



Vanessa Villarinho Esteves Castro

**Recursos didáticos sob o enfoque do Design em
Parceria: uma transgressão no ensino aprendizagem
de Língua Portuguesa**

Dissertação de Mestrado, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Design da PUC-Rio para obtenção do grau de Mestre em Design.

ORIENTADORA

Prof.^a Dr.^a Rita Maria de Souza Couto

COORIENTADORA

Prof.^a Dr.^a Roberta Portas

Rio de Janeiro

Fevereiro de 2025



Vanessa Villarinho Esteves Castro

Recursos didáticos sob o enfoque do Design em Parceria: uma transgressão no ensino aprendizagem de Língua Portuguesa

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Design da PUC-Rio. Aprovada pela Comissão Examinadora abaixo assinada.

Prof.^a Dr.^a Rita Maria de Souza Couto
Orientadora
DAD- PUC-Rio

Prof.^a Dr.^a Roberta Portas Gonçalves Rodrigues
Coorientadora
DAD- PUC-Rio

Prof.^a Dr.^a Maria Aparecida Mamede Neves
Educação-PUC-Rio

Prof.^a Dr.^a Stella Maria Peixoto de Azevedo Pedrosa
Universidade Estácio de Sá.

Rio de Janeiro, 20 de fevereiro de 2025

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução total ou parcial do trabalho sem autorização da universidade, da autora e da orientadora.

VANESSA VILLARINHO ESTEVES CASTRO

Graduou-se em Letras Português Literaturas na UERJ (Universidade Estadual do Rio de Janeiro), em 2002. Ao longo de três anos de faculdade, atuou como bolsista do CNPq (PIBIC-UERJ) trabalhando no Projeto Integrado O processo cognitivo de mesclagem de vozes no discurso real em português, projeto integrado do Grupo de Pesquisa Gramática e Cognição. Gradou-se em Letras- Português Literaturas na UERJ (Universidade Estadual do Rio de Janeiro) em 2002. cursou a Pós-Graduação *Lato Sensu* em Educação Inclusiva na Universidade Cândido Mendes, em 2007, a Pós-Graduação *Lato Sensu* em Didática para o Ensino Superior na Universidade Cândido Mendes, em 2008, e a Pós- Graduação *Lato Sensu* em Língua Portuguesa no Liceu Literário Português, em 2011. Atua desde 2003 em escolas da rede particular de ensino, no Rio de Janeiro e desde 2011, na rede pública municipal do Rio de Janeiro.

Ficha Catalográfica

Castro, Vanessa Villarinho Esteves

Recursos didáticos sob o enfoque do Design em Parceria : uma transgressão no ensino aprendizagem de Língua Portuguesa / Vanessa Villarinho Esteves Castro ; orientadora: Rita Maria de Souza Couto ; coorientadora: Roberta Portas Gonçalves Rodrigues. – 2025.

121 f. : il. color. ; 30 cm

Dissertação (mestrado)–Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Artes e Design, 2025.

Inclui bibliografia

1. Artes e Design – Teses. 2. Educação. 3. Criativo. 4. Lúdico. 5. Abordagens pedagógicas. 6. Trabalhos colaborativos. I. Couto, Rita Maria de Souza. II. Rodrigues, Roberta Portas Gonçalves. III. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Artes e Design. IV. Título

CDD: 700

Para Iraní Villarinho Esteves Castro, Ronan Esteves Castro (in memoriam), “família Dó, Ré e Mi” e família “Busca pé”, pela paciência por toda a minha ausência.

Para Julianna Lemos, a minha ex-aluna e amiga, entusiasta e responsável pela minha entrada no mestrado em Design.

Para Marcelo Fonseca, pelos abraços nas horas certas, apoio e ouvido e todas as palavras de incentivo.

Para o Colégio Santa Teresa de Jesus e a Escola Municipal Joaquim Abílio Borges, minha gratidão por estimularem meus projetos e por cultivarem em mim os valores e aprendizados que resultaram nos mais valiosos frutos.

Agradecimentos

A minha trajetória educacional foi marcada por pessoas incríveis que contribuíram profundamente para minha formação. Dedico esta dissertação a todas essas pessoas que fizeram parte da minha caminhada.

Desde cedo, minha mãe, Irani Villarinho, foi uma influência fundamental. Lembro-me dela rodando papeis de atividades ao som de Roberto Carlos, aos domingos, em seu mimeógrafo de ferro. Ou fazendo fantasias de índios e soldados, ou ainda pastas sanfonadas para guardar os trabalhos de seus alunos no chão da sala do nosso apartamento.

Minhas primeiras memórias escolares são do Jardim de Infância Bárbara Ottoni, minha eterna "escola colorida". Lá, tive a sorte de ser aluna das "tias" mais alegres e criativas que já conheci, como tia Creusa Saldanha Marinho (in memoriam), tia Maria Emília Villas Bôas e tia Eliana M. Moreira de Andrade. Elas proporcionaram lembranças inesquecíveis, desde um navio que jorrava pipocas para a plateia durante contação de histórias, até cascas de cocos secos que produziam músicas ao som do piano ou o fingimento ao ler meus rabiscos com onomatopeias só para me agradar.

No Ensino Fundamental II, no Colégio Pedro II, a professora Zulmira se destacou. Com seu nome forte e antigo, ela inovou as aulas de Língua Portuguesa ao construir um livreto com "bailarinas" e capa de papel reciclado colorido para guardar nossas redações. Já no Ensino Médio, a professora Vânia, também do Colégio Pedro II, nos desafiava com temas inusitados para nossas produções textuais. E para não me limitar apenas à área de Humanas, e nem para as mulheres, não posso esquecer do professor Pedro Coelho, o "terror" da matemática, que me inspirou em muitos momentos na sala de aula e me ensinou a importância e a responsabilidade do hábito de estudar.

Durante minha graduação na UERJ, fui profundamente influenciada pelas professoras e doutoras Nícia Valverde e Valéria Chiavegatto. Elas me mostraram que professores podem e devem ultrapassar a linha dos tablados e dos "pedestais" educacionais, criando relações humanas com seus alunos, pois essas relações fazem parte essencial do processo educacional.

Agradeço também às professoras, doutoras e eméritas Rita Maria de Souza Couto e Maria Aparecida Mamede. No dia 31 de agosto de 2022, ouviram meus relatos e, a partir desse dia, acreditaram que eu seria capaz de fazer Mestrado na área de

Design. Finalmente, durante o mestrado, as professoras doutoras Roberta Portas e Jaqueline Lima Farbiarz marcaram-me profundamente. Cada aula ministrada me tocou e provocou reflexões, especialmente durante minhas viagens pelo túnel Rebouças.

Não poderia deixar de fora os meus agradecimentos a minha amiga nessa jornada, Ilma de Oliveira Gomes e Marianne Von Lachmann que desde o primeiro sorriso ou o primeiro café me deram apoio e estiveram presentes em cada lamúria ou em cada conquista minha.

Agradeço a todos os meus colegas de profissão que serviram de inspiração e no qual eu tenho um profundo respeito.

Esses professores e mentores não apenas ensinaram, mas também inspiraram e provocaram transformações significativas em minha vida. A todos dedico esta dissertação com profunda gratidão.

Resumo

Castro, Vanessa Villarinho Esteves; Couto, Rita Maria de Souza; Portas, Roberta. Recursos didáticos sob o enfoque do Design em Parceria: uma transgressão no Ensino-Aprendizagem de Língua Portuguesa . Rio de Janeiro, 2025, 121p. Dissertação de Mestrado - Departamento de Artes & Design, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Esta dissertação reflete sobre duas décadas de experiência no magistério, destacando a importância de trabalhos significativos e colaborativos no processo de ensino-aprendizagem. A partir da questão central sobre a possibilidade de revitalizar o encantamento pela escola, que muitas vezes se perde devido à ausência de atividades lúdicas e criativas, o texto apresenta exemplos práticos de atividades colaborativas e criativas nas aulas de Língua Portuguesa e Literatura. Estas práticas visam recuperar o afeto e o protagonismo dos estudantes e dos professores, estabelecendo um ponto de conexão com o Design em Parceria. Nesse contexto, tanto professores quanto estudantes colaboram para criar soluções inovadoras para desafios ou projetos específicos, refletindo a preocupação em buscar novas abordagens e formas criativas de ensino, alinhadas com os princípios do Design para formar pessoas mais críticas e engajadas.

Palavras-chave: Educação; criativo; lúdico; abordagens pedagógicas; trabalhos colaborativos; aprendizagem significativa; Design em Parceria.

Abstract

Castro, Vanessa Villarinho Esteves; Couto, Rita Maria de Souza; Portas, Roberta. **Didactic Resources from the Perspective of Design in Partnership: A Transgression in the Teaching-Learning of Portuguese Language**. Rio de Janeiro, 2025, 121p. Master's Thesis - Department of Arts & Design, Pontifical Catholic University of Rio de Janeiro.

This dissertation reflects on two decades of teaching experience, highlighting the importance of meaningful and collaborative work in the teaching-learning process. Starting from the central question about the possibility of revitalizing the enchantment with school, which is often lost due to the absence of playful and creative activities, the text presents practical examples of collaborative and creative practices in Portuguese Language and Literature classes. These practices aim to recover students' affection and protagonism, establishing a point of connection with Design in Partnership. In this context, both teachers and students collaborate to create innovative solutions for specific challenges or projects, reflecting educators' concern in seeking new approaches and creative forms of teaching, aligned with the principles of Design, to shape more critical and engaged students.

Keywords: Education; creative; playful; pedagogical approaches; collaborative work; meaningful learning; Design in Partnership.

Sumário

1	Introdução	14
2	“Não é o que não pode ser que não é”	23
	2.1 Escola colorida	23
	2.2 Fora da caixa	27
	2.3 Pode ser	28
3	“A vida é a arte do encontro”	31
	3.1 Design com a Educação é a arte com encontros	31
	3.2 Sem rótulos	35
4	A experiência da beleza	38
	4.1 Do som alecareano em CD à playlist de “Torto Arado”	39
	Som alencareano	39
	Playlist de “Torto Arado”	48
5	Projeto Correspondências: autoria da existência	56
	5.1 Escrita Inicial	57
	5.2 Cartas para Freinet	61
	C1- Amizades construídas	67
	C2- Declarações pessoais	69
	C3- Contextos sociais	71
	C4- Trocas culturais	74
	C5- Assuntos diversos	77
6	O encontro das raízes: quando o fruto nasce perto do pé	83
	6.1 Frutos	83
	6.2 No meio do caminho tem um livro	86
	6.3 Interpretação das entrevistas	89
7	Considerações Finais: Carta para um futuro professor	98
8	Bibliografia	103
9	Apêndice	106

Lista de figuras

Figura 1	Tabela síntese do processo de pesquisa	19
Figura 2	Síntese visual do capítulo 2	30
Figura 3	Síntese visual do capítulo 3	37
Figura 4	Síntese visual do capítulo 4	55
Figura 5	Tabela síntese das categorias avaliadas	66
Figura 6	C1 exemplo 1	67
Figura 7	C1 exemplo 2	68
Figura 8	C1 exemplo 3	68
Figura 9	C1 exemplo 4	69
Figura 10	C2 exemplo 1	69
Figura 11	C2 exemplo 2	70
Figura 12	C2 exemplo 3	71
Figura 13	C2 exemplo 4	71
Figura 14	C3 exemplo 1	72
Figura 15	C3 exemplo 2	72
Figura 16	C3 exemplo 3	73
Figura 17	C3 exemplo 4	73
Figura 18	C4 exemplo 1	74
Figura 19	C4 exemplo 2	75
Figura 20	C4 exemplo 3	76
Figura 21	C4 exemplo 4	77
Figura 22	C5 exemplo 1	78
Figura 23	C5 exemplo 2	79
Figura 24	C5 exemplo 3	80
Figura 25	Síntese visual do capítulo 5	82
Figura 26	Trecho de uma carta, 2018, de Eduardo Gomes	86
Figura 27	Síntese visual do capítulo 6	97

Lista de Imagens

Imagem 1	Exemplo de um relatório	41
Imagem 2	Exemplo de um CD	42
Imagem 3	Exemplo de um CD	42
Imagem 4	Exemplo de um CD	43
Imagem 5	Um CD para o livro “Guarani”	43
Imagem 6	Encarte de um CD	43
Imagem 7	Um CD para o livro “Iracema”	44
Imagem 8	Um CD para o livro “Lucíola”	44
Imagem 9	Revisteiro- arrumação para a exposição	46
Imagem 10	Cartazes propagandas dos CDs	46
Imagem 11	Cartaz título/explicativo da exposição	47
Imagem 12	Bolsa estampada com os cartazes produzidos	47
Imagem 13	Cartaz de orientação para a turma	50
Imagem 14	Capa do livro “Torto arado” e foto original	50
Imagem 15	Uso da caixa de CD para <i>qr code</i> da <i>playlist</i>	51
Imagem 16	Encarte misturando capas	51
Imagem 17	Capa estilizada com livro em primeiro plano	52
Imagem 18	Outra caixa de CD	52
Imagem 19	Soluções criativas	52
Imagem 20	Imagens da exposição na Portaria Branca	53
Imagem 21	Móvel usado para expor os CDs	54
Imagem 22	Cartaz utilizado como apresentação da exposição	54
Imagem 23	Exemplos de recebimento e devolutivas	58
Imagem 24	Cartas produzidas em 2018.	59
Imagem 25	Forma como as correspondências chegavam nas escolas	59
Imagem 26	Exemplos de longas cartas	60
Imagem 27	Cenas da peça teatral “Purgatório Brasil”	84
Imagem 28	Capa do livro “Além das Palavras”, de Eduardo Gomes	88
Imagem 29	Festa de lançamento do livro “Além das Palavras”	88

Apêndices

Entrevista 1- Transcrição da entrevista com a Julianna de Carvalho Lemos	106
Entrevista 2- Transcrição da entrevista com a Raquel C. de Sá C. Galvino	112

Fazer da sala de aula um contexto democrático onde todos sintam a responsabilidade de contribuir é um objetivo central da pedagogia transformadora.

bell hooks, Ensinando a transgredir - A educação como prática da liberdade

1. Introdução

Há algum tempo, venho¹ desenvolvendo nas escolas onde leciono projetos que estão diretamente ligados ao conceito de Design e Educação abordado nesta dissertação. Ao longo dos anos, testei, expandi e compartilhei técnicas e estudos de caso com base na minha prática pedagógica. Entre os projetos implementados estão as trilhas sonoras para livros literários e um projeto de correspondência, que promove a troca de cartas entre estudantes de diferentes idades e contextos, tanto da rede privada quanto da pública.

Esses projetos constituem um corpus valioso para análise, uso e reflexão, funcionando como estudos de caso da minha prática pedagógica e evidenciando uma metodologia em constante evolução. Essa abordagem permite uma reflexão sobre o processo educacional com uma perspectiva que vai além do design, promovendo um intercâmbio interdisciplinar e contribuindo para a criação de recursos didáticos que enriquecem o ensino de Língua Portuguesa.

Minha trajetória como professora, marcada pela aproximação, empatia e afeto, reflete uma metodologia de parceria que transcende a mera aplicação de ferramentas e teorias. Essa abordagem me mantém aberta a novas descobertas.

O tema desta pesquisa se relaciona com o estudo do Design em Parceria e sua contribuição para a formação de recursos didáticos. No entanto, é importante considerar que a visão de que a construção do conhecimento é sempre um processo de criação e ressignificação pode simplificar a complexidade dos processos individuais e coletivos. A concepção de que todo ser humano, como sujeito histórico e social, utiliza diferentes linguagens para construir conhecimento deve também reconhecer as desigualdades e barreiras sociais que influenciam a capacidade dos indivíduos de acessar e construir conhecimento. É crucial abordar até que ponto essa

¹ A escolha pela primeira pessoa do discurso se dá exatamente pela proposta da presente dissertação: refletir e documentar 20 anos de experiências em sala de aula. No entanto, eventualmente, poderá haver trocas de perspectiva para enfatizar os diferentes protagonistas aqui apresentados. Esses protagonistas incluem:

- **Eu** (1ª pessoa do singular): Representa minha perspectiva pessoal e reflexões individuais.
- **Nós** (1ª pessoa do plural): Refere-se aos professores em geral, incluindo a mim, abordando experiências e percepções compartilhadas pela categoria.
- **Eles/Elas** (3ª pessoa do plural): Refere-se aos estudantes, destacando suas vivências e perspectivas ao longo desses 20 anos de trabalho em sala de aula.

visão leva em conta as limitações estruturais e contextuais que impactam esse processo.

Para a efetivação dessas construções, é necessário um cuidado e compromisso com o outro, respeitando a singularidade e as necessidades individuais. No entanto, como garantir que esse "cuidado e compromisso" sejam implementados de maneira equitativa em contextos educacionais diversos? Existe o risco de que, ao focar na singularidade de cada indivíduo, se perca de vista a necessidade de um padrão mínimo de qualidade e acesso universal no processo educativo?

A escola deve ser um espaço de reflexão onde cada sujeito tenha direito à palavra, construção e divulgação de sua própria história, troca de experiências, percepções, apropriações e descobertas. Porém, até que ponto a realidade escolar atual permite a concretização desse ideal? Será que todos os estudantes têm realmente acesso a um ambiente que fomente essa troca e essa construção, ou estamos apenas idealizando um modelo que não se traduz na prática devido às limitações institucionais e estruturais?

O Design em Parceria é apresentado como um campo promissor para enriquecer práticas pedagógicas, com a participação efetiva do indivíduo ou grupo social nas etapas de produção de projetos. Entretanto, essa abordagem pode não ser uma solução mágica para todos os problemas educacionais. Existe o risco de que a integração entre Design e Educação se torne mais uma tendência sem a profundidade necessária para enfrentar os desafios reais enfrentados pelas escolas.

As abordagens educacionais que consideram o repertório dos estudantes e os convidam para a colaboração tendem a ser mais interativas e participativas.

O fio condutor desta pesquisa é explorar como a integração entre Design e Educação pode contribuir para recuperar ou enriquecer a escola, tornando-a um espaço prazeroso e alegre durante o processo de aprendizagem. Quem não se lembra da emoção ao ler uma carta, se entreter com fotos antigas, ouvir músicas marcantes, rever desenhos da infância, assistir filmes de família ou ouvir histórias contadas por nossos avós?

Essas experiências revelam que, ao entrar em contato com diversos textos e formas de expressão, diferentes emoções são evocadas e se tornam inesquecíveis, justamente porque essas emoções têm uma influência duradoura em cada momento vivido. Emoções têm o poder de marcar profundamente, e é essa capacidade de tocar o interior das pessoas que o Design em Parceria busca trazer para a educação, ampliando a forma como a aprendizagem é vivenciada e sentida.

Como professores devemos ser antes de tudo “*encantadores*”, recorrendo aos mais variados recursos, para despertar nos estudantes o resgate a suas próprias histórias, fazendo-os perceber que eles são parceiros no processo de ensino.

Reconhecendo a etimologia da palavra ***parceria***, oriunda do Latim “***partialis***”- “divisível, pedaços de”, um parceiro é aquele que “faz parte” e que “deixa pedaços”, o Design em Parceria é um enfoque metodológico que tem guiado ações de formação de designers, pesquisas e trabalhos de extensão universitária, desdobrando-se geralmente em projetos interdisciplinares entre Design e outras áreas de conhecimento.

Tendo como fio condutor a linha de pesquisa intitulada Design em Situações de Ensino Aprendizagem, adotada no Laboratório Interdisciplinar de Design Educação, LIDE/DAD/PUC-Rio, onde está inserida a presente investigação terá como norte as seguintes questões orientadoras:

- Onde e quando o lúdico e o prazeroso se afastam dos ambientes e processos de aprendizagem?
- O aprender passa pelo afeto e pela relação entre professores e estudantes?
- Como projetos realizados sob a perspectiva do Design/Educação, que envolvem a comunicação multissensorial, podem minimizar a distância entre professores e estudantes?
- Como estimular os estudantes a construírem conhecimentos e não apenas acumular informações e conceitos, fazendo-os ter mais atuação na sala de aula?
- Como encontrar nos projetos relatados na presente dissertação, procedimentos metodológicos do Design em Parceria?

A partir dessas questões, têm-se o seguinte objetivo geral: documentar iniciativas pedagógicas realizadas em processos de cocriação, ao longo da minha prática educacional com estudantes que fizeram parte da minha história, que tiveram como resultado o desenvolvimento de dinâmicas, atividades ou objetos, de variadas naturezas, identificando nestas práticas procedimentos metodológicos que pautam o Design em Parceria.

E por objetivos específicos: pesquisar desdobramentos do enfoque metodológico do Design em Parceria, traçando a sua possível contribuição para o

desenvolvimento de projetos de suportes pedagógicos tendo como mote desencadeador o ensino de Língua Portuguesa; compreender a interdisciplinaridade entre Design e Educação como veículo para possível transgressão no ensino; explorar na prática em sala de aula os efeitos dessas transgressões; inventariar, sob o enfoque do Design em Parceria, projetos multidisciplinares realizados em processos de cocriação enfocando resultados alcançados e os benefícios para o processo de construção de conhecimentos por parte dos estudantes.

O processo de Ensino-Aprendizagem de Língua Portuguesa mediado por suportes pedagógicos que se desdobraram em dinâmicas, atividades ou objetos, de variadas naturezas que foram resultado de processos de cocriação.

Segundo hooks (2017, p.25):

Ensinar de um jeito que respeite e proteja as almas de nossos alunos é essencial para criar as condições necessárias para que o aprendizado possa começar do modo mais profundo e mais íntimo.

Em consonância com as ideias de bell hooks, transgredir — verbo que serve de inspiração para esta dissertação em homenagem ao trabalho da autora norte-americana — significa ir além dos limites estabelecidos pela sociedade e pela cultura dominante. A transgressão implica em não se conformar com as expectativas e os padrões impostos e buscar novas formas de pensar, agir e viver. É um ato de resistência e subversão, que pode ser individual ou coletivo, e que busca criar espaços para a diversidade e a diferença. Para hooks, a transgressão é uma forma de liberar o potencial criativo e transformador das pessoas e das comunidades.

Partindo do pressuposto que cabe ao ensino de Língua Portuguesa possibilitar aos estudantes adquirirem as mais variadas habilidades para interagir na sociedade, através do estudo das mais variadas formas de linguagens, este trabalho tem como área de investigação metodologias e práticas pedagógicas realizadas à luz do enfoque metodológico do Design em Parceria. Terá como suporte pedagógico variados projetos com estudantes cocriadores de realidades distintas, que podem ser aplicados nas mais variadas formas de comunicação em processos de ensino-aprendizagem.

Não cabe ao professor apenas aconselhar leituras de textos ou praticar os conhecimentos gramaticais em exercícios pragmáticos, tarefas enfadonhas e repetitivas, faz-se necessário mostrar de forma prática e criativa como utilizar os conhecimentos adquiridos em suas relações cotidianas. No entanto, muitos docentes, ao se tratar do estudo da Língua Portuguesa, priorizam o ensino da metalinguagem.

Creio que, com variados meios e recursos e o conhecimento de Design em Parceria é possível termos um precioso instrumento para enriquecer o processo de aprendizagem nas escolas.

As questões metodológicas que orientam essa dissertação são de cunho exploratório e descritivo devido a seu caráter de aprofundamento de uma investigação empírica já iniciada anteriormente em diversas ocasiões durante minha atuação como professora.

A pesquisa exploratória, segundo Gil (2008), tem como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias. Comumente, esse tipo de pesquisa envolve levantamento bibliográfico e documental, entrevistas não padronizadas e estudos de caso. Aliada à pesquisa descritiva, que permite, pela definição do autor, um tipo de pesquisa que busca descrever e analisar as características de um fenômeno ou grupo de elementos, sem interferir no processo ou fenômeno estudado.

De acordo com Gil (2008), a pesquisa descritiva é realizada com o objetivo de identificar e classificar fatores ou variáveis que compõem o universo estudado e, por meio da análise dessas informações, proporcionar uma compreensão mais completa do fenômeno ou grupo em questão.

A fundamentação teórica cobrirá inicialmente os seguintes temas, dentre outros, o lúdico, a criação, a aprendizagem, a motivação, o Design em Parceria, o Projeto em Design. Terá por base autores como: Paulo Freire, bell hooks, Maria Vitória Mamede Maia, Maria Aparecida Mamede, Saturnino de la Torre, Célestin Freinet, Rita Couto, Jorge Frascara, Gustavo Bomfim, dentre outros.

Os principais instrumentos de pesquisa serão: análise de documentos que registram práticas pedagógicas realizadas em sala de aula e entrevistas semiestruturadas com estudantes que participaram das atividades que são objeto de estudo na presente dissertação.

A entrevista semiestruturada, segundo Lakatos e Marconi, é uma técnica de coleta de dados qualitativos que combina elementos de uma entrevista aberta e fechada. Isso significa que o entrevistador tem uma lista de perguntas previamente elaborada, mas também pode fazer perguntas adicionais com base nas respostas do entrevistado. A entrevista semiestruturada permite uma maior profundidade nas respostas e ajuda o entrevistador a obter informações detalhadas sobre o assunto em questão.

Para viabilizar a análise dos dados do trabalho de campo, a partir dos documentos selecionados, será criado um modelo de ficha que integre descrição a proposta da atividade, metodologia, duração, objetivo participantes, resultados

alcançados, análise dos resultados, desdobramentos, dentre outros aspectos que ao longo do processo se mostrem relevantes.

Apresento abaixo um quadro síntese do caminho metodológico definido para a presente pesquisa, detalhado capítulo a capítulo.

1ª ETAPA	2ª ETAPA	3ª ETAPA	4ª ETAPA	5ª ETAPA
Ampliação do entendimento do tema e do objeto de pesquisa.	Identificação do problema e análise das questões orientadoras.	Levantamento e análise de projetos já desenvolvidos.	Discussão dos resultados a partir do referencial teórico trabalhado.	Considerações finais a partir de todo o percurso desenvolvido na dissertação.
Pesquisa bibliográfica	Pesquisa exploratória	Pesquisa descritiva	Análise do conteúdo	Análise de resultados
		OBJETIVO		
Investigar e organizar reflexões sobre a prática escolar e sobre a importância do lúdico e da criatividade no processo de ensino aprendizagem.	Identificar a motivação como mola precursora da aprendizagem através de processos lúdicos e criativos.	Documentar projetos e experiências vivenciadas nas escolas. Identificar o Design como uma metodologia possível na contribuição do processo educacional e na construção de recursos didáticos para o ensino de Língua Portuguesa.	Avaliar a eficácia dos projetos e os possíveis desdobramentos em atividades futuras.	A partir dos resultados observados trazer à tona a relevância do uso do Design em parceria com a Educação nas salas de aula.
		INSTRUMENTOS DE PESQUISAS		
Levantamento bibliográfico em livros, artigos científicos, teses, dissertações relacionados nas áreas do Design, Educação com foco no ensino de Língua Portuguesa.	Levantamento bibliográfico em livros, artigos científicos, teses, dissertações relacionados nas áreas do Design, Educação com foco no ensino de Língua Portuguesa.	Realização de entrevistas semiestruturadas, observação, documentação e registros fotográficos.	Identificar uma estrutura de análise que possibilite o tratamento dos dados levantados nas entrevistas, nas observações e nas produções dos alunos, sejam elas visuais ou textuais.	Texto analítico e crítico a partir da pesquisa.

Figura 1 – Tabela síntese do processo de pesquisa. Fonte: a autora.

A presente dissertação interliga em sete capítulos conhecimentos da área do Design e do campo da Educação. No capítulo 1, introdutório, há uma contextualização do tema da pesquisa a partir de panorama geral, apresentação da pesquisa, suas questões norteadoras, seus objetivos, justificativas e metodologia, referência bibliográfica e apresentação da estrutura da tese.

Em seguida, no capítulo 2, começo a refletir sobre as perguntas propostas nesta dissertação. *“Não é o que não pode ser que não é”* abre a discussão sobre a importância do lúdico e da criatividade no processo de ensino e de aprendizagem, especificamente, no Ensino Fundamental e Médio, sob a visão da escola, assim como o papel do professor e do estudante, tendo como autores de base Maria Vitória Mamede Maia, Paulo Freire, bell hooks e S. de la Torre.

Ainda no capítulo 2, o tópico *“Escola Colorida”* provoca uma reflexão sobre o papel da escola na vida dos estudantes ao questionar quando perdemos o encantamento por ela e ao declarar que o protagonismo na sala de aula deve ser dividido.

Em seguida, na parte *“Fora da Caixa”* a reflexão é que professores só motivam atos criativos se eles próprios admitirem ser seres criativos. O foco é a criatividade e por isso o título. Em outras palavras, "fora da caixa" significa pensar de maneira não convencional e fora das limitações impostas por crenças, normas ou hábitos.

Continuando no capítulo 2, no item *“Pode ser”*, essa afirmativa título, último tópico abordado, marca que a escola pode ser sim um espaço de múltiplas possibilidades e de construções através do lúdico e da criatividade.

Após o capítulo, há um mapa conceitual.

No capítulo 3, *“A vida é a arte do encontro”*, cabe a contribuição do Design em Parceria para a Educação, o como esse encontro pode beneficiar o processo de ensino- aprendizagem. Os autores de base são: Rita Maria Couto, bell hooks e Jorge Frascara.

Seguindo no capítulo, o tópico 3.1 evidencia que a união entre o Design com a Educação é uma forma de evitar uma educação desestimulante e cheia de julgamentos.

Ainda no capítulo 3, no tópico 3.2, *“Sem rótulos”*, é feita uma reflexão sobre a necessidade ou não de rótulos para as práticas pedagógicas na sala de aula.

Precisamos deles como um engessamento ou devemos estar abertos para outras áreas que contemplam nossas necessidades?

Finalizando, mais um mapa conceitual para sintetizar visualmente o capítulo.

O capítulo 4, denominado “*A experiência da beleza*” é a análise e a documentação de iniciativas pedagógicas realizadas em processos de cocriação, em sala de aula, ao longo de 20 anos de magistério, que tiveram como resultado o desenvolvimento de dinâmicas, atividades ou objetos, de variadas naturezas. Autores de base: bell hooks, Rubem Alves, Maria da Graça Mizukami e Maria Vitória Mamede Maia.

Ainda, no presente capítulo, o primeiro tópico “*Do som alencareano em CD à playlist de Torto Arado*” é feita uma apresentação comparativa entre dois projetos já realizados em 2017 e em 2022, em uma escola particular, no Rio de Janeiro. Uma mesma proposta, anos, meios e livros diferentes. O que mudou? O que melhorou? Quais adaptações foram necessárias? As soluções de um trabalho colaborativo.

Como nos demais capítulos, ao final do capítulo 4, há uma síntese visual enaltecendo a importância do espaço de diálogo, de escuta e de troca de conhecimento entre estudantes e professores para a construção de projetos, e conseqüentemente, de ensinamentos significativos.

Seguindo a exemplificação de projetos e metodologias criativas dentro do espaço escolar, segue o 5 capítulo, intitulado *Projeto Correspondências: autoria da existência*. Neste capítulo são feitas considerações e ponderações sobre o trabalho de troca de correspondências entre alunos de redes de ensino diferentes, os benefícios trazidos a cada um dos envolvidos e argumentação de como o Design e a Educação não só podem como devem trabalhar em conjunto. São retomadas as questões trabalhadas nos capítulos anteriores para serem feitas costuras lógicas e se aproximar a um possível ponto final. Foram elaboradas categorias para analisar o corpus apresentado e para a elaboração de uma síntese visual, como nos demais capítulos.

O capítulo 6, “O eco das raízes: quando o fruto nasce perto do pé”, não apenas brinca com o dito popular “o fruto não cai longe do pé”, mas também expõe os desdobramentos dos projetos, evidenciando os ganhos resultantes de trabalhos desenvolvidos de forma criativa e colaborativa. Esses frutos se manifestam tanto nos retornos de ex-alunos quanto em produções realizadas após a participação ativa nos projetos apresentados. Além disso, o capítulo traz a análise de conteúdo de duas entrevistas conduzidas com ex-participantes dos projetos apresentados

nos capítulos anteriores, proporcionando uma reflexão sobre os impactos dessas experiências.

Para finalizar, o capítulo 7, intitulado “*Considerações finais: Carta para um futuro professor*”, apresenta uma conclusão em forma de carta-reflexão sobre os temas abordados ao longo do mestrado. O objetivo é revisitar os principais pontos discutidos, respondendo ou deixando em aberto os questionamentos levantados, além de inspirar e influenciar futuros professores.

2. “Não é o que não pode ser que não é”

“Que não é o que não pode ser que
 Não é o que não pode
 Ser que não é
 O que não pode ser que não”

(Titãs- O que)

Introdução ao capítulo

O título 'Não é o que não pode ser que não é' é um convite para uma reflexão sobre a importância do lúdico e da criatividade no processo de ensino e aprendizagem, especificamente no Ensino Fundamental e Médio, tendo como autores de base Maria Vitória Mamede Maia e Camila Marques Vieira, bell hooks, S. de la Torre, W. Hanks e J. Wenger, Jacques Rancière e Francisco Mora.

2.1. Escola Colorida

Certa vez, uma criança, de idade pertencente a Educação Infantil, indagada por sua mãe que queria saber qual das escolas, dentre todas as que a família havia visitado, ela tinha mais gostado ou qual era a que ela gostaria de estudar respondeu:

“- Naquela escola colorida!”

Esta resposta simples é, na verdade, muito profunda. A escola colorida mencionada pela criança existe. Trata-se da escola que trabalha com projetos criativos e colaborativos, independente dos objetivos.

Essa história além de verdadeira veio ao encontro de muitas das minhas reflexões: quando é que as escolas deixaram de ser coloridas e de seduzir os estudantes? Quando perdemos o encantamento para sermos escolhidos e não só contratados?

Sabemos que a transição entre o Ensino Infantil para o Ensino Fundamental e Médio é abrupta: abandonamos os horários flexíveis entre as atividades pedagógicas e lúdicas por horários fechados e calendários muitas vezes opressores. Tentamos até atenuar a carga pesada de provas e simulados para o ENEM com feiras culturais ou trabalhos em grupos, para justificarmos notas e médias melhores, a famosa “pedagogia de eventos”.

Para a escola ser colorida em todos os segmentos e em vários aspectos, devemos redesenhar a forma de dar aula, a forma de ensinar e de pensar a educação. Precisamos entender que trabalhos significativos são trabalhos colaborativos, demandam tempo e rompem barreiras conteudistas. São trabalhos que afetam a entrega de professores e de

estudantes, ambos protagonistas da sala de aula. Sim, a proposta é essa. Não é apenas o estudante que deve ser o protagonista do processo de ensino-aprendizagem, a moda atual. Esse protagonismo precisa ser compartilhado, dividido e generosamente trocado. Segundo Hanks e Wenger (1991, p.15)

A aprendizagem é um processo que ocorre em uma estrutura de participação, não em uma mente individual. Isso significa, entre outras coisas, que é mediada pelas diferenças de perspectivas entre os coparticipantes. É a comunidade, ou pelo menos aqueles que estão participando no contexto de aprendizagem, que aprende.

Ao contrário de alguns pensamentos ou defesas, não perdemos tempo nem intimidade que limitem a nossa autoridade, nem tiramos do estudante o brilho do seu crescimento pessoal. Ao contrário, estabelecemos parcerias e construímos caminhos menos dolorosos para ambos. Descobrimos talentos e novas formas de ensinar, traçamos conhecimentos e fazemos naturalmente a interdisciplinaridade sem forçá-la ou torná-la uma obrigação pedagógica. Geramos senso crítico e nutrimos a criatividade.

Neste sentido, é importante ressaltar que a promoção da criatividade e do estabelecimento do senso crítico não significa deixar o estudante fazer o que quiser, quando quiser, ou da forma que quiser. Não está presa a nenhuma fase da etapa escolar, tampouco a segmentos específicos, nem se restringe a personalidades ou disponibilidades dos docentes.

A criatividade e o senso crítico, quando trabalhados em sala de aula, resultam na escola colorida e nos tornam escolhidos nas respostas aos pais. O lúdico não pode ser entendido como o professor do Ensino Fundamental e Médio se especializando em paródias e dancinhas famosas do *TikTok* para obter a atenção do estudante, ou sendo habilidoso em frases reducionistas, mas engraçadas, para estimular a decoreba de fórmulas, de regras ou de tabelas.

O lúdico é uma forma de aprendizagem que resulta no criativo. Fornece tempo para a construção de pensamentos e interações, e suscita no aprendente o senso crítico. Nesse processo, possibilita uma maior confiança no que é aprendido e nas relações estabelecidas.

O ensino escolar, muitas vezes, é limitante ao se preocupar somente com os processos avaliativos, não explorando as experiências que o lúdico pode proporcionar.

Segundo Maria Vitória Mamede Maia e Camila Marques Vieira (2020, p. 68):

Tanto a avaliação quanto o lúdico são fatores naturais no processo de socialização e aprendizagem infantil e , por este motivo, indissociável ao processo de ensino e aprendizagem em qualquer faixa etária. Se indissociáveis, por que percebemos essa dicotomia entre tempo de brincar e tempo de avaliar? Por que um acaba “engolindo” o outro?

Cabe aqui uma interferência: tempo de brincar ou de promover momentos lúdicos não está apenas relacionado à aprendizagem infantil. Isso parece muito mais lógico e menos limitante quando percebemos que o tempo da infância e do lúdico está se esvaindo nos dias de hoje, com o advento dos avanços tecnológicos, o aumento da violência e o despreparo do círculo familiar.

Hoje quando pensamos no tempo da infância, certamente vem à mente crianças “adultizadas” ou manuseando celulares com a habilidade suficiente para não “atrapalhar” nenhum adulto.

Logo, a maioria dos pré-adolescentes e dos adolescentes que chegam ao Ensino Fundamental II e Médio queimou a etapa de ser só criança, de receber estímulos ao brincar em grupo, de interagir com outras crianças, de se perceber como um ser maravilhado com cada descoberta e com o seu dom criativo. Não é à toa que, a cada ano que passa, percebemos uma maior falta de maturidade e de limites comportamentais nos estudantes desses segmentos.

Sendo assim, promover o lúdico ou o momento de brincar a pré-adolescentes e adolescentes como um dos meios do processo de ensino e aprendizagem não é infundado ou inútil. Ao contrário, a experiência de 20 anos trabalhando com essa faixa etária comprovou que qualquer proposta lúdica e criativa no ambiente da sala de aula ou fora dela, em paralelo a qualquer instrumento formal ou até mesmo no instrumento avaliativo, sempre foi muito bem recebida, aceita e desejada pelos estudantes.

Então, eis alguns questionamentos pertinentes: O que faz as avaliações conteudistas se sobreporem às atividades lúdicas no Ensino Fundamental II e Médio? Por que as escolas, nesses segmentos, preferem a “pedagogia do exame”, do ensino mecanicista, mesmo tentando vender em seus Projetos Políticos Pedagógicos a imagem da valorização ao ser criativo e à autonomia criativa? O que faz a escola, muitas vezes, perder sua própria identidade ao não saber o que valorizar em seus calendários escolares: avaliações ou projetos?

Esses questionamentos pioram quando lemos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no artigo 24, inciso V, referente ao rendimento e processos avaliativos no Ensino Fundamental e Médio:

- V- a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios:
- a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais;
 - b) possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar;
 - c) possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado;
 - d) aproveitamento de estudos concluídos com êxito;

e) obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos.

(BRASIL, LDB, 1996, artigo 24, inciso V)

Se até a LDB, no item a, entende que a avaliação deve ser contínua e qualitativa, por que as escolas insistem na quantidade de tarefas e de exames?

Podemos responder todas as perguntas desse texto evocando algumas áreas do nosso conhecimento: o econômico, o social e o institucional.

No campo econômico, compreender a lógica de mercado. Precisamos formar pessoas, mesmo que de forma mecanicista, que obtenham bons resultados nos exames nacionais, ENEM e vestibulares, para termos literalmente cartazes e obtermos mais estudantes e a garantia de mais um ano de escola aberta. Essa resposta é coerente, porém seria mais pertinente para a rede particular de ensino, enquanto o ensino público se preocupa constantemente com quadros estatísticos e metas para inibir o quadro decadente das políticas públicas.

No campo social, podemos pensar em agradar os anseios de algumas famílias garantindo-lhes um bom serviço e a falsa impressão de que seus filhos são extremamente dedicados, apesar da falta de tempo ou do excesso de atividades e avaliações. No entanto, isso nunca foi sinônimo de estudantes mais inteligentes ou dedicados. Muitas vezes, esses calendários sufocantes só aumentam o estresse e a ansiedade entre os jovens e os professores, ou promovem soluções reducionistas do conhecimento com busca de resumos disponíveis na internet.

No âmbito institucional, podemos perceber alguns aspectos que respondem a essas perguntas. As escolas frequentemente se rendem ao sistema escolar e às pressões das famílias, perdendo a oportunidade de reavaliar sua própria prática e de perceber a urgência de mudanças em prol das necessidades da comunidade escolar. Elas esquecem que nunca será perda de tempo elaborar momentos lúdicos variados, com tempo suficiente para não sobrecarregar professores e estudantes, e que não se trata apenas de autopromoção, mas da construção efetiva da criatividade e do senso crítico dos protagonistas do ensino e aprendizagem: estudantes e professores.

Professores que, devido ao excesso de provas e outras atividades avaliativas espremidas nos calendários escolares, e devido a múltiplos empregos para garantir seu sustento, muitas vezes não conseguem fazer algo tão essencial quanto sugerido pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) no processo avaliativo: perceber a individualidade de cada estudante e promover várias formas de avaliações, com metodologias e linguagens diferentes, formais ou lúdicas, para

auxiliar o aprendizado e analisar as produções desenvolvidas por cada estudante de forma sistemática e processual.

Como Jacques Rancière (2002, p.16) diz

...a grande tarefa do mestre é transmitir seus conhecimentos aos alunos, para elevá-los gradativamente à sua própria ciência. Como eles, sabia que não se tratava de entupir os alunos de conhecimentos, fazendo-os repetir como papagaios, mas, também que é preciso evitar esses caminhos de acaso, onde se perdem os espíritos ainda incapazes de distinguir o essencial do acessório...

O professor moderno é exigido em seu currículo a ser “multitarefa”, a se desdobrar e distribuir seu tempo, cada vez mais escasso, para atender às exigências muitas vezes absurdas das escolas. Mal sabem essas instituições o quanto isso afeta o rendimento, a dedicação e a lealdade profissional do docente. Um professor insatisfeito ou sem tempo para exercer sua função primária de elaborar e dar aulas é um profissional desestimulado para elaborar ou produzir projetos criativos e significativos para elevar seus discípulos as suas próprias ciências.

2.2. “Fora da caixa”

Entre teorias defendidas sobre o que é a criatividade e a tentativa de enaltecer esse aspecto na sala de aula, há algumas lacunas que precisam ser preenchidas e, conseqüentemente, repensadas.

Em primeiro lugar, professores só motivam atos criativos nos estudantes se eles próprios admitirem ser seres criativos ou ao menos estarem abertos à criatividade. Entendendo-se como um ser criativo e um importante agente no processo criativo, o professor será muito mais convincente ao propor aos estudantes algo inovador. Professores apaixonados e conscientes de que a criatividade é um instrumento importante no ensino e aprendizado estabelecem confiança e transmitem segurança ao estudante para que este entenda que a proposta não é meramente representar o esperado, copiar o existente ou produzir um padrão estético de uma época.

Todo ser humano é criativo. Esse não é um dom exclusivo para seres especiais e nem para áreas específicas. Criatividade é um modo especial “fora da curva” que precisa ser estimulada, trabalhada e mantida constantemente desde a infância, através dos estímulos promovidos pelos pais, até as salas de aulas, nas interações sociais que permitem ao sujeito ser constituído da integração entre o saber, o pensar, o sentir, o agir e o interagir.

Para S. de la Torre (2005, p.120):

é necessário ver a criatividade não como uma disciplina acadêmica, não como um conjunto de técnica, nem como uma expressão das teorias psicológicas, mas sim como algo vivo que está em cada ser humano, como valor social que é necessário desenvolver, assim como a educação, a saúde ou a interação dos menos favorecidos.

Em segundo lugar, os professores precisam de tempo para estudar, para trocar e para amadurecer ideias com outros educadores. A meia hora em finais de reuniões pedagógicas, depois de um longo dia de trabalho em duas ou mais escolas, não é o suficiente. Esse tempo deve ser constante, deve ser estimulado e deve pertencer a rotina da escola.

Por último, professores encantadores, no sentido amplo da palavra, despertam a atenção e a curiosidade do estudante. Ninguém aprende sem estar envolvido ou, no mínimo, curioso. É necessário despertar emoções para alimentar mecanismos cerebrais e despertar não só os processos de aprendizagem, mas também a memória.

Romper, vez ou outra, a monotonia das aulas tradicionais cheias de apostilas ou livros, até digitais, quadros ou slides ou técnicas de decoreba com algo surpreendente, como uma frase, uma imagem, uma música ou um debate provocador, estimulando os pensamentos reflexivos e críticos que podem ajudar a gerar as emoções imprescindíveis para a aprendizagem. Não precisamos reforçar a educação que prioriza a forma condicionada ou a forma prática defensiva de pensar.

O cérebro precisa se emocionar, parafraseando o Doutor em Neurociências Francisco Mora (2018), para aprender e para reter informações.

É importante, por vezes, lembrar aos estudantes que a alegria pode coexistir com e pode estar presente no trabalho formal. Nem todos os momentos, na sala de aula, serão necessariamente um prazer, entretanto, isso não significa a exclusão da alegria e nem a consciência de que aprender pode ser frustrante ou trabalhoso.

Há de se promover o equilíbrio entre o que é um mal necessário e parte do processo, como por exemplo, exercícios e práticas convencionais com projetos e didáticas diferenciadas para despertar a criatividade entre os interlocutores da sala de aula e entender que mesmo tendo limitações, esse ambiente continua sendo um ambiente de troca e de múltiplas possibilidades.

2.3. Pode ser

Toda cadeira de didática, na Licenciatura, em um dado momento ensina ao professor a criação de um plano de aula para um determinado ano, em uma escola da nossa imaginação. O repertório para criar esse ambiente e essa aula, além das

centenas de filmes motivacionais sobre educação e o extinto programa de TV, *Malhação*, no máximo está presente nas primeiras experiências em estágios em que os estudantes sempre nos veem como novidade ou a salvação da aula chata do professor regente. Tradução: não temos modelos suficientes para montarmos tal tarefa com perfeição. E nunca teremos. Não há modelos certos ou errados, prontos e perfeitos para as aulas. Não haverá nunca um padrão de turma, mesmo que haja um "padrão de escola".

Por essas razões é necessário a cada ano, a cada turma, rever e reaprender a forma de ensinar e, conseqüentemente, a forma de aprender e entender que só reclamar da apatia ou da falta de interesse dos estudantes, a interferência, em alguns casos, dos pais ou o sistema educacional como uma maré difícil de nadar, não resolverá nossas angústias profissionais. Precisamos enxergar a escola como um ambiente de múltiplas possibilidades e pessoas.

Segundo Maria Vitória Mamede Maia (2014, p.48):

A escola é o espaço de construção, sistematização, apropriação e socialização do conhecimento. Ao mesmo tempo, também se torna, pelas diferentes ideias e valores e as múltiplas formas de se expressar, o espaço de conflitos e oposições. Todos esses fatores contribuem para o crescimento do indivíduo nas diversas instâncias que o tornam sujeito social, mas, ao mesmo tempo, se não forem bem gestadas, podem ser entraves nos processos de ensino e aprendizagem e geradores de angústia, insatisfação, contribuindo para o aparecimento de comportamentos antissociais e dificuldade de aprendizagem.

Geradores de professores que se contentam com o automatismo de suas funções para cumprir suas tarefas. Professores que repetem folhas e provas, que só trabalham com quadros e com a sala de aula que destaca a sua posição física de superioridade.

O professor que repensa suas ideias e se permite a novos caminhos para suas práticas profissionais não deve ser encarado como um desertor pelos seus pares. Ou uma ameaça para a escola. Deve ser visto como alguém que está transformando repulsas em reaproximação.

Um caminho para essa transformação, defendido nesse trabalho, é através do lúdico e da criatividade.

Para hooks (2017, p.16):

...a sala de aula deve ser um lugar de entusiasmo, nunca de tédio. E, caso o tédio prevalecesse, seriam necessárias estratégias pedagógicas que intervissem e alterassem a atmosfera, até mesmo a perturbasse.

Lúdico e criativo, esses substantivos masculino e feminino comungam entre si. As iniciativas lúdicas nas escolas potenciam a criatividade e contribuem

significativamente para o desenvolvimento e o aproveitamento intelectual dos estudantes.

É importante ressaltar que a criatividade não significa necessariamente criar algo genuinamente original ou novo, muitas vezes significa inovar ou melhorar algo já existente. A criatividade deve ser útil ao indivíduo e a comunidade sendo assim impulsionadora de um estado de grande empenho e entusiasmo.

De forma didática, o "não que não era" pode ser um "pode ser" renovado.

O lado lúdico e criativo vivenciado na educação infantil, com o passar dos anos, muitas vezes é deixado de lado pelas escolas. Ao entrar no ensino Fundamental e Médio, as pressões sociais crescem, e as escolas deixam de ser naturalmente atraentes e coloridas, tornando-se ambientes muitas vezes cinzentos. A motivação para a criatividade e o lúdico, através de projetos e avaliações, pode recuperar essa visão prazerosa que estudantes e professores tinham da escola.

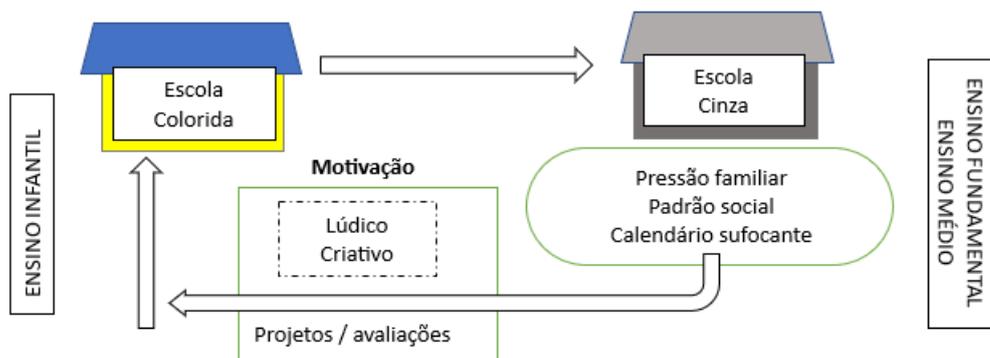


Figura 2: Síntese visual do capítulo 2. Fonte: a autora.

Essa recuperação tem como aliado o Design em Parceria. Sim, parceria. Não só entre pessoas, mas também entre as ciências que pensam a Educação e entendem a necessidade de uma nova mentalidade para lidar com trabalhos e projetos colaborativos na sala de aula.

3. "A vida é a arte do encontro "

"A vida não é de brincadeira, amigo
A vida é arte do encontro
Embora haja tanto desencontro pela vida"
(Samba da Bênção- Vinicius de Moraes)

Introdução ao capítulo

Neste capítulo é examinado a relevância das parcerias entre o Design e a Educação e as novas formas de encarar projetos, metodologias e parcerias nas escolas. Para tanto, o conteúdo será desdobrado em três subcapítulos, objetivando apresentar a importância do Design em Parceria e articulá-lo com a sala de aula escolar. Os autores de base são: Jorge Frascara, D. T. Willinghamd, bell hooks, Gustavo Bomfim e Maria da Graça Mizukamim.

3.1. Design com a Educação é a arte com encontros

"Samba da Bênção" é um título que não poderia ser melhor. O poeta, ao escolhê-lo, certamente quis nos lembrar que encontrar de verdade com alguém ou com algo é muito mais do que vivenciar um espaço físico ou um tempo cronológico. É uma bênção e uma arte, pois nos exige coragem e sensibilidade de observação, de escuta e de troca.

É através desses encontros que nos entendemos como seres humanos. Junto à pessoa física, instituições, saberes e ideias, nos deparamos não só com o outro, mas também percebemos como somos, o que pensamos e como agimos. Revelamos nossas piores e nossas melhores versões, nossas habilidades, capacidades e limitações.

Vitimados por uma educação geralmente desestimulante e cheia de julgamentos, muitas vezes adiamos esses encontros, promovendo um incômodo desencontro. Deixamos de lado a preocupação em gerenciar nossas relações com o outro ou com novas reflexões que nos cercam e que também nos compõem na nossa capacidade de diálogo, argumentação e contra-argumentação, para retermos falsas verdades em padrões pré-estipulados.

Fazemos o mesmo na escola e, talvez, na faculdade, quando pensamos em Educação. Repetimos padrões, repaginando ideias e nos perdemos em teorias que muitas vezes nem visitam as salas de aula. Batemos a cabeça ao planejarmos algo novo que pode revolucionar e quebrar paradigmas, mas, quando não conseguimos a implementação, caímos no desânimo da mesmice.

O encontro do Design com a Educação é a arte dos encontros. É a possibilidade de vermos velhos panoramas educacionais com novos olhos.

O Design em Parceria é uma abordagem na qual professores e estudantes colaboram para criar soluções para desafios ou projetos específicos. Essa prática valoriza a cocriação e a troca de ideias entre todos os envolvidos, buscando engajá-los de forma mais significativa em sua aprendizagem. Todos na sala de aula são responsáveis por criar juntos uma comunidade de aprendizagem significativa, para que o aprendizado atinja o máximo de sentido e utilidade.

Nesse modelo, o trabalho em equipe é essencial e o processo é conduzido por meio de diálogo, interatividade, troca de ideias e compartilhamento de recursos. Mais do que o processo em si, a formulação e a noção do problema são importantes.

O objetivo dessa parceria é promover habilidades, inovação e melhoria do processo de ensino e aprendizagem através de uma abordagem que estimula a criatividade, permitindo a percepção de problemas e questões complexas de maneira mais completa. Além disso, o Design em Parceria é uma forma de ampliar as competências do estudante, expandindo seu conhecimento e perspectiva sobre o assunto abordado.

Na sala de aula, o Design em Parceria pode ser usado de diversas maneiras, dependendo do contexto da disciplina e dos objetivos de ensino. Todos os envolvidos fazem contribuições para a solução, seguindo um plano que inclui objetivos, tarefas, prazos, etapas de decisão, revisão e validação dos resultados.

O processo começa com a identificação de um problema ou de uma necessidade, que pode ser a leitura de um livro, a compreensão de um conteúdo mais específico, a elaboração de um projeto multidisciplinar, uma exposição artística ou uma ação social junto a uma comunidade.

Jorge Frascara (1998, p.50) entende a importância do trabalho em parceria como:

É nas situações de associações onde as relações são éticas, onde os melhores talentos rendem seus frutos que se podem realizar projetos complexos e ambiciosos e que os designers podem desempenhar o papel de catalisadores e colaboradores na criação de um ambiente cultural e conceitual em constante desenvolvimento.

Esta estratégia é uma excelente forma de desenvolver habilidades, compartilhar conhecimentos e ideias, e trabalhar o pensamento crítico. Algo que as escolas já tentam fazer com projetos interdisciplinares, mas que muitas vezes se perdem em meio a tarefas, prazos e tantos outros trabalhos enfadonhos e burocráticos, ou com trabalhos que não necessariamente exploram as habilidades dos alunos através da criatividade.

Uma excelente interseção do Design com a Educação é o pensamento crítico, que envolve a descoberta do quem, o quê, o quando, o onde e o como das coisas. É tornar significativo o que se aprende e se apreende.

O pensamento crítico, segundo D. T. Willingham (2008, p. 21) é entendido como

... enxergar os dois lados de uma questão, estar aberto para novas evidências que invalidam ideias imaturas, concluir com imparcialidade, exigir que argumentos sejam fundamentados em evidências, deduzir e inferir conclusões a partir de fatos indisponíveis, solucionar problemas, e assim por diante.

Trazer essa interseção para a prática é dar luz a um processo interativo e de parceria entre professores e estudantes. Aprendemos melhor quando há uma maior interação entre esses protagonistas. O professor, como adulto e líder, descobre com mais facilidade o que os estudantes sabem, o que devem saber e como pode ser mais interessante aprender. A partir desse ponto, criar um ambiente favorável dentro da sala de aula para o aprendizado se torna mais natural.

O pensar não é só cognitivo; ele é afetivo e social. Nesse sentido, o diálogo e a escuta são extremamente importantes nesse processo.

Parte dos estudantes ainda resistem a esse tipo de dinâmica, pois pensar criticamente e de forma colaborativa, além de trabalhoso, muitas vezes se perde ao longo da vida escolar. Muitos ficam mais à vontade com o aprendizado passivo.

Há também professores que se apegam à sua própria forma de dar aula, descartando outras possibilidades e perspectivas. Para hooks (2017, p.36) “professores que abraçam o desafio da autoatualização serão mais capazes de criar práticas pedagógicas que envolvam os alunos...”. Trabalhar algo novo e desconhecido muitas vezes é um incômodo, porque representa uma mudança do cômodo. Muitos defendem a ilusão assimilada na formação acadêmica de que todo professor tem que estar “certo” e “deter todo o conhecimento e todas as verdades”, e que todo conhecimento pressupõe uma resposta certa ou uma resposta errada.

Henry Giroux (1997, p.158) diz:

é imperativo examinar as forças ideológicas e materiais que tem contribuído para o que desejo chamar de proletarização do trabalho docente, isto é, a tendência de reduzir os professores ao status de técnicos especializados dentro da burocracia escolar, cuja função, então torna-se administrar e implementar programas curriculares, mais do que desenvolver ou apropriar-se criticamente de currículos que satisfaçam objetivos pedagógicos específicos.

Professores que criam circunstâncias para que sejam encontradas e executadas soluções, em vez de apenas estimular a execução de instruções prontas, mantêm um compromisso com o pensamento crítico e, conseqüentemente, com a educação. Aprendizado ativo e colaborativo significa que não estamos certos o tempo todo em todos os momentos e que a forma do conhecimento é viva, pois está em constante mudança.

Segundo hooks (2020, p. 48), “quando enxergamos a sala de aula como um lugar onde professores e estudantes podem compartilhar sua “luz interna”, temos o caminho para vislumbrar quem somos e como podemos aprender juntos”.

A educação é uma área em progressiva transformação, evidenciando a necessidade de novas abordagens pedagógicas e de parcerias com diferentes áreas do conhecimento a fim de promover o engajamento do estudante.

A pedagogia engajada, segundo hooks (2020, p. 33) é “uma estratégia de ensino que tem por objetivo recuperar a vontade dos estudantes de pensar e a vontade de alcançar a total autorrealização”.

Nesse caminho, essa parceria ou encontro entre a Educação com o Design se mostra fundamental para repensar as práticas educacionais tornando-as mais inovadoras e criativas. A arte com encontros.

O Design, enquanto área transdisciplinar, defende que pode ser aplicado além dos contextos tradicionais, como por exemplo a Educação, funcionando como um campo de diálogo e interação entre diferentes disciplinas, saberes e práticas.

Segundo Bomfim (1997), através de sua práxis, seria uma espécie de elo conciliador ou interventor entre especialistas de diversas áreas, pois, enquanto campo transdisciplinar, não apenas se apropria de conhecimentos vindo de diferentes disciplinas, mas cria uma síntese, um novo olhar que é fruto dessa integração. O Design, assim, não é visto como uma prática meramente técnica ou artística, mas como uma prática capaz de criar formas de pensar e de agir, mediando diálogos entre saberes e propondo soluções inovadoras.

Da mesma forma, no ensino, a aplicação do lúdico e da criatividade vai além do simples engajamento; ela atua como um catalisador para o aprendizado crítico e colaborativo. Assim, o conceito defendido nesta dissertação de “escola colorida” não se refere apenas à estética, mas a uma escola onde o estudante e o professor cocriam o conhecimento, de forma ativa e crítica, através da ludicidade e da criatividade, em processos que lembram a abordagem do Design em Parceria.

Esses princípios se alinham à ideia de que o professor, ao buscar novas formas de ensinar, atua como um designer, projetando experiências de aprendizagem que engajam os estudantes em práticas que são ao mesmo tempo

significativas e transformadoras. O Design em Parceria e o ensino colaborativo propõem uma educação que valoriza o desenvolvimento de soluções criativas para problemas reais, e essa abordagem se fortalece através de um ambiente lúdico, no qual o encantamento e o interesse dos estudantes são constantemente renovados.

3.2. Sem rótulos

Teorias ou rótulos sobre abordagens pedagógicas, proferidas pelas instituições de ensino, muitas vezes são limitantes, servindo apenas para uma bela frase de *marketing* escolar. A sala de aula é pulsante e, como tal, não abrange apenas uma abordagem A ou B. As explicações e práticas pedagógicas não contemplam a complexidade do dia a dia, das relações humanas e tampouco as especificidades dos estudantes.

Essa afirmativa não deve gerar culpas, a sensação de estar "à deriva" ou desprezar o estudo de tais teorias.

Segundo Maria da Graça Mizukami (1986, p. 106)

Não há teoria que, por sua própria natureza, fins e propriedades, seja elaborada e resista às mudanças sociais, filosóficas e psicológicas, pelo menos do ponto de vista do ser humano que a examina, a utiliza e participa do mundo que o cerca.

Teorias ou abordagens pedagógicas não se sustentam apenas na prática educacional. Por serem, em sua grande maioria, definidas por sistemas fechados com regras e manuais de instruções, carecem de aceitação e da sensibilidade dos protagonistas da educação e do constante confronto com o real e o contexto de aplicação - o famoso embate entre teorias acadêmicas e a prática na sala de aula.

O academicismo que não pisa no chão de uma escola, promovendo discussões e debates abertos para que professores reflitam sobre o próprio fazer pedagógico, interpretando-se, contextualizando-se e, se necessário, alterando-se, não se mantém como prática vivenciada, pois sempre virão novas teorias para contemplar novas necessidades. Essa reflexão vai além do domínio de uma ou outra abordagem, mas privilegia as articulações entre elas e o fazer pedagógico do próprio professor.

Se, por um lado, o conhecimento e o aprimoramento de tais abordagens é uma tentativa válida na busca de uma identidade institucional, por outro lado, deixam brechas que podem ser preenchidas por outras áreas de conhecimento, como, por exemplo, o Design.

Design em Parceria, também conhecido como design participativo, é uma abordagem que busca envolver as pessoas interessadas em um projeto desde o início, colaborando ativamente na criação e no desenvolvimento do design. Essa abordagem é baseada na premissa de que as pessoas têm conhecimentos, experiências e perspectivas únicas que podem contribuir para a concepção de soluções mais adequadas e eficazes.

O Design em Parceria surge da necessidade de integrar múltiplas perspectivas e conhecimentos especializados para resolver problemas complexos de forma mais eficaz. Essa abordagem colaborativa tem sua origem no movimento de design participativo, que começou a ganhar força nas décadas de 1970 e 1980, principalmente na Escandinávia.

Nesse contexto, designers trabalham em conjunto com usuários e outros profissionais, garantindo que as soluções criadas atendam às reais necessidades e desejos das pessoas envolvidas. O resultado é um processo mais democrático e inclusivo, onde o valor das contribuições de cada participante é reconhecido e aproveitado para criar produtos e serviços mais eficientes e humanos.

Transferindo tal definição para a prática da sala de aula, o nosso projeto pode ser trabalhar um texto, ensinar uma fórmula, estudar um mapa ou entender um fenômeno ou a comprovação de um experimento; pouco importa, pois sempre temos um projeto e um caminho para um produto no final. O ideal nesse percurso é permitir e entender os papéis e a importância de cada envolvido, explorando as potencialidades de todos para a promoção do aprendizado - um aprendizado sem rótulos ou guias de instruções.

Como defendido por Bomfim (1997), assim como para o Design é relevante em projetos que envolvem sistemas de comunicação e morfologia de objetos de uso, um olhar transdisciplinar que abarca diferentes dimensões, desde aspectos estéticos até funcionais, sociais e estéticos, ele vale para projetos educacionais.

No caso, o professor designer não deve ser apenas um executor técnico, mas um agente capaz de mediar diálogos entre diferentes colaboradores, áreas ou teorias, tecnologias e contextos socioculturais, respeitando as especificidades e as contribuições de toda e qualquer abordagem pedagógica envolvida.

Esta abordagem metodológica, que tem por base a reflexão na ação (Schön, 2000) permite que os envolvidos avaliem e ajustem suas estratégias de forma contínua durante todo o processo. A reflexão na ação contribui significativamente para a educação, pois encoraja o pensamento crítico e a adaptação rápida a novos desafios. Ao integrar reflexão e prática, educadores e estudantes podem desenvolver

soluções mais criativas e eficazes, promovendo um aprendizado mais profundo e significativo

A reflexão-na-ação, segundo Schön (2000, p.33), desempenha uma função crítica ao questionar a estrutura de pressupostos envolvidos no ato de conhecer-na-ação. Para o autor, ao nos depararmos com uma situação desafiadora ou uma oportunidade, passamos a refletir criticamente sobre o pensamento que nos conduziu até ali. Esse processo de reflexão permite a reestruturação de estratégias de ação, a revisão das compreensões sobre os fenômenos e a reformulação das formas de conceber os problemas.

À guisa de síntese, pode-se afirmar que o Design em Parceria, quando trabalhado na Educação, é uma prática que valoriza o “fazer com” e o “fazer como”, estimulando o pensamento crítico e a troca de ideias entre a comunidade de aprendizagem, buscando engajá-los de forma mais significativa na aprendizagem.



Figura 3: Síntese visual do capítulo 3. Fonte: a autora.

Uma proposta concreta, como a que será apresentada no próximo capítulo, oferece um exemplo de como podem ser os encontros de parcerias na educação. Com este exemplo, objetivo ilustrar a importância da troca constante entre estudantes e professores e entre professores e a comunidade educativa para um ensino mais significativo, identificando aspectos relacionados à prática do Design em Parceria.

4. A experiência da beleza

"... A experiência da beleza tem de vir antes. Se fosse ensinar a uma criança a arte da leitura, não começaria com as letras e as sílabas. Simplesmente leria as histórias mais fascinantes que a fariam entrar no mundo encantado da fantasia. Aí então, com inveja dos meus poderes mágicos, ela desejaria que eu lhe ensinasse o segredo que transforma letras e sílabas em histórias."

(ALVES. Rubem. *Como ensinar*. Ostra feliz não faz pérola. Ed. Planeta: SP, 2008)

Introdução ao capítulo

Rubem Alves destaca a importância da experiência da beleza no processo de ensino-aprendizagem. Segundo o autor, a beleza é capaz de despertar o encantamento e a motivação nos estudantes, tornando o ensinar significativo.

Maria Vitória Mamede Maia (1999, p. 7) acredita que

... a motivação desempenha um papel central na aprendizagem. Os alunos que estão positivamente motivados trabalham enérgica e intencionalmente. Não apresentam problemas de disciplina, ou os apresentam em dose mínima. Assim sendo, um professor que consegue manter seus alunos motivados tem ganho metade da batalha.

Para motivar os estudantes para o ensino, é necessário criar um ambiente que proporcione experiências estéticas e prazerosas. Isso pode ser feito através de atividades que estimulem a criatividade, como projetos artísticos, música, teatro, literatura, entre outros.

Além disso, é importante que os professores sejam apaixonados pelo que ensinam e transmitem essa paixão pelo que fazem e para quem fazem. Ao demonstrar entusiasmo e interesse pelo conteúdo, os estudantes se sentirão mais motivados a aprender.

Outra estratégia é relacionar o conteúdo com a realidade dos estudantes, mostrando a aplicabilidade e relevância do que está sendo ensinado. Ao perceberem a importância do conhecimento para suas vidas, os estudantes se sentirão mais motivados a se envolverem no processo de aprendizagem.

Também é fundamental valorizar e reconhecer o esforço e o progresso dos aprendentes, incentivando-os a persistir e a se superarem.

Por fim, é importante criar um ambiente de respeito, confiança e colaboração, onde os estudantes se sintam seguros para expressarem suas opiniões, tirarem dúvidas e participarem ativamente das atividades. O diálogo e a interação entre o

corpo discente e o professor são essenciais para estimular o interesse e a motivação para o ensino.

O capítulo “A experiência da beleza” abre a apresentação dos trabalhos vividos em sala de aula. Entrelaçando conhecimentos de Língua Portuguesa e Literatura com práticas colaborativas em diferentes contextos, anos e projetos, autores de base: Rubem Alves, Maria Vitória Mamede, Maria Luiza Abaurre e Marcela Pontara, Maria da Graça Mizukami e bell hooks.

4.1 Do som alencareano em CD à playlist de “Torto Arado”

Som alencareano

O ano era 2017. Cabia a mim e à turma 2001, de 2º ano do Ensino Médio, do Colégio Santa Teresa de Jesus, escola particular do Rio de Janeiro, mais uma vez o estudo das obras de José de Alencar, uma vez que este autor contemplaria o conteúdo e o período literário do Romantismo trabalhados na série.

Precisava ser escolhido um livro de leitura extraclasse para dialogar com o conteúdo, exigência estipulada pela escola, um livro ao menos por trimestre. Desafiei a mim e à turma, escolhendo quatro: “*Senhora*”, “*Lucíola*”, “*O Guarani*” e “*Iracema*”, sendo os dois últimos em quadrinhos, escolha proposital para atender aos estudantes que não gostam tanto de ler, todos de autoria de José de Alencar.

Posso identificar a decisão por obras em quadrinhos e o modo com o trabalho foi conduzido, facultando aos alunos oportunidades de escolhas, como um primeiro passo para o estabelecimento da parceria com os alunos, uma vez que este gênero literário é de interesse para jovens.

Foi um grande estranhamento para a turma 2001, pois cada um deles poderia fazer a escolha de qual livro ler, algo a que não estavam acostumados. Não houve preocupação ou determinação sobre a quantidade de estudantes para cada livro, porém foi pedido que os estudantes se organizassem de forma a ter pelo menos todos os livros trabalhados na execução do projeto.

Surgem as primeiras questões: como fazer com que estudantes do século XX entendessem a literatura dos séculos XVIII e XIX? De que forma amenizar o impacto das diferenças culturais e fazer com que as características do Romantismo fossem apreendidas? Quais meios usar para que os estudantes percebessem que ao estudar textos e contextos tão distantes poderiam entender melhor textos e contextos atuais?

É certo que ao escolher versões em quadrinhos, já estava sendo estipulada uma estratégia para começar a responder tais questionamentos, mas ainda não era o suficiente. Seria preciso um encantamento, uma motivação e um convite para o envolvimento de todos os participantes no processo.

O passo então foi estimular a leitura inicialmente com a apresentação de cada livro e a contextualização histórica e de vida do autor.

Segundo Maria Luiza Abaurre e Marcela Pontara (2005, p.97):

Todo texto é dirigido a alguém que tem interesses, que já passou por várias experiências, que tem um determinado repertório cultural, ou seja, é dirigido a pessoas reais. Para “falar” com essas pessoas, o autor de um texto precisa saber quem são elas. Na verdade, o público do texto se junta a um conjunto de fatores que participam do processo de criação: o momento em que vive o autor, as influências culturais que ele recebeu, o(s) modo(s) como o texto irá circular (é diferente de escrever um texto para publicar em um jornal ou uma carta para o namorado, não é mesmo?). Da relação entre esses diferentes agentes (autor, público, contexto), nascem todos os textos, inclusive os didáticos e os literários.

Tendo em mente que da relação entre todos os nossos saberes explode uma criação, inclusive os novos textos produzidos pelos estudantes através da leitura, o acordo foi que cada um escolhesse a partir de toda a apresentação um livro para ler e trocar as histórias em uma roda de debate. Assim, seria dado a cada um a autonomia e a responsabilidade da escolha para a execução do trabalho, que seria realizado a partir de critérios definidos coletivamente, marca importante do enfoque metodológico do Design em Parceria.

A proposta seguinte foi um pedido para que os estudantes imaginassem uma música ou uma trilha sonora que representasse uma cena ou um capítulo de cada história lida. Não foi estipulado o número de músicas selecionadas nem as partes dos livros, pois mais uma vez caberia a cada estudante fazer suas escolhas. Eles reproduziriam em um CD essas seleções musicais, discutiriam na turma cada escolha e fariam um relatório escrito explicando o CD, a escolha do livro e a relação entre a seleção musical e o enredo alencareano. Foi uma aula de audição e de debate.

As imagens seguintes ilustram a execução de alguns dos trabalhos ao longo do processo até o trabalho final. As fotos revelam as defesas das ideias, alguns CDs produzidos, assim como a sala de exposição em um dos eventos da escola.

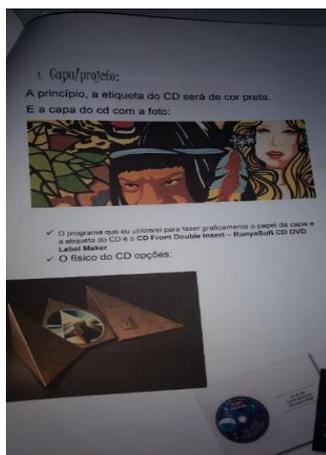


Imagem 1 - Exemplo de um relatório, com a explicação da execução e planejamento do trabalho: material usado para a capa e caixa do CD, assim como o encarte explicativo e os argumentos atribuídos para as escolhas das músicas. Fonte: a autora.

Inicialmente, como todo bom estudante, surgiram reclamações sobre o quão trabalhosa a atividade seria para cada um, as dificuldades de trabalhar em grupo e o chororô de “por que temos que ler algo tão antigo”. A liberdade de realizar escolhas e o trabalho coletivo, contudo, despertaram nos estudantes curiosidade sobre como realizar uma experiência diferente, saindo do lugar comum de cartazes e seminários, e até um certo orgulho em produzir sozinhos um encarte de forma livre para personalizar o trabalho.

Prazo estabelecido e, a cada aula, foram sendo esclarecidas dúvidas: um programa novo de computador, um tipo específico de papel, uma forma diferente para a caixa de entrega e até mesmo uma participante que resolveu fazer um CD/LP para ser diferente dos demais. Aos poucos, as ideias foram surgindo. A parceria que foi estabelecida entre mim e os estudantes permitiu que o trabalho tomasse corpo com entusiasmo e envolvimento.

Foram muitas as aulas que se seguiram em torno do Romantismo e ao longo desse processo não foram mais ouvidas queixas. Ao contrário, passei a ouvir coisas do tipo: “Chorei com o final de Lucíola”; “Já vi algo parecido com a história da Senhora”; “Esse livro de Iracema é a maior mentira, mas até que é maneiro”; “Lembra a Pocahontas”; “Pensei em tal música para Iracema, o que você acha?” Havia também frases como: “Não entendo o que esse cara escreve”; “Essa leitura é lenta ou difícil”.

As minhas respostas eram sempre de estímulo, atiçando ainda mais a curiosidade, dando alguns *spoilers* ou minhas impressões pessoais sobre a leitura, ou ainda ensinando que o mais importante não era se preocupar *ipsis litteris* com o significado de cada palavra lida, mas principalmente com o enredo, com o propósito

do autor, com o contexto de produção e com o público leitor da época. Apelei para o caráter novelesco dos romances de folhetim e para comparações com as atuais novelas das 18h. E, principalmente, não deixei nenhum estudante sem escuta ou sem resposta.

Como professora, percebo que o estabelecimento de parcerias bem conduzidas entre alunos e professores é condição primordial para a construção de uma escola colorida.

No dia combinado, as caixas de plástico, os envelopes coloridos de CD e, inclusive caixas de madeiras com alguns objetos dentro, como penas e dinheiro falso, entre outras referências das histórias alencareanas foram surgindo em minha mesa e nas mãos de estudantes orgulhosos com seus resultados.



Imagem 2 - Exemplo de um CD, produzido por uma estudante que optou por reproduzir em formato de LP. Fonte: a autora.



Imagem 3 - Exemplo de um CD para o livro "Senhora" produzido com o brinde de dinheiro falso, representando uma questão trazida pelo livro: o casamento por interesse. Fonte: a autora.



Imagem 4 - Outro CD produzido para o livro “Senhora”, com um encarte com poemas e desenhos produzidos pela aluna sobre as partes mais significativas para ela. Fonte: a autora.



Imagem 5 - CD para o “Guarani”, feito com o auxílio de folhagens e entregue em uma caixa de madeira. Fonte: a autora.



Imagem 6 – Encarte do CD “Lacrima on sonata- Uma releitura de Iracema”. Encarte caixa confeccionado, elaborado e colado pelo estudante. Fonte: a autora.



Imagem 7 - CD para o livro "Iracema", com a riqueza dos detalhes para o encarte e o material escolhido. A estudante escolheu sambas enredos para a apresentação da história.

Fonte: a autora.

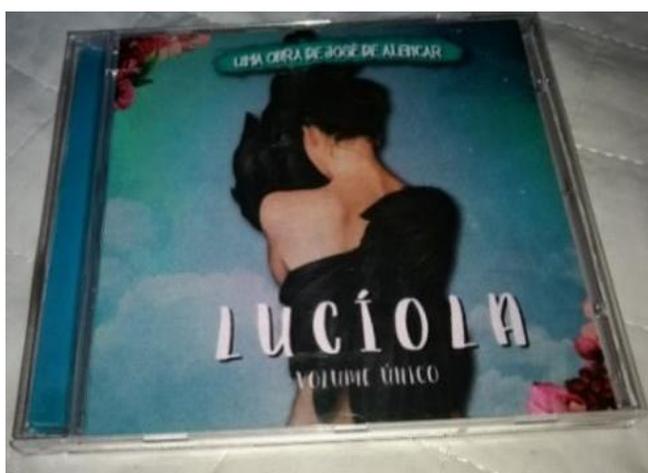


Imagem 8 - CD produzido para o livro Lucíola, capa desenhada e produzida pela estudante para ressaltar a sensualidade da protagonista da história. Fonte: a autora.

A partir das entregas dos trabalhos, sentamo-nos em roda no chão da sala e, com o auxílio de um aparelho de som, ouvimos ao menos a introdução de cada música escolhida para os CDs que foram apresentados de forma aleatória pelos estudantes.

A seguir, pedi que cada estudante apresentasse a história do livro, mostrasse sua seleção musical e justificasse sua escolha, indicando os capítulos ou as partes das histórias. Nesse momento, seriam atrelados os agentes: autor, público e contexto de Alencar aos novos agentes estabelecidos através da interpretação da história narrada. Seriam perceptíveis o entendimento, o envolvimento e o estudo feito por

cada um dos estudantes e o quanto eles eram capazes de fazer inferências entre o que foi lido nos livros, as intertextualidades entre o lido com as letras das músicas e o repertório. Fora a noção de organização, de compromisso e de noções básicas de tecnologia.

Para cada música internacional escolhida, algo que não foi motivo de impedimento nem de determinação, assim como os idiomas possíveis, cabia também uma rápida tradução e justificativa.

Surpreendida com a riqueza do debate, com a beleza dos objetos e com o bom gosto e diversidade musical, lancei outro desafio para a turma: como faríamos para expor todo esse material, dando a ele o valor e destaque merecido, no evento conhecido como Semana do Espaço Aberto?

Esse é um dos eventos mais aguardados por toda a escola, pois promove a exposição para toda a comunidade escolar de trabalhos de todas as turmas, abrangendo o máximo de disciplinas possível. É a semana em que a escola fica mais colorida e atraente, o momento em que estudantes e professores se tornam parceiros e trabalham de forma mais colaborativa.

A riqueza dos resultados, por certo, só foi obtida pela construção coletiva e pelas trocas estabelecidas, em um trabalho marcado pela parceria.

Com o título "Percepções", o espaço escolhido por mim para a exposição de todos os trabalhos propostos ao longo do ano, para os três anos do Ensino Médio, de Língua Portuguesa e Literatura, foi um corredor de passagem denominado Portaria Branca. Embora não muito querido pelos estudantes, era ideal para mim, por ser um espaço de passagem no térreo da escola e de tamanho adequado para não deixar nenhum trabalho solto ou perdido nas paredes. Aliás, a parede era o de menos, pois o espaço permitia expor trabalhos pendurados no teto, no chão, sobre móveis, na escada da entrada da varanda ou até mesmo nas duas portas que o compunham.

As reclamações não foram acatadas, e o local já estava estabelecido. Foi aí que começou mais um trabalho proposto para a turma: um cartaz para anunciar os CDs, à imagem e semelhança dos que eram, quando vendidos e anunciados em uma loja física em 2017.

A turma teria que produzir um cartaz semipadronizado para apresentar seu CD equivalente na exposição. A responsabilidade era nossa, professora e cada estudante da turma, arrumar o espaço. A primeira ideia já estava lançada, a segunda estava por vir. Precisávamos de um aparelho para deixar tocando as músicas, de forma ambiente, durante toda a exposição, e cadeiras, sofás ou poltronas para que

os visitantes pudessem se sentar e manusear os CDs, apreciando cada música e se envolvendo com cada história.

Para chamar bastante atenção dos visitantes, penduramos carcaças de ventiladores cedidas pela própria escola no teto, a partir das quais os cartazes ficaram pendurados para não estragar ou se amontoar nas paredes. Utilizamos os sofás de uma sala de atendimento e um revisteiro para dispor os CDs de forma aconchegante para a apreciação.



Imagem 9 – Revisteiro com a arrumação dos CDs para a exposição na escola. Fonte: a autora.



Imagem 10- Cartazes pendurados por nylon em carcaças de ventiladores velhos da escola. Fonte: a autora.

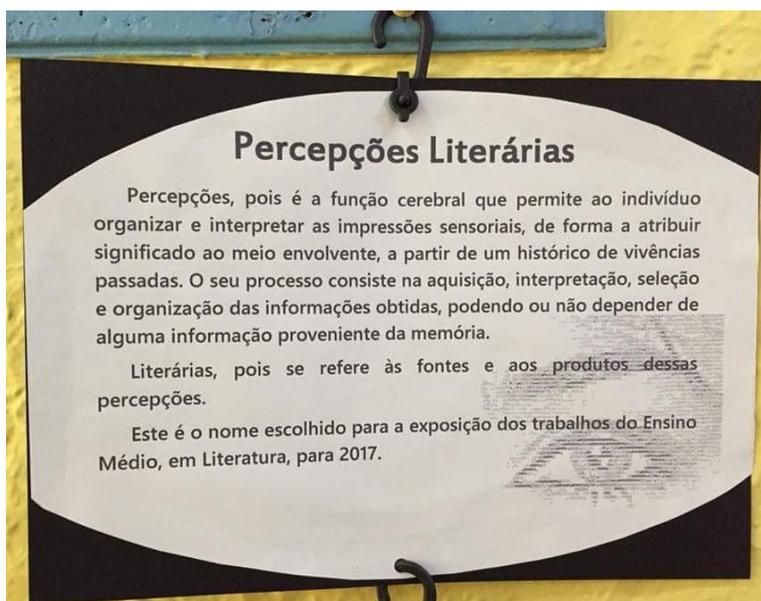


Imagem 11- Cartaz título/ explicativo, usado no dia da exposição dos trabalhos, para a sala “Percepções Literárias”. Fonte: a autora.

Como pode ser percebido nas fotos, a sala além de aconchegante despertou muita curiosidade. Foi uma das salas mais procuradas no evento e os alunos ali permaneciam, mesmo sem uma escala para apresentações pré-estabelecidas. Todos sentiram orgulho e queriam mostrar para cada visitante da feira o trabalho exposto.

O orgulho não era só deles. Era meu também. Tanto que eternizei esse trabalho e homenageei cada participante mandando estampar em uma sacola para carregar o material da exposição com todas as estampas dos cartazes elaborados.



Imagem 12- Bolsa estampada com os cartazes feitos pelos estudantes para a exposição dos CDs. Fonte: a autora.

Playlist de “Torto Arado”

Cinco anos depois, em 2022, para uma nova turma de 2º ano do Ensino Médio, do Colégio Santa de Teresa de Jesus, com o mesmo número, turma 2001, ainda lecionando Língua Portuguesa e Literatura foi escolhido um novo livro paradidático como leitura obrigatória, contudo o desafio foi mudado.

O tema da Campanha da Fraternidade era **“Fraternidade e Educação”**, inspiração para o Projeto Político Pedagógico da escola e, conseqüentemente, um bom motivo para inspirar minhas escolhas e aulas.

“*Torto Arado*”, o livro proposto para o trabalho, é uma narrativa que se passa no sertão da Bahia, trazendo em seu enredo a história de duas irmãs, Bibiana e Belonísia. As duas vivem em extrema pobreza ao lado de seus pais em uma região marcada pela seca e pelo trabalho braçal na lavoura.

O livro trata de temas como a cultura sertaneja, o racismo, a fé, a educação e a relação humana com a terra. É um retrato fiel e tocante da realidade vivida por muitas pessoas no interior do Brasil. Um livro contemporâneo, lançado em 2019, mas denso no enredo e no fantasioso, nada muito comum para alunos de 15 ou 16 anos. Um só livro, um desafio repaginado: como incentivar os estudantes para a leitura? De que forma propor conexões entre os conteúdos trabalhados, em sala, o projeto da escola e os repertórios de cada um? Que atividade contemplaria tal leitura e processo de aprendizagem?

Para as respostas, uma velha proposta com algumas mudanças: para um único livro os estudantes tinham que imaginar que trilha sonora, caberia para uma cena marcante ou a um capítulo da história lida. Não seria estipulado o número de músicas selecionadas e nem as partes dos livros, pois caberia a um grupo, agora o trabalho seria em grupos de 4 a 5 componentes, fazer escolhas, inclusive do grupo.

Nesse novo projeto, constato que o estabelecimento de parcerias foi fundamental, uma vez que permitiu a troca e a descoberta de mecanismos tecnológicos para a elaboração da *playlist* e do objeto solicitado, além da decisão e escolhas, agora, em grupo.

Como descrito por Maria da Graça Mizukami (1986, p.79)

O trabalho em equipe, como estratégia, adquire com Piaget consistência teórica que extrapola a visão do grupo como um elemento importante na socialização do indivíduo. O trabalho com os outros indivíduos é decisivo no desenvolvimento intelectual do ser humano. A interação social decorrente do trabalho em grupo, assim como o fato dos indivíduos atuarem nos grupos compartilhando ideias, informações, responsabilidades, decisões, são imprescindíveis aos membros do grupo funcionam como uma forma de controle lógico do pensamento individual.

Eles reproduziriam em um CD essas seleções musicais, discutiriam na turma cada escolha e fariam um relatório escrito explicando o CD e a relação entre a seleção musical. Outra novidade além dos grupos seria a parceria com a disciplina de Artes. Caberia à professora em questão trabalhar com os grupos o encarte dos CDs. Materiais possíveis, imagens, paletas de cores e de formas.

Veio o primeiro impacto na pergunta: “Professora, o que é um CD?”. Cinco anos mais tarde, os estudantes não reclamavam da linguagem, do século, do trabalho trabalhoso, entretanto, questionavam como iam fazer algo que não dominavam e não sabiam executar uma vez que não havia mais o compartimento de CD nos computadores e nem programas disponíveis e ao alcance deles. Veio a solução: “Pode ser no *Spotify*?”. Resposta inicial, não. Resposta negociada e discutida em grupo, pode, desde que tenha o objeto e a caixa para ser exibida na exposição da escola.

Negociar, discutir e ouvir são três verbos fundamentais, mas muitas vezes negligenciados nas salas de aula. Esses elementos desempenham um papel central na elaboração de projetos no contexto do Design em Parceria, pois promovem o diálogo, a troca de ideias e a construção colaborativa do conhecimento.

Foram levados para a sala de aula alguns dos CDs produzidos em 2017 para que eles conhecessem este objeto e entendessem o que é um CD para depois exemplificar o encarte, talvez a parte mais difícil para o entendimento da proposta em 2022.

Tal como o projeto de 2017, foi apresentada a história de maneira a incentivar a leitura, estudada a vida do autor e o contexto histórico da produção. Foi divulgado para facilitar a comunicação um *Sway*, um aplicativo do *Microsoft Office* que facilita a criação e o compartilhamento de relatórios interativos, histórias pessoais, apresentações e muito mais, produzido para a aula de Literatura, agora na então plataforma utilizada pela escola pós-pandemia. E ainda feito um cartaz para ficar no mural da sala lembrando o prazo, o compromisso e a proposta do trabalho.

No contexto do Design em Parceria, a colaboração não deve prescindir de organização e cronogramas bem definidos. Esses conceitos são essenciais para garantir que as atividades sejam executadas de forma eficiente, permitindo que todos os envolvidos acompanhem o progresso, ajustem estratégias quando necessário e alcancem os objetivos propostos de maneira compartilhada e estruturada.



Trabalho "Torto Arado"

Você já percebeu que algumas leituras e histórias podem nos sugerir cenas, personagens, figurinos ou até mesmo trilhas sonoras? Muitas vezes quando lemos uma boa história, montamos um verdadeiro filme em nossa imaginação.

Grupos de até 4 pessoas

Entrega do trabalho 15/07

A parte escrita deve conter cabeçalho completo e capa com o logo da escola.

Os critérios de correção serão: atendimento da proposta e normas estabelecidas, capricho na defesa das ideias, escolhas correlacionadas com o livro.

Qual seria a trilha sonora da história das irmãs Bibiana e Belonísia?

Pense na resposta atrelando as três principais partes da narrativa. Que letra de música, que batida, quais emoções podem ser trabalhadas para cada momento destacado por vocês?

Som e letra

Independente da entrega- física (CD) ou online (Playlist)- o trabalho deverá conter uma explicação e defesa de cada escolha. O parquê da música para cada cena do livro.

O mínimo serão 6 músicas- duas para cada parte do livro e o máximo de 12 músicas- 4 para cada parte.

Se a escolha for pelo formato físico, caberá ao grupo, de 4 alunos, fazer toda a parte estética de um CD- capa, contracapa, cava, livro interno. Se a escolha for pelo online, o grupo, também de 4 alunos, deverá ter nomes, imagem e o código disponível para todos.

Professoras:
Gisete Calamara e Vanessa Villarinho

Imagem 13- Cartaz fixado no mural da turma para orientar e estimular a turma. Nomes dos grupos, datas, regras de execução, proposta para a releitura da capa do livro. Fonte: a autora.

Tanto nas aulas de Artes como nas de Literatura, os grupos debateram a história das duas irmãs, o drama vivido por uma delas que perdeu a fala após um acidente e a importância da figura do pai que incentiva as meninas a estudarem e a ter uma escola na região em que eles moravam. A professora de Artes trabalhou ainda a capa do livro que tem como referência uma imagem icônica inspirada na foto do italiano Giovanni Marrozzini, incentivando uma releitura da imagem na composição dos CDs.



Imagem 14- A capa do livro e a foto original, do italiano Giovanni Marrozzini. Fonte: a autora.

A cada aula, um comentário, trechos do livro e a verificação se estava tudo caminhando para a execução e entrega do trabalho. E a expectativa de mais uma resolução de como expor na velha e boa “não-sala”, Portaria Branca, a cada ano não mais recusada, devido a intimidade estabelecida entre ela e os trabalhos de Língua Portuguesa e Literatura do Ensino Médio.

No dia 15 de julho de 2022, os estudantes apresentaram os relatórios e as *playlists*, entregues de forma virtual e através de *qr code*. Desta vez, sentados em grupos em suas mesas individuais ou de pé junto ao computador perto da caixa de som.



Imagem 15- Uso do *qr code* ocupando o lugar do CDs, ao lado encarte produzido pelo grupo. Fonte: a autora.



Imagem 16- Elaboração do encarte misturando as capas dos CDs usados na coleta das músicas. Fonte: a autora.



Imagem 17- Capa estilizada com o livro em primeiro plano e outros elementos em preto e branco no fundo. Fonte: a autora.



Imagem 18- Outra caixa de CD com o encarte baseado nas imagens originais e desenhos à mão em aquarela produzidos por uma estudante do grupo. Fonte: a autora.



Imagem 19- Soluções criativas pensadas por cada grupo para resolver a falta física do CD. Fonte: a autora.

Como em edições anteriores, os grupos de alunos participaram ativamente do processo de organização e da busca por soluções criativas para a exposição dos trabalhos na Semana do Espaço Aberto. No entanto, diferentemente de 2017, a trilha musical não seria escolhida ou alterada pelos visitantes. Neste ano, uma *playlist* foi definida previamente e reproduzida de forma contínua na sala, garantindo uma experiência sonora integrada.

Esse modelo de parceria evidencia o comprometimento coletivo, mostrando que todos são responsáveis pelo trabalho, desde o planejamento até a execução.

O espaço de cinco anos entre o primeiro trabalho realizado em 2017 e o de 2022 trouxe mudanças impactantes, o que motivou a criação de uma linha do tempo para ilustrar a evolução dos aparelhos sonoros e da forma como as músicas passaram a ser ouvidas.

Assim como a evolução musical, a sala, a exposição, a produção e a execução do trabalho também foram repensadas e contextualizadas para o novo evento.

O nome da *não-sala* não poderia ser outro: “(RE) EXISTÊNCIA”- referente a nossa resistência aos piores momentos vividos por todos nós, por conta do período da COVID 19, e uma exaltação a nossa eterna resistência na Educação.

Resistência e persistência em acreditar que se pode aprender projetando e trocando conhecimentos entre os protagonistas da sala de aula.



Imagem 20- Imagens da Portaria Branca, no Espaço Aberto de 2022, decorada com todos os trabalhos expostos do E.M., de Língua Portuguesa. Fonte: a autora.

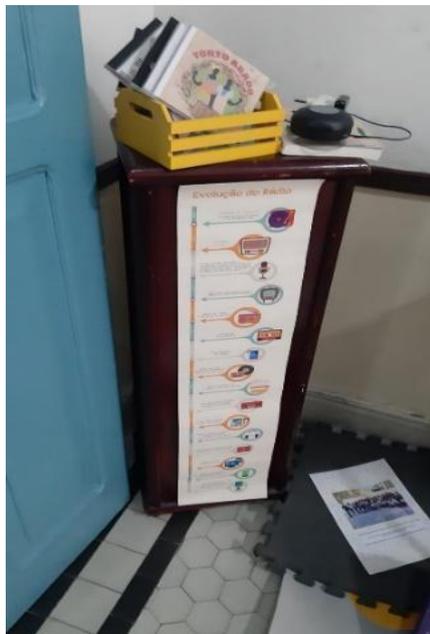


Imagem 21- Móvel utilizado para expor os CDs/ playlist enfeitado com a linha do tempo da evolução dos meios de reproduzir música. Fonte: a autora.

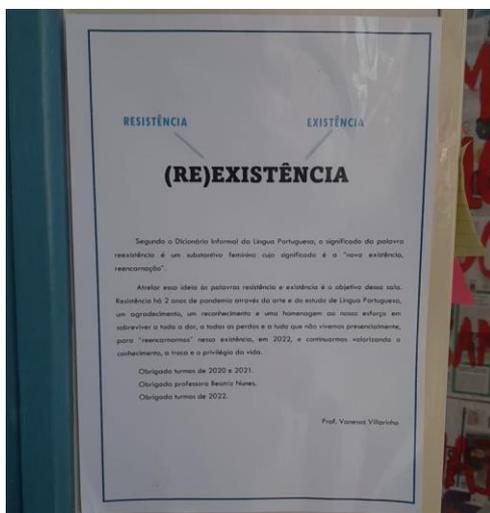


Imagem 22- Cartaz utilizado como apresentação da “não-sala” Portaria Branca, em 2022. Fonte: a autora.

A partir da motivação lançada, da escuta atenta, da observação dos fatos e da colaboração das partes, podemos projetar trabalhos que façam sentido e produzam aprendizado significativo. Quando incentivamos os estudantes a se engajarem

ativamente no processo educativo, respeitando suas individualidades e experiências, criamos um ambiente propício para a construção do conhecimento.

Para hooks (2017, p.59) “assim como é difícil para os professores mudarem de paradigma, também pode ser difícil para os alunos”, entretanto, essa abordagem permite que os projetos educativos estejam alinhados com as necessidades e interesses dos estudantes, promovendo um aprendizado mais profundo e relevante. Além disso, a colaboração entre professores, alunos e a comunidade escolar fortalece o sentido de pertencimento e responsabilidade compartilhada, essencial para o desenvolvimento de competências socioemocionais e cognitivas. Dessa forma, a educação se torna um processo dinâmico e transformador, onde todos os envolvidos têm voz e contribuem para o sucesso coletivo.

A imagem abaixo sintetiza no contexto da aprendizagem significativa, o processo de construção coletiva entre professores e estudantes apresentada neste capítulo.



Figura 4: Síntese visual do capítulo 4. Fonte: a autora.

5. Projeto correspondências: autoria da existência

“Mas já que se há de escrever, que ao menos não se esmaguem as palavras nas entrelinhas.”

(LISPECTOR, Clarice. *Crônicas para jovens: de escrita e vida*.
Rocco Jovens Leitores: RJ, 2010)

Introdução ao capítulo

Este capítulo registra e analisa uma iniciativa de longa data que, embora tenha começado de maneira despreziosa, evoluiu diversas vezes ao longo dos anos. Trata-se de um intercâmbio de cartas entre estudantes de diferentes realidades socioeconômicas, de diferentes escolas e anos diferentes, que se revelou uma base rica para múltiplas aprendizagens. A fundamentação teórica inclui autores como: Larrosa, Célestin Freinet, bell hooks e Saturnino de la Torre e a análise da atividade aqui relatada tem como referencial o Design em Parceria.

Estruturas curriculares são necessárias, mas devem se submeter às necessidades, expectativas e contextos externos à escola. Esse princípio, fundamentado na pedagogia de Célestin Freinet, embora frequentemente aplicado sem o devido reconhecimento, é essencial para este projeto.

Ao longo dos anos, observei que os jovens aprendem de forma mais eficaz quando a organização curricular se adapta às suas capacidades de aprendizagem, priorizando aulas baseadas em seus interesses, experiências e vivências, bem como nas dos professores. Esse é um pensamento alinhado às reflexões de bell hooks, que defende uma educação transformadora e relacional.

Aplicar técnicas e metodologias baseadas no diálogo, escrito ou oral, e na colaboração significa dar voz tanto aos estudantes quanto aos professores, promovendo uma comunicação autêntica e uma parceria real. Não seria esse o princípio central do Design em Parceria?

Propostas de atividades que estimulam a criatividade e a troca de conhecimentos ganham relevo a partir do envolvimento de professores e estudantes. Assim sendo, a parceria é fator fundamental, pois afasta a solidão que a imposição de uma única vontade ou de um único ponto de vista traz em trabalhos individualistas.

O princípio da colaboração exige a criação de um ambiente em sala de aula que inclua elementos mediadores na relação entre professor e estudante. Esses elementos devem funcionar como veículos de confiança e afetividade, fortalecendo os laços entre ambos.

A construção efetiva desse ambiente educacional ocorre por meio de métodos que potencializam o trabalho em sala de aula, valorizando a livre expressão dos jovens em um contexto de colaboração. Dessa forma, a aprendizagem se torna mais significativa e engajadora para todos os envolvidos.

5.1. – Escrita inicial

Escrever favorece a autoria da existência e a troca de vivências, despertando emoções. Textos são tramas, discursos são a linguagem em movimento. Quando o ser humano relata histórias, ele organiza o discurso e, ao mesmo tempo, se constrói. Portanto, se é para escrever, que seja sem esmagar as palavras ou colecionar erros. Que a escrita seja solta, leve e que desperte a criatividade e percepções diante do desafio. Trabalhar com estudantes a partir do que eles são.

O homem é um vivente com palavra. E isto não significa que o homem tenha a palavra ou a linguagem como uma coisa, ou uma faculdade, ou uma ferramenta, mas que o homem é palavra, que o homem é enquanto palavra, que todo humano tem a ver com a palavra, se dá em palavra, está tecido de palavras, que o modo de viver próprio desse vivente, que é o homem, se dá na palavra e como palavra.

(LARROSA,2022, p.17)

Entre todos os projetos que realizei ao longo de 20 anos de magistério, nenhum me trouxe tantas alegrias, produções e parcerias quanto o projeto de escrita por correspondências. Este é, de fato, o meu projeto mais longo, com pelo menos 15 anos de existência ininterruptos, adaptando-se a cada ano continuamente com novas abordagens, formas de execução e novos participantes.

O objetivo inicial desse projeto é demonstrar, por meio da troca de correspondências entre estudantes de realidades distintas, como os mais variados gêneros textuais podem ser aplicados em diversas formas de comunicação. Além disso, busca-se mostrar como uma proposta de redação sem foco em avaliação ou nota, e até mesmo sem correções, pode ser produtiva no processo de aprendizagem e na construção da confiança entre os participantes.

O projeto começa com a introdução do conceito e das características do gênero carta como pretexto para a escrita. A proposta envolve a confecção de cartas aleatórias, apresentando a seguinte ideia: "Que tal trocar cartas com alguém que você não conhece? Como você se apresentaria? Que histórias contaria? O que perguntaria?"

Em seguida, é revelado aos estudantes o primeiro nome, a origem do interlocutor desconhecido, fornecendo apenas características gerais, como o nível de ensino (Fundamental ou Médio) e o tipo de escola (privada ou pública) no Rio de Janeiro. A partir daí, os participantes são incentivados a desenvolver suas habilidades de escrita, revisitando e registrando o que foi aprendido na etapa anterior. Eles são desafiados a criar apresentações que despertem a curiosidade e a simpatia de um desconhecido, mantendo o caráter dialógico da carta, que termina com perguntas ou abre espaço para novas conversas, facilitando assim mais trocas de correspondências.

O primeiro passo para desenvolver esse tipo de trabalho é cultivar nos correspondentes o interesse pela escrita e despertar neles o desejo de se aventurar no desconhecido, tanto em relação ao interlocutor quanto ao próprio conceito de carta. Ao longo dos anos, constatei que nenhum dos estudantes havia recebido ou escrito uma carta pessoal em sua vida.

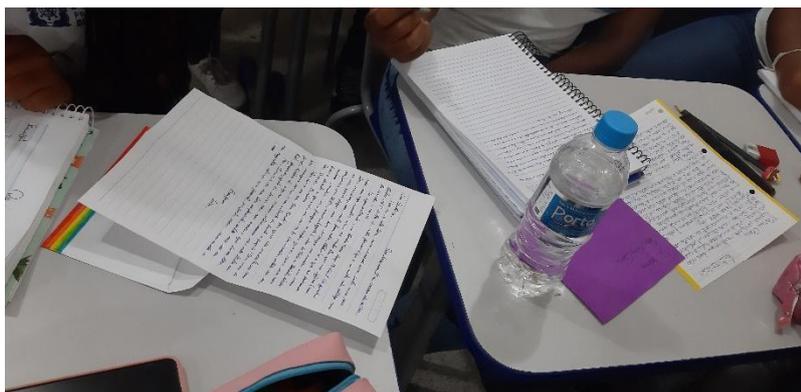


Imagem 23- Exemplos de recebimento e devolutivas, em 2020, na Escola Municipal Joaquim Abílio Borges. Fonte: a autora.

Estudantes do Ensino Fundamental II, inicialmente, demonstram receio ao saber que se corresponderão com alunos do Ensino Médio, e vice-versa. Além disso, surgem desafios relacionados às diferenças de classe e valores sociais, como alguns preconceitos. Também há preocupações triviais, como o tipo de letra a ser usada, e tentativas de evitar a escrita manual e erros corriqueiros, recorrendo ao uso da tecnologia, o que é proibido.



Imagem 24- Cartas produzidas em 2018 entre estudantes das escolas. Fonte: a autora.

Todas as resistências iniciais se dissipam com as primeiras cartas. Nos primeiros encontros com os pedaços de papel em envelopes, os estudantes frequentemente utilizam canetas coloridas, perfumes ou adesivos, tornando a correspondência mais atraente e encantadora para o destinatário. A primeira forma de sedução e conquista do interlocutor.



Imagem 25- Forma como as correspondências chegavam nas escolas, em 2019. As primeiras eram levadas em caixinhas de Sedex dos Correios. Fonte: a autora.

Como dito por Fernando Pessoa (1990, p.94) a esse respeito:

“ A única maneira de teres sensações novas é construíres-te uma alma nova. Baldado esforço o teu se queres sentir outras coisas sem sentires de outra maneira, e sentires-te de outra maneira sem mudares a alma. Porque as coisas são como nós a sentimos- há quanto tempo sabes tu isso sem o saberes? – e o único modo de haver coisas novas, de sentir coisas novas é haver novidade no senti-las”.

O desconforto inicial frente ao desconhecido e o estranhamento de "falar de si mesmo" – inicialmente apenas por meio de evidências físicas e superficiais – gradualmente dão lugar a descobertas, trocas de conhecimento e reconhecimento mútuo, resultando em um tom mais íntimo ao falar de si. As almas se transformam e transformam as almas correspondentes.

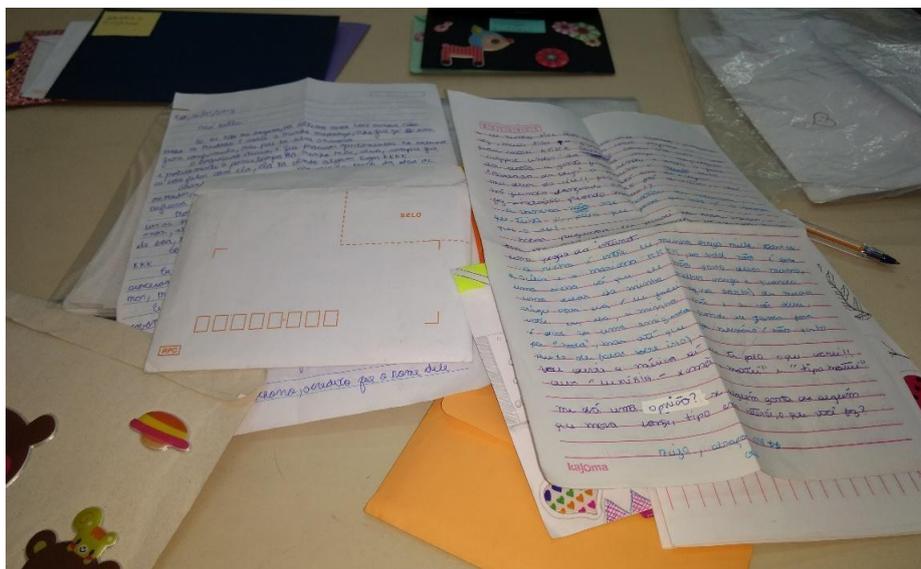


Imagem 26- Exemplos de longas cartas feitas pelos estudantes. Fonte: a autora.

Outra percepção ao longo do projeto é que as cartas, inicialmente escritas em uma única folha de caderno, ganham gradualmente mais profundidade e espaço, chegando a ocupar quatro, cinco ou até nove páginas. Desenvolve-se uma espécie de escuta empática, um ler/ouvir/escrever com um tom confessional. Há o entrelaçamento que permite a parceria e a colaboração no processo de aprendizagem.

O fato dessas narrativas serem escritas, com um intervalo de espera para a resposta, em vez de faladas, permite a construção da capacidade de uma audiência empática. Exercita-se o silêncio da leitura com a audição mental das histórias, facilitando a escuta dentro do sentimento do outro.

5.2.- Cartas para Freinet

Poderia começar essa parte mencionando uma triste realidade: nós, professores, muitas vezes não reconhecemos ou ao menos não damos os devidos créditos de nossas práticas aos pedagogos pais.

Por outro lado, quero começar acreditando que, na verdade, muitos dos conceitos e atividades escolares idealizados por esses autores são tão difundidos e integrados ao cotidiano escolar que nós, educadores, frequentemente os aplicamos sem ao menos conhecer suas origens ou a autoria.

Independentes de créditos ou rótulos, como já refletido nesta dissertação no capítulo 3, o importante é salientar que ideias, reflexões e práticas feitas entre duas Guerras e após muitas desconfianças e algumas rejeições, hoje de tão essenciais no cotidiano escolar se confundem e se ampliam em novos desdobramentos: aulas de campos, cantinhos pedagógicos e trocas de correspondências entre escolas.

Célestin Freinet, o pedagogo do *Bom Senso*, já lutava pela transformação da escola que considerava enfadonha, desligada da vida, distante da comunidade e conteudista. Ele já reivindicava que a escola deveria ser viva, feliz, onde se trabalhasse e construísse, dando verdadeira significação social ao trabalho e tendo como eixo a experimentação.

Não seria essa a gênese da escola colorida defendida nesta dissertação? Será que intuitivamente, Freinet já preconizava a necessidade da interdisciplinaridade defendida pelo Design em Parceria ou seria apenas uma constatação de que a Educação não progride, pois ainda não evoluímos em alguns temas?

De qualquer forma, curiosamente, acreditando que educar é construir junto, o pedagogo francês alicerçou sua pedagogia em quatro eixos fundamentais, segundo Marisa Del Cioppo (2002, p. 40):

- a cooperação- como forma de construção social do conhecimento;
- a comunicação- como forma de integrar esse conhecimento;
- a documentação- registro da história que se constrói diariamente; e
- a afetividade- elo de ligação entre as pessoas e o objeto do conhecimento.

Para Freinet, educação é trabalho que se desenvolve por um processo cujo produto imediato é o conhecimento. Este, que tem como matéria-prima a vivência,

experiência e bagagem social dos estudantes, deverá ser polido, aperfeiçoado e ampliado sob orientação dedicada e constante do professor criativo, ao qual cabe propor técnicas e tornar possível o uso de materiais diversificados.

Neste sentido, Freinet defendeu a ideia de que a escola é vista como um elemento ativo de mudança social e é também popular por não marginalizar pessoas de classes menos favorecidas.

Bom senso. Há anos uso o bom senso acreditando ser somente meu. Bom senso e sensibilidade ao olhar a minha prática profissional e tentar motivar estudantes através de práticas pedagógicas “diferentes” que os encantem.

Diferente? Célestin Freinet em sua pedagogia e bom senso parte do impulso criador da criança construindo três princípios fundamentais para sua metodologia: o tateamento experimental, a vida cooperativa e a livre expressão.

Freinet nos incentiva a observar atentamente os interesses e os ritmos de aprendizagem dos estudantes, propondo a criação de estratégias e técnicas que possibilitem o desenvolvimento desses complexos de vida que se geram nas salas de aula e na realidade de cada momento.

Décadas depois, parto dos adolescentes e de alguma forma sob a perspectiva dos mesmo três princípios, principalmente, o da livre expressão, uma vez que sou professora de Língua Portuguesa.

Sempre busquei ouvir, ler e deixar fluir o conhecimento dos estudantes sem me preocupar tão somente com as cobranças e as correções limitantes, embora entenda a necessidade da cobrança e da correção no contexto escolar.

Segui, no entanto, acreditando que o medo de errar limita a criatividade e que ao não estar preparado para o erro nunca teremos uma ideia original. Para Freinet (1997, p.35):

Os erros são apenas um acidente de percurso, uma pedra na qual se tropeça, um muro que se pode evitar, uma árvore caída que se desloca ou que se contorna; no entanto, a caminhada continua, estimulada até pelas dificuldades que superamos ou ultrapassamos.

Talvez esse tenha sido o meu gatilho para propor a ideia das trocas das correspondências: superar ultrapassando a dificuldade da escrita. Os estudantes, porém, diriam que seria também para eu saber sobre a vida deles. Que assim seja, pois como pensa a bell hooks (2017, p.247):

Ouvir as vozes e os pensamentos individuais uns dos outros, e às vezes relacionar essas vozes com nossa experiência pessoal, nos torna mais

conscientes uns dos outros. Esse momento de participação e de diálogo coletivo significa que os alunos e o professor respeitam- e invoco aqui o significado originário da palavra, “olham para”-uns para os outros, efetuam atos mútuos reconhecendo e não falam somente com o professor. A partilha de experiências e narrativas confessionais em sala de aula ajuda a estabelecer o compromisso comunitário com o aprendizado.

O texto livre é uma forma de se trabalhar a leitura e a escrita ajuda a não dissociar a escola da vida, logo permite a liberdade de expressão espontânea motivando o praticante e estabelecendo na prática um meio de comunicação.

Com relação a essa forma de escrita, Freinet defendia:

O texto livre permite ao aluno apropriar-se, com competência, da escrita, escrever sua visão de mundo; torna-se um instrumento libertador. A criança escreve o que quer, quando e como e onde quer e permite a vivência de uma situação real, sério. A vida é algo mais sutil e evoluído que as descobertas da ciência, e a criança um ser único e de múltiplas possibilidades. Sua vivência, sentimentos, vida pessoal e familiar e conhecimentos anteriores, quando trazidos para a sala de aula através do texto livre, são informações de grande valia para melhor conhecimento dos alunos.
(Elias, 2002, p.63)

Todos nós precisamos de uma sensação de liberdade criativa e de confiança para se obter a espontaneidade. Separei alguns exemplos dessa espontaneidade para analisar de qual forma ela contribui para o processo de aprendizagem na sala de aula e como o Design em Parceria fez parte das minhas ações.

A análise aqui proposta foi desenvolvida em etapas distintas. Na primeira etapa, cataloguei 72 cartas produzidas no ano de 2018, entre os meses de março e junho. As cartas foram trocadas entre alunos do 1º ano do Ensino Médio de uma escola particular e alunos do 9º ano do Ensino Fundamental II de uma escola municipal, ambas localizadas no Rio de Janeiro. No total, 33 cartas foram direcionadas para estudantes masculinos e 39 para estudantes femininos.

Alguns pontos merecem destaque sobre essa seleção. O ano de 2018 foi escolhido devido à produção mais consistente e ao melhor progresso no fluxo das trocas, além do envolvimento significativo entre a professora e os participantes, bem como rendeu muitos frutos e colaborações, como a elaboração de um livro, escrito por um dos estudantes, que será analisado e descrito no capítulo 6. A escolha entre correspondentes de gêneros distintos ocorreu naturalmente, muitas vezes motivada por um interesse subentendido de encontrar um par para paquera.

O fato de haver mais cartas direcionadas para participantes femininas não foi proposital. Pode ser relacionado com a quantidade de número de estudantes femininas em detrimento ao masculino. Nem todas as cartas formam pares perfeitos;

ou seja, não há correspondência linear entre a carta inicial e a resposta entre todos os voluntários. A separação dos correspondentes não foi baseada no gênero ou na escola de origem ou destino.

Julgo necessário apresentar o contexto em que se encontravam as duas turmas envolvidas nessa atividade com relação às habilidades de leitura e de escrita: identifiquei que um número considerado de estudantes, do 9º ano, da rede municipal, encontrava-se finalizando o Ensino Fundamental II, apresentando pouca fluência na leitura, escrita de textos longos e dificuldades na compreensão da linguagem escrita, principalmente, em relação à coerência e coesão textual.

Não tão distante, os estudantes do 1º ano do Ensino Médio, da rede particular, iniciavam o novo ciclo escolar, com problemas com a coesão, acentuação e ortografia simples, possivelmente, fruto da pouca prática da leitura e da escrita, ou ainda pelo uso excessivo de redes sociais.

Particularmente, a turma do 1º ano em relação ao 9º ano, era extremamente introspectiva, tímida e muitas vezes fechada em grupos. Logo, a oralidade era pouco explorada na sala de aula, diferente do 9º ano.

A escolha do trabalho com a correspondência interescolar seria mais um método para contribuir com essa necessidade do grupo em desenvolver de forma dialógica a prática de leitura e de escrita. Como defendido por Freinet (2001, p. 38): “A escrita só tem sentido se somos obrigados a recorrer a ela para comunicar nosso pensamento além do alcance da nossa voz, além das barreiras de nossa escola”.

A escolha dos pares foi feita por sorteio, na escola da turma do 1º ano, definido por mim. Pelo fato de a sala do 9º ano ser mais numerosa, mesmo sendo mais faltosa, alguns trabalharam repetindo o interlocutor.

Mesmo sendo um trabalho individual, aconteceu de forma colaborativa, pois como o trabalho foi desenvolvido, no primeiro momento, durante a aula de Língua Portuguesa, os estudantes trocavam ideias de como e o quê escrever, partilhando dúvidas, canetas, papéis e adesivos e a confecção de envelopes. Faziam sugestões para melhorar a escrita e o entendimento do texto, e assim as correções não estavam presas na minha figura de professora. Essa forma de trabalho, condiz com o que Freinet ressalta em sua invariante pedagógica 24: “A nova vida da escola supõe a cooperação escolar, isto é, a gestão da vida e do trabalho escolar pelos que a praticam, incluindo o educador” (Sampaio, 1989, p.96)

Não seria esse o elo entre o Design em Parceria e a Educação?

Também participei, como o defendido desde o começo dessa dissertação, ativamente desse primeiro momento, demonstrando estrutura do gênero textual, encorajando-os em suas criações, estimulando-os na feitura de perguntas para criar

o diálogo com o destinatário. Isso, porém, não ocorreu de forma mecânica, passiva por parte deles, ao contrário, o estudante sendo autor de sua carta, refletia sobre as questões de ordem ortográfica, gramatical ou de sentido do seu texto, sem apagar a minha presença enquanto professora e transmissora de conhecimentos. Eu estava ali como parceira do projeto.

Na segunda etapa de exploração deste corpus, realizei duas atividades principais: (1) definição das categorias e codificação dos documentos nas categorias e unidades de registro; (2) leitura dos documentos do corpus.

Essas duas atividades ocorreram simultaneamente e se influenciaram mutuamente. A classificação dessas cartas em categorias exige uma investigação detalhada dos elementos que elas compartilham, já que o agrupamento depende das características comuns entre elas. Como aponta Bardin (2011), a categorização é um processo essencial na análise de conteúdo, pois "implica na classificação de elementos em categorias que tenham entre si uma relação de homogeneidade" (p. 117). Complementando essa ideia, Flick (2009) destaca que "o critério de categorização deve ser consistente e rigoroso para garantir a validade das inferências que possam ser extraídas do agrupamento" (p. 85). Assim, o que será decisivo para o agrupamento das cartas é a identificação desses traços comuns.

Dentro desta perspectiva, as categorias são:

C1	Amizades Construídas	AC	A categoria de título "Amizades Construídas" evoca temas relacionados ao desenvolvimento, crescimento e experiências compartilhadas entre os estudantes. As amizades construídas são o resultado de um processo contínuo, onde a relação é construída ao longo do tempo, indicando uma evolução gradual e mutuamente enriquecedora.
C2	Declarações Pessoais	DP	A categoria de título "Declarações Pessoais" sugere uma abordagem íntima, direta e subjetiva, na qual o estudante expressa seus sentimentos, opiniões ou experiências. O título indica que o foco está nas percepções e sentimentos do próprio autor, oferecendo uma visão pessoal, íntima e muitas vezes reflexiva sobre sua vida ou sobre determinados eventos.
C3	Contextos Sociais	CS	A categoria de título "Contextos Sociais" sugere um enfoque nas dinâmicas coletivas, nos ambientes em que as interações humanas ocorrem e nas influências sociais que moldam comportamentos, culturas e relações.

C4	Trocas Culturais	TC	A categoria de título "Trocas Culturais" evoca a ideia de interação e intercâmbio entre diferentes culturas, abrangendo a transferência de ideias, práticas, tradições e valores entre grupos diversos. "Trocas Culturais" aponta para uma valorização da pluralidade, destacando como diferentes culturas coexistem, influenciam e se enriquecem mutuamente, sem necessariamente perder suas particularidades.
C5	Assuntos Diversos	AD	A categoria de título "Assuntos Diversos" sugere uma ampla variedade de temas, sem um foco específico, proporcionando uma abordagem flexível e abrangente. A diversidade dos assuntos sugere que a categoria é flexível, com a possibilidade de abordar desde temas simples e cotidianos até questões complexas e especializadas.

Figura 5- Tabela síntese das categorias avaliadas. Fonte: a autora.

As categorias mencionadas seguem uma progressão que reflete tanto o desenvolvimento de intimidade quanto o crescimento pessoal. Iniciam com o estabelecimento de algum tipo de relação (AC), evoluindo para o autoconhecimento (DP), passando por contextos (CS) e percepções sociais (AD), até culminar nos frutos dessas trocas e interações (TC).

A escolha dessas categorias está diretamente relacionada ao desenvolvimento da intimidade entre os participantes e à segurança no processo de escrita.

Para ilustrar as categorias abordadas, foi realizada a seleção de cartas que servem como exemplos para análise. Cada uma dessas cartas foi escolhida com base em sua relevância para exemplificar os conceitos centrais discutidos, permitindo, assim, uma exploração detalhada das características e nuances que sustentam a tese defendida ao longo deste trabalho.

As cópias, apresentadas nesse trabalho, foram feitas após o consentimento e a entrega aleatória de cada estudante envolvido, com o objetivo de registro e arquivo futuro do projeto.

C1- Amizades Construídas

Ao contrário das interações instantâneas e, por vezes, superficiais das redes sociais, a troca de cartas permite que cada pessoa envolvida reflita com cuidado sobre suas palavras, transmitindo suas emoções e pensamentos de forma mais sincera e ponderada. A escrita manual com o intuito de criar uma carta pessoal, favorece uma introspecção que revela mais da essência de quem escreve.

Sendo assim, segundo Sampaio (1989, p. 196), a correspondência “é um esforço feito livremente, é um passo a mais em direção à compreensão, à cooperação, à fraternidade e ao amor”.

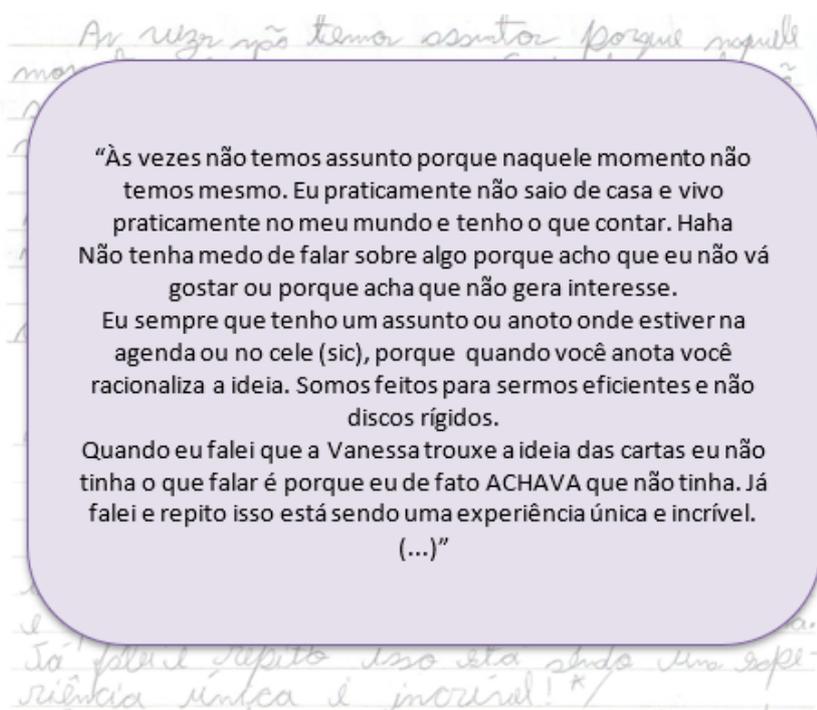


Figura 6: C1- exemplo1. Fonte a autora.

O tempo que se dedica a escrever uma carta, a escolha proposital ou não, do tipo de papel e até mesmo da cor da caneta é, por si só, um ato de afeto. Cada frase é elaborada, cada detalhe pensado, e isso cria um laço de confiança entre os correspondentes.

“Eu estou querendo mudar a minha caligrafia para ajudar as pessoas a conseguirem ler o que escrevo, você deve se esforçar muito para conseguir ler o que escrevo e mesmo assim consegue (admiro muito essa sua capacidade, eu não tenho haha) e também se eu mudar ela iria facilitar na sua compreensão. Eu escrevo rápido, mas nem tanto, eu acho que ela é como uma de médico porque não consigo controlar os meus traços. Não vou garantir ter a melhor letra, mas estou trabalhando bastante para tentar melhorar. (...)”

Figura 7: C1- exemplo 2. Fonte a autora.

Há uma honestidade intrínseca nas cartas, já que a distância e o tempo entre a escrita e a resposta permitem que se revelem sentimentos que talvez não fossem ditos em uma conversa pessoalmente ou digital instantânea.

[...]

“Eu nunca achei ou acho que suas cartas sejam um obrigação, tanto que eu faço elas, com prazer. Na última carta eu estava bem desanimado e acabei me expressando de maneira errada se eu não fosse me corresponder com você eu não iria com mais ninguém. E falei para que se você quisesse procurar outra pessoa porque eu estava me achando um merda, com as atitudes que eu estava tendo e talvez elas tivessem prejudicado nossa relação. Deduzi que se você quisesse ter outra relação às vezes poderia ser mais saudável para você.

Eu estava me achando um merda porque eu de fato não mandei uma carta que eu escrevi e senti prazer, foi como se eu fosse um robô sem sentimentos que só faz ações pré-determinadas. Eu não escrevi, eu simplesmente respondi suas perguntas e escrevi qualquer coisa.

Na vida eu sempre priorizei e priorizo o qualitativo. O que adianta dormir 16 horas se o que vale é a qualidade do sono? O que adianta entregar ppt's gigantes se o que vale é o conteúdo?”

[...]

Figura 8: C1- exemplo 3. Fonte a autora.

Os benefícios dessa prática vão além da sinceridade. Escrever e receber cartas desenvolve a paciência, o cuidado com as palavras ou a intimidade delas e o valor do outro. A espera pela resposta cria uma expectativa que fortalece a conexão, e o ato de escrever promove um diálogo interno que nos ajuda a compreender melhor nossos sentimentos e pensamentos.

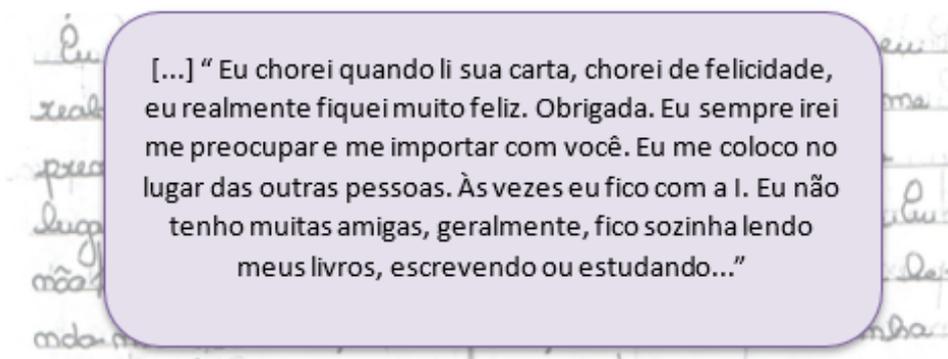


Figura 9: C1- exemplo 4. Fonte a autora.

C2 – Declarações Pessoais

Sendo a escrita uma forma de expressão autêntica, uma manifestação do indivíduo em sua totalidade, as cartas permitem que os pensamentos, emoções e experiências pessoais sejam compartilhadas de forma sincera, oferecendo um espaço para o desenvolvimento da autonomia e da liberdade de expressão.

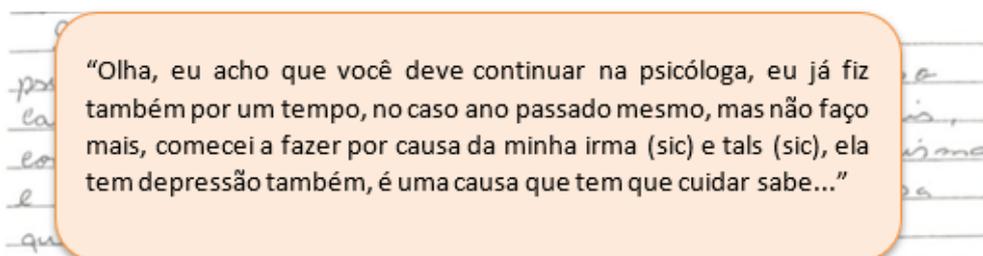
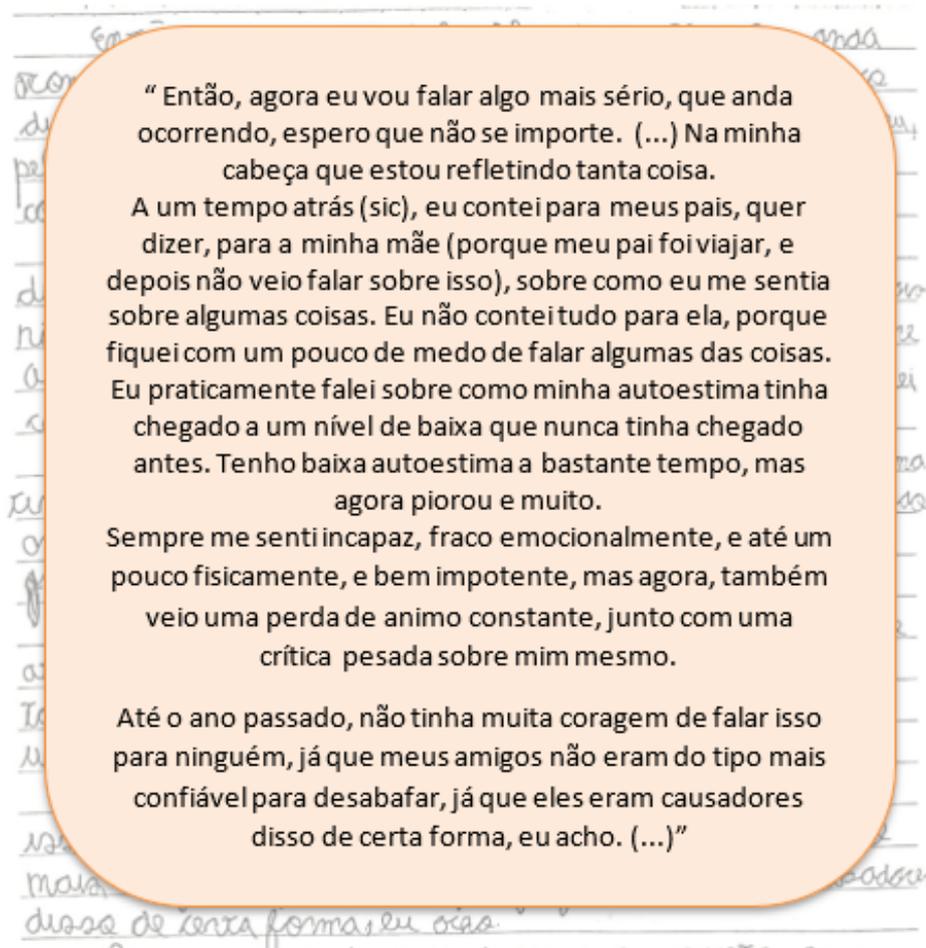


Figura 10: C2- exemplo 1. Fonte a autora.

Uma das grandes vantagens desse tipo de declaração é a oportunidade que proporciona reflexão. Ao escrever uma carta, a pessoa se permite organizar suas ideias, revisar seus sentimentos e expressar suas emoções de maneira clara e estruturada.



“ Então, agora eu vou falar algo mais sério, que anda ocorrendo, espero que não se importe. (...) Na minha cabeça que estou refletindo tanta coisa.

A um tempo atrás (sic), eu contei para meus pais, quer dizer, para a minha mãe (porque meu pai foi viajar, e depois não veio falar sobre isso), sobre como eu me sentia sobre algumas coisas. Eu não contei tudo para ela, porque fiquei com um pouco de medo de falar algumas das coisas. Eu praticamente falei sobre como minha autoestima tinha chegado a um nível de baixa que nunca tinha chegado antes. Tenho baixa autoestima a bastante tempo, mas agora piorou e muito.

Sempre me senti incapaz, fraco emocionalmente, e até um pouco fisicamente, e bem impotente, mas agora, também veio uma perda de animo constante, junto com uma crítica pesada sobre mim mesmo.

Até o ano passado, não tinha muita coragem de falar isso para ninguém, já que meus amigos não eram do tipo mais confiável para desabafar, já que eles eram causadores disso de certa forma, eu acho. (...)”

Figura 11: C2- exemplo 2. Fonte a autora.

A correspondência reforça os laços sociais e cria um espaço de diálogo onde as pessoas se sentem ouvidas e compreendidas. Ao mesmo tempo em que a escuta é uma prática solitária, o envio e a recepção de cartas gera uma interação rica que pode fortalecer as relações interpessoais. Isso é particularmente relevante no contexto educacional, onde essa metodologia pode ajudar a construir comunidades de aprendizado baseados na colaboração e no respeito mútuo.

A prática da correspondência interescolar oferece ao aluno a oportunidade de, por meio da escrita, numa situação autêntica da comunicação, estabelecer contato com alunos de outra escola, de outra cidade, de outro país e, conseqüentemente, com outros valores, outras realidades, outros modos de vida, outras formas de ver o mundo.

(Santos, 1993, p. 93).

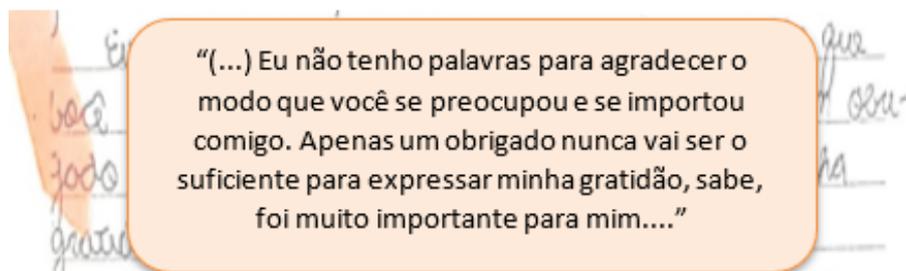


Figura 12: C2- exemplo 3. Fonte a autora.

Além disso, a escrita de declarações por meio de cartas encoraja o desenvolvimento de habilidades de comunicação. As cartas são uma forma flexível, não avaliativa e natural de expressão, onde o escritor pode explorar sua criatividade, seu vocabulário e seu estilo pessoal, sem a pressão de uma correção formal imediata. Isso promove não apenas o desenvolvimento da linguagem, mas também a confiança na própria capacidade de se expressar.

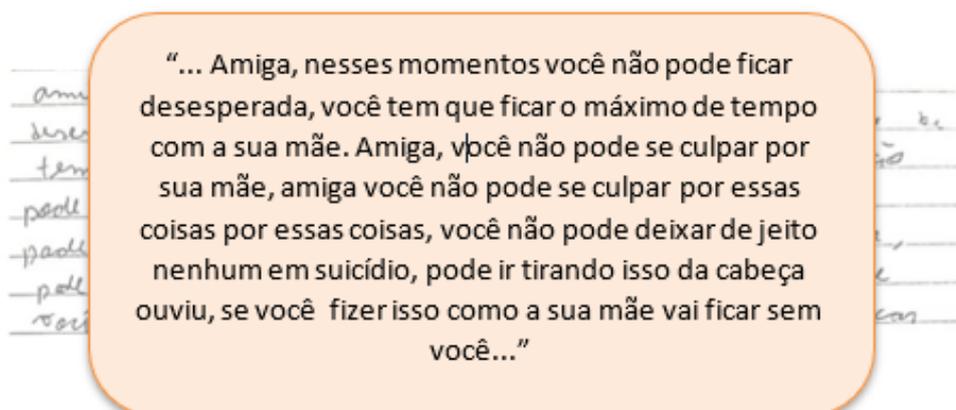
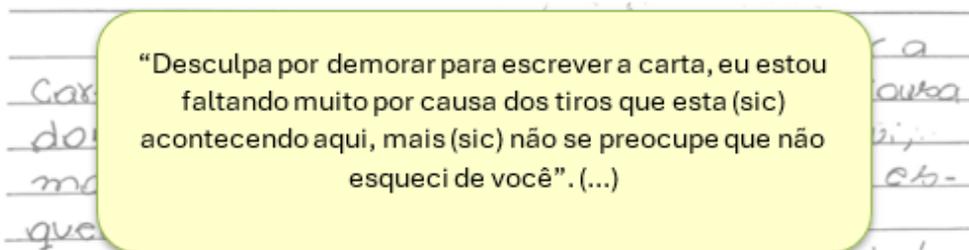


Figura 13: C2- exemplo 4. Fonte a autora.

C3 – Contextos sociais

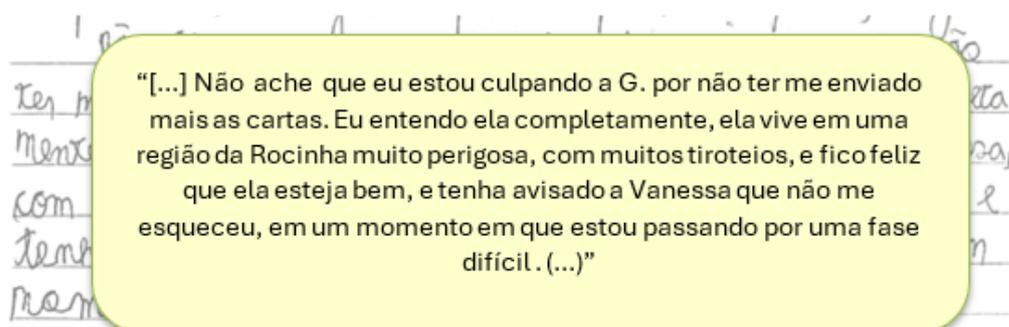
A escrita de cartas como metodologia, na escola, oferece uma forma única para explorar diferentes contextos sociais, permitindo que estudantes entrem em contato com realidades diversas e desenvolvam empatia e compreensão intercultural. É criado um espaço para que os estudantes reconheçam e reflitam sobre as desigualdades, valores e formas de vida distintas.



“Desculpa por demorar para escrever a carta, eu estou faltando muito por causa dos tiros que esta (sic) acontecendo aqui, mais (sic) não se preocupe que não esqueci de você”. (...)

Figura 14: C3- exemplo 1. Fonte a autora.

Ao escrever uma carta para alguém de outro contexto social, os estudantes são levados a considerar as experiências e as perspectivas do destinatário, o que lhes exige pensar além de suas próprias realidades. Isso promove conscientização social e a construção de uma visão mais crítica do mundo.



“[...] Não ache que eu estou culpando a G. por não ter me enviado mais as cartas. Eu entendo ela completamente, ela vive em uma região da Rocinha muito perigosa, com muitos tiroteios, e fico feliz que ela esteja bem, e tenha avisado a Vanessa que não me esqueceu, em um momento em que estou passando por uma fase difícil. (...)”

Figura 15: C3- exemplo 2 Fonte a autora.

Outro aspecto importante é que as cartas permitem que os estudantes expressem de maneira original, o que contribui para o desenvolvimento de suas habilidades de comunicação e reflexão crítica. Para os estudantes de contextos marginalizados, por exemplo, a escrita de cartas pode ser um meio de voz, onde suas histórias e vivências podem ser reconhecidas e valorizadas. Ao compartilhar suas realidades com outros, eles se tornam agentes de suas próprias narrativas, ajudando a romper barreiras sociais e culturais. Ou seja,

A correspondência, como o texto livre, favorece o contato com cada um dos alunos e o conhecimento profundo de cada um deles. Poderá ser o primeiro passo para a individualização do trabalho e a descoberta de diferentes personalidades. Nesse processo as crianças estarão aprendendo a respeitar essas diferenças, a tolerar, admitindo outros modos de vida e aceitando os outros tal qual eles são. É quando a criança começa a se abrir para o mundo e para os outros, ultrapassando o egocentrismo e começando os engajamentos sociais (SAMPAIO, 1989, p. 197).

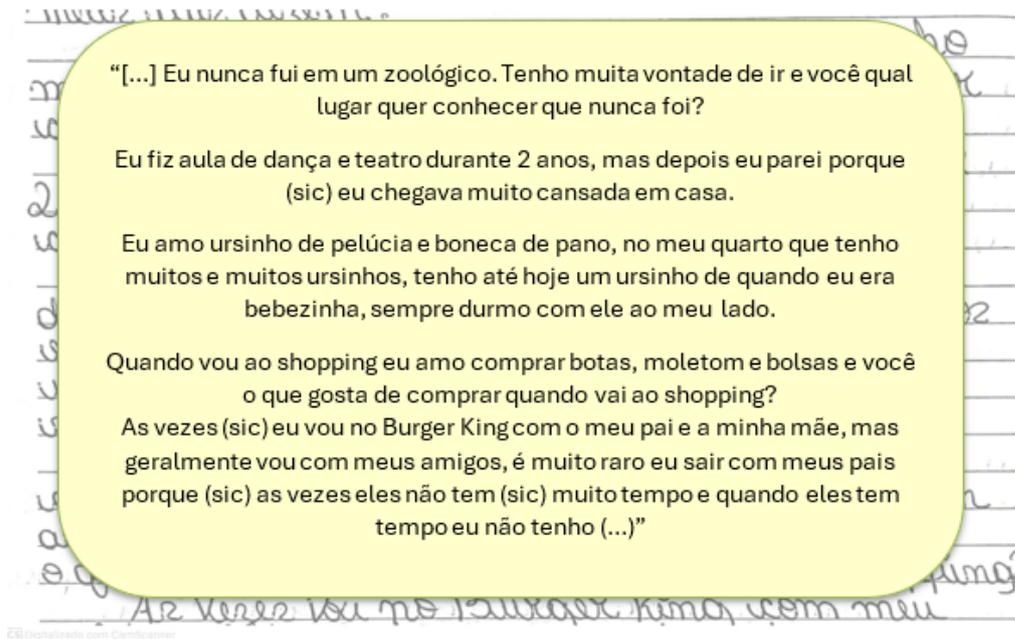


Figura 16: C3- exemplo 3. Fonte a autora.

Além disso, essa metodologia pode ser usada para explorar conteúdos interdisciplinares. Professores podem conectar a prática às diferentes disciplinas. Segundo Ivani Fazenda (2011), a interdisciplinaridade não se resume à justaposição de conteúdos, mas exige um trabalho de interação, troca e colaboração entre disciplinas, visando à construção de um conhecimento mais amplo e significativo. Esse processo estimula o pensamento crítico, a criatividade e a reflexão, tornando o aprendizado mais contextualizado e aplicável na realidade dos estudantes. Outra interseção com o Design em Parceria em sua base teórica.

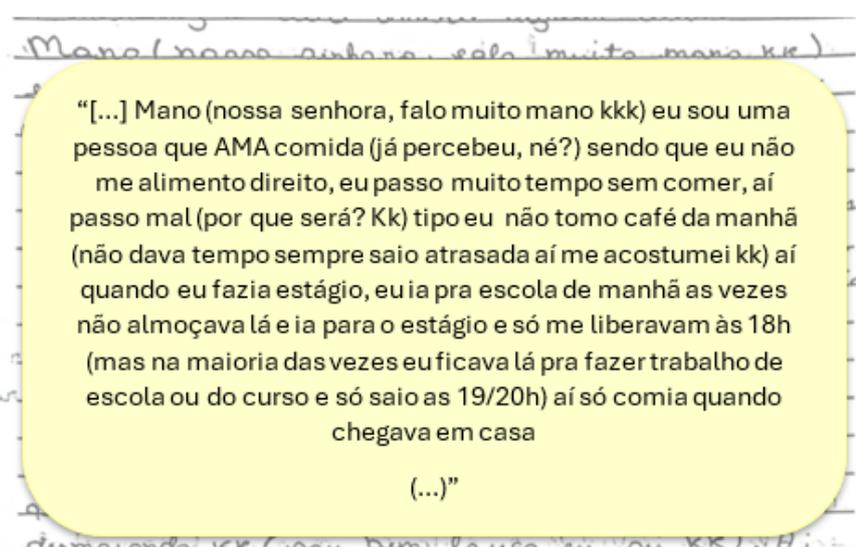


Figura 17: C3- exemplo 4. Fonte a autora.

No contexto escolar, essa prática também facilita a construção de uma educação mais inclusiva e humanizadora. Ao valorizar a troca de experiências e perspectivas, os estudantes aprendem a importância da escuta e do respeito pelas diferenças. Ela estimula o pensamento crítico, desenvolve a empatia e permite que os correspondentes compreendam melhor o mundo ao seu redor, ao mesmo tempo em que exercitam habilidades de comunicação e reflexão.

C4 – Trocas culturais

Essa forma de comunicação, apesar de simples, oferece benefícios tanto no nível pessoal quanto social, enriquecendo a compreensão de culturas diversas e fomentando laços de respeito e cooperação.

Além da escrita, com o passar do tempo, os correspondentes começaram a enviar desenhos, passando também a expressarem-se através de outros tipos de linguagem, possibilitando novos conhecimentos e aprimorando os antigos.

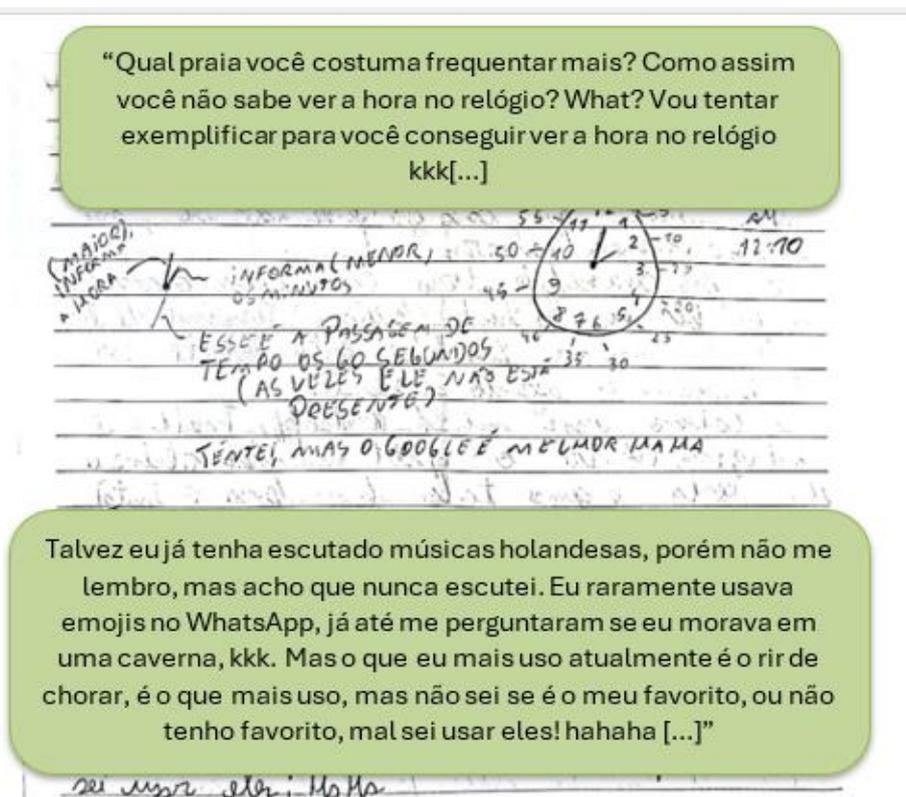


Figura 18: C4- exemplo 1. Fonte a autora

Ao escrever cartas para desconhecidos de contextos culturais diferentes, os correspondentes são incentivados a compartilhar aspectos únicos de suas tradições, costumes e modos de vida. Ao mesmo tempo, recebem o mesmo retorno. Esse intercâmbio permite que os participantes descubram novas perspectivas, ampliem seus horizontes e desafiem estereótipos ou preconceitos que possam ter sobre outras culturas. A carta, sendo uma forma de comunicação pessoal e reflexiva, possibilita uma aproximação mais profunda, na qual as pessoas podem ir além das informações superficiais que circulam nos meios de comunicação.

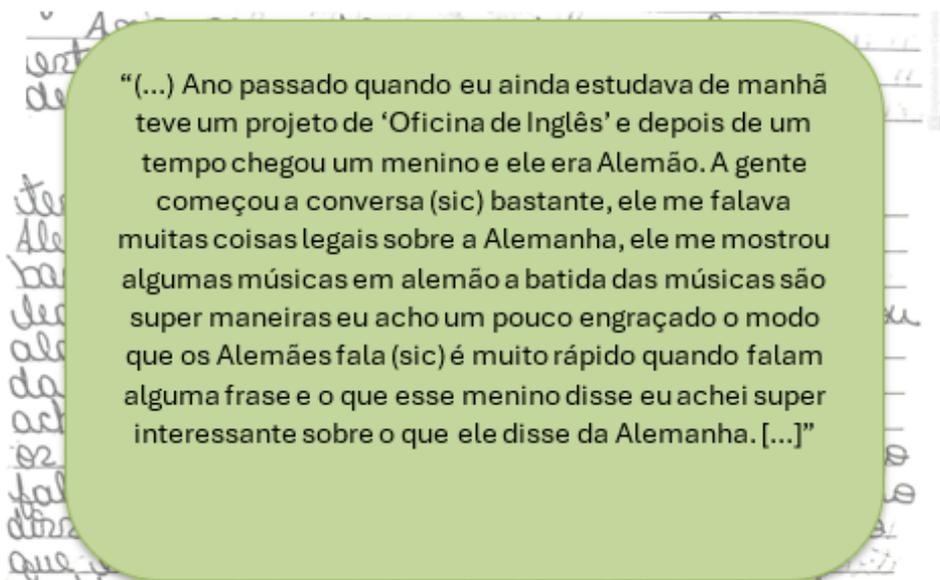


Figura 19: C4- exemplo 2 . Fonte a autora

Um dos maiores benefícios dessa prática é a criação de empatia cultural. Quando alguém se dedica a entender e se comunicar com outra pessoa de uma classe social diferente, há uma troca de histórias pessoais e experiências que revelam a humanidade compartilhada entre indivíduos de diferentes partes. Através das cartas, os correspondentes podem discutir tradições locais, festividades, música, culinária, e questões mais amplas, como políticas sociais e valores culturais. Esse processo de troca promove a curiosidade e o respeito pelas diferenças, além de criar uma ponte que facilita a compreensão mútua.

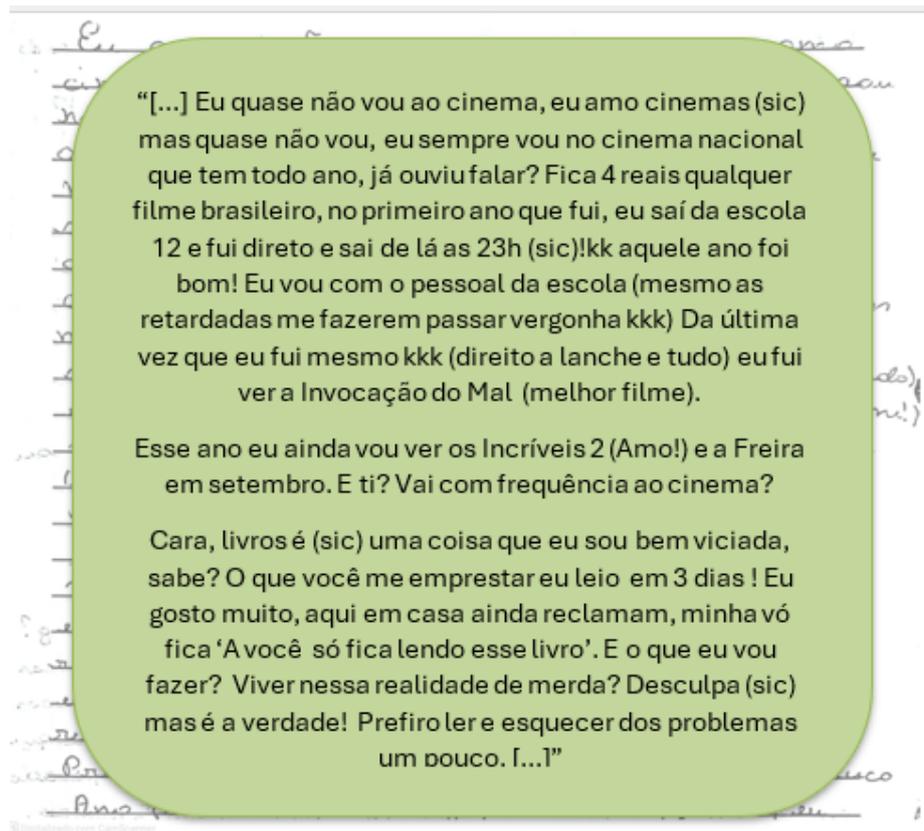


Figura 20: C4- exemplo 3 . Fonte a autora

As cartas também têm a vantagem de serem uma forma de comunicação atemporal e menos acelerada. No mundo digital, as interações são frequentemente efêmeras, já as cartas incentivam um processo de reflexão mais profundo. O tempo dedicado a escrever e a esperar por uma resposta faz com que a troca seja valorizada de forma diferente. Essa calma na troca de informações permite que os correspondentes pensem mais cuidadosamente sobre o que estão compartilhando e como estão representando suas culturas, o que enriquece a experiência e a torna mais significativa.

“[...] Na sua carta você falou que levou uma bronca do seu pai, mas pó (sic), é só bad, mas querendo ou não ele está se preocupando (sic) com você.

Ano passado eu estava na merda em matemática, cheguei a tirar 1 na prova trimestral e tipo eu tentava estudar, mas não conseguia. Minhas médias trimestrais não estavam nada bom, chegou um momento que eu falei vou andar.

Comecei a perceber (mas demorei) que eu não estava copiando as explicações corretas do quadro porque o grau do meu óculos estavam incorretos, e também (sic) porque eu tinha dúvida e não pedia ajuda para o professor. Mas o principal motivo para eu não conseguir avançar na matéria era porque eu tinha dúvidas em matérias passadas que eram necessárias para a nova matéria.

O que eu fiz após perceber isso: peguei as minhas provas e comecei a ver onde o professor estava sinalizando e a partir daí eu comecei a ver que eu tinha dúvidas simples e de matérias de anos anteriores como tipo: regras de sinais, frações tudo (...) Então entrei no querido You Tube e comecei a pesquisar sobre essas matérias que eram tipo pré-requisito para as novas e comecei a ver onde eu errava. [...]”

Figura 21: C4- exemplo 4 . Fonte a autora

Outro ponto relevante é que a correspondência cultural através de cartas fortalece a ideia de cidadania. À medida que os estudantes aprendem mais sobre os desafios e as oportunidades em diferentes lugares, eles se tornam mais conscientes de problemas sociais e do papel que cada um pode desempenhar na construção de um mundo mais inclusivo e solidário. Essa prática ajuda a formar indivíduos mais conectados e mais solidários.

C5 – Assuntos diversos

A troca de correspondência fluida e sem caráter avaliativo entre estudantes aparentemente tão diferentes, que não se conhecem, geram assuntos e temas

diversos que variam conforme as experiências, interesses e contextos, tais como: vida cotidiana, desafios e superações, sonhos e aspirações, músicas, livros, tecnologia e redes sociais, escola e ensino.

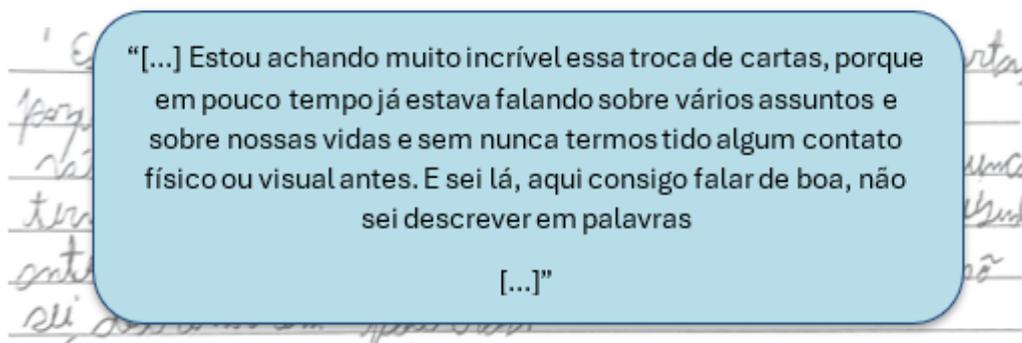


Figura 22: C5- exemplo 1 . Fonte a autora

O que esse correspondente não consegue descrever “em palavras” é exatamente o que a escrita livre proporciona: livre expressão e sensação de segurança, descritos no uso dos termos “falando” e “falar de boa”. Essa confusão entre a fala/ escrita/ escuta se dá pela sensação da conversa, da confiança, da intimidade estabelecida entre os interlocutores. A livre expressão por meio da escrita direcionada a um interlocutor real, leva- os a perceber o papel social da escrita a serviço da vida. Essa prática ajuda os estudantes a entenderem a importância de uma letra legível, de um texto compreensível e estruturado conforme as convenções da língua escrita.

A correspondência interescolar, enquanto técnica educativa adotada para o ensino da língua materna, além de favorecer a expressão livre e satisfazer o desejo natural do aluno de se comunicar, constitui um instrumento motivador muito forte para o aperfeiçoamento do domínio da escrita. (Santos, 1993, p. 93)

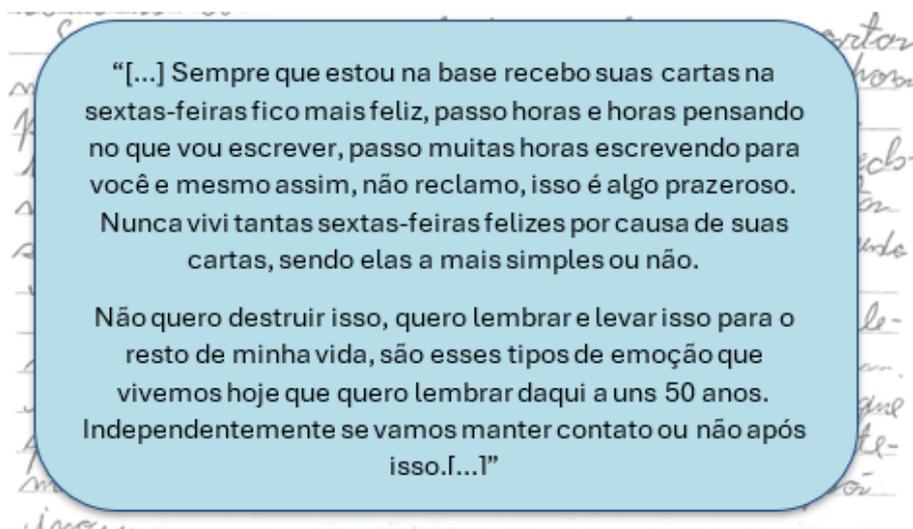


Figura 23: C5- exemplo 2 . Fonte a autora

Eis a riqueza desse projeto: proporcionar o ensino da língua materna, sem amarras, com uso prático e com um aprendizado autêntico e sem metalinguagens através de diferentes emoções.

Ao longo das trocas, os estudantes perceberam também a necessidade de melhor compreender seu entorno para escrever sobre ele, buscando referências do lugar onde viviam, sua localização, atividades de lazer e de esporte, dentre outros, podendo comparar suas realidades, desnaturalizando assim seu modo de vida.

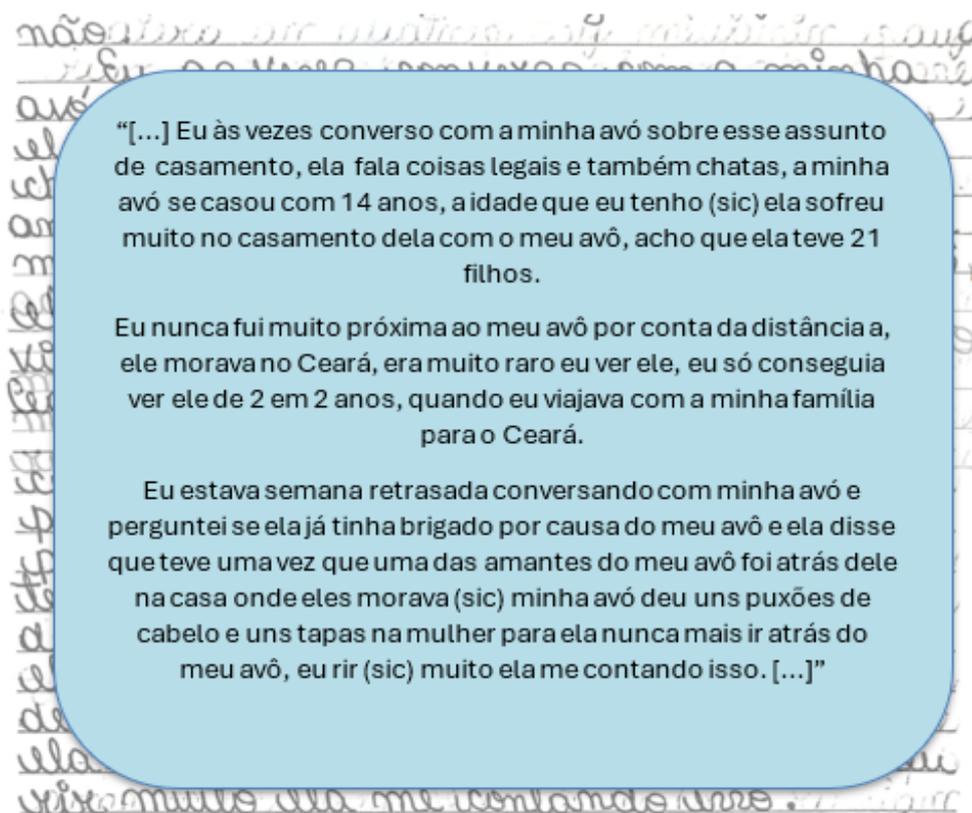


Figura 24: C5- exemplo 3. Fonte a autora.

Notei no decorrer dessa atividade, muitos aprendizados: a motivação dos participantes na escrita e na leitura dos textos; aprimoramento ortográfico e gramatical acontecendo em uma situação real de comunicação e a possibilidade de reestabelecer a vida na escola.

Queremos atividades escolares vivas, associadas ao interesse e ao profundo devir das crianças, que sejam muito mais do que um jogo ou um passatempo, que sejam um trabalho autêntico, fruto de uma necessidade, que se veja que é útil, ao qual uma pessoa se entrega de todo o coração e que, por todos esses motivos, se torna um poderoso gerador de dinamismo e de proveito pedagógico.

(Freinet apud Santos, 1993, p. 26)

O que Freinet defendia como “atividades escolares vivas”, esta dissertação defende na expressão “escola colorida”, fruto do encontro do Design com a Educação.

Outro aspecto relevante a ser destacado se dá em relação à espera pelas cartas, a ansiedade e a expectativa do recebimento e o recebimento em si, com a leitura em voz alta para amigos e para mim. Envolvíamos em um ambiente de afetividades, em que descobertas no âmbito intelectual, cultural, familiar e de preferências, entre outras presentes nas correspondências, eram acolhidas na demonstração da carta-resposta, nas trocas de livros, nas sugestões de músicas ou séries e até mesmo na composição de uma cesta de doces e presentes para uma estudante, da rede municipal, que completou 15 anos, em 2018.

Todo esse tempo e trocas, gerou grande interesse das turmas para um encontro presencial. Seria mais um encontro entre essas escolas após esse projeto. Em cada ano em que os encontros aconteceram foram feitas propostas e escolhidas escolas diferentes para o momento: uma peça teatral, jogos de futebol, roda de jogos pedagógicos, elaborados por uma das turmas, entre outros, e em todos foram feitos lanches coletivos com o intuito de quebrar gelos promovendo interações.

Em 2018, não foi diferente. As turmas encontraram-se na escola particular com direito ao lanche coletivo e uma atividade sensorial: enquanto uma turma aguardava em silêncio, a outra falava algumas características e colocava voz na escrita com a intenção de serem descobertos. Teve também algumas trocas de presentes e atividades físicas na quadra.

Alguns trocaram contatos telefônicos e de redes sociais. Outros se reencontraram no evento cultural, “Semana do Espaço Aberto”, já descrito no capítulo anterior, na escola tijuca.

O projeto Correspondências ao longo dos anos possibilitou, além da comunicação interescolar, a comunicação e a manutenção dos vínculos entre estudantes, entre as turmas envolvidas e entre estudantes de cada turma e a professora.

A correspondência contemplou ao menos três dos grandes desafios do ensino de Língua Portuguesa: a motivação para a leitura, ensinar a língua escrita de forma prazerosa e significativa, assim como proporcionar a autonomia e autoria na produção dos estudantes. Há uma melhora significativa nas produções de textos, assim como na fluência da leitura.

Precisei fazer mestrado em Design para me encontrar com a pedagogia de Freinet e perceber a minha inspiração oculta transformadora. Esse encontro foi mais do que uma simples adoção de métodos; foi o início de uma jornada em que, junto aos estudantes, pude me redescobrir.

Nesse processo, tenho encontrado um ponto de equilíbrio que permite romper com o ensino tradicional e através dos trabalhos aqui apresentados, baseados em contextos reais, dialogar com a vida e com a comunidade escolar.

Do começo ao fim da minha carta para Freinet, além da gratidão permeada por seu espírito vanguardista, seguiriam relatados os resultados das minhas experiências e os desdobramentos dessas atividades, mas também expostos alguns lamentos.

Realizar trabalhos criativos e colaborativos, e no resto do tempo proporcionar práticas conteudistas e descontextualizadas não ajudam a escola se tornar viva e pronta para a criação, somente para a reprodução.

Obrigada, Freinet, por iniciar essa constante discussão.

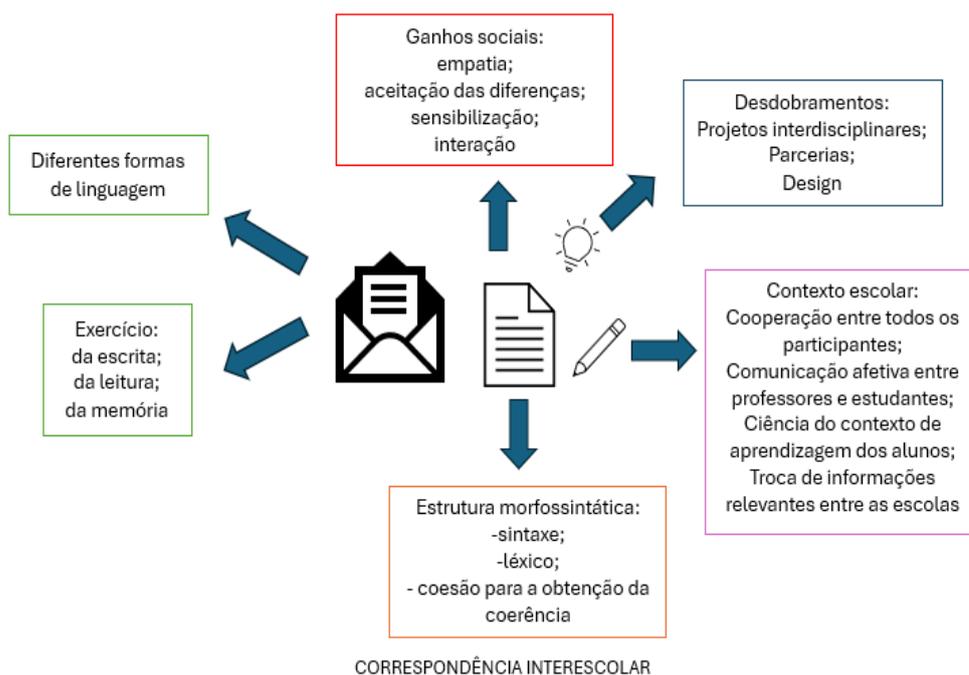


Figura 25: Síntese visual do capítulo 5. Fonte: a autora.

6. O eco das raízes: quando o fruto nasce perto do pé

“(…) A herança não é passado
É o presente é aqui
Por que o melhor legado
É o que está dentro de ti”

(O Fruto Não Cai Longe do Pé, Milton Sica)

Introdução ao capítulo

O título “O eco das raízes: quando o fruto nasce perto do pé” é uma forma intencional de brincar com o ditado popular “uma fruta não cai longe do pé” cujo significado seria: ao conhecer filhos de alguém e observar a forma como se comportam sabemos como é a família deles, especialmente, os pais.

Não tenho a pretensão de me considerar mãe de nenhum estudante ou de formar famílias na sala de aula, mas a comparação se faz pertinente a partir do momento em que formamos uma comunidade, na qual dividimos emoções, conhecimentos e que servimos de exemplos uns para os outros.

Sendo assim, o objetivo deste capítulo é mencionar três exemplos, em três épocas diferentes, do pós projeto Correspondências para deixar uma “pulga atrás de orelhas”: seria mera coincidência a obtenção de frutos após projetos à luz de recursos didáticos sob o enfoque do Design em Parceria?

Após os exemplos e para atizar essa “pulga na orelha” serão expostas as análises de duas entrevistas, com duas ex-alunos que participaram dos projetos analisados nesta dissertação, a fim de contribuir para as reflexões aqui expostas.

6.1- Frutos

O Projeto Correspondências, descrito no capítulo 5, é uma iniciativa duradoura e renovadora, repleta de frutos nascidos do desejo e dos anseios tanto da professora quanto dos estudantes. Entre os resultados, destacam-se dois extremos e um exemplo intermediário de como o projeto foi executado ao longo dos anos.

Em 2014, a turma do 1º ano da escola particular da Tijuca participou de uma troca de correspondências com uma turma do 9º ano da rede municipal. Esse intercâmbio inspirou os participantes a organizar um encontro presencial com seus correspondentes, o que foi além do tradicional lanche coletivo e partida de futebol. A

proposta incluiu a apresentação e encenação de uma peça baseada na leitura do livro *O Auto da Barca do Inferno*, de Gil Vicente.

A turma, inicialmente, leu o livro e para o desenvolvimento de um trabalho para a disciplina Literatura, teve por motivação as perguntas: “Se esse texto fosse escrito hoje, quais personagens iriam para o inferno, para o purgatório e para o céu?”; “Quais personagens seriam usados na construção para peça para promover uma crítica?”; “Quem se livraria das argumentações do diabo?”

Essas perguntas permitiram ao 2º ano não só uma análise crítica da obra, mas também a oportunidade de criar e interpretar personagens, promovendo uma reflexão sobre valores e temas contemporâneos dentro do contexto da peça clássica.

Os textos produzidos para a aula de Literatura foram integrados ao planejamento do encontro com o 9º ano, resultando em uma proposta de integração, execução e teatralização do novo texto criado. Aqueles que desejavam encenar assumiram os papéis na apresentação. Já os que não se interessavam pela atuação dividiram-se em equipes de recepção, iluminação, figurino e cenário. Dessa forma, todos colaboraram e transformaram o encontro em um evento envolvente e colaborativo. Mais um exemplo de projeto que explora a parceria e a significação do aprendizado.



Imagem 27- Cenas da peça teatral produzida pela turma do 2 ano- Purgatório Brasil.

Fonte: a autora.

Passados dez anos, pelo menos sete estudantes das duas turmas atuam na área da Educação, uma estudante tornou-se escritora, e outra segue carreira como atriz, destacando-se no teatro.

Na outra ponta, em 2022, as turmas não eram nem do 1º ano e nem do 9º ano. Após a pandemia da Covid 19², as turmas eram do 2º ano do Ensino Médio e 6º ano do Ensino Fundamental II. Tínhamos voltado às aulas presenciais com um déficit emocional e educacional que precisavam ser cautelosamente percebidos e trabalhados. O Ensino Médio também passava por uma reestruturação com a implementação do “Novo Ensino Médio” tendo algumas disciplinas novas e outras readaptadas. Passei a trabalhar uma matéria denominada Comunicação Criativa, onde seriam trabalhadas as diferentes formas de linguagem e de comunicação.

Passei, então, um desafio para a turma do 2º ano: ajudar na verificação dos danos educacionais da turma de 6º ano e ajudar na elaboração de jogos pedagógicos que pudessem auxiliar na aprendizagem da turma.

Faríamos um levantamento, em um primeiro momento, através das cartas das maiores dificuldades dos estudantes do 6º ano: ortografia, concordância, acentuação, estrutura textual entre outros e juntos, em pequenos grupos, pensaríamos em jogos que pudessem de forma lúdica ajudar nas aulas de língua portuguesa de forma lúdica.

Foi elaborado um cronograma de atividades, dividindo as etapas do trabalho, e convidado duas ex-alunas, estudantes de Design para darem uma aula para a turma sobre *Design Thinking* e possíveis materiais para a elaboração de protótipos. Os protótipos além de apresentados para toda a turma, com explicações sobre a pesquisa feita e a aplicabilidade do jogo elaborado foram jogados por todos.

O Design passaria a fazer parte efetivamente dos meus projetos, pois uma dessas ex-alunas reconheceu e me ensinou que o que eu fazia há anos em minha sala de aula era muito próximo do enfoque metodológico do Design em Parceria.

No dia marcado, próximo ao final do ano, a turma do 2º ano foi até a escola municipal para um lanche coletivo com direito a rodada dos jogos, muita conversa e troca proporcionadas com o intercâmbio entre as turmas.

Os frutos desse experimento ainda não foram colhidos. Até esse momento os estudantes envolvidos nesse projeto ainda estão caminhando rumo ao futuro.

² Durante a pandemia, vale dizer que as turmas que estariam envolvidas nesse intercâmbio escolar, lamentaram profundamente não ter a oportunidade de experimentar a vivência. A solução encontrada, por um dos estudantes, foi ele próprio escrever cartas-poemas, anônimas, para a própria turma, enviadas por mim, através da plataforma digital usada pela escola. Nelas, ao invés de perguntas ou assuntos variados, ele descrevia ou ressaltava as qualidades dos colegas na tentativa de consolar a todos pela situação vivenciada.

6.2 - No meio do caminho tem um livro

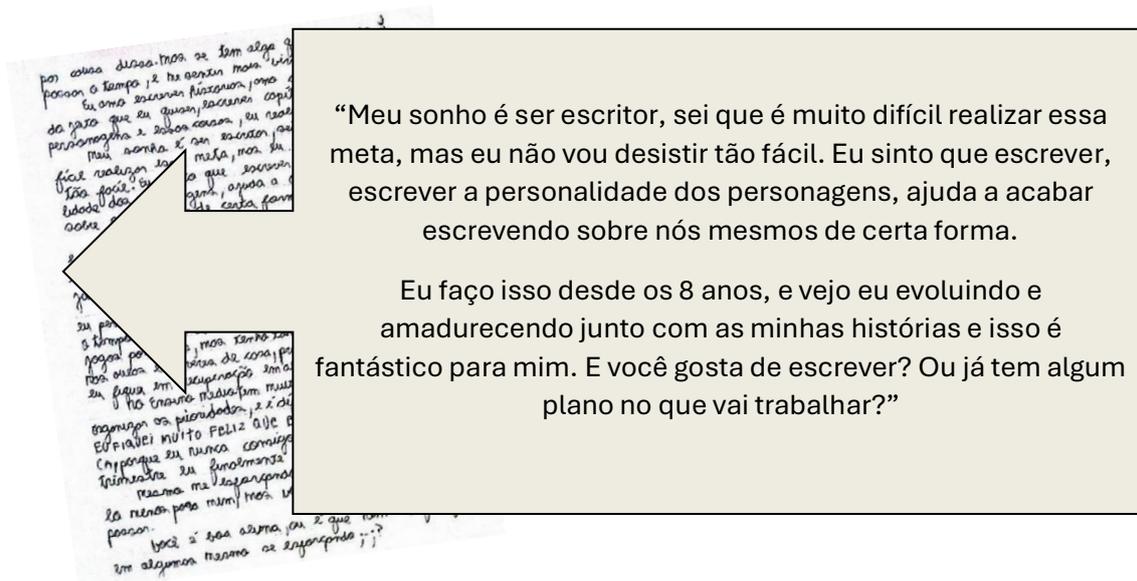


Figura 26- Trecho de uma carta do ano 2018, de um estudante da escola particular direcionada para uma da Escola Municipal. Fonte: a autora.

Assim começa o exemplo intermediário: um sonho de menino, impulsionado pela resistência de um jovem, que reflete o princípio defendido no início do capítulo 5: “Quando o ser humano relata histórias, ele organiza o discurso e, ao mesmo tempo, se constrói”.

Não se tratava de uma tarefa escolar, tampouco valia nota. Foi um desejo que nasceu da experiência vivida no projeto *Correspondências*, em um solo fértil de infância.

Em 2018, na turma de 1º ano da escola particular, mencionada e analisada no capítulo 5 desta dissertação, um estudante, Eduardo Gomes, começava a realizar seu sonho de se tornar escritor. Antes mesmo da conclusão do projeto, que incluía o encontro entre as turmas e a revelação das identidades dos amigos de correspondência, Eduardo Gomes, então estudante do Ensino Médio, compartilhou comigo, em junho de 2018, que estava escrevendo sobre essa experiência.

Entre o pedido de permissão e a busca por um olhar crítico e profissional, havia, naquele comunicado, uma certa gratidão por, de alguma forma, eu ter participado da realização de um sonho.

Dois capítulos foram enviados, acompanhados de algumas perguntas. A partir desse dia, as perguntas foram muitas: “Você já leu?”, “Gostou?”, “O que achou?”, “Percebeu quem são as personagens?”.

Em janeiro de 2019, após o término das atividades e do ano letivo, recebi por e-mail mais dois capítulos para apreciação. Não eram ainda os capítulos finais, mas fiquei surpresa ao perceber que a escrita continuava evoluindo mesmo durante as férias.

Em fevereiro de 2020, recebi um documento com o livro acompanhado de um pedido desafiador: que eu não revelasse nada sobre ele à turma. Tentei argumentar, apelando para o simbolismo da despedida, já que a conclusão da série final coincidia com o ano em que a escola celebrava seu 105º aniversário.

O desejo dele era terminar o Ensino Médio e completar 18 anos antes de publicar o livro. Os argumentos emocionais não foram suficientes para convencê-lo, e logo após esse momento repleto de emoções e grande orgulho pela produção, veio a pandemia. A turma de 1º ano de 2018 enfrentaria a pior forma de encerrar o ciclo escolar: dentro de casa, com contato restrito apenas pelos computadores.

Foram longos meses extremamente difíceis, entre aulas online e inúmeras interrupções para apoios, escutas e a incerteza vivida pelo grupo. Não sabíamos exatamente o que estava acontecendo, mas sentíamos profundamente a tristeza pela falta dos encontros, das risadas coletivas, dos abraços compartilhados em sala, das aulas passeios, da festa junina e, principalmente, da ausência do momento mais aguardado: o Espaço Aberto, a culminância da Escola Colorida.

Não tínhamos esses momentos na forma habitual, mas tínhamos uns aos outros, unidos na torcida para atravessarmos bem a Covid-19.

Em dezembro, recebi o convite para ser paraninfa da turma, junto com a professora de História. A formatura dos 105 anos da escola seria histórica, pois pela primeira vez contaria com duas professoras mulheres para esse momento tão significativo. Além disso, seria realizada pela primeira vez na quadra aberta, com poucas cadeiras dispostas em pequenos grupos — um para o formando e outro para os pais. Haveria uma câmera para a transmissão ao vivo, para aqueles que optassem ou precisassem ficar em casa. Não haveria mesa diretora, e os discursos seriam emocionados e solitários, feitos em microfones higienizados com álcool 70.

Foi uma formatura inesquecível. Mesmo sem fotos coletivas, troca de abraços ou gestos afetuosos, ela permanece guardada em nossas lembranças. A troca de olhares, quase escondidos pelas máscaras, transbordava emoções: desespero, tristeza, alegria pela nossa saúde, saudades do que não vivemos e a incerteza sobre o que o futuro nos reservava.

Três anos depois, em 2023, recebi a notícia de que o primeiro livro, de uma série de três, estava publicado e que haveria um evento de lançamento, para o qual fui convidada. A turma se reencontraria, agora com abraços, fotos e todos os afetos, para celebrar a concretização da primeira parte do sonho de Eduardo, mais um fruto colhido.



Imagem 28 – Capa e contracapa do livro *Além das Palavras*, de 319 páginas, de Eduardo Gomes, Editora Autografia. Fonte: a autora.



Imagem 29 – Festa de lançamento do livro "Além das Palavras". Fonte: a autora.

Todos cresceram e com o amadurecimento vieram também as responsabilidades, escolhas profissionais e retomadas de vidas. Alguns trocaram de cursos, outros persistiram em suas escolhas iniciais. O livro do Eduardo não trazia somente histórias redesenhadas através de pseudônimos. De 2018, ele trazia também, em seu lançamento, as novas histórias e os laços de anos de amizades e de aprendizados.

Quase todos estavam presentes para comemorar e relembrar cada história vivida pelos personagens reais e prestigiar o agora, então, autor e futuro jornalista, formado pela PUC-RJ.

6. 3- Interpretação das entrevistas

Foram selecionadas duas ex-alunas, do Colégio Santa Teresa de Jesus, que participaram dos projetos narrados nos capítulos 4 e 5 desta dissertação para entrevista.

As alunas: Julianna de Carvalho Lemos, de 24 anos, mestranda em Design, ex-aluna do CSTJ nos anos 2016-2018 e Raquel Carneiro de Sá Carvalho Galvino, de 21 anos, ex-aluna do CSTJ, no Ensino Médio nos anos 2018-2020, hoje, após um período em Design, na PUC-Rio, é estudante de Letras na mesma instituição. Quanto aos critérios de escolha, levei em consideração: a) a participação madura e engajada em pelo menos um dos projetos aqui apresentados- Trilha sonora literária ou Correspondência; b) acesso fácil proporcionado pelo convívio pós escola; c) escolha profissional das entrevistadas. A disponibilidade e interesse de ambas também pesaram como fatores de definição das entrevistadas. As entrevistas foram realizadas em dezembro de 2024.

Optei pela análise de conteúdo, como suporte para a interpretação das conversas, por essa ser uma metodologia qualitativa amplamente utilizada para interpretar mensagens, significados e padrões a partir de dados textuais como entrevistas.

Por meio dela, busquei identificar, de forma sistemática e objetiva, categorias temáticas que emergiram das falas das entrevistadas, possibilitando inferências que transcendem a superfície dos textos. Essas inferências são realizadas com base na contextualização dos dados, considerando a vivência das participantes e permitem a construção de interpretações que refletem os sentidos atribuídos pelos sujeitos às suas experiências.

O roteiro das entrevistas foi elaborado por mim com base em perguntas abertas semiestruturadas sobre todos os aspectos abordados nesta dissertação- escola, diferença entre os ciclos, importância ou não de trabalhos criativos, experiências vividas nos projetos Trilha e Correspondência e aspectos relevantes sobre escolhas profissionais futuras-, o que colaborou para o amplo diálogo, sem restrições as respostas e a permissão de intervenções.

A ordem das perguntas não era pré-estabelecida, exceto à primeira sobre as lembranças sobre a escola.

As duas entrevistas foram realizadas por mim, de forma online, pela plataforma MEET, gravadas com as devidas autorizações, nos horários e dias previamente combinados. Estão transcritas na íntegra no apêndice.

Após a transcrição e a leitura mais de uma vez de cada uma delas, foi possível estabelecer conceitos-chaves recorrentes. A partir desses conceitos, desenvolvi o seguinte sistema de categorias:

1. Memórias afetivas

Esta categoria se refere a um item importantíssimo para a comprovação de tudo que há relatado nesta dissertação. Essa categoria se destaca por revelar os sentimentos, emoções e laços criados durante o percurso escolar, que transcendem a simples recordação de fatos ou eventos, tornando-se vivências carregadas de significados pessoais que influenciam a maneira como o indivíduo compreende seu processo de aprendizagem, suas relações com colegas e professores e até mesmo com a própria instituição escolar Abrange, pois, as reflexões feitas principalmente no capítulo 2 deste trabalho dissertativo.

2. Escola extensão

Esta categoria destaca-se pela proposta de ir além dos limites físicos e curriculares da sala de aula, conectando o ambiente escolar com os diferentes campos do saber. Essa abordagem amplia as possibilidades de ensino e aprendizagem, promovendo a interdisciplinaridade ao articular diversas áreas do conhecimento em projetos colaborativos e contextualizados. Sendo assim, a categoria está atrelada aos capítulos 3, 4 e 5 desta dissertação.

3. Consciência crítica

Localizada ao longo de todos os projetos aqui expostos, assim como ao longo de todos os textos componentes deste trabalho, a consciência crítica refere-se ao desenvolvimento da capacidade de compreender e questionar a realidade de

maneira reflexiva e transformadora. Essa categoria evidencia como a educação pode e deve ir além da transmissão de conteúdos, estimulando os estudantes a analisarem suas experiências e buscarem mudanças no mundo.

4. Colheita

Dialogando amplamente com o capítulo 6, colheita é a categoria que representa os “frutos resultantes” e os impactos por eles causados. Não é a análise tão somente dos conhecimentos adquiridos, mas também as marcas deixadas pela escola, pelos trabalhos na trajetória dos indivíduos. A partir das entrevistas, a colheita pode ser percebida nas falas que expressam crescimento pessoal, autonomia, consciência crítica e reconhecimento da escola como um ambiente de construção de saberes significativos.

Sigo com uma análise das falas que orientaram a construção do desencadeamento feito para cada categoria.

1. Memórias afetivas

Neste item, há um consenso entre as entrevistadas de que escola é um lugar de afetos e que eles colaboram para a sensação de bem-estar e, conseqüentemente, a construção de conhecimentos.

Por exemplo, na fala da entrevistada Juliana Lemos, fica claro que ela vê no ambiente escolar a “extensão da casa dela”. A entrevistada afirma que essa percepção de bem-estar e de segurança de alguma forma também repercutia nas relações com os professores. Para exemplificar tais ideias, ela menciona uma professora que sempre que a encontrava, anos mais tarde e fora da escola, a abraçava e ainda fazia perguntas sobre sua avó. O carinho era estendido a família, demonstrando assim vínculos sociais da escola com a comunidade escolar para além de seus muros.

De igual forma professores são lembrados, mesmo após anos de distanciamento, e mencionados como motivadores tanto no âmbito emocional quanto no profissional.

...eram realmente pessoas que eu tinha como referências para me erguer em fases tão difíceis com a adolescência e pré-adolescência. (Lemos, 2024)

Talvez ela (professora Carla) nem tenha a dimensão disso, mas ela gostava de me escutar e eu sempre sentei perto dos professores, então, ela me ouvia, me dava um pouco de atenção, em relação a essa escuta que as pessoas da minha idade obviamente não querem ouvir... (Lemos, 2024)

Na visão da entrevistada Raquel Galvino, a escola também tinha esse caráter familiar, como ela mesma chama a “escola era como se fosse a segunda casa”. Novamente o substantivo “casa” aparece nas falas remetendo uma ideia de familiaridade à escola. Um lugar que promove a segurança e o bem-estar semelhantes aos lares e berços familiares.

As relações de afeto passam também, na fala de Galvino, pela percepção do professor em perceber talentos e gostos dos estudantes. Mais uma vez a observação e a escuta, assim como o incentivo e a troca entre professores - estudantes, sendo tratada como algo fundamental para a criação de veículos afetivos na sala de aula.

Ele (professor Ricardo) sempre me incentivou muito a desenhar, a fazer coisas assim, tipo com ele, sabe? Ele me pedia para montar sala com ele para poder desenhar no quadro e ele também pedia para as outras pessoas fazerem o que elas mais gostavam de fazer, seja gravar uma música, seja gravar uma dança. A gente fez essas coisas, sabe? (Galvino, 2024)

Um fato interessante chamou minha atenção: as duas entrevistadas, minhas queridas ex-alunas, que sabiam que estavam em uma entrevista sobre escola, aprendizados, projetos e relações afetivas, para a minha dissertação de mestrado, usando projetos que ambas participaram, não mencionaram prontamente as nossas relações.

Isso me fez pensar em duas interpretações viáveis: a) a tentativa de preservar a idoneidade das respostas evitando assim qualquer suspeita de bajulação; b) tentativa de ampliação dos afetos, efetivamente, demonstrando que independente de áreas, de aulas, de colégios, professores que escutam e observam os estudantes criam afetos e que afetos colabora, no processo de aprendizado.

Ao explorar essas memórias foi possível acessar não somente as narrativas sobre conteúdos acadêmicos, mas também as impressões afetivas que moldaram a visão das entrevistadas sobre o ambiente escolar, as práticas pedagógicas e os projetos vividos.

...a gente construiu uma relação maior do que só de aula, então, dos aprendizados que eu tive que vão além da Língua Portuguesa e sim em relação ao conhecimento, eu acho que depois da infância, em que você não se entende muito ainda, mas que ainda tem memórias disso, eu acho que a escola passa também muito por um autoconhecimento e o que professores fazem disso, dependendo da relação ou não de proximidade com eles. Pela maturidade deles, pelo olhar deles, dependendo de como você se aproxima deles, você acaba tendo grandes ferramentas em relação a se conhecer e conhecer um pouco do que você faz e também do que os outros fazem de você, que às vezes não faz sentido naquele momento, mas que ao longo da vida, você lembra daquilo que eles te falaram... (Lemos, 2024)

...todo mundo consiga expor de fato a evolução da gente e não só, tipo na matéria, mas com pessoas também, porque essas, essas coisas, né? As matérias da escola eu diria que mexem com a formação do ser humano, querendo ou não, né? (Galvino, 2024)

Em uma análise qualitativa, essas memórias proporcionaram uma visão mais profunda e humana da experiência educacional, reafirmando a importância dos afetos na construção do conhecimento e da trajetória escolar.

2. Escola extensão

Para além da extensão do lar, as entrevistadas percebem a extensão da escola fora dos limites físicos e curriculares das salas de aula.

No colégio aonde eu cheguei, eu quero identificar mais do que talvez uma página escrita no caderno e expor isso para o mundo. Eu tenho muito essa ideia de transformar. Fazer algo voltado para educação, em certa forma, o que fazia no colégio que transformava aquilo que você aprendia para o mundo.

(Lemos, 2024)

E a gente precisa ter esse momento de refletir e questionar também. Eu acho que, então, eu até falava sobre isso com uma aluna minha que as escolas, e principalmente a escola curso que é mais realmente conteudista, né? Não montam pessoas para serem diferentes, para quererem questionar, para quererem fazer algo diferente. Eles montam pessoas para se encaixarem no padrão...É como se fosse um grande... Aquela música do Pink Floyd, um muro que você vai colocar os blocos para poder montar uma grande estrutura e manter cada vez mais a estrutura mais firme, mais rígida, e menos chance de ser mudada, sabe?

(Galvino, 2024)

Os substantivos deixam de ter conotação familiar e passam a ganhar o mundo através da possibilidade de mudanças e de transformações. Há aqui o reconhecimento da escola como uma instituição que amplia horizontes. Dessa forma, estudantes não só absorvem conteúdos acadêmicos, como também constroem de maneira ativa e significativa, em franco diálogo com as experiências reais e desafios concretos.

A escola extensão favorece práticas pedagógicas que estimulam o protagonismo, a experimentação e a interação com múltiplos agentes sociais, transformando-se num espaço dinâmico de produção coletiva do conhecimento.

Aquilo me despertou muitas coisas positivas, de continuar mexendo, trabalhando em prol da escola de alguma forma. E isso me fez, no segundo período, já procurar um espaço em que eu pudesse falar sobre. E eu tenho consciência que muito desse lugar de afeto em relação a querer voltar para trabalhar com escolas têm de onde eu estudei. Então, aquelas memórias positivas, eu quis transformar e voltar a trabalhar com isso, porque me remetiam a coisas muito de onde eu acho, de coisas boas, de onde eu estive. Então, tem muita responsabilidade em relação à escola, nesse sentido.

(Lemos, 2024)

Ele (professor Ricardo) levava a gente pra ver na prática o que ele dava na aula, sabe? Tipo, ele via que a gente gostava de fazer passeio e fazia questão de levar a gente pros lugares, de mostrar. E aí a gente fazia a trilha e ele parava, mostrava cada coisa das plantas, a gente fez arborismo com ele. Foi muito divertido, essas coisas, sabe? Tipo, porque parece que não é muito, mas faz toda a diferença pra gente que a gente se lembra. A gente lembra de ter ido com ele para esses lugares e e isso não mexeu tanto com o meu profissional, mas mexeu muito com pessoa, porque até hoje a gente gosta de fazer trilha e lembra do Ricardo, sabe? E a gente fica pensando, pô realmente isso mudou um pouco da nossa personalidade também, sabe?

(Galvino, 2024)

Chamo a atenção para a citação de ambas as entrevistadas, Lemos citando o autor Bonsiepe, e Galvino, uma música do grupo Pink Floyd, elementos vinculados às áreas profissionais atuais das participantes, mas usando-as atrelando ao pensamento exposto sobre vivências na sala de aula. Exemplificando assim, a ampliação, o conhecimento de mundo e a construção da capacidade de fazer conexões entre os saberes, algo comumente trabalhado nas escolas.

A partir das entrevistas comprovei como essas iniciativas podem impactar na formação dos estudantes, contribuindo para uma educação mais integrada, crítica e transformadora.

3. Consciência crítica

Nesta categoria, pude identificar elementos que indicam o fortalecimento dessa consciência, como a valorização do diálogo, a problematização das práticas escolares, o engajamento em projetos interdisciplinares e a participação ativa na construção do conhecimento.

Então acho que tem muito disso e também essa percepção de projeto, de objetivo, que eu acho que inclusive tem muito disso no mercado de trabalho e eu entendo os outros colégios enfatizarem um vestibular, mas enfim os aprendizados que você tem de projetos são de fato o que você trabalha na vida. É muito mais comum você ver no mercado de trabalho, você trabalhar com projetos e objetivos e planejamentos e prazos do que só você estudar de forma individual. Eu acho que o colégio sempre nos obrigou a trabalhar em grupo e quando você tem escolas- cursos você tem o estudo mais individual. Podem te preparar para o vestibular, mas não te preparam para dinâmicas da vida, inteligência emocional e articulação com o próximo eu o colégio trabalha e que alguns projetos, em alguns momentos pode te dar.

(Lemos, 2024)

Essas coisas de ir para o laboratório fazer experimento, ver na vida o sentido para o que a gente está aprendendo faz muita diferença, sabe? Porque senão, o aluno realmente perde o encanto. Eu acho que essa coisa do encanto é muito importante, sabe?

(Galvino, 2024)

Nas duas entrevistas foram mencionados os concursos de vestibulares, o ENEM e os calendários como fatores existentes, importantes, mas também como possíveis empecilhos para mais projetos e exposições nos ambientes escolares. Ideias consoantes as apresentadas nesta dissertação.

Surgiram também curiosamente onomatopeias ou expressões referentes a sons, recurso tão expressivo para promover intensidade nas falas de jovens, enfatizando momentos de percepção da escola como lugar de construção dessa consciência crítica.

Eu sou uma pessoa que escreve como forma de elaboração interna. Eu preciso escrever se não aqui vai ficar arghuuuu na minha cabeça. Então acho que a escrita é uma boa maneira para conhecer o mundo.

(Lemos, 2024)

E é como eu falei, com esses professores, realmente mexeram com a gente. Ana Paula, Giselle e Atílio. Atílio também era um professor que fazia a gente questionar. Era um dos professores que, assim, ele era mais sério mesmo e ele era mais contido também. Ele não era muito difícil de sair e tal, mas as aulas eram sempre algo que a gente saía assim de lá, com a cabeça assim, explodindo, e isso dava vontade de assistir à aula e de pegar e pensar e começar a refletir realmente sobre a vida.

(Galvino, 2024)

Assim, a consciência crítica emerge como um eixo essencial para avaliar o impacto da educação na formação de estudantes capazes de interpretar o mundo com autonomia e de atuar na transformação da sociedade.

4. Colheita

Esse conceito me permitiu avaliar não apenas os conhecimentos adquiridos, mas também as marcas deixadas pela escola na trajetória das entrevistadas revelando como práticas pedagógicas, projetos interdisciplinares e vivências colaborativas contribuem para a formação integral delas.

... ela (a escola) me fez explorar os mais diversos tipos de programa de edição e pensar em como transformar aquilo que eu estava aprendendo e em outros meios. E os professores tinham essa, nos davam também essa entre aspas liberdade inconsciente porque tinha um objetivo por trás. Não era como se fosse um projeto solto. Você tinha um objetivo de aprendizagem para aquilo que estava fazendo. [...]

Eu acho que foi um trabalho que realmente as pessoas se sentiam orgulhosas daqui que estavam fazendo. Desafiou tanto em outras áreas, a gente teve que aprender impressão, como fazia isso, como se gravava um CD, como a gente

transformava o texto que estávamos lendo em visualidade. Então trouxe outros campos múltiplos para o aprendizado.

(Lemos, 2024)

E aí, então, nesse tipo de experiência (trabalhos propostos), a gente consegue ver como que pessoas tipo conseguem usar da matéria que a gente aprende para poder mexer com os outros. Mas a gente também se inspira para poder querer mexer com o outro, sabe? A gente fica querendo fazer parte disso, de alguma forma.

(Galvino, 2024)

Em se tratando da colheita, pode ser percebida nas narrativas um crescimento pessoal, fortalecimento da autonomia, ampliação da consciência crítica e o reconhecimento da escola como um espaço de construção de saberes significativos. Desta forma, essa categoria possibilita compreender a educação como um processo contínuo, cujos resultados se manifestam ao longo da vida, tanto no âmbito individual quanto no impacto social gerado pelos sujeitos formados nesse contexto.

Curiosamente, nas duas entrevistas foram feitos relatos parecidos com o narrado na abertura do capítulo “Escola Colorida”. Sendo no caso da Lemos uma escolha da mãe, que queria que as filhas estudassem onde ela estudaria, e no caso da Galvino a próprio pedindo para estudar naquela escola mais atraente e colorida.

Fecho, então, esta categoria salientando os termos que mais apareceram nas falas das entrevistadas: escola; professores; afeto; projetos; objetivo; aprendizagem; trajetória e vida.

Diante dessas categorias de análise—memórias afetivas, escola extensão, consciência crítica e colheita—percebe-se que a educação vai muito além da transmissão de conteúdos, configurando-se como um processo dinâmico e relacional. As memórias afetivas revelam a profundidade das experiências vividas na escola, enquanto a escola extensão amplia os horizontes do aprendizado para além dos muros institucionais, promovendo a interdisciplinaridade e a conexão com o mundo real. A consciência crítica, por sua vez, emerge como um elemento essencial para a formação de sujeitos capazes de refletir sobre sua realidade e atuar na transformação social. Por fim, a colheita representa os frutos desse percurso, evidenciando os impactos do ambiente escolar na trajetória dos indivíduos e na coletividade.

Ao analisar entrevistas sob essas perspectivas, é possível compreender a educação como um espaço de construção de saberes, vínculos e transformações, reforçando seu papel fundamental na formação dos estudantes.

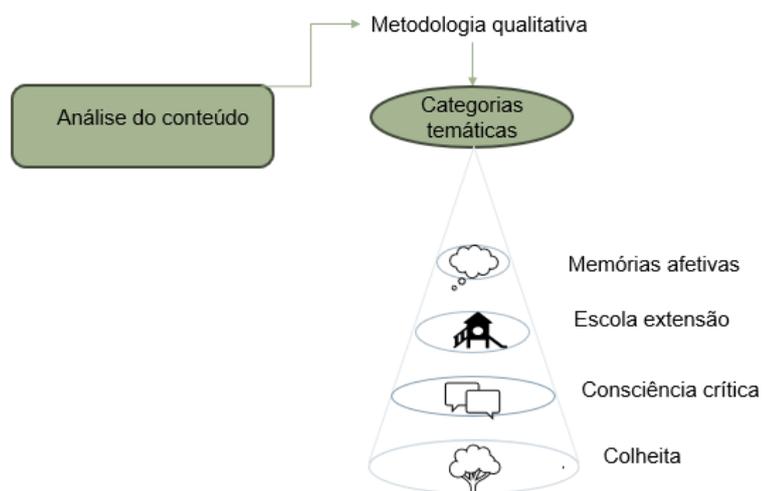


Figura 27: Síntese visual do capítulo 6. Fonte: a autora.

7. Considerações Finais: Carta para um futuro professor

PUC- RIO, algum dia de 2025.

Querido educador,

Diferente do que muitos acreditam e até falam por aí, a docência não é fruto de falta de opção, mas uma escolha deliberada. Eu aprendi isso ao longo da minha jornada.

A docência é a resposta a um chamado que muitos de nós ouvimos desde a infância, enquanto brincávamos de ensinar com bonecas, ou mesmo em momentos decisivos da vida universitária, quando somos desafiados a preparar uma aula com abordagem pedagógica específica. Não importa o percurso ou a formação original, sempre nos dedicamos com empenho, acionando criatividade e habilidades, muitas vezes surpreendendo-nos com os resultados.

Acredito que ser um bom professor não exige adesão a padrões rígidos, como assumir uma postura amorosa e acolhedora ou uma atitude dominante para atender a rótulos ou expectativas externas. Um bom docente é adaptável e não se limita a modelos engessados. Afinal, o conhecimento não é apenas uma ferramenta útil, mas parte do que somos. Portanto, sempre que pude *ensignei*. Isso mesmo, do verbo *ensinar*, ou seja, marcar mais do que ensinar, ao mesmo tempo que ensina, *ensigna*. Afinal um professor dota de sinais algo ou alguém, grava sua marca, imprime um registro, impõem um campo de força e afeições por meio do qual ordena e comanda, expõe palavras e regras que revestem de sentido seus ensinamentos e enunciados.

Valorizei a mente-reflexão, o coração-experiência e as mãos-ação. O coração-experiência/contexto, para acolher as novidades e os desafios, como encarar novas tecnologias ou metodologias, inclusive aquelas que parecem inicialmente difíceis. Para olhar com empatia para os colegas e para saber que, mesmo em equipes, a harmonia do olhar e do diálogo sempre encontrará o momento certo de acontecer. O coração também amortece as críticas, valoriza os elogios e guarda os abraços e os sorrisos do final de semestres, como registro das vivências compartilhadas.

A mente-reflexão, por sua vez, interpreta, reflete e articula. Ela transforma cada texto lido, cada livro comprado e até cada qr code utilizado em aula em aprendizados

profundos. É com a cabeça que fazemos inferências, criamos conexões entre teoria e prática, e compreendemos que, embora já saibamos muito, sempre haverá espaço para crescer. Dialogar com autores, trocar ideias em grupo e construir novas habilidades são passos indispensáveis no aprimoramento docente. Se vale um conselho: não deixe de estudar. Estude com dedicação, pois o nosso crescimento depende do compromisso com o aprendizado contínuo, além do amor pela profissão. Indico cada autor aqui mencionado, mas chamo atenção para três em especial, em ordem cronológica: Célestin Freinet, belle hooks, Maria Aparecida Mamede e Rita Couto.

Célestin Freinet foi além de um pedagogo, um professor incrível e uma grata surpresa para mim ao voltar a estudar. Saber que os fundamentos da pedagogia dele continuam mobilizando milhares de educadores, pelo lado da falta desse conhecimento pode ser triste, mas também é esperançoso, pois nos faz indagar sobre as razões dessa permanência. Freinet não propôs um método, uma teoria científica. Ele não é um exemplo acabado. Praticou e propôs aos educadores um “estilo de vida”, baseado na escuta da natureza no sentido mais amplo do termo. Quando escutamos, lemos o outro e ele se sente significante, pertencente. Não à toa que suas propostas didáticas freinetianas são estratégias de vida e, como tais. Assim, suas propostas didáticas podem ser compreendidas como “técnicas de vida”, pois não apenas refletem as características dessas práticas, mas também carregam as suas limitações e potencialidades: a capacidade crítica voltada para o imediato e o específico.

Não é possível promover a transformação do outro sem, simultaneamente, promover a própria transformação. É preciso partir de uma escuta crítica de si mesmo para desenvolver uma prática educativa que liberte os recursos, revele as contradições nos preconceitos e medos, e encoraje o enfrentamento dessas questões. Uma didática verdadeiramente formativa só é possível quando se aceita e se envolve a pessoa — especialmente o jovem — não apenas em sua dimensão cognitiva ou em relação às suas limitações de aprendizagem, mas como um sujeito integral, um ser corpóreo que interage em relação com outros corpos.

Essas premissas fundamentam a pedagogia de Freinet, uma “pedagogia em movimento”. Trata-se de uma abordagem que confia diretamente aos professores, enquanto educadores, a responsabilidade pelo seu próprio desenvolvimento profissional e cultural, sem mediações ou delegações, assumindo plenamente sua função social. A partir dessa proposta, emerge a busca por transformação, a prática

da mudança, a luta por melhorias e a valorização da associação e da cooperação. É uma proposição que integra, de forma indissociável, os aspectos político e didático.

Esses, na verdade, são os fundamentos que conectam todos esses autores.

Outro exemplo inspirador é bell hooks, uma mulher para além de seu tempo: mulher, negra, solteira, professora, estadunidense, que decidiu assinar suas obras com o nome de sua avó em letra minúscula, buscando sua ancestralidade e reconhecendo que seus escritos e legado eram maiores que a sua figura. Ela nos legou um convite para pensarmos sobre nossas raízes e bagagens, assim como quais legados estamos deixando.

Talvez essa seja a principal ideia da autora nos seus três livros dedicados à sua prática educativa engajada: legado. O legado de Paulo Freire para a autora e o da autora, hooks no corpo de Glória Jean, para nós educadores. Ela propõe uma reflexão nossa a partir da reflexão dela sobre seus anos de magistério, suas práticas, aprendizados e lutas sociais.

É como se usássemos espelhos para refletirmos dos anos 70 aos anos atuais. Percebemos que muitas coisas ainda não mudaram, mas que ainda somos capazes de promover mudanças, pois professor é a profissão mais dialógica do mundo.

Chego na interseção com as duas autoras finais: Maria Aparecida Mamede e Rita Couto: diálogo. Uma na área do Design, a outra nos caminhos da psicologia e da educação.

Duas mulheres contemporâneas, professora e aluna, aluna- professora, que se confundem nesses papéis, pois elas ensinam que antes de tudo não há papéis, pedestais e certificados que afastam os saberes das trocas, das relações ou das práticas. Duas mulheres que, desde o primeiro encontro, vivenciaram algo tão almejado na Educação: a interdisciplinaridade. Não apenas como conceito teórico, mas concretizada nas pesquisas, nos artigos, nas crenças e nos desejos de que o diálogo entre os saberes possa transformar e influenciar as metodologias pedagógicas. Um diálogo que promove a parceria — uma parceria estudada e difundida pelo design, que me inspirou profundamente em minhas aulas e que espero também inspire outros educadores.

Todo professor que explora a criatividade em sua prática pedagógica, eu aprendi com elas, atua como um designer, pois projeta estratégias, experiências e contextos de aprendizagem que promovem o desenvolvimento integral dos estudantes. Assim como um designer cria soluções que dialogam com as necessidades de seus usuários, o professor criativo constrói caminhos que respeitam

as singularidades dos estudantes, articulando saberes de forma inovadora e interdisciplinar.

Ao reinventar metodologias, recursos e abordagens, ele transforma o processo de uma experiência significativa, estimulando protagonismos e fomentando a curiosidade e o senso crítico. Nesse sentido, a sala de aula se torna um espaço de experimentação e coautoria.

Por isso é tão importante estudarmos e lermos autores de diversas áreas do conhecimento, pois através dessa influência literária articulamos o que aprendemos e transformamos essas aprendizagens em ações que promovem experiências significativas para nós e nossos alunos. Aprendi que tais experiências se fazem a partir da exploração de diferentes espaços físicos ou não— corredores, salas de aula, florestas, ou redes sociais, das mudanças de ambiente, porque, mais do que o espaço em si, o que realmente importa é o que será vivido e aprendido dentro dele.

Aprendizagem significativa também ocorre com projetos, como o comprovado nesta dissertação. Tenhamos, porém, em mente que um currículo não se constrói em um único projeto, e sim ao longo de um ano letivo. Ele é um percurso — inacabado ou não. Devemos confiar na nossa criatividade e valorizar a troca durante as execuções, envolvendo parceiros de cena: estudantes e colegas professores. Eles são o apoio necessário para transformar ideias em ações concretas.

Parceria. Essa palavra muitas vezes lida nessa dissertação, escrita com o intuito de divulgar essa prática do Design, e de confirmar que todo projeto educativo que possui significação no processo de ensino-aprendizagem gera frutos positivos no futuro, pois promove a construção de conhecimentos que transcendem a escola e acompanham os estudantes ao longo de suas vidas. Quando os conteúdos são trabalhados de forma relevante e conectados à realidade e às vivências, eles deixam de ser apenas informações memorizadas e se transformam em ferramentas práticas para enfrentar desafios, tomar decisões e atuar criticamente na sociedade. Assim, ao longo da minha experiência e relatos aqui expostos, pude perceber que projetos significativos contribuem não apenas para o sucesso acadêmico, mas também para a formação de indivíduos criativos, éticos e preparados para transformar o mundo ao seu redor.

Ah e já que ressaltai partes do seu corpo... todo professor deve ter estômago! Não só para enfrentar as críticas e os desafios, mas também para os momentos inesperados, como os lanches improvisados: biscoitos, maçãs ou chocolates que os estudantes compartilham durante a aula ou nas finalizações das atividades. Esses

pequenos gestos acompanham explicações, desenhos e palavras entrelaçadas nos quadros que desafiarão lógicas e despertaram curiosidades.

Ao longo de minha carreira, procurei dar poder às palavras, as conversas, a escuta ativa e o respeito mútuo. Cada estudante traz consigo vivências únicas que, ao serem compreendidas, enriquecem o ambiente de aprendizagem. Estar aberto a aprender com eles é outro sábio conselho. Muitas vezes, eles dominarão ferramentas e linguagens que nós ainda não conhecemos. Permitir a troca de papel, tornando-nos aluno deles. Isso não apenas mantém sua mente jovem, como também reforça a dinâmica colaborativa da sala de aula apregoada nesse estudo.

Ser flexível. Adaptar-se às necessidades dos estudantes e aos imprevistos do planejamento. Avaliar com sensibilidade: mais do que números, valorizar o processo, o esforço e as conquistas. Experimentar incorporar autoavaliações, permitindo que os estudantes reflitam sobre suas próprias trajetórias e percebam o aprendizado para além de uma pontuação são bons caminhos no magistério.

Vanessa Villarinho

Com esses breves escritos, finalizo a escrita de minha dissertação de mestrado, que me trouxe a certeza de que ser professor é viver momentos desafiadores, munida sempre de paixão e dedicação.

A jornada é de aprendizado contínuo, na qual cada desafio oferece uma oportunidade de crescimento e inspiração.

8. Bibliografia

ABAURRE, Maria Luiza M.; PONTARA, Marcela. *Literatura Brasileira- tempos leitores e leituras*. São Paulo: Moderna, 2005.

ALENCAR, José de. O Guarani. Adaptação para HQ de Ivan Jaff e Luiz Gê. São Paulo: Ática, 2009.

_____. Lucíola. Rio de Janeiro: FTD, 2011.

_____. Senhora. Rio de Janeiro: FTD, 2010.

ANTUNES, Irlandé. *Aula de Português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola, 2006.

_____. *Análise de Textos- Fundamentos e Práticas*. São Paulo: Parábola, 2008.

_____. Língua, texto e ensino – outra escola possível. São Paulo: Parábola, 2010.

BAKHTIN, Mikhail; VOLOCHÍNOV, V. N. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 11ª ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

BARDIN, L. (2011). *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70.

BOMFIM, Gustavo. Fundamentos de uma Teoria Transdisciplinar do Design: Morfologia dos Objetos de Uso e Sistemas de Comunicação. *Estudos em Design*, v. 5, n. 2. Rio de Janeiro: aend-br, 1997. p. 27-41.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução*. 3ª ed. Brasília, DF: MEC, 2001.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: MEC, 1996.

COUTO, R. M. S. et al. Design em Situações de Ensino-Aprendizagem: 20 anos de pesquisa no Laboratório Interdisciplinar de Design/Educação. 1. ed. Rio de Janeiro: Rio Book's, 2014. v. 1. 360 p.

ELIAS, M. C. Célestin Freinet: uma pedagogia de atividade e cooperação. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

FAZENDA, I. C. A. (2011). *Interdisciplinaridade: História, teoria e pesquisa*. São Paulo: Papyrus.

- FLICK, U. (2009). *Introdução à pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Artmed.
- FRASCARA, Jorge. *Communication Design- principles, methods and practice*. New York: Alworth Press, 1998.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia- Saberes necessários à prática educativa*. 34ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- _____. *Pedagogia do Oprimido*. 12 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- GADOTTI, Moacir. *Boniteza de um sonho- ensinar-e-aprender com sentido*. São Paulo: Ed.L., 2008.
- GIROUX, Henry. *Os professores como intelectuais. Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- LIMA, Francisco J. G. de. *A relevância das emoções nos processos decisórios e o mito da racionalidade pura a partir da neurociência de Antônio Damásio*. PUCRS: Porto Alegre, 2014.
- MAIA, Maria Vitória Campos Mamede. *Criar e Brincar - o lúdico no processo de ensino e aprendizagem*. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.
- MAIA, Maria Vitória Campos Mamede & VIEIRA, Camila Nagem Marques (organizadoras). *O brincar na prática docente- volume 1*. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2020.
- MAMEDE-NEVES, Maria Aparecida A MOTIVAÇÃO HUMANA in: MAMEDE-NEVES, Maria Aparecida APRENDENDO APRENDIZAGEM, CD-ROM, Rio de Janeiro: CCE RDC e Departamento de Educação, PUC- Rio, 1999.
- MORA, Francisco. *O cérebro precisa se emocionar para aprender*. São Paulo: Revista Prosa Verso e Arte, 2018.
- MIZUKAMI, Maria da Graça N. *Ensino: as abordagens do processo (Temas básicos de educação e ensino)*. São Paulo: EPU, 1986.
- PESSOA, Fernando. *Livro do Desassossego*. (Vicente Guedes, Bernardo Soares). Lisboa: Presença, 1990, vol. I.
- HANKS, W.F.(1991) "Foreword". In LAVE, J. WENGER, E. (1991) *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- HOOKS, bell. *Ensinando a transgredir- a educação como prática da liberdade*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2007.

HOOKS, bell. *Ensinando pensamento crítico- sabedoria prática*. São Paulo: Elefante, 2020.

SAMPAIO, R. M. W. F. *Freinet: evolução histórica e atualidades*. 2. ed. São Paulo: Scipione, 1989.

SANTOS, M. L. *A expressão livre no aprendizado da língua portuguesa: pedagogia Freinet*. São Paulo: Scipione, 1993.

SOLÉ, I. *Estratégias de leitura*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SCHÖN, D. A. *Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

RANCIÈRE, Jacques. *O mestre ignorante- cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

TORRE, S. de la. *Dialogando com a Criatividade- de identificação à criatividade paradoxal*. São Paulo: Madras, 2005.

_____. *Criatividade Aplicada- Recursos para uma formação crítica*. São Paulo: Madras, 2008.

VIEIRA JÚNIOR, Itamar. *Torto Arado*. São Paulo: Todavia, 2021.

WILLINGHAM, D. T. (2008) "Critical Thinking: Why Is it So Hard to Teach?" *Arts Education Policy Review* 109(4): 21–32.

Apêndice 1- Entrevista 1- Transcrição da entrevista, no dia 10/12/2024, com a Julianna Lemos, de anos, ex-aluna do colégio Santa Teresa de Jesus, no Ensino Médio nos anos 2016-2018. Hoje, formada em Design pela PUC-Rio e futura mestranda na mesma instituição.

Vanessa

A minha dissertação começa com o que denominei Escola Colorida. Isso surgiu a partir de uma fala da Janaína. Acho que eu já te contei isso. Quando ela chegou para a gente numa reunião e disse que um menininho que foi lá visitar nossa escola e quando os pais interrogaram ele para saber qual escola ele gostaria de estudar, depois de tantas outras escolas que eles foram visitar, o garoto chamou a nossa escola de escola colorida, “naquela que a escola colorida”. E aí eu, a partir desse princípio que a escola colorida é aquela escola ativa, aquela escola que trabalha com projetos, que tem um aprendizado com um significado e que tem afeto entre professores e alunos, que tem alguma coisa que vai além do conteúdo. Então eu venho defendendo isso e para tentar comprovar o que eu estou falando, eu mostrei aquele projeto tanto de CD quanto o projeto da correspondência. Então a ideia é que você fale mais do que eu. Eu fiz algumas perguntas que eu mostrei para a Rita e tive que fazer pra poder colocar o termo lá de compromisso para a faculdade. Esse termo ainda não chegou em minhas mãos. Mas assim que chegar. Uma das coisas que a gente vai fazer você assinar e lá está confirmado que você tem o direito de ler, de saber um pouco mais da minha proposta. E a ideia da Rita agora que eu cheguei no capítulo seis, falando sobre esses resultados a partir desses projetos e de repente eu pegar a fala e inserir dentro daquilo que eu estou falando. Então, na verdade, eu não vou ficar presa a perguntas e respostas que eu vou ficar atenta no nosso bate papo. A ideia é mais ou menos essa. Então, eu começo perguntando umas coisas bem simples tá, mas fica à vontade para você ampliar o que entender e interferir como você quiser.

Eu começo perguntando assim: quais são as suas maiores lembranças e suas maiores memórias? Das escolas em que você estudou? O que você vê, que te marcou? O que te tocou? Que você possa me relatar?

Julianna

Eu estudei em duas escolas ao longo da minha trajetória, uma foi no Tijuca Tênis Clube, até o antigo CA e desde então eu estudei no Santa Teresa, do 2º ano até o Ensino Médio, até eu me formar. Em relação ao que eu mais lembro, acho que sempre teve muito afeto de certa forma, enfim, quando você é mais novo, quando você é criança, isso fica muito mais evidente. No Tijuca tinha muito uma relação que era um pouco a extensão da minha casa, tinha todo o espaço é...como algo importante, mas no Santa Teresa eu também sentia isso, em relação a uma construção de afeto. Então... eu acho que isso era muito, isso transparecia para mim em relação com os professores, como uma vontade de estar na escola não era uma coisa parte de mim, era realmente pessoas que eu tinha como referências para me erguerem em fases tão difíceis como adolescência e pré-adolescência. E acho que de certa forma como eu sempre peguei turma muito pequenas, essa questão do afeto acaba parecendo para a turma também. É óbvio, que tem pequenos grupos, mas a gente via uma certa união dentro da própria turma, tinha uma unidade ali mesmo com seus pequenos grupos. Eu sempre fui uma pessoa que interagiu muito. Eu observava, dava para observar essas pequenas dinâmicas nisso e como a gente de fato tinha essa presença de projetos muitas vezes isso acabava sendo um ponto

de união nesses momentos, né? Seja por projetos em relação ao Espaço Aberto, seja por projetos de seminários ou de projetos que surgiam, pois a gente realmente torcia para que as coisas dessem certo e de montar apresentação, a gente ficava fortalecendo para que a gente fizesse apresentações bonitas da nossa turma ou criando resultados em que a gente realmente sentia muito orgulhoso. Essa era uma característica muito forte da nossa turma. Então eu acho que isso é o que mais me marcou na minha trajetória.

Vanessa

Teve algum professor, alguma aula que marcou você em especial? E de que forma você acha?

Julianna

No meu primeiro colégio, eu tinha uma professora que era realmente muito afetuosa assim, tanto é que até hoje, eu a vejo, ela sempre me abraça no Tijuca, sempre tem esse carinho muito forte por mim, tinha por minha avó, ela até me perguntou pela minha avó um pouco antes dela falecer. É uma pessoa que realmente construiu esse lado de afeto e que me viu crescer mesmo que distante. Então me vem muito o abraço dela em relação a minha infância, nessa construção. Em relação, em ficando mais velha, é no Ensino Fundamental I, qual foi mesma a sua pergunta? Me distrai em memórias internas.

Vanessa

Se alguma aula ou algum professor de alguma forma te marcou assim ou te deixou alguma, algum legado, uma lembrança, uma?

Julianna

A Carla, do Santa Teresa, ela também pegou um pouco da fase complicada em relação a amizades e ao mesmo tempo ela me incentivou muito em relação ao Carnaval. Talvez ela nem tenha a dimensão disso, mas ela gostava de me escutar e eu sempre sentei perto dos professores, então, ela me ouvia, me dava um pouco de atenção, em relação a essa escuta que as pessoas da minha idade obviamente não querem ouvir, em relação a escolas de samba. É ...nesse contraponto, às vezes, os professores conseguem identificar a importância de determinado assunto para alguém que às vezes seus colegas não são capazes, não por não quererem, mas porque realmente não identificam aquela importância. Até porque tem outros interesses e está tudo bem. Mas...os professores têm esse olhar de incentivo. É muito bom quando esse olhar é bem-feito. Não é deixado de lado. Então a Carla foi muito importante na minha trajetória nesse sentido, ela realmente me incentivou muito sobre o Carnaval. E obviamente não tem como não falar de você. Você me viu chorar algumas vezes ao longo da minha trajetória e a gente construí uma relação maior do que só de aula, então, dos aprendizados que eu tive que vão além da Língua Portuguesa e sim em relação ao conhecimento, eu acho que depois da infância, em que você não se entende muito ainda, mas que ainda tem memórias disso, eu acho que a escola passa também muito por um autoconhecimento e o que professores fazem disso, dependendo da relação ou não de proximidade com eles. Pela maturidade deles, pelo olhar deles, dependendo de como você se aproxima deles, você acaba tendo grandes ferramentas em relação a se conhecer e conhecer um pouco do que você faz e também do que os outros fazem de você, que às vezes não faz sentido naquele momento, mas que ao longo da vida, você lembra daquilo que

eles te falaram, então, por mais que enfim...eu estou nesse pensamento de autoconhecimento nesse momento, mas é isso e acho que foge da pergunta e talvez eu fale isso em relação a escola de modo geral, eu não sei se vai ter uma pergunta sobre isso.

Vanessa

Não fique à vontade, fale o que você está sentindo.

Julianna

Mas também em relação à parte de projeto. Muito bem, a gente também terminando, digo não só também por você, mas tem uma coisa que eu gostei muito do que eu fazia. No colégio aonde eu cheguei, eu quero identificar mais do que talvez uma página escrita no caderno e expor isso para o mundo. Eu tenho muito essa ideia de transformar. Fazer algo voltado para educação, em certa forma, o que fazia no colégio que transformava aquilo que você aprendia para o mundo? Como você dá visualidade para aquilo que você aprende. E isso é uma coisa que eu quero trabalhar no futuro e que atinja toda minha trajetória. Então acho que faz tanto sentido em relação a onde eu estou, onde o que eu quero fundar, o que eu quero trabalhar. Porque eu nunca gostei muito de ter algumas ideias por aqui. Já em uma área em vários possíveis que você deixa isso escrita por uma tela fim e que realmente pensar em como aquilo pode se expandir para outras profissões, para despontar para outros públicos. Então, acho que mais do que a ideia do projeto em si, eu acho que o que eu levo comigo como aqui que reverbera no mundo em outros formatos.

Vanessa

Você, bem ou mal, já está indo para a próxima pergunta que eu fiz. Assim que eu pensei...eu fiquei pensando assim: de que forma você acha que a escola, de alguma forma, influenciou o seu processo de aprendizagem e na sua escolha de um futuro, no que você está fazendo hoje? Assim, você acha que de alguma forma a escola te proporcionou realmente esse processo de aprendizagem fluiu, surtiu efeito e ela de alguma forma te ajudou na escolha profissional?

Julianna

É óbvio que sempre vai ter muito da criação, mas acho que também muito do que eu sou hoje vem de onde eu estudei e em relação a valores básicos de o ser humano, em relação a empatia, em relação ao cuidado, em relação a forma de falar, enfim, óbvio também vem da família e da criação, mas acho que quando você é respeitado, bem cuidado também na extensão de sua casa, como é a escola, isso também reverbera no que a gente é de verdade.

Vanessa

E em relação ao campo profissional?

Julianna

A escola sempre me deu insumos para que eu me aprofundasse. E em relação a essa visualidade, eu comecei a mexer nos programas de Adobe com Photoshop desde os dez anos. Minha prima fazia Desing e eu tinha outros projetos paralelos, assim eu jogava jogo na internet, e fazia um blog. Só que não parou por aí, porque por mais que eu fizesse coisas para o blog, tinha a escola e me dava a possibilidade de criar de forma visual. Tem um autor, Bonsiepe, do Design, que fala

um pouco sobre o quanto a gente ainda não tem tanto estudo sobre essa epistemologia visual e acho que enfim, vamos falar, eu acho que a escola dá muito disso. Então... ela me fez explorar os mais diversos tipos de programa de edição e pensar em como transformar aquilo que eu estava aprendendo e em outros meios. E os professores tinham essa, nos davam também essa entre aspas liberdade inconsciente porque tinha um objetivo por trás. Não era como se fosse um projeto solto. Você tinha um objetivo de aprendizagem para aquilo que estava fazendo. Então. Assim, eu. Essa foi a parte de mudança, de compreensões educacionais, de transmissão de conteúdo, começa muito ali. E hoje eu quero muito. Me vejo muito querendo trabalhar com o museu e educativo e compreensão de pesquisa. E logo no primeiro momento, logo no primeiro período, eu tive contato, o que se chama de parceria e que me obrigou a sair da faculdade e a voltar para a escola, no sentido de como a gente quer construir algo com o professor. Aquilo me despertou muitas coisas positivas, de continuar mexendo, trabalhando em prol da escola de alguma forma. E isso me fez, no segundo período, já procurar um espaço em que eu pudesse falar sobre. E eu tenho consciência que muito desse lugar de afeto em relação a querer voltar para trabalhar com escolas têm de onde eu estudei. Então, aquelas memórias positivas, eu quis transformar e voltar a trabalhar com isso, porque me remetiam a coisas muito de onde eu acho, de coisas boas, de onde eu estive. Então, tem muita responsabilidade em relação à escola, nesse sentido. E aí também parte de disposição em relação ao que a gente fazia, de expor os trabalhos como algo que eu sempre tanto tentei buscar fazer, tanto na minha conclusão de graduação, em transformar isso para o mundo, não ficar apenas no ideal projetado, e sim transformar algo concreto disso, que é o que a escola faz. Eu acho que de certa forma o trabalho não precisa estar perfeito, mas precisa estar exposto. O aluno não está fazendo entre aspas uma obra de arte ou uma maquete arquitetônica, mas ele está tentando colocar aqui para o mundo. Então acho que tem muito disso e também essa percepção de projeto, de objetivo, que eu acho que inclusive tem muito disso no mercado de trabalho e eu entendo os outros colégios enfatizarem um vestibular, mas enfim os aprendizados que você tem de projetos são de fato o que você trabalha na vida. É muito mais comum você ver no mercado de trabalho, você trabalhar com projetos e objetivos e planejamentos e prazos do que só você estudar de forma individual. Eu acho que o colégio sempre nos obrigou a trabalhar em grupo e quando você tem escolas- cursos você tem o estudo mais individual. Podem te preparar para o vestibular, mas não te preparam para dinâmicas da vida, inteligência emocional e articulação com o próximo eu o colégio trabalha e que alguns projetos, em alguns momentos pode te dar.

Vanessa

Por falar em projeto, eu gostaria que você buscasse na sua memória os projetos que você participou.

Juliana

O meu projeto favorito foi o do CD, porque eu pude nele articular um pouco das áreas que eu gosto. Tinha um objetivo que era escolher um dos livros que estava sendo trabalhado, e eu escolhi Iracema, que por um acaso estava sendo o enredo da Beija – Flor naquele mesmo momento. Então eu já estava articulando educação e carnaval, que são duas coisas em que eu acredito e pesquiso. Além disso, eu comecei também a construir um enredo, que também é uma loucura e que eu pesquiso. E a partir disso eu estava transformando em algo, em uma narrativa. Eu não me lembro se eu cheguei a apresentar o meu, mas meu tinha essa narrativa, um enredo. Cada música tinha uma justificativa para estar ali em sequência e eu te fiz uma explicação para cada música e então não está solto ali. Eu peguei o que

realmente a Beija-Flor iria contar e transformei em visualidade, visualidade não. Em música, entre aspas. Então esse pensamento educativo, narrativo com escola de samba é um projeto que eu tenho muito carinho, por fazer aqui que eu gostava e me interessava em um trabalho que eu tinha um objetivo e ao mesmo tempo eu pude colocar algo que fosse meu. É sempre muito bem-vindo. Vendo no design e vendo também no trabalho, na faculdade sempre vemos projetos, então, não dá para fazer uma comparação e eu acredito bem-sucedido em relação...teve alguns professores nesse caso de não deixar o aluno tão solto e você ter um objetivo educacional, pedagógico ali e ao mesmo tempo, você também permite que ele dê um toque dele, você não prende tanto ele e ao mesmo tempo você faz com que ele cumpra o seu objetivo educacional ali. Então, eu acho que esse trabalho eu tenho um carinho pelo resultado visual dele, inclusive eu tenho ele até salvo em meu computador até hoje e acho que por todo o resultado, não só meu, mas da turma. Eu acho que foi um trabalho que realmente as pessoas se sentiam orgulhosas daqui que estavam fazendo. Desafiou tanto em outras áreas, a gente teve que aprender impressão, como fazia isso, como se gravava um CD, como a gente transformava o texto que estávamos lendo em visualidade. Então trouxe outros campos múltiplos para o aprendizado.

Vanessa

Aqui eu vou ter que falar que a sua turma foi toda gostosa, pois os caderninhos produzidos no 1 ano também ficaram lindos.

Juliana

Foi o que eu falei, a gente ficava meio que competindo.

Vanessa

E era engraçado, pois era desafiador para mim também, porque o fato de vocês terem gostado tanto do caderninho costurado e eu ter dado tanto trabalho para vocês me desafiou para eu dar um trabalho mais legal no segundo. E aí eu também me vi obrigada a fazer alguma coisa legal no 3 ano. Era como se eu estivesse competindo comigo mesma. A minha proposta não podia deixar morrer, eu tinha que manter o nível. E deu certo, porque realmente a gente gostava. A gente sempre brigava para ter o slide mais bonito, mais elogiados. Tanto é que tem muitas pessoas visuais na nossa turma.

Vanessa

E eu tenho esses trabalhos ainda. Tanto é que eu transformei o trabalho do CD em uma bolsa para mim, porque aquele trabalho ficou lindo. E o projeto Correspondência? Você lembra de alguma coisa?

Juliana

Eu tive pouco contato com a carta, porque a pessoa com quem eu estava trocando acabou parando de responder, então, eu lembro muito da dinâmica, das pessoas alegres com as cartinhas, mas eu acho que só tive duas trocas. Então eu acabei não tendo.

Vanessa

Te incomodou a proposta inicialmente, falar com um desconhecido?

Juliana

Não. Eu achava muito interessante inclusive, porque enfim, eu sou uma defensora da escrita, eu sou uma pessoa que gosto de escrever, como diria a senhora minha psicóloga. Eu sou uma pessoa que escreve como forma de elaboração interna. Eu preciso escrever se não aqui vai ficar arghuuuuu na minha cabeça. Então acho que a escrita é uma boa maneira para conhecer o mundo. É muito melhor conhecer o outro pela escrita do que pela beleza física, então, poder trocar com o outro aquilo que ele acredita por meio da escrita, sem saber como ele é, é um desafio interessante e que eu pessoalmente admirava muito esse projeto, gostava muito até de ouvir sobre ele.

Vanessa

Você acredita, então, que a escola acaba tendo mais sentido quando ela é colorida?

Juliana

Sim, porque ela ultrapassa o seu ano, no sentido de que, o que você..., quando você tem uma escola colorida, ela perpassa só o ensino médio, você está para além do vestibular, ela te marcou com o que você construiu, com que você acredita, com os seus valores, se você reconhecer aquilo que você fez, aquilo que você faz é... aquilo que você fez e reconhece naquilo que você faz, naquilo que você é, nas amizades que você tem, na maneira como você se comporta, se relaciona, então, quando você tem a dimensão que você trouxe algo da escola por meio dos seus afetos, das pessoas com as quais você compartilhou momentos em que você vivia todas as manhãs com eles, enfim..., aquilo perpassa os anos escolares é quando você percebe que sim. A escola colorida tem um resultado muito maior do que um objetivo puro e simples de te apresentar uma disciplina de vestibular. Então, começa a transformar de fato aquilo que você é enquanto cidadão, enquanto pessoa e enquanto profissional também.

Vanessa

Acho que é isso. A não ser que você queira falar mais alguma coisa aí fica a seu critério sobre o assunto, sobre o tema, o que você quiser falar.

Juliana

Não acho que pude falar tudo, mas eu acho que já falei esse relato na outra entrevista que a gente fez, parecido com o seu, só que com a minha mãe que quando ela visitou depois de visitar vários colégios, ela botou a gente nesse, porque deu a sensação para ela “quero que as minhas filhas estudem aonde eu gostaria de ter estudado”. E é isso, né? Sempre na época do espaço aberto as paredes ficam coloridas, então ok. Aquele ambiente deu essa sensação que “eu quero colocar minhas filhas aqui porque era aqui que eu gostaria de ter estudado, numa escola assim”, enfim eu sou muito grata a minha mãe por ter acertado na escolha para mim e fugindo um pouco de mim, não sei, eu acho que minha irmã, OK que minha irmã pegou muita época de

pandemia, então ela mudou de colégio, mas tem muito do que eu vejo nela mais do tempo que ela tinha estudado lá do que final do Ensino Médio. Ela faz publicidade, também tem contato com o projeto, tá, é muito do que ficou nela. eu acho, dessa parte prática e como ela puxou isso é para a vida profissional, pessoal dela.

Vanessa

Então... quando eu vejo, por exemplo, pessoas como você, pessoas como Rachel que me chamam para me apresentar para outros professores ou uma menina do município que apareceu 3 anos depois, 4 anos depois, sei lá 5 anos depois para me chamar pra formatura dela que vai ser dia 25 de fevereiro do ano que vem, e que eu vou, então esses pequenos registros valem a pena e são a confirmação, assim de que alguma coisa foi legal, não dá para ser legal o tempo todo, mas como você falou outros professores devem ter tido essa importância para outras pessoas e tudo bem e de formas variadas assim de repente sem projeto, com o projeto mais criativo, menos criativo, mais matemático, menos matemático, porque a diversidade da escola também é importante, né? Até para atingir vários tipos de pessoas. E é isso então, eu fico feliz com esse resultado. Então eu queria te agradecer. Obrigada por sua participação na minha pesquisa.

Apêndice 2- Entrevista 2- Transcrição da entrevista, no dia 18/12/2024, com a Raquel Carneiro de Sá Carvalho Galvino, de 21 anos, ex-aluna do colégio Santa Teresa de Jesus, no Ensino Médio nos anos 2018-2020. Hoje, após fazer um período em Design, na Puc-Rio, é estudante de Letras na mesma instituição.

Vanessa:

Eu vou começar a gravar está bem? Porque eu não queria falar muito para não influenciar as suas respostas, mas só para você saber segundo o termo que você vai assinar, eu estou só esperando o aval do pessoal do comitê. Você tem o direito de ler a dissertação. Você pode pegar. Eu posso te mandar uns capítulos, enfim, fique bem à vontade. Mas só para você saber a minha dissertação versa sobre a minha experiência com projetos, minha experiência com o Santa Teresa, com a escola municipal, alguns projetos que você participou ou algumas coisas que você viu crescer. E aí eu vou fazer algumas perguntas, essas perguntas não, não são de caráter de questionário. É um bate papo. Então, assim, sinta-se à vontade a retrucar, interferir, acrescentar coisas, mas eu vou fazer algumas perguntas sim, só para direcionar o nosso bate papo.

Raquel:

Tá bom.

Vanessa:

Eu queria que você primeiro começasse a me dizer quais são as suas maiores lembranças da escola? Não necessariamente Santa Teresa, mas as escolas em que você estudou, que te faz lembrar quando a gente fala em escola, o que que vem a sua cabeça? O que vem à sua memória?

Raquel:

Eu acho que assim, quando eu penso em escola, eu penso realmente num lugar que como se fosse mesmo a minha segunda casa, mesmo quando eu não era de Santa Teresa, quando eu morava na Ilha do Governador e tal, eu estudei no Santa Mônica e era um lugar que tinha uma coisa muito parecida. Não tenho tantas lembranças vívidas, mas eu sinto. Mas eu lembro de coisas que tinham muito a ver, sabe? Com o que o Santa Teresa apresentava. E a principal delas eu diria que é o incentivo a fazer projetos, a fazer trabalhos criativos. E tanto que eu lembro que eu era pequenininha e isso foi uma coisa que mexeu comigo, sabe? A gente fez uma revistinha com as historinhas do Ziraldo e a gente se inspirava no Ziraldo. E um dos meus desenhos ganhou um prêmio. Ai eu ganhei e recebi um prêmio numa das unidades do Santa Mônica por causa de uma coisa dessas. Isso sim. Eu acho que desde então fez com que eu sentisse orgulho de fazer esse tipo de coisa, sabe? Na época eu achava que eu iria cair mais para a coisa do design e tal para ser desenhista, que foi o que eu pensei durante muito tempo. Mas a gente percebe, né? Hoje em dia que a gente pode usar isso em outras de outras maneiras, sendo professora uma delas, né? Conseguir colocar isso para os alunos também. Ter e desenvolver a criatividade deles. Eu acho isso muito, muito importante. E o Santa Teresa sempre fez isso com a gente, sabe? Não só na sua matéria, porque eu acho que a sua matéria foi o que mais mexeu com a gente, em todos os sentidos, mas em outros também. Eu lembro muito do Ricardo assim que o Ricardo. Ele sempre me incentivou muito a desenhar muito, a fazer as coisas assim, tipo com ele, sabe? Ele me pedia para montar sala com ele para poder desenhar no quadro e ele também pedia para as outras pessoas fazerem o que elas mais gostassem de fazer, seja gravar uma música, seja gravar uma dança. A gente fez essas coisas, sabe? E a aula de artes também. Eu acho que é tão importante, sabe, Da gente conseguir. Até para ter formular esse pensamento crítico da gente e conseguir fazer com que outras pessoas enxerguem a nossa perspectiva e consigam colocar a perspectiva delas

também. Sabe? E é por isso que o espaço aberto é tão importante. Porque essa troca acontece no espaço aberto. Sabe? E não é todo lugar que tem isso, né? Infelizmente eu acho que.

Vanessa:

Ou pelo menos não no formato que talvez devesse ter sem ser uma preocupação de marketing.

Raquel:

Não total, então realmente é um ponto muito importante, total. Acho que o espaço aberto ele dá a oportunidade que os alunos e o professor, claro, que todo mundo consiga expor de fato a evolução da gente e não só, tipo na matéria, mas com pessoas também, porque essas, essas coisas, né? As matérias da escola eu diria que mexem com a formação do ser humano, querendo ou não, né? Então, eu acho tudo isso muito importante. Isso é o que me faz lembrar mais de todo aquele momento que a gente ficou até tarde na escola lançando coisa, montando o terrário fora da escola. Sabe o que foi esses momentos assim?

Vanessa:

Você conseguia ver nesse processo um aprendizado? Você conseguia associar tipo, isso aqui é uma matéria, mas isso aqui também pode ser uma matéria, Isso aqui também pode ser ?

Raquel:

Sim, sim, com certeza. O terrário, por exemplo. A gente era uma coisa assim, que foi meio pensando no dinheiro, né? Mas que tinha muita a ver com a matéria, porque a gente estava falando sobre “Vidas Secas” e meio que tinha a ver também com outros tipos de matérias, como por exemplo, geografia.

Vanessa:

Ciências.

Raquel:

Biomás, né? E ao mesmo tempo a gente aprende a conviver em grupo. Eu acho que isso foi um dos maiores aprendizados que a gente teve durante os anos, principalmente nos anos do ensino médio, que a gente conseguiu formar uma turma de fato. Porque com o nono ano, que foram duas turmas que se juntaram, teve muitos conflitos e foi realmente um processo pra gente entender que a gente era um grupo coeso e se formar como um grupo coeso. Então, e no final das contas, a gente conseguiu sair. Eu acho que isso é muito bom. Até hoje a gente se encontra, Marques, Bia e Júlia lá na UERJ. E assim, como se estivesse acabado a escola ontem. Você sabe? É muito bom poder sentir isso.

Vanessa:

Que legal. E você acha que esse tipo de trabalho, esse tipo de encontro com os professores, você acabou invadindo uma outra pergunta que eu ia fazer, que era se você tem lembrança de algum professor, de alguma forma? Tem algum professor que tenha te marcado? Você acha que esse teu contato com os professores influenciou também na sua escolha profissional?

Raquel:

Com certeza.

Vanessa:

Ou acadêmica, né?

Raquel:

Acho que sim, total. Os professores que mais me marcaram pra mim foi o Ricardo,

porque assim. Biologia nunca foi algo assim, que era minha matéria preferida, mas o jeito que ele dava a aula, sabe? Tipo, dava vontade de aprender mais e de estar ali, porque ele sempre foi esse cara assim, mais divertido. Tipo, ele é sério, contido, mas ao mesmo tempo muito claro e muito divertido com a gente, sabe? Tipo, ele brincava com a gente, principalmente, eu acho que isso mexeu muito com a gente também. Ele levava a gente pra ver na prática o que ele dava na aula, sabe? Tipo, ele via que a gente gostava de fazer passeio e fazia questão de levar a gente pros lugares, de mostrar. E aí a gente fazia a trilha e ele parava, mostrava cada coisa das plantas, a gente fez arborismo com ele. Foi muito divertido, essas coisas, sabe? Tipo, porque que parece que não é muito, mas faz toda a diferença pra gente que a gente se lembra. A gente lembra de ter ido com ele para esses lugares e e isso não mexeu tanto com o meu profissional, mas mexeu muito com pessoa, porque até hoje a gente gosta de fazer trilha e lembra do Ricardo, sabe? E a gente fica pensando pô realmente isso mudou um pouco da nossa personalidade também, sabe? Agora, acadêmico, eu diria que ele também mexeu com isso, porque ele incentivava muito que eu desenhasse. Ele sempre falava para eu continuar desenhando e ele, quando podia, me colocava pra desenhar qualquer coisa. Eu lembro de ele me ter pedido para eu ter desenhado a fachada do da Fundação Osvaldo Cruz e aí eu expus isso que leu, trabalhou.

Vanessa:

Que legal, Eu não vi isso. Quando e que foi isso? Foi fundamental?

Raquel:

Foi. E acho que foi no 9 ano, não foi? Não, não, não foi. Não foi no 8 ano. A gente foi um dia com ele na Fundação Osvaldo Cruz. E aí ele falou depois do passeio, ele falou que ele ia querer expor. Aí alguns fizeram textos, Aí ele pediu pra eu fazer um desenho. Aí foi aí que foi bem bacana.

Vanessa:

Caramba! Vou pegar esse gancho. Eu estou mudando toda minha entrevista, porque você está me dando material, mas vou pegar esse gancho, assim, me parece, me corrija, que a escola teve essa criatividade, esse dinamismo, essa importância toda até o fundamental dois, ou pelo menos no fundamental dois, isso ficou mais evidente. Você consegue perceber isso ou não? E no ensino médio? Você sentiu diferença do Fundamental para o Médio? Da Educação Infantil para o Fundamental?

Raquel:

Com certeza, porque apesar de ter no Santa Teresa, a gente ainda tem esses momentos, continua tendo. Eu usando você como referência, a gente sempre fez projetos assim também com você e eu não posso apagar isso. Eu acho que fez muito parte da gente também, né? Não vou poder dizer que não porque a gente montou salas inteiras, tipo exposições inteiras juntos. E isso também é muito legal. Mas com certeza houve uma diminuição, até porque lá no nono ano já começa aquela coisa do ENEM, do Enem, porque é simulado, simulado, Enem, né? Então acaba ficando um pouco mais, mas ainda em segundo plano, sabe? Porque fica focado muito em dar a matéria pra gente fazer o vestibular e realmente concluir as matérias para poder, tipo, não é? Eu tenho certeza. Os professores ficam preocupados, né? A gente vê que os professores ficam preocupados com isso, de não. A gente precisa ter um calendário.

Vanessa:

Tem um calendário.

Raquel:

Exatamente. Exatamente. E aí eles ficam tipo não, olha a gente. Talvez a gente não consiga fazer tal coisa, porque a gente precisa fechar essa matéria, sabe? Aí a gente acaba que perde oportunidades de fazer coisas maiores e mais elaboradas, porque precisa seguir o calendário, né? E principalmente, o calendário, que está muito atrelado ao vestibular, né? E é. E é complicado porque eu não sei nem como é que está agora, né? Porque com esse novo ensino médio eu acho que deve estar mais complicado ainda, né?

Vanessa:

O que já era difícil. E o uso computadores, porque a tecnologia, é claro, que ela é um fator que ajuda, que agrega, mas por outro lado, ele também limita muito. É uma coisa que eu converso muito com a turma da tua irmã, por exemplo, porque você não tem tanto contato, já começa por aí, você já não tem tanto esse contato físico olho no olho. Isso foi dito até por uma aluna para mim. Eu achei fantástico que eu não tinha me dado conta disso. Ela dizia assim, "Ah, com caderno a gente olhava a letra do outro, ficava na mesa. Agora a gente ficou com o computador". É porque você fica muito preso também a criatividade tecnológica, a qual programa vou usar, o que eu vou usar? E essa coisa da coordenação motora, né? Você também vai deixando um pouco de lado e aí vem outras coisas. Você falou, "Pô, o Ricardo saía de sala". Esse movimento de sair, eu acho que cada vez mais está mais difícil. Você já não tem mais tantos passeios nem dentro da escola. Eu me lembro que na turma da tua irmã, por exemplo, quando eu fiz, eu propus um dia uma aula do nada: vamos circular pela escola, vamos conhecer o espaço da escola, vamos fazer um tour pela escola. Foi um alvoroço, e eles amaram. E não era nada de mais, era: vamos conhecer espaços pela escola. E era nada demais, mas que certamente marcou, né? Mas assim, fora o muro da escola, você tem outras implicações, como a questão financeira, violência, permissão do pai. Então acaba também um pouco limitando o professor nessa criatividade, porque a gente cada vez mais faz menos, se contêm, porque tem, que é o que você falou, tem que dar o conteúdo.

Raquel:

E é muito triste, porque fica muito descontextualizada a matéria, né? Principalmente matérias de exatas assim. Sabe? Essas coisas de ir para o laboratório fazer experimento, ver na vida o sentido para o que a gente está aprendendo faz muita diferença, sabe? Porque senão, o aluno realmente perde o encanto. Eu acho que essa coisa do encanto é muito importante, sabe?

Vanessa:

Você chegou no ponto chave da minha dissertação, exatamente sobre isso. É exatamente sobre isso. Eu chamo o que você está falando de encanto que eu também trago exatamente esse termo. Eu também estou nomeando a escola que faz isso ou que mantém esse encanto como escola colorida, porque teve um episódio por um acaso. Foi no Santa Teresa de uma família que foi visitar isso já tem um tempo. Acho que foi a Janaína foi, era coordenadora. Nem sei se você lembra da Janaína.

Raquel:

Eu lembro.

Vanessa:

Ela contou pra gente que uma família foi visitá-la em Santa Teresa após o espaço aberto, provavelmente depois do terrário, aquele do terrário. E a família já tinha ido em várias outras escolas da Tijuca e quando chegou a perguntar para o garoto qual das escolas ele tinha mais gostado, ele chamou a nossa escola de escola colorida.

Raquel:

Foi exatamente a mesma. O mesmo argumento que eu usei para poder entrar na Santa Teresa também. Eu falei a mesma coisa, que era mais colorido. E por isso eu quis estudar lá.

Vanessa:

A escola colorida. E isso me marcou tão grande que é só o primeiro capítulo da minha dissertação Escola Colorida, porque eu conto exatamente essa história, porque eu acho assim. E isso me marca tanto, porque o que ele viu, ele viu resquícios de uma feira com toda escola em ebulição. Quer dizer, mas ele sabe o que é o espaço aberto, com tudo funcionando, desde a educação infantil, a médio, todo mundo junto e misturado e muitas cores. E talvez isso trouxe para ele um significado, uma marca. E ele queria estudar na escola colorida, porque a escola mais alegre. E eu venho questionando exatamente isso. Será que a escola continua colorida? Ou será que há essa quebra de um, de um fundamento para o outro, do fundamental dois para cá? Exatamente por conta dessas obrigаторiedades sociais, de marketing, de vestibular e o que isso significa.

Raquel:

Sim, sim, total. Eu vou dizer que tipo assim, a gente teve um privilégio. A gente, na nossa turma, privilégio de ter professores excelentes assim, sabe? Eu acho que assim, a Gisele de artes que levava a gente também, quer dizer, para ver exposições. Ana Paula também, que estava sempre no espaço, e falava quando ela fez um passeio com a Gisele para a gente no MAR, veio a exposição do samba.

Foi uma coisa, a gente não dava nada pelo passeio. Nossa, que chato, né? De adolescente, né? Mas quando chegou lá e a gente tipo sentiu, mexeu na nossa alma mesmo. Sabe quando? E teve o guia, que o guia foi e foi muito importante porque ele ajudou junto com a Ana Paula, falando da parte histórica e depois a parte artística.

Vanessa:

Legal.

Raquel:

E ele realmente pegava em pontos muito importantes que mexiam com o nosso sentimento. E aí, então, nesse tipo de experiência, a gente consegue ver como que pessoas tipo conseguem usar da matéria que a gente aprende para poder mexer com os outros. Mas a gente também se inspira para poder querer mexer com o outro, sabe? A gente fica querendo fazer parte disso, de alguma forma.

Vanessa:

Ai, que legal!

Raquel:

Eu acho que isso é muito importante. E é como eu falei, com esses professores,

realmente mexeram com a gente. Ana Paula, Giselle e Atílio. Atílio também era um professor que fazia a gente questionar. Era um dos professores que, assim, ele era mais sério mesmo e ele era mais contido também. Ele não era muito difícil de sair e tal, mas as aulas eram sempre algo que a gente saía assim de lá, com a cabeça assim, explodindo, e isso dava vontade de assistir à aula e de pegar e pensar e começar a refletir realmente sobre a vida. E a gente não tem tempo de fazer isso, não, sabe? Eu acho tão triste porque filosofia é isso, né? Filosofia é isso, a gente parar para pensar sobre a vida no geral e sobre o que a gente vive, sobre a gente na sociedade, a sociedade impondo a nós coisas.

Vanessa:

Sim.

Raquel:

E a gente precisa ter esse momento de refletir e questionar também. Eu acho que, então, eu até falava sobre isso com uma aluna minha que as escolas, e principalmente a escola curso que é mais realmente conteudista, né? Não montam pessoas para serem diferentes, para quererem questionar, para quererem fazer algo diferente. Eles montam pessoas para se encaixarem no padrão.

Vanessa:

No padrão.

Raquel:

É como se fosse um grande... Aquela música do Pink Floyd, um muro que você vai colocar os blocos para poder montar uma grande estrutura e manter cada vez mais a estrutura mais firme, mais rígida, e menos chance de ser mudada, sabe?

Vanessa:

E aí, Raquel, para finalizar. Tá ótimo, você foi... Eu nem precisei fazer pergunta. Tá ótimo. Eu queria que você de alguma forma falasse para mim quais são suas impressões, o que você aprendeu, o que você sentiu ou como foi a experiência da troca de correspondência. Porque esse é um dos projetos que eu estou trazendo, em especial, eu estou trazendo da sua turma. Por isso que, daqui a pouco, eu também vou tentar falar com Eduardo. Tem um capítulo em especial sobre o livro dele. Porque a turma de vocês foi a turma... Eu falo isso, a turma de vocês foi a turma que talvez melhor aproveitou, mesmo a gente não sabendo que logo depois a gente já teve um momento tão triste na nossa vida e foi a que melhor aproveitou e aquela que me deu vontade de guardar cópias. Eu tenho cópias de algumas cartas que eu estou usando até como modelo e que têm tanto ensinamento, tanta coisa ali bacana. E é por isso que eu escolhi vocês assim. Vocês são os representantes de todos esses anos de projeto para muita coisa que eu quero dizer. E talvez nem diga tudo em uma dissertação só. Mas enfim, não é o único. Eu tenho também um capítulo sobre um outro projeto que eu tive dois anos diferentes, distintos, que era do CD, na trilha sonora para os livros de literatura. Um que também foi bem legal, um ano que a Juliana participou e o outro ano que foi a turma do ano passado, então estou comparando esses dois projetos. Mas enfim, queria que você falasse um pouquinho do projeto de correspondência. O que vem à cabeça? O que você lembrar, quais foram as suas impressões, sua... Enfim, se você quiser.

Raquel:

Eu diria que, assim, a turma comprou logo de cara, né? Eu acho que todo mundo estava bem animado,

Vanessa:

Nem tanto. Tem carta dizendo para mim o contrário.

Raquel:

Você acha que não? Era tipo porque, assim, o meu grupo, a gente estava nesse momento de separação de grupos, né? Ainda o meu grupo estava muito animado. Eu, Kaylane, Reis, Clara e LF. O LF não estava.

Vanessa:

Acho que o Luiz estava assim.

Raquel:

LF não estava, não. Ele estava em Minas.

Vanessa:

Ah, é verdade.

Raquel:

Enfim. Mas tudo bem, ele meio que ele meio que soube de tudo, então assim ele estava participando, só que de lá na minha, na minha cabeça. Mas enfim, o Reis estava muito animado, o Rafael estava. E o Dudu estava muito animado. E essas pessoas que eu sei que estavam assim mais, mas pra sim, bem mais pra sim do que pro não, né? E aí eu sei que tipo assim, tanto que teve aquele rolê depois de tipo que o Vitor e a Nicole se tornaram não sei quê. Aí a gente ficou bem bolado com isso de ter que acabar. Foi muito triste, mas sabe? Tipo, do meu ponto de vista, no meu grupo a gente estava bem animado mesmo. E sabe, eu acho que foi um momento da gente conseguir expressar, a gente, mesmo com você lendo. Acho que a gente teve essa sensibilidade de conseguir colocar o que a gente estava pensando, o que a gente estava sentindo pra fora, sabe? E acreditar que a pessoa do outro lado vai realmente entender a gente de alguma forma. Porque não é querendo que essa coisa imediata do WhatsApp, por exemplo, que você manda e você já tem a resposta. Você manda e você fica na expectativa das respostas e você fica pensando em qual vai ser a impressão sobre isso que eu escrevi. Será que eu não gosto dessa mesma coisa que eu gosto? Será que tá tudo bem com eles? Tipo, a gente fica uma semana inteira tipo aguardando, esperando ansiosamente por esse momento, sabe? E é sem aquela coisa da imagem, né? Porque eu acho que foi uma das primeiras coisas que você colocou, né? Tipo, não vamos nos apegar a imagens, rostos, não vamos nos apegar a essa coisa que a gente vê nas redes sociais, de como a pessoa é fisicamente. Vamos tentar entender o outro e apresentar a nós mesmos também como pela nossa essência. Eu acho e eu acho que é muito bom isso, esse exercício, porque às vezes a gente esquece mesmo de colocar quem a gente é, de entender melhor a gente, e a gente esquece que as outras pessoas são muito mais do que a casca, são muito mais do que um rosto, são muito mais do que aparência, do que a roupa que veste. Sabe? E é muito além disso tudo o fato da diferença de classes sociais, de onde as pessoas moram e como isso, apesar de ser uma grande influência que diferencia a gente no sentido de que somos privilegiados, né? A gente reconhecer que temos privilégios e ver, ver também que mesmo assim temos ambições semelhantes, temos sonhos semelhantes, temos gostos parecidos, sabe? Então, perceber que tipo, classe social não precisa separar a gente, sabe? A aparência não precisa separar a gente. Gênero não precisa separar a gente. Sexualidade não precisa separar a gente. Tudo isso a gente vai, a gente conversa nas cartas e a gente, como você falou, a gente conseguiu aproveitar isso, a gente conseguiu colocar essas coisas que a gente tava

sentindo e vivendo nas cartas, sabe? E no fim das contas, a gente realmente conseguiu criar vínculos, sabe? Depois ainda rolou muita coisa. Depois que o projeto terminou e tal, ainda saímos juntos outras vezes, nos vimos, continuamos conversando. Então, sabe, é pra gente perceber mesmo que na vida a gente não pode ter esse julgamento e que a gente pode perder a oportunidade de ter uma troca tão intensa com uma pessoa por preconceito, preconceito de classe, preconceito de raça, entende? E isso foi pra realmente quebrar essas coisas, esses paradigmas.

Vanessa:

E você acha que eles também têm a ver com o português? Você conseguia perceber assim a aula também dentro dela?

Raquel:

Em todos os sentidos. E falando de estrutura de texto, porque carta é uma estrutura que a gente tava trabalhando com gêneros textuais e tal, então tinha a ver com isso e também com variação linguística, porque isso era algo também que a gente trabalha em português mesmo. E a gente percebe que assim você ainda falou, "não vou corrigir os textos", e isso é importante porque mantém a característica da pessoa mesmo. E assim não é porque não é que tá errado, sabe? Tipo, não é isso que é importante, tipo, seguir a norma culta não é esse o ponto, né? E para além disso tudo, eu acho que quando a gente trabalha com a língua, a gente pega nessa parte da essência também, né? A vida e todo o contexto, principalmente. E a gente vê pelo jeito que a pessoa escreve, da origem dela, e a gente mesmo como alunos, a gente aprendeu nesse projeto a não julgar também o jeito que a pessoa escreve, se tá errado, se não tá, enfim. Porque o que importa mesmo é passar a comunicação, passar uma mensagem certa. E aí eu acho que é isso. O objetivo foi cumprido, a gente conseguiu passar a mensagem uns para os outros. Isso mostra como a língua é importante para a gente criar laços, sabe? Se a gente não tivesse a capacidade de se comunicar como a gente se comunica, nós, seres humanos, de conseguir expor mesmo coisas tão profundas da gente, eu acho que a gente nem sobreviveria, sabe? Eu acho que até como estudante de Letras mesmo e vendo a evolução do ser humano desde, assim, neandertal para nós, hoje em dia, que conseguimos ter esse código complexo que são as línguas, né? Isso é parte fundamental da nossa sobrevivência: conseguir falar e expressar o que a gente precisa, o que quer e o que a gente sente. E eu acho que as cartas possibilitam fazer isso de uma forma que não é imediatista, que nem a gente vive hoje, mas de uma forma mais profunda mesmo. Porque a gente dedica tempo para escrever e dedica tempo para poder ler com calma o que o outro mandou. Eu lembro de pegar a gente lendo e relendo as cartas várias e várias vezes. Eu tenho até guardadas até hoje. Às vezes eu pego assim para ler e tal. E aí a gente vai relendo e vai tentando pensar em outros detalhes que a gente pode adicionar ou que a gente pode comentar, sabe? Tudo isso é incrível.

Vanessa:

Quando você relê agora... Agora surge uma curiosidade. Quando você relê agora, você fica pensativa em relação à Raquel de antes? Você consegue fazer essa comparação entre a Raquel que estava lá no ensino médio e a Raquel que é hoje?

Raquel:

Tem sim, muita coisa. Principalmente porque acho que a Raquel de lá não teria noção do que isso ia dar, sabe? Então é uma coisa muito mais inocente. Mas o que mostra o meu momento ali, sabe? Hoje eu sou uma pessoa adulta, sou uma pessoa que, enfim, trabalha e tal. Então, a perspectiva é totalmente diferente. É tipo, "Nossa, que momento bom foi esse?" Sabe? Que bom que eu pude vivenciar isso. Que bom que eu pude aproveitar esse momento e que nós podemos estar ali, sabe? Poder fazer isso e se dedicar a isso. Porque a gente sabe que tinham alunos do município, por exemplo, que às vezes não podiam ir pra aula também por questões de família, por

questões de saúde, por questões de violência nas comunidades. Isso mexia com a gente, sabe? Tipo, eu penso que eu era uma pessoa que naquele momento tinha a inocência de estar vivendo aquilo sem pensar no que poderia virar, mas ao mesmo tempo tinha a ciência de que a importância de estar ali para uma outra pessoa era muito grande, de ter uma pessoa que fosse nosso parceiro, sabe? E que eles sabiam, ou pelo menos eu acho, que sabiam que a gente estava se importando com eles. A gente deixava claro que eles eram queridos, sabe? E às vezes, eu acho que muitas vezes, a galera pública se sente muito desamparada por tudo: pelo próprio governo, pela família, enfim.

Vanessa:

O particular também. Assim, eu vou... Vou falar coisas que eu nem sei se eu paro a gravação, mas enfim. Depois eu corto. Eu tenho relatos também do pessoal da particular com questão de bullying e foi muito, muito diferente ler agora. Eu também, por isso que eu te fiz essa pergunta, porque talvez eu, na época, não tivesse tido tempo de observação ou de percepção de que aquilo podia ser algo a ser trabalhado ou mexido. Ou então, eu fiquei até me perguntando... A gente... A depressão, o suicídio, tem de tudo ali. E aí eu fico pensando assim: "Gente, será que eu não dei a tal importância? Ou será que eu também tive receio?" Porque isso certamente aconteceu, e de influenciar, porque se eu influenciasse estaria muito evidente que eu li e que eu estou me intrometendo, sabe? Tem aquela coisa que você falou, eu tinha um respeito muito grande com o que vocês estavam pondo ali e não tinha necessidade de expor vocês. Apesar de curtir muito o Raphael e aquele romance, o Eduardo e tudo mais.

Raquel:

Sim.

Vanessa:

Mas, assim, eu brincava sobre isso na sala de aula, mas ao mesmo tempo eu não abria.

Raquel:

Sim.

Vanessa:

Eu tinha uma percepção de confidencialidade que eu tinha que manter nessas cartas, entendeu? Então, era muito difícil eu também interferir. Mas hoje, lendo, você fala assim: "Caramba, o cara falou sobre isso. Tinha alguém precisando de ajuda, sabe? E será que foi visto?"

Raquel:

Pois é...E a gente via essas coisas também. E, apesar de a gente não ter tantos recursos para fazer de fato alguma coisa, a gente sentia que dar uma palavra de carinho era importante. Eu lembro disso, principalmente quando a gente falou da Lauri e a gente voltou aquela sessão de apoio.

Vanessa:

Eu tenho fotos.

Raquel:

Pois é... E eu acho que, apesar das brigas e das confusões, a nossa turma era muito carinhosa, sabe? E isso influenciou muito no projeto, sim. Porque a gente queria dar esse carinho, sim, tinha essa necessidade de colocar isso pra fora. E essa foi uma oportunidade perfeita pra poder botar isso em prática, sabe? E principalmente com pessoas que precisam. Mas tá certo, realmente. Em algumas particulares também. Total. Não querendo julgar sem... É só pra escola pública, porque realmente é uma coisa sistemática, total.

Vanessa:

Total, total. E é legal que até na fragilidade vocês são iguais, né? Quer dizer, tem a questão financeira também, tem a questão de oportunidades. Tem. Mas eu sempre disse isso pra vocês. Os desejos, anseios, os medos são iguais.

Raquel:

Sim.

Vanessa:

É na fragilidade também, né? Porque cada um com a sua dor, cada um com a sua situação, mas todos com questões que são muito próximas.

Raquel:

Sim.

Vanessa:

E, independente da grana que você tem, isso é muito legal porque está muito evidente na escrita, sabe? E é. E é um pouco isso mesmo, é confessorário e sei lá, acho que tem um determinado momento que eu falo isso. Vocês esqueciam que eu estava ali, que eu era ouvinte, né? Ouvinte ou leitora. E vocês se entregaram. E eu tinha que fazer esse meu papel de escondida exatamente pra que isso não se perdesse. Porque, se de repente eu entrasse com papel de professora de castradora, vou corrigir e vou fazer da boa: "Não faça isso ou não faça assado", talvez eu limitasse a fala de vocês, né? A escrita de vocês. Então, isso é muito legal. Olha, é perfeito. Eu amei. Muito obrigada. Um grande beijo e muito obrigada mesmo!