

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“Júlio de Mesquita Filho”
Instituto de Artes – Campus São Paulo
Programa de Pós-Graduação em Artes – Mestrado

SIMONE VENÂNCIO DOS SANTOS

QUAL O SEU LEGADO?

Uma experiência artística de autorretrato na sala de aula

São Paulo - SP
Junho – 2025

SIMONE VENÂNCIO DOS SANTOS

QUAL O SEU LEGADO?

Uma experiência artística de autorretrato na sala de aula

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Artes - PROF-ARTES, na linha de pesquisa “Abordagens teóricas-metodológicas das práticas docentes” submetida à Universidade Estadual de São Paulo, como requisito para obtenção do título de Mestre em Artes.

Orientadora: Prof. Dra. Tarcila Lima da Costa.

São Paulo - SP
Junho – 2025

Ficha catalográfica desenvolvida pelo Serviço de Biblioteca e Documentação
do Instituto de Artes da UNESP. Dados fornecidos pelo autor.

S237q Santos, Simone Venâncio dos (Simone Venâncio), 1981-
Qual o seu legado? : uma experiência de autorretrato na sala de aula
/ Simone Venâncio dos Santos. -- São Paulo, 2025.
108 f. : il. color.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Tarcila Lima da Costa.
Dissertação (Mestrado Profissional em Artes) – Universidade
Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Instituto de Artes.

1. Arte na educação. 2. Ensino. 3. Ensino fundamental. 4. Escolas
públicas. 5. Ambiente de sala de aula. 6. Memória. 7. Aprendizagem. I.
Costa, Tarcila Lima da. II. Universidade Estadual Paulista, Instituto de
Artes. III. Título.

CDD 707

Bibliotecária responsável: Catharina Silva Gois - CRB/8 11323

SIMONE VENÂNCIO DOS SANTOS

QUAL O SEU LEGADO?

Uma experiência artística de autorretrato na sala de aula

Dissertação apresentada à Universidade Estadual de São Paulo (Unesp), Instituto de Artes de São Paulo, para obtenção do título de Mestre em Artes.

Área de concentração: Abordagens teórico-metodológicas das práticas docentes
Data da defesa: 10 de jun. de 2025

Banca examinadora:

Prof. Dr. Juarez Tadeu de Paula Xavier

UNESP – Faculdade de Arquitetura, Artes, Comunicação e Design - Campus Bauru

Profa. Dra. Priscila Leonel de Medeiros Pereira

UNESP – Faculdade de Arquitetura, Artes, Comunicação e Design - Campus Bauru

Profa. Dra. Fernanda Maria Macahiba Massagardi UFT – Universidade de Tocantins
- Campus Arraias

AGRADECIMENTOS

“O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001”.

Nas linhas tecidas deste trabalho, primeiramente, entrelaço minha gratidão mais profunda à minha família, especialmente aos meus pais, Aurelino José dos Santos e Maria Tereza Venâncio dos Santos. Vocês foram o solo fértil onde minhas raízes se aprofundam, alicerces de uma jornada que se eleva rumo ao saber. O amor incondicional e os valores semeados são a bússola que orientam meus passos.

À minha irmã, Cibele Venâncio dos Santos, e ao meu querido sobrinho, André Venâncio de Assis, minha gratidão pelo suporte e pela compreensão que floresceram em meio às minhas ausências, enquanto me dedicava à vida acadêmica.

Aos meus ancestrais, guardiões de uma história de luta, resistência e persistência, rendo esta singela homenagem. Em seus ombros gigantes, ergo minha voz e meu lugar neste espaço de conhecimento, que muitas vezes foram negados a tantos de nós

À minha orientadora, Professora Dra. Tarcila Lima da Costa, agradeço a paciência, sabedoria e orientação precisa, que foram essenciais para a conclusão deste trabalho.

Estendo meu agradecimento aos colegas, estudantes e familiares da EMEF Desembargador Euclides Custódio da Silveira, que, por meio de depoimentos e atividades compartilhadas, revelaram a riqueza humana que deu vida a esta dissertação.

À coordenadora pedagógica, Regina Bruhns, agradeço pelas conversas que nutriram minha reflexão, pela paciência que me foi um porto seguro e pelo direcionamento que moldou a escrita deste trabalho nos instantes de dúvida.

Aos mestres que, ao longo da vida, lapidaram minha formação intelectual e moral, minha gratidão é eterna. As ferramentas por vocês oferecidas são as chaves que destrancam as portas do entendimento.

Não posso deixar de reconhecer o valioso apoio das instituições e pessoas que contribuíram com dados, informações e oportunidades alavancando e impulsionando minha pesquisa.

A todos que fizeram parte dessa história, deixo meu mais genuíno e poético agradecimento.

Muito obrigada!

A nossa escrevivência não pode ser lida como história de ninar os da casa-grande, mas sim para incomodá-los em seus sonhos injustos.”

Conceição Evaristo

RESUMO

A presente dissertação analisa o projeto educativo desenvolvido na EMEF Desembargador Euclides Custódio da Silveira, nos anos letivos de 2023 e 2024, no qual as atividades da disciplina de Arte foram realizadas na Sala de Leitura, ressignificando esse espaço como um ambiente de criação artística, escuta e registro de memórias. A pesquisa apresenta os primeiros resultados dessa proposta, com foco nas produções artísticas e literárias dos estudantes do Ensino Fundamental, especialmente nos ciclos interdisciplinar e autoral. A investigação propõe integrar fundamentos de arte, memória e oralidade, buscando construir registros das lembranças de alunos, funcionários e da comunidade escolar. Como parte desse processo, foram exploradas as produções de autorretrato dos estudantes do 9º ano, utilizadas como forma de registro visual de suas vivências e identidades no espaço escolar. A partir dessas experiências, busca-se compreender o papel dos registros de memória na formação dos estudantes, promovendo a materialização dessas vivências por meio da produção artística e literária. A perspectiva é que os estudantes expressem seus saberes e fazeres em narrativas e processos de criação, fortalecendo o vínculo entre identidade, memória e espaço escolar.

Palavras-chave: arte-educação; memória; escola; autorretrato.

ABSTRACT

This dissertation analyzes the educational project developed at EMEF Desembargador Euclides Custódio da Silveira during the 2023 and 2024 school years, in which the activities of the Art subject were conducted within the Reading Room, re-signifying this space as an environment for artistic creation, active listening, and memory recording. The research presents the initial results of this proposal, focusing on the artistic and literary productions of elementary school students, particularly within the interdisciplinary and authorial cycles. The investigation seeks to integrate the foundations of art, memory, and orality, aiming to construct records of the memories of students, school staff, and the wider community. As part of this process, self-portrait productions by 9th-grade students were explored as a means of visually documenting their experiences and identities within the school environment. Through these experiences, the research aims to understand the role of memory records in students' educational development, fostering the materialization of these lived experiences through artistic and literary production. The expectation is that students will express their knowledge and practices through narratives and creative processes, thus strengthening the bond between identity, memory, and the school space.

Key words: art education; memory; school; self-portrait.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Mapa de localização da EMEF Desembargador Euclides Custódio da Silveira no bairro Parque São Domingos, São Paulo/SP.....	29
Figura 2 - Distribuição dos estudantes da EMEF Desembargador Euclides Custódio da Silveira por bairro de residência.....	30
Figura 3 - Mapa de deslocamento dos estudantes até a EMEF Desembargador Euclides Custódio da Silveira	31
Figura 4 - Diretrizes de aprendizagem da BNCC e Currículo da Cidade.	36
Figura 5 – Quadro com a tabulação de dados colhidos em diagnóstico realizado no início do ano letivo de 2013.....	37
Figura 6 - Quadro com a tabulação de dados colhidos em diagnóstico realizado no início do ano letivo de 2013.....	38
Figura 7 - Quadro com a tabulação de dados colhidos em diagnóstico realizado no início do ano letivo de 2013.....	38
Figura 8 - Sala de leitura Luiz Carlos Rodrigues antes da reforma	40
Figura 9 - sala de leitura Luiz Carlos Rodrigues antes da reforma.....	41
Figura 10 - sala de leitura em 2025.....	42
Figura 11 - sala de leitura em 2025	42
Figura 12 - Registro do diálogo inicial sobre o continente africano do ciclo interdisciplinar 2024 - (4º, 5º e 6º anos)	43
Figura 13 - Imagem do gráfico referente à pesquisa de opinião com os estudantes de 8º ano em 2023.	49
Figura 14 - Imagem do gráfico referente à pesquisa de opinião com os estudantes de 8º ano em 2023.	50
Figura 15 - Imagem do gráfico referente à pesquisa de opinião com os estudantes de 9º ano em 2024.	51
Figura 16 - Imagens da atividade com estudantes do ensino do fundamental II, anos finais, sobre a visita ao Museu da Língua Portuguesa em junho/ 2024.....	51
Figura 17 - Imagem da atividade com estudantes do ensino fundamental II, anos finais, sobre a visita ao Museu da Língua Portuguesa em junho/ 2024.	52
Figura 18 - Registro do diálogo inicial sobre a biografia da escritora Carolina Maria de Jesus – Ciclo autoral 2023 (8º e 9º anos)	58

Figura 19 - Imagem visita à exposição “Qual o seu legado?” SESC Bom Retiro em março de 2023.	59
Figura 20 – Elaboração de roteiro para entrevistas – 9º ano de 2023	63
Figura 21 - Elaboração de roteiro para entrevistas – 9º ano - 2023.	64
Figura 22 - Entrevista com a Assistente técnica escolar – Janice Martins.	66
Figura 23 - Entrevista com a Coordenadora pedagógica Regina Bruhns.	66
Figura 24 - Atividade “Quais são marcas você deixará na escola?” – 9º anos/ 2024.	70
Figura 25 - atividade de acolhimento para os nonos anos de 2024.	70
Figura 26 - Atividade de acolhimento para os nonos anos de 2024	71
Figura 27 - Atividade de acolhimento para os nonos anos de 2024.	71
Figura 28 - atividade de acolhimento para os nonos anos de 2024.	72
Figura 29 – Exemplo de produção textual dos alunos a partir do poema de Cecília Meireles.....	75
Figura 30 – Exemplo de produção textual dos alunos a partir do poema de Cecília Meireles.....	76
Figura 31 - Poemas de autorretrato dos nonos anos de 2024	76
Figura 32 - Figura 32 e 33: Poemas de autorretrato dos nonos anos de 2024. ...	77
Figura 33 – Produção coletiva com a descrição da turma – 9º ano A	78
Figura 34 - Produção coletiva com a descrição da turma – 9º ano B	79
Figura 35 - Produção coletiva com a descrição da turma – 9º ano C.....	79
Figura 36 - Poemas de autorretrato dos nonos anos de 2024.	80
Figura 37 - Poemas de autorretrato dos nonos anos de 2024.	80
Figura 38 - Poemas de autorretrato dos nonos anos de 2024.	82
Figura 39 - Poemas de autorretrato dos nonos anos de 2024.	83
Figura 40 - Poemas de autorretrato dos nonos anos de 2024.	83
Figura 41 - Figura 38: Produção de autorretrato dos nonos anos de 2024.	89
Figura 42 - Atividades das estudantes do 9º ano C - 2024	90
Figura 43 - Produção de autorretrato dos nonos anos de 2024.	92
Figura 44 - Produção de autorretrato dos nonos anos de 2024	93
Figura 45 - Produção de autorretrato dos nonos anos de 2024.	94
Figura 46 - Produção de autorretrato dos nonos anos de 2024.	95

Figura 47 - Resposta dos estudantes do nono ano de 2024, referente a saídas culturais..... 109

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC - Banco Nacional Comum Curricular DÍEFEM - Divisão de Ensino Fundamental e Médio
EJA - Educação de Jovens e Adultos
INRC - Inventário Nacional de Referências Culturais
NTC - Núcleo Técnico de Currículo
SME - Secretaria Municipal de Educação

SUMÁRIO

1	APRESENTAÇÃO	13
2	NOTAS INTRODUTÓRIAS	16
3	INTRODUÇÃO.....	27
4	A BUSCA: CAMINHOS E DESLOCAMENTOS.....	29
4.1	O CURRÍCULO DA CIDADE	33
4.2	A ARTE E A SALA DE LEITURA: PERCURSOS CONSTRUÍDOS.....	37
4.3	VIVÊNCIAS E EXPERIÊNCIAS NA SALA DE LEITURA	47
5	QUAL O SEU LEGADO?.....	57
5.1	QUAIS MARCAS VOCÊ DEIXARÁ NA ESCOLA?	69
6	COMO ME ENXERGO?.....	84
6.1	O PROCESSO.....	86
6.2	PRÓXIMOS PASSOS	96
7	TERRITORIALIDADE: NOVAS POSSIBILIDADES DE APRENDIZADO .	98
8	CONSIDERAÇÕES FINAIS	103
	APÊNDICE A - Resposta dos estudantes do nono ano de 2024, referente a saídas culturais	109
	APÊNDICE B - Registro da entrevista à Janice Rodrigues de Souza, realizada pelos estudantes.	117

1 APRESENTAÇÃO

Meus pais, Aurelino José dos Santos e Maria Tereza Venâncio dos Santos se conheceram em um baile de garagem. Naquela época, por falta de espaços e políticas públicas de entretenimento, um dos locais para lazer e divertimento dos jovens eram estes bailes. Nesse mesmo período, o país estava sob uma ditadura militar, o que limitava ainda mais o acesso à arte e à cultura.

Meu pai nasceu em uma comunidade quilombola, no município de Ituaçu, sul da Bahia. Por razões profissionais, migrou para a cidade de São Paulo, fixando-se no bairro de Vila Nhocuné, na zona leste da capital. Minha mãe, por sua vez, nasceu em Jacarezinho, no Paraná, onde viveu até os dois anos de idade, quando se mudou com a família para o bairro do Grimaldi. A partir daí, sua trajetória foi marcada por constantes mudanças, passando por cidades como Jaú, Piraju, entre outras.

Essas mudanças na família materna ocorreram em função do trabalho do meu avô, José Venâncio, pedreiro e profissional da construção civil, que frequentemente se deslocava em busca de novas oportunidades. Entre idas e vindas, os caminhos de meus pais se cruzaram em 1975. A partir desse encontro, nasceu um namoro que culminou na oficialização da união em 23 de setembro de 1978.

Nasci no penúltimo dia do outono de 1981, dois anos após a dolorosa perda de meu irmão mais velho, Fábio, que nasceu natimorto em decorrência de negligência médica. A descoberta da minha gestação aconteceu de maneira inesperada: ao realizar um teste admissional para uma grande empresa de costura da época, um dos exames exigidos era o de gravidez. Para surpresa de todos, e especialmente de minha mãe, o resultado foi positivo.

Diante do trauma recente, a gestação foi cercada de apreensão e cuidados redobrados. No entanto, meu nascimento trouxe consigo um momento de alívio, alegria e comemorações para toda a família. Um ano e dois meses depois, nasceu Cibele, minha irmã caçula — uma gestação tão inesperada quanto a minha.

Diferente de nossos pais, minha irmã e eu não passamos fome ou grandes dificuldades financeiras. Tivemos uma vida humilde, mas em muito melhores condições que nossos antepassados, a começar pelo acesso aos estudos. Nossos

pais sempre fizeram questão de que estudássemos para que não nos sujeitássemos a empregos de baixa qualidade e escolarização. Essa sempre foi uma cobrança em minha casa: a responsabilidade com os estudos. Por essa razão, somos uma das primeiras de nossas famílias a se formarem no ensino superior.

Apesar de o estudo ter sido o principal mantra em nossa casa, meus pais em nenhum momento imaginaram que minha irmã e eu extrapolaríamos suas expectativas. Como jovens moradoras de bairros periféricos, o ápice seria que nos formássemos no ensino médio, fizéssemos ao menos um curso técnico para profissionalização e, futuramente, nos tornássemos mães de família. Mas a vida acabou nos levando além desse horizonte, e a oportunidade de ingressar em uma universidade foi um passo que, para nossa família, parecia quase inimaginável.

Formei-me em Educação Artística em 2007, pela Universidade Cruzeiro do Sul, com o desejo inicial de seguir carreira na área cultural. A docência na educação formal não fazia parte dos meus planos naquele momento. No entanto, a trajetória profissional me mostrou que crescer e se manter na área cultural exigia superar desafios estruturais e limitações de mercado que nem sempre estavam ao meu alcance. Diante dessa realidade, acabei encontrando na educação formal um novo caminho, onde pude aliar minha formação artística ao compromisso com a transformação social por meio do ensino.

Trabalhei por quase seis anos com educação em exposições e em 2012, por sugestão de amigos, prestei o concurso para a rede municipal de ensino. Passei no processo seletivo e, desde 2013, sou professora efetiva de Artes, mas em 2017, assumi as aulas da sala de leitura da Escola Municipal de Ensino Fundamental Desembargador Euclides Custódio da Silveira.

Nesta unidade escolar, sempre busquei — e sigo buscando — proporcionar aos estudantes uma formação artística, literária e cultural, tanto nas aulas quanto em experiências que extrapolam os muros da escola.

Nesta profissão levo comigo o compromisso de uma educação democrática, crítica e sensível, de modo que os estudantes sempre compreendam a necessidade dos estudos como um dos meios de mudança de vida, de olhares e de acesso a espaços de todos os tipos e níveis.

Deste modo, o presente trabalho teve o compromisso de registrar, entre os anos de 2023 e 2024, parte desse percurso educativo. Ao longo de doze anos de

atuação na rede municipal de ensino, diversos projetos foram desenvolvidos nos campos da Arte e da Literatura. No entanto, o projeto que motivou este trabalho despertou reflexões sobre as formas de documentar essas trajetórias, experiências e processos, buscando maneiras de registrar e valorizar esses percursos de forma mais sistemática e significativa.

Foi nesse movimento de olhar para o passado e pensar em como documentar essas histórias que compreendi que meu próprio percurso acadêmico também precisava ser ressignificado. A decisão de ingressar na pós-graduação não foi apenas uma continuidade natural dos estudos, mas um ato de reafirmação de alguém que segue rompendo expectativas, ocupando espaços de produção de conhecimento e deixando marcas que não se apagam.

As reflexões que me levaram a pensar sobre essa questão surgiram após reencontrar uma aluna muito querida. Durante uma breve conversa no portão da escola, relembramos vivências dos anos de 2016 e 2017. Em poucos minutos, quantas histórias e quantas pessoas vieram à tona! Isso me fez pensar: se em um encontro tão rápido conseguimos reviver tantas memórias, imaginem se outras pessoas tivessem a oportunidade de acessar essas narrativas? E se filhos e netos pudessem assistir a pequenos relatos de seus pais e avós, registrando suas passagens pela escola?

Assim como busquei me apresentar neste breve relato, este trabalho é o meu registro: são as memórias que escolho deixar para a posteridade.

2 NOTAS INTRODUTÓRIAS

Meus avós

*Há muitas histórias
Sobre os meus avós
Que a História não faz
Questão de contar
E as histórias
Dos que desesperados
Se atiravam dos navios
No abismo do oceano
E eram acalentados
Por lemanjá
E as histórias
Dos que enlouquecidos
Gritavam em vão
Chamando a mãe África
Saudosos da África
Ansiosos por estreitar
De novo nos braços
A velha mãe África
E as histórias
Dos que morriam de banzo
Dos que se suicidavam
Dos que recusavam
Qualquer alimento
E embora ameaçados
Por rancos e chicotes
Não se alimentavam
E acabavam morrendo
Encontrando na morte afinal
A porta da liberdade
E as fugas em massa*

*Planejadas na noite das senzalas
E os feitores
Mortos nos leitos
E os senhores
Mortos nas casas grandes
E nas tocaias das estradas
Há muitas histórias
Sobre os meus avós
Que a História não faz
Questão de contar
Não me venham dizer
Que os meus avós foram
Escravos submissos
Por favor não me venham dizer
Eu não aceito mentiras
Cortarei com a espada
Dos meus versos
A cabeça de todas as mentiras
Mal-intencionadas
Com que pretendem humilhar-me
Destruir o meu orgulho
Falseando
A história dos meus avós
Os meus avós foram bravos
Foram bravos os meus avós
Apesar de todas
As crueldades sofridas
Os meus avós nunca
Nunca se submeteram
À escravidão
A quem ainda duvide
Aponto entre outras epopeias
A epopeia dos*

Palmares
Cujos quilombolas chefiados
Pelo herói negro Zumbi
Acuados pelos inimigos
Muito mais bem armados
E muito mais numerosos
Esgotadas todas as forças
Apagadas todas as esperanças
Se despenham da Serra da Barriga
Preferindo a morte gloriosa
À infame vida de escravo
Aponto as revoltas malês
Quando os batacotôs (Tambores guerreiros)
Puseram em pânico
A cidade da Bahia
Há muitas histórias
Sobre os meus avós
Que a História não faz
Questão de contar
Meus avós foram fortes
Foram bravos
Foram fortes
Os meus avós
Carlos Assumpção

Carlos Assumpção, em seu poema "Meus Avós", convoca-nos a olhar para as histórias silenciadas, aquelas que a História oficial insiste em apagar. Mais do que um relato sobre a resistência dos povos negros, o poema é um grito de memória e orgulho, uma recusa em aceitar as narrativas impostas que desumanizam os nossos antepassados.

Essa mesma luta pelo direito de narrar a própria história se faz presente, em outros contextos, nos corredores das escolas públicas, onde estudantes, funcionários e a comunidade ao redor acumulam memórias que, muitas vezes, não

encontram espaço nos registros institucionais. O esquecimento não se dá apenas nos livros de História: ele se prolonga nos pequenos apagamentos cotidianos, nas vivências não documentadas, nos saberes que permanecem à margem.

Este trabalho nasce do desejo de reverter esse ciclo. Registrar as memórias da escola — pelas vozes dos próprios sujeitos que a constroem diariamente — é uma forma de resistência, uma pequena epopeia, tal como a do poema, pois, assim como os avós não se submeteram à escravidão, nossos alunos, professores, funcionários e famílias também não aceitam ser reduzidos ao silêncio ou à invisibilidade. Cada autorretrato, cada relato, cada produção artística aqui registrada é uma afirmação de existência e de pertencimento.

Mas para isso, é necessário encontrar os fios das histórias tecidas – na escola e na vida. Início este desafio partindo das lembranças de meus avós paternos, Maria Umbelina de Jesus e Geraldino José dos Santos.

Há alguns meses, durante uma visita à casa dos meus pais, redescobri um caminho que percorri por mais de vinte anos para ir trabalhar. Um trajeto cotidiano, tão familiar que, entre leituras, músicas e séries, raramente despertava meu olhar para a paisagem. Naquele dia, no entanto, tudo foi diferente. Pela primeira vez em anos, observei atentamente o cenário que se descortinava pela janela — prédios novos que eu jamais havia notado, comércios surgindo, árvores crescendo.

Essa experiência me fez perceber que, assim como naquele caminho transformado pelo tempo, as histórias e memórias que carregamos também se entrelaçam em trajetórias por vezes invisíveis, que só se revelam quando paramos para olhar com atenção. É esse olhar atento que tento cultivar neste trabalho, buscando desvendar os fios que conectam vida, memória e espaço escolar.

Tudo começou quando soube que, na cidade de Ituaçu, a Fazenda Baixa Funda — local onde meu pai nasceu — foi finalmente reconhecida como quilombo, graças aos esforços de seus moradores. Nos anos de 2019 e 2020, movida por essa notícia, decidi resgatar essa história. No entanto, o processo revelou-se difícil e inconcluso; ainda existem diversas lacunas a serem preenchidas.

Meus primeiros questionamentos sobre “quem somos nós” surgiram na adolescência. Nessa época, comecei a contabilizar os filhos, netos e bisnetos da família. Minha avó, Maria Umbelina de Jesus, teve 16 filhos — entre vivos e natimortos —, e desses filhos nasceram 29 netos. Diante de tanta curiosidade, eu

queria saber exatamente qual era a minha posição na ordem geral dos netos. Para solucionar essa dúvida, insistia em perguntar ao meu pai, dia após dia. Como as respostas não vinham de forma objetiva, decidi, um dia, resolver o impasse por conta própria: comecei a contabilizar. Uma verdadeira loucura! No último “censo familiar” que organizei, já éramos quase duzentas pessoas.

A cada nascimento, eu anotava os nomes em uma folha, para não perder a conta. Mas, com a chegada dos bisnetos, essa tarefa ficou ainda mais desafiadora. Até hoje, quando alguém quer saber quantos somos, é a mim que recorrem. Virei uma espécie de “IBGE” da família. Posso afirmar que, até o momento, somos 13 filhos, 29 netos, 60 bisnetos e 13 tataranetos — embora saiba que, até a apresentação final deste trabalho, esses números já estarão desatualizados.

Apesar dessa ânsia em saber quem e quantos somos, estive pouquíssimas vezes na Bahia para visitar meus familiares. Confesso que, desde o falecimento de minha avó Fia — carinhosamente apelidada assim — em 2008, não retornei à cidade por muitos anos. Percebi, então, que a busca por respostas não se limitava a contabilizar pessoas, mas também a descobrir que contos, histórias, memórias e saberes essa família carrega. Pergunto-me por que tantas dessas narrativas se perderam com aqueles que vieram tentar a vida na chamada “cidade grande”. Quais seriam suas dores? E como será para as novas gerações ter acesso a essas narrativas?

Após mais de quinze anos sem retornar e com o falecimento de minha avó Fia, tornou-se evidente para mim a necessidade de desvendar esses conhecimentos. Senti que desenterrar, revelar e honrar a memória dos meus ancestrais era uma urgência. A cada história escutada, a cada saber compartilhado, ampliava-se em mim a compreensão de que os mais velhos estão partindo, levando consigo esse legado. E aos que ficam, resta a responsabilidade de mantê-lo vivo.

Foi nesse movimento que, em 2019, ano em que recebemos a grata notícia de que as comunidades da Fazenda Baixa Funda, Chapadinha e Duas Barras haviam recebido o título de quilombolas, também experimentei uma virada em minha trajetória profissional. Iniciei, então, o estudo da oralidade e da memória como prática artística em sala de aula, observando de que maneira experiências como essa poderiam ser levadas aos estudantes, para que também pudessem

registrar suas histórias e memórias escolares, especialmente ao final do ciclo do Ensino Fundamental II.

Este projeto surgiu, portanto, de uma tentativa inicial de escrever a história da família de meu pai — uma história atravessada pelas trajetórias de duas pessoas muito importantes em minha vida. Ao mergulhar nessas memórias, compreendi a importância de saber como nossos antepassados viveram e, mais ainda, de como essas narrativas moldam quem somos. Essa busca pelas minhas próprias histórias me revelou o quanto, no espaço escolar, existem memórias e vivências esperando para serem desveladas. É essencial que os estudantes possam se apropriar dessas histórias, reconhecendo nelas significados que ultrapassam os muros da escola.

A certificação

O reconhecimento oficial da comunidade da Fazenda Baixa Funda como território quilombola deve-se à luta e à persistência de seus moradores. Pessoas como Adenúzia Oliveira, Lena Brito, Juvenilson Barros Braga, Sandra Bento, Carisvaldo Rodrigues dos Santos, Gilvan Barros, entre tantos outros, protagonizam diariamente uma resistência silenciosa, buscando formas de garantir a sustentabilidade de seus lares e preservar os saberes ancestrais que, por anos, permaneceram fora dos registros oficiais.

Para compreendermos melhor essa história, é necessário olhar para o modo de vida e para as práticas culturais dessa comunidade. As missas ocorriam todas as segundas-feiras, realizadas por um padre chamado Graciomar (não sabemos o seu sobrenome e não podemos recuperar tal informação, pois ele não se encontra mais na cidade de Ituaçu), que ao observar as características da comunidade, disse aos seus paroquianos sobre as possibilidades de aquele lugar ser um quilombo. Primeiro, o sacerdote conversou com Maria do Alívio que, junto com Carisvaldo Rodrigues dos Santos e Juvenilson Barros Braga foram os primeiros a irem em busca de informações de como proceder para registrar a comunidade.

Assim, os primeiros passos para compreender essa história começaram com a catalogação de imagens e textos, incluindo orações, ritos, cantos e outros registros culturais. No entanto, ainda permanecem muitas dúvidas sobre a Fazenda

Baixa Funda, especialmente em relação à sua origem e aos caminhos percorridos pelos primeiros moradores até chegarem a esse território.

Ainda assim, este projeto representou um ponto de partida, no qual foi possível abordar uma das famílias residentes na comunidade e, a partir dessas reflexões, iniciar o resgate das memórias de um lugar repleto de histórias. São cânticos — entoadas de reis, de Páscoa, de trabalho, de São João, São Antônio, São Pedro, entre outros — que constituem saberes e fazeres tecidos ao longo do tempo, nos espaços que constroem narrativas e valores. Como menciona o texto *Memória, História e História de Vida*, presente no livro *História Falada*, do SESC São Paulo em parceria com o Museu da Pessoa (2005, p. 204):

Em um mesmo grupo podem conviver vários tipos de “narrativas históricas”, mas certamente algumas “narrativas” dominam os principais meios de comunicação e transmissão de valores. Ampliar o número de “autores” da história abre espaço para a construção de múltiplas narrativas históricas e cria a possibilidade de revisão de tais valores. Neste sentido, destacamos o potencial que a história oral tem como ferramenta de inclusão social. Fortalecer o senso de pertencimento e de autoria de cada um, somado à possibilidade de fazer-se “ouvir” é o grande sentido social que um projeto de memória pode adquirir.

Esse senso de autoria e pertencimento me motivou, em setembro de 2019, a realizar uma reunião com meus tios e primos, com o objetivo de coletar os primeiros indícios sobre a comunidade da Baixa Funda e ouvir as trajetórias daqueles que fizeram a travessia Ituaçu – São Paulo, trazendo consigo suas memórias e vivências.

Nos reunimos à mesa, com um bom café coado, muitas risadas, e assim a conversa começou. Para mim, que moro em São Paulo e tenho pouco contato com os familiares que permaneceram na Bahia, foi um momento de muitas descobertas. Algumas histórias eu já conhecia, principalmente através das cartas que trocava com minha tia Ana Angélica, mas a maioria era inédita para mim. Hoje, com os avanços tecnológicos e a facilidade de comunicação, esses laços vêm se estreitando cada vez mais.

Essa aproximação familiar também despertou em mim a busca por elementos significativos que representassem a identidade da comunidade e possibilitassem ampliar os conhecimentos sobre seus referenciais culturais e suas múltiplas representações. Ao escutar essas histórias em família, percebi que cada

relato carregava muito mais do que simples lembranças individuais: eram expressões de uma memória coletiva, marcada por valores, símbolos e significados compartilhados. Esses elementos, que emergem das vivências cotidianas, configuram o que chamamos de referenciais culturais — não como objetos isolados, mas como construções que dão sentido à identidade de um grupo. Nesse sentido, compreendo que o processo de ressignificação desses elementos culturais é fundamental para fortalecer o sentimento de pertencimento e autoria dos sujeitos, conforme esclarece o Inventário Nacional de Referências Culturais:

Referências culturais não se constituem, portanto, em objetos considerados em si mesmos, intrinsecamente valiosos, nem apreender referências significa apenas armazenar bens ou informações. Ao identificarem determinados elementos como particularmente significativos, os grupos sociais operam uma ressemantização desses elementos, relacionando-os a uma representação coletiva, a que cada membro do grupo de algum modo se identifica. (Iphan, 2000, p. 14)

Essa compreensão de que os referenciais culturais são construídos e ressignificados pelos grupos sociais foi essencial para entender a importância de resgatar as memórias da Fazenda Baixa Funda. Não se trata apenas de acumular informações sobre o local, mas de valorizar os sentidos atribuídos a essas memórias pelas pessoas que ali viveram e vivem, especialmente diante do risco de que essas histórias se percam com o tempo.

Naquele momento, estudar as memórias da Baixa Funda foi — e continua sendo — uma pesquisa em aberto, pois muitos de nós, que residimos em São Paulo, sabemos muito pouco sobre esse lugar que nos pertence. As lacunas que existem na história da comunidade refletem também as distâncias geográficas e afetivas que foram se criando ao longo das gerações, tornando ainda mais urgente a necessidade de ouvir, registrar e valorizar essas trajetórias.

Um exemplo desse pouco contato com as raízes familiares são as histórias, culturas e realizações que, no meu caso, só chegam até mim em momentos festivos, nos almoços de família, através das conversas com meu pai, Aurelino José dos Santos. Em diversas ocasiões, ele me contou sobre sua infância e juventude vividas na Fazenda Baixa Funda, antes de partir, aos 17 anos, para São Paulo.

Nessas conversas, meu pai costumava entoar versos de um Terno de Reis, cântico tradicional que marcava as celebrações do Dia de Reis na comunidade. Um dos trechos que mais me marcou diz: “Somos de longe / Nós queremos ir viajar, / Com cálice de ouro na mão / Missa nova eu vim rezar”

Esse cântico de abertura faz alusão aos caminhos percorridos pelos músicos enquanto celebravam a data. Porém, ao ouvir esses relatos, não pude deixar de relacionar essa ideia de "partir para rezar a missa nova" aos motivos que impulsionaram tantos membros da minha família a deixarem sua terra natal. Era um gesto de fé e esperança: buscar uma vida melhor, sonhar com oportunidades que garantissem, no futuro, condições mais dignas para suas famílias.

Quando observamos os caminhos que muitos desses migrantes seguiram, percebemos um padrão: para os homens, a inserção no mercado de trabalho se dava, em grande parte, nas indústrias; para as mulheres, o destino mais comum era o trabalho doméstico, sendo raros os casos em que essas mulheres conseguiram se desvincular de tal sina e trilhar outros rumos profissionais.

Diante dessas vivências pessoais e, também, da minha atuação como docente no ensino básico, percebo o desafio e a importância de registrar as histórias dos estudantes e profissionais que atravessam diariamente a comunidade escolar e carregam consigo essas memórias familiares, que muitas vezes permanecem silenciadas ou esquecidas.

Reconhecer essa diversidade não significa que não se possa avaliar, distinguir e hierarquizar o saber produzido. Haverá sempre referências que serão mais marcadas e/ou significativas, seja pelo valor material, seja pelo valor simbólico envolvidos. Por outro lado, bens aparentemente insignificantes podem ser fundamentais para a construção da identidade social de uma comunidade, de uma cidade, de um grupo étnico, etc. Ou seja, é preciso definir um ponto-de-vista para organizar o que se quer identificar, e para isso é preciso definir um determinado recorte ou recortes – como, por exemplo, o trabalho, a religiosidade, a sociabilidade – o que, evidentemente, vai indicar uma determinada compreensão do campo que se quer mapear. (Iphan, 2000, p.19)

Ao registrar as lembranças de pessoas idosas que escutei durante esse processo, quero relatar o que pensa Walter Benjamin descrito em Bosi (2010) sobre a arte de narrar. Sempre houve dois tipos de narrador: o que vem de fora e narra suas viagens; e o que ficou e conhece sua terra, seus conterrâneos, cujo passado o habita. O narrador vence distâncias no espaço e volta para contar suas aventuras

(acredito que é por isso que viajamos) num cantinho do mundo onde suas peripécias têm significação:

Quando tudo no mundo é mocidade, verde a árvore, moça a natureza; e cada ganso te parece um cisne, e cada rapariga uma princesa; venham minhas esporas, meu cavalo! Vou correr mundo em busca da alegria! O sangue moço quer correr, ardente, e cada criatura quer seu dia... Nas frias tardes da velhice, quando é parda toda a árvore que vive; em que todo desporto é já cansaço, e toda a roda corre no declive; oh! volta à casa, busca o teu cantinho, vai, mesmo assim, cansado e sem beleza: lá acharás o rosto que adoravas quando era jovem toda a natureza! (Bosi, 2010, p. 87)

A professora Ecléa Bosi, pesquisadora da psicologia social, em seu texto História de velhos, no livro Memória e Sociedade (2010), nos apresenta uma visão das memórias dos anciãos que vai muito além da simples recordação de fatos. Para ela, o velho não é apenas um guardião de lembranças, mas um verdadeiro diamante bruto, lapidado pelo espírito ao longo da vida.

No entanto, a sociedade industrial relegou muitos desses idosos à margem, condenando-os à invisibilidade. Em um passado não tão distante, a sabedoria dos mais velhos era considerada uma forma de perfeição, um saber profundo acumulado pela experiência. Mas com a industrialização do trabalho, a lógica da repetição de gestos e da rapidez no fazer colaborou para sua marginalização, esvaziando o valor do conhecimento transmitido pela oralidade e pela convivência.

Essa sabedoria e esse fazer são muito presentes e preservados por meus familiares, em especial por aqueles que ainda residem na comunidade. Isso não significa que aqueles que migraram para a cidade grande tenham se esquecido ou apagado seus saberes da memória; muito pelo contrário! são justamente essas lembranças, tradições e práticas que motivam nossos encontros familiares e, muitas vezes, impulsionam o deslocamento de parentes que vivem em São Paulo para participar das celebrações juninas na Bahia.

Dessa forma, este documento constitui-se como um registro de memórias, construído com olhares e ouvidos atentos a cada indivíduo, a cada especificidade. Esses relatos, como fontes imateriais, alimentam a composição deste texto, permitindo-me viajar por suas histórias e me aventurar em cada palavra, como se, de alguma maneira, eu também estivesse presente nesses momentos.

Busquei minhas raízes nas memórias dos meus familiares e, ao mesmo tempo, nos percursos trilhados em minha prática docente, nos quais as memórias pedagógicas se entrelaçam com as vivências dos estudantes. Nesse processo de resgate, de um lado encontrei os “cantinhos do mundo” por onde caminharam meus ancestrais; de outro, reencontrei o cotidiano das salas de aula, onde os estudantes vivenciaram aprendizagens significativas.

Ambas as experiências — familiar e escolar — se entrelaçam, formando um tecido de conhecimentos, registros e documentos que refletem tempos, espaços e contextos sociais e culturais distintos. No campo escolar, essas vivências dos estudantes podem ser potencializadas por diretrizes como o *Currículo da Cidade*, documento orientador da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, que propõe práticas pedagógicas voltadas à escuta ativa, à valorização da diversidade cultural e ao protagonismo dos sujeitos.

Assim como as histórias de minha família se mantêm vivas pelas conversas e encontros, o Currículo da Cidade oferece um caminho para que as experiências dos estudantes sejam reconhecidas e ressignificadas no contexto escolar, permitindo que a escola se torne um espaço de construção e preservação dessas memórias.

3 INTRODUÇÃO

Entre idas e vindas nos planejamentos de aula, na realização de projetos educativos e no desenvolvimento de estratégias pedagógicas, as aulas de Arte e Sala de Leitura trouxeram um desafio importante: pensar em como registrar visualmente as pessoas e suas trajetórias dentro do ambiente escolar.

Esse projeto nasceu a partir de uma pergunta proposta aos estudantes dos oitavos e nonos anos do ensino fundamental — anos finais: “Qual legado vocês pretendem deixar na escola ao se formarem?” e “Quais marcas vocês desejam deixar na escola ao final do período letivo?”

Essas perguntas surgiram durante um diálogo informal, descontraído, sobre visão de futuro e expectativas de vida. Foi nesse momento que percebi que alguns estudantes dessa faixa etária têm dificuldade para observar e compreender sua trajetória pessoal e, ainda mais, a trajetória de suas famílias. Embora estejam presentes nas lutas diárias, nas alegrias e nos amores de seus familiares, eles enfrentam desafios para perceberem o quanto fazem parte desse percurso.

Durante esta pesquisa, percursos educativos foram desenvolvidos por meio da literatura e das artes visuais, conforme propõem as Artes Integrativas previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Aula após aula, diversos momentos foram criados, leituras realizadas, para que os jovens participantes do projeto respondessem à pergunta feita na primeira aula: “Qual é o seu legado?”.

Ao organizar e registrar esta pesquisa, pude analisar como esse percurso afetou os estudantes, de modo que os novos planejamentos educativos para adolescentes de 12 a 15 anos passaram a ter a palavra “legado” como pergunta norteadora.

Segundo o dicionário Michaelis, *legado* significa “aquilo que se passa de uma geração a outra, que se transmite à posteridade”. No contexto escolar, a posteridade são as futuras gerações que, em breve, conhecerão quem foram as pessoas que passaram pelos corredores da Escola Municipal de Ensino Fundamental Desembargador Euclides Custódio da Silveira.

A escola analisada nesta pesquisa fica localizada no bairro de Parque São Domingos, na região noroeste da cidade de São Paulo e entre os bairros de Pirituba e Vila Leopoldina. O local é um bairro de classe média e poucos estudantes residem

na mesma localidade que a instituição. A possível razão para esse fenômeno está na crença de que quanto melhor localizada a escola, melhor é a qualidade do ensino. Assim, os estudantes dessa instituição utilizam transporte escolar da Secretaria Municipal de Educação – disponibilizado até o sexto ou se a criança tiver deficiência –, transporte particular ou transporte público — sendo este último o meio mais utilizado pelos alunos do ciclo aural (sétimos, oitavos e nonos anos dos anos finais do ensino fundamental).

A presente pesquisa está dividida em quatro capítulos, que buscam desvendar os melhores caminhos e possibilidades para uma intervenção pedagógica na sala de aula por meio das artes visuais e da literatura, além de explorar como dialogar com essas linguagens no processo criativo dos estudantes.

No capítulo um, apresentamos o processo inicial deste trabalho, partindo das questões reflexivas propostas aos alunos desta unidade escolar, que permitiram o desenvolvimento de atividades artísticas por meio de palavras e imagens. No capítulo dois, abordamos o desenvolvimento do percurso educativo por meio da poesia, e no capítulo três, analisamos a produção visual que sucedeu a escrita de si. Por fim, no último capítulo, discutimos os novos encaminhamentos que esta pesquisa propiciou para os planejamentos futuros das aulas de Arte e Sala de Leitura.

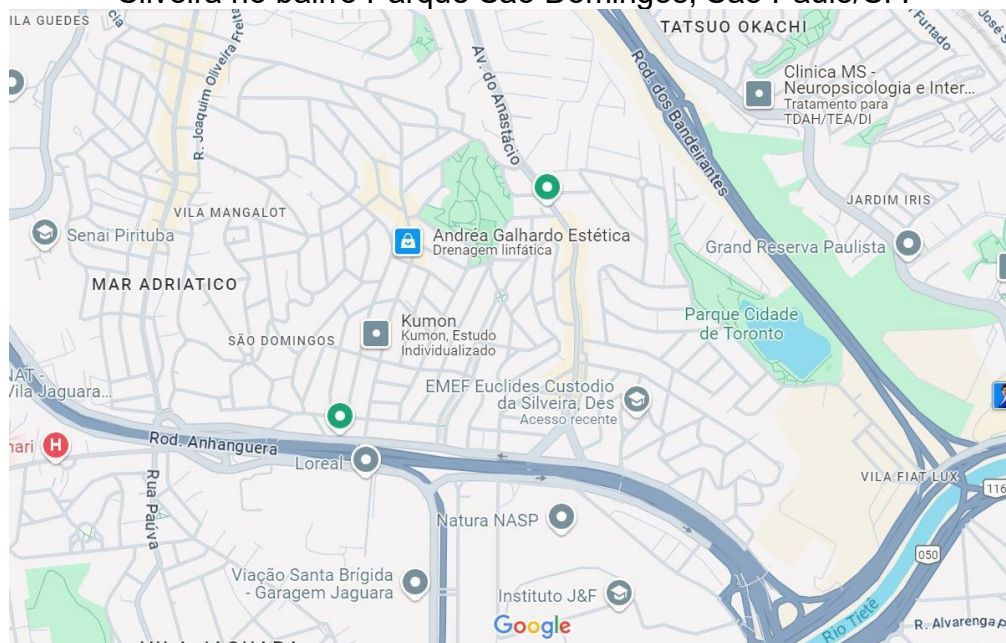
É importante que esta pesquisa siga seu percurso em novos desdobramentos. Nestes próximos capítulos, abordaremos como foi o seu início e seu desenvolvimento com estudantes dos oitavos e nonos anos dos períodos letivos de 2023 e 2024 e como isto impacta para as turmas de 2025 em diante.

4 A BUSCA: CAMINHOS E DESLOCAMENTOS

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Desembargador Euclides Custódio da Silveira está localizada no bairro Parque São Domingos, zona noroeste da cidade de São Paulo, entre os polos de Pirituba e Vila Leopoldina — uma região conhecida por sua arborização, áreas verdes e sensação de refúgio dentro do contexto urbano. A escola atende os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e registra entre 500 e 1.000 alunos matriculados. A infraestrutura da instituição inclui: sala de leitura, biblioteca, laboratório de informática, quadra esportiva coberta, parque infantil e amplo espaço verde; além de acessibilidade garantida por rampas e banheiros adaptados, reforçando seu compromisso com ambientes inclusivos e acolhedores. A equipe escolar também recebe boas avaliações da comunidade em relação à qualidade do ensino, ao engajamento socioemocional dos estudantes e à participação familiar na vida escolar.

Uma análise do perfil dos estudantes considerados para o recorte desta pesquisa, a saber, alunos dos oitavos e nonos anos do ensino fundamental — anos finais, demonstrou que boa parte dos participantes não residia no mesmo bairro em que se localizava a escola, conforme se demonstra no levantamento a seguir:

Figura 1 - Mapa de localização da EMEF Desembargador Euclides Custódio da Silveira no bairro Parque São Domingos, São Paulo/SP.



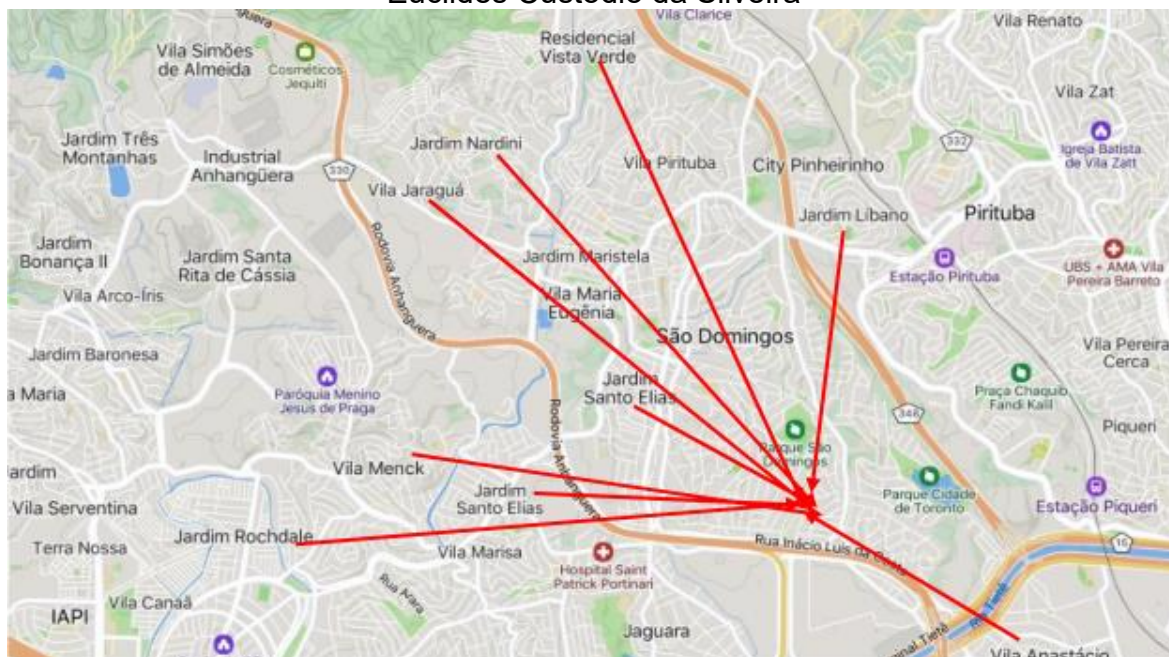
Fonte: Google Maps, adaptado pela autora, 2025.

Figura 2 - Distribuição dos estudantes da EMEF Desembargador Euclides Custódio da Silveira por bairro de residência.

Bairros	Quantidade de alunos residentes
Vila Jaguara	51
Parque São Domingos	35
Jardim Íris	02
Vila Anastácio	08
Comunidade do Raso	08
Jardim Nardini	14
Vila Mangalot	15
Vila Fiat Lux	02
Jardim Guedes	01
Pq. Maria Domitila	08
Santa Mônica	14
City América	03
Nova Esperança	14
Santo Elias	05
Jaraguá	03
Vila Alvarenga Peixoto	01
Vila Boacava	01
Vista Linda	03
Não sabe	42
Ausentes	41
TOTAL	271

Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

Figura 3 - Mapa de deslocamento dos estudantes até a EMEF Desembargador Euclides Custódio da Silveira



Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

Embora os estudantes da escola residam predominantemente em áreas periféricas, a escolha pela escola se dá pela confiança em sua proposta educativa — reforçando a ideia de deslocamentos simbólicos e reais que marcam as trajetórias dos estudantes. Residentes, em sua maioria, de regiões periféricas da cidade, esses jovens enfrentam o desafio de longos trajetos e múltiplos deslocamentos para alcançar um espaço escolar que, para eles, representa não apenas um local de aprendizado, mas uma possibilidade concreta de transformação pessoal e social.

Essa mobilidade cotidiana revela muito mais do que o simples ato de ir e voltar; ela simboliza o empenho e a determinação desses estudantes e suas famílias em romper barreiras territoriais, econômicas e sociais, em um contexto urbano marcado por desigualdades. A escolha por essa escola específica traduz um anseio por qualidade, acolhimento e oportunidades que nem sempre estão disponíveis em seus bairros de origem.

No entanto, é importante destacar que essa percepção comum — de que uma escola localizada em um bairro mais abastado oferece melhores condições de aprendizagem — nem sempre se comprova na prática. A realidade escolar é complexa e multifacetada, e fatores como o compromisso docente, as metodologias

adotadas e o ambiente pedagógico têm papel fundamental na construção do processo educativo, independentemente da localização geográfica da instituição.

Como vimos na abertura deste trabalho, migrar é, antes de tudo, um gesto de esperança. Ao deixarem seus lugares de origem, muitas famílias carregam consigo não apenas seus pertences, mas também os sonhos de uma vida mais digna, de acesso a direitos básicos e de construção de novos caminhos para as gerações futuras. Essa decisão, muitas vezes difícil e atravessada por desigualdades históricas, é motivada pela busca por melhores condições de trabalho, educação, saúde e segurança, além da necessidade de afirmar a própria existência em contextos nos quais lhes foram negados oportunidades e reconhecimento. Nesse movimento de resistência e superação, a migração se constitui como um projeto de vida e de futuro.

Esse percurso, construído com esforço e coragem, reverbera nas experiências dos estudantes que hoje frequentam a escola objeto de estudo nesta pesquisa — jovens que compartilham o mesmo anseio profundo por oportunidades que lhes permitam ressignificar suas vidas. Em sua mobilidade cotidiana, entre territórios físicos e simbólicos, essas trajetórias se cruzam, revelando uma continuidade que celebra o legado dos que vieram antes e a construção de novos futuros, onde a escola emerge como espaço de pertencimento, encontro e renovação das esperanças.

Essa mesma esperança se manifesta diariamente nos percursos dos estudantes que, apesar de residirem em bairros distantes, atravessam a cidade em direção à escola com o desejo de conquistar novas possibilidades. O deslocamento, portanto, não se dá apenas no espaço físico, mas pode ser entendido como um atravessamento simbólico e afetivo, no qual a escola passa a ser o território onde se entrelaçam histórias de vida, memórias e projetos de transformação social.

A partir dessa análise inicial, indispensável para compreender como o contexto social e geográfico dos estudantes influencia sua relação com a escola, é possível perceber a necessidade de um currículo que vá além da prescrição de conteúdos e que dialogue com as vivências e os saberes que os alunos trazem de seus territórios.

4.1 O CURRÍCULO DA CIDADE

Esse documento que orienta o planejamento e desenvolvimento das práticas pedagógicas na Rede Municipal de Ensino de São Paulo, emerge justamente dessa perspectiva. Mais do que um repositório de conteúdos, o Currículo da Cidade busca ser um instrumento que reconheça e valorize as trajetórias de cada estudante, respeitando seus percursos individuais e coletivos. Nesse sentido, ao acolher os estudantes que atravessam a cidade em busca de uma educação significativa, a escola precisa ser um espaço onde seus saberes, memórias e vivências sejam não apenas reconhecidos, mas integrados ao processo formativo. O currículo, portanto, torna-se um elo entre a experiência de vida desses sujeitos e o conhecimento formal, contribuindo para que o espaço escolar seja um território de pertencimento e transformação, razão pela qual será importante conhecê-lo um pouco melhor antes de prosseguir.

Sua elaboração, oficializada em 2017, foi marcada por um processo coletivo e democrático, envolvendo gestores escolares, educadores, estudantes e demais membros da comunidade escolar. A partir de uma ampla escuta — que contou com a participação de aproximadamente 43.655 estudantes e 16.030 professores — foram recolhidas percepções, demandas e sugestões que permitiram construir um currículo capaz de reconhecer as múltiplas identidades dos sujeitos que compõem a rede.

Entre os meses de março e julho de 2017, foram organizados grupos de trabalho para cada disciplina, compostos por equipes de gestão escolar, docentes, supervisores e formadores das Diretorias Regionais de Ensino. No caso da disciplina de Arte, a primeira versão do documento curricular foi disponibilizada para consulta pública, envolvendo diretores, coordenadores e professores da rede. Esse processo contou com aproximadamente 9.000 leituras e resultou em 2.550 colaborações e apontamentos, os quais foram analisados pelas equipes técnicas do Núcleo Técnico de Currículo (NTC) e da Divisão de Ensino Fundamental e Médio (DIEFEM).

O Currículo da Cidade apresenta três princípios fundamentais que orientam a formação e o desenvolvimento integral dos estudantes, considerando todas as etapas da educação básica: da Educação Infantil ao Ensino Médio, incluindo a

Educação de Jovens e Adultos (EJA). No Ensino Fundamental, essa organização se dá por meio de três ciclos de aprendizagem: alfabetização, interdisciplinar e autoral.

Um dos princípios centrais do currículo é a Educação integral, que busca desenvolver o estudante em suas dimensões intelectual, física, social, emocional e cultural. Vale citar ainda a Equidade, que reconhece as diferenças e promove a igualdade de oportunidades para "ingressar, permanecer e aprender na escola" (São Paulo, 2017, p.23) e a Educação inclusiva, que propõe uma escola sem barreiras, na qual matrícula, permanência e aprendizagem sejam garantidas a todos, sem distinções (São Paulo, 2017, p.25).

No caso específico da disciplina de Arte, o Currículo da Cidade segue os mesmos princípios norteadores da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), porém apresenta encaminhamentos pedagógicos próprios. O documento valoriza a formação inicial de cada docente, incentivando o uso de múltiplas linguagens artísticas e a valorização das especificidades de cada área. Segundo pesquisa realizada pela própria Rede Municipal de Ensino, a maioria dos professores da área possui formação em Artes Visuais. Por esse motivo, o currículo propõe a ideia de “ênfase”, orientando que os docentes abordem todas as linguagens artísticas — artes visuais, música, teatro e dança — com respeito à sua formação específica, aprofundando os conteúdos a partir da área em que possuem maior domínio técnico e sensível.

Cada professor reúne em si percursos exclusivos de vida. São diferentes estudos, interesses, repertórios, posturas, metodologias e modos de se relacionar com o mundo. As escolas abarcam docentes que tiveram sua formação inicial em períodos mais distantes e outros que acabaram de concluir a licenciatura. Essas diferenças conferem colorido às aulas de Arte da Rede Municipal de Ensino, tão autênticas quanto seus professores. Respeitando esse colorido, propomos dar aos docentes a possibilidade de criar percursos de aprendizagem com ênfase em sua linguagem de formação específica, focalizando conceitos e práticas gerais da área de Arte. Assim, procuramos ressaltar o que é específico de cada linguagem, mas também pensar o que as atrelam, o que é comum a todas. (São Paulo, 2017, p. 66)

Diferentemente da concepção apresentada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o Currículo da Cidade propõe uma abordagem mais ampla para o ensino de Arte, estruturando as aulas a partir de seis dimensões do

conhecimento, que buscam articular de maneira integrada as linguagens artísticas.

São elas:

- a *Criação*, que se refere ao fazer artístico, ao processo de elaboração das obras e produções;
- a *Crítica*, a qual envolve as impressões, análises e compreensões que os sujeitos constroem sobre a arte e as obras;
- a *Estesia*, que diz respeito às experiências sensoriais e perceptivas relacionadas ao tempo, espaço, som, entre outros elementos;
- a *Expressão*, que compreende as formas de manifestar suas criações por meio de procedimentos e materiais artísticos;
- a *Fruição*, a qual diz respeito ao ato de apreciar e se relacionar com a obra de arte, de modo subjetivo e sensível;
- a *Reflexão*, que se refere à elaboração de argumentos e pensamentos construídos a partir das experiências de fruição e análise estética.

Essas dimensões foram fundamentais na elaboração do Currículo da Cidade, dialogando com as diretrizes da BNCC. De acordo com o próprio documento, sua construção foi embasada nas pesquisas das arte-educadoras Gisa Picosque e Miriam Celeste Martins, que defendem a possibilidade de os professores trabalharem com múltiplas linguagens artísticas, mesmo que não sejam oriundos de determinada área específica de formação.

Ao longo do documento, encontram-se recorrentes os termos: *campos conceituais*, *objetos de conhecimento* e *objetivos de aprendizagem e desenvolvimento*, os quais estão organizados nos seguintes eixos: processos de criação, linguagens artísticas, saberes e fazeres culturais e experiências artísticas e estéticas. A seguir, um exemplo extraído do documento (São Paulo, 2017, p. 68):

Figura 4 - Diretrizes de aprendizagem da BNCC e Currículo da Cidade.

Direitos de Aprendizagem	Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ²	Campos Conceituais
Processos de criação	Criação	Processos de criação
Conhecimento e linguagem	Crítica	Linguagens artísticas
Práxis social		
Inter-relação na interdisciplinaridade	Reflexão	Saberes e fazeres culturais
Expressão artística e estética	Estesia	Experiências artísticas e estéticas
	Expressão	
	Fruição	

2. BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Proposta preliminar. Terceira versão. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 23 Junho, 2017.

Fonte: São Paulo, 2017, p. 68

Na perspectiva do Currículo da Cidade, o processo de criação refere-se a todas as etapas do fazer artístico, abrangendo desde a pesquisa sobre a própria arte e artistas até a exploração de materiais, técnicas e referências culturais. O campo conceitual das linguagens artísticas contempla o estudo das diferentes manifestações artísticas — artes cênicas, artes visuais, dança e música — possibilitando aos estudantes o contato com uma ampla gama de expressões ao longo das aulas. Além disso, os saberes e fazeres culturais promovem diálogos inter e transdisciplinares com outras áreas do conhecimento, como história, antropologia, matemática, entre outras, ampliando o repertório dos estudantes e fortalecendo a compreensão crítica da cultura. Por fim, as experiências artísticas e estéticas ressaltam o papel do sentir e do perceber — de lugares, pessoas, conceitos e ideias — como parte essencial da vivência estética e da formação sensível do sujeito.

Essa breve apresentação contribui para a compreensão dos encaminhamentos adotados ao longo desta pesquisa, os quais fundamentaram a estruturação das propostas pedagógicas desenvolvidas com os estudantes dos oitavos e nonos anos nos períodos letivos de 2023, e com os nonos anos no primeiro semestre de 2024.

4.2 A ARTE E A SALA DE LEITURA: PERCURSOS CONSTRUÍDOS

Assumi o cargo de professora de Arte do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio no bairro Parque São Domingos, na cidade de São Paulo, no ano letivo de 2013. Naquele momento, ainda sem conhecer os alunos, precisei definir um ponto de partida para identificar seus reais interesses e conhecimentos sobre a disciplina. De início, percebi que as turmas eram agitadas, porém com bom repertório e vivências em visitas às exposições de arte.

Diante desse cenário, ficou evidente a necessidade de propor novos desafios que os tirassem da chamada "zona de conforto" e ampliassem sua compreensão sobre o que poderia ser a Arte — especialmente em relação ao espaço da sala de leitura —, despertando inquietações e novas possibilidades. Também percebi a presença de diversas barreiras e estereótipos a serem superados, conforme pude constatar nas respostas ao diagnóstico aplicado nos primeiros dias de aula com a então 7ª série (atual 8º ano), as quais evidenciaram:

Figura 5 – Quadro com a tabulação de dados colhidos em diagnóstico realizado no início do ano letivo de 2013.

1. O QUE É ARTE PARA VOCÊ?		
Desenho	Escultura	Respeito
Releitura	Teatro	Criatividade
Paciência	Futebol	Tecnologia
Formas de expressão	Música	Moral
Pintura/ quadro	Dança	Disciplina
Reciclagem	Cinema	Alimentação
Cultura	Fotografia/ Fotomontagem	Grafite
Relaxar	Equilíbrio	Educação

Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

Figura 6 - Quadro com a tabulação de dados colhidos em diagnóstico realizado no início do ano letivo de 2013.

2. EM SUA OPINIÃO, ONDE ENCONTRAMOS A ARTE?		
Rua	Parque	Museus/ Galerias
Metrô	Escola	Casa

Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

Figura 7 - Quadro com a tabulação de dados colhidos em diagnóstico realizado no início do ano letivo de 2013.

3. QUAL A SUA EXPECTATIVA PARA AS AULAS DE ARTE PARA ESTE ANO (2013)?		
Aulas práticas (ao ar livre)	Teatro	Música (instrumentos)
Desenhos (mangá)	Pintura/ escultura	Autorretrato
Coreografia	Tecnologia/ Vídeo game (criar e jogar)	Cultura (trajes típicos)
Skate	Capoeira	Ir ao parque

Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

Foram feitas perguntas circunstanciais para compreender o perfil das turmas, estratégia utilizada neste primeiro momento de elaboração das aulas. Diante de certa agitação inicialmente demonstrada pelos grupos, movimento natural e esperado diante da novidade, observamos a necessidade de estabelecer alguns acordos sobre a condução das atividades. O primeiro deles foi a escolha do tema a ser desenvolvido: optamos por trabalhar com a escultura tradicional, conforme desejo da maioria dos estudantes.

A partir disso, percorremos a trajetória da escultura na história da arte, investigando sua evolução até os caminhos da tridimensionalidade contemporânea. Estudamos novos materiais, a apropriação do espaço e, com isso, o foco das aulas ampliou-se: mais do que a técnica da escultura, passamos a nos dedicar ao estudo da tridimensionalidade como linguagem artística.

Ao longo desse processo, algumas situações se mostraram significativas. A primeira delas foi o entendimento de que, mesmo com poucos recursos, é possível desenvolver trabalhos artísticos potentes — uma lição valiosa para todos, ao mostrarmos que obstáculos materiais não devem ser empecilhos à criação. Posteriormente, avançamos para o estudo da arte conceitual, com ênfase na instalação artística como linguagem e foco de investigação.

Como atividade, cada estudante recebeu uma pergunta cuja resposta deveria ser elaborada na forma de um projeto de ocupação de espaço utilizando materiais diversos. Tudo era permitido, desde que os elementos empregados fossem do cotidiano. Caso optassem pelo uso de palavras, estas não deveriam se apresentar de maneira convencional — evitando, portanto, respostas exclusivamente tradicionais ou acadêmicas — e poderiam incluir recursos como música, dança e outras linguagens artísticas.

Em 2017, assumi um novo desafio como responsável pela Sala de Leitura da EMEF Desembargador Euclides Custódio da Silveira. A partir daí, surgiu o desejo de levar para esse espaço as aprendizagens e metodologias desenvolvidas nas aulas de Arte, que haviam se mostrado tão significativas. Essas práticas eram fruto de um percurso docente consolidado até o ano letivo de 2016, no qual as aulas de Arte, especialmente com as turmas de nono ano, incorporaram atividades de pintura que ganharam novos significados e temáticas. A cada ano, essas experiências eram solicitadas pelos próprios estudantes e reformuladas com novos desafios, ampliando as possibilidades de criação e construção do conhecimento.

Entretanto, diferentemente da estrutura desenvolvida para o ensino de Arte, o “espaço leitor” na rede municipal de ensino da cidade de São Paulo tem como objetivo central a formação do leitor literário e a promoção da leitura por prazer. Busca-se formar leitores capazes de apreciar a literatura brasileira, internacional e produções de autores e editoras independentes. Outra função essencial da Sala de Leitura é a de que o professor atue como mediador, oferecendo a crianças e

adolescentes, desde a primeira infância, oportunidades de contato e acesso à leitura literária, bem como aos equipamentos culturais do entorno e de outros pontos da cidade de São Paulo:

A partir dessas diretrizes e objetivos, o Programa Salas e Espaços de Leitura promove o desenvolvimento da leitura como prática para além dos muros da escola. O POSL atua como mediador dessas práticas, buscando ampliá-las ao desencadear ações de leitura em equipamentos culturais do entorno (CEUs, bibliotecas, parques, casas de cultura etc.). É justamente por se constituir como um ambiente com atividades diferenciadas na Unidade Educacional que a Sala de Leitura, com o POSL e o Espaço de Leitura, com o professor mediador de leitura, ampliam as oportunidades de aprendizagem dos estudantes, bebês e crianças, percebendo-os como sujeito na sua integralidade. Na sua especificidade, as Salas e Espaços de Leitura redimensionam o contexto de leitura na escola, promovendo o comportamento leitor por meio da vivência de situações que estão mais próximas das práticas sociais de leitura. (São Paulo, 2017, pag. 18)

Assim, observando as diretrizes e objetivos das salas de leitura e vivências propostas, e tomando como encaminhamentos metodológicos a experiência das aulas de Arte, buscamos registrar os relatos dos estudantes sobre a forma como percebiam o espaço literário. Em 2017, havia uma parceria de trabalho com outra docente, Camila Setha Coelho, com quem dividíamos as funções de organização do espaço, entre elas o olhar atento para as situações apontadas pelos estudantes. O projeto teve início a partir da observação de questões estruturais, que levaram a comentários como: “A sala de leitura parece uma casa mal-assombrada”, “Ela tinha de ser mais colorida”, entre outros.

Figura 8 - Sala de leitura Luiz Carlos Rodrigues antes da reforma



Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

Figura 9 - sala de leitura Luiz Carlos Rodrigues antes da reforma



Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

A partir da escuta ativa e atenta dos estudantes, percebemos que um dos desafios como docentes seria ressignificar a sala de leitura não apenas como um espaço para decifrar códigos e mensagens, mas também como um ambiente que promovesse o desenvolvimento do hábito leitor e a apreciação estética. Nosso objetivo era que a leitura fosse vista não apenas como uma possibilidade de deleite, mas também como um recurso para estudar, informar-se, ampliar o vocabulário e dinamizar o raciocínio e a interpretação — além de abrir portas para a leitura do mundo e suas possibilidades.

Infelizmente, com o avanço das tecnologias no mundo contemporâneo, o interesse pela leitura tem diminuído. Assim, compreendemos que, para adquirir o hábito de ler, é essencial que o leitor encontre um espaço agradável, que ofereça acesso, conforto e acolhimento. O prazer físico de estar no local — sentir-se confortável e bem recebido — precede muitas vezes o desejo e o prazer de ler. Ao constatarmos que a sala de leitura da nossa escola não proporcionava esse acolhimento, percebemos a necessidade de melhorar seu ambiente.

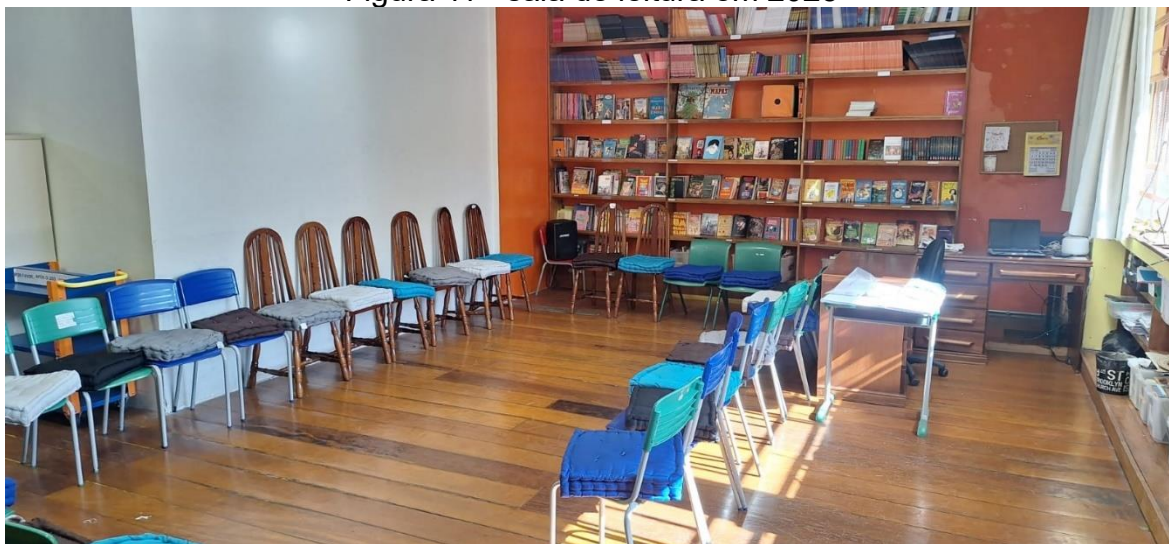
Essa percepção foi confirmada pela comunidade escolar, que concordou com as adequações físicas necessárias para que os projetos da Sala de Leitura pudessem ser implantados e desenvolvidos. A música “*Se essa rua fosse minha*” inspirou a reflexão dos estudantes: “*Se esse espaço fosse meu, como ele seria?*”. Ao final desse ciclo, batizamos o projeto com o título da canção.

Figura 10 - sala de leitura em 2025



Fonte: Elaborado pela autora, 2025

Figura 11 - sala de leitura em 2025



Fonte: Elaborado pela autora, 2025

Desta forma, ocupar este espaço e imprimir nele nossa identidade representou o início do desafio de reconstruí-lo de modo a atender às demandas

de acesso à arte, à cultura e, principalmente, à literatura. Esse breve relato marca o ponto de partida do projeto: compreender a sala de leitura para além de um espaço onde se lê, mas como um lugar de acolhimento de ideias, debates e opiniões, e ainda – e por que não – como um ambiente de estímulo artístico e criativo, em que, por meio da literatura, se possa favorecer o desenvolvimento de múltiplas formas do processo de criação. É importante ressaltar que, embora o objetivo central da sala de leitura seja promover o protagonismo da leitura literária e o desenvolvimento do hábito leitor, acreditamos nesse espaço como um potencializador que vai além da literatura e das manifestações artísticas, favorecendo o desenvolvimento do processo criativo, tanto individual quanto coletivo.

Assim como ocorria nas aulas de Arte, levo para a sala de leitura o mesmo preceito: a escuta ativa dos estudantes, absorvendo informações essenciais sobre o que e como devo ministrar as aulas naquele ambiente. Ao longo dos anos, esse exercício de escuta — por meio das palavras ditas e recebidas — consolidou-se como um movimento seguro, capaz de registrar e representar diálogos, reflexões e diferenças. Esses registros evidenciam como os temas apontados e conduzidos nas aulas se desenvolveram, conforme ilustram os exemplos a seguir:

Figura 12 - Registro do diálogo inicial sobre o continente africano do ciclo interdisciplinar 2024 - (4º, 5º e 6º anos)



Fonte: Elaborado pela autora, 2025

Esta fase inicial das aulas evidenciou as possíveis estratégias a serem utilizadas com os estudantes ao longo do ano letivo, bem como os livros e materiais que seriam discutidos e debatidos nos encontros. Na imagem acima, observa-se a importância de escutar os estudantes e diagnosticar seus conhecimentos prévios e percepções sobre os assuntos, pois esses momentos revelaram conceitos estereotipados relacionados ao continente africano e indicaram quais encaminhamentos deveriam ser tomados sobre o tema.

Em situações como a citada, é comum surgirem opiniões que, à primeira vista, parecem complexas de desconstruir. Contudo, ao longo dos relatos e do cotidiano, diversas estratégias foram empregadas para promover a revisão desses conceitos. Assim, ao analisarmos todo o processo de construção das aulas, aproximamo-nos de uma perspectiva de educação democrática, inspirada nas reflexões de Paulo Freire, presentes em sua obra *Pedagogia do Oprimido*:

Daí, a necessidade que se impõe de superar a situação opressora. Isto implica o reconhecimento crítico, a "razão" desta situação, para que através de uma ação transformadora que incida sobre ela, se instaure uma outra, que possibilite aquela busca de ser mais. (Freire, 1987, p.15)

Refletindo sobre essas questões e o cotidiano da sala de aula, é possível pensar em como se constrói uma educação democrática e autônoma para crianças e jovens do ensino fundamental, tanto nas aulas de Arte quanto na sala de leitura. Nesses espaços, o caminho pode ser permeado por um percurso de criação artística que possibilite tal construção. Para isso, há diversos encaminhamentos possíveis; contudo, é necessário conhecer e compreender o grupo com o qual se trabalha. Assim, os temas geradores que emergiram no meu cotidiano docente e propiciaram análises e reflexões surgiram no momento em que essas questões sobre os percursos de criação foram apresentadas às turmas.

Diante desses fatos e do entendimento das expectativas de ambas as partes, compreender o que os educandos pensam sobre a disciplina e a escola, bem como suas expectativas, contribui para que o processo de construção de saberes seja significativo. Em suas reflexões sobre a centralização do processo de ensino e aprendizagem, Corazza (2005) aponta que:

[...] sobre ele dar-se-ão os estudos, pesquisas, análises, reflexões, discussões e conclusões. Esta centralidade pode ser definida diretamente pelos alunos, por uma pesquisa temática ou pelas especificidades da própria disciplina articuladas com a realidade e com a prática social dos educandos.” (Corazza, 2005, p. 33)

Por essa razão, optou-se por articular as realidades e as expectativas dos estudantes como ponto de partida, tanto nas aulas de Arte quanto na sala de leitura. Essa prática possibilita organizar o processo de ensino e aprendizagem e criar um “fio condutor” para os conteúdos programáticos, elaborados pelo educador a partir das opiniões e sugestões das partes envolvidas. Tal parceria de construção ativa exige que o aluno se posicione diante de suas escolhas e assuma o compromisso de levar adiante as responsabilidades adquiridas, pois é parte integrante do processo de ensino e aprendizagem. O mesmo cuidado que se dedica à organização do espaço, à escolha das cores para um estudo cromático ou à composição de uma tela ou objeto tridimensional, é aplicado aqui. Surge, então, um questionamento: que caminhos esses jovens percorrerão para conquistar sua autonomia?

Muitas vezes, especialmente com a mudança de ambiente, é comum que os estudantes tratem a disciplina de Arte ou a sala de leitura como momentos de lazer, entretenimento ou descontração, desconsiderando seu caráter planejado e seus objetivos educacionais. No entanto, ambos os espaços demandam estudo, reflexão e desenvolvimento de competências e habilidades, pois envolvem a construção de pensamento, repertório, conhecimentos técnicos, teóricos, artísticos, culturais e sociais. Além disso, o professor que atua com a arte-educação precisa qualificar seu olhar para a dimensão pedagógica. Como afirma Charlot (2013, p. 218), “[...] a ideia de que arte-educação, ou seja qual nome que se queira dar ao projeto, não pode ser apenas improvisação e espontaneidade, e requer encontro com obras e trabalho reflexivo sobre a atividade”.

Poucos percebem, contudo, que a espontaneidade na arte, especialmente no contexto escolar, não significa que qualquer coisa seja arte, pois arte constitui uma prática que envolve reflexão, provocações, desafios e pesquisa. Nesse sentido, as atividades de escuta inspiraram a escolha de temas e conteúdos que levassem os estudantes a refletir — nas artes plásticas e, agora, também na literatura — sobre processos de produção e composição.

Promover e instigar o aluno a pesquisar não apenas sobre um tema, mas também sobre si mesmo, foi o primeiro passo. Essa abordagem já havia sido explorada com os formandos de 2014, quando, ainda na sétima série em 2013, participaram de um trabalho sobre instalação artística. Na proposta, cada estudante deveria responder a uma pergunta diferente por meio de materiais, apropriando-se e ocupando os espaços da escola. O objetivo era mostrar que, para construir uma obra, o artista muitas vezes precisa questionar a si mesmo e ao mundo ao seu redor.

Esse pensamento vai muito além da técnica. Trata-se de questões que exigem reflexão profunda e, por vezes, geram desconforto. No início, a proposta causou um verdadeiro “pânico coletivo” nos estudantes, mas, ao final, revelou-se como uma oportunidade de descobrir novas possibilidades de criação artística e novos caminhos para as aulas. Freire (2013, p. 28) nos lembra que “[...] nas condições de verdadeira aprendizagem, os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo”.

Assim, ficou evidente que os alunos precisavam de um ponto de partida para compreender as dimensões da criação contemporânea, enquanto, como educadora, eu buscava entender suas angústias e incertezas, interferindo o mínimo possível — sem deixá-los totalmente livres ou desamparados — para preservar a autoria dos trabalhos. Minha intervenção limitava-se a instigá-los a pensar soluções, sem oferecer respostas prontas.

Esses questionamentos, tanto sobre o conteúdo quanto sobre as respostas dos alunos, também integram minhas reflexões sobre a educação. O diálogo constante permite compreender o universo de possibilidades presente no contexto escolar, seja ao analisar imagens, seja ao observar o processo individual de cada jovem. Esse percurso reflexivo e dialético ainda está em construção, pois há muito a avançar nesse campo, que se sustenta na articulação entre duas dimensões fundamentais: pesquisa e ensino. Como afirma Freire (2013, p. 30), “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”.

Assim, a busca e o aprofundamento das questões que movem professores e alunos fortalecem a compreensão de que ambos se complementam, e é essa postura que faz a diferença nas aulas. Ensinar, portanto, não é transmitir

conhecimento, mas construir saberes em conjunto, de forma que todos se sintam protagonistas nos diferentes momentos que compõem o cotidiano escolar. Dessa forma, podemos trilhar, cada vez mais, os caminhos de uma educação autônoma e democrática, nos diferentes tempos e espaços da escola — tanto nas aulas de Arte quanto na sala de leitura —, pois ambos são ambientes potentes para a expressão das histórias humanas.

4.3 VIVÊNCIAS E EXPERIÊNCIAS NA SALA DE LEITURA

Iniciando a jornada nesse espaço, uma das primeiras inquietações foi pensar em como desenvolver uma estrutura de trabalho na qual a literatura e suas intersecções permitissem que os textos em sala de aula fossem os grandes protagonistas. Na Arte, esse processo se apresenta de forma mais evidente, em razão da metodologia do *Rizoma Cultural*, proposta pelas professoras e pesquisadoras Gisa Picosque e Miriam Celeste Martins, que possibilita, a partir de um tema central, estabelecer relações e conexões com outros assuntos.

Com base nessa proposta do mapa rizomático cultural, todos os anos, nas aulas da sala de leitura, partimos de um tema central para estabelecer relações com a literatura — sempre garantindo que, especificamente nessas aulas, o texto literário fosse o protagonista das atividades. A única exceção foram os anos de 2020 a 2022, período marcado pela pandemia de Covid19. Nesses momentos, organizamos cronogramas de vivências para os estudantes, contemplando suas solicitações e interesses, como visitas a espaços culturais, encontros com escritores e projetos interdisciplinares.

Essas programações cumprem papel fundamental, pois proporcionam o acesso a pessoas e lugares que, para muitos, estão além dos limites cotidianos — como simbolicamente representado pela “ponte” (referência à ponte Anhanguera, que liga o bairro da Lapa a outras regiões). Não raramente, os estudantes relatam que nunca atravessaram essa ponte e desconhecem outros bairros, especialmente as áreas mais centrais da cidade.

A proposta de articular a literatura com outras linguagens e experiências está fundamentada na valorização do percurso criativo e do prazer no processo de aprendizagem, e não apenas na busca pelo resultado final. Como afirma Dewey

(2010, p. 62): “O leitor deve ser levado adiante não meramente ou sobretudo pelo impulso mecânico da curiosidade, não pelo desejo irrequieto de chegar à solução final, mas pela atividade prazerosa do percurso em si.” Essa reflexão reforça a importância de construir nas aulas um ambiente onde o caminho da descoberta e da criação seja tão significativo quanto o produto final, valorizando o envolvimento ativo dos estudantes em sua própria aprendizagem.

Conforme Dewey (2010, p. 68), o pensamento criativo e a curiosidade são elementos fundamentais no processo de aprendizagem. A partir dessa perspectiva, surgem indagações que passariam a nortear as aulas objeto deste estudo: como despertar a curiosidade nos estudantes e, ao mesmo tempo, como eles, enquanto sujeitos criativos, podem instigar a curiosidade do educador? Quais parâmetros e instrumentos são necessários para fomentar a criação e o registro artístico? Em que momento aprendemos a olhar o mundo de modo artístico, sensível e questionador em relação à existência das coisas e das pessoas?

Questões como essas tornam-se essenciais para o desenvolvimento do ensino artístico e, inevitavelmente, provocam novas indagações, especialmente no campo do ensino de Arte no Brasil, que busca promover o processo criativo dos estudantes por diversas vias. Surge, assim, um novo ponto de reflexão: como esse profissional — professor e artista — desenvolve e executa o processo criativo dentro e fora do espaço escolar? E, afinal, é possível ser professor e artista ao mesmo tempo? Tais reflexões buscaram entender sobre o processo criativo individual, e como essa experiência criativa se relaciona com o desenvolvimento do processo criativo do aluno, particularmente a integração da arte e da palavra.

Assim, em 2023 ao iniciar a pós-graduação, um dos primeiros desafios foi retomar o fazer artístico em minha trajetória pessoal e essa restauração foi muito importante para entender o caminho do meu processo criativo, pois a primeira linguagem com a qual tive contato foi a pintura; depois, na faculdade, ganhei experiência em xilogravura, e trabalhei com essa técnica por quase quatro anos. Em 2008 decidi aprofundar minha pesquisa sobre pintura em tela. E acrescentei uma nova vontade de descobrir novas formas de pensar e fazer arte.

Por alguns anos, esse intenso momento de criação artística foi consumido pelo cotidiano e pelas demandas educacionais, ficando sempre “para quando sobrar um tempinho” – que nunca sobrava. Recentemente, no regresso à atividade

artística, uma das primeiras análises que surgiu foi como esta ausência contribuiu também para esta nova fase de investigação e descoberta de novos caminhos de produção artística.

Dessa forma, na sala de leitura, uma nova questão surgiu durante este período: como traduzir a experiência artística e estética em um espaço dominado pelas palavras? Como fazemos proposições e propostas com outras linguagens artísticas no espaço literário? Procurei imediatamente novas maneiras de incorporar texto às imagens, fui construindo gradativamente um projeto combinando imagens e palavras e, em meio a essa integração, durante o ano de 2023, iniciei um projeto de pesquisa biográfica e autobiográfica com alunos dos oitavos e nonos anos. Para dar a eles uma melhor compreensão de nossa jornada como estudantes, visitamos a exposição “*Qual é o seu legado?*” que estava em cartaz no SESC Bom Retiro.

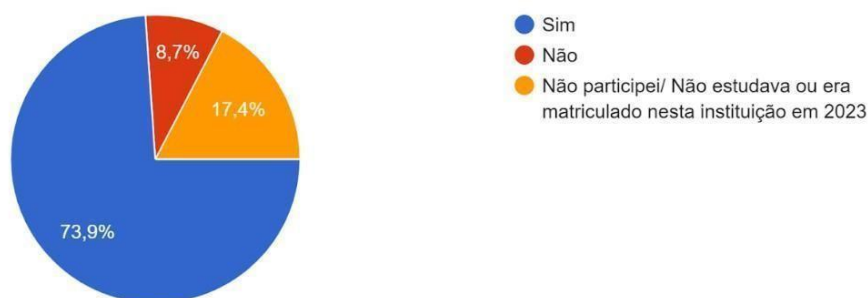
A experiência que alguns estudantes vivenciaram naquele momento merece ser comentada: eles afirmaram que nunca tinham visitado uma exposição ou um museu. Diferentemente das turmas de meu início de carreira, onde a maioria dos estudantes já apresentava um repertório cultural mais ou menos consolidado, para esses alunos que vivenciaram a pandemia e seus efeitos, a experiência foi inédita e especialmente significativa. No retorno à escola, conversamos sobre a visita e observamos como um espaço expositivo facilitou o diálogo na sala de aula.

Para compreendermos melhor a percepção dos estudantes, abaixo seguem as respostas realizadas pelos estudantes sobre as visitas:

Figura 13 - Imagem do gráfico referente à pesquisa de opinião com os estudantes de 8º ano em 2023.

Você participou da visita da exposição “Qual o seu legado?” no SESC Bom Retiro em março de 2023?

46 respostas



Fonte: Pesquisa elaborada pela autora via *Google Forms*, 2023.

Figura 14 - Imagem do gráfico referente à pesquisa de opinião com os estudantes de 8º ano em 2023.

Na sua opinião, ao visitar uma exposição, facilitou a sua compreensão nos conteúdos apresentados em sala de aula?

38 respostas



Fonte: Pesquisa elaborada pela autora via *Google Forms*, 2023.

Entre as solicitações feitas pelos estudantes para saídas pedagógicas, destacou-se o interesse em conhecer um museu e também em ir ao cinema. Antes da pandemia, a escola realizava anualmente, com todos os estudantes do ensino fundamental, uma saída para o cinema, como forma de introduzi-los aos mais diversos espaços culturais e ensiná-los a usufruir deles de maneira autônoma e consciente.

No ano letivo de 2024, realizamos, então, uma nova saída pedagógica para o *Museu da Língua Portuguesa* com todos os estudantes do ensino fundamental II, anos finais. Essa saída pedagógica contou a parceria de todos os docentes da disciplina de Língua Portuguesa, e seu objetivo era apresentar os estudantes a um espaço dedicado à língua, sua construção histórica e a influência de outros idiomas na formação do português brasileiro.

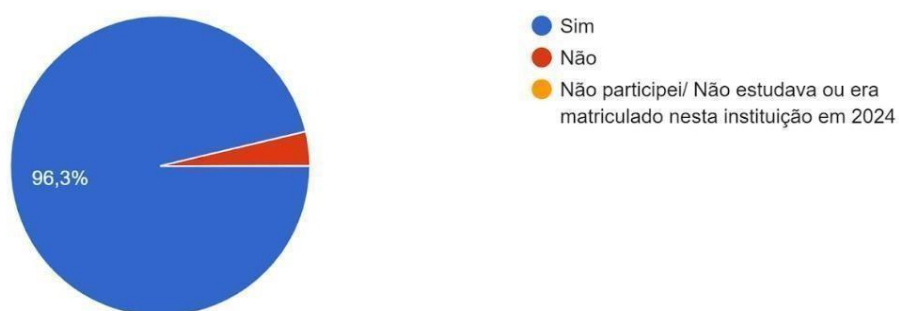
Nesta segunda saída pedagógica pós-pandemia, percebe-se novamente essa expectativa em relação ao contato com novos espaços culturais. Como o museu não dispunha de educadores para conduzir o grupo, foi proposta uma atividade planejada, com adoção de estratégias para que os estudantes aproveitassem ao máximo a experiência. No caso da disciplina da sala de leitura, no retorno à unidade escolar realizaram-se uma reflexão com os estudantes e uma

roda de conversa sobre quais são haviam sido suas impressões e sensações sobre a visita.

Figura 15 - Imagem do gráfico referente à pesquisa de opinião com os estudantes de 9º ano em 2024.

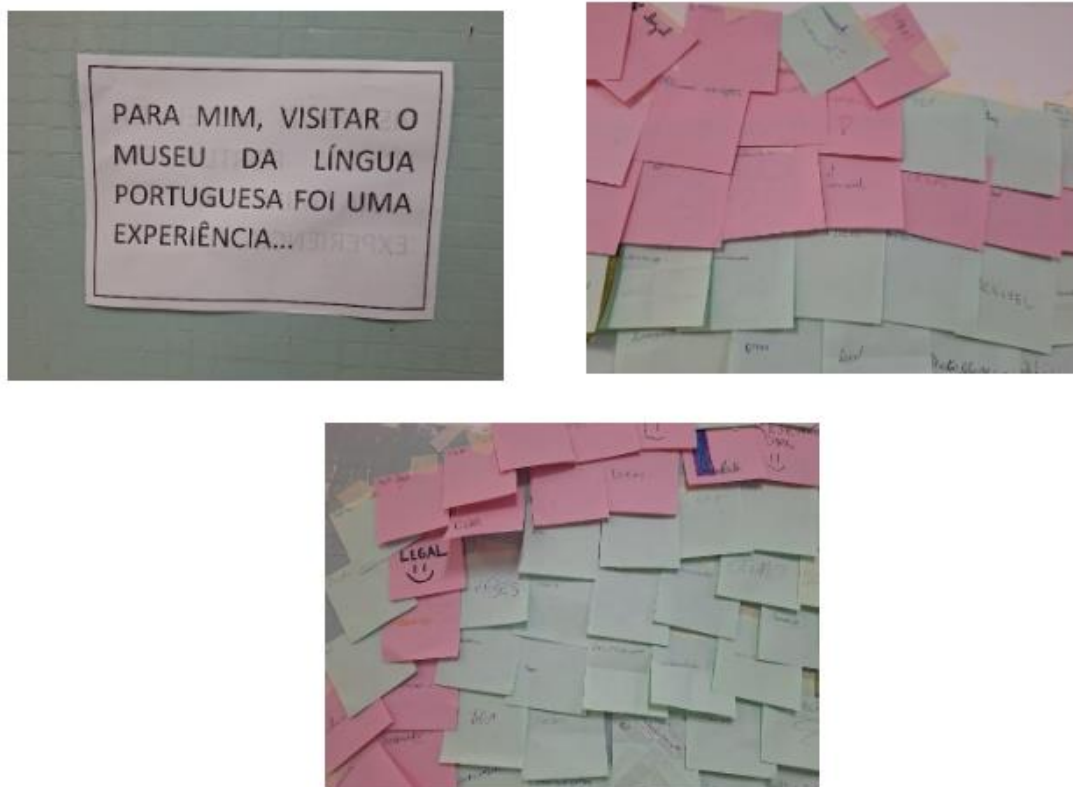
Você participou da visita ao Museu da Língua Portuguesa em 2024?

54 respostas



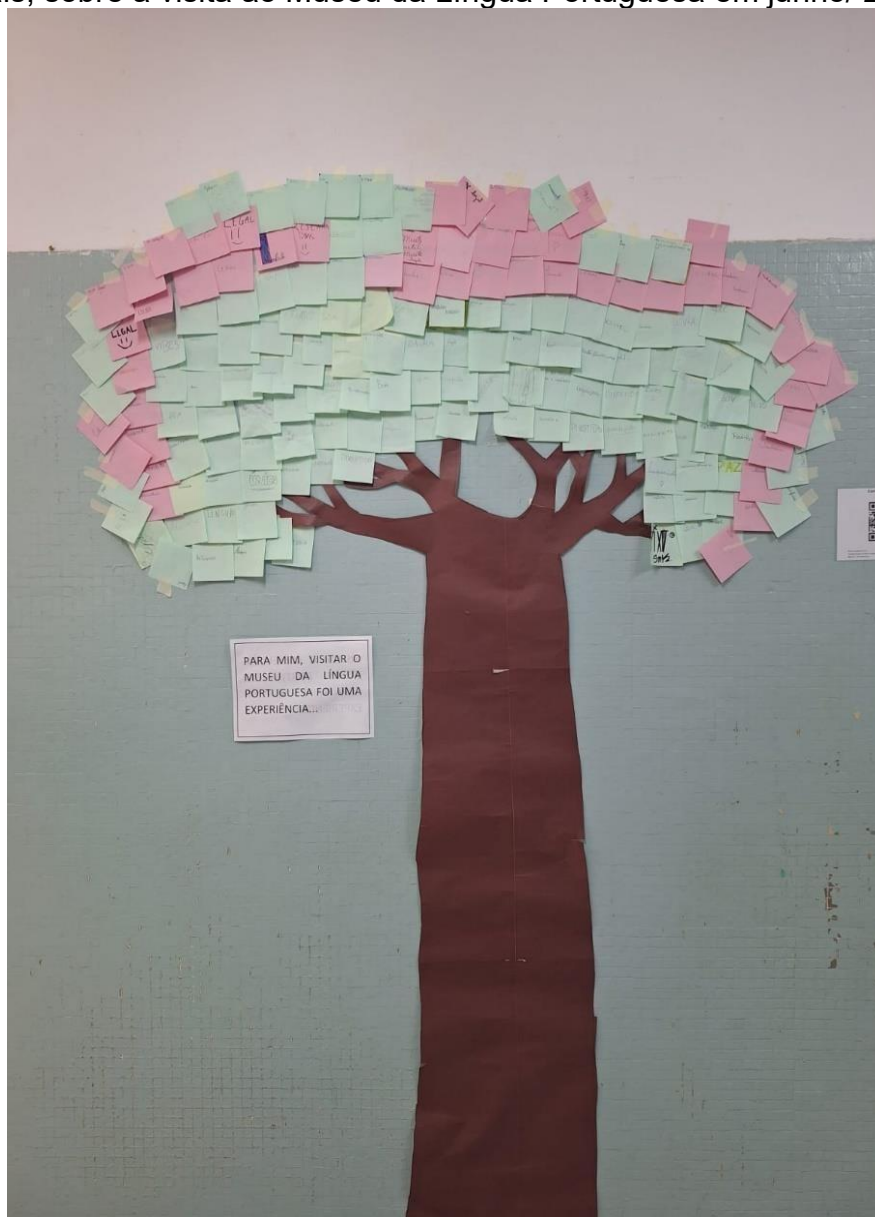
Fonte: Pesquisa elaborada pela autora via *Google Forms*, 2024.

Figura 16 - Imagens da atividade com estudantes do ensino do fundamental II, anos finais, sobre a visita ao Museu da Língua Portuguesa em junho/ 2024.



Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

Figura 17 - Imagem da atividade com estudantes do ensino fundamental II, anos finais, sobre a visita ao Museu da Língua Portuguesa em junho/ 2024.



Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

As respostas dos estudantes evidenciam suas perspectivas sobre a importância da visita educativa. No formulário aplicado, entre as 54 respostas recebidas, apenas uma mencionou que o conteúdo “não batia”. Esse resultado revela que, para a maioria, a atividade foi significativa.

A análise dessas respostas reforça a necessidade de uma formação cultural consistente, evitando que as saídas sejam meramente recreativas, sem objetivos

claros. Integrar visitas educativas ao calendário anual é uma maneira de ampliar as formas de aprendizagem para além das paredes da escola. Em um contexto no qual muito se discute sobre metodologias de ensino e sobre como despertar o interesse de crianças e jovens em um mundo repleto de estímulos tecnológicos, ensinar a olhar a cidade tornou-se um dos grandes desafios da educação cultural.

Para trazer à luz esse novo desafio que se propôs na formação dos estudantes, é importante remetemos aos estudos das pesquisadoras Miriam Celeste Martins e Gisa Picosque, que destacam conceitos como a nutrição estética, a qual propõe que os estudantes conheçam diversas obras, produções artísticas e diversos espaços, permitindo novas visões e perspectivas das formas de ver e pensar.

O conhecimento de diferentes produções, diferentes artistas/ autores, épocas e países é visto como ampliação de referências, pois permitem outras perspectivas, outros modos de pensar e fazer. Quando são muitas, diferentes, diferentes, até opostas ou contraditórias, essas referências podem provocar um rearranjo no pensar, não só artisticamente. (Martins, 2017, pág. 130)

Por essa razão, desde 2023, se estabelece uma nova condução na formação cultural dos estudantes, ao propor que no calendário das aulas os estudantes realizem saídas pedagógicas para a ampliação dessa percepção de mundo e, especialmente, de seu entorno, possibilidades que compreendam que a aprendizagem pode se dar de diversas maneiras.

Dessa forma, também foi necessário repensar a curadoria das aulas e, com elas, estabelecer lugares que dialogassem com os temas. Diferente do ocorrido em 2023, que podemos denominar de fazer “intuitivo”, as atividades de 2024 foram cuidadosamente planejadas, e para cada ciclo de aprendizagem foram estabelecidos espaços e metas nos conteúdos abordados ao longo de cada bimestre de forma sistematizada, pois segundo Martins (2017):

Com a preocupação de ampliar referências, o educador precisa ter clareza sobre algumas questões básicas. Quais imagens ou obras - visuais, sonoras, gestuais - trazer aos aprendizes? Quando mostrá-las? Como? Por quê? Os aprendizes não podem selecionar imagens ou obras que gostariam de compartilhar? (Martins, 2017, p.130)

Essa preocupação com a formação cultural dos estudantes, no sentido de transgredir limites físicos e simbólicos de lugares e espaços, dialoga com as reflexões de Celeste (2017) e também com o entendimento de bell hooks¹ acerca dessa transgressão. Enquanto Celeste pesquisa metodologias de arte-educação com foco na mediação cultural, hooks (2017) nos convida a refletir sobre a importância de atuar em contextos carentes de políticas públicas efetivas que promovam o acesso da população a espaços culturais, além de defender a descentralização da cultura para bairros periféricos.

Nesse sentido, hooks apresenta a transgressão na educação como um desafio de trazer para territórios marcados pela ausência de acesso à arte e à cultura acadêmica os próprios espaços culturais do entorno. Esse pensamento evidencia uma realidade que observamos na escola, localizada próxima a equipamentos como a *Biblioteca Brito Broca*, a ONG *Mocupija* (Movimento Ocupa Pirituba/Jaraguá), o *CEU Vila Atlântica*, o *Parque Toronto* e um shopping center. No entanto, resta perguntar: quais outros espaços de lazer os estudantes dessa instituição frequentam, especialmente nos finais de semana?

Sabemos que, por desconhecimento ou por limitações socioeconômicas, muitos alunos não conhecem sequer os equipamentos culturais mais próximos à escola. Dois exemplos ilustram essa realidade: em uma aula sobre poesia periférica marginal, foi apresentado um coletivo que realiza saraus semanais; alguns estudantes moravam na mesma rua do evento, mas desconheciam sua existência. Outro episódio, ocorrido em 2023, revelou que diversos estudantes não sabiam o que era o SESC nem quais funções essa instituição desempenha.

Por isso, a organização de eventos culturais, tanto externos quanto internos, torna-se fundamental para a formação cultural dos estudantes. Apesar de ser um desafio recente, já é possível perceber resultados positivos, especialmente por meio das saídas pedagógicas. Nesse sentido, acreditamos que “fazer da sala de

¹ “bell hooks” é o pseudônimo de Gloria Jean Watkins, e ela optou por escrever seu nome em minúsculas como forma de descentralizar a figura do autor e valorizar o conteúdo de suas ideias acima da identidade pessoal. Ela mesma explicou que essa escolha é uma forma de romper com convenções hierárquicas e questionar estruturas de poder, inclusive na linguagem. O nome é uma homenagem à sua bisavó, Bell Hooks, mas a autora usa letras minúsculas para marcar essa distinção simbólica. Neste trabalho, opta-se por manter a grafia do nome da autora bell hooks em letras minúsculas, conforme sua própria escolha estilística e política. Assim, respeita-se sua proposta de subversão simbólica.

aula um contexto democrático onde todos se sintam responsáveis por contribuir é um objeto central da pedagogia transformadora” (hooks, 2017, p. 56).

Assim, deixar cada vez mais a sala de leitura ser um espaço democrático em que fatos e ideias sejam e estejam mais presentes e que os estudantes possam se colocar mais é um grande desafio de ocupação de espaços que não sejam apenas museus, mas formas de acessarem a cidade e seus direitos como cidadão plenos e conscientes por meio de educação inclusiva, igualitária e solidária.

Neste momento, refletimos sobre a importância da experiência, inspirando-nos na pesquisa de Jacques Larrosa (2017), apresentada em seu livro *Linguagem e Educação depois de Babel*. Assim como bell hooks (2017) e Celeste (2017), Larrosa contribui, a partir de perspectivas distintas, para a compreensão de dois aspectos fundamentais: o papel da curadoria e da organização das aulas de Arte, e o entendimento sobre o público com o qual atuamos.

As contribuições de Dewey (2010) e Larrosa (2017) também se fazem presentes no Currículo da Cidade para a disciplina de Arte e nos documentos da Rede que fundamentam a Sala de Leitura. Esses referenciais teóricos nos auxiliam a identificar desafios contemporâneos que atravessam as práticas pedagógicas em Arte e leitura — entre eles, a concorrência com as tecnologias. Em uma era marcada pelo excesso de informação, promover encontros que despertem o interesse dos jovens por outras formas de conhecimento e leitura constitui um desafio constante no contexto escolar.

Nesse sentido, Larrosa (2017) oferece um aporte teórico essencial para esta pesquisa, que, neste capítulo, busca esboçar uma compreensão não apenas do conceito de “experiência”, mas também de suas manifestações concretas na prática em sala de aula — aspecto que será aprofundado nos capítulos seguintes, a partir da análise dos trabalhos dos estudantes do nono ano.

Como afirma Larrosa (2017, p. 154):

Em primeiro lugar pelo excesso de informação. A informação não é experiência. E mais, a informação não deixa lugar para a experiência, é quase contrário da experiência, quase uma antiexperiência. Por isso, a ênfase contemporânea na informação, em estar informados e toda retórica destinada a constituirmos como sujeitos informantes e informados, não faz outra coisa que cancelar nossas possibilidades de experiências.

Dessa forma, encerramos este primeiro esboço e reflexão sobre como a Arte e a Literatura contribuem para a formação cultural e acadêmica dos estudantes do nono ano, que concluem um ciclo fundamental da educação básica.

5 QUAL O SEU LEGADO?

Ao retornar à escola no início do calendário letivo de 2023, propus aos estudantes dos oitavos e nonos anos a seguinte pergunta: “Qual o seu legado?”. A questão gerou debates e reflexões sobre a importância de cada um no espaço escolar. Esse questionamento passou a nortear nosso percurso ao longo das aulas, influenciando as leituras literárias e as atividades desenvolvidas. É importante destacar que essa pergunta foi apresentada como um ponto de partida para o diálogo, com o objetivo de levantar hipóteses e identificar possíveis temas a serem trabalhados ao longo do ano letivo. Além disso, buscou instigar os alunos a refletirem sobre sua trajetória na escola ao longo dos anos. Durante duas semanas, esse foi o tema central das aulas e, como era esperado, muitos estudantes não sabiam como responder à pergunta.

Em um fim de semana de fevereiro de 2023, recebi em minha casa meu sobrinho André, então com sete anos. Elaboramos uma agenda de passeios e, entre as programações, visitamos o *SESC Bom Retiro*, localizado nas proximidades da minha residência. Se me perguntassem o que veríamos ou assistiríamos naquele dia, eu não saberia responder, pois a ideia era fazer uma visita despretensiosa a um espaço cultural. Mas, ao adentrá-lo, deparei-me com uma exposição que trazia a pergunta “*Qual o seu legado?*” — coincidentemente, a mesma que havia sido apresentada poucos dias antes às turmas, em sala de aula.

Movida pela curiosidade, fui com meu sobrinho explorar a exposição. Para minha total surpresa, parte das respostas às perguntas que eu mesma vinha formulando sobre como abordar um tema tão complexo — envolvendo Arte e Literatura — estavam ali, diante dos meus olhos. Conversei rapidamente com os educadores, anotei as informações sobre como agendar uma visita educativa e, na semana seguinte, iniciei o processo de preparação dos estudantes para essa experiência.

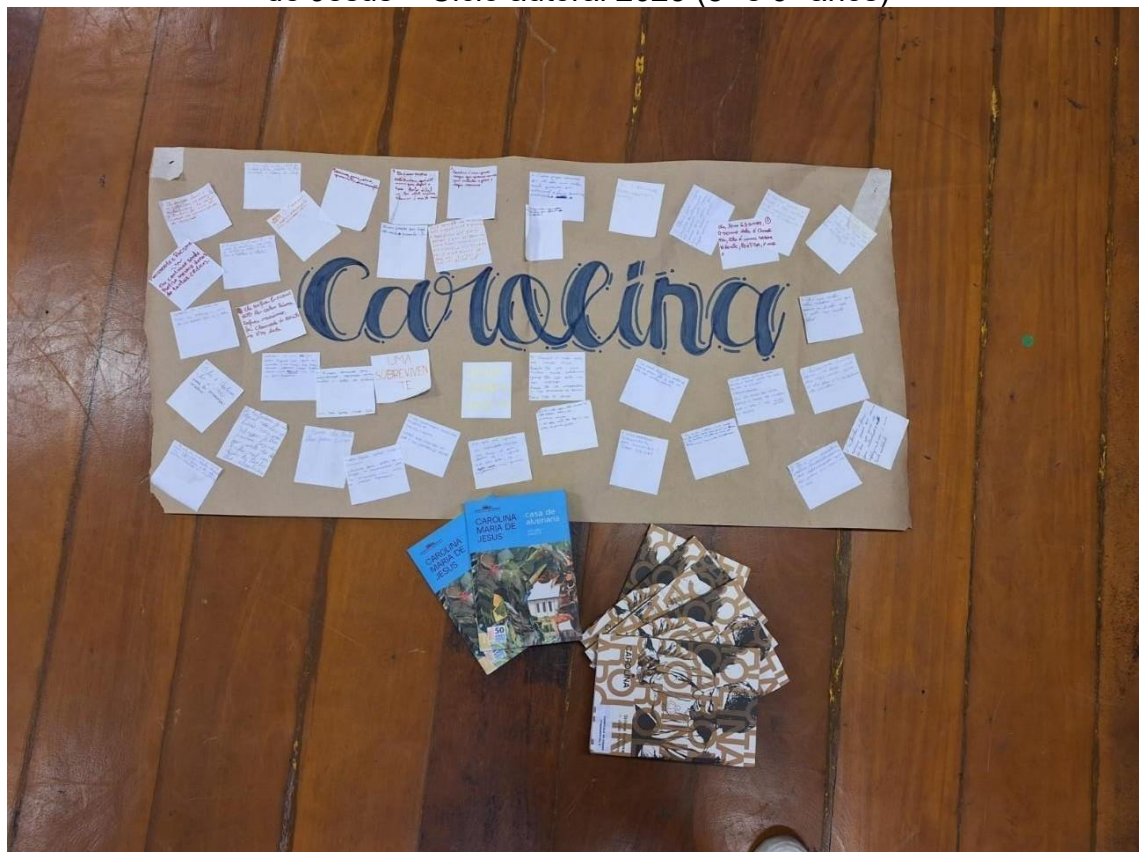
Realizamos uma visita à exposição no mês de março. Como mencionado no capítulo anterior, essa vivência proporcionou uma experiência rica aos estudantes, tanto no sentido da fruição quanto no acesso a espaços culturais. As respostas dos alunos, posteriormente tabuladas em gráficos, evidenciaram a importância dessa frequência: mostraram que o aprendizado não ocorre apenas dentro da escola.

Ensinar a ler a cidade — sua arquitetura, a ocupação dos espaços, entre outros aspectos — é promover uma aprendizagem imersa em sentidos históricos, sociais e culturais.

Dessa forma, passamos a abordar, nas aulas da Sala de Leitura, as questões pedagógicas que foram norteadas pela pergunta “*Qual o seu legado?*”, com o objetivo de refletir sobre a trajetória escolar dos estudantes. Durante esse período, os principais relatos ouvidos em sala foram: “não tenho legados” ou “não deixei nenhuma marca”. Quando questionados sobre as marcas que desejavam deixar, poucos conseguiram responder.

Antes da visita à exposição, iniciamos um debate sobre os legados presentes na literatura, especialmente em obras biográficas e autobiográficas. Esse diálogo foi seguido por uma breve introdução à leitura do livro *Quarto de despejo*, da escritora Carolina Maria de Jesus.

Figura 18 - Registro do diálogo inicial sobre a biografia da escritora Carolina Maria de Jesus – Ciclo autoral 2023 (8º e 9º anos)



Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

A partir da leitura, investigamos qual foi o legado deixado por Carolina Maria de Jesus na literatura brasileira. Os estudantes puderam compreender que, mesmo diante de inúmeras vulnerabilidades e fragilidades, a autora registrou aspectos de sua vida com profundidade e coragem. Suas primeiras escritas ocorreram na comunidade do Canindé e, posteriormente, acompanharam suas mudanças de bairro após a conquista da fama e uma breve ascensão social.

Com o intuito de ampliar a compreensão dos estudantes sobre suas próprias trajetórias, realizamos, conforme dito anteriormente, no mês de março, uma visita à exposição “Qual o seu legado?”, instalada no *SESC Bom Retiro* e realizada em parceria com o *Museu da Pessoa*. A mostra tinha como proposta apresentar relatos de pessoas — anônimas ou não — organizados em três eixos curatoriais: vidas indígenas, vidas negras e retratos do Brasil. Dessa forma, os estudantes puderam articular os textos literários trabalhados em sala com as imagens e narrativas apresentadas na exposição.

Figura 19 - Imagem visita à exposição “Qual o seu legado?” SESC Bom Retiro em março de 2023.



Fonte: Elaborado pela autora, 2023

Durante a visita educativa, os alunos compreenderam que, no contexto do projeto anual da Sala de Leitura, seria possível construir um memorial de estudantes para o restante da comunidade escolar, incluindo outros estudantes. No entanto, uma pequena mudança de percurso ocorreu entre os grupos do nono ano: ao se depararem com uma fotografia no espaço expositivo, surgiu a sugestão de documentar a vida e a memória da funcionária mais antiga da escola — a inspetora escolar Janice Martins.

Tal ideia dos alunos surgiu como um desdobramento espontâneo da visita, revelando como a experiência estética e cultural pode mobilizar afetos, memórias e sentidos de pertencimento. Nesse contexto, torna-se pertinente recorrer à reflexão de Dewey (2010), que nos ajuda a compreender como a experiência é moldada pelas relações entre o sujeito e sua ação no mundo:

A experiência é limitada por todas as causas que interferem na percepção das relações entre o estar sujeito e o fazer. Pode haver interferência pelo excesso de fazer ou pelo excesso de receptividade daquilo a que se é submetido. (Dewey, 2010, p. 123)

Assim, compreendemos que a experiência educativa se constrói na medida em que o sujeito — neste caso, o educando — é convidado a perceber e interpretar as relações entre o que vive e o que faz. Na proposta desenvolvida, os alunos foram instigados a observar como a exposição apresentava diferentes narrativas de vida, para que pudessem escolher quais histórias desejavam contar e, com isso, construir sentidos sobre sua própria trajetória.

Ao retornarem à escola, os estudantes propuseram ampliar o escopo da investigação: sugeriram escutar e registrar as vozes de pessoas de diferentes idades e ocupações como forma de construir, gradualmente, a identidade e a história da unidade escolar. Essa proposta emergiu não apenas como uma resposta à visita à exposição, mas também como um reflexo das reflexões provocadas pelo contato com autores que abordam a experiência no campo da arte. Entre eles, destaca-se a contribuição de Fayga Ostrower (2010), que aprofunda o papel da sensibilidade e da escuta na constituição de novas realidades:

Ao indivíduo criativo torna-se possível dar forma aos fenômenos porque ele parte de uma coerência interior que absorve múltiplos aspectos da realidade externa e interna, os contém e os ‘compreende’ coerentemente

e os ordena em novas realidades significativas para o indivíduo. Como ser coerente, ele estará mais aberto ao novo porque mais seguro dentro de si. Sua flexibilidade de questionamento, ou melhor, a ausência de rigidez defensiva ante o mundo, permite-lhe configurar espontaneamente tudo o que o toca. (Ostrower, 2010, p.132)

A partir dessa perspectiva, a pesquisa ganhou novos contornos. A visita à exposição no *SESC Bom Retiro* provocou um deslocamento no projeto inicial, quando os estudantes dos oitavos e nonos anos passaram a debater sobre a importância de registrar as histórias das pessoas com quem convivem diariamente, mas cujas trajetórias desconheciam. O que se desenhava como uma atividade de observação estética transformou-se em uma prática de escuta ativa e valorização da memória.

Essas vivências ressignificaram o conceito de “experiência” para os alunos. Antes da visita, eles estavam atentos à forma como as narrativas de vida eram retratadas visualmente — especialmente nos totens dedicados à vida negra e indígena. Esse aspecto se tornou ainda mais relevante ao perceberem que a maioria das pessoas escolhidas para serem entrevistadas eram pessoas pretas, o que suscitou discussões sobre representatividade, invisibilidade e reconhecimento.

Nas aulas seguintes, os debates se intensificaram: os estudantes refletiram sobre os pontos mais marcantes da exposição e, retomando uma ideia mencionada ainda durante a visita, expressaram o desejo de entrevistar os funcionários da escola. A proposta inicial — de autorretrato por meio de depoimentos e atividades artísticas — foi temporariamente suspensa para dar lugar a essa nova demanda, que revelou o potencial transformador da escuta.

A construção das entrevistas gerou discussões profundas em sala de aula: Como proteger a vida dos “desconhecidos” e preservar sua memória? Como garantir que essas histórias circulem pela escola, especialmente as de profissionais muitas vezes negligenciados, como as faxineiras? Como transformar a sala de leitura em um espaço de escuta ativa para todos os atores da comunidade escolar?

Após a mudança repentina de projeto e um breve levantamento de ideias, voltamos nosso olhar para a compreensão de como alunos e funcionários contribuem cotidianamente para a construção da memória e da história da escola. Para isso, iniciamos estudos sobre livros biográficos e autobiográficos, com especial atenção ao gênero textual “Diário”, que permite acessar, por meio de uma

escrita pessoal, aspectos da vida, dos sentimentos e dos anseios de indivíduos que podem ou não ter reconhecimento público — seja midiático, político ou artístico.

Nesse contexto, a autora escolhida para guiar esse processo foi a mineira Carolina Maria de Jesus, cuja trajetória é marcada por desafios e superações até alcançar reconhecimento público. Sua escrita potente e visceral revelou aos estudantes como a memória pode ser um instrumento de resistência e afirmação, especialmente em contextos de invisibilidade social.

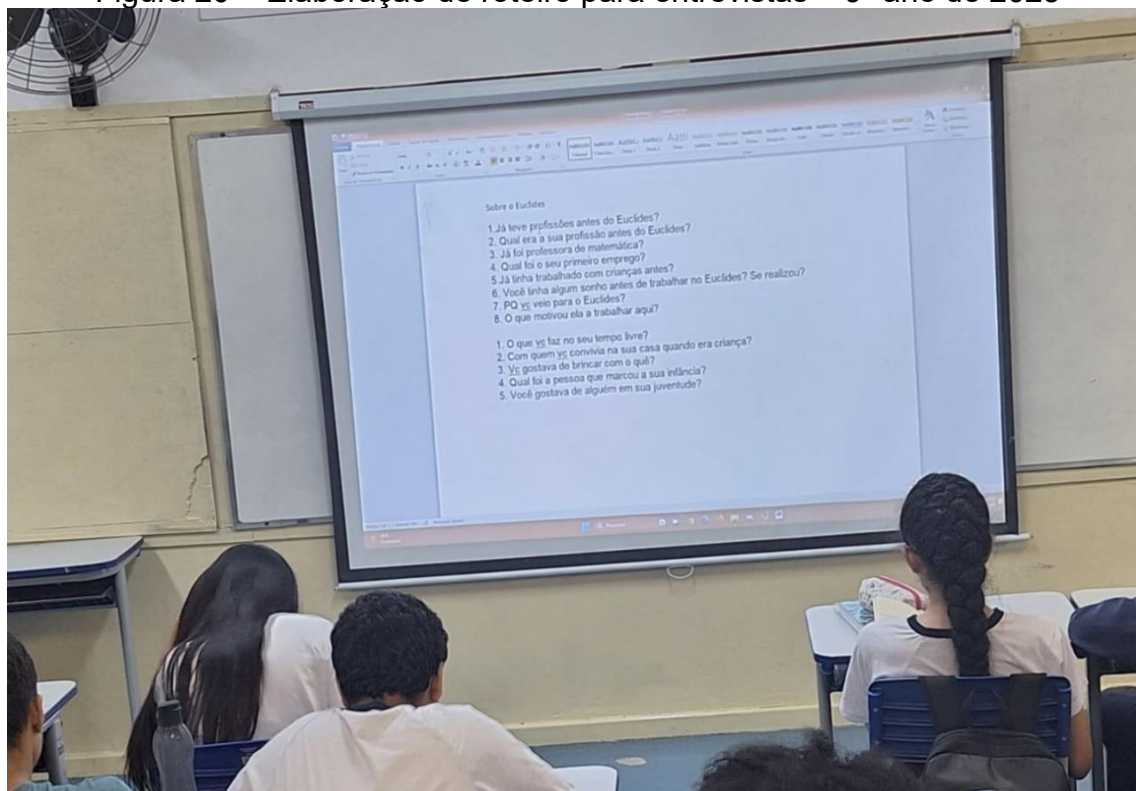
O ato de lembrar e registrar passou, então, a ser compreendido como uma prática criativa e transformadora. Nas aulas de sala de leitura, esse movimento ganhou força com os estudos sobre biografias e autobiografias, culminando na escolha da assistente técnica escolar Janice Martins como personagem central dos registros realizados pelos estudantes do nono ano de 2023. A homenagem surgiu como reconhecimento por sua longa trajetória na escola e foi atravessada pela reflexão proposta por Vinciane Despret (2023, p.48), que afirma: “Lembrar não é um ato simples de memória, sabemos disso. É um ato de criação. É fabular, legendar, mas principalmente fabricar, ou seja, instaurar.”.

Ao nos debruçarmos sobre os estudos da filósofa e psicóloga belga, compreendemos que a memória, especialmente em contextos sociais invisibilizados por fatores econômicos e culturais, é um gesto político e poético de instauração de presença.

Nos primeiros exercícios realizados nas aulas de sala de leitura, os alunos foram convidados a observar a escola e seus espaços sem as pressões do cotidiano, documentando esse lugar com um novo olhar. Essa prática foi incorporada à rotina escolar e transformou a sala de leitura em um espaço de escuta, criação e reflexão. A palavra e a imagem passaram a se entrelaçar como formas de expressão e registro, e os estudantes começaram a compreender a importância desse processo.

Nesta fase da pesquisa, construímos com os alunos dois momentos fundamentais: a elaboração de um roteiro de entrevista e a criação de uma exposição de retratos. Esses desdobramentos revelaram os fazeres e saberes que sustentaram todo o percurso, permitindo uma compreensão mais ampla e sensível dos múltiplos aspectos que atravessam a vida escolar e suas memórias.

Figura 20 – Elaboração de roteiro para entrevistas – 9º ano de 2023



Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

A construção do roteiro de entrevistas se deu ao longo de aproximadamente três aulas, finalizando-se ao fim do segundo semestre. O que inicialmente se desenhava como mais um objeto de conhecimento, rapidamente reverberou em novas formas de olhar o mundo, as coisas e, sobretudo, as pessoas. Mais uma vez, a palavra “experiência” emergiu como eixo central do processo, pois aquilo que havíamos idealizado antes da visita à exposição se transformou profundamente durante a realização do projeto.

Ao solicitar que os alunos observassem atentamente como as histórias e narrativas de vida eram retratadas na exposição — especialmente nos totens dedicados às vidas negras e indígenas, compostos por fotografias e vídeos — provocamos um deslocamento do olhar. Trouxemos essas imagens para o cotidiano escolar, convidando os estudantes a compartilhar memórias e percursos que também merecem ser expostos, reconhecidos e preservados.

Essas etapas iniciais foram fundamentais para compreender o andamento da pesquisa. Ao longo do semestre, a investigação sobre o conceito de “experiência” revelou-se essencial para o desenvolvimento de ferramentas de

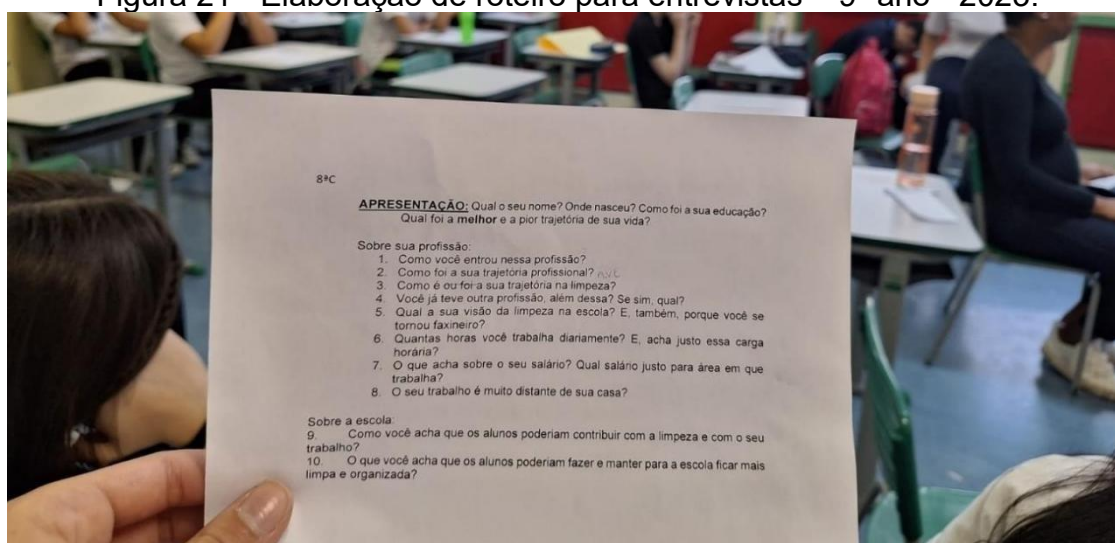
pesquisa e práticas pedagógicas que articulam arte, memória e escuta ativa em sala de aula.

No segundo bimestre de 2023, estudamos o livro *Quarto de despejo*, de Carolina Maria de Jesus, aprofundando temas como desigualdade social, vulnerabilidade, e o cotidiano nas comunidades periféricas — como a do Canindé, na cidade de São Paulo, onde viveu a autora. A leitura provocou reflexões profundas e, a partir dela, surgiu uma sugestão dos próprios estudantes: Como podemos registrar as memórias presentes no ambiente escolar? Como preservar essas histórias para que outros alunos conheçam a trajetória da escola? Que narrativas habitam essas paredes?

Diante dessas inquietações, propusemos às turmas que gravassem as memórias de funcionários da escola. Por sugestão da maioria dos alunos do nono ano, iniciamos com a funcionária mais antiga da unidade: a assistente técnica Janice Martins. A experiência foi tão significativa que os estudantes dos oitavos anos solicitaram a ampliação da atividade para outros profissionais.

Assim, o projeto se estendeu para incluir entrevistas com funcionários da limpeza, assistentes de vida escolar e membros da equipe gestora. A seguir, apresentamos a imagem e a transcrição das perguntas realizadas ao longo das entrevistas, que foram elaboradas coletivamente pelos estudantes e refletiram suas curiosidades, afetos e desejos de reconhecimento.

Figura 21 - Elaboração de roteiro para entrevistas – 9º ano - 2023.



Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

APRESENTAÇÃO:

Qual o seu nome? Onde nasceu? Como foi a sua educação?

Qual foi a melhor e a pior trajetória de sua vida?

SOBRE SUA PROFISSÃO:

1. Como você entrou nessa profissão?
2. Como foi a sua trajetória profissional?
3. Como é ou foi a sua trajetória na limpeza?
4. Você já teve outra profissão, além dessa? Se sim, qual?
5. Qual a sua visão da limpeza na escola? E, também, por que você se tornou faxineiro?
6. Quantas horas você trabalha diariamente? E, acha justa essa carga horária?
7. O que acha sobre o seu salário? Qual salário justo para área em que trabalha?
8. O seu trabalho é muito distante de sua casa?

SOBRE A ESCOLA:

9. Como você acha que os alunos poderiam contribuir com a limpeza e com o seu trabalho?
10. O que você acha que os alunos poderiam fazer e manter para a escola ficar mais limpa e organizada?

Figura 22 - Entrevista com a Assistente técnica escolar – Janice Martins.



Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Figura 23 - Entrevista com a Coordenadora pedagógica Regina Bruhns.



Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Durante esse momento de escuta de tantas histórias, novas indagações emergiram: quais são os papéis dos mortos na memória dos vivos? Quem são os mortos que habitaram aquela escola e que histórias desejam nos contar? Josso (2002) destaca o luto e o apagamento das memórias como parte da luta contra o esquecimento. Esse apagamento, no contexto escolar, é recorrente, pois são raros os espaços educacionais que viabilizam o acesso à memória e à história da comunidade do entorno, restringindo-se a momentos pontuais e pouco sistematizados.

Trabalhar as questões da identidade, expressões de nossa existencialidade, através da análise e da interpretação das histórias de vida escritas, permite colocar em evidência a pluralidade, a fragilidade e a mobilidade de nossas identidades ao longo da vida. (Josso, 2007, p. 415)

Escutamos pouco os nossos pares que compõem a comunidade educacional. Na unidade escolar em questão, além desse contexto de silenciamento, as questões de identidade das profissionais entrevistadas envolvem também a ancestralidade — especialmente no caso de uma mulher preta, cuja trajetória é marcada por múltiplas narrativas. Isso nos leva a perguntar: quais histórias os vivos que transitam por esse espaço têm a nos contar? Como recompor essas narrativas para que permaneçam vivas e acessíveis a todos que ocupam a escola?

Recompor é também reconectar — não apenas com os mortos, mas com as narrativas que falam a partir deles, que situam e se entrelaçam com outras histórias. São narrativas que “re-suscitam” e que, por si mesmas, pedem para ser “re-suscitadas”, como afirma Despret (2023):

Recompor, reconectar mortos, é claro, mas também narrativas, histórias que falem, que situem a partir deles para serem enviadas a outros, a outras narrativas que ‘re-suscitem’ e que peçam elas mesmas para ser ‘re-suscitada’. (Despret, 2023, p.49)

Ao falar sobre legados, os estudantes revelaram um desconhecimento que vai além das palavras: muitos não se percebem como sujeitos constituintes de memórias e legados — nem para si, nem para os outros. Esse fato ficou evidente ao longo do ano letivo de 2023, quando grande parte dos alunos não conseguiu responder à pergunta sobre sua importância na escola ou sobre o que deixariam

para seus descendentes. Dentro de todo o processo vivido, esse se mostrou — e ainda se mostra — como um dos pontos mais desafiadores.

Como docente atuante em instituições públicas e particulares, é perceptível a diferença no olhar dos estudantes sobre si mesmos e sobre questões aparentemente simples, como merecimento e sonhos. Todos os anos, na escola municipal onde leciono, enfrentamos dificuldades para “plantar” sonhos nas mentes e corações dos jovens. Enquanto na escola particular esses objetivos de vida são evidentes e frequentemente estimulados, na instituição pública os estudantes vivenciam momentos de descrença, invalidação e ausência de perspectivas. A desigualdade não se expressa apenas em recursos, mas também na construção simbólica do futuro.

São estudantes que, muitas vezes, são impedidos de sonhar — educados para o mercado de trabalho, sem perspectiva de futuro. Diante desse cenário, enfrentamos o desafio diário de apresentar novos lugares, desenvolver o pensamento crítico e reflexivo, e promover a conscientização para as problematizações e contextualizações sociais e políticas.

Como exemplo dessa realidade, é comum que os estudantes revejam suas percepções sobre os espaços visitados. Foi o que ocorreu na visita ao *SESC Bom Retiro*, quando um aluno do nono ano comentou: “Professora, sinto esse cheiro. Cheiro de gente rica.” A observação surgiu da impressão que o espaço causou no jovem — pelas pessoas que o frequentavam, que segundo ele, eram mais bem vestidas e cheirosas. Esse tipo de comentário revela não apenas o impacto da visita, mas também as barreiras simbólicas que os estudantes enfrentam ao acessar espaços culturais.

Ao longo das atividades desenvolvidas neste ano, os estudantes dos oitavos e nonos anos demonstraram grande interesse em ouvir as histórias das pessoas que ocupam o espaço escolar — especialmente de uma funcionária que está na unidade há mais de quarenta anos. Esse interesse revelou o desejo de compreender esses indivíduos como sujeitos que trilharam percursos singulares até o momento atual de suas jornadas profissionais.

Ao retomarmos nossa reflexão inicial sobre legado e memória, o diálogo com Despret (2023) torna-se ainda mais profundo e necessário. Ficou evidente que tanto o legado quanto a memória — que, embora distintos, se entrelaçam — são

dimensões que precisam ser estudadas, analisadas e debatidas no ambiente escolar, especialmente considerando a trajetória iniciada com os alunos ao longo deste ano.

Dessa forma, novas indagações emergem: qual é o sentido da memória no tempo, quando reconhecemos que todos somos constituídos por legados e lembranças — sejam elas boas ou ruins? Qual é o significado da memória para esses estudantes e, a partir dela, como podemos produzir sentido em seu processo de formação? Como fazê-los compreender que suas memórias podem ser instrumentos de aprendizado e transformação?

Essas perguntas nos acompanharam ao longo dos bimestres. Estudamos como a memória pode atuar como agente potencializador no processo de criação artística e nos estudos literários, revelando-se não apenas como registro do passado, mas como força viva que atravessa e transforma o presente.

5.1 QUAIS MARCAS VOCÊ DEIXARÁ NA ESCOLA?

No ano letivo de 2024, retomamos com os novos estudantes do nono ano a mesma pergunta que norteou nosso percurso em 2023: “Qual o seu legado?”. No entanto, neste novo ciclo, ampliamos a reflexão com uma nova questão provocadora: “Quais marcas você deixará na escola?”. Essa reformulação não apenas dá continuidade à proposta anterior, mas também aprofunda o diálogo sobre identidade, pertencimento e memória, convidando os estudantes a pensar sobre o impacto de suas trajetórias no espaço escolar e nas relações que constroem ao longo do tempo.

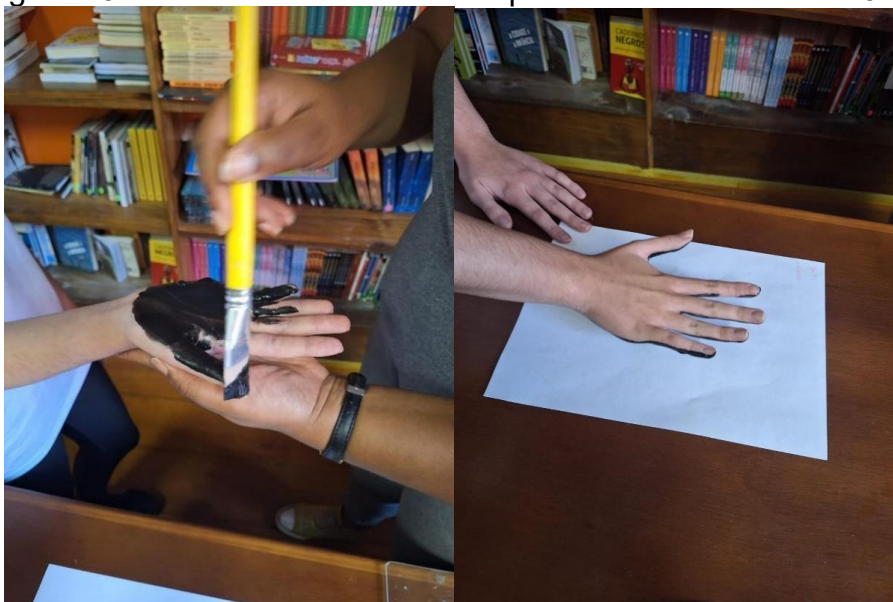
Iniciamos essa jornada com um olhar renovado, guiados pelos aprendizados do percurso vivido em 2023. Um dos principais pontos que emergiram foi a ausência de uma finalização concreta na construção artística do projeto anterior. Embora tenha havido diálogo e reflexão, não conseguimos concluir a realização dos retratos como imaginado. Por isso, com o novo grupo de estudantes do nono ano, optamos por inverter o processo: começamos deixando nossas marcas — literalmente — nas paredes da escola. As mãos estampadas tornaram-se o primeiro registro simbólico, inaugurando a leitura deste bimestre e abrindo espaço para novas interpretações sobre presença, identidade e legado.

Figura 24 - Atividade “Quais são marcas você deixará na escola?” – 9º anos/ 2024.



Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

Figura 25 - atividade de acolhimento para os nonos anos de 2024.



Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

Figura 26 - Atividade de acolhimento para os nonos anos de 2024



Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

Figura 27 - Atividade de acolhimento para os nonos anos de 2024.



Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

Figura 28 - atividade de acolhimento para os nonos anos de 2024.



Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

Começar o ano letivo com este questionamento os colocou como protagonistas “conscientes” de sua trajetória. A utilização da palavra consciente foi

proposital, pois em 2023, muitos estudantes não conseguiram responder a pergunta motivadora do projeto.

A pesquisa, então, passou a dialogar diretamente com os estudos sobre memória e história do pesquisador Pierre Nora (1993). Nesta segunda fase do projeto, duas perguntas fundamentais emergem:

- Quais memórias podemos construir com os estudantes que estão encerrando o ciclo do Ensino Fundamental II?
- Como podemos preservá-las para que as futuras gerações compreendam essa trajetória — dentro e/ou fora da escola?

A segunda questão surge da conscientização sobre a importância de preservar essas memórias para além dos registros visuais, como fotografias e vídeos. Nora (1993) nos convida a refletir sobre a distinção entre memória e história, destacando que a memória é viva, afetiva e subjetiva, enquanto a história busca organizar e interpretar o passado de forma racional e objetiva.

Essa diferenciação é essencial para que o projeto avance por caminhos capazes de valorizar as lembranças que circulam pela escola — não apenas aquelas visíveis, mas também as que se revelam nos gestos, nas palavras e nas marcas deixadas pelos estudantes ao longo de sua trajetória.

Os lugares de memória nascem e vivem do sentimento de que não há memória espontânea, de que é preciso criar arquivos, de que é preciso manter aniversários, organizar celebrações, pronunciar elogios fúnebres, notariar atas, porque essas operações não são naturais. (Nora, 1993, pág. 13)

Por essa razão, evoca-se a teoria de Nora (1993) e debate-se, nesta pesquisa, como a memória e a história dos personagens trabalhados nas aulas de sala de leitura revelam o papel da literatura como espaço de memória. Ao se estudar os diversos papéis da palavra na sala de aula, observa-se como ela carrega lembranças, experiências e subjetividades.

Para ilustrar esse pensamento, os estudantes analisaram diversos poemas de autorretrato — como os de Cecília Meireles, Oswald de Andrade, entre outros. Nesta etapa do processo, não foram incluídos escritores negros; a seleção priorizou exclusivamente poemas de autorretratação, com o objetivo de explorar as múltiplas formas de expressão da identidade.

Com base no entendimento de Nora (1993), investigamos como os atos realizados na sala de leitura se tornam memória, e como cada estudante contribui com suas próprias lembranças. A sala de leitura, nesse contexto, configura-se como um espaço memorial, capaz de trazer à tona os traços, os desejos e os anseios presentes nas palavras de cada escritor.

Dando continuidade à atividade e retomando o diálogo com Nora (1993), surgiram disparadores em torno de duas questões: o que é poética? E como — ou onde — podemos encontrar poesia nas artes? Durante duas semanas, discutimos essas perguntas por meio de músicas e artistas, com foco na seguinte provocação: como situações reais e cotidianas podem se transformar (ou não) em arte?

Nesse processo, os estudantes analisaram diversas músicas, e em uma das turmas surgiu a problematização da temática da “traição”. Os debates foram intensos, com algumas falas preconceituosas, especialmente em relação à figura da mulher. Diante disso, propus a inclusão da pesquisadora bell hooks (2017), que até então não havia sido considerada, como referência fundamental para compreender as raízes dessas manifestações em sala de aula.

Nesse momento, hooks (2017) oferece aos docentes reflexões importantes para lidar com situações que nos desafiam a desconstruir estereótipos e a questionar certos posicionamentos de alunos imersos em visões cristalizadas. Desde 2022, a sala de leitura passou a trabalhar com temas anuais — como cultura popular, literatura afro-brasileira e africana, e literatura indígena — com o objetivo de construir bases para que esses assuntos sejam abordados de forma mais natural, enfrentando menos resistência.

Como afirma hooks (2017): “Ultimamente, tenho sido levada a pensar em quais são as forças que nos impedem de avançar, de sofrer a revolução de valores que nos permitiria viver de modo diferente.” (p. 43)

Dando continuidade à atividade e retomando o diálogo com Nora (1993), os estudantes de 2024 foram convidados a escrever sobre si mesmos a partir do poema “*Apresentação*”, de Cecília Meireles. A proposta era que cada um expressasse poeticamente suas memórias da escola, promovendo, ainda que em pequenas doses, uma espécie de despedida.

Figura 30 – Exemplo de produção textual dos alunos a partir do poema de Cecília Meireles.

APRESENTAÇÃO
Aqui está minha vida - Tranquila e boa como todas, também tem as coisas ruins e chatas.
Aqui está minha voz - Os meus desenhos e pinturas, porque não é que eu como papéis e me sinto bem fazendo.
Aqui está minha dor - O cansaço de alguns dias.
Aqui está minha herança - Minha criatividade, minha paz e minhas artes.

Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

Figura 31 - Poemas de autorretrato dos nonos anos de 2024

APRESENTAÇÃO
Aqui está minha vida - UMA LINHA, TAL QUAL UM BATIMENTO CARDÍACO, PORÉM, EM CONSTANTE DECLÍNIO;
Aqui está minha voz - UM SOM MANSO, ROUCO, SOM QUE MUITOS OUVEM MAS OS QUE REALMENTE ESCUTAM, SÃO POUCOS;
Aqui está minha dor - A DOR DA DÚVIDA, DA INDECISÃO, QUEM EU SOU, SEREI, CONTINUA SENDO UMA GIGANTESCA QUESTÃO;
Aqui está minha herança - O ESFORÇO DE TENTAR, A TENTATIVA FALHA DE ACERTAR, MAS SORRIR ASSIM MESMO, PARA MIM MESMA, E TENTAR ACREDITAR.

Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

Figura 32 - Figura 32 e 33: Poemas de autorretrato dos nonos anos de 2024.

APRESENTAÇÃO	
Aqui está minha vida -	Corrida como um jogo de futebol
Aqui está minha voz -	pacífica como o oceano
Aqui está minha dor -	cheio de lases como a lua
Aqui está minha herança -	Nas minhas memórias de infância

Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

As imagens apresentadas representam apenas alguns dos poemas elaborados pelos estudantes. Em suas produções, muitos realizaram comparações que remetiam ao meio ambiente, e para facilitar a compreensão do sentido das metáforas, foi sugerido que utilizassem situações do cotidiano como ponto de partida. Durante o processo de escrita, observamos que alguns alunos enfrentaram dificuldades para se concentrar no registro poético. Para esses casos, o futebol — ou outro esporte de preferência — tornou-se um caminho possível para acessar a escrita, funcionando como ponte entre a experiência pessoal e a expressão artística.

Nesse contexto, Petit (2008) nos convida a refletir sobre o papel da leitura no processo criativo dos estudantes e sobre como desenvolver caminhos que favoreçam a apreciação literária, respeitando os tempos, os interesses e as singularidades de cada um.

Ao compartilhar a leitura, ao contrário, cada pessoa pode experimentar um sentimento de pertencer a alguma coisa, a esta humanidade, de nosso tempo ou de tempos passados, daqui ou de outro lugar, da qual pode sentir-se próxima. Se o fato de ler possibilita abrir-se para o outro, não é somente pelas formas de sociabilidade e pelas conversas que se tecem em torno dos livros. É também pelo fato de que ao experimentar, em um texto, tanto na sua verdade mais íntima com a humanidade compartilhada, a relação com o próximo se transforma. Ler não isola do mundo. Ler introduz no mundo de forma diferente. O mais íntimo pode alcançar neste ato o mais universal (Petit, 2008, p. 43).

Os sentimentos de pertencimento e as formas de socialização por meio das palavras aproximam os leitores não apenas do mundo letrado, mas também de um universo de possibilidades. bell hooks (2017) discute os dilemas frequentemente presentes no cotidiano escolar e, como docente, aponta o desafio de desconstruir estereótipos, combater preconceitos, abrir mentes e romper barreiras.

Nesse sentido, a sala de leitura exerce um papel essencial: ela se torna espaço de escuta, de troca e de desconstrução de pré-conceitos. Muitos debates são propostos a partir da leitura justamente para apresentar visões e compreensões de mundo diversas. A citação anterior de Petit (2008) exemplifica bem o desafio que hooks (2017) aponta como enfrentamento necessário. O acesso à leitura, nesse contexto, é um dos caminhos para esse processo de desconstrução — que, vale lembrar, não é imediato e muitas vezes exige tempo, escuta e investimento contínuo.

O mais significativo ao apresentar essa atividade aos jovens foi perceber o cuidado que muitos tiveram ao buscar palavras para se descreverem. Ao final da escrita individual, realizamos com todas as turmas do nono ano uma produção coletiva: como cada turma se descrevia? Como se enxergavam enquanto grupo? Esse processo de escrita foi o primeiro passo para a construção de uma atividade visual que representasse essa identidade coletiva.

Figura 33 – Produção coletiva com a descrição da turma – 9º ano A

Apresentação – 9º ANO A
Aqui estão as nossas vidas – armando e desarmando o ataque da vida e para o que nos espera.
Aqui estão as nossas vozes – engasgadas em nossas gargantas
Aqui estão as nossas dores – nos cobram e nos comparam com tudo e com todos.
Aqui estão as nossas heranças – a nossa alegria, o nosso sorriso e o nosso brilho.

Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

Figura 34 - Produção coletiva com a descrição da turma – 9º ano B

Apresentação – 9º ANO B
Aqui estão as nossas vidas – um verdadeiro caos num mundo apocalíptico, após uma guerra fria.
Aqui estão as nossas vozes – na torcida da vida e em todo lugar.
Aqui estão as nossas dores – nas avaliações e constantes cobranças
Aqui estão as nossas heranças – nossos risos, nossa alegria...

Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

Figura 35 - Produção coletiva com a descrição da turma – 9º ano C

Apresentação – 9º ANO C
Aqui estão as nossas vidas – impossível ter um dia de paz.
Aqui estão as nossas vozes – entre gritarias e silêncios.
Aqui estão as nossas dores – repletas de provas e decepções
Aqui estão as nossas heranças – com memórias e amizades inesquecíveis.

Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

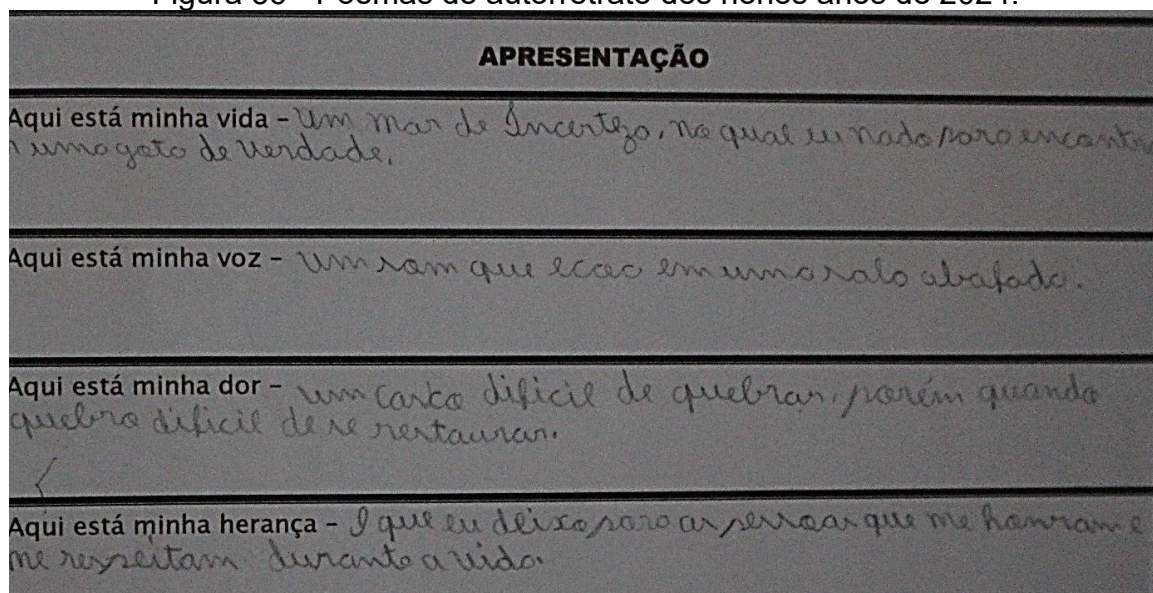
Percebe-se que poucas palavras “negativas” foram utilizadas na descrição das turmas. Ainda assim, não se pode negar que houve uma competitividade saudável entre os grupos, motivados pelo desejo de que seu poema fosse o mais bonito e representativo. É interessante observar que a maioria das metáforas criadas pelos estudantes remete a situações vividas no ambiente escolar. E, nesse momento, surge uma pergunta provocadora: gritos, silêncios, avaliações, cobranças — o que esses jovens ainda têm a nos dizer?

Aliar a literatura ao processo de criação artística visual — que será explorado no capítulo seguinte — tornou-se, aos poucos, uma das estratégias e também um novo desafio nas aulas de leitura. Nesse contexto, a palavra assume outra função: envolver os estudantes no processo de criação literária, aproximando-os gradualmente do espaço literário, que hoje disputa atenção com as tecnologias e redes sociais.

Convidá-los para esse momento de escrita foi uma forma de colocá-los no papel de escritores. Ao analisar as produções, foi possível agrupá-las em três grandes conjuntos de metáforas: esportes, sons e ruídos, e indecisões. Por serem adolescentes, portanto seres em transição da infância para a vida adulta, não surpreende que esses temas tenham emergido — foram, afinal, as formas encontradas por eles para expressar os dilemas juvenis.

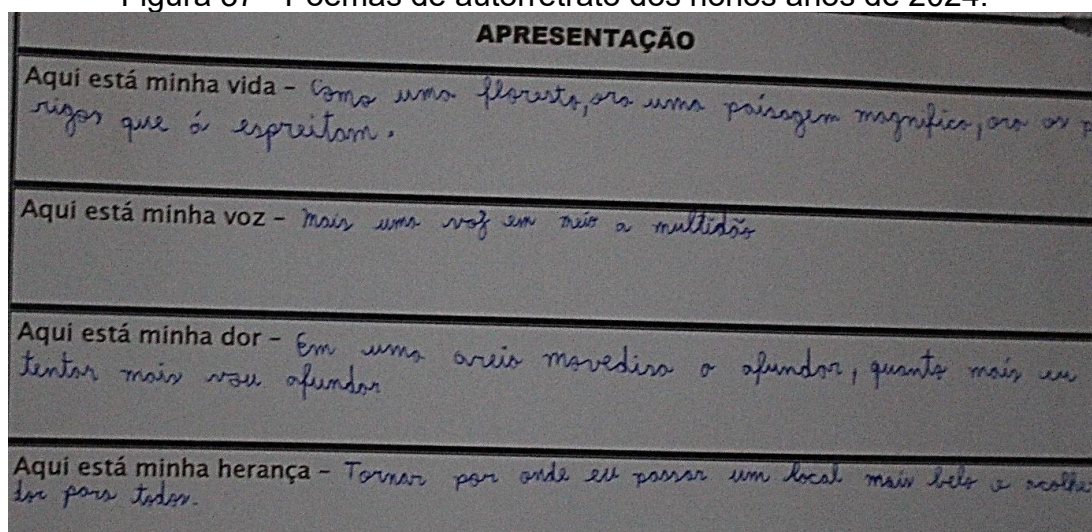
A seguir, seguem alguns exemplos de poemas que revelam essas incertezas e inquietações próprias da juventude:

Figura 36 - Poemas de autorretrato dos nonos anos de 2024.



Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

Figura 37 - Poemas de autorretrato dos nonos anos de 2024.



Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

Ao longo das atividades desenvolvidas na sala de leitura, tornou-se evidente que o ato de ler ultrapassa os limites da decodificação de palavras. A leitura, nesse contexto, revela-se como prática de escuta, de construção de sentido e de afirmação de identidade. Em territórios marcados por desigualdades sociais e educacionais, como os bairros periféricos onde muitos dos estudantes vivem, o acesso à leitura não é apenas uma questão pedagógica — é também uma questão de cidadania.

A leitura, quando vivenciada como experiência significativa, pode transformar não apenas o indivíduo, mas também o coletivo. Ela fortalece vínculos, amplia repertórios e oferece ferramentas para compreender o mundo e agir sobre ele. É nesse sentido que Petit (2008) nos convida a refletir sobre o papel da leitura na formação pessoal e no desenvolvimento social:

Por que ler é importante? Por que a leitura não é uma atividade anódina, um lazer como outro qualquer? Por que a escassa prática de leitura em certas regiões, em certos bairros ainda que não chegue ao iletrismo contribui para torná-los mais frágeis? E no sentido inverso: de que maneira a leitura pode tornar um componente de formação pessoal e de desenvolvimento de um bairro, uma região e um país? (Petit, 2008, p.60)

Essa provocação reforça a importância de projetos como o desenvolvido na sala de leitura, que buscam tornar o ato de ler uma prática viva, acessível e transformadora — especialmente para aqueles que, historicamente, foram afastados dos espaços de escuta e expressão.

bell hooks (2017) problematiza a educação da população negra nos bairros periféricos dos Estados Unidos, evidenciando como a população branca foi historicamente mais privilegiada em sua formação acadêmica. A autora, a partir de sua própria trajetória como professora, revela as consequências dessas desigualdades na formação dos jovens americanos e como essas defasagens impactaram sua prática docente e sua visão sobre o ensino.

Em diálogo com essa perspectiva, Petit (2008) propõe uma reflexão sobre o papel da literatura na vida de pessoas em contextos periféricos, questionando como ela pode acessar camadas profundas da subjetividade e contribuir para tornar esses espaços mais potentes e menos vulneráveis. É nesse sentido que a sala de leitura assume um papel fundamental: instigar os estudantes à apreciação da

leitura, despertando neles o prazer de ler e, conseqüentemente, inspirando-os a desenvolver sua escrita pessoal.

A apresentação de diferentes contextos e textos literários, aliada às saídas pedagógicas mencionadas no capítulo anterior, ampliou o repertório cultural e territorial dos estudantes. Essa vivência permitiu que eles colocassem no papel, com suas próprias palavras, experiências pessoais e memórias vividas. Nas imagens acima, observamos como os estudantes acolheram a proposta de se autorretratar por meio da escrita, revelando os desafios que enfrentam cotidianamente enquanto adolescentes. Nos exemplos a seguir, veremos como alguns deles se expressaram utilizando descrições sensíveis de sons e silêncios — elementos que compõem suas vivências e que ressoam em suas narrativas.

Figura 38 - Poemas de autorretrato dos nonos anos de 2024.

Aqui está minha vida -	viajando por minha própria imaginação
Aqui está minha voz -	despertando pessoas que tentam mudar meus pensamentos
Aqui está minha dor -	Marcada naquele dia onde tudo em minha vida mudou
Aqui está minha herança -	Batallando eu cada dia para cumprir meus sonhos
Participante:	Turma: 9º

Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

Figura 39 - Poemas de autorretrato dos nonos anos de 2024.

APRESENTAÇÃO	
Aqui está minha vida -	Bagunçada como o meu quarto, mas também feliz e divertida como uma festa.
Aqui está minha voz -	Calegre e divertida, às vezes escondida.
Aqui está minha dor -	Ora aparece ora se esconde.
Aqui está minha herança -	dentro de casa ou fora, uma confusão que às vezes me apavora.

Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

Figura 40 - Poemas de autorretrato dos nonos anos de 2024.

APRESENTAÇÃO	
Aqui está minha vida -	Doce como limão, azedo como mel.
Aqui está minha voz -	A melancolia solitária que está em busca do companheiro.
Aqui está minha dor -	Andando lentamente em direção a um local sem destinatário.
Aqui está minha herança -	Um lugar vazio sem esperança.

Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

Assim, foi por meio da construção textual dos estudantes que se delineou o caminho para o próximo capítulo, no qual desdobramos e revelamos o processo criativo das imagens em autorretrato — inspiradas nos poemas de si, produzidos ao longo das atividades de leitura e escrita.

6 COMO ME ENXERGO?

Antes de iniciar este breve relato sobre o processo de criação visual, é importante destacar que esta etapa do projeto foi pensada para que os participantes pudessem estabelecer relações entre arte e literatura, ampliando suas formas de expressão.

Após a experiência da escrita de si, os estudantes foram desafiados a criar autoimagens. De um lado, aplicaram técnicas de desenho com inspiração acadêmica; de outro, buscaram transformar suas palavras em imagens. As aulas foram conduzidas com o objetivo de que cada aluno pudesse representar, por meio do desenho, como se enxerga. Inicialmente, a maior dificuldade foi pensar em como “traduzir” a escrita para um contexto imagético. Para isso, após a produção textual, os alunos receberam uma folha de sulfite A3 e tiveram cerca de três aulas para desenvolver seus autorretratos — lembrando que a sala de leitura conta com apenas uma aula semanal, o que tornou o processo mais lento e cuidadoso.

Durante essas três aulas, foi perceptível uma resistência inicial em se representar por meio do desenho. No entanto, à medida que as imagens começaram a tomar forma, os estudantes se envolveram cada vez mais com o processo criativo, assumindo com entusiasmo o papel de criadores.

Considerando esse contexto, é importante retomar os pensadores discutidos nos capítulos anteriores. bell hooks, por exemplo, nos convida a refletir sobre a importância de olhar para o jovem em sua totalidade — considerando sua trajetória, seu entorno e os impactos que esses elementos exercem sobre seu modo de ser e agir no mundo.

Os alunos também me ensinam que é preciso praticar a compaixão nesses novos contextos de aprendizado. Não me esqueço do dia em que o aluno entrou na aula e me disse: “Nós fazemos o mundo de um ponto de vista crítico, que leva em conta a raça, o sexo, e a classe social. E não conseguimos mais curtir a vida.” Olhando para o resto da turma, vi alunos de todas as raças, etnias e preferências sexuais. E vi pela primeira vez que pode haver, e geralmente há, uma certa dor envolvida no abandono de velhas formas de pensar e saber e no aprendizado de outras formas. (hooks, 2017, p. 60-61)

Essa dor, mencionada por hooks, também se manifesta no momento em que os estudantes são convidados a se olhar de forma crítica e criativa. Ao desenharem

suas autoimagens, eles não apenas representam o que veem, mas também confrontam o que sentem — suas histórias, seus contextos, suas identidades. O processo de abandonar formas tradicionais de se perceber e adotar novas linguagens, como o autorretrato, exige uma abertura que nem sempre é confortável, mas que é profundamente transformadora. Assim, a prática pedagógica aqui relatada não se limita à técnica ou ao conteúdo, mas se inscreve em uma ética do cuidado e da escuta, onde o educador também aprende com os estudantes a cultivar a compaixão e a reconhecer os desafios que emergem quando se propõe uma educação verdadeiramente libertadora.

No campo da Arte, esse movimento também se revela com intensidade. Vivemos em um contexto social e educacional em que as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática são tradicionalmente consideradas pilares da educação brasileira. Como consequência, muitos sujeitos, ao longo de sua formação acadêmica, não se sentem autorizados a criar ou usufruir das possibilidades que o fazer artístico oferece — especialmente porque o contato com as linguagens da arte é ainda escasso e pouco valorizado.

Agora, imaginemos o desafio de aliar esse contexto à proposta de retratar a si mesmo e refletir sobre como desejam ser lembrados pelas gerações futuras. A elaboração de um memorial escolar ainda é incerta, mas vislumbramos, em um futuro próximo, a possibilidade de instaurá-lo como espaço de visibilidade para todos os protagonistas da escola — dentro e fora de seus muros. Como afirma Cecília Almeida Salles (2013, p. 38): “O artista não é, sob esse ponto de vista, um ser isolado, mas alguém inserido e afetado pelo seu tempo.”

Neste momento, voltamos nosso olhar para o processo de criação e para as construções poéticas dos sujeitos envolvidos, buscando compreender os caminhos que os levaram às suas formas individuais de expressão. Ao longo dessa trajetória, foram apresentados artistas que pudessem inspirar e auxiliar os estudantes em sua produção poética — nomes pouco conhecidos no circuito midiático, mas cujas obras são potentes, especialmente por abordarem temáticas antirracistas e de afirmação identitária.

Neste capítulo, estudaremos e analisaremos os percursos trilhados pelos estudantes na construção visual de suas autoimagens. Para isso, dois autores e pesquisadores serão fundamentais: a professora e pesquisadora brasileira Cecília

Almeida Salles e o pesquisador e professor malê Manthia Diawara, cujas reflexões nos ajudarão a compreender os vínculos entre criação, identidade e memória.

A professora Cecília Almeida Salles será referência central para compreendermos o processo de criação vivenciado pelos estudantes, enquanto Manthia Diawara nos oferecerá importantes contribuições para refletirmos sobre as questões identitárias envolvidas. Embora Diawara seja oriundo do continente africano, suas reflexões dialogam profundamente com os desafios enfrentados pelos estudantes brasileiros — especialmente no campo da Arte — ao lidarem com as complexas tramas da criação e da afirmação de si.

Além desses dois pensadores, retomaremos escritores e pesquisadores mencionados nos capítulos anteriores, cujas obras nos ajudarão a compreender o impacto da literatura na construção poética e visual dos trabalhos dos estudantes. A intersecção entre palavra e imagem, entre narrativa e expressão visual, revela-se como um território fértil para o desenvolvimento de autorretratos que vão além da técnica: são manifestações de memória, identidade e resistência. De diversas maneiras, esta etapa da pesquisa permitiu observar como os estudantes enfrentaram cada fase da criação de seus retratos, utilizando uma técnica pouco explorada nas aulas de Arte desta pesquisadora. O envolvimento com o processo — desde a escolha dos elementos visuais até a reflexão sobre como desejam ser vistos — revelou não apenas habilidades artísticas, mas também posicionamentos subjetivos e sociais que merecem ser visibilizados.

6.1 O PROCESSO

No ano letivo de 2023, após a realização de um ciclo de entrevistas com os funcionários da escola, promovemos uma roda de conversa com os estudantes para refletirmos sobre os depoimentos coletados e as situações que mais despertaram atenção. A proposta inicial consistia em registrar, de forma coletiva, como seria o retrato da protagonista desse percurso — não um retrato acadêmico tradicional, mas uma composição imagética e simbólica que representasse sua presença e importância na escola. A partir dessa provocação, surgiram duas questões centrais: como compor esse retrato de maneira colaborativa? E como essa imagem poderia funcionar como um registro da passagem dos estudantes

pela escola? Durante duas semanas, os estudantes se dedicaram à produção de desenhos, orientados pelas seguintes perguntas:

- Quais memórias você levará consigo sobre a escola?
- Quais situações vividas pela nossa personagem você nunca esquecerá?
- Além das pessoas e dos acontecimentos, que espaços da escola permanecerão em sua memória?

Essas questões emergiram como resposta às dificuldades que alguns alunos demonstraram ao tentar representar a protagonista apenas com base em suas lembranças. Esse segundo momento de criação revelou-se fundamental, pois, por meio das imagens produzidas, foi possível perceber como os estudantes enxergam a escola e seus funcionários. Muitos iniciaram seus desenhos retratando Janice, uma das pessoas com quem demonstram maior afinidade. Vale destacar que, até então, as turmas do oitavo ano não haviam participado desse processo.

Outro aspecto que se tornou evidente foi a necessidade de debatermos como, em nossa comunidade escolar, os espaços de escuta e valorização das memórias dos estudantes ainda são limitados. A realização deste trabalho constituiu uma forma inicial de introduzir uma reflexão essencial: qual legado pretendo deixar na escola?

É nesse ponto que retomo o pensamento do autor T. S. Elliot, cuja reflexão nos ajuda a compreender como o presente não apenas se apoia no passado, mas o ressignifica continuamente. Como afirma o autor:

Mas entre o presente e o passado é que o presente consciente constitui de certo modo uma consciência do passado, num sentido e numa extensão que a consciência do passado tem de si mesmo não pode revelar. (ELLIOT, 1989, p.41)

Essa perspectiva é especialmente relevante para entendermos o movimento dos estudantes ao se engajarem na construção de memórias escolares. Ao revisitarem os relatos dos funcionários e refletirem sobre suas próprias experiências, os alunos não apenas recuperam o passado, mas o reinterpretem à luz do presente — atribuindo novos sentidos às vivências que compõem a história da escola. Nesse contexto, além da representação da protagonista, os estudantes do oitavo ano iniciaram um processo autônomo de coleta de relatos dos profissionais da escola. Após um primeiro experimento de escuta, demonstraram

interesse em dar continuidade à proposta, revelando o desejo de ampliar o repertório de memórias e de participar ativamente da construção de um legado coletivo.

Após esse momento inicial, houve uma pausa de alguns dias em decorrência das Olimpíadas escolares — evento anual que mobiliza toda a comunidade. A expectativa era de que a atividade fosse retomada e concluída após o encerramento do evento. No entanto, devido à realização de avaliações externas, tornou-se inviável finalizar o projeto ainda no ano de 2023. Já em 2024, o trabalho ganhou um novo impulso, embora os caminhos a serem percorridos ainda fossem incertos. Assim como ocorreu com os estudantes do nono ano em 2023, buscamos uma abordagem que permitisse retomar e aprofundar o tema proposto. O ano letivo teve início com a mesma pergunta norteadora: “Qual o seu legado?”, à qual se somou uma nova provocação: “Quais marcas pretendo deixar na escola?”.

Essa temática, já introduzida anteriormente, orientou as atividades subsequentes. Conforme apresentado anteriormente, cada estudante foi convidado a deixar sua marca por meio de uma palavra que expressasse sua expectativa para o ano de 2024. No campo das Artes Visuais, essas perguntas permearam todas as aulas, especialmente nos momentos em que os estudantes refletiam sobre como desejam ser lembrados pela comunidade escolar.

Para aprofundar esse debate, tornou-se necessário apresentar artistas cujas obras dialogassem com duas dimensões fundamentais: a ancestralidade — considerando que os estudantes do nono ano ocupam, simbolicamente, o lugar de ancestrais em relação aos anos anteriores — e a identidade — uma vez que os estudantes mais novos tendem a se espelhar e se identificar com os mais velhos.

Diferentemente do processo de escrita, em que não houve uma introdução prévia à nutrição estética por meio de autores negros, essa etapa foi incorporada posteriormente, após o exercício de escrita de si. A partir daí, propusemos aos estudantes a análise de obras de artistas visuais que abordam questões identitárias e de memória: o fotógrafo senegalês Omar Diop, o artista nigeriano Romuald Hazoumê, a fotógrafa sul-africana Zanele Muholi e a artista inglesa Polina Belenchuck. Embora esta última não seja uma artista negra, sua obra funcionou como facilitadora para a realização da atividade com os estudantes, especialmente por sua abordagem acessível e provocadora.

Antes de ingressarem na sala de leitura, os estudantes já haviam vivenciado nas aulas de Arte um percurso metodológico estruturado em quatro etapas principais: o estudo da história da arte, a criação de imagens, o desenvolvimento de uma proposta visual e, por fim, a execução do projeto final. Esse processo permitia uma imersão gradual e reflexiva, articulando pesquisa, técnica e expressão pessoal. No entanto, para este projeto específico, considerando o tempo reduzido das aulas, foi necessário optar por uma técnica mais simples e objetiva, que pudesse ser desenvolvida dentro das limitações temporais. Esse aspecto merece destaque, pois nas atividades de Arte não havia um fator que agora se impõe com mais força: a articulação com as aulas de Literatura.

A presença da literatura como eixo estruturante do projeto trouxe novos desafios e exigiu adaptações metodológicas. A integração entre palavra e imagem, entre leitura e criação visual, passou a demandar estratégias que respeitassem o tempo de aula, mas que também garantissem a profundidade necessária para que os estudantes se reconhecessem como sujeitos criadores.

Figura 41 - Figura 38: Produção de autorretrato dos nonos anos de 2024.



Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

Após o ciclo de aulas de História da Arte, os estudantes iniciaram os laboratórios de composição e criação, momento dedicado à experimentação

técnica e à expressão subjetiva. Inspirados nas obras da artista britânica Polina Belenchuck — conhecida por seus retratos construídos por meio da colagem — os alunos foram convidados a criar seus próprios autorretratos utilizando essa mesma linguagem visual.

A proposta inicial partia de uma reflexão sobre o autorretrato em duas dimensões complementares: de um lado, o desenho acadêmico, que busca representar fielmente os traços físicos e identitários; de outro, a imagem poética, que convida à construção de um autorretrato simbólico, subjetivo, como se fosse um poema visual. Essa dualidade entre forma e sentido, entre técnica e expressão, foi o ponto de partida para os trabalhos conforme se pode ver abaixo:

Figura 42 - Atividades das estudantes do 9º ano C - 2024



Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

Em cada imagem, é possível observar como os estudantes desenvolveram suas composições visuais a partir do processo de escrita. Um dos desafios recorrentes durante as aulas foi a dificuldade em transformar o desenho em pequenas peças de “quebra-cabeça”, conforme exigia a técnica da colagem. Diante dessas dificuldades, em alguns casos foi sugerido que os estudantes adaptassem suas propostas — modificando parcialmente a composição ou, até mesmo, optando

por não preencher a outra metade da imagem. Essa escolha não representava uma falha, mas sim uma adequação à sequência didática seguinte, que previa novas possibilidades de expressão.

Uma dessas possibilidades foi a inserção de poemas inspirados na poesia concreta, proposta inicialmente para alguns estudantes e que, posteriormente, se estendeu ao grupo. No entanto, nem todos optaram por incluir o poema. Alguns acreditavam que a imagem já comunicava por si só; outros demonstraram resistência à ideia de complementar com palavras. Essa resistência foi compreendida à luz da reflexão trazida por Ostrower (2002), que afirma:

O objeto considerado acabado representa também de forma potencial, uma forma inacabada. A própria obra entregue ao público pode ser retrabalhada ou algum de seus aspectos — um tema, um personagem, uso de um procedimento — pode ser retomado. (Ostrower, 2002, p. 85)

A partir dessa perspectiva, tornou-se possível compreender que, para alguns estudantes, o inacabado não era ausência, mas sim a expressão final de seu pensamento criativo. A não finalização aparente revelava, na verdade, uma escolha estética e conceitual, que respeita o tempo interno de cada processo. Como peças de um quebra-cabeça subjetivo, os trabalhos a seguir revelam fragmentos de identidade, expressão e reflexão. Finalizados ou não, cada autorretrato representa uma tentativa de traduzir o eu por meio da imagem — seja pela técnica, pela ausência ou pela palavra.

Figura 43 - Produção de autorretrato dos nonos anos de 2024.



Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

Figura 44 - Produção de autorretrato dos nonos anos de 2024



Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

Figura 45 - Produção de autorretrato dos nonos anos de 2024.



Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

Figura 46 - Produção de autorretrato dos nonos anos de 2024.



Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

6.2 PRÓXIMOS PASSOS

Como mencionado no capítulo anterior, o processo de escrita permitiu que os estudantes participantes desenvolvessem, por meio das palavras, uma construção subjetiva da própria identidade — a chamada escrita de si. É importante destacar que, durante os períodos em que este projeto foi aplicado, o termo *Escrevivência* ainda não havia sido apresentado aos estudantes. No entanto, ao observar os desdobramentos das atividades e os caminhos percorridos pelas turmas, tornou-se evidente a necessidade de incorporar esse conceito nas próximas etapas do trabalho.

Trazer a *Escrevivência* para a sala de aula significa oferecer aos estudantes uma ferramenta de leitura e criação que os convida a se observarem diante das imagens e das palavras que produzem — reconhecendo-se como sujeitos históricos, afetivos e criativos.

A escritora Conceição Evaristo, ao conceber o termo *Escrevivência*, resgata uma memória ancestral marcada pela oralidade e pela resistência. A imagem da Mãe Preta, que “se encaminhava para os aposentos das crianças para contar histórias, cantar, ninar os futuros senhores e senhoras” (Evaristo, 2020, p.30), é evocada como símbolo de uma voz que, embora potente, foi historicamente controlada pelos escravocratas. Esse gesto perene de resgate, que subjaz no fundo da memória e da história de Evaristo, tornou-se força motriz para ampliar a semântica do termo.

A *Escrevivência*, em sua concepção inicial, realiza-se como ato de escrita das mulheres negras — uma ação que busca desfazer imagens do passado em que o corpo-voz das mulheres escravizadas era silenciado. Se ontem nem a voz lhes pertencia, hoje a letra e a escrita estão em seu poder. Apropriando-se dos signos gráficos e do valor da escrita, sem esquecer a pujança da oralidade ancestral, as mulheres negras reivindicam sua potência de criação. Como afirma a autora: “A nossa escrevivência não é para adormecer os da casa-grande, e sim acordá-los de seus sonos injustos.” (Evaristo, 2020, p. 30)

Para esta pesquisa, esse campo conceitual é fundamental, pois evidencia que a escrita não se limita à dimensão técnica ou escolar: ela é parte integrante do processo criativo e artístico dos estudantes. Diferentemente do que se poderia

imaginar, a arte da palavra — neste caso — foi associada à construção de segurança e pertencimento, oferecendo aos participantes diferentes modos de criar e se autorretratar.

As palavras de Conceição Evaristo revelam os motivos pelos quais suas obras, ainda que categorizadas como ficção, carregam em sua tessitura o olhar atento e crítico diante da realidade. Sua escrita é, ao mesmo tempo, denúncia e criação — e, por isso, torna-se referência essencial para pensar a potência da palavra como ferramenta de emancipação.

Embora o livro *Becos da Memória*, de Conceição Evaristo, não tenha sido estudado diretamente com os estudantes durante os períodos letivos analisados, sua leitura contribuiu significativamente para esta nova etapa da pesquisa. A obra trouxe novas perspectivas sobre os processos de construção da memória, da identidade e da escrita de si, oferecendo subsídios para compreender com mais profundidade os caminhos percorridos na fase inicial do projeto.

Para a etapa seguinte, foram definidos os seguintes critérios metodológicos:

- Ampliação do mapeamento territorial: aprofundar a análise dos territórios vivenciados pelos estudantes, tanto dentro quanto fora do bairro, e estabelecer comparações com suas experiências pessoais;
- Estudo da escrita de si e da produção artística: promover atividades que articulem o registro visual com a expressão subjetiva, valorizando a criação como forma de autoconhecimento;
- Valorização das trajetórias individuais: incentivar os estudantes a reconhecerem e narrarem suas histórias, compreendendo a importância de suas vivências na construção da própria identidade.

A partir da análise dos territórios e da aplicação dos projetos nos anos anteriores, *Becos da Memória* oferece uma dimensão ampliada sobre os espaços que serão ocupados e investigados ao longo dos estudos de autopercepção. Por essa razão, as aulas de Arte e os encontros na sala de leitura passam a assumir um novo propósito: não apenas apresentar a leitura literária como prática escolar, mas também promover novas formas de leitura do mundo — entendendo os espaços culturais como moldadores da identidade e da formação humana.

7 TERRITORIALIDADE: NOVAS POSSIBILIDADES DE APRENDIZADO

Diante das reflexões construídas ao longo da pesquisa, este projeto assume, a partir deste momento, o compromisso de investigar como os territórios influenciam e moldam a formação dos estudantes. Trata-se de compreender os espaços não apenas como cenários, mas como agentes ativos na constituição de subjetividades, memórias e pertencimentos. Os anos letivos de 2023 e 2024 foram fundamentais para compreender os encaminhamentos necessários às futuras turmas da unidade escolar. A partir da análise das atividades desenvolvidas nesse período, foi possível identificar os caminhos percorridos e os temas que emergiram com maior relevância — entre eles, as questões relacionadas ao protagonismo estudantil.

Apesar dos avanços, ainda é evidente a dificuldade dos estudantes em se reconhecerem como protagonistas de suas próprias histórias e enredos. Essa constatação aponta para a necessidade de aprofundar a pesquisa, especialmente no que diz respeito aos fatores que limitam essa percepção. Um dos aspectos centrais a ser explorado é o papel dos territórios na formação educativa e criativa dos estudantes, considerando que muitos deles ainda operam a partir de um único ponto de vista — muitas vezes imposto ou naturalizado.

O primeiro capítulo desta pesquisa já havia trazido à tona o desconhecimento dos estudantes sobre os profissionais que atuam na escola e suas respectivas trajetórias. Esse dado revela não apenas uma lacuna na construção de vínculos, mas também uma ausência de narrativas que poderiam ampliar a compreensão dos estudantes sobre si mesmos e sobre o mundo que os cerca. Revisitando a obra de bell hooks (2017), compreendemos que esse desconhecimento está diretamente relacionado a modelos pedagógicos que privilegiam uma única norma de pensamento.

Como afirma a autora: “Vamos encarar a realidade: a maioria de nós frequentamos escolas onde o estilo de ensino refletia a noção de uma única norma de pensamento e experiências, a qual éramos encorajados a crer que fosse universal.” (hooks, 2017, p. 51). Essa perspectiva evidencia como a invisibilização de múltiplas histórias e experiências interfere diretamente no processo de aprendizagem e na construção de subjetividades.

Do mesmo modo, o filósofo Paulin J. Hountondji, citado por Boaventura de Sousa Santos em *Epistemologias do Sul* (2009), contribui com reflexões importantes sobre o resgate da memória e a valorização de saberes locais. Ao problematizar o uso de línguas europeias na produção científica africana, Hountondji denuncia a colonização epistemológica que silencia vozes e saberes originários. Sua crítica aponta para a urgência de reconhecer e legitimar outras formas de conhecimento — especialmente aquelas que emergem dos territórios e das vivências dos sujeitos historicamente marginalizados.

Estarei eu a ir longe demais? Não há dúvida de que esta descrição teria sido bastante adequada há uns cinquenta anos, mas as coisas mudaram. Hoje temos em África, nos diversos campos do meio académico, comunidades científicas regionais, sub-regionais e nacionais. Temos universidades e centros de investigação, alguns deles muito bons. Temos excelentes cientistas e investigadores, alguns dos quais com carreiras muito bem sucedidas. Apesar de todo este progresso, contudo, ainda estamos muito longe de atingir aquele que consideramos ser o nosso objectivo final: um processo autónomo e autoconfiante de produção de conhecimento e de capitalização que nos permita responder às nossas próprias questões e ir ao encontro das necessidades tanto intelectuais como materiais das sociedades africanas. O primeiro passo nesse sentido seria talvez formular ‘problemáticas’ originais, conjuntos originais de problemas estribados numa sólida apropriação do legado intelectual internacional e profundamente enraizados na experiência africana (Houtondji, *apud* SANTOS, 2009, p 128.)

Em sua fala, o autor sintetiza uma das principais dificuldades enfrentadas historicamente pelos currículos escolares: o predomínio do eurocentrismo e a consequente desvalorização das histórias e trajetórias de sujeitos não hegemônicos. Durante muitos anos, nossas narrativas foram silenciadas ou relegadas a espaços marginais, o que impacta diretamente a forma como os estudantes se percebem e se posicionam no mundo. Essa realidade tornou-se evidente ao longo da pesquisa, especialmente quando os estudantes foram provocados com as perguntas motivadoras (“Qual o seu legado?” ou “Quais marcas pretendo deixar na escola?”). Mesmo ao final do ano letivo, quando essas questões foram retomadas, muitos ainda demonstraram dificuldade em respondê-las.

Essa ausência de resposta não se limita ao desconhecimento de suas trajetórias pessoais, mas aponta para uma lacuna formativa que exige atenção. Nesse sentido, propõe-se o aprofundamento de temas identitários e culturais nas atividades pedagógicas, especialmente aqueles que foram introduzidos nos dois

últimos anos letivos. Como sugestão para as práticas docentes nas aulas de Arte e Sala de Leitura, esta pesquisa recomenda que as questões identitárias estejam mais presentes nos conteúdos abordados. A identidade, enquanto tema transversal, perpassa múltiplas dimensões — entre elas, a valorização das culturas indígenas e africanas, que muitas vezes são lembradas apenas em datas comemorativas, sem o devido aprofundamento.

No território em que esta pesquisa foi aplicada, essas dificuldades se manifestam de forma concreta, revelando a urgência de práticas que promovam o reconhecimento e a valorização das memórias locais. Como elucida Pierre Nora (1993), ao refletir sobre os lugares de memória:

Os lugares de memória nascem e vivem do sentimento de que não há memória espontânea, de que é preciso criar arquivos, de que é preciso manter aniversários, organizar celebrações, pronunciar elogios fúnebres, notariar atas, porque essas operações não são naturais. Assim, a defesa, pelas minorias, de uma memória refugiada sobre focos privilegiados e enciumadamente guardados nada mais faz do que levar à incandescência a verdade de todos os lugares de memória. Sem vigilância comemorativa, a história depressa os varreria. São bastiões sobre os quais se escora. Mas se o que eles defendem não estivesse ameaçado, não os teria, tampouco, a necessidade de construí-los. Se vivêssemos verdadeiramente as lembranças que eles envolvem, eles seriam inúteis. E se, em compensação, a história não se apoderasse deles para deformá-los, transformá-los, sová-los e petrificá-los, eles não se tornariam lugares de memória. É esse vai-e-vem que os constitui: momentos de história arrancados do movimento da história, mas que lhe são devolvidos. Não mais inteiramente a vida, nem mais inteiramente a morte, como as conchas na praia quando o mar se retira da memória viva. (Nora, 1993, p. 13).

Desta forma, torna-se possível compreender com maior clareza as questões emblemáticas evidenciadas por esta pesquisa, bem como delinear os encaminhamentos e objetivos que orientarão as práticas pedagógicas e os desdobramentos investigativos futuros. Entre esses encaminhamentos, destaca-se o estudo e a compreensão dos territórios, com ênfase na cultura dos bairros aos quais pertencem os estudantes. Já está previsto, para o ano de 2025, o aprofundamento dessas temáticas, considerando os vínculos afetivos, históricos e sociais que os alunos estabelecem com seus espaços de vivência.

Nos próximos estudos, pretende-se abordar as interseções entre o território e a interseccionalidade, seja em relação às origens dos sujeitos, seja na forma de compreender os impactos das condições sociais e espaciais na constituição das

identidades. Nesse sentido, o pensamento de Carla Akotirene (2019) oferece uma contribuição fundamental:

Não existe hierarquia de opressão, já aprendemos. Identidades sobressaltam aos olhos ocidentais, mas a interseccionalidade se refere ao que faremos politicamente com a matriz de opressão responsável por produzir diferenças, depois de enxergá-las como identidades. Uma vez no fluxo das estruturas, o dinamismo identitário produz novas formas de viver, pensar e sentir, podendo ficar subsumidas a certas identidades insurgentes, ressignificadas pelas opressões. (Akotirene, 2019, p.9)

Evoco, portanto, o pensamento da filósofa Carla Akotirene, cuja obra *O que é interseccionalidade?* evidencia como os territórios influenciam diretamente a construção dos sujeitos. A autora também ilumina os processos de formação das narrativas identitárias ao longo do tempo, revelando como essas histórias se tornam protagonistas nas experiências individuais e coletivas, e como sua desconstrução exige um esforço crítico profundo e contínuo.

Dessa maneira, compreendemos também como os conteúdos relacionados às culturas indígena e africana, quando apresentados em sala de aula, ainda são frequentemente associados a adjetivos como “feios”, “demoníacos” ou “assustadores”. Essas percepções, discutidas no primeiro capítulo desta pesquisa, emergem como as primeiras impressões relatadas pelos estudantes ao serem provocados a refletir sobre tais temas. A cada aula, enfrentamos o desafio de desconstruir narrativas hegemônicas que legitimam apenas uma forma de arte, uma cultura, uma religião e um pensamento como corretos ou superiores. Trata-se de um processo contínuo de ressignificação, que exige sensibilidade, escuta ativa e estratégias pedagógicas que promovam o diálogo e a valorização da diversidade.

O contato com a obra *O que é interseccionalidade?*, apresentada por uma colega e brevemente discutida em grupo, foi um ponto de inflexão importante. A partir dessa leitura, tornou-se possível vislumbrar caminhos que, a partir de 2025, serão incorporados às práticas pedagógicas, ampliando os horizontes das aulas e da pesquisa.

Ainda se trata de um campo delicado de ser abordado, sobretudo diante das dificuldades de compreensão que persistem, alimentadas pelas polarizações políticas e religiosas que atravessam o cotidiano escolar. No entanto, é justamente nesse espaço que buscamos desbravar tais tensões, promovendo reflexões críticas

e acolhedoras. Este projeto permanece em constante construção. A cada ano letivo em que é colocado em prática, novos temas não apenas são sugeridos, mas emergem espontaneamente, desencadeados por acontecimentos que revelam sua urgência. É nesse contexto que se consolida o compromisso de trazer para as aulas de Arte e Sala de Leitura reflexões que contribuam para o desenvolvimento da criticidade e da ampliação de percepções dos estudantes ao longo de sua trajetória educacional.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com este estudo ainda em andamento, é possível apontar algumas das principais contribuições que as aulas de Sala de Leitura, aliadas às práticas de Arte, poderão oferecer nos próximos anos. Entre elas, destacam-se questões que, ao longo deste processo investigativo, permaneceram em aberto:

- Como registrar as memórias de todos os agentes que atuam no espaço escolar?
- De que forma disponibilizar essas histórias não apenas para as futuras gerações, mas também para toda a comunidade escolar?
- E, por fim, como fomentar a importância do olhar para a própria trajetória, compreendendo os legados individuais a partir de contextos históricos, sociais e artísticos?

Esta pesquisa oportuniza a reflexão sobre a complexidade dos enfrentamentos que ainda teremos pela frente. Nas aulas de Sala de Leitura, o desconforto gerado pela pergunta norteadora — “Qual o seu legado?” — não se deu apenas pelo esforço de pensar, mas também pela dificuldade de se reconhecer enquanto sujeito protagonista. Esse movimento exige não apenas introspecção, mas também ruptura com narrativas que historicamente invisibilizam certos corpos e trajetórias.

O romance *Becos da Memória*, embora não tenha sido diretamente trabalhado com os estudantes, contribuiu significativamente para pensar a importância do debate sobre a infância e os espaços de memória no ambiente escolar. Ao me deparar com essa obra, reconheci nela um testemunho que dialoga com aqueles que estão socialmente apartados — crianças e jovens que, em nosso território, enfrentam múltiplas formas de exclusão.

Nesta pesquisa, buscou-se destacar especialmente a falta de acesso cultural, que impacta negativamente a formação educacional dos estudantes. Ao longo dos anos em que lecionei em escolas públicas e particulares, tornou-se evidente o quanto a ausência de experiências culturais — inclusive de entretenimento — compromete a construção da visão de mundo dos alunos.

Outro aspecto que se revelou neste processo foi a dificuldade dos estudantes em realizar atividades que não fossem motivadas pela obrigação. A

produção dos autorretratos, por exemplo, evidenciou o desafio de construir um olhar poético e reflexivo, especialmente em um contexto em que as aulas de Arte ainda são compreendidas como espaço lúdico, desvinculado da construção de conhecimento artístico e científico.

Para nós, professores que atuamos no chão da escola, esse desafio é cotidiano. Soma-se a ele a escassez de materiais, a precariedade da estrutura física e a necessidade constante de reinventar práticas que promovam o engajamento, a escuta e a valorização das múltiplas formas de expressão dos estudantes.

Diante de tudo que foi citado, exposto e estudado até este momento, emerge como um dos principais desafios desta pesquisa o compromisso com a descolonização do próprio fazer investigativo. Ao longo do percurso, tornou-se evidente que grande parte dos autores e referenciais utilizados possuem uma visão eurocêntrica, o que, por vezes, dificulta o encaminhamento de novas práticas educativas mais alinhadas com os contextos locais e com as realidades dos sujeitos envolvidos. A desconstrução dessas narrativas — em que os protagonistas são frequentemente distantes da história e seus enredos desprovidos de valor — torna-se urgente. É necessário reposicionar esses sujeitos como protagonistas de suas próprias trajetórias. Nas aulas de Arte e, especialmente, nas práticas da Sala de Leitura, o desafio não se limita à apresentação de novos artistas ou autores. Trata-se de compreender, por meio do diálogo, formas de descolonizar as narrativas construídas e trazer nossas histórias para o centro do debate.

Para que os estudantes tivessem acesso a temáticas antirracistas na Sala de Leitura, foi preciso mobilizar projetos educacionais que envolvessem toda a rede municipal de ensino. Em nosso território, esse movimento exigiu revisitar etapas anteriores, enfrentando denominações, receios, imposições e intolerâncias de diferentes naturezas. Aos poucos, esse processo tem gerado frutos — por meio de debates, leituras, acesso a bens culturais e outras ações que ampliam o repertório crítico dos estudantes.

No entanto, ainda há muito a ser feito. Uma etapa ainda não desenvolvida neste percurso é a criação de espaços de acesso à memória de todos aqueles e aquelas que compõem a comunidade escolar. Valorizar seus saberes, fazeres e

experiências de vida é fundamental para que esse tema se torne comum e cotidiano nos ambientes escolares — como já ocorre em algumas instituições particulares.

Assim, este estudo assume o compromisso de continuar construindo caminhos e pontes para que, num futuro próximo, possamos protagonizar todos aqueles e aquelas que, por diversas razões, têm sido invisibilizados. A descolonização das práticas educativas não é apenas uma proposta teórica, mas uma ação concreta que exige envolvimento, escuta e transformação. Encerramos, portanto, o registro desta primeira parte do percurso de aprendizagem com a consciência de que muitos desafios ainda nos aguardam. O primeiro deles é a efetiva protagonização de toda a comunidade escolar, por meio do desenvolvimento de ações que integrem a Arte e a Literatura como ferramentas de emancipação, memória e resistência.

Como docente, esta experiência permitiu compreender a urgência de perpetuar as narrativas construídas no espaço escolar — não apenas para que as novas e futuras gerações tenham acesso a essas memórias, mas também como forma de fomentar a preservação e o reconhecimento dos saberes que emergem do cotidiano da escola. Uma das reflexões mais marcantes deste projeto foi a constatação da necessidade de criação de um espaço de memória na escola. Até o momento, observou-se que são raras as instituições que possuem ambientes dedicados à preservação da história escolar, como museus ou acervos comunitários — e, quando existem, estão majoritariamente presentes em escolas particulares.

Para os próximos encaminhamentos, o desafio será localizar e mapear iniciativas semelhantes em escolas públicas, como forma de inspiração e referência para a construção de um espaço de memória na unidade escolar que serviu de base para esta pesquisa. A criação desse ambiente não se limita à instalação física de objetos ou documentos, mas envolve o reconhecimento das trajetórias, das vozes e dos afetos que constituem a escola como território de vida.

Encerrar este percurso é, na verdade, abrir caminhos. A pesquisa não termina aqui — ela se transforma em ação, em desejo de continuidade, em compromisso com a escuta, com o registro e com a valorização de todos aqueles e aquelas que fazem da escola um lugar de resistência, criação e pertencimento.

REFERÊNCIAS

- AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Pólen, 2019.
- ALMEIDA, Célia M. Castro. **Ser artista e ser professor**. São Paulo: UNESP, 2010.
- ASSUMPÇÃO, Carlos de. **Não pararei de gritar**: poemas reunidos. Organização: Alberto Pucheu. Rio de Janeiro: Fontanar, 2023.
- BARBOSA, Ana Mae. **Ensino de arte**: memória e história. São Paulo: Perspectiva, 2008.
- BARBOSA, Ana Mae. **Criatividade coletiva**: Arte e educação no século XXI. 1 ed. São Paulo: Perspectiva, 2023.
- BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade**: lembrança de velhos. 10 ed. São Paulo: Companhia das letras, 2010.
- CHARLOT, Bernard. **A pesquisa educacional**: questões de método. Tradução de Bruno Magne. São Paulo: Cortez, 2013.
- CERTAU, Michel de. **A escrita da história**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982. DESPRET, Vinciane. Um brinde aos mortos. 1 ed. São Paulo: n1 edições.
- CORAZZA, Sandra. **Ensinar e aprender**: uma didática para a pedagogia histórico-crítica. Campinas: Autores Associados, 2005.
- DEWEY, John. **Arte e experiência**. 1 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- DIAWARA, Manthia. **Em busca da África**: pretitude e modernidade. Tradução: Denise Bottmann. Rio de Janeiro: Zahar, 2022.
- ELIOT, Thomas Stearns. Tradição e talento individual. *In*: ELIOT, T. S. **Ensaio**. São Paulo: Art Editora, 1989. p. 37–48.
- EVARISTO, Conceição. **Becos da memória**. 3 ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2010.
- EVARISTO, Conceição. “Da grafia-desenho de minha mãe, um dos lugares de nascimento de minha escrita”. *In*: DUARTE, Constância Lima & NUNES, Isabella Rosado (org.). **Escrevivência: a escrita de nós**. Reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 84 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

HOLM, Ane Marie. **Fazer e Pensar Arte**. São Paulo: MAM, 2005.

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

HOUNTONDJI, Paulin J. *Apud*: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina, 2009.

IPHAN. **Inventário Nacional de Referências Culturais**: manual de aplicação. Brasília: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, 2000.

JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de despejo**: diário de uma favelada. São Paulo: Ática, 2014.

JOSSO, Marie-Christine. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Revista Educação, Formação & Tecnologias**, Pelotas, v. 1, n. 1, p. 407–417, 2007. Tradução de Maria do Carmo Monteiro Pagano. Disponível em: https://wp.ufpel.edu.br/gepiem/files/2008/09/a_tranfor2.pdf. Acesso em: 15 ago. 2025.

LARROSA, Jorge. **Linguagem e educação depois de Babel**. 1 ed. São Paulo: Autêntica, 2023.

MARTINS, Miriam Celeste. **Territórios da infância**: mediação cultural e formação docente. São Paulo: Terracota, 2017.

MEIRELES, Cecília. **Antologia Poética**. São Paulo: Global Editora, 2023, p.100.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. Tradução de Yara Aun Khoury. **Projeto História: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História**, São Paulo, n. 10, p. 7–28, out. 1993. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/12101>>. Acesso em: 17 ago. 2025.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação**. São Paulo: Vozes, 2002.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação**. 27. ed. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 132.

PEREIRA, Jesus Vazquez (editor). **História Falada**: Memória, Rede e Mudança Social. São Paulo: Museu da Pessoa, SESC SP, 2005.

PETIT, Michele. **Os jovens e a leitura**: uma nova perspectiva. São Paulo: editora 34, 2008.

SALLES, Cecília Almeida. **Gesto inacabado**: processo de criação artística. São Paulo: Intermeios; FAPESP, 2013.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Currículo da Cidade**: Arte – Ensino Fundamental. São Paulo: SME, 2017.

SORIAU, Etienne. **Diferentes modos de existência**. São Paulo: N-1 edições, 2021.

DESPRET, Vinciane. **Um brinde aos mortos**: histórias daqueles que ficam. São Paulo: n-1 edições, 2023.

WORCMAN, Karen; PEREIRA, Jesus Vasquez (Orgs.). **História falada**. São Paulo: SESC São Paulo; Museu da Pessoa, 2005.

APÊNDICE A - Resposta dos estudantes do nono ano de 2024, referente a saídas culturais

Figura 47 - Resposta dos estudantes do nono ano de 2024, referente a saídas culturais.²

Quais foram as experiências mais significativas que você vivenciou na exposição?
Tudo
A experiência de saber mais a fundo sobre o assunto
A escrita de escrever sobre os outros
Pod cast
Podcast
Fotos antigas
De ir aos poucos descobrindo qual é o meu legado
Em ver as fotos
Muitas coisas novas q eu minha tinha visto
Entender o passado dos outros
Os vídeos de relatos de pessoas negras e indígenas
Ver fotografia antigas e ouvir mais sobre as histórias de outras pessoas.
Não lembro
Eu vi muitas histórias
Vivenciei momentos de aprendizado e compreensão

² No processo de tabulação e análise dos dados, optou-se por manter a grafia original dos alunos em suas produções escritas. Essa escolha metodológica está fundamentada em uma perspectiva que valoriza a autenticidade das expressões dos sujeitos participantes, reconhecendo que a linguagem utilizada por eles carrega marcas de sua trajetória escolar, social e cultural. Além disso, a preservação da grafia original evita intervenções que distorçam o sentido das produções; valoriza o processo de aprendizagem, compreendendo os desvios ortográficos como parte da construção do conhecimento; preserva a voz dos sujeitos, respeitando suas formas de expressão como legítimas e significativas; fomenta práticas inclusivas e anticoloniais, que rompem com a lógica normativa da correção linguística como única forma válida de comunicação.

não tive essa vivência
não fui
Poder gravar um vídeo que ficaria no site da exposição, porém eu não quis participar
Os relatos das pessoas.
Foi muito divertido conheci muitas coisas
Vi coisas novas, convivi com profissionais muito legais e atenciosos
Vivenciei momentos de interação e cultura bem significativas.
Foi uma experiência legal pois aprendi coisas novas.
O aprendizado da história das pessoas
As exposições das pessoas de qual era o legado dela
Muito bom
Fotos muito antigas que tinha de pessoas do passado
Não me recordo.
Nenhuma
Não me recordo
Ter a experiência de conhecer o legado de outras pessoas
Foi a experiência dentro do ônibus
Quando fomos nos gravar para falar
Não participei
Da roda de conversa
As histórias contadas e atividades realizadas na exposição.
Na sua opinião, qual a importância de visitar com frequência um espaço cultural?
Muito bom
Sempre estar aprendendo mais

Saber a cultura que jamais iríamos saber que existe
Aprendemos mais
nós aprendemos mais
Ter mais conhecimento
É importante para abrir mais a nossa mente, e ter acesso a novas culturas
Para conhecer mais né
Nos apresentamos mais sobre a cultura
Uma importância bem grande, porque ajuda bastante no conhecimento.
Além de nos enriquecer culturalmente, nós aprendemos de uma forma mais interessante e imersiva.
Pra mim é importante porque a pessoa pode ter um ponto de vista diferente ou até mesmo apreciar a arte do local.
É bom pra saber e se aprofundar mais no conhecimento
Acho que pode ser interessante
Quando visita muitas vezes você tem uma compreensão melhor da vida e de outras coisas
adquirir conhecimento e aprofundar no tema e cultura
para saber das histórias
Aprender mais sobre o assunto
Conhecer mais culturas e aprender mais com elas.
Por que vc pode ficar sabendo de muitas que aconteceu
Muda um pouco o ambiente, sai do nosso conforto e nos incentiva a aprender
Nós trás conhecimento
A importância é que conhecemos mais as histórias das coisas antigas.
Você consegue ampliar seu conhecimento
SABER QUAL É O LEGADO DAS PESSOAS

Para conhecer mais a cultura dos outros
Pra ver a cultura melhor
Ter mais conhecimento
Novos aprendizados.
Para a gente saber das coisas
Para aprender sobre outras culturas
Conhecer outras culturas e pessoas
A importancia é aprende sobre a nossa cultura
Pois ajuda a saber mais sobre a cultura do país.
É bom pra aprender mais
Ter novas experiência e aprendizados
O conhecimento.
Quais espaços culturais (Museus, teatro, cinema...) você deseja conhecer?
Maldivas
Nenhum
Cinema
Cinema
Cinema
Cinema
Eu desejo conhecer o museu do louvre
Cinema e teatro
Teatro
Eu quero poder conhecer todos, um pouquinho de cada para ter mais experiências incríveis
Museu da língua portuguesa

Queria muito ir a um cinema de novo ou a uma peça de teatro
Museu do futebol
Cinema
Desejo ir novamente em um museu
museu do futebol
cinema
Cinema
Museu do futebol
Não sei
Todos esses citados acima
Museu do Louvre
Museu do futebol
Museu do Futebol
CINEMA E TEATRO
Cars toon
Museu do futebol
Museus
Teatro e museu.
Cinema
Museu
Teatro, seria uma experiência incrível
Cinema
Cinema
Nao sei nomes
Museus das favelas

Mocupija (adendo da pesquisadora: Movimento Ocupa Pirituba/ Jaraguá)

Se você respondeu "outros", descreva no espaço abaixo, o que dificultou ou facilitou no seu aprendizado escolar? 4 respostas

.

?

Os conteúdos não "batiam"

Facilitou pois eu consegui adquirir mais informações sobre a língua portuguesa e me ajudou nesse quesito

Na sua opinião, qual a importância de visitar com frequência um espaço cultural? 54 respostas

não fui

Acho importante para descobrir ou entender melhor a cultura

Ter mais conhecimento

Para ter conhecimento amplo sobre o passado

No meu ponto de vista ir a espaços culturais com frequência enriquece o seu conhecimento e entendimento do assunto

Para aprendermos cada vez mais.

Porque você aprende mais coisas

saber da cultura do nosso país

Entender melhor nossa cultura e sair do ambiente de sempre.

Uma vez por mês

acho q obter outras visões das culturas de fora

E importante pois aprendemos de formas diferentes e com experiências incríveis, em minha opinião esses espaços nos fazem aprender mais.

Porque a gente fica por dentro do que aconteceu no passado na história, aprende sobre a nossa cultura

É muito importante pois voce conhece mais sobre as línguas e etc.

Compreender melhor sobre os assuntos em estudo .

APRENDER MAIS SOBRE A LÍNGUA AFRICANA E PORTUGUESA
Tudo
Aprendizado
é muito importante
Saber mais sobre o assunto citado no museo
Saber mais e entender melhor as culturas do mundo inteiro
Eu acho importante, tanto porque isso ajuda a entender e descobrir novas coisas
A importância de aprender mais
Pra vc sabe sobre as palavras
Para aprender mais
descobrir coisas novas
Para min é importante para manter um certo nível cultural
A importância é se divertir e adquirir mais conhecimento cultural sobre determinados assuntos
Aprender mais
Nenhuma
Para aprender e conhecer um pouco mais do nosso país e da nossa cultura, conhecer um pouco mais da nossa língua, no caso do museu da língua portuguesa, mais em qualquer outro espaço cultural nós aprendemos muito.
Acho que nos enriquecer culturalmente, conhecer uma parte talvez escondida de nós, até para nós mesmos, além de conhecermos a história do assunto tratado na exposição.
E bom ter um conhecido a+
Eu acho que é importante pq agente aprende melhor e cria mais vínculos com os assuntos
Muito importante conheci muitas coisas novas q nunca tinha acontecido
Na minha opinião é muito importante pois a gente aprende muito em espaços culturais
Aprende sobre a cultura do País

Para o conhecimento
Que você pode aprender mais coisas
Pra entender todas cultura
Muito importante
Novos conhecimentos
Ensinar sobre outras pautas não exploradas em sala de aula
Saber sobre cultura e arte de uma forma onde falamos sobre assuntos que infelizmente ainda são vistos com preconceito nos dias de hoje. Ex: religião.
Acrescentar conhecimento
Aprende sobre as diverças culturas
pra adquirir mais conhecimento
Para termos conhecimento e aprender mais sobre as culturas
Novas experiências e novos ares
Importante
Boas
as historias, a cultura e aprender mais do espaço que estamos
Para sempre adquirir mais e mais conhecimento e também conseguir guardar essas informações em sua memória
Sair um pouco do comum e aprender mais

Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

APÊNDICE B - Registro da entrevista à Janice Rodrigues de Souza, realizada pelos estudantes.

Estudante A: Qual é o seu nome completo?

Janice Rodrigues de Souza

Estudante B: Você está aqui na escola desde quando?

Eu entrei na prefeitura em 1983, no Gabriel Silvestre. Vim para cá em outubro de 1983. Fui lotada aqui em 1984, em abril. E estou aqui até hoje. Contando, já dando aí 39 anos, quase 40.

Estudante C: Qual o motivo da senhora estar no Euclides?

Porque eu passei no concurso público, tinha que escolher que escola eu ia ficar. E eu vim para cá, acabei gostando e achei que era melhor ficar aqui. Porque eu não gosto de ficar mudando de lugar, de escola para escola todo ano. Pedi remoção. Aí fiquei aqui, acabei conhecendo a comunidade. E a gente acaba gostando.

Estudante D: Com quantos anos você começou a trabalhar?

Com quantos anos eu comecei a trabalhar? Com 12 anos e meio. 1974. O meu primeiro registro. Comecei porque vim de família humilde, simples. Minha mãe ficou doente, aí eu quis trabalhar para poder ajudar na... O salário dava para ajudar na família.

Estudante E: O que você achava da escola em 1984?

1984 foi o ano que meu filho mais velho, o pai da Júlia, nasceu. E por sinal ele é de 1995; eu estava aqui já conhecendo a comunidade, conhecendo a escola, eu gostei porque eu tive o apoio de todos os pais naquela época. AAPM [Associação de Pais e Mestres] da escola funcionava bem. Durante a semana eu conservava a [limpeza da] escola, que não tinha ninguém [para ajudar] e no sábado os pais vinham para poder ajudar na faxina pesada da escola.

Estudante F: Tem críticas?

O pai corrige vocês, quando a gente tem uma regra que tem que ser cumprida. E a gente vem lutando contra isso. E os pais acabam quebrando a regra com vocês. A segunda é o convívio, a sociabilização entre todos, sem críticas, sem ficar colocando apelido, coisinha de criança. Ter mais paciência um com o outro.

Estudante G: O que mudou?

Muitas coisas teve a evolução: o surgimento da rampa, a cobertura da quadra. Nós perdemos o complexo ao lado, que virou a creche, que eram os laboratórios de ciências. E a aula de educação física, quando [a quadra] estava enxarcada... Quando tinha uma na uma quadra [só]. Então, muitas coisas mudaram e muitas coisas nós ganhamos, como a rampa para deficiente, a sala para deficiente, o banheiro que não tinha. A evolução vem de acordo com a necessidade do movimento, do giro capital, do aprendizado de vocês.

Estudante H: Na sua opinião, o Euclides tinha uma educação melhor em 1984 ou atualmente?

Eu acho que em 1984 eles tinham mais respeito com os professores e com os amigos mesmo. E estavam querendo a evolução. São outras cabeças, outros pensamentos, outras crianças. Eu costumo dizer que a geração de vocês, a geração Covid, é muito preguiçosa. E naquela época não tinha isso, porque não tinha internet. Não tinha nada, e a gente tinha que fazer pesquisa na biblioteca, dentro da escola, fora. Então tinha muito mais compromisso e mais responsabilidade com o estudo. E hoje não tem.

Estudante I: Quais são os seus planos para a sua aposentadoria?

Quais são meus planos? Descansar! Depois ver o que eu vou fazer, porque eu sou uma pessoa que sempre trabalhei. Então, quando a gente se aposenta, a gente tem que ver o que vai fazer para não ficar que nem muitas pessoas que acabam ficando doentes e morrendo. Não é a minha pretensão. É viver um pouquinho mais. Então eu vou ver o que eu vou fazer quando me aposentar.

Estudante J: Quais histórias você ainda não pode contar?

Isso, eu tenho muitas, muitas histórias, várias histórias. Eu tenho a história da pessoa de cor que não queria ser preto. O branco que reclamava porque o cabelo não dava para fazer nada... dava para fazer um livro. Tantas histórias boas e histórias ruins. Também, muitos daqui, eu fui buscar os pais lá no Parque de Toronto. Que nem eu faço com vocês hoje. Então, é histórias atrás de histórias. É momento atrás de momento. Cada ano é uma história.

Estudante k: Qual aluno que você teve mais dificuldade? Hã? Qual aluno que você teve mais dificuldade?

Qual aluno que eu tive mais? Talvez esses dois. Não, vários! Mas assim, em 1988 eu tive um que, por infelicidade, ele acabou morrendo de overdose. Entendeu? O pessoal que passaram por essa escola tem discernimento. É quando eu falo assim: a geração de hoje não tem discernimento, não tem conhecimento, não tem responsabilidade, não tem visão do que é certo e o que é errado. Vocês devem conviver comigo. Que até vocês, de vez em quando, eu tenho que chamar a atenção para pôr vocês no devido lugar de vocês, né? Até que eu faço com amor e carinho. Eu “bato” de um lado e dou carinho do outro. Porque é assim que a vida ensina a gente hoje. E vocês estão bem porque são crianças e adolescentes. Mais pra frente vocês vão trabalhar. A vida não é isso, que tem pai e a mãe que estão ali para ajudar. Não! A vida te ensina. O não está sempre aí. A sua qualificação profissional também está aí. Vai valer do seu estudo e do seu esforço.

Estudante L: Quem você quer ser na frente? Lá no futuro?

Ah, eu sinto saudade de todos. Porque cada um é uma lição. Cada um é um. Quando tinha a comunidade ali que eu ia lá, se eu tomasse água na casa de um, eu tinha que tomar na casa de todos Refrigerante, ia um bolo, era um lanche, entendeu? Aquele convívio era legal. Então eu sinto saudade de todos. Alguns progrediram, alguns estão bem, outros morreram, outros estão presos. É que nem eu acabei de falar, né? Depende de vocês. O que vocês querem. Qual é a meta de vocês pro futuro? Eu sei qual é a minha meta. Hoje, a aposentadoria. Mas eu sou uma pessoa que eu chamo a atenção de vocês, mas eu tenho estudo. Eu tenho magistério completo. Eu tenho pedagogia Licenciatura plena, mais uma pós... Então, eu gosto de brigar com vocês Não tô na sala de aula, porque eu não sou

uma pessoa calma Se eu tiver na sala de aula Sem se responder Que vier conversando Falando alguma coisa Assim que Ou eu vou virar e jogar o apagador Ou vou parar de dar aula E quem já me conhece sabe Não gosto de escrever na lousa Eu sento e vou ditando Que é pra vocês não conversar Só eu e a minha respiração Não que eu seja egoísta, entendeu?

O aluno que mais me desrespeitou Só teve dois: o B* que tá preso e o outro que não estuda mais aqui. O aluno que eu mais me orgulhei foi o EJA porque o pessoal eram umas pessoas de mais idade com dificuldade de aprendizado, vem pra escola sabe, tem o momento deles de estudar. E alguns hoje são formados tem também o pessoal da tarde, entendeu? Alguns são formados em advogado, engenheiro Bioquímica... E as pessoas de idade quando conseguem se realizar em um sonho, aí a gente tem orgulho porque você, queira ou não queira, tá ali na vida da pessoa. Quando a pessoa queria desanimar, você fala assim “Não, não faz isso. Hoje tá ruim, amanhã vai tá melhor, tenha força, tenha...” entendeu? Você dá aquele apoio moral que as pessoas precisam. Vocês também precisam, entendeu? Mas vocês são de uma geração diferente. O EJA, os alunos que estudam à noite, têm responsabilidade, não tiveram oportunidade lá atrás. E o nosso EJA, a maioria eram de pessoas que vieram do Norte / Nordeste, trabalhavam na roça, não sabiam ler. Pra ter uma profissão melhor, ajudar em casa vieram pra São Paulo. E a Tia Rosa fazia muita reclassificação. Às vezes eles vinham só que o terceiro, quarto ano. A Tia Rosa tinha paciência de encher a sala de alunos assim. E ficar ali até eles aprenderem a ler e escrever E ela fazia reclassificação de terceiro, quarto ano. E já entraram direto no quinto ano, sexto ano. Então pra gente assim que tá envolvido. É muito... É orgulho isso, entendeu? E tem os ex-alunos que quando Euclides fez 50 anos. Quem veio na festa viu, tinha um monte de ex-alunos, entendeu? Todos eles de profissão diferente. Só de dentista, aqui na escola, acho que a gente tem... Que tá assim, o César, o Vitor, o irmão do Vitor, o Igor, acho que tem uns dez. Advogado, tem oito, daquela geração lá.

Dessas, recente, eu ainda não consegui encontrar ninguém assim. Ou pararam, por um motivo qualquer, ou a situação financeira não dá para pagar a faculdade e terminar. Entendeu? Porque eu costumo dizer assim, eu, com todos os defeitos aqui da escola, onde os meus filhos são formados, os meus filhos têm faculdade.

Mas não foi fácil. É trabalhar, sábado, domingo, fazer faxina, isso, aquilo, outro, para que eles pudessem todos ter faculdade. Então, todos eles têm faculdade.

Todos eles têm profissão que dá para eles ganharem dinheiro. E dá para eles continuarem as qualificações deles. Tem o Jorge, que ele fez logística.

O Alex, faculdade de administração. A Gisele tem educação física na Unip.

A Jaqueline já tem várias faculdades, porque o serviço dela exige. Então, ela tem processamento, tem RH. Entendeu? Essa última que ela está fazendo agora, que o próprio serviço dela está exigindo, eu já não sei. Umas foram pela Uniban, Uninove e pela Unip.

Então, eu me sinto bastante orgulhosa também. Porque o estudo aqui, o estudo aqui, ele é bom. Vocês têm que querer.

E me sinto também orgulhosa com os alunos que entram na ETEC, na FATEC, na Federal, que eles estão ali atrás de uma profissão.

Eu não sei se mais para frente vocês vão ter tudo isso.

Muitas firmas que davam oportunidade estão fechando, que nem a Wolks, a Mercedes-Benz.

Tem um monte de firma por aí fechando, indo embora para o interior e eu não sei se vocês vão ter oportunidade de sentir orgulho de ter entrado como, vamos supor, ajudante geral e ter saído já qualificada para vocês terem o ganha-pão de vocês. Vocês vão dizer, bom, tenho uma firma, estou lutando para a firma não falir.

Vocês estão entendendo? Então, tem muitas coisas que a gente tem que analisar caso a caso. Tenho. Porque é que nem eu falei, cada aluno é uma passagem.

Um eu “briguei” mais, outro eu “briguei” menos, outro eu nem liguei, mas me reconhece. Porque nem sempre eu estou quieta olhando a pessoa, é que eu não estou observando a pessoa, eu conheço a pessoa. Parece que não, mas aí eu chego direitinho.

Qual o seu problema? Você tem problema em casa e está deixando refletir na sua vida particular dentro da escola. Outros têm problema com pai e com mãe, outros não têm mãe. Outros, muitos perderam o pai e a mãe na Covid, entendeu? Então, cada um tem um processo no qual você tem que analisar devagar.

Entendeu? E dar apoio para a pessoa, para a pessoa continuar, dar continuidade na vida dela. Isso é muito importante. Qual o ângulo com os melhores alunos? Tem um monte de aluno que não vale nada, mas é bom.

E tem um monte que é bom, mas não vale nada. É muito complicado isso.

Estudante M: Quem é o outro aluno que você vai levar para o resto da vida?

Um aluno que eu vou levar para o resto da vida?

Ele é do mal, ele é do mal, ele é do mal. Mas é respeitoso [...]. É o B*, ele é um aluno lá da comunidade. [...] Mas ele aprendeu a conhecer e respeitar. Então ele vem hoje, ah nisso [dizendo isso]: Se eu tivesse te escutado, hoje eu não estava nessa vida, eu tinha casa, eu tinha família.

[Ele] Acabou perdendo o pai e a mãe num acidente, porque o pai estava alcoolizado, bateu carro. Então ele também tem uma vida sofrida.

Então, ah gente, assim; eu costumo dizer que ele é do mal, mas ele é do bem. Porque se ele tivesse tido apoio na sequência da vida dele, das coisas ruins que aconteceram com ele, eu acho que ele seria do bem mesmo, entendeu? Ele deveria realmente ter a casa dele, ter a família dele. E estar aqui na escola [recebendo apoio], porque ele gostava muito de ficar aqui na escola.

Estudante N: Você tem contato frequente com algum ex-aluno?

Quase todos. Porque eu sou uma pessoa que eu ando, eu não tenho horário para andar, para chegar em casa, para andar, sair daqui. Então geralmente eu encontro. Principalmente lá no Santa Mônica, quando eu vou ali, num pagode, alguma coisa, eu encontro quase todos. Na Avenida 1, nos barzinhos da vida, eu encontro um ou outro. Aqui na escola que vira e mexe, eles vêm.

Mas no Euclides, quase todos os ex-alunos vêm. Nem só um dia, mas cada um vem para matar a saudade.

Estudante O: Qual sala te deu mais trabalho no passado?

Ah, eu tinha uma quinta série aqui que me deu muito trabalho. Teve os dois oitavos de 2016.

Vocês, cada uma na geração, vocês também dão trabalho, mas é outro tipo de trabalho, entendeu? Vocês dão trabalho assim de... ah, vocês estão sendo uma preguiça, chega atrasado, [e fica dizendo] ah, porque aquele professor não serve, ah, porque... você está entendendo? Vocês querem justificar o eu de vocês que está deprimido, culpando o professor, e não está certo. Vocês têm que arrumar um

jeito de pôr para fora, se expressar, para vocês poderem melhorar. Então, não tem isso, tem o que você quer ser.