculação de textos algo crítico é uma maneira de autonomia social.” (ANDRADE, 2016, p.50). Assim, não importa que apenas eu, professora, saiba disso, é importante buscarmos maneiras para que os alunos também compreendam que o texto é a materialização de uma prática social situada e ideológica e que, portanto, “os significados construídos procedem de escolhas relacionados a determinados modelos culturais e sociais que interessam a uma determinada classe, etnia e/ou gênero social.” (ANDRADE, 2016, p. 56-57).

Ao reproduzir os estereótipos e generalizações acerca da mulher favelada, Carolina caminha por uma via de mão dupla: ora reproduz um discurso misógino construído ao longo da história em que a mulher é associada à maldade e à perversidade, ora pelo discurso filógeno que descreve a mulher como santa, como mãe virtuosa (SILVA, E., 2016, p. 119). Assim, meu objetivo, ao pausar a leitura neste ponto, foi ainda que de maneira rápida, levá-los a compreender que “não basta que a obra seja escrita por uma mulher para que haja ruptura com os estereótipos sobre as mulheres” (SILVA, E., 2016, p. 121), já que estas, por meio do processo de socialização, acabam internalizando e naturalizando o discurso dominante.

Mesmo assim, não se pode minimizar a importância do seu texto, “pois a arte como representação da realidade social, filtrada e estilizada pela escritora é muito mais complexa” (SILVA, E., 2016, p. 122), já que apesar de supervalorizar a mulher recatada e do lar, como vemos em diversas partes do texto, Carolina é aquela mulher que caminha por entre a multidão e subverte a ordem patriarcal, como mãe solteira e independente.

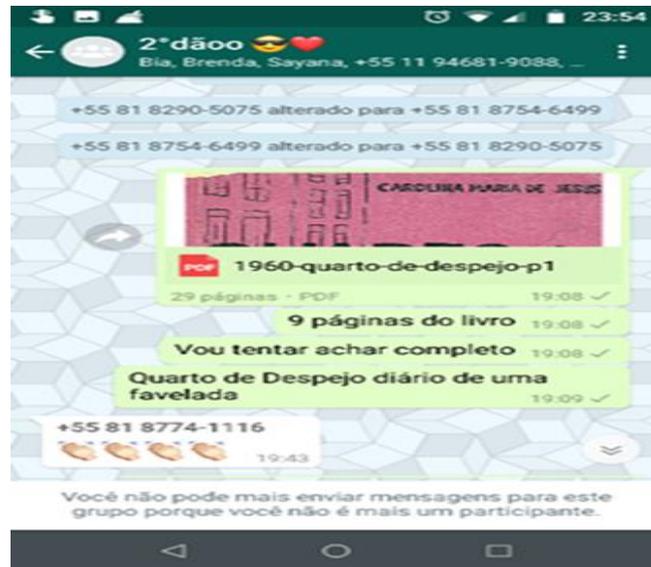
Outro trecho do livro que despertou a empatia dos alunos – tanto que acabou sendo tema de um dos trabalhos apresentado no sarau, como veremos a seguir – foi o trecho em que a autora fala sobre os políticos da época:

“Os vizinhos [sic] das casas de tijolos diz: – Os políticos protegem os favelados. Quem nos protege é o povo e os Vicentinos. Os políticos só aparecem aqui nas épocas eleitorais [sic]. O senhor Cantídio Sampaio quando era vereador em 1953 passava os domingos aqui na favela. Ele era tão agradável. Tomava nosso café, bebia nas nossas xícaras. Ele nos dirigia as suas frases de viludo [sic]. Brincava com as nossas crianças. Deixou boas impressões por aqui e quando candidatou-se a deputado venceu. Mas na Câmara dos Deputados não criou um projeto [sic] para beneficiar o favelado. Não nos visitou mais.” (JESUS, 2013, p. 32).

Esses trechos, principalmente o primeiro, foi motivo de risos nas duas turmas. Risos e frases como: “*é assim mesmo hoje em dia, professora!*”, havia um ar de total concordância e familiaridade por parte dos alunos em relação ao que o texto dizia. As rodas de leitura duraram duas semanas. Percebi que os alunos já estavam dispersos, por isso entendi que aquele era o momento de parar. Não consegui achar nenhuma anotação que me afirmasse a página que paramos, pois usava marcadores para indicar onde parávamos (1º A e 1º B), organizando as coisas após o término do ano, acabei tirando os marcadores. Lembro-me apenas que em uma das turmas a leitura avançou um pouco mais. Pelas marcações no livro e pelas minhas recordações, acredito que não passamos da página 58. Antes de terminarmos as rodas, tentei

achar uma versão do livro em PDF para enviar no grupo do *WhatsApp*⁷, mas não achei o livro completo.

Figura 9 - Print da conversa no grupo



Fonte: a autora.

5.2 Carolina em vídeo

Na terceira semana de outubro, as aulas se dividiram em dois momentos. No primeiro, o foco foi discutir um pouco mais sobre a vida de Carolina e como ela passou a ser vista após a publicação dos seus diários, não só na favela onde morava como também na recepção pública e no meio dos literatos da época, pois, apesar do livro ter sido um “boom” de vendas, Carolina foi vista como “exótica”, além de ter sua capacidade intelectual posta em xeque.

Ao ser apresentada como escritora, inicialmente ela mesma reconhece que foge aos padrões aceitos socialmente pela instituição literária e manifestava-se envergonhada por causa de seu aspecto. Às vezes, limitava-se a apenas registrar as opiniões em que se nota o estranhamento do público em razão da falta de correspondência entre a imagem social do escritor e a dela; com o passar do tempo, nota-se que ela começa a reagir às provocações e manifesta sua contrariedade às observações jocosas sobre sua condição. (PÉRPERTUA, 2016, p. 55).

Para esse momento, baixei dois vídeos no *Youtube*: o primeiro foi de Jeferson De com participação espacial de Zezé Mota interpretando Carolina e o segundo trata-se de uma

⁷ Na figura, o nome do grupo é 2ºão porque em dezembro de 2017 eles mudaram o nome do grupo e eu só fiz o print em julho de 2018.

entrevista com a filha de Carolina Maria de Jesus, Vera Eunice, contando detalhes da vida da mãe.

Figura 10 - Cena do Filme



Fonte: a autora.

Figura 11 - Print do vídeo com a filha de Carolina



Fonte: YouTube. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=qRjDmmWAFEo&t=41s>.

Embora não tenha fotografado essa parte, as falas e reações dos alunos são memoráveis. Alguns, das duas turmas, ficaram atentos ao ver a filha de Carolina, personagem tão recorrente nos seus diários: “*Essa Vera é a do livro, é, professora? Aquela que pedia comida?*” ou “*Essa daí só vivia com fome!*” (risos na sala). Falas que demonstraram uma familiarização com o texto lido.

É importante destacar que mesmo tentando seguir um único trajeto didático nas duas turmas (1º A e B) a dinâmica na sala de aula não foi igual e nem teria como ser uma vez que as

turmas são formadas por pessoas diferentes e isso já muda tudo. Durante as rodas de leitura, por exemplo, na turma do 1º A, mais alunos se mostraram “receptivos” com o livro e com a proposta da roda de leitura. Já na outra turma, 1º B, o processo foi mais lento, ou melhor, para fugir de comparações, foi em outro ritmo. Os alunos foram aceitando a proposta gradativamente.

Nesse processo, problemas estruturais também somaram para tornar a dinâmica nas turmas diferente: no momento de colocar o vídeo na sala do 1º B, por exemplo, a entrada da tomada não era compatível com a entrada do Datashow, e a luz do sol que bate na sala sempre atrapalhava a visibilidade do vídeo, mesmo assim insisti: fomos para outra sala, assistimos o primeiro vídeo, depois o segundo em outra aula. Insisti por acreditar que os vídeos poderiam proporcionar outra vivência estética sensível que contribuiria para o entendimento sobre as condições sociais da autora.

5.3 Carolina em HQ

Além dos momentos já descritos, houve outro importante: o contato com uma *graphic novel*⁸ sobre Carolina Maria de Jesus. A ideia de comprar uma *graphic novel* surgiu a partir das discussões de disciplinas que eu cursava em outubro de 2017, sobretudo, Narrativas Gráficas e Visuais. É importante enfatizar, para que não dê margem a outras interpretações, que quando falo em ser influenciada pelas disciplinas teóricas, não estou falando de mera aplicação de teorias linguísticas à prática.

Assim, em uma pesquisa no Google, encontrei a *graphic novel* escrita por Sirlene Barbosa, uma professora de língua portuguesa da rede municipal de São Paulo que escolheu biografar Carolina porque a escritora não aparece no currículo escolar da educação básica, e desenhada por João Barbosa. Não se trata de uma adaptação de *Quarto de despejo*, mas uma biografia da autora: “a história se desenrola a partir da segunda metade da década de 1950 (com alguns flashbacks da infância da personagem) até os dias atuais. Toda a narrativa gira em torno das contradições vividas pela escritora Carolina Maria de Jesus durante sua vida⁹”.

Em 2014, o projeto de Sirlene e João foi premiado como melhor roteiro pelo ProAC (um programa de incentivo à cultura do estado de São Paulo), mesmo assim tiveram dificuldade

⁸ “Há uma incerteza quanto à origem da expressão Graphic Novel, mas muitos consideram que talvez este termo tenha surgido com a intenção de transcender as reservas que ainda envolvem a denominação ‘histórias em quadrinhos’, comumente associada, como já foi dito, às criações engraçadas que embalam ainda o público infantil”. Texto disponível em: <https://www.infoescola.com/literatura/graphic-novel/>.

⁹ Texto retirado do perfil oficial do projeto. Site: <http://carolinaemhq.tumblr.com/sobre>

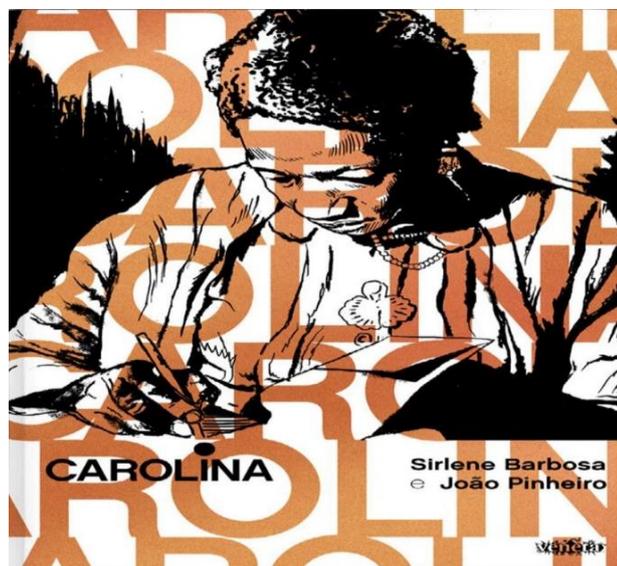
para publicar, pois as editoras não se interessavam. Em seguida, o livro foi publicado pela editora Veneta. Procurei o livro no site da editora e comprei (05/11/ 2017). Em dez dias o livro chegou.

Levei-o para a sala, pensava que os alunos não fossem se interessar, afinal já tínhamos finalizado as rodas de leitura, discutido sobre a vida de Carolina e o foco já estava nos trabalhos para o sarau – que será detalhado nos próximos tópicos –, mas alguns fizeram questão de ler. Então fizemos mais uma roda de leitura com a HQ. Percebi que os alunos que ficaram “mais distantes” durante as rodas de leitura quiseram ver os quadrinhos.

Afetada pela disciplina Narrativas Gráficas e Visuais – já que eu começava a prestar mais atenção nos detalhes –, no decorrer da leitura, ia chamando atenção dos alunos para os recursos utilizados pelo quadrinista para conferir sentido à história, pois

as histórias em quadrinhos são, essencialmente, um meio visual composto de imagens. Apesar das palavras serem um componente vital, a maior dependência para a descrição e narração está em imagens entendidas universalmente [...]. Muitas vezes, o resultado é uma ideia trabalhada com elementos gráficos. (EISNER, 2005, p. 05).

Figura 12 - Capa do livro Carolina em quadrinhos



Fonte: Veneta.

Enquanto o livro passava de mãos em mãos, fiz questão de chamar atenção para as cores escolhidas: preto e branco. Culturalmente, as cores podem nos remeter a uma sensação de tristeza ou à ideia de drama. Não podemos afirmar que esse foi o objetivo do quadrinista ao escolher tais, o importante, a meu ver, foi tentar fazer com que os alunos observassem as cores

escolhidas para a história. Refletindo teoricamente sobre esse momento, o que fizemos na sala foi uma análise semiótica referente ao plano de expressão. “O plano da expressão remete ao aspecto formal, trabalha com categorias topológicas (referentes ao espaço), categorias cromáticas (referentes às cores), categorias eidéticas (referentes às formas).” (VIANA, 2016, p. 42).

Se partimos da *Gramática do Design Visual* proposta por Kress e Van Leeuwen (1996) – aprofundaremos essa discussão na descrição/interpretação do evento seguinte –, estamos tratando das metafunções composicionais, uma vez que elas são “responsáveis pela articulação dos elementos que compõem a imagem para expressar ideias específicas e formar um todo coerente.” (ARAÚJO, 2011, p.15). Ou seja, se pensarmos na construção da ideia de drama ou tristeza, as cores preto e branco contribuiriam para este todo coerente.

Figura 13 - Página 08 do livro



Fonte: Veneta.

Além das cores escolhidas, outros elementos que destaquei durante a leitura foram os tipos de balões de fala: “*Por que este balão é diferente daquele outro, vocês já sabem? O que isso significa nos quadrinhos?*”. Para dois ou três alunos, a resposta veio rapidamente: “*é porque um representa que ela tá gritando e o outro não*”. Isso é um dos elementos básicos dos quadrinhos para indicar a intensidade da voz das personagens, por isso, fiz questão de perguntar. De modo geral, podemos dizer que esse momento foi uma análise multimodal em sala de aula, já que tentei guiá-los por um caminho de leitura que não considerou apenas o verbal.

Para finalizar este tópico, é importante dizer que em outubro de 2017, ou seja, enquanto líamos *Quarto de despejo*, Sirlene Barbosa foi a primeira mulher indicada ao prêmio de

quadrinhos do Jabuti pela HQ Carolina. Além disso, em outubro deste ano (2018) o livro foi aprovado no edital do Plano Nacional do Livro Didático Literário (PNLD Literário) 2018 para o Ensino Médio. E não apenas isso (atualizando), conforme o site da Mídia Ninja, em janeiro deste ano (2019), o livro venceu na categoria especial no Festival Internacional de Quadrinhos de Angoulême, o maior da categoria na Europa, e foi considerado o mais importante do mundo¹⁰.

5.4 O sarau: o surgimento e apresentação da ideia

Ainda na terceira semana de outubro, expliquei que a próxima atividade seria em equipe e diferente. Quando falei a palavra sarau todos os alunos estranharam. Tanto no 1º A quanto no 1º B uma pergunta foi inevitável: “*Sarau, professora? O que é isso?*”. Esta foi a primeira questão: como explicar o que é um sarau? E melhor, como poderíamos construir a nossa ideia de sarau? “O sarau da São Francisco de Assis”. De início falei de modo geral que um sarau é simplesmente um encontro que pode ter diversas finalidades, geralmente com um intuito artístico-literário. Um encontro com bate-papo, apresentações musicais e literárias, e dividiria a turma em equipes que seria responsável tanto pela decoração do espaço quanto por produzir/planejar/organizar um trabalho que de alguma maneira dialogasse com as temáticas discutidas a partir da leitura de *Quarto de despejo* ou qualquer outra que o grupo julgasse importante.

Após a leitura da HQ, início da última semana de outubro, comecei a explicar como iríamos organizar o sarau. Expliquei que a ideia era baseada em uma proposta de projeto do livro didático (na página 348), mas que, no percurso, provavelmente iríamos fazer algumas modificações. A partir das minhas alterações, fui anotando no quadro e explicando o seguinte planejamento, ou melhor, prefiro chamá-lo aqui de “esqueleto flexível” (ROJO e MOURA, 2012).

¹⁰ Disponível em: <https://ponte.org/carolina-de-jesus-e-mulher-negra-favelada-por-anos-silenciada-agora-e-internacional/>. Acesso em: 19 jan. 2019.

Quadro 1 - Atividade de sarau

I SARAU DA CULTURA JUVENIL
<p>O que você vai fazer?</p> <p>Neste trabalho, você e os colegas vão realizar um sarau que será aberto à comunidade escolar.</p>
<p>Objetivo</p> <p>Compartilhar com as outras turmas da escola textos de diversos gêneros e modalidades, a partir das temáticas escolhidas por cada equipe. Além disso, este trabalho tem o objetivo maior de valorizar o trabalho em equipe e a troca de experiência.</p>
<p>Elaboração</p> <p>A elaboração deste trabalho contará com as seguintes etapas:</p> <p>Divisão das equipes e formação da comissão organizadora</p> <p>A turma deve se dividir em 4 equipes de trabalho. Uma delas constituirá a comissão organizadora.</p> <p>Entre outras tarefas, a comissão organizadora se responsabilizará por tomar as decisões finais acerca do sarau e monitorar o andamento do trabalho das equipes.</p> <p>Produção dos trabalhos</p> <p>Nesta etapa as equipes devem decidir sobre o que irão falar e como será apresentado no evento.</p> <p>Planejamento das apresentações</p> <p>Façam ensaios para garantir a organização, o controle do tempo e a qualidade das apresentações.</p> <p>Organização do sarau pelas equipes</p> <p>Comissão organizadora: grupo formado por um aluno de cada equipe responsável pelo andamento dos trabalhos e verificando se todos estão trabalhando conforme o combinado.</p> <p>Produção do espaço: equipe responsável por planejar e produzir o ambiente do sarau. Deve providenciar com antecedência os objetos e as ferramentas que serão necessárias</p>

(iluminação, cadeiras, água, cenário, almofadas, microfones e caixa de som, equipamento audiovisual, etc.).

Divulgação: equipe responsável por produzir e distribuir os convites e os cartazes de divulgação do evento dentro da comunidade escolar.

Registro audiovisual: equipe responsável por filmar e fotografar o sarau.

Realização do sarau

O sarau se inicia com a entrada do (a) apresentador(a), que fará um breve resumo da programação do evento, agradecendo tanto o trabalho das equipes como a presença do público convidado.

O grupo responsável pelo registro deve filmar o evento e tirar fotografias das apresentações e do público.

Após as apresentações, o (a) apresentador (a) encerra o evento, agradecendo a todos os participantes e à plateia.

Avaliação

Depois de finalizarem o projeto, as equipes devem se reunir para discutir sobre como foi o sarau e comentar a importância da participação de cada integrante. Podem levantar questões como: as expectativas iniciais em relação ao evento foram alcançadas? O público gostou do Sarau? Anotem os pontos positivos e negativos e escrevam o que poderia ser melhor.

Fonte: a autora.

Mesmo explicando ponto por ponto muitos alunos ainda ficaram com dúvidas, volta e meia tive que esclarecer alguma coisa, um processo totalmente normal levando em consideração que se tratava de uma ideia nova para eles, ou seja, participar de sarau não fazia parte das práticas de letramento deles – e nem das minhas, pois só em 2017 comecei a acompanhar alguns grupos de saraus via internet, como o Sarau das pretas¹¹ –, até porque, como sabemos, os saraus, geralmente, acontecem em centros urbanos maiores e para um público artístico muito específico do qual meus alunos não fazem parte. A ideia de fazer um sarau,

¹¹ O sarau das pretas é um coletivo formado por artistas negras da cidade de São Paulo. Através da poesia, elas levam uma mensagem de luta, resistência e reconhecimento para as periferias. "A ideia do sarau é potencializar essa literatura negra e feminina, mas também utilizando as outras linguagens como a música e a dança", explica a poeta Elizandra Souza à repórter Sandra Paulino, da TVT. Texto retirado integralmente do site: <https://www.redebrasilatual.com.br/cidadania/2016/11/sarau-das-pretas-leva-a-consciencia-negra-as-periferias-6050.html>. Acesso às 12:40 em: 5 jan. 2019.

portanto, não deixa de partir de uma concepção meio “forasteira” de letramento, como diz Street (2014).

Contudo, acreditando que o sarau poderia ser um momento democrático de interação, durante todo processo confiei que meus alunos entenderiam no percurso, ou seja, *no fazer*.

5.4.1 A preparação para o sarau

Neste tópico, descrevo e analiso como foi a preparação do sarau. Contudo, devido à complexidade dos eventos, selecionei para este tópico apenas alguns pontos que merecem ser descritos e interpretados aqui. Como já dito de outro modo, no ambiente escolar a abordagem etnográfica “permite sistematizar aquilo que não está documentado, buscando revelar, descrever e interpretar as ações dos participantes e os significados atribuídos às suas práticas.” (LUCENA, 2012, p. 119).

Com as equipes formadas, iniciamos a preparação para o sarau. Estávamos na última semana de outubro e, aos poucos, as equipes começaram a se organizar para definir o que seria apresentado, ou melhor, começaram a desorganizar para organizar. Relembrando aquele momento, parece-me que os alunos estavam seguindo a ideia de “que eu desorganizando posso me organizar” de Chico Science, pois essa frase traduz exatamente o que foi a preparação para o sarau.

No primeiro momento, as equipes pareciam não se entender em relação ao que fazer, qual tema tratariam. Após negociação e renegociação foram chegando a um acordo sobre o tema que abordariam. Racismo foi o tema mais cotado entre as equipes, certamente, devido as discussões que permearam as rodas de leitura. Para não ficar repetitivo, sugeri que os conteúdos fossem mais variados, assim foram chegando a outros temas: “*a gente pode fazer um trabalho sobre algumas escritoras negras importantes?*”, “*professora, não tem muito a ver com o livro, mas já que o sarau é mais livre a gente pode fazer um vídeo, parecido com um que eu vi na internet, sobre homofobia?*”

Mesmo com o tema, decidir a maneira como o mesmo seria apresentado foi um desafio para eles, pois, como sabemos, partimos de uma cultura escolar em que o professor geralmente já encaminha o que cada grupo deve fazer, e como eles não encontraram o caminho dado não foi fácil para ambos os lados: nem para eles, nem para mim. Deixei claro que, a partir do tema escolhido, eles poderiam produzir textos de diversas maneiras – vídeos, poemas, slides, cartazes, paródia, entre outras. Fui clara também ao dizer que eles poderiam pesquisar “modelos” na internet e construir algo juntos na sala de aula.

Ouvi muitas reclamações, afinal, professor deve sempre dizer o que fazer, cabendo a eles apenas executar. Mas fui resistindo para que eles produzissem textos a partir dos seus próprios critérios, não apenas temáticos, como também estéticos. Uma das equipes me chamou atenção pelo fato de decidir fazer um vídeo partindo da citação em que Carolina fala dos políticos que visitavam a favela apenas durante a campanha eleitoral e logo depois sumiam. Os alunos atrelaram a crítica de Carolina à própria realidade em que vivem, “*é desse jeito mesmo, professora! Os vereadores vêm aqui só na época das eleições pra enganar o povo*”. Depois de muita discussão e desavença – teve bastante –, decidiram escrever um roteiro que se transformou em um vídeo em que eles próprios foram os “atores”. Cabe dizer que roteiro não é a maneira como eu decidi chamar o texto produzido por eles, realmente eles o chamaram de roteiro, ou seja, mostraram seu repertório de gênero. O conhecimento sobre um gênero textual que eu não trabalhei com eles na sala, e que, supostamente, eles não estudaram na outra escola, mas por um dos componentes do grupo gostar de fazer vídeos, ele trouxe seu repertório de gêneros aprendidos fora da escola. E é mais interessante ainda observar que o trabalho com este gênero está previsto no currículo, mas eu, talvez por não saber como propor uma produção desse gênero, acabei escolhendo outros.

Figura 14 - Equipe escrevendo o roteiro para o vídeo que foi apresentado no sarau



Fonte: a autora.

Assim, em meio àquela “desordem” das equipes, as discussões sobre o que iriam fazer no sarau começaram a ficar mais acirradas: hora conversas que se relacionavam com o trabalho,

hora não. E, assim, iniciava-se um processo de construção de uma comunidade de aprendizado, como diz Hooks (2019), ou talvez, pelo menos a possibilidade de construção. Aquela “desordem” era inerente à abertura ao processo criativo deles, às diferenças, às vozes. Com efeito, a ideia de que a sala de aula deveria ser um lugar sempre harmônico ia sendo posto em questão para eles e para mim mesma, porque, na prática, temos dificuldade de lidar com essa maneira diferente de enxergar a sala de aula.

Alguns professores, pela sua formação e visão de mundo, sentem menos, já outros, também pela sua formação e visão de mundo, sentem-se totalmente deslocados e até perturbados, porque ao buscar por ver a sala de aula mudar de figura, coloca em xeque também a “autoridade do professor” (HOOKS, 2019), e estes se perturbam só de ver as cadeiras fora do lugar.

Assim, seguíamos num ambiente em que linguagem se revelava como ela é: um importante palco de intervenção política. Como diz Rajagopalan (2003, p. 125), “a linguagem se constitui em importante palco de intervenção política, onde se manifestam as injustiças sociais pelas quais passa a comunidade em diferentes momentos da história e onde são travadas constantes lutas”.

Política, não apenas no sentido restrito da palavra – porque dois grupos resolveram, da sua maneira, criticar uma parcela da classe política brasileira que é corrupta –, mas política no sentido de que foram eventos de letramento em que os alunos – uns menos e outros mais – estavam envolvidos em discussões cujas temáticas estão associadas às estruturas culturais e de poder que, de alguma maneira (ou seria de todas as maneiras?), definem a vida deles. Essa é a postura defendida pela perspectiva de letramento a qual me filei nesta pesquisa: a ideológica (STREET, 2014).

Temáticas que, pelo contexto sócio-político brasileiro atual, tendem a ser cerceadas cada vez mais do espaço escolar. Pois, sob o argumento de uma educação “neutra”, o que temos visto é o apelo por um modelo de educação ainda mais *acrítica*. Assim, pensar em eventos de letramentos para a cidadania e para a mudança social, ou seja, proporcionar atividades que os alunos possam assumir o “papel de agente social capaz de questionar o status quo” (SANTOS, I., 2016, p. 186) poderá ser um desafio ainda maior.

Isso não quer dizer que o aluno não possa assumir esse papel sem a minha “intervenção”. Sim, eles não só podem como certamente assumem dentro e fora do espaço escolar. Como sabemos, essa discussão de que somente o letramento pedagogizado é capaz de fazer com que as pessoas sejam mais críticas, “capazes de refletir sobre a natureza da língua que usam ou sobre as fontes de sua opressão política” (STREET, 2014, p. 38) já está, cientificamente, para lá de

superada, apesar de ainda parecer uma coisa perversa de se dizer no nosso próprio meio acadêmico.

Porém, na condição de professora – agente de letramento – e pesquisadora filiada a esta perspectiva de letramento, foi meu dever proporcionar, sempre que possível, porque nem sempre é, discussões e produções textuais das mais diversas modalidades que pudessem aguçar ainda mais o pensamento sobre questões sociais. Mas, parafraseando Street (2014), eu não considere, e não considero, meus alunos como passivos e atrasados, agradecidos pela iluminação que os eventos propostos por mim proporcionaram, pelo contrário, acreditei na capacidade crítica e criativa deles. Como já disse, esse foi o pressuposto básico do sarau.

Voltando ao processo preparatório, além dos seus trabalhos, tínhamos de organizar o evento. Quando seria? Como seria a produção do espaço? E a divulgação na escola? Já na terceira semana de outubro conversei com a coordenadora pedagógica para definirmos a melhor data, como já havia uma programação para novembro, a única data possível foi dia 8 de dezembro de 2017, uma sexta-feira.

As equipes tiveram minhas aulas disponíveis para fazer suas produções, isso porque, pelas experiências passadas, deixar todo trabalho para ser feito em casa não daria certo, era preciso conversar, decidir e produzir no tempo das aulas de língua portuguesa, exceto as equipes que pensassem em fazer algo fora da escola mesmo. Tínhamos também que pensar na produção do espaço e na divulgação do evento na escola. Nesses aspectos, uma das coisas que nos auxiliou bastante foi a criação de um grupo no *WhatsApp* especificamente para esse fim:

Figura 15 - Grupo da organização do sarau



Fonte: a autora.

No grupo, criado por mim no dia 06 de novembro de 2017, trocávamos mensagens sobre o que precisaríamos para decorar, trocávamos ideias de decoração que fosse viável, de preferência com materiais que já tivéssemos em casa ou na escola. Além disso, o grupo foi uma ferramenta que possibilitou que alunos – na verdade alunas – de turmas diferentes estivessem no mesmo espaço virtual trocando ideias e buscando resolver questões afins. Pode parecer trivial dizer isso, afinal já frequentam o mesmo espaço físico, a escola, porém, existia – e até 2018 ainda existia – uma pequena “rixa” entre a turma do 1º ano A e B, não se sabe o porquê. Assim, quebrar a barreira que se tem entre a turma A e a turma B, ainda que momentaneamente, foi extremamente importante.

Figura 16 - Alunas conversando sobre a decoração do espaço



Fonte: a autora.

Num contexto micro, o grupo no *WhatsApp* foi um dos meios que auxiliou a mobilizar o capital social (BORDEIEU, 1998 apud GOMES, L., 2015, p. 113) necessário para realizar o sarau. Portanto, pensemos no que diz Gomes (2015, p.113): “o capital social só é possível se realizar coisas que não seriam possíveis sem ele. Embora ele pertença a cada elemento do grupo, só se pode ser utilizado coletivamente”. Outra experiência enriquecedora que mostrou a importância do *fazer juntos* foi a produção da faixa que seria colocada no pátio. Vejamos as fotos abaixo:

Figura 17 - Fases de produção da faixa



Fonte: a autora.

As meninas foram no contra turno e juntas pensaram em tudo: formato da letra, a cor e o que colocariam – “A gente vai deixar só com o nome? Seria bom uns desenhos” –, tiraram dúvidas ortográficas – “a palavra juvenil é com L no final né, professora?” – e puseram a mão na massa, ou melhor, na tinta, na cola, na tesoura, etc., e assim foram negociando o que e como poderia ser feito. Todo *design* foi pensado em conjunto.

Essa vivência com as meninas me fez pensar que a produção colaborativa e cooperativa de materiais deve ser pensada e considerada também fora da *web*, sim, pois, se de um lado exaltamos e acreditamos no potencial agregador da *Web 2.0*, por outro, ela também alimenta o *pathos* da distância. Nesse sentido, é pertinente refletirmos sobre o que diz Carol Almeida em um artigo intitulado “O estar presente como arma de leitura”, publicado no jornal literário Suplemento Pernambuco: “Se há de fato uma doença social que acontece não apenas no Brasil, mas o mundo subjugado a uma lógica neoliberal de sujeitos isolados, conseguimos entender a necessidade da Presença e da Distância como antídotos possíveis.” (p.12).

Ao final do trabalho, a expressão delas foi de muito orgulho. Aparentemente, elas estavam se sentindo úteis e orgulhosas de produzir algo que teria destaque na produção do espaço do sarau. Enquanto produziam, riram, conversaram e ouviram música. Aliás, desse detalhe lembro perfeitamente, elas – na verdade, uma estava mais empolgada – estavam ouvindo músicas em espanhol, especificamente *reggaeton*, gênero musical que “bombou” em 2017 por causa da música *Despacito*¹² dos artistas porto-riquenhos Luis Fonsi e Daddy Yankee (rapper). “*Não conhece esse cantor, professora?!*” – disse a mais empolgada com a música e dona do celular que tocava – “*Não. Não conheço esse cantor, mas a música Despacito é impossível não ter ouvido!*”, respondi. “*É muito bom, professora! Eu gosto de reggaeton!*”, enfatizou ela.

Ao expor “sua própria coleção musical”, a aluna, ou melhor, a atitude dela refletiu um fator característico das sociedades globalizadas: a multiculturalidade (ROJO e MOURA, 2012). Além disso, esse momento revelou um pouco sobre o modo de ser dela, o modo de ser jovem na escola, ou melhor, um dos modos de ser jovem na escola, já que “há múltiplas maneiras de ‘ser’ e ‘estar’ jovem, considerando as diversas possibilidades que se apresentam nos planos econômico, social, político e cultural.” (AZEVEDO, GARBIN e MORO, 2012, p.02).

Como sabemos, esses modos de ser e estar jovem, ou seja, as culturas juvenis, se constituem e se articulam justamente a partir desses estilos que são recriados pela mídia massiva e pelo mercado (AZEVEDO, GARBIN e MORO, 2012), como é o caso do gênero musical *reggaeton* e da música *Despacito* que, de acordo com uma matéria publicada no site *O Globo* em 17/05/2017, até aquele momento, a canção “Despacito” era o vídeo em língua espanhola com mais visualizações (pouco mais de 1 bilhão) da história da Vevo¹³.

A respeito das práticas culturais juvenis e suas representações no âmbito escolar, é importante observarmos na forma como a música é elemento crucial nos processos de identificação dos jovens, criando e recriando pertencimentos, articulando-se aos modos de vestir, maneiras de agir e de marcar o próprio corpo (AZEVEDO, GARBIN e MORO, 2012).

¹² “Luis Fonsi, a voz do hit que tomou conta do mundo em 2017, anunciou que é o feliz proprietário de sete recordes no Guinness World Records por conta da canção”. Disponível em: <http://www.tenhomaisdiscosqueamigos.com/2018/10/20/luis-fonsi-records-despacito/>. Acesso às 21:05 em: 18 jan. 2019.

¹³ “Vevo LLC, ou apenas Vevo (anteriormente estilizada como VEVO), é uma empresa produtora de conteúdos originais de música para o site de vídeos YouTube. Anteriormente era um site de vídeos musicais e entretenimento. É uma joint venture entre as empresas Universal Music Group, Sony Music Entertainment, Warner Music Group e a Abu Dhabi Media. Também apresenta conteúdo de outras gravadoras como a EMI (subsidiária da Universal Music) e da Disney Music Group e também de redes de TV estadunidense como a CBS. Todo conteúdo da Vevo é hospedado no YouTube, que é licenciado”. Texto retirado do site: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Vevo>. Acesso às 11:00 em: 19 jan. 2019.

Um exemplo dessa articulação é visível no modo de se vestir da garota que estava com a música no celular – basta olhar nas imagens da produção da faixa. Dois elementos vão diferenciá-la das outras meninas: o casaco na cintura e o boné.

Usar casaco na cintura às 14:00 quando se mora numa quente cidade litorânea não é o mais comum. Isso sem falar que as salas de aulas são mal ventiladas. Esse modo de usar um casaco remete à imagem do jovem “despojado” dos grandes centros urbanos que, geralmente, estão ligados às práticas sociais tidas como transgressoras. O uso do boné reforça ainda mais isso, já que existe uma censura muito grande por parte da escola em relação ao uso do boné nas suas dependências, mas como a produção da faixa foi no contra turno, ela, com seu *senso de ocasião*, resolveu usar boné. Esse consumo simbólico e cultural pode ser entendido como uma *performance* para se diferenciar perante os pares e marcar uma subjetividade; e, embora haja *rituais de controles instituídos pela ordem escolar* (AZEVEDO, GARBIN e MORO, 2012) ou o poder disciplinar, como diz Foucault (2017), os jovens sempre acabam encontrando *táticas* (CERTEAU, 2014) e espaços para vivenciar suas identidades (HALL, 2015) dentro da escola. Na próxima seção, o foco será nos cartazes de divulgação do sarau.

5.4.2 Os cartazes de divulgação: a questão da multimodalidade

Já as equipes responsáveis pela divulgação, ou seja, distribuir os convites e/ou cartazes de divulgação do evento dentro da escola, colocaram cartazes no mural duas semanas antes do evento. Antes da produção, tivemos um momento de orientações básicas sobre as informações que não poderiam faltar em um cartaz de divulgação, como o nome do evento, o dia, o local e o horário, além de citar as apresentações, já que o propósito, como sabemos, é divulgar algo. Usando o celular mesmo, mostrei aos grupos dois modelos (seguem abaixo) mais elaborados de cartazes que achei na internet para que eles pudessem ter uma base sobre a forma de composição desse tipo específico de cartaz. Vejamos:

Figura 18 - Exemplo de cartazes de divulgação de sarau



Fonte: Pinterest.

Mostrei os modelos e discutimos possibilidades, mas deixei claro que eles poderiam fazer na cartolina ou em qualquer outro material que quisessem, e o design também poderia ser outro. As equipes acharam melhor confeccionar em casa: uma equipe solicitou cartolina, já a outra achou melhor tentar fazer num programa de computador. Vejamos os cartazes prontos:

Figura 19 - Cartazes produzidos pelas equipes



Fonte: a autora.

Numa primeira olhada, é visível que os alunos não foram lá tão criativos quanto ao *design*. Destacarei, no entanto, alguns pontos que, ao meu ver, merecem atenção, pois revelam tanto que os alunos precisam de um ensino que considere a multiplicidade semiótica quanto nós professores precisamos de uma formação que englobe os aportes teóricos já existentes para nos auxiliar no que se refere a essa multiplicidade. É o caso da Gramática do Design Visual proposta por Kress e van Leeuwen (2000), que ainda está longe das licenciaturas e mais ainda da escola.

O primeiro cartaz está estruturado em duas partes: do lado esquerdo todo espaço foi destinado ao nome do evento – “1º Sarau Juvenil da escola São Francisco de Assis (um desvio ortográfico em Assis) –, já no direito, eles colocaram as outras informações. Até aí tudo óbvio, mas juntando os cartazes e observando para esta análise, eu percebi uma coisa que até então, quando eu estava “no olho do furacão”, não tinha observado: a incompatibilidade entre o nome do evento. Notemos que, enquanto no primeiro cartaz o nome do evento foi “1º Sarau juvenil da escola são Francisco de Assís”, no segundo, o nome foi a apenas “Sarau Cultural”, o que certamente foi baseado no modelo 1 de cartaz mostrado por mim, ao passo que no terceiro, o nome foi “1º Sarau da Cultura Juvenil”.

Essa incompatibilidade revela como foi o processo, pois, apesar de eu ter colocado no quadro *Sarau da Cultura Juvenil*, conforme a proposta do livro didático, havia uma incerteza pairando sobre minha cabeça: será que isso vai ser da cultura juvenil mesmo? Questionava-me e assim acabei não dando uma resposta fixa.

Quando os alunos perguntavam “*professora, posso colocar sarau juvenil?*”, eu: “*pode ser sim*”, sem perceber que não estava dando atenção para uma coisa importante, principalmente para a produção dos cartazes: não se pode divulgar o mesmo evento com nomes diferentes. Além disso, há uma incompatibilidade no horário entre o primeiro cartaz e o terceiro. Isso seria extremamente inconveniente fora da esfera escolar. Totalmente.

Se eu me iludisse pela beleza do fazer científico estetizado, pregado pela visão positivista, talvez eu escolhesse não apontar esses detalhes aqui. Seria perfeito se eu não deixasse à mostra minha inconsistência em definir, ao dar um nome exato, àquilo que eu mesma estava propondo, além da minha falta de atenção a questões tão importantes quando se pensa em produzir o gênero cartaz de divulgação. Seria ótimo se isso tudo não aparecesse, porém, esse não é o objetivo da pesquisa etnográfica, pelo contrário, o próprio GEERTZ (1989 apud RODRIGUEZ, 2012, P. 40) diz que “nada contribui mais para desacreditar a análise cultural do que a construção de representações impecáveis de ordem formal, em cuja existência verdadeira praticamente ninguém pode acreditar”.

Olhando para os cartazes na parede junto com eles, além de chamar atenção para o “erro” no nome da escola no primeiro cartaz, coisa que não poderia deixar de falar, destaquei que, embora o cartaz estivesse cumprindo seu objetivo – divulgar o evento – com as informações necessárias centralizadas (data e horário), outros recursos poderiam ser utilizados para melhorar a visibilidade do cartaz e chamar mais atenção dos alunos que passavam no pátio, como: *“será que se fosse mais colorido não teria mais destaque no mural? Não acham que, de repente, outro modelo de letra poderia facilitar a leitura da frase da parte superior?”*. Eles concordaram que sim, porém, não quiseram refazer o trabalho e decidiram apenas tentar apagar o acento colocado no nome da escola. Eu não quis insistir, pois, quando eles dizem que não estão a fim, às vezes, é bom não insistir.

Analisando brevemente os dois primeiros cartazes a partir do aporte teórico da *Gramática do Design Visual proposta por Kress e van Leeuwen (2000)*, especificamente, a partir da metafunção composicional, que seria a responsável por relacionar os elementos da imagem e pela estruturação dos elementos num todo, podemos destacar o seguinte: no que tange ao valor da informação, o cartaz 1 foi dividido na vertical de modo que, do lado esquerdo seria a informação dada, no caso, o nome do evento. Já os elementos postos do lado direito, conforme a gramática de Kress e van Leeuwen (2000), apresentariam informação nova, que neste caso, seriam as outras informações do cartaz, como a data e o horário.

Além dos valores sugeridos pelos posicionamentos esquerda/direita, Kress e van Leeuwen (2000) defendem que, quando se trata de uma imagem, o posicionamento de elementos acima ou abaixo também leva consigo valores relacionados à posição que ocupam, assim, os elementos postos na parte de cima seria o ideal, enquanto que o elemento da parte inferior seria o real.

Assim, podemos dizer que a frase colocada na parte superior do lado direito *“para quem gosta de poesia, música e teatro, venha participar do nosso sarau”* (que remete à frase do primeiro modelo de cartaz que eu apresentei), seria o ideal. Já o elemento posicionado na parte inferior pode se opor ao ideal, ou seja, o real, que neste caso seria representado pelo enunciado *“convidado especial: você”*. Cabe destacar também a centralidade dos elementos data e hora, podendo conferir a esses elementos o valor de núcleo da informação.

Uma análise semelhante poderia ser feita com o segundo e o terceiro cartaz, porém, não temos o objetivo de tornar este tópico tão extenso. Até aqui procurei descrever e interpretar, com a ajuda de alguns teóricos, eventos de letramento, produções textuais e aspectos culturais que considerei importantes na preparação e organização do sarau, obviamente foi um recorte da realidade que se dá no processo de textualização dos “fenômenos” ocorridos. Um recorte

guiado pelo meu referencial teórico e de horizonte social mais amplo que me levaram a perceber práticas de letramentos implícitas aos eventos.

Por fim, gostaria de chamar atenção aqui para o fato de que esse processo de produção e preparação para o sarau, por mais que não pareça, foi um intervalo de descanso para mim, pois os alunos tiveram o tempo das aulas disponíveis para se reunir na própria sala de aula, o que, muitas vezes, me livrou de preparar aulas nos moldes mais tradicionais. Com a aproximação de dezembro, vinham também os trabalhos finais das disciplinas acadêmicas e as cobranças com os diários de classe, assim, deixá-los mais responsáveis pelas produções textuais foi também um meio de ter um tempinho a mais.

Nas duas seções seguintes, pretendo descrever como foi a organização do espaço, nas vésperas, e como foi *o grande dia* do sarau, tentando trazer uma interpretação que vá além do explícito e revele, a partir da minha ótica, como foram esses momentos para os sujeitos envolvidos. Nestas seções, as fotos, que foram um importante meio de geração de registro desta pesquisa – certamente sem elas muitos dos elementos analisados não apareceriam aqui –, servirão de elemento estruturador da descrição e interpretação.

5.4.3 Produzindo o espaço

Marcamos a produção do espaço para a quinta-feira, às 15:00. Antes mesmo da hora marcada, os alunos – maioria meninas – já estavam na escola. Meia hora antes já estavam perguntando no grupo do *WhatsApp* se eu ia demorar. Quinta-feira não era meu dia de trabalho na escola, pois o mesmo era destinado às disciplinas acadêmicas, mas desta vez a prioridade foi o sarau.

Desde a apresentação da ideia do sarau, eu só tinha uma coisa certa quanto à produção do espaço: precisa ser algo que eles se sintam juntos e à vontade, portanto, todos ficariam sentados no chão e, de preferência, em círculo. Nada de cadeiras ordenadas como se eles fossem apenas a plateia, sentados ordenadamente. O objetivo era organizar um espaço no qual tanto os alunos que participaram diretamente – na organização e nas apresentações – quanto os que não participaram de todo processo pudessem se sentir parte daquele lugar, talvez mais à vontade.

Como sabemos, a organização de um espaço, como as coisas são colocadas, diz muito como se efetivam os *micropoderes* que fazem parte da rede que sustenta as relações de poder. No caso da escola, *o poder disciplinar*, conforme Foucault (2017), se manifesta simplesmente na forma como as cadeiras são dispostas quando se tem um evento: como plateia, enfileiradas no pátio e distante de quem fala – que são os professores, coordenadores, etc.

Obviamente, eu não iria conseguir transgredir isso totalmente, mas pelo menos, talvez conseguisse uma maior proximidade entre eles. A ideia de sentar-se no chão causou total estranhamento entre os alunos – “*no chão, professora?*” – e mais ainda entre o pessoal da escola, o que eu já esperava, então expliquei o porquê queria que eles ficassem no chão. Mas não poderia ser no chão “puro”, então me veio à cabeça a famigerada ideia de pedir para que cada um levasse uma almofada para sentar, logo eu que sequer tinha uma em casa. Não daria certo.

Muitos reclamaram que também não tinham, então a solução encontrada foi: vou forrar todo pátio com TNT preto. Uma das coordenadoras achou essa ideia ainda mais estranha, “*forrar o chão todinho? Os alunos sentarão no chão?*”. Foi um estranhamento normal e perfeitamente compreensível. Contudo, não houve problemas: o material solicitado para a decoração foi entregue. À tardezinha, colocamos “a mão na massa”, como mostram as fotos abaixo:

Figura 20 - Ornamentando o espaço para o sarau



Fonte: a autora.

Recortaram, colaram, fizeram *self*, conversaram, selecionaram na internet frases e imagens para compor um varal, brincaram, fizeram zoeira... Assim, íamos organizando todo o espaço. A decoração foi toda baseada nos critérios deles: das cores até a posição de cada coisa. A organização do espaço refletiu as práticas de letramento deles – ideias, atitudes, ideologias e valores. O varal composto por frases/imagens que circulam na internet – especificamente nas redes sociais¹⁴, como o *Instagram* e o *Facebook* – revelou, de certa maneira, a “mentalidade 2.0” ou o “novo ethos” – termo cunhado por Lankshear e Knobel (2007) em analogia com a maneira de funcionamento da *WEB 2.0* e que será melhor discutido no último evento – uma vez que o que eles escolheram não se trata apenas de frases, mas, para além disso, são frases/imagens ou imagens/frases.

Figura 21 - Varal das frases motivadoras



Fonte: a autora.

¹⁴ Discutirei mais a fundo sobre o conceito de redes sociais no terceiro evento analisado.

Outro exemplo interessante que reflete essa “mentalidade 2.0”, foi uma “árvore” com imagens de autoras e intelectuais negras, mas o que isso teria a ver com a “mentalidade 2.0”? Bem, um grupo de três alunas do 1º ano A resolveu apresentar o pouco do perfil de outras autoras negras, já que tudo começou a partir da leitura do livro de Carolina Maria de Jesus. O que me chamou atenção foi a escolha feita por elas: Chimamanda Ngozi Adichie, Angela Davis e Conceição Evaristo. Isso chamou minha atenção uma vez que, em momento algum, durante as aulas e todo o processo de preparação, eu citei o nome dessas duas últimas autoras. O da primeira, sim, é muito provável que eu tenha falado sobre a autora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie, inclusive, havia emprestado o romance *Americanah*, de Chimamanda, a uma aluna da turma do 2ºano, mas sobre as duas últimas não. Não, pois, apesar de saber um pouco sobre Angela Davis e Conceição Evaristo, eu não tinha tido contato com a obra delas. Principalmente Angela, que não é “da literatura”.

Isso tem a ver com “mentalidade 2.0” no sentido de que elas foram, em certa medida, “agentes livres” para encontrar mais sobre o tema – escritoras negras –, mas não apenas por isso, afinal, encontrar mais sobre um tema não é em si algo novo, não mesmo, mas é importante atentarmos para o fato de que as “novas” tecnologias “permitem às pessoas participarem e construir práticas letradas que envolvem tipos diferentes de valores, sensibilidades e procedimentos em relação aos que caracterizam os letramentos convencionais.” (LANKSHEAR e KNOBEL 2007 apud ROJO e BARBOSA, 2016, p. 147).

Figura 22 - Árvore "das autoras negras" montada pelas alunas



Fonte: a autora.

É claro que o fato de as alunas levarem as fotos das referidas autoras – e apresentarem um resumo do perfil de cada uma – não me permite, automaticamente, dizer que elas fizeram a busca na internet de maneira criteriosa e crítica entendendo a ideologia materializada nos textos, já que Chimamanda Ngozi Adichie, Conceição Evaristo e Angela Davis são nomes bastante citados atualmente e que, quase sempre, aparecem numa mesma lista. Basta fazer uma simples busca no *Google* “escritoras negras”.

Esse trabalho das meninas refletiu bastante esse movimento em alta atualmente – do qual talvez eu já seja fruto – de leitores, intelectuais e ativistas virtuais que começaram a buscar meios de combater o silenciamento e o apagamento histórico da mulher negra não apenas na literatura. Um exemplo dessa busca pela visibilidade foi a publicação, em 2017, do Catálogo Intelectuais Negras (livro eletrônico) organizado pela professora Geovana Xavier, coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas Intelectuais Negras UFRJ, que apresenta um balanço das intelectuais negras que atuam em diversas áreas, tais como escolas e universidades públicas, nas Artes, nos campos dos Direitos Humanos, Literatura, Saúde, entre outras (XAVIER, 2017, p. 8).

5.4.4 8 de dezembro de 2017: o sarau

Finalmente chegou o dia. A manhã do dia 8 de dezembro de 2017 foi como eu esperava, na verdade, foi até melhor. Costumo sempre fazer previsões um pouco pessimistas, mas tudo ocorreu conforme planejamos. Aos poucos, os alunos foram chegando no horário habitual das aulas e foram se organizando. Enfim, iniciamos as atividades do nosso Sarau.

Figura 23 - Organização antes da abertura



Fonte: a autora.

Para iniciar as atividades, fiz uma breve explanação sobre o objetivo geral do sarau (compartilhar com as outras turmas da escola textos de diversos gêneros e modalidades, a partir das temáticas escolhidas por cada equipe, valorizando a troca de experiência) e, o que não poderia ser esquecido, falei sobre o livro Quarto de Despejo – relembrando as rodas de leitura com as turmas dos 1º anos –, sobre a vida de Carolina Maria de Jesus, destacando que apesar do seu livro ter sido colocado na categoria de *best seller*, trazido para várias línguas na década de 60, o racismo fundante de uma classe literária a colocava sempre numa condição de subalterna. Por fim, destaquei a atual importância do livro.

Após a explanação oral, finalizei a abertura com um pequeno vídeo sobre a vida da autora, o mesmo que foi apresentado durante as aulas. Esse momento serviu para situar melhor o público presente (já que outras turmas também estavam).

Figura 24 - Abertura do sarau



Fonte: a autora.

Em seguida, iniciamos as atividades. Havia um roteiro de apresentação elaborado uma semana antes por mim. As equipes tiveram acesso prévio a esse roteiro para que soubessem o momento exato de cada apresentação. Embora os saraus, prioritariamente, tenham uma organização marcada pela informalidade (SILVA et al., 2016), acredito que no ambiente escolar se faz necessária uma certa organização prévia que, talvez, soe como algo mais formal. Contudo, cabe dizer que

Não existe um local específico e único para a realização de um sarau. Este pode ser realizado em qualquer local, como varandas, pátios, salas ou quartos, dentre outros [...]. Atualmente os saraus têm sido reinventados, podendo ser instrumento até mesmo das escolas, que tentam promover, através destes, uma maior interação da comunidade escolar, de forma mais criativa. (SILVA et al., 2016, p. 153).

No roteiro, intercalei as apresentações das equipes de modo que não houvesse uma separação entre o 1º ano A e B. Além disso, a cada duas apresentações havia o “momento musical”, que contou com a participação de um convidado especial – jovem negro, filho do professor de biologia e ex-aluno da rede estadual, que além de levar seu talento musical, também fez questão de falar, ainda que rapidamente, sobre a conscientização do jovem por meio da literatura, da música, etc.

A fala dele, não combinada, foi bastante oportuna para o momento, lembro-me de um trecho: “...acho que esse sarau também é um protesto [ou foi manifesto], acho que esse foi também o objetivo da professora...”. Fiquei feliz, pois senti que a mensagem pretendida estava sendo passada.

Figura 25 - Momento musical



Fonte: a autora.

Sobre a função do sarau, Silva et al. (2016) diz que “os saraus são capazes de alimentar o sentimento de identidade da sociedade e de despertar no indivíduo, através da literatura, novas interpretações sobre os problemas e necessidades sociais”.

Esse sentimento de identidade, que se revelava durante as aulas, ficou mais explícito no dia do sarau, após o convite de três alunas do 1º A: “*vamos tirar uma foto com a gente, professora? Só as cacheadas!*”. Eu não poderia recusar, não que eu não goste de foto, pelo contrário, mas eu não poderia me recusar àquela foto, porque a maneira como fui convidada

resumia bem uma relação de proximidade e identificação que surgiu, desde a minha chegada na escola, pelo que tínhamos em comum: o cabelo. O resultado foi a foto abaixo:

Figura 26 - Foto com as alunas

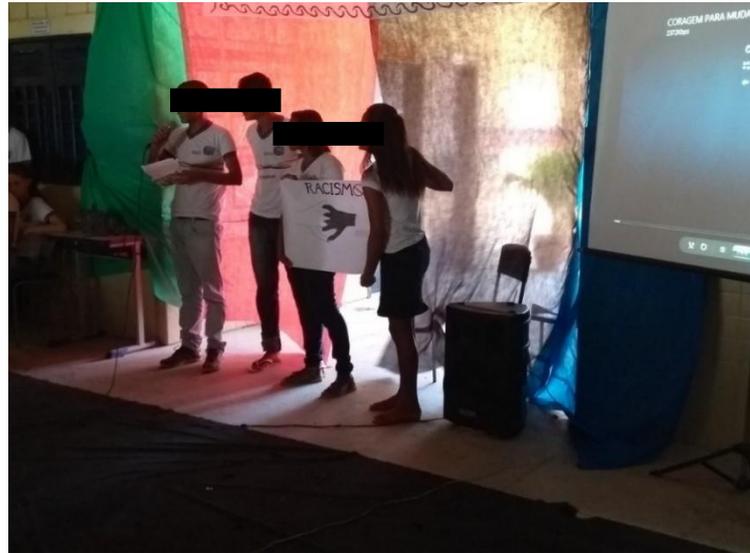


Fonte: a autora.

Sobre o “despertar” do indivíduo acerca dos problemas e necessidades sociais, desde a introdução do livro de Carolina Maria de Jesus até a organização dos trabalhos para o sarau, minha intenção era levá-los à compreensão – se é que eles já não compreendiam – de que a literatura pode ser um “instrumento” para pensarmos criticamente acerca das realidades sociais, sobretudo, a deles próprios.

Como dito anteriormente, eles, os alunos, ficaram “livres” – evidentemente que direta ou indiretamente eram influenciados pela minha voz – para pensar sobre o que e como apresentariam o sarau: teve equipe apresentando um vídeo cômico para criticar a cultura da compra de votos, equipe apresentando sobre intelectuais negras, equipe que falou sobre o poeta Sérgio Vaz, uma equipe de alunas evangélicas que decidiu formar um grupo de gestos, outra fez um vídeo cuja temática era a homofobia, teve equipe que pediu para apresentar um aplicativo de compartilhamento/leitura de livros, uma equipe apresentou um poema sobre o racismo, como ilustra a foto a seguir, entre outros.

Figura 27 - Alunos apresentando um poema sobre a temática racismo



Fonte: a autora.

O sarau, portanto, constituiu-se não apenas como uma atividade avaliativa de língua portuguesa, foi um momento, ou melhor, um evento de letramento que promoveu uma “vivência cidadã”. Como diz Silva et al. (2016, p.157), “os participantes dos saraus utilizam a palavra para além das relações sociais, buscando, de maneira estética, manifestarem-se a respeito do mundo que observam e investigam, como cidadãos sensibilizados”.

Durante todo o processo de preparação, enfatizei a importância da presença de todos no pátio, da necessidade de cada grupo ouvir os outros, de respeitar as apresentações e limitações de cada um, e, na medida do possível, as coisas deram certo. Os alunos gostaram da presença do convidado especial para cantar, pediram música, cantaram juntos, em resumo, foi uma manhã de confraternizar, pois já era começo de dezembro. Fui presenteada com um panetone por uma aluna do 1º ano A e presenteei outra que estava prestes a se mudar para Florianópolis, Santa Catarina. Presenteei-a com o livro de contos *No seu pescoço*, da nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie.

Figura 28 - Foto com a aluna presenteada por mim com um livro da autora Chimamanda Ngozi Adichie



Fonte: a autora.

Figura 29 - Sendo presenteada com um panetone



Fonte: a autora.

5.4.5 um conflito silenciado: a literatura feminina negra de um lado e a incompreensão da danosa dimensão do racismo de outro

No entanto, enquanto o sarau acontecia no pátio, na sala dos professores pairavam comentários por causa do espaço e importância dados às questões raciais: “*tá parecendo mais o dia da consciência negra!*”, disseram, ironicamente, os professores. Quando me falaram dos comentários, fiquei pensativa, mas, no momento, evitei qualquer atitude.

Por motivos simples: a) interessava-me pensar no “saldo positivo” que todo aquele processo poderia trazer para os alunos e não a professores que, infelizmente, têm “indisposição afetiva, política e pedagógica para enfrentar a ignorância acerca da temática” (TRINDADE, 2013, p. 20); b) a etnografia me ensinava a “*saber estar com*” isto é, saber estar com os sujeitos envolvidos na pesquisa (FRITZEN e LUCENA, 2012, p. 58), portanto, eu deveria levar em conta também a presença dos professores, e c) era mesmo para ser, também, um dia de “conscientização negra”, como disseram.

Depois, em 2018, quando eu decidi que o Sarau faria parte deste trabalho, não estava nos meus planos expor a reação vinda de alguns professores. Isso, pensava comigo, poderia parecer uma “vingança” pessoal e a etnografia no espaço escolar não pode servir para esse fim. Após alguns meses, a partir do amadurecimento, não somente em relação às vivências na escola – o que vai nos deixando muito menos otimista e ingênuo em relação a muitas coisas –, como também no que diz respeito a um maior amadurecimento teórico, fui compreendendo que era crucial falar sobre o referido comentário, pois foi simbólico para mim. Um comentário que diz muito sobre a própria escola como instituição que continua se sustentando no pensamento colonial que valoriza uns e desvaloriza outros.

Se a etnografia é o ato de ler esses signos e ações simbólicas nos seus contextos (GEERTZ, 1989), por que o referido comentário não deveria ser analisado? Perguntei-me. Além do mais, pensei, fazer etnografia é, também, sobre a capacidade de o pesquisador mostrar os conflitos, as divergências e contradições existentes no contexto pesquisado. “E entre essas contradições e disputas, nós mesmos, etnógrafos, devemos nos meter, definindo o que eu chamaria de uma triangulação entre a instituição escolar, os sujeitos interpelados e os pesquisadores.” (PINHO, 2019, p. 343).

Assim, decidi enxergar este espaço de escrita para tomar uma *atitude decolonial* (MALDONADO-TORRES, 2019), pois o comentário “*tá parecendo mais o dia da consciência negra*”, feito por professores enquanto o sarau acontecia, reflete, infelizmente, como a escola continua tratando as questões raciais (neste caso, no que diz respeito à população negra): sob uma perspectiva esdruxulamente colonial, como advoga Gomes (2019, p. 231):

A colonialidade e o próprio colonialismo ainda se mantêm incrustados nos currículos, no material didático, na formação das professoras, dos professores, das gestoras e dos gestores da educação. A colonialidade se materializa no pensamento e na postura arrogante e conservadora de educadores diante das diversidades étnica, racial, sexual e política existentes na escola e na sociedade.

No dia 20 de novembro, o referido dia da Consciência Negra, as pessoas, ou a pessoa, que comentaram são as mesmas que fazem questão de tomar o lugar de fala: “*vamos falar das coisas boas para nossa cultura*”; são as mesmas que dizem que adora rap, mas levam um vídeo de Gabriel, o pensador, um rapper branco, para os alunos. No dia 20 de novembro fala-se pouco de Zumbi dos Palmares como figura mística, um pouco sobre “a herança cultural africana” na culinária, na dança, na música e nas religiões brasileiras, seguem uns elogios à beleza da mulher negra, uma fala doce e superficial sobre racismo, que finaliza com a afirmação de que somos todos iguais para revalidar a ideologia da democracia racial. Acabou o dia 20 de novembro, acabaram as discussões. São, geralmente, discussões que “não chegam a suscitar reflexões histórico-sociais na maioria dos espectadores.” (AMÂNCIO, 2014, p. 35). Esse comentário, feito dia 8 de dezembro de 2017, serviu bastante para rememorar toda minha prática durante aquele ano e para que eu pudesse refletir sobre minha identidade enquanto professora negra.

Seria o tal comentário fruto do desconhecimento, do racismo ou de ambos? Prefiro acreditar que tenha sido apenas do primeiro, afinal, “é necessária uma formação político-pedagógica que subsidie um trabalho efetivo com a questão racial na instituição escolar.” (GOMES, 1995 apud AMÂNCIO, 2014, p. 39). O fato é que minha experiência na escola São Francisco de Assis, principalmente em 2017, reafirma o que não é novidade: o trato com as questões raciais na escola infelizmente ainda tem sido da forma mais superficial e pacífica possível. E assim deve ser, porque “as reivindicações mais básicas de justiça são vistas como evidência de discriminação reversa.” (MALDONADO-TORRES, 2019, p.34).

Eventos de letramento que tratem explicitamente das experiências corpo-políticas da população negra como meio de sensibilizar os alunos no que tange ao racismo, como princípio constitutivo que estrutura a sociedade brasileira (BERNARDINO-COSTA; MALDONADO-TORRES; GROSGOUEL, 2019), ainda perturba a tranquilidade.

Gera desconfortos trabalhar com livros de autoras e autores negros; promover discussões e produções que levem o aluno a pensar sobre a relação entre “cor” e a mortalidade prematura de jovens por homicídio; gera incômodos falar sobre a relação racismo/padrão de beleza; gera incomodo falar sobre as representações sociais construídas historicamente sobre o negro. Parece-me que tudo isso gera incomodo na escola, ainda que tudo isso dialogue diretamente e escancaradamente com a vida dos nossos alunos.

De acordo com o Atlas da Violência 2019, divulgado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), em 2017, o estado de Pernambuco assistiu a um aumento de 21,0% na sua taxa de homicídios. No mesmo ano, 35.783 jovens foram assassinados no Brasil. “Esse número representa uma taxa de 69,9 homicídios para cada 100 mil jovens no país, taxa recorde

nos últimos dez anos.” (IPEA, 2019, p.25). O documento revela também a “continuidade do processo de aprofundamento da desigualdade racial nos indicadores de violência letal no Brasil, já apontado em outras edições [...] 75,5% das vítimas de homicídios foram indivíduos negros.” (p. 49). E o que esses números representam é sentido e vivenciado no contexto onde a escola está inserida. Esses números têm rostos e nome.

Diante disso tudo, qual tem sido a função social real da escola numa comunidade como a que a mesma está inserida? Minha experiência como professora diz que tem sido a de relativizar todo e qualquer trabalho sério e ético que trate sobre racismo e suas reais implicações sociais. É essa escola que ajuda a formar jovens negros periféricos alheios de si mesmos. Como diz Pinho (2019, p. 342):

A negação de si encontrada na raiz de nossos próprios fundamentos subjetivos é a natureza empírica de nossa situação, defendida por essa alienação premente que extrai da carne exaurida do negro o espelho pervertido de sua indignidade, impossibilidade, inadequação.

Portanto, é a escola que tem formado negros que não veem problema algum em escolher, para exercer o mais importante cargo do país, um homem que alimentou/alimenta o mito da democracia racial com frases do tipo “nossa cor é o Brasil”; que chamou de “mimimi” as lutas dos movimentos sociais, dizendo que o objetivo destes é “dividir o Brasil entre brancos e negros”; e o que foi pior: tentou, e continua tentando, da forma mais esdrúxula possível, apagar o legado dos 300 anos de escravidão no Brasil, com declarações: “*Que dívida? Eu nunca escravizei ninguém na minha vida!*”.

Depois, ainda se perguntam: como pode “o inseto votar no inseticida”? Apesar de muita coisa ter mudado, a ideia construída sobre o que realmente importa no ensino de língua portuguesa, aliado a outros fatores de diversas ordens, impede o entendimento de que:

a linguagem se constitui em importante palco de intervenção política, onde se manifestam as injustiças sociais [...]. A consciência crítica começa quando se dá conta do fato de que é intervindo na linguagem que se faz valer suas reivindicações e aspirações políticas. (RAJAGOPALAN, 2003, p.125).

Analisando a situação em questão, faço-me a mesma pergunta de Gomes (2019, p. 232): “teremos sempre que nos reportar aos mesmos autores e aos mesmos clássicos para interpretar e compreender nossa realidade?” E mais: não é necessário fomentarmos eventos de letramento que gerem reflexões e produções sobre temáticas socialmente relevantes (evidentemente, sabendo que isso demanda responsabilidade ética)? Os efeitos secundários desses eventos de letramentos me dizem que sim.

6 REFLEXÕES SOBRE OS EFEITOS SECUNDÁRIOS DOS LETRAMENTOS SOCIAIS

Nesta seção, trago reflexões acerca de dois eventos-efeito, ou seja, dois eventos de letramento que são efeitos secundários da minha prática durante a observação participante. Os dois primeiros estão diretamente mais relacionados com todo processo descrito e interpretado anteriormente. O terceiro evento-efeito, porém, não se relaciona somente ao processo descrito, ocorrido de setembro a dezembro de 2017, de maneira que para explicá-lo busquei rememorar outras situações vivenciadas na sala de aula no mesmo ano. Cabe dizer que todos os nomes citados abaixo – Pedro, Bruna e Gustavo – são fictícios e foram escolhidos pelos próprios alunos.

6.1 Evento-efeito 1: o caso de Pedro

No dia 14 de março de 2018, chega uma notificação no meu *Instagram*. Era uma mensagem de um ex-aluno do 1º ano B de 2017: “*Hoje Carolina Maria de Jesus completaria 104 anos*”, dizia a mensagem compartilhada do perfil da escritora Jarid Arraes. Como mostra a imagem a seguir:

Figura 30 - Mensagem de Pedro sobre o aniversário da autora



Fonte: a autora.

Pedro¹⁵, negro, morador do povoado de Peroba, Maragogi – AL (divisa com São José da Coroa Grande), que tinha 15 anos em 2017, era um aluno que gostava de participar de todas as atividades. Aquele típico “bom aluno”: era “disciplinado”, sempre buscava participar das atividades propostas. Dizia que até gostava de ler, mas dificilmente lia fora da escola. Desde a primeira roda de leitura, mostrou bastante interesse, principalmente por saber sobre a vida da autora. Mostrava sempre um interesse pela biografia de Carolina Maria de Jesus. Após as rodas de leitura, ele chegou a pedir o livro emprestado, passou mais ou menos uma semana com ele, no entanto, como eu só tinha um exemplar, precisei do livro e ele devolveu. Foi um participante ativo de toda preparação do sarau. Ele foi um dos componentes da equipe que fez o vídeo, posso chamar de uma adaptação, inspirado nas críticas que Carolina Maria de Jesus fez aos políticos da época.

Quando Pedro enviou a mensagem em março de 2018, fiquei feliz, interpretei como um sinal de que as leituras estavam nas lembranças dele. Não é tão comum eles lembrarem dos “conteúdos” trabalhados, não que fizesse muito tempo, mas já tinha se passado alguns meses daquelas rodas de leitura e do sarau. Pensei: se ele ainda se lembra, talvez tenha gostado das rodas de leitura e do livro *Quarto de despejo*. Talvez, pensei, tenha sido mesmo uma boa experiência. Foi o primeiro sinal do que concebo aqui como efeitos secundários do letramento (MAY, 19). Os “ecos” daquele trabalho começavam a surgir. Além disso, outra coisa me chamava atenção naquela mensagem: o fato de ela ser do perfil da Jarid Arraes. Jarid Arraes é escritora, cordelista e autora dos livros *As Lendas de Dandara* e *Heroínas Negras*, eu sabia disso e me perguntei se ele estaria a seguindo no Instagram. Depois, não me recordo se foi no dia seguinte, na escola, eu perguntei se ele a seguia, ele disse que não, mas como estava pesquisando o livro *Quarto de Despejo* para comprar, aquela postagem, que na verdade era também um anúncio para vender o livro de Jarid, apareceu no *feed* dele. Minha satisfação foi maior, pois havia nele o desejo de terminar o que havíamos começado nas rodas de leitura.

Ele comprou o livro, não conseguiu terminá-lo, no entanto, o fato de ele querer aquele livro para tentar terminar significou muito mais para mim. Percebi como uma demonstração do quanto as rodas de leitura conseguiram sensibilizá-lo em algum sentido, pois o interesse pela obra estudada continuava. Atualmente, já aluno do 3º ano do Ensino Médio, é interessante como, volta e meia, ele continua relembrando das rodas de leitura e da autora. Já que em etnografia é importante que a voz dos sujeitos envolvidos nos eventos apareça, usei o *Instagram*

¹⁵ Nome fictício escolhido pelo aluno.

para perguntá-lo sobre o motivo de ele ter comprado o livro e o que ele tinha achado das rodas de leitura. Segue a resposta dele:

Figura 31 - Resposta de Pedro



Fonte: a autora.

“Assim, eu comprei pela história, pelo fato social e político dos tempos antigos e atuais e a relação entre o passado e nosso presente... Eu acho que as rodas de leitura, não só foram legais como também muito importantes, pois buscou o melhor dos alunos, onde eles são bons e onde estavam as dificuldades... E principalmente os incentivou a ler, gostar de ler, se interessar pelos livros, o que contam e as narativas”.

Essa resposta, que foi dada enquanto finalizo esta análise – abril/maio de 2019 –, deixou-me sem ter muito o que dizer. Quando ele diz fato político e a relação entre o passado e o nosso presente, provavelmente, refere-se ao fato criticado por Carolina, que narra no final da década de 50 para 60, e que permanece até hoje: políticos visitando comunidades pobres em época de eleições. E foi isso que a equipe dele abordou no vídeo apresentado no sarau, porque foi essa questão que chamou a atenção do grupo do qual ele participava, principalmente a dele.

Sobre as rodas de leitura, ele me corrige, pois na pergunta eu disse: *“vc acha que as rodas de leituras foram legais?”*, assim, de forma bem genérica e vaga, com o intuito de não induzir muito a resposta dele. Então ele diz: *“Eu acho que as rodas de leitura, não só foram legais como também muito importantes, pois buscou o melhor dos alunos, onde eles são bons e onde estavam as dificuldades...”*

A lucidez da resposta dele fez valer cada obstáculo que enfrentei durante esta pesquisa. “*Fato social e político... passado e nosso presente*”. Essas palavras vindas de Pedro refletem os efeitos de uma prática docente – a minha – ativista e militante, movida “por um certo idealismo e convicção inabalável de que, a partir da sua ação, por mais limitada e localizada que ela possa ser, seja possível desencadear mudanças sociais de grande envergadura e consequência.” (RAJAGOPALAN, 2003, p. 106).

No próximo exemplo de efeito secundário que escolhi para compor esta análise, o intervalo de tempo foi ainda maior. É importante pensarmos não apenas em eventos de letramentos em si como também considerarmos o tempo que leva para que os efeitos secundários do letramento aconteçam. Se os efeitos secundários são efeitos formadores que ele – o letramento – exerce em nossas mentes (MEY, 1998), e a partir disso, “moldamos” nosso estar no mundo, isso provavelmente levará um tempo maior para ser observado. Tempo que não foi, necessariamente, o da escola.

Provavelmente, esses efeitos nos escapem, pois nos atentamos para os efeitos mais imediatos que acontecem dentro dos tempos estimados – ano letivo, semestres, bimestres. No âmbito acadêmico, também existem prazos pré-estabelecidos que precisamos e devemos seguir para fazer uma pesquisa sobre letramentos. Uma coisa é certa: se eu tivesse seguido o cronograma acadêmico e finalizado este trabalho antes de março, o que deveria ter sido feito, o exemplo que trarei a seguir não comporia esta análise. O tempo é um fator extremamente importante numa pesquisa etnográfica sobre letramentos, já que precisamos de um certo tempo para criar laços no contexto de pesquisa e, mais ainda, para observar/participar e buscar respaldo teórico que nos ajude a interpretar os eventos.

6.2 Evento-efeito 2: o caso de Bruna

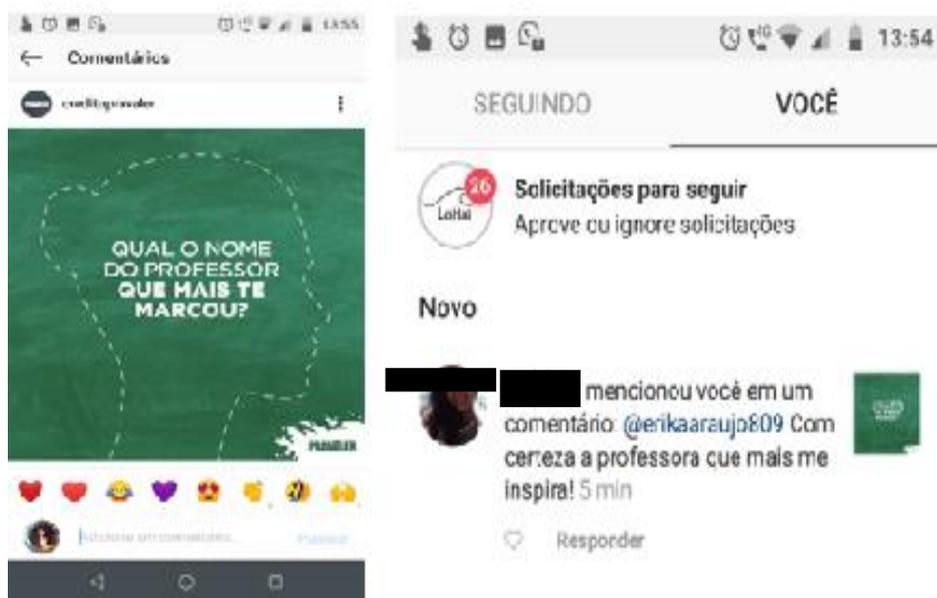
11 de maio de 2019, mais uma vez no *Instagram*: uma notificação, era sobre uma marcação de uma ex-aluna. Bruna¹⁶, também negra, tinha 16 anos em 2017, moradora de São José da Coroa Grande. Em 2017, participou das rodas de leitura e do sarau. Ela e outra colega de classe foram as que pediram para apresentar um aplicativo de compartilhamento de histórias: o *Wattpad*¹⁷. Mostraram a interface do aplicativo e suas funções, para mostrar como o mesmo funcionava, pois elas costumavam ler por ele.

¹⁶ Nome fictício escolhido pela aluna.

¹⁷ Coincidentemente, ou não, foi neste aplicativo que, meses depois, outro aluno resolveu publicar um relato de experiência. Isso será detalhado no terceiro e último evento deste trabalho.

Diferentemente de Pedro, que disse que dificilmente lia fora da escola, ela já tinha “o perfil de aluna leitora” – e isso deve ser dito –, com seus óculos grandes e seus colares com vários pingentes de gato, coruja, chave, cadeado, lua, entre outros adereços que remetem a um perfil “nerd romântico”. A publicação, na qual fui marcada por ela, perguntava: Qual o nome do professor que mais te marcou? No comentário, ela respondeu: “@erikaaraujo809 com certeza a professora que mais me inspira!”, como mostram as imagens abaixo:

Figura 32 - Imagem da publicação e o comentário da aluna



Fonte: a autora.

Entendendo isso como reflexo das experiências vivenciadas em 2017, já que depois não fui professora dela, pois em 2018 ela passou quase um ano em Florionópolis – SC, imediatamente printei a tela e salvei na minha pasta “prints da pesquisa” no Google Drive, criada em abril de 2018, quando precisei guardar todos os registros dos possíveis efeitos secundários. Então todas as imagens “printadas” presentes neste trabalho foram sendo salvas quase que instataneamente na nuvem, por isso, tenho acesso não apenas às datas, como também aos horários aproximados.

Depois de salvar, respondi à marcação dela: “*obrigada, querida! <3*”. No mesmo momento, começo a pensar sobre os possíveis motivos que os levaram a me marcar em tal publicação. Conjecturava e relembrava nossas conversas e nossos momentos nas aulas. Ainda no começo do ano 2017, bem antes da ideia do sarau, percebendo que ela já gostava de ler,

perguntei se ela já tinha ouvido falar sobre o romance *Americanah*¹⁸, da autora Chimamanda Ngozi Adichie, ela disse que não. Então falei “*talvez você goste! É sobre uma jovem nigeriana que vai estudar nos Estados Unidos. Vou lhe emprestar e você me devolve quando terminar*”.

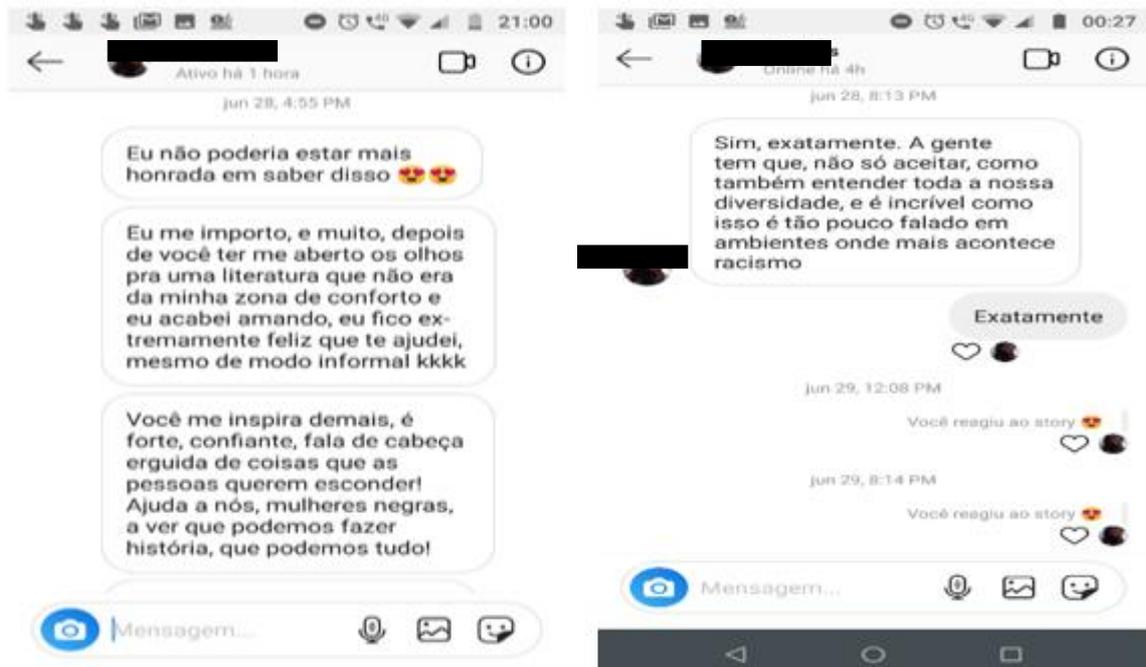
Ela leu o livro e adorou. Disse que foi um dos melhores já lidos. Nascia ali uma relação de afeto. Muito afeto. Mas, não sejamos demagogos: é muito fácil criar laços com alunas como Bruna e Pedro. Isso também precisa ser dito. O desafio, contudo, é tentar “incluir” e criar laços com todos, principalmente com “os excluídos do interior”, como diz Bourdieu (2015, p. 250). O fato é que essa relação foi estabelecida, primeiramente, por meio dessas conversas e trocas “avulsas” sobre esse livro. E assim foi durante todo o ano.

Salvei a imagem, mas eu ainda estava finalizando a descrição/interpretação do sarau. Chega o mês de junho, dia 25 de junho de 2019, dia do meu aniversário, e mais uma vez, Bruna mandou uma mensagem dizendo: “*26 com carinho de 20! Parabéns, professora, você é uma grande inspiração e acrescentou muitas coisas boas em mim! <3*”.

Para mim, essa mensagem foi mais do que uma felicitação; realmente, eu precisava buscar saber o motivo para essa “inspiração”. Era como se ela dissesse “eu quero falar algo”, então, seguindo os preceitos de uma etnografia que busca respeitar o ponto de vista dos sujeitos envolvidos buscando um espaço mais polifônico possível, fui conversar com ela a respeito. Assim, no dia 28 de junho mandei mensagens para ela explicando, mais uma vez, sobre minha pesquisa e como ela seria parte desta análise e perguntei quais, afinal, eram os motivos. Ela respondeu:

¹⁸ “Em *Americanah*, romance épico lançado em 2013, podemos acompanhar a trajetória de Ifemelu, uma jovem nigeriana, em seus encontros e desencontros com Obinze. Uma história de amor contemporânea que sobrevive ao tempo, ao silêncio e aos deslocamentos. Mas o livro é bem mais complexo do que essa síntese: ele é também um retrato ficcional de pessoas subalternas vivenciando a experiência migratória, que são oprimidas especialmente por questões relacionadas ao seu gênero e à sua raça”. Disponível em: <https://azmina.com.br/colunas/os-trajetos-do-sexo-em-americanah-de-chimamanda-ngozi-adichie/> -

Figura 33 - Print da resposta de Bruna



Fonte: a autora.

Na Figura 33 ela diz: *“Eu não poderia estar mais honrada em saber disso... Eu me importo, e muito, depois de você ter me aberto os olhos pra uma literatura que não era da minha zona de conforto e eu acabei amando, eu fico extremamante feliz que te ajudei, mesmo de modo informal kkkk...Você me inspira demais, é forte, confiante, fala de cabeça erguida de coisas que as pessoas querem esconder! Ajuda a nós, mulheres negras, a ver que podemos fazer história, que podemos tudo!”*

Respondi falando sobre a importância de levar outra literatura para a escola, outras vozes, sobretudo, em realidades iguais a da nossa escola, e de como essas outras literaturas, de vozes sulbaternizadas socialmente, são importantes para o empoderamento de jovens negros, impoderamento no sentido de ser capaz de nos situar. E que esse tinha sido de fato o objetivo de todo trabalho até o sarau, e que, talvez, por isso, ela enxergasse inspiração em mim.

Figura 34 - Print da segunda resposta de Bruna



Fonte: a autora.

Ela responde: *“Sim, exatamente. A gente tem que se aceitar, não só aceitar, como também entender toda a nossa diversidade, e é incrível como isso é tão pouco falado em ambientes onde mais acontece racismo”*. (ver print acima). Dias depois, ainda pelo *Instagram*, perguntei qual era a zona de conforto dela em relação à literatura.

Recordo-me das vezes que ela falava que lia “romances”, ou seja, narrativas românticas, mas eu precisava esclarecer melhor, pois era um claro exemplo de como minha prática docente interferiu nas práticas de leitura dela, além de ter interferido na maneira como ela, agora, enxergava certas questões sociais. Ela respondeu:

“Eu não tô conseguindo abrir o direct, vou responder pela barra de notificação. Antes eu lia os típicos romances clichês kkkk alguns de ficção científica, terror, mas vim ler livros com temas sociais depois que te conheci”.

Diante disso, é importante fazer aqui algumas considerações, não de forma exaurida, pois acredito que o que foi dito anteriormente dê conta de explicar o motivo de eu ter escolhido o evento de Bruna para compor esta análise, mas destacarei alguns aspectos a fim de interconectar a minha prática ao que ela diz.

O primeiro ponto que me chama atenção na resposta dela, é quando ela diz *“abrir os olhos”* para *“outra literatura”*, que ela acabou amando. A metáfora *“abrir os olhos”* reflete

muito o propósito da perspectiva ideológica de letramento defendida pelos Novos Estudos do Letramento, sobretudo por Street (2014, p. 23), uma vez que, seguindo esta perspectiva, nós, professores de língua portuguesa – agentes de letramento –, devemos ir além dos “aspectos técnicos das ‘funções’ da linguagem” para tentar ajudar nossos alunos a adquirir consciência da natureza social e ideológica das suas práticas de letramento”.

Isso inclui, obviamente, o trabalho com o texto literário ou, como chamei anteriormente, o letramento literário, pois “as narrativas do currículo contam histórias coloniais e fixam noções particulares de raça, classe, gênero, sexualidade e idade.” (GOMES, N., 2019, p. 228). Entendo que o “*abrir os olhos*” para a literatura mais engajada socialmente, se é que existe uma menos engajada, é, também, uma maneira de dizer que está mais atenta às questões sociais da realidade que a cerca.

Isso vai além dos efeitos primários – técnicos –, como conseguir dizer qual período literário tal autor se encaixa, quais características de determinado movimento, é um efeito secundário porque é possível perceber em que medida a “tecnologia” do letramento condiciona a atitude dela em relação à sociedade, como diz Mey (1998).

O fato de ela ter amado as leituras de *Quarto de Despejo* e, sobretudo, o livro de Chimamanda Ngozi Adichie, é importante também para pensarmos sobre que textos literários escolhemos para trabalhar com nossos alunos. Pensemos novamente no questionamento que é feito por Gomes (2019, p. 232): “teremos sempre que nos reportar aos mesmos autores e aos mesmos clássicos para interpretar e compreender nossa realidade?” A fala de Bruna demonstra que não.

E não digo isso apenas porque tenho um compromisso firmado comigo mesma desde que eu era uma egressa do curso de Letras percebendo que não havia nada sobre literatura afro-brasileira, principalmente feminina, como disse anteriormente, mas principalmente porque a literatura que está prevista no currículo de Pernambuco não consegue ser muito atrativa, muito menos significativa, para os alunos do meu contexto de trabalho/pesquisa.

Se as propostas de letramento precisam ser situadas, isso significa que temos que saber onde estamos e com quem estamos trabalhando, não podemos nos distanciar muito desse pressuposto. O próprio título *Quarto de despejo* do livro de Carolina Maria de Jesus refletia tão bem a realidade, o depósito de lixo ao lado da escola, e o sentimento de inconformidade dos alunos ao falar da escola assemelhava-se com o da autora em relação à vida na favela.

Do mesmo jeito é o caso de Bruna, arrisco-me a dizer que nem mesmo ela, negra e leitora de “romances clichês”, como ela mesma disse, iria amar ler ou ouvir um professor falar “horas a fio” sobre as Liras de Marília de Dirceu, cuja temática amorosa serve, dentre outras

coisas, para reforçar e exaltar um padrão de beleza eurocêntrico – “teus olhos espalham luz divina” ou “tuas faces, que são cor da neve”. Sem uma mínima leitura crítica e analítica que enfatize que a literatura é produzida “por sujeitos concretos, que pensavam a vida e a sociedade em que viviam e as refletiam” (GOMES, N., 2019, p. 232), é provável que não. E isso não implica, necessariamente, em desconsiderar a dimensão estética da literatura, como muitos acham.

Já quando ela diz “*Ajuda a nós, mulheres negras, a ver que podemos fazer história, que podemos tudo!*”, não concebo esse “podemos tudo” como fruto de uma prática docente que levantou falsas expectativas sobre o que ela pode obter, como diz Street “vamos alfabetizá-los e eles conquistarão mobilidade social, igualdade econômica e política e participação na ordem social.” (STREET, 2014, p. 38).

Um exemplo disso é que enquanto líamos *Quarto de Despejo* ou conversávamos sobre o vídeo que mostrava um pouco da vida de Carolina Maria de Jesus, por exemplo, tive o cuidado de sempre destacar como ela, a própria Carolina Maria de Jesus, que tinha o sonho de virar escritora e sair da favela, não conseguiu efetivamente a tão sonhada mobilidade social, mesmo depois do livro se tornar “um sucesso de vendas no Brasil e no exterior” (SILVA, E., 2016, p. 109), porque além de ser mulher, numa “cultura literária” machista, sua condição social marginalizada – talvez faça sentido pensarmos aqui no conceito de capital social (BOURDIEU, 2015) – não permitiu.

“*Ajuda a nós, mulheres negras, a ver que podemos fazer história, que podemos tudo!*” é efeito da minha *práxis utópica* que assumiu uma posição “no âmbito da história das representações.” (PINTO, 2019, p. 349). Um prática alicerçada na ideia de que só seria possível “oferecer” um certo empoderamento aos meus alunos por meio de práticas de letramentos que possibilitassem, em primeiro lugar, uma reflexão histórica e social sobre o corpo, localizado no tempo e no espaço, e a sua subjetividade. Não acredito que seja possível um “empoderamento” sem considerarmos o sujeito corporificado, isso implica romper com a referência a um sujeito universal e homogêneo – “não importa a cor, somos todos humanos”.

Não foi por acaso que Bruna escreveu “mulheres negras” entre vírgulas, porque “um nós que busca destacar uma igualdade entre os diversos grupos não poder ser verificado efetivamente, mas torna-se recurso indispensável ao nosso sistema de representação” (SILVA, C., 2009, p. 26), e a partir disso, um autoreconhecimento como jovens capazes de pensar criticamente, criar, interagir e tentar, de alguma maneira, transformar a realidade em que vivem.

6.3 Evento- efeito 3: o caso de Gustavo

Finda o ano de 2017 e começa o ano letivo de 2018. Eu estava certa de que ficaria com as turmas dos 2º anos – os 1º anos de 2017. Na primeira reunião para o início do ano letivo de 2018, porém, a professora de língua portuguesa mais antiga da escola disse que não gostaria de ficar com as turmas de 1º anos, pois, para ela, os alunos “iniciantes” davam mais trabalho. Desse modo, eu teria de assumir as turmas dos 1º anos, ou seja, novos alunos.

Diante dessa situação, fiquei bastante preocupada, mas essa é a dinâmica das relações humanas. Ela era mais antiga na escola, então, conforme a cultura da própria escola, tinha o direito de escolher primeiro e, segundo, porque compreendia que, para ela, professora há mais de vinte anos da rede, “aguentar” o pique das turmas dos 1ºanos não seria fácil. Além de tudo, foi a primeira professora que comecei a estabelecer uma relação mais afetiva.

Apesar de ter ficado extremamente preocupada com o rumo da pesquisa, já que não ficaria com os mesmos alunos, coloquei que as relações humanas estabelecidas em primeiro lugar. Minha pesquisa não poderia ficar acima disso. A pesquisa etnográfica precisa respeitar as relações humanas e a dinamicidade do contexto estudado. Isso tem a ver com uma das exigências para se fazer pesquisa etnográfica sublinhada por Winkin (1984), o *saber estar com*. Conforme destaca Fritzen (2012, p. 58), “saber estar com, isto é, saber estar com os sujeitos envolvidos nesse espaço [...] com os atores sociais/sujeitos da pesquisa, seja consigo mesmo, envolve também a complexa negociação de identidades”. A outra professora também era um ato social do contexto pesquisado e por isso eu precisei *saber estar com* ela, com o cansaço dela, com “a vez” e os motivos pelos quais ela não queria ficar com os novos alunos.

Assim, iniciamos as atividades do ano letivo de 2018, oficialmente, dia 05 de fevereiro. Nas primeiras semanas de aula, alguns alunos me encontravam nos corredores e se mostravam desapontados com o fato de eu não ser mais a professora de Língua Portuguesa no 2º ano. Foi-se fevereiro, foi-se março.

No dia 14 de abril de 2018, às 19: 25, olhei as mensagens do *WhatsApp*, e havia uma mensagem de um número desconhecido, na verdade várias mensagens: “*Professora? Preciso de uma ajuda sua! Eu fiz um livro, uma autobiografia minha, relatando algo sério que aconteceu comigo quando eu tinha sete anos de idade. Fui estuprado, daí resolvi escrever, e conto todos os detalhes. Devo expor isso? Graças a Deus eu não tenho nenhum receio de nada. Na verdade, todos aqui onde moro sabe desse fato, mas não detalhado. Eu publiquei o artigo em um App **Wattpad** onde todos que tem acesso podem ler¹⁹*”.

¹⁹ Texto transcrito da conversa do *WhatsApp*.

Olhei a foto e reconheci: era um ex-aluno, Gustavo²⁰, tinha sido meu aluno do 1 ° B em 2017. Fiquei surpresa com o fato de ter sido procurada para tal função e mais ainda, na verdade chocada, com a situação que ele vivenciou aos sete anos de idade. Fiquei parada por alguns segundos pensando em como responder àquela pergunta.

Ao mesmo tempo, pensava como as práticas de letramento dos meus alunos, na verdade de um deles, já que “as pessoas podem estar envolvidas em uma forma e não em outra, suas identidades podem ser diferentes” (STREET, 2010, p. 37), estavam vindo à tona. O que ele fazia com leitura e escrita fora da escola, os comportamentos ou modos culturais gerais de uso da leitura e da escrita estavam, de algum modo, sendo explícitos naquele evento de letramento. Pois, embora eu considere os dois lados da moeda: eventos e práticas de letramento, na realidade “não há descontinuidade entre o sujeito, a linguagem e a estrutura, tanto nessas como em todas as demais práticas sociais.” (BUZATO, 2015, p.127).

Continuei pensando na resposta que daria. Resolvi não responder, mas sim perguntar: *“Por que vc quer expor? Quais são seus objetivos?”*. Achei que esse seria o melhor caminho, afinal, eu não poderia dizer se era bom ou ruim, certo ou errado, adequado ou inadequado ele escrever e publicar a sua própria história em um aplicativo de compartilhamento de livros, sobretudo sem antes saber suas motivações para tal ação. Por mais que a situação vivenciada por ele tivesse sido extremamente delicada, uma situação que, para a maioria, é motivo de vergonha (mesmo a pessoa sendo a vítima).

Julguei que uma resposta imediata com “tom” negativo, de algum modo, poderia “podar” a expressividade dele. A minha opinião parecia importante para ele. Senti-me reconfortada naquele momento por saber que estava conseguindo estabelecer uma relação de confiança com meus alunos. Concordo que realmente estamos caminhando para uma sociedade mais “desescolarizada em que a descentralização do currículo, o empoderamento dos alunos e das comunidades alteram as relações entre alunos e professores. Esta passa a se basear na colaboração e na construção do conhecimento, ou seja, horizontaliza-se.” (GOMES, L., 2016, p. 90).

Por outro lado, pensei sobre possíveis “desconfortos” que tal ação poderia trazer para ele, pois mesmo ele sendo a vítima, os preconceitos poderiam partir de qualquer lado, inclusive dos colegas de escola. A resposta dele veio:

“Eu iria participar do projeto do governo para a criação de relatos e tal, mas eu perdi a inscrição. Mas estava pronto. Eu postei uma pequena parte sabe”. Respondi: *“sei”*. Ele

²⁰ Decidi pelo uso de pseudônimos.

continuou: “*Daí uma menina que passou por a mesma coisa se interessou.* Eu insisti: “*Mas qual é o seu objetivo?*”. Ele continua: “*E disse que poderia ajudar outras pessoas com isso*”. Eu: “*Interessante. Ah, sim*”. Ele: “*Talvez?* Eu: “*sim, sim*”. Ele: “*Porque eu superei sabe. E tem pessoas que não conseguem. Aliás, eu demorei muito pra superar isso. Já tem pessoas lendo. Isso é certo?*” Eu: “*Vc se expor?*”. Ele: “*Eu postar isso para ajudar outras pessoas, eu não ligo prof (em relação a se expor). Vc sabe que eu sou muito mente aberta*”. Eu: “*Sim. Acho isso um ato político. É legal. Se vc tem plena consciência, isso é incrível*”. Ele: “*tenho ss. Leia. É só baixar o app e colocar o título. Vai aparecer logo*”. Eu: “*sim, sim,*”.

Preferi, naquele momento, ser guiada por um olhar otimista em relação aos efeitos que a ação dele poderia gerar, pois, como afirma Braga (2015, p. 50), os dispositivos digitais podem ampliar o “capital social, coletivo e, até mesmo, cidadão”, e neste caso, para além do “postar por postar”, parecia-me que Gustavo tinha um objetivo coletivo. O objetivo de ajudar outros jovens que tivessem passado pela mesma situação.

Conforme Gomes (2016, p.83), nem sempre os objetivos para participar das redes são individualistas, “podem também ser altruístas, visando o bem de todos ou de determinadas comunidades”. Neste evento, o que eu via era um jovem (Gustavo) que se inseria numa comunidade virtual: o *Wattpad* – aplicativo utilizado por Gustavo –, para expor suas experiências e, de certa maneira, se constituir/reafirmar como sujeito.

O fato de Gustavo querer compartilhar sua experiência visando alcançar outros adolescentes que passaram pela mesma experiência, despertou bastante a minha atenção, não por acaso, mas por dialogar com minha própria experiência como jovem que também está inserida na cibercultura.

Em 2015, ano em que eu terminava a graduação, decidi passar pela transição capilar²¹ e transformar meu perfil do *Facebook* numa espécie de diário para mostrar meus desafios e dilemas ao deixar os alisamentos químicos. Meu objetivo era mostrar para as meninas da minha cidade que era possível ter cabelos crespo-cacheados bonitos, mesmo após anos de alisamento.

Durante anos nós, mulheres negras, acreditávamos que uma vez alisado, o cabelo jamais voltaria a cachear. Acreditávamos nesse mito até as imagens de mulheres com “o antes e o depois” serem disseminadas nas redes sociais. Foi um momento de redescobrir minha beleza, de ler sobre estética e identidade negra e me reafirmar. Eu participava ativamente de uma comunidade chamada *Transição Capilar* que existe até hoje no *Facebook*: as experiências de

²¹ Transição capilar é o período em que a mulher deixa seu cabelo natural crescer da raiz até que atinja um comprimento ideal para o chamado big chop (ou BC), o grande corte que tira toda parte com química.

outras mulheres me fortaleciam. Meu perfil acabou se transformando em um espaço para discutir sobre cabelo e, conseqüentemente, identidade da mulher negra.

Atualmente, como professora e pesquisadora, tudo isso me leva a pensar sobre como, de modo mais abrangente, a participação nesses dispositivos de produção da subjetividade tem acarretado em verdadeiras mudanças culturais, sobretudo em relação às questões identitárias. Em *Sociedade em Rede*, Manuel Castells (2007) aponta para a importância da identidade na nossa sociedade:

Num mundo de fluxos globais de riqueza, poder e imagens, a busca da identidade coletiva ou individual, atribuída ou construída, torna-se a fonte básica de significado social. Esta tendência não é nova, uma vez que a identidade e, em particular a identidade religiosa e étnica, tem sido a base do significado desde a alvorada da sociedade humana. No entanto, a identidade está a tornar-se a principal e, por vezes, única fonte de significado num período da história caracterizado pela ampla desestruturação das organizações, deslegitimação das instituições, enfraquecimento de importantes movimentos sociais e pelas expressões culturais efêmeras. (CASTELLS, 2007, p. 03).

O caso de Gustavo, como veremos a seguir, serve de exemplo para pensarmos um pouco sobre a relação cultura digital e identidade. Além disso, serve para pensarmos, na prática, sobre a questão da apropriação na relação indivíduo-tecnologia, redes sociais e as novas formas de pensar e agir dos que estão imersos na cultura digital.

Então instalei o aplicativo e procurei a autobiografia. Lá estava: a capa com um tom de vermelho e um desenho de uma corrente, e o título: *Quebre o silêncio! Autobiografia de um adolescente*. Olhando para o livro, algumas inquietações me vieram à cabeça: “O que o levou a me “eleger” como a pessoa apropriada para dizer se aquilo era certo? Que projeto do governo se tratava? Por que aquela capa? Ou melhor, o que dizem a cor e a “figura” utilizadas? Quais tinham sido as reações dos familiares e amigos ao ler o texto ou saber da autobiografia? Ou seja, quais tinham sido os efeitos daquela prática no lugar em que ele vive? – Lugar aqui sendo concebido como “o específico, o concreto, familiar, delimitado: o ponto de práticas sociais específicas que nos moldaram e nos formaram com as quais nossas identidades estão estritamente ligadas.” (HALL, 2015, p. 41).

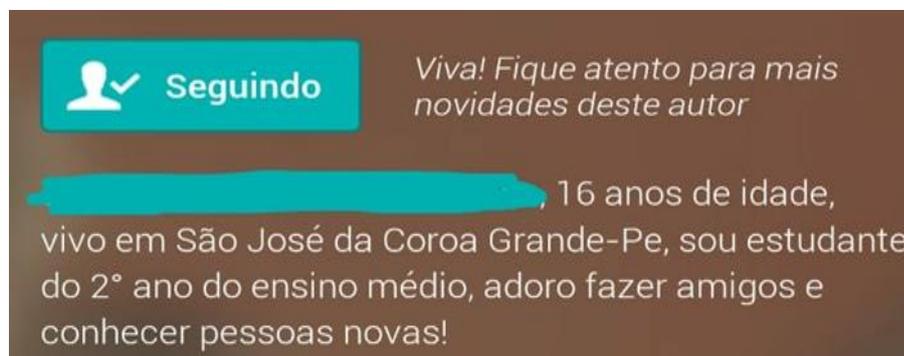
Seguindo os pressupostos teóricos e técnicas de geração de registros da pesquisa etnográfica, marquei uma conversa com ele, ou melhor, um “encontro etnográfico” (RODRIGUES, 2012), para que por meio de uma relação mais dialógica, Gustavo respondesse aos meus questionamentos. Expliquei-lhe novamente sobre a pesquisa e perguntei se a conversa poderia ser gravada; ele, prontamente, aceitou. Mas antes de trazer os excertos do encontro etnográfico, farei uma breve apresentação de Gustavo, já que acredito que a pesquisa

etnográfica precisa ser essencialmente dialógica e, por isso, preciso seguir a perspectiva da personificação e não da coisificação. Coisificar não abre muitas possibilidades para atribuição de sentido (RODRIGUES, 2012).

6.3.1 Gustavo: identidade e práticas de letramento digital

Gustavo é um adolescente de 16 anos. Mora com a mãe, o padrasto e dois irmãos na rua onde fica localizada a escola, especificamente atrás da escola. A imagem abaixo é de como ele se descreve no perfil do *Wattpad* (aplicativo para ler online e baixar livros grátis):

Figura 35 - Apresentação de Gustavo no perfil do aplicativo



Fonte: a autora.

Em 2017, ele chegou à escola somente no segundo bimestre. Acabara de sair do Instituto Federal de Pernambuco (IFPE) – campus Barreiros – por não se identificar com o curso de agropecuária e por “motivos maiores” – palavras dele –, que era participar do Programa Ganhe o Mundo, o famoso PGM. O PGM é um programa de intercâmbio de línguas para estudantes regularmente matriculados no 2º ano nas escolas da rede estadual de Pernambuco. Ele cursava o 1º ano, mas já estava se preparando para o ano seguinte, pois, segundo ele, participar do PGM iria beneficiá-lo “na língua inglesa”.

Nas aulas, era um aluno que muitas vezes chegava atrasado e ficava com uma expressão de quem não estava presente “de verdade”, como se as aulas não estivessem sendo interessantes para ele. Talvez. Por que não? Mas, de modo geral, era um aluno que sempre participava das atividades propostas, educado e muito prestativo. Quando os temas das aulas se ampliavam e surgia algum assunto mais polêmico, ele se interessava e fazia questão de opinar. Aliás, opinava de uma maneira tão incisiva e cômica que arrancava risadas da turma. Inclusive minhas.

Certo dia, durante a aula, Gustavo me questionou por qual motivo o homem não podia dizer que outro era bonito. Foi uma pergunta retórica, pois ele mesmo respondeu em seguida

afirmando que era por causa do machismo, já que as mulheres elogiam umas às outras. A pergunta de Gustavo deixou a turma incitada; os meninos queriam falar, e as meninas concordavam. Então, parei o que anotava no quadro para mediar aquela discussão, que durou não mais de 15 minutos.

Havia, na pergunta de Gustavo, uma questão linguística de ordem discursiva. Por que um homem, em nossa sociedade – ou pelo menos no contexto de Gustavo –, não poderia dizer que outro era bonito? Não poderia ignorar a pergunta vinda de Gustavo, tão pouco deixar de me posicionar como professora de Língua Portuguesa – mesmo porque estamos sempre nos posicionando, mesmo quando achamos que não. Assim, tentei esclarecer, da forma mais clara que pude, que a língua é atravessada por tensões ideológicas²² de uma época ou grupo social. Na nossa sociedade, de modo geral, os valores machistas regulam, se assim posso dizer, o que um homem pode falar para outro homem, pois:

Os signos emergem e significam no interior de relações sociais, estão entre seres socialmente organizados; não podem, assim, ser concebidos como resultantes de processos apenas fisiológicos e psicológicos de um indivíduo isolado; ou determinados apenas por um sistema formal abstrato. Para estudá-los, é indispensável situá-los nos processos sociais globais que lhes dão significação. (FARACO, 2009, p. 49).

Além de compreender língua/linguagem como algo intrinsecamente ideológico, outro aspecto que me levou a ouvi-los foi o contato com as leituras sobre a perspectiva etnográfica. Como professora e pesquisadora, eu precisava estar atenta às questões levantadas pelos alunos, aos temas que surgiam na sala e ao que eles tinham a dizer sobre os mesmos para tentar evitar qualquer imposição temática – por mais que seja difícil. Isso pode ter feito com que Gustavo me elegeisse a pessoa mais adequada para dizer se compartilhar sua autobiografia era certo ou errado.

Durante o *encontro etnográfico*, quando questionado sobre o porquê da escolha, ele disse:²³ “*quando eu escrevi tudo, eu disse rapaz eu tô nessa dúvida se eu posto, se eu publico ou não... foi na hora que eu pensei na professora Erika, já que eu tinha seu WhatsApp, né? e também porque a professora Erika é uma pessoa mais aberta, né? Assim... desses assuntos*

²² Ideológicas no sentido axiológico, como diz Faraco (2009) ao analisar as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin, “não existe enunciado não ideológico. E ideológico em dois sentidos: qualquer enunciado se dá na esfera de uma das ideologias (i.e., no interior de uma das áreas da atividade intelectual humana) e expressa sempre uma posição avaliativa (i.e., não há enunciado neutro; a própria retórica da neutralidade é também uma posição axiológica).” (FARACO, 2009, p. 47).

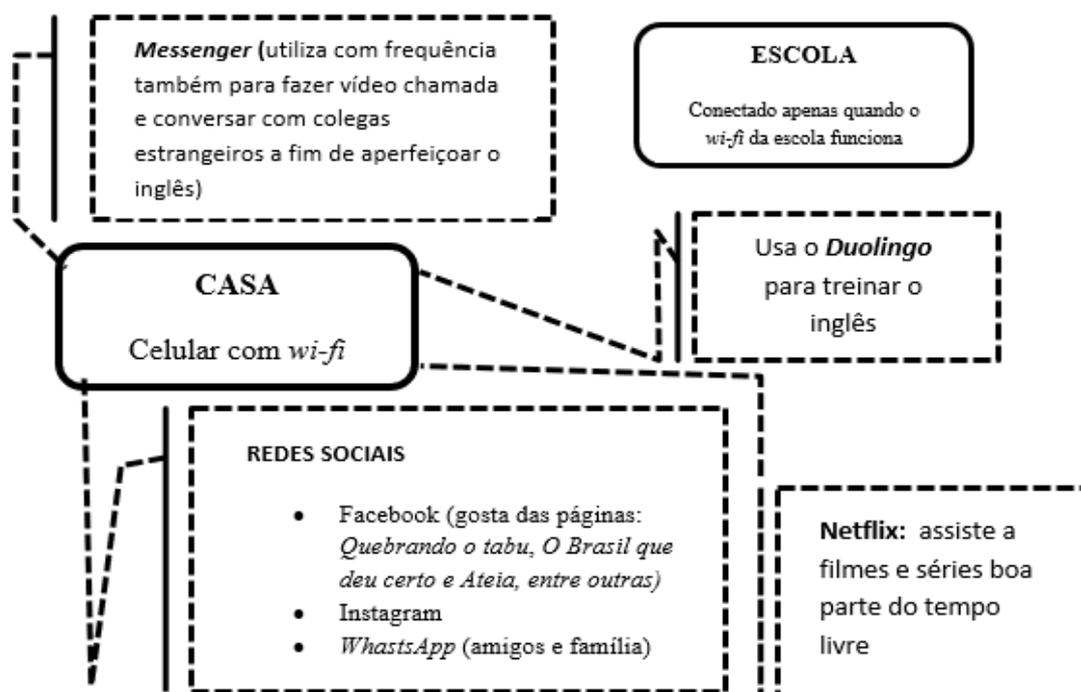
²³ Transcrição do áudio da entrevista.

assim ...a senhora entende, gosta de falar sobre essas pautas...aí pronto...vou perguntar a professora Erika...aí eu mandei as mensagens...”

Essa fala de Gustavo me fez pensar sobre a importância de buscarmos estratégias que estabeleçam relações mais horizontalizadas na sala de aula, pautadas no verdadeiro diálogo, que leva em consideração as múltiplas vozes e identidades. Estar aberta, como disse Gustavo, é um dos pressupostos de quem entra na área da pesquisa etnográfica, pois etnografia exige sensibilidade cultural do pesquisador (FRITZEN, 2012).

Em 2017, durante a pesquisa exploratória, descobri que Gustavo tinha um canal no *Youtube* chamado *Fala aí...* (nome verdadeiro dele). No canal, atualmente em desuso, ele postava vídeos com um viés cômico: “10 tipos de crente”, “Coisas da minha mãe”, “peido no ônibus”, “15 fatos sobre mim”, o que mostra como ele se utiliza das diferentes linguagens e redes digitais para opinar, criticar, fazer rir e, ao mesmo tempo, construir sua identidade ao interagir socialmente. A partir nas respostas de Gustavo no *encontro etnográfico* e baseada em Buzato (2015), elaborei a Figura 36 que dá uma noção de algumas práticas letradas digitais de Gustavo:

Figura 36 - Práticas de Gustavo



Fonte: a autora.

Cabe lembrar que o fato de Gustavo transitar nesses espaços digitais que oferecem uma gama mais ampla de escolha identitária – que são também como novos canais para a aprendizagem coletiva –, não significa que ele possua filtros seletivos e críticos para separar “o joio do trigo” na internet. Fato que pode ser prejudicial à construção de reflexões mais aprofundadas sobre determinadas questões (BRAGA, 2015, p. 59). Nesse cenário, qual é o papel da escola?

Para Gomes (2016, p.87), “a escola precisaria novos letramentos, aqueles que surgem coletivamente e que envolvem habilidades sociais desenvolvidas através da colaboração e do trabalho em rede”. Assim, é importante pensarmos num ensino de língua portuguesa pautado na reflexão crítica, na colaboração e na coconstrução, partindo do diálogo tanto com a sociedade de modo geral quanto com a comunidade em que a escola está inserida, para que haja um empoderamento dos alunos frente às tensões sociais que são, sem dúvidas, a linguagem.

6.3.2 O caso de Gustavo e o ensino de língua portuguesa: o que tem a ver?

Observando três vídeos que ainda estavam no canal do *Youtube* de Gustavo, percebi que Gustavo se apresentava de forma mais “caricaturada”, com bordões e imitações. No texto publicado, há uma mudança na forma como ele se apresenta, o “tom” é de autoafirmação. O texto é marcado por processos identitários de um adolescente que foi violentado sexualmente na infância: seus medos, seus receios e como ele entende que é visto pelas pessoas: “*Quando eu tinha meus 15 anos, ainda tinha receio de contar sobre isso, tinha medo de ser excluído, das pessoas não me quererem por perto, como se eu fosse uma má influência*”. Portanto, há uma mudança no seu processo discursivo.

A identidade não é algo natural, mas sim construída por meio de diversos processos discursivos bastante instáveis. Isso pode ser visto também no plano individual em que o sujeito apresenta diferentes posições, às vezes, até antagônicas. Para Hall (2015, p. 24-25), a identidade surge não da plenitude, “mas de uma falta de inteireza que é preenchida a partir de nosso exterior, pelas formas através das quais imaginamos ser vistos por outros”.

Nesse sentido, “ecos” da minha prática como professora podem ter, de alguma maneira, contribuído para essa mudança no processo discursivo de Gustavo. Em 2017, no terceiro bimestre, trabalhei nas turmas dos 1º anos A e B o gênero debate regrado, cujo tema permeava questões sobre violência sexual na infância. A ideia não era falar exatamente sobre violência sexual; a pergunta norteadora do debate foi: “Na sua opinião, a escola deve discutir sobre sexualidade?” Não imaginava que naquela sala havia um adolescente marcado por um trauma

de violência sexual. Tão pouco que, meses depois, Gustavo escreveria uma autobiografia relatando um abuso e que essa, por sua vez, faria parte desta pesquisa.

Seguindo o currículo de português do estado de Pernambuco, especificamente o eixo oralidade e conteúdo debate regrado, a expectativa de aprendizagem foi que os alunos conseguissem produzir textos orais considerando os elementos da situação discursiva (interlocutores, objetivo comunicativo e especificidades do gênero), no caso, o debate regrado. Assim, iniciei com um vídeo para mostrar como acontece um debate regrado, seus objetivos comunicativos, entre outros aspectos.

Na segunda parte, iniciei a aula com a leitura de um editorial intitulado *Violência autorizada*, publicado no *Diário de Pernambuco*²⁴ em 4 de abril de 2017. Levei o original impresso e cópias do texto para a sala de aula. Não me ative às características do editorial enquanto gênero, já que o momento era para introduzir o tema central do debate, mesmo assim, após a leitura, expliquei que o editorial trata de assuntos relevantes, expõe a opinião do veículo que o publica e exige do leitor uma compreensão que vai além do que é apresentado de forma explícita, ou seja, cabe ao leitor o papel crítico para desvendar o posicionamento ideológico do texto. Vejamos um excerto do editorial:

O Código Civil brasileiro autoriza a união entre os jovens de 16 anos, desde que autorizada pelos pais. [...] A lei contempla, inclusive, excepcionalidades para os matrimônios entre pessoas com menos de 16 anos [...] As garotas são as mais expostas à violência doméstica [...] Por mais que o Brasil tenha avançado na legislação para proteger crianças, jovens e mulheres das agressões no lar praticadas por adultos, maridos e companheiros, precisa rever a questão a questão do matrimônio precoce. [...] não basta distribuir medicamentos se não há orientação sexual nem políticas públicas que criem condições dignas para o desenvolvimento de crianças e jovens no país, o que implica mais educação e menos miséria. (EDITORIAL, 2017).

Escolhi esse texto porque a discussão dialogava com a realidade da comunidade onde a escola está inserida: o casamento e a gravidez precoce. Uma das coisas me chamou a atenção quando cheguei na escola foi a quantidade de meninas grávidas já no primeiro ano do Ensino Médio. Penso em um ensino de língua portuguesa em que os objetivos finais do trabalho na sala de aula estejam, de uma forma ou de outra, articulados às vivências e às necessidades práticas cotidianas dos alunos e não somente “a itens do sistema linguístico ou da dimensão macrotextual e discursiva em si mesmos.” (Zozzoli, 2016, p. 135).

²⁴ O Diário de Pernambuco é um jornal publicado no Recife. Segundo a Wikipédia, é o mais antigo periódico em circulação da América latina, fundado em 7 de novembro de 1825. O texto pode ser lido no link: http://www.diariodepernambuco.com.br/app/noticia/politica/2017/04/04/interna_politica.697402/editorial-violencia-autorizada.shtml

Após a leitura, iniciei uma discussão indo no subterrâneo do texto, discutindo sobre as causas que fazem com que as garotas sejam as mais expostas à violência doméstica; a discussão durou as duas aulas daquele dia. Após isso, lancei as perguntas norteadoras do debate: *Na opinião de vocês, a escola deve discutir sobre sexualidade? Como, enquanto sociedade, poderíamos reduzir os casos de violência doméstica contra mulheres e crianças?* Dividi a turma em duas grandes equipes e dei 15 dias para que elas se organizassem, pesquisassem e formulassem a opinião do grupo. No dia da atividade, a principal regra exposta no quadro foi o respeito pela vez e opinião do outro grupo debatedor.

Confesso que não esperava que fossem apresentar argumentos bem fundamentados ou até mesmo que houvesse divergências entre as opiniões dos grupos, o que deveria existir num real debate. Meu objetivo era ouvi-los e que eles respeitassem seu tempo de fala e o tempo do outro. Consegui. Gustavo participou ativamente do debate. Ele se mostrou à vontade, defendendo que a escola deveria ser um lugar onde a sexualidade fosse algo tratado sem constrangimento, pois em casa não se discute sobre. Ele defendeu a presença de psicólogo na escola, pois o professor não poderia dar conta de tantas tarefas.

Apesar de eu não ter conseguido relacionar a atividade do debate com atividades que trabalhassem os letramentos digitais de modo organizado – já que os grupos fizeram pesquisa na internet, eu poderia ter dado atenção a esse aspecto –, acredito que ter transformado a sala de aula em um espaço de respeito e compressão mútua para discutir sobre uma temática tão problemáticas atualmente foi crucial para o “empoderamento” de Gustavo e, conseqüentemente, para sua tomada de decisão em falar abertamente sobre sua triste experiência.

Durante o encontro etnográfico, ele afirmou: *“Eu tinha muita vergonha de falar sobre o assunto, um dia...faz tempo...um amigo falou sobre o assunto na sala de aula e eu fingi que não sabia de nada. Eu baixei a cabeça e fiquei pensando ‘meu deus do céu o que é isso?’, até hoje eu tenho ranço daquele menino”*. A partir desse excerto, percebemos que Gustavo se sentia bastante incomodado – reação perfeitamente compreensível e normal – e evitava tocar no assunto, principalmente na escola, pois depois que ele publicou no *Wattpad* os colegas ficaram sabendo.

Então, cabe pensarmos um pouco sobre os efeitos que os eventos e práticas de letramentos podem causar, tanto no sentido cognitivo quanto no sentido social. Como professores(as) de língua portuguesa, planejamos nossas aulas visando objetivos que são homogeneizantes. Contudo, estamos lidando com sujeitos sociais com histórias de vida

distintas, com processos identitários completamente diferentes; certamente, os efeitos na mente das pessoas são diferentes. Como afirma Mey (1989):

O letramento é mais do que a habilidade de ler e escrever. Sem dúvida, em um sentido, o letramento pode ser considerado como uma forma de tecnologia em que a leitura e a escrita são os efeitos primários desta determinada técnica; no entanto, é muito mais importante e frutífero se se examinarem os efeitos e as repercussões secundárias que o letramento, tanto como um fato (ao nível do objeto), quanto um tema de discussão (ao nível meta), tem em nossa sociedade, através dos efeitos formadores que ele exerce em nossas mentes. (MEY, 1989, p. 05).

Buzato (2009) reitera que os efeitos cognitivos e sociais dos letramentos podem variar em função de valores, atitudes e códigos e que alguns efeitos não são totalmente previsíveis, ainda que invistamos institucionalmente em certos tipos de letramento.

6.3.3 Apropriação tecnológica e as redes sociais: o que tem a dizer o caso de Gustavo?

O objetivo inicial de Gustavo ao escrever seu relato de experiência era participar do Concurso Literário Faça Parte Dessa História²⁵, mas por algum motivo, acabou perdendo o prazo de envio. Com o texto em mãos, escrito em um aplicativo de notas do celular, ele se questionou o que iria fazer. Decidiu, então, postar um print de uma parte do texto no seu status do *whatsApp*.

Foi quando Mariana²⁶, colega de turma – também ex-aluna minha – e que mora na mesma rua que Gustavo desde a infância, perguntou se poderia compartilhar aquele print no seu status do *whatsApp*. Mariana compartilhou com a seguinte legenda: “*antes de julgar, olhe o que realmente aconteceu*”. Uma amiga de Mariana, por sua vez, visualizou o status e pediu o contato para falar com o autor (Gustavo), pois gostaria de parabenizá-lo e enviar o texto para outra pessoa que também havia sido estuprada. Eles conversaram, ela o parabenizou e ele garantiu que, assim que publicasse no *Wattpad*, avisaria. E assim foi feito: após dois dias, ele finaliza a edição do texto e resolve publicar.

A partir desse excerto, destaco três aspectos que merecem atenção: “o novo *ethos*”, apropriação tecnológica e redes sociais. Conforme Buzato (2009; 2010), apropriação é um conceito que pode ser aplicado em diferentes níveis de análise (tecnologia-indivíduo, tecnologia-grupo, tecnologia-instituição, etc.) e disputado por diferentes correntes teóricas.

²⁵ Concurso do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) que é divulgado pela secretaria de educação do estado de Pernambuco.

²⁶ Pseudônimo.

Neste trabalho, não poderíamos deixar de refletir sobre apropriação tecnológica, principalmente porque, segundo o mesmo autor, esses novos letramentos habilitam um novo *ethos*, ou seja:

uma nova mentalidade que enfatiza a participação, em detrimento da publicação editorial, o conhecimento (técnico) distribuído em lugar do conhecimento (técnico) centralizado, a partilha de conteúdos em vez da propriedade intelectual privada, a experimentação em oposição à normatização, enfim, a troca colaborativa, a quebra de regras criativa e o hibridismo em lugar da difusão de conteúdo, do policiamento e da pureza. (BUZATO, 2009, p. 02).

Assim, movidos por nossas próprias necessidades e agentividade, nos apropriamos cada vez mais das novas tecnologias *para fazer caminhar* esse novo *ethos*. Buzato (2009), fazendo referência aos estudos de Rogoff (1995), diz que três sentidos são aplicáveis ao termo apropriação: I- apropriação pode ser vista como *internalização*, nesta perspectiva as tecnologias são elementos externos que carregam habilidades que podem ser transmitidas para o indivíduo; II- pode ser entendida como *transformação*, tecnologia como algo externo que é importado e transformado para servir aos propósitos do indivíduo; III- pode ser entendida como um conjunto integrado em que os processos individuais, interpessoais e socioculturais o constituem.

Essa *internalização* estaria para o que Cardon (apud BUZATO, 2009, p. 06) denomina de apropriação descendente (*de cima para baixo*). Já a *transformação* estaria dentro do que Buzato classifica como uma perspectiva ascendente (*de baixo para cima*). Esta não apenas é fortalecida com a heterogeneidade de visões, competências e interesses dos que delas se apropriam, como também nos “convocam”, enquanto educadores, para uma educação mais comprometida com a liberdade e a transformação social.

Pensando no nível tecnologia-indivíduo e partindo das classificações apontadas por Buzato (2009; 2010), observo que Gustavo transita entre as duas perspectivas, ora descendente, quando se comporta como consumidor passivo do que é produzido pela aldeia global (GOMES, apud SANTOS, V., 2018, p.16), ora ascendente, quando se coloca ativamente produzindo algum tipo de conteúdo e/ou conhecimento.

Além do seu canal no *Youtube*, que pode servir como exemplo, a partir do momento que Gustavo se utiliza de um aplicativo de notas para escrever seu relato de experiência, ele, de certa maneira, estaria transformando uma tecnologia em prol de suas necessidades, afinal, os aplicativos de notas não são pensados para o processamento de texto e criação de documentos (apesar das múltiplas funções que os aplicativos mais modernos oferecem), e sim guardar notas diárias que auxiliem na organização das tarefas ou compromissos. Contudo, a forma como nos apropriamos da tecnologia reinventa suas características.

Ademais, ao decidir printar e postar no *status* seu texto, Gustavo está se apropriando e se posicionando ativamente, esperando a reação de alguém. *Printar-postar* é, atualmente, uma forma de apropriação tecnológica bastante utilizada nas redes sociais. *Printamos* a tela do aplicativo do banco para mandar o número da conta, *printamos* uma publicação que achamos interessante para discutir nos grupos do *WhatsApp*, entre outras coisas, a depender dos nossos interesses.

Além de servir para pensarmos sobre a noção de apropriação tecnológica, o caso de Gustavo serve ainda para discutirmos sobre o uso das redes sociais e a forma como ele se relaciona por meio destas. De acordo com Gomes (2016, p.83), embora o conceito de rede social tenha sido definido em 1994 por Wasserman e Faust “como um ou mais conjuntos finitos de atores (nós) e eventos e das relações e interações (laços) estabelecidas entre eles”, o termo rede como metáfora para expressar as relações entre atores sociais não é novidade, pelo contrário, foi utilizado pelo matemático suíço Leonhard Euler em 1736, mas atualmente a ideia é bastante útil para representar nossas complexas relações sociais.

Recuero (2009) diz que a abordagem de rede fornece ferramentas importantes para analisar os aspectos sociais do ciberespaço. As redes sociais na internet, segundo a autora, possuem alguns elementos característicos, quais sejam: atores – sujeitos que agem através dos seus perfis e de páginas pessoais –, e conexões – “em termos gerais, as conexões em uma rede social são constituídas dos laços sociais, que, por sua vez, são formados através da interação social entre os atores.” (RECUERO, 2009, p.30).

No excerto analisado temos a presença de três atores: Gustavo, a colega de turma (Mariana) e a amiga de Mariana que se interessa pelo relato de Gustavo e pede para falar com ele. Já existe um laço²⁷ entre Mariana e Gustavo; ela, por ser da mesma rua e estudar na mesma escola que ele desde a infância, já sabia do estupro e supostamente dos comentários que Gustavo ouvia, por isso pergunta se pode compartilhar aquele *print* como forma de ajudá-lo na tarefa de desfazer os preconceitos. A legenda escrita por ela: “*antes de julgar, olhe o que realmente aconteceu*”, denotando um comportamento empático (GOMES, L., 2015). Além disso, podemos observar que as redes sociais na internet são “glociais²⁸”, ou seja, elas funcionam

²⁷ “Laços consistem em uma ou mais relações específicas, tais como proximidade, contato frequente, fluxos de informação, conflito ou suporte emocional. A interconexão destes laços canaliza recursos para localizações específicas na estrutura dos sistemas sociais. Os padrões destas relações – a estrutura da rede social – organiza os sistemas de troca, controle, dependência, cooperação e conflito.” (RECUERO, 2009, p. 38).

²⁸ “‘Glocal’ é uma contração de global e local, um termo utilizado por Wellman para demonstrar relações que, ao mesmo tempo em que possuam características globais, não perdem suas características locais, existindo nos dois níveis ao mesmo tempo.” (RECUERO, 2009, p.44).

também para conectar vizinhos (RECUERO, 2009); diferente do laço estabelecido entre Gustavo e a amiga de Mariana, que, seguindo a mesma autora, pode ser considerado fraco já que não houve uma relação duradoura.

Apesar de trazer essa distinção entre laços fortes e laços fracos para esta análise por achá-la “aplicável” ao caso de Gustavo, concordo com a ressalva da referida autora ao dizer que laços fortes e fracos são uma denominação reducionista, uma vez que nos levam a acreditar que um determinado laço seria sempre forte ou fraco, quando, na prática, dependendo de fatores como o tempo e da quantidade de interação investida na conexão, um laço pode ter diferentes níveis.

O ato de compartilhar também merece atenção, uma vez que este é característico da cibercultura. Conforme Lemos (2003, p.2), a cibercultura pode ser compreendida “como a forma sociocultural que emerge da relação simbiótica entre a sociedade, a cultura e as novas tecnologias de base micro-eletrônica [sic] que surgiram com a convergência das telecomunicações com a informática na década de 70”. O ciberespaço como um espaço altamente interativo, incita o que Lemos (2005) chama de *espírito do compartilhamento*. O uso frequente²⁹ do *status* – ferramenta que permite aos usuários publicarem fotos, vídeos, *GIFs* e textos que duram um dia para indicar o que estão fazendo – nos diz muito sobre o *ethos* da cultura digital.

Ao compartilhar o status de Gustavo com a legenda “*antes de julgar, olhe o que realmente aconteceu*”, Mariana coloca sua voz sob o ato enunciativo de Gustavo. Buzato (2010, p. 289) diz que “os novos letramentos são produtos e produtores de hibridações, no sentido bakhtiniano (1988) de justaposições de vozes/consciências num mesmo ato enunciativo, e essas hibridações têm um potencial centrípeto, renovador”. A responsividade e responsabilidade de Mariana frente ao status de Gustavo foi mais um incentivo para ele.

Diante dessas questões, é importante pensarmos num ensino de língua que considere a forma como os nossos alunos estão se apropriando das tecnologias digitais, pois há algo de novo que precisa ser considerado na escola, não algo necessariamente bom ou ruim, mas o certo é que essas apropriações não são neutras, como destaca Buzato (2010).

Será que estamos levando em conta a forma como nossos alunos se apropriam da tecnologia no seu dia a dia? Estamos, como professores de língua portuguesa, sendo formados

²⁹ De acordo com o site *Techtudo*, em abril deste ano (2018), o status do *WhatsApp* contou com mais de 450 milhões de posts por dia, número duas vezes maior do que as publicações feitas no *Snapchat* e superior aos 300 milhões obtidos pelas histórias do *Instagram*. Disponível em: <https://www.techtudo.com.br/listas/2018/07/oito-funcoes-odiadas-das-redes-sociais.ghtml>. Acesso às 19:42 em: 18 out. 2018.

para buscar maneiras locais que possam diminuir o fosso entre esse novo *ethos* que sustenta o ensino conteudista e o que sustenta os novos letramentos digitais?

Como professora, posso dizer que esta pesquisa me impulsionou a pensar em táticas, segundo Michel de Certeau (2014), para lidar com a liberdade e autonomia motivada pelas redes sociais. Não me iludindo “ao imaginar que a instabilidade que esses novos letramentos fazem circular é pura e necessariamente emancipadora.” (BUZATO, 2010, p.289).

6.3.4 O caso de Gustavo e a multimodalidade

Como sabemos, essa nova maneira de ser (o compartilhamento de informações, o falar de si, o desejo de visibilidade, entre outras coisas) e os recursos oferecidos pelas tecnologias digitais (disponibilidade de sons, imagens e vídeos) propiciaram novos usos da escrita nos quais a imagem passou a ter uma função crucial para a construção do sentido (GOMES, L., 2016), de modo que se tornou quase impossível discutir sobre letramento atualmente sem considerar a questão da multimodalidade.

Os estudos em multimodalidade, sobretudo, a partir do trabalho de Kress e Van Leeuwen (1996), ganharam bastante notoriedade no campo de estudos sobre letramentos. Observando uma “guinada visual” em nossa sociedade, esses estudiosos se debruçaram em buscar meios para explicar como os significados são construídos por meios de diferentes modos semióticos. Os modos, dentro dessa perspectiva, são recursos utilizados na construção de significados em determinado texto (VELOSO, 2014, p.161).

Uma das premissas desse campo teórico é a de que “os textos multimodais seguem convecções de significado diferentes das dos outros textos usuais e requerem habilidades diferentes para seu uso efetivo.” (SNYDER, 2010, p. 274). Dessa maneira, para interpretar textos multimodais seria necessária uma gama interdisciplinar de métodos de análise que considere aspectos linguísticos, sociais, culturais e históricos e críticos. Assim, Kress e Van Leeuwen (1996) se basearam nos aportes de M.A.K. Halliday (1985, 1994), especificamente na *Gramática Sistêmico-funcional* proposta para análise da linguagem por meio da noção teórica de metafunção, e propuseram a Gramática do Design Visual para a análise de imagens.

Essas metafunções visuais são de três tipos: a) representacionais (ou ideacionais, que expressam a relação estabelecida entre os participantes internos de uma dada composição imagética), b) interativas (ou interpessoais, que examinam a relação entre leitor/observador da imagem e a imagem propriamente dita) e c) composicionais (ou textuais, responsáveis pela articulação dos elementos que compõem a imagem para expressar ideias específicas e formar um todo coerente). Essas três dimensões ocorrem simultaneamente na comunicação, mas por propósitos de pesquisa, tem-se observado análises das metafunções separadamente. (ARAÚJO, 2011, p.15).

Retomando ao caso de Gustavo, após receber respostas positivas em relação à sua história, ele decide publicá-la num aplicativo de compartilhamento de histórias: o *Wattpad*. Para publicar a história, o usuário desse aplicativo deve seguir três etapas: adicionar uma capa, título da história e descrição da história. Então, Gustavo se viu diante da necessidade de escolher uma imagem que seria a capa da sua história. Vejamos a capa:

Figura 37 - Capa feita por Gustavo para a publicação no aplicativo



Fonte: a autora.

A metafunção composicional, que é responsável pela articulação dos elementos que compõem a imagem para expressar ideias específicas e formar um todo de maneira coerente (ARAÚJO, 2011), é dividida em três elementos: 1- *Valor da informação*, estabelecido a partir do posicionamento que determinados elementos têm em relação aos outros na imagem; 2- *Saliência*, diz respeito à maior ou menor ênfase que um determinado elemento tem na composição visual e 3- *Enquadramento*, que se refere à ligação ou não de elementos na composição visual.

Em termos composicionais, a capa, apesar de boa, poderia ser melhor explorada. No que diz respeito à saliência, por exemplo, a fonte escolhida para “*autobiografia de um adolescente*”, por ter um traço mais suave, não contribuiu para a visibilidade que também deveria ter. Durante

o encontro etnográfico com Gustavo, questioneei-lhe sobre a escolha da capa, como foi o processo, o porquê da escolha da cor vermelha; ele respondeu: “*só vinha na minha mente a cor vermelha. Não sei por que*”. “*A corrente se quebrando representando essa ideia de liberdade, porque foi uma libertação pra mim...aí na hora foi o que veio na minha cabeça, né*”.

As respostas dele demonstram que as escolhas tanto da imagem quanto da figura foram algo intuitivo, ou seja, ele foi guiado pelas suas experiências visuais adquiridas por meio das suas práticas sociais, e não fruto de uma escolha mais crítica e consciente de que a imagem da capa poderia somar significativamente para a construção do sentido da sua história, o que o levou a fazer escolhas clichês, como corrente-prisão/corrente quebrando-liberdade. Por que não escolher outra figura para construir a ideia de quebra de silêncio? Além disso, existe um equívoco na parte verbal: se ele chama de autobiografia de um adolescente, o modo verbal do título deveria ser *Quebrei o silêncio* e não *Quebre o silêncio!*, no modo imperativo, indicando um pedido ou ordem ao leitor.

O caso de Gustavo serviu, e continua servindo, para me alertar sobre a necessidade de ativar e fortalecer o posicionamento crítico dos meus alunos frente às imagens e em relação à produção de textos multimodais. Atualmente, esse tipo de letramento tem sido chamado de letramento visual. Conforme Stokes (apud ALMEIDA, 2011), letramento visual consiste na habilidade de ler, interpretar e compreender a informação apresentada em imagens, assim como sua produção. E não apenas isso, o letramento visual envolve a conscientização acerca de si mesmo e das representações dentro de um contexto social, cultural histórico e político.

Não cabem aqui prolongadas discussões acerca das diversas nomenclaturas de letramentos que temos atualmente. Acredito que um verdadeiro letramento digital já engloba esse aspecto visual. Crucial e urgente é pensarmos sobre a função da escola frente à relevância da imagem na cultura digital. Por que eu, professora de língua portuguesa, que não ensinei acerca do papel das imagens em nosso cotidiano, esperei que Gustavo tivesse um olhar mais apurado e reflexivo na hora de escolher a imagem, se eu precisei ler e reler para fugir de comentários simplistas acerca da capa?

Para refletirmos, faço minhas as perguntas de Almeida (2011, p. 44): *como as imagens são abordadas pelos professores de nossas escolas e universidades? Que tratamento é destinado às imagens em sala de aula? De que forma as imagens poderiam ser abordadas de maneira a explorar todo o seu potencial semiótico a ponto de auxiliar a compreensão de seus significados?*

Diante de tudo que foi apresentado, este caso de Gustavo me fez refletir sobre alguns aspectos: o conflito existente entre o *ethos* da cibercultura e o *ethos* que ainda sustenta o ensino

escolarizado, a apropriação tecnológica e a escrita em ambientes digitais. Como dito, há algo de novo que precisa ser considerado na escola, não algo necessariamente bom ou ruim, mas o certo é que devemos ter em mente que essas apropriações tecnológicas não são neutras, como destaca Buzato (2010).

Além de todas as reflexões sobre as diversas temáticas que circundaram o caso de Gustavo, é importante não perder de vista o foco deste trabalho: os efeitos secundários da minha prática como professora-pesquisadora e as implicações deles nas práticas de letramento do aluno. Dizer categoricamente que Gustavo decidiu escrever um relato de algo íntimo e triste por influências apenas das minhas aulas de língua portuguesa seria pretensão minha, afinal de contas, ele faz parte de um contexto muito mais amplo que o constitui.

No entanto, ao me inserir na história como a pessoa para julgar se seria ético se identificar ou não no relato, além de ser reflexo do elo de confiança construído entre professor-aluno, nos mostra também sobre as consequências sociais de um ensino de língua que explorou maneiras para fazê-los compreender como o uso da linguagem envolve questões de poder e tem sempre implicações sociais, sobretudo na internet. Ele acreditou que poderia ajudar a outras pessoas, mas pensou também sobre as consequências negativas que poderiam surgir para ele. Por fim, assumiu uma voz letrada (MEY, 1998) crítica. Acredito que a própria dúvida, “*será que devo ou não devo me identificar*”, já foi fruto de uma reflexão mais crítica.

7 REFLEXÕES FINAIS

Como disse no começo deste trabalho, quando cheguei à escola São Francisco de Assis, a pergunta principal era “o que e como vou ensinar língua portuguesa aqui? Não era apenas uma questão “da pesquisadora”, foi, primeiramente, uma pergunta de uma professora recém-formada que, desde o primeiro contato com a escola, já previa as questões que encontraria em termos de expectativas em relação “aos estudos”.

Professora negra, do litoral³⁰, assim como meus próprios alunos, criada num contexto sócio familiar de baixa renda em que “os estudos” até são considerados algo bonito, mas na prática, o mais importante é ter um emprego. Nessas circunstâncias, a gente sabe que concluir o Ensino Médio não é um bilhete premiado. Eu sabia. Os meus alunos sabem e dizem isso, de diversas maneiras, constantemente. Quem, se tiver uma oportunidade de seguir estudando, quer arriscar? Eu arrisquei. Mas nem todos querem, e esses não devem ser julgados como se fossem a causa do problema e não a consequência.

Quando entrei no curso de Licenciatura em Letras a distância pela Universidade Aberta do Brasil, eu sequer tinha uma noção clara do que estudaria num curso de Letras. Para mim, era uma simples possibilidade de arrumar um emprego que não fosse na cozinha de alguma casa de praia, como minha avó fazia, ou na cozinha de alguma pousada ou hotel, como minha mãe e minhas tias fazem. Angela Davis em *Mulheres, Raça e Classe* argumenta que para as mulheres negras, o significado de emancipação só deixará de ser abstrato quando o serviço doméstico não for a regra.

Não foi pensando em seguir carreira acadêmica que eu entrei no curso de Letras, isso sequer passava pela minha cabeça. Quando entendi que seria professora de língua portuguesa, eu já pensava nas contradições que teria que lidar (como falar da importância da leitura “por prazer”, se até para mim isso é recente?). Eu me preocupava porque a imagem que eu tinha do *ser professor de português* era uma personalidade com uma áurea “cultura”, sabedora de regras gramaticais e “amante das letras”, e essa imagem não mudou na graduação, pelo contrário, só foi reafirmada.

Latim, Fonética, Fonologia, Sintaxe... disciplinas e mais disciplinas discutindo “o problema da falta de leitura no Brasil”, de como se ensinar a produzir textos, dos autores clássicos dos importantes movimentos literários, etc. “O social” foi discutido, em termos significativos, apenas sob a perspectiva da sociolinguística, pouco ou quase nunca discutíamos,

³⁰ É importante destacar, porque existe uma narrativa perniciosa que é reforçada não apenas na escola São Francisco de Assis, sobre como os alunos do sertão ou de outras regiões são melhores e mais dedicados aos estudos. Nós, do litoral, somos preguiçosos e descansados.

numa sala composta de mulheres que viam da mesma situação que a minha, sobre a dimensão social que envolve, por exemplo, esse tal gosto pela leitura.

Então, saímos da graduação para, agora, assumir um discurso que não nos representa realmente, para falarmos para os alunos sobre a importância disso ou daquilo, para reclamar “nossa, esses meninos não gostam de ler, não”. Nossa formação, explícita ou implicitamente, é para perpetuar essa ideia de que o gosto pela leitura é algo natural, “ler por prazer”, letramento literário.

Assim, quando cheguei na escola São Francisco de Assis, ao mesmo tempo que no PPGLL, realmente havia em mim (há ainda) uma preocupação do que e como fazer nas cinco aulas semanais de língua portuguesa. Deveria falar de como – se eles conseguissem entender um punhado de regras gramaticais, funções da linguagem, se conseguissem entender sobre cada movimento literário e seus respectivos autores – eles poderiam arrumar um bom emprego? Deveria falar em oportunidades iguais para alunos que estudam com urubus no telhado? Eu decidi que não. E agora, olhando para este trabalho, penso que os efeitos secundários são consequências dessa decisão. Foi, e tem sido, uma decisão política, não há outro nome, porque eu tinha aprendido, por meio de algumas leituras de Paulo Freire, que ensinar é um ato político, e ensinar onde eu ensino deve ser um ato político, não é uma escolha, é uma obrigação.

E isso não significa dizer que eu deixo de lado tudo que é estabelecido no currículo de português do estado de Pernambuco. Nem há essa total ruptura. No currículo, existem eixos, conteúdos, objetivos e expectativas de aprendizagem. Nos entremeios, pensando taticamente, tentando não levar apenas o “dominante”, eu vou decidindo o que fazer. Leitura e Letramento Literário, por exemplo, são eixos; o caso de Pedro e de Bruna não são efeitos, além de toda vivência, de um processo que visou trabalhar esses dois eixos? Pedro enfatizou a importância das rodas de leitura; Bruna, sobre a importância de outras narrativas. Escrita (“Produção de roteiros de vídeos, filmes[...], Produção de relatos) e Oralidade (Produção e escuta de relato e depoimento) são os outros dois eixos. Roteiros, vídeos, escuta de relatos foram coisas feitas em 2017. Na preparação para o sarau, por exemplo, teve roteiro e vídeo. O caso de Gustavo, que de certa maneira foi encorajado pelas vivências na sala de aula, ao escrever e publicar seu relato, não é um bom exemplo de produção textual com objetivos e funções sociais reais?

Sobre a pergunta – como ser professora de língua portuguesa na escola São Francisco de Assis? –, eu aprendi algumas coisas, mas talvez a mais importante delas seja: não importa qual o conteúdo, é imprescindível ser verdadeira no sentido de dizer para que de fato vai servir aquilo. Não falar como se todos quisessem fazer um curso superior, fazer Enem, etc.; primeiro, porque o não querer é uma consequência, segundo, porque, às vezes, os que dizem que querem

não fazem, e os que chegam no terceiro ano sem saber o que fazer da vida, chegam a fazer um mestrado, como eu. Mas agir para que todos queiram, porque, no fundo, nós, professores, queremos isso, contudo, conscientizando-os que para muitos pobres e negros no Brasil, o querer só, infelizmente, não tem bastado. Isso não é sobre ser pessimista, isso é sobre ser realista. Ser realista onde eu trabalho é uma estratégia de empoderamento.

Por fim, fico feliz ao pensar na relação que consegui construir com os alunos. Perfeita, não há, mas até aqui tem seguido com respeito às subjetividades de cada um. A realidade numa escola é complexa. Ensinar língua portuguesa, portanto, ser agente de letramentos, é uma tarefa complexa. Este ano, meus alunos dos 1ºanos de 2017 finalizam o Ensino Médio, e eu espero que se tornem adultos, antes de tudo, empáticos, éticos, socialmente conscientes e responsáveis. As consequências do letramento não são neutras.

“Muito bem, Carolina!”

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDRADE, Sinara Bertholdo de. Ciência crítica e letramento crítico. *In: SATO, D. T. B.; BATISTA JÚNIOR, R. L.; SANTOS, R. C. R. (org.). **Ler, escrever, agir e transformar: uma introdução aos novos estudos do letramento.** Recife: Pipa Comunicação, 2016. p. 49-67.*
- ALMEIDA, Danielle Barbosa. Pelos caminhos do Letramento visual: por uma proposta multimodal de leitura crítica de imagens. **Linguagem em Foco**, Revista do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UECE, v. 3, n. 5, p. 43-63. 2011. Disponível em: <http://www.uece.br/linguagememfoco/>. Acesso em: 09 out. 2017.
- ARGOLO, Lídia de Teive. Aspectos estruturais e estéticos do acesso à literatura no Brasil contemporâneo. **Revista de Ciências Sociais**, Fortaleza, v. 48, n. 1, p. 245-268, jan./jul., 2017. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/27509>. Acesso em: 12 nov. 2018.
- ARRUDA, Aline Alves. Apresentação. *In. ARRUDA, Aline Alves et al. **Memorialismo e Resistência: estudos sobre Carolina Maria de Jesus.** Jundiaí: Paco Editorial, 2016. p. 09-10.*
- AZEVEDO, D. M.; GARBIN, E. M.; MORO, M. B. D. Culturas juvenis contemporâneas em pauta. **Anais do XIII Seminário Internacional de Educação**, [s. l.]. 2012. Disponível em: <https://www.feevale.br/Comum/midias/5118b04c-8e35-405d-9455-9c88b520ee73/CULTURAS%20JUVENIS%20CONTEMPORÂNEAS%20EM%20PAUTA%20-%20POSSIBILIDADES%20DA%20PESQUISA%20EM%20EDUCAÇÃO.pdf> . Acesso em: 5 jan. 2019.
- BRAGA, D. B.; VÓVIO, C. L. Uso de tecnologia e participação em letramentos digitais em contextos de desigualdade. *In: BRAGA, Denise Bértoli (org.). **Tecnologias digitais da informação e comunicação e participação sociais.** São Paulo: Cortez, 2015. p. 33- 67.*
- BUZATO, Marcelo El Khouri. Letramentos digitais, apropriação tecnológica e inovação. **III Encontro Nacional Sobre Hipertexto**, Belo Horizonte, 2009. Disponível em: <http://nehte.com.br/hipertexto2009/anais/g-l/letramentos-digitais-apropriacao-tecnologica.pdf>. Acesso em: 19 mar. 2018.
- BUZATO, Marcelo El Khouri. Cultura digital e apropriação ascendente: apontamentos para uma educação 2.0. **Educ. rev.** [online], v. 26, n. 3, p.283-303, 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010246982010000300014&script=sci_abstract&tlng=p t. Acesso em: 24 mar. 2018.
- BUZATO, Marcelo El Khouri. Novos letramentos e inclusão digital: em direção a um enfoque pós-social. *In: BRAGA, Denise Bértoli (org.). **Tecnologias digitais da informação e comunicação e participação sociais.** São Paulo: Cortez, 2015. p. 125-145.*
- CASTELLS, Manuel. **A era da informação, economia, sociedade e cultura.** 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.
- CEREJA, Willian Roberto. **Uma proposta dialógica de ensino de literatura no ensino médio.** 2004. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudo das Linguagens) – LAEL, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004. Disponível em: https://www.academia.edu/8334028/Tese_William_Cereja. Acesso em: 20 set. 2018.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: 1 artes de fazer**. 22. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2014.

EDITORIAL: violência autorizada. **Diário de Pernambuco**, Pernambuco, 4 abr. 2017.

Disponível em:

http://www.diariodepernambuco.com.br/app/noticia/politica/2017/04/04/interna_politica,697402/editorial-violencia-autorizada.shtml. Acesso em: 10 out. 2018.

EISNER, Will. **Narrativas de Will Eisner**. Tradução Leandro Luigi Del Manto. São Paulo: Devir, 2005.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem e diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2017.

FONSECA, M. N. S. Catar papel se limita com escrever: rompendo os muros da miséria silenciada. *In*: ARRUDA, Aline Alves *et al.* **Memorialismo e resistência: estudos sobre Carolina Maria de Jesus**. Jundiaí: Paco Editorial, 2016.

FRITZEN, M. P. O olhar da etnografia no fazer pesquisa qualitativa: algumas reflexões teórico-metodológicas. *In*: FRITZEN, M. P.; LUCENA, M. I. P. (orgs.). **O olhar da etnografia em contextos educacionais: interpretando práticas de linguagem**. Blumenau: Edifurb, 2012.

FRITZEN, M. P.; LUCENA, M. I. P. (orgs.). **O olhar da etnografia em contextos educacionais: interpretando práticas de linguagem**. Blumenau: Edifurb, 2012.

GARCIA, Regina Leite (org.). **Método: pesquisa com o cotidiano**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

GEERTZ, Clifford. Uma descrição densa: por uma teoria interpretativa da cultura. *In*: _____. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1989. p.13-41. Disponível em:

<http://nupaub.fflch.usp.br/sites/nupaub.fflch.usp.br/files/GEERTZ,%20%281989%29%20P.13-41.pdf>. Acesso em: 29 mai. 2018.

GOMES, Luiz Fernando. Internet e acesso social: um estudo de caso. *In*: DENISE. B. B. **Tecnologias digitais da informação e comunicação e participação social: possibilidades e contradições**. São Paulo: Cortez, 2015. p. 106-124.

GOMES, Luiz Fernando. Redes sociais e escola: o que temos de aprender?. *In*: ARAÚJO, J.; LEFFA, V. (orgs.). **Redes sociais e ensino de línguas: o que temos de aprender?**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016. p. 81-92.

GOMES, Nilma Lino. O movimento negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos. *In*: COSTA, J. B.; TORRES, N. M.; GROSGOUEL, R. (orgs.). **Decolonialidade e pensamento afrodiáspórico**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

GORETE NETO, Maria. Representações sobre os indígenas: algumas implicações para a pesquisa de inspiração etnográfica. *In*: FRITZEN, M. P.; LUCENA, M. I. P. (orgs.). **O olhar**

da etnografia em contextos educacionais: interpretando práticas de linguagem. Blumenau: Edifurb, 2012. p.17-34.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. Antropologia e educação: origens de um diálogo. **Cadernos CEDES**. [online], v. 18, n. 43, 1997. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010132621997000200002&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 12 mai. 2018.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 12. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir:** a educação como prática da liberdade. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de despejo:** diário de uma favelada. 1. ed. São Paulo: Abril Educação, 2013.

LEMOS, André. Cibercultura e modernidade. A era da conexão. **XXVIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação**, Rio de Janeiro. 2005. Disponível em: <http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2005/resumos/r1465-1.pdf>. Acesso em: 16 out. 2018.

LEMOS, André. Cibercultura. Alguns pontos para compreender a nossa época. *In:* Lemos, André; Cunha, Paulo (orgs.). **Olhares sobre a Cibercultura**. Porto Alegre: Sulina, 2003. p. 11-23. Disponível em: <https://www.facom.ufba.br/ciberpesquisa/andrelemos/cibercultura.pdf>. Acesso em: 16 out. 2018.

LÜDKER, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LUCENA, M. I. P. O papel da pesquisa de cunho etnográfico na discussão das políticas educacionais de línguas. *In:* FRITZEN, M. P.; LUCENA, M. I. P. (orgs.). **O olhar da etnografia em contextos educacionais:** interpretando práticas de linguagem. Blumenau: Edifurb, 2012.

MATTOS, C. L. G. de; CASTRO, P. A. de. (orgs.). Etnografia e educação: conceitos e usos. **SciELO books**. Campina Grande: EDUEPB, 2011. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/8fcfr>. Acesso em: 21 mai. 2018.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. *In:* BERNARDINO-COSTA, J.; MALDONADO-TORRES, N.; GROSGOUEL, R. (orgs.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019. p. 27-53.

MEIHY, J. C. S. B. Anos ou danos dourados? Modernização, escrita feminina, diários mineiros – Carolina Maria de Jesus e Maura Lopes Cançado. *In:* ARRUDA, Aline Alves *et al.* **Memorialismo e resistência:** estudos sobre Carolina Maria de Jesus. Jundiá: Paco Editorial, 2016.

MEY, Jacob L. As vozes da sociedade: letramento, consciência e poder. **DELTA** [online], v.14, n. 2, p.331-348, 1998. ISSN 0102-4450. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-44501998000200003>. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44501998000200003&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 9 out. 2017.

MIRANDA, Fernanda. Porque a roda é o avesso da torre. **Suplemento Pernambuco**, Pernambuco, jun. 2019. Capa, p.12-17.

NHOQUE, J. R.; WEISS, C. S.; NEITZEL, A. de A. Mediação de leitura: o olhar dos alunos sobre o trabalho com textos literários. **Educação em foco**, [s.l.], n. 20, jan/abr. 2017. Disponível em: <http://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/1752>. Acesso em: 30 nov. 2018.

PERPÉtua, Elzira Divina. Carolina de Jesus: pensamento poético, linguagem clássica e ideal de vida. In: ARRUDA, Aline Alves *et al.* **Memorialismo e Resistência: estudos sobre Carolina Maria de Jesus**. Jundiaí: Paco Editorial, 2016. p. 43-57.

PINHO, Osmundo. Etnografia e emancipação: descolonizando a antropologia na escola pública. In: BERNARDINO-COSTA, J.; MALDONADO-TORRES, N.; GROSGOUEL, R. (orgs.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019. p.341-360.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

RECUERO, Raquel. **Redes Sociais na internet**. Porto Alegre: Sulina, 2009. Disponível em: <http://www.ichca.ufal.br/graduacao/biblioteconomia/v1/wp-content/uploads/redessociaisnainternetrecuero.pdf>. Acesso em: 15 out. 2018.

RODRIGUES, Nara Caetano. A abordagem etnográfica na pesquisa em linguística aplicada: reflexões de uma trajetória. In: FRITZEN, M. P.; LUCENA, M. I. P. (orgs.). **O olhar da etnografia em contextos educacionais: interpretando práticas de linguagem**. Blumenau: Edifurb, 2012. p. 35-54.

ROJO, R. H. R.; MOURA, Eduardo (orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SANTOS, Maria Elena Pires. A pesquisa qualitativa/etnográfica como uma possibilidade interdisciplinar. In: FRITZEN, M. P.; LUCENA, M. I. P. (orgs.). **O olhar da etnografia em contextos educacionais: interpretando práticas de linguagem**. Blumenau: Edifurb, 2012. p. 73-100.

SANTOS, Milton. **O espaço da cidadania e outras reflexões**. 2. ed. Porto Alegre: Fundação Ulysses Guimarães, 2013. Disponível em: <https://www.fundacaoulysses.org.br/wp-content/uploads/img-pdf/1440003461-1398280172-vol-03-milton-santos.pdf>. Acesso em: 12 mai. 2017.

SANTOS, Ivoneide Bezerra de Araújo. O ensino da escrita na perspectiva do letramento e do empoderamento para a participação e mudança social. In: SATO, D. T. B.; BATISTA JÚNIOR, R. L.; SANTOS, R. C. R. (orgs.). **Ler, escrever, agir e transformar: uma introdução aos novos estudos do letramento**. Recife: Pipa Comunicação, 2016. p. 178-205.

SANTOS, Verônica Maria Silva dos. **Jornal digital numa perspectiva ascendente de apropriação tecnológica:** a vez e a voz dos alunos. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras – Profletras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2018.

SATO, D. T. B.; BATISTA JÚNIOR, R. L.; SANTOS, R. C. R. (orgs.). **Ler, escrever, agir e transformar:** uma introdução aos novos estudos do letramento. Recife: Pipa Comunicação, 2016.

SILVA, Claudilene Maria da. **Professoras negras:** construindo identidades e práticas de enfrentamento do racismo no espaço escolar. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2009. Disponível em: file:///C:/Users/flori/Downloads/arquivo926_1.pdf. Acesso em: 10 jul. 2019.

SILVA, Eliane da Conceição. A representação da mulher em Carolina Maria de Jesus: entre o estereótipo e a escrita de si. *In:* ARRUDA, Aline Alves *et al.* **Memorialismo e Resistência:** estudos sobre Carolina Maria de Jesus. Jundiá: Paco Editorial, 2016. p. 109-128.

SILVA, Fransuelen Geremias *et al.* Saraus contemporâneos: a importância dos saraus como espaço político de socialização. **Caderno CESPUC de Pesquisa Série Ensaio**, Belo Horizonte, n. 29, p. 150-167. 2016. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/cadernoscespuc/article/view/P2358-3231.2016n29p150>. Acesso em: 18 jun. 2019.

SNYDER, Llana. Antes, agora, adiante: hipertexto, letramento e mudança. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 3, p. 255-282, dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v26n3/v26n3a13>. Acesso em: 28 ago. 2017.

STREET, Brian. Os novos estudos sobre o letramento: histórico e perspectivas. *In:* MARINHO, M.; CARVALHO, G. T. (orgs.). **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

STREET, Brian. **Letramentos sociais:** abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TERRA, Márcia Regina. Letramento e letramentos: uma perspectiva sócio-cultural dos usos da escrita. **Delta**, São Paulo, v. 29, n. 1, p.29-58, 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0102-44502013000100002&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 12 mai. 2018.

TOSTA; S. P.; MOREIRA, H.; BUENICONTRO, R. Os usos da etnografia na pesquisa educacional. **Reunião Brasileira de Antropologia: dilemas da (des)igualdade na diversidade**, Porto Seguro. 2008. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/273815617/Os-Usos-Da-Etnografia-Na-Pesquisa-Educacional>. Acesso em: 17 mai. 2018.

TRINDADE, Azoilda Loretto da. Tecendo africanidades com brasilidades: desafios do cotidiano escolar. *In:* SOUZA, Maria Elena Viana. (org.). **Relações raciais no cotidiano escolar:** diálogos com a Lei n.10.639/2003/. 2 ed. Rio de Janeiro: Rovel, 2013. p. 15-27.

VELOSO, Francisco O. Dourado. Pesquisa em multimodalidade: por uma abordagem sociosemiótica. *In:* GONÇALVES, A. V.; SILVA, V. R.; GÓIS, M. L. S. **Visibilizar a Linguística Aplicada:** Abordagens Teóricas e Metodológicas. Campinas, SP: Pontes, 2014.

p. 155-180. Disponível em:

https://www.researchgate.net/profile/Francisco_Dourado_Veloso/publication/276207239_Visibilizar_a_Linguistica_Aplicada_Abordagens_teoricas_e_metodologicas/links/5552946408ae6fd2d81d49b0/Visibilizar-a-Linguistica-Aplicada-Abordagens-teoricas-e-metodologicas.pdf.

Acesso em: 22 jan. 2018.

VIANA, Nildo. Histórias em quadrinhos e métodos de análise. **Revista Temporis [ação]**, v. 16, n. 2, p. 41-60. 2016. Disponível em: <file:///C:/Users/flori/Downloads/4620-Texto%20do%20artigo-19030-1-10-20161011.pdf>. Acesso em: 8 dez. 2018.

XAVIER, Giovana. (org.). **Catálogo Intelectuais Negras Visíveis**, 2017. Rio de Janeiro: Malê, 2017. 192 p. Disponível em:

https://docs.wixstatic.com/ugd/43be3f_5d6c82f981ac4d6a9e8393c2608e93af.pdf. Acesso em: 15 jun. 2019.

ZOZZOLI, Rita Maria Diniz. Levando o diálogo social para a sala de aula: o enunciado-acontecimento-tema no ensino de língua portuguesa. *In*: FIGUEIREDO, F. J. Q. de.; SIMÕES, D. (orgs.). **Linguística aplicada, prática de ensino e aprendizagem de línguas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016. p.135-155.

ANEXO